

Het beoordelen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren

Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school

Dominique Sluismans & Marcel van der Klink, Zuyd Hogeschool, Heerlen

Samenvatting

Een belangrijke taak van de lerarenopleiding is te bewaken dat het diploma van waarde is en garant staat dat een student zelfstandig in de dynamische praktijk van de school kan functioneren. Om dit diploma met overtuiging te kunnen verlenen, dient er een zorgvuldige beslissing te worden genomen over de beroepsbekwaamheid van de student: is er voldoende bewijs dat de student klaar is voor het beroep van leraar? In deze bijdrage worden aan de hand van vijf concrete bouwstenen instituuts-, school en werkplekopleiders en -begeleiders handvatten geboden hoe zij tot een transparante beoordelingsaanpak kunnen komen die onderbouwing geeft aan een zorgvuldig oordeel over beroepsbekwaamheid. Deze bouwstenen zijn de professe van leraar, het programma van beoordelen, de rol van de beoordelaar, de rol van de student en de professionele beoordelingscultuur. Bij elke bouwsteen worden enkele zelfevaluatievragen benoemd die het opleidingsinstituut in samenwerking met de school onder de loep kan nemen. Het hoofdstuk besluit met een aantal kernboodschappen voor het leren en beoordelen in de twee contexten van instituut en school.

Inleiding

Een belangrijke taak van de lerarenopleiding is te bewaken dat het diploma van waarde is en garant staat dat een student zelfstandig in de dynamische praktijk van de school kan functioneren. Om dit diploma met overtuiging te kunnen verlenen, dient er een zorgvuldige beslissing te worden genomen over de beroepsbekwaamheid van de student: is er voldoende bewijs dat de student klaar is voor het beroep van leraar? Het nemen van een dergelijke beslissing vraagt om een goede afstemming tussen het beoordelen in het opleidingsinstituut en het beoordelen in de beroepspraktijk, de school. Afstemming over de opleidingsdoelen die dienen te worden bereikt, maar ook over de wijze waarop, door wie en waarmee wordt bepaald of de student deze doelen heeft behaald.

Het beroep van leraar is complex en lang niet altijd voorspelbaar; er zijn maar weinig beroepen te noemen waarin er zoveel en vaak tegelijkertijd van een professional wordt gevraagd en verwacht. Ook is het een beroep dat dagelijks met maatschappelijke en actuele vraagstukken te maken heeft. Voor de leraar is elke dag voelbaar wat er in de samenleving speelt en welke invloed dit heeft op leerlingen, maar ook op hun ouders en andere betrokkenen. Een gepassioneerde betrokkenheid naar leerlingen en hun omgeving is dan ook benoemd als kerneigenschap van de goede leraar (Hopkins & Stern, 1996).

De complexe beroepspraktijk van de leraar vraagt om een goede en passende opleidingspraktijk waarin een nauwe samenwerking tussen het opleidingsinstituut en de school als werkplek essentieel is. Deze samenwerking wordt manifest in het concept van Opleiden in de school: De

school verzorgt met de lerarenopleiding het opleidingsprogramma. Een deel van dit programma wordt in de school uitgevoerd en schoolopleiders, en mentoren en instituutopleiders bieden een krachtige en uitdagende leeromgeving voor studenten (Hennissen, 2011; Meulenbrug, Kaldewaij, Timmermans, Jansen, & Van Beek, 2014; Timmermans, 2012; Van Velzen, 2013). Studenten worden al van meet af aan geconfronteerd met hun toekomstige werkplek, waardoor zij de kans krijgen zich geleidelijk en eigen wijze tot deze werkplek te gaan verhouden. Opleiden in de school gaat verder dan het aanbieden van een stage: er is gezamenlijke verantwoordelijkheid in het begeleiden, opleiden en beoordelen van de student.

De verschuiving van school als stageplek naar de school als opleidingsplek heeft als gevolg dat er hogere eisen worden gesteld aan de kwaliteit van de school en het begeleiden en beoordelen daarbinnen. In 2005 formuleerde de Onderwijsraad zes voorwaarden waaraan school gebonden opleidingstrajecten moeten voldoen. Eén van die voorwaarden is gericht op de wijze van beoordelen: de afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is daarom relatief docentonafhankelijk. Om dat laatste te realiseren is er een duidelijke scheiding tussen opleiden en beoordelen noodzakelijk: de instituutopleider en de opleidingsfunctionaris in de school komen met een derde deskundige tot een oordeel (Onderwijsraad, 2005).

Met deze bijdrage willen wij instituuts-, school- en werkplekopleiders en -begeleiders handvatten bieden hoe zij tot een dergelijke transparante beoordelingsaanpak kunnen komen die onderbouwing geeft aan een zorgvuldig oordeel over beroepsbekwaamheid. Centrale vraag is: Hoe kan de kwaliteit van het beoordelen van aanstaande leraren zodanig worden geborgd dat er sprake is van een evenwichtig samenspel tussen de lerarenopleiding, die de eindverantwoordelijkheid draagt voor de diplomering, en de school?



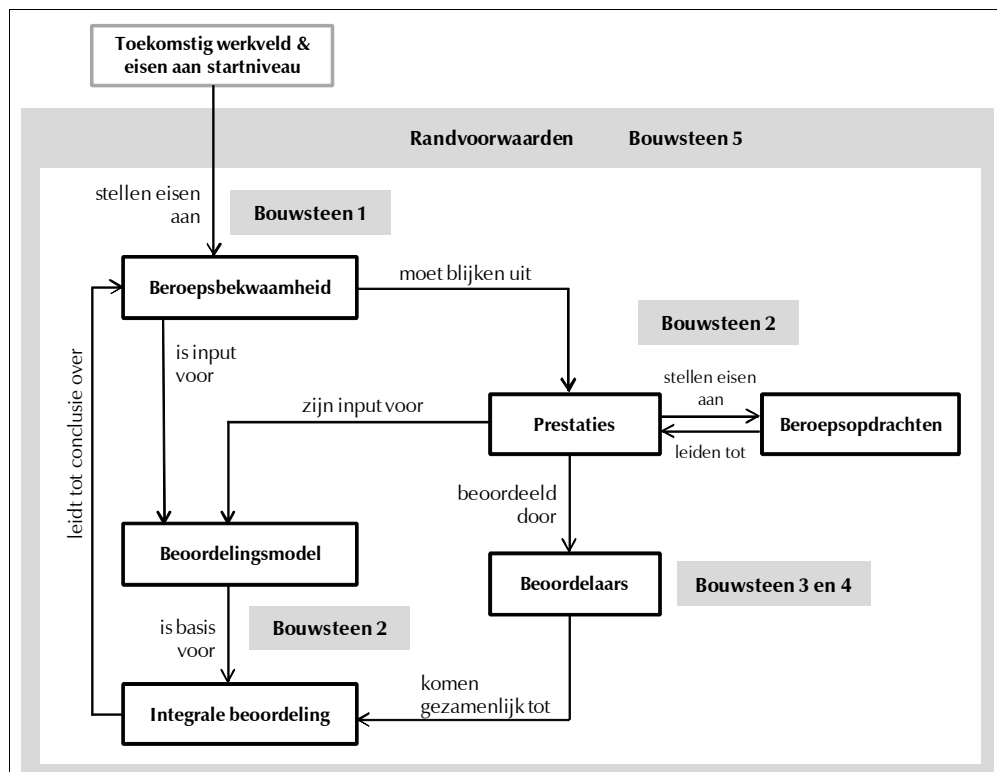
Een
transparante
beoordelingsaanpak
onderbouwt een
zorgvuldig oordeel
over beroeps-
bekwaamheid.

Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen

Om een antwoord te geven op de hiervoor gestelde vraag, worden als kapstok de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen gebruikt (Sluijsmans, 2013). Deze zijn achtereenvolgens:

- 1 De *professie*: Wat betekent beroepsbekwaamheid in relatie tot de startende leraar?
- 2 Het *programma van beoordelen*: Welke opdrachten en prestaties zijn nodig om een zorgvuldige beslissing over beroepsbekwaamheid te nemen?
- 3 De *beoordelaar(s)*: Wie nemen op basis waarvan beslissingen over de beroepsbekwaamheid?
- 4 De *student*: Welke rol heeft de student in het beoordelen?
- 5 Een *professionele beoordelingscultuur*: Hoe werken opleidingsinstituut en school samen in het duurzaam borgen van de kwaliteit van beoordelen?

Om de positie van en samenhang tussen de vijf bouwstenen te duiden, gebruiken we tevens het conceptueel model van afstuderen als kader. Dit conceptueel model, dat een resultaat is van een onderzoek naar het ontwerpen van afstudeerprogramma's in het hbo, beschrijft de elementen die nodig zijn om een goede en consistente beoordelingsaanpak te ontwerpen. Voor het doel van deze bijdrage is dit conceptueel model aangepast (zie Figuur 1). Het originele model is te vinden in Andriessen et al. (2017).



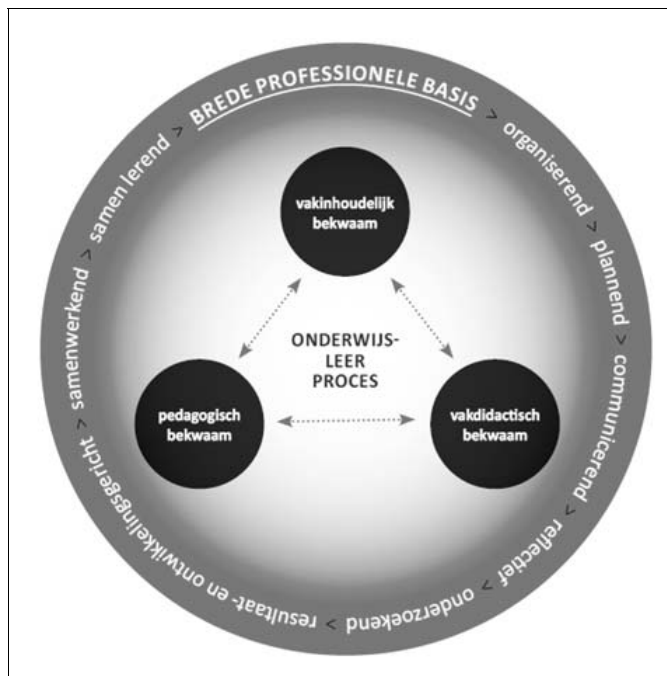
Figuur 1. Conceptueel model afstuderen in het hbo (gebaseerd op Andriessen, Sluijsmans, Snel, & Jacobs, 2017) gekoppeld aan de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen.

In dit conceptueel model staan alle elementen benoemd die nodig zijn om de kwaliteit van beoordelen te kunnen garanderen: er dient een visie te zijn op beroepsbekwaamheid, als basis voor het ontwerp van opdrachten en prestaties die nodig zijn voor het verzamelen van bewijslast over beroepsbekwaamheid. Bekwame beoordelaars dienen op basis van een doordacht beoordelingsmodel deze bewijslast van waarde te voorzien. Vervolgens dienen zij tot een integrale beoordeling te komen die de basis is voor de beslissing over beroepsbekwaamheid. Figuur 1 laat de positie van de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen zien in de context van het conceptueel model. In de volgende vijf paragrafen worden de vijf bouwstenen toegeëlicht in relatie tot de elementen in Figuur 1. We zullen elke bouwsteen samenvatten in enkele kritische vragen die het opleidingsinstituut en de school zichzelf kunnen stellen om tot overwogen keuzes in de beoordelingsaanpak te komen.

Bouwsteen 1. De professie van leraar

Om goed te kunnen beoordelen is een heldere visie op beroepsbekwaamheid van belang (zie Figuur 1): *Wat* dient een startende leraar te kennen en kunnen en *waarom*? Het antwoord op de vraag wat er beoordeeld moet worden is in eerste instantie gelegen in de bekwaamheidseisen van het beroep van de leraar die per onderwijssector verder zijn ingevuld. Deze dienen aan te sluiten bij de eisen die het toekomstige werkveld heeft. Daarnaast moet de beroepsbekwaam-

heid aansluiten bij de eisen aan het startniveau, bijvoorbeeld het hbo-niveau zoals vastgelegd in de Dublin descriptoren en de hbo-standaard (HBO-raad, 2009). De eerste versie van de



Figuur 2. Een brede professionele basis en de kern van het beroep (Onderwijscoöperatie, 2014).

bekwaamheidseisen, geformuleerd door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL), dateerde van 2006. Het is van belang dat deze eisen actueel blijven. De Onderwijscoöperatie - als beroepsorganisatie van, voor en door de leraar - doet daartoe eens in de zes jaar een voorstel aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW). De eerste versie (2014) is inmiddels herijkt en gaat vanaf augustus 2017 gebruikt worden. Figuur 2 laat de eisen zien die nodig zijn voor het vormgeven van een onderwijsleerproces (Onderwijscoöperatie, 2014).

Om als leraar te kunnen starten, laat Figuur 2 zien dat de

afgestudeerde student op de eerste plaats dient te beschikken over een *brede professionele basis*. Deze basis uit zich in professioneel gedrag en professioneel handelen (Maister, 2000). Onder professioneel gedrag wordt observeerbaar gedrag verstaan waarin de normen en waarden en de juiste inzet van de kennisbasis van de professie zichtbaar zijn. Professioneel handelen is handelen dat gebaseerd is op een systematisch geordende, overdraagbare kennisbasis waarbij de normen en waarden van de beroepsgroep tot uiting komen (Lunenburg, Dengerink, & Kort-hagen, 2013). Uit Figuur 2 is af te leiden dat het beschikken over een brede professionele basis (professioneel gedrag en handelen) zich enerzijds openbaart in vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheid en de interactie daartussen. Anderzijds uit de professionele basis zich in aspecten als professionele vaardigheden zoals samenwerken, onderzoeken, communiceren en reflecteren.

Een brede professionele basis is voorwaardelijk voor het starten van een loopbaan, maar niet voldoende om succesvol te worden en te *blijven*. Naast deze professionele basis is het van belang tijdens de opleiding te investeren in het *vermogen tot zelfsturing*. Tot ongeveer twintig jaar geleden werd de initiële opleiding tot leraar gezien als een gedegen voorbereiding voor de gehele loopbaan. Inmiddels is dat achterhaald: van leraren - maar ook van vele ander professionals - wordt steeds meer verwacht dat ze meegroeien met de ontwikkelingen in hun domein. Het vermogen tot zelfsturing betekent dat studenten na het behalen van hun diploma nieuws-

gierig blijven naar nieuwe kennis over de professie en gemotiveerd zijn zich kennis en vaardigheden verder eigen te maken met collega's. Het vermogen tot zelfsturing kan zich na de initiële opleiding vertalen in het volgen van formele opleidingstrajecten, bijvoorbeeld een master, maar ook door werkplekleren via bijvoorbeeld een inductieprogramma met bijvoorbeeld collegiale consultatie en samen lesgeven. Scholen bieden inductieprogramma's voor startende onderwijsgevendenden aan om starters beter te begeleiden bij de eerste stappen als onderwijsgevende. Een belangrijk argument voor inductieprogramma's is dat starters het werk als zwaar ervaren en het meer van hen vraagt dan dat ze op de opleiding hebben geleerd (Snoek, 2014; Ingersoll & Strong, 2011). Een kenmerkend voorbeeld hiervan is wat er aan klassenmanagement van beginners wordt gevraagd. Het gemis aan voldoende vaardigheid hierin is voor hen vaak een aanleiding om het beroep van onderwijsgevende te verlaten (Adams & Van der Klink, 2017). Zeker in tijden van krapte op de arbeidsmarkt is het voor scholen van belang om via inductieprogramma's ervoor te zorgen voldoende starters te behouden voor het beroep. Ook het concept van Opleiden in de school biedt voor startende leraren een veelbelovende voedingsbodem voor continue professionele ontwikkeling, omdat het formele leren in de initiële opleiding voor de startbekwaamheid met de verdere ontwikkeling gedurende de loopbaan wordt verweven (Vandyck, 2013; Van Velzen & Van der Klink, 2014).

De voorgaande twee doelen van de opleiding tot leraar, het borgen van een professionele basis en het vermogen tot zelfsturing, zegt echter nog niet voldoende hoe een student met alle persoonlijke eigenschappen en voorkeuren, zich ontwikkelt als leraar. Een derde maar minstens zo belangrijk doel van de opleiding is dan ook het ontwikkelen van een professionele identiteit: het resultaat van de interactie tussen de persoonlijke en professionele dimensie in de beroepsuitoefening (Beijaard, 2009). De opvattingen over deze identiteit bepalen waar leraren toe gemotiveerd zijn, wat zij willen leren en waar zij waarde aan hechten in de uitvoering van hun beroep. Professionele identiteit geeft de student een eigen kleur in de rol van leraar en dient als persoonlijke drijfveer en motor voor leerprocessen gedurende de loopbaan (Ruijters, 2015; Pillen, Meijer, & Beijaard, 2016).

Samenvattend omvat beroepsbekwaamheid van de startende leraar een brede professionele basis, het vermogen zich te kunnen blijven ontwikkelen en bewustzijn van de eigen professionele identiteit en de daaraan verbonden ambities voor hun werk en ontwikkeling als professional.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **professie** zijn:

- ▶ Hoe geven wij als opleidingsinstituut en als school eigen kleur aan de definitie van brede professionele basis, het zelfsturend vermogen en de ontwikkeling van de professionele identiteit van studenten?
- ▶ Waarin verschillen de beelden hierover tussen de lerarenopleiding en de school en waarin komen ze overeen?
- ▶ Wat hebben wij als opleidingsinstituut en school nodig om een gemeenschappelijke visie te ontwikkelen op beroepsbekwaamheid die de basis kan vormen voor de gezamenlijke wijze van beoordelen?

Bouwsteen 2. Het programma van beoordelen

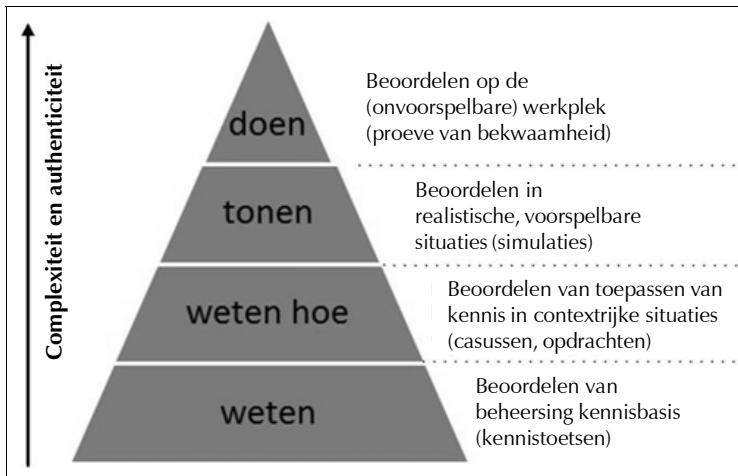
In de beschrijving van de bouwsteen professie hebben we beroepsbekwaamheid vertaald in drie doelen: een brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en het ontwikkelen van een professionele identiteit. Deze doelen beiden houvast in het vormgeven van een programma van beoordelen (het HOE): een samenhangende set van opdrachten en daaraan gekoppelde prestaties die samen een betrouwbaar en valide beeld vormen van beroepsbekwaamheid (van der Vleuten & Schuwirth, 2005). Deze opdrachten en prestaties kunnen in één van de twee opleidingscontexten worden aangeboden en uitgevoerd (instituut of werkplek), maar ook in samenhang tussen beide contexten. Om tot een beslissing te komen over beroepsbekwaamheid, dient het programma van beoordelen te voldoen aan een drietal criteria.

criterium 1

Er is sprake van een mix aan beroepsopdrachten en te beoordelen prestaties

Om beroepsbekwaamheid - en de ontwikkeling daarnaartoe - inzichtelijk te kunnen maken zal de student hierover bewijslast moeten verzamelen. Deze bewijslast wordt geleverd door prestaties (zie Figuur 1). Om tot juiste prestaties te komen zullen studenten met opdrachten moeten worden geconfronteerd (het *stimulus format*) die de juiste prestatie bij de student uitlokken (het *response format*). Om tot een juiste keuze te komen in opdrachten en prestaties kan de piramide van Miller (1990) behulpzaam zijn (zie Figuur 3). In deze piramide zijn vier lagen te onderscheiden die oplopen in complexiteit en authenticiteit: het weten, het weten hoe, het tonen en het doen. Binnen elke laag kan de student opdrachten uitvoeren die prestaties opleveren die uitspraken kunnen doen over de betreffende laag. Zo zijn kennistoetsen de geschikte opdrachten die via verschillende responseformats (bijvoorbeeld mondeling examen, MC-tentamen, open boek tentamen) tot een beslissing kunnen leiden over het beheersen van de kennisbasis. Casustoetsen en praktijkopdrachten kunnen zinvol zijn om te weten te komen of de student deze kennis ook adequaat kan vertalen.

Willen we echter uitspraken doen over het behalen van de drie eerder geformuleerde doelen (brede professionele basis, zelfsturing en professionele identiteit), is er een grote mix van opdrachten en prestaties nodig op de lagen tonen en doen. Bij deze lagen gaat het dan om opdrachten die de student ertoe aanzet om zijn bekwaamheid in een kerntaak van het beroep van leraar te demonstreren door het uitvoeren van (meer of minder) authentieke opdrachten onder (meer of minder) authentieke omstandigheden. Voorbeelden van opdrachten zijn het geven van lessen, het voeren van oudergesprekken, het begeleiden van leerlingen, etc. Deze complexe opdrachten zijn zo rijk, dat ze van de student een prestatie vragen die inzicht geeft in de ontwikkeling van de professionele basis, de mate van zelfsturing en identiteitsontwikkeling (zie bouwsteen 1). Naast de observeerbare prestatie (een les, gesprek) is het ook van belang zicht te krijgen op het onderliggend denkproces. Daarom kan het zinvol zijn een verantwoordingsverslag te laten opstellen. Bij sommige prestaties, zoals een ontwerp of een analyse, kan de verantwoording een integraal onderdeel vormen van de prestatie. Bij een prestatie als het verzorgen van een les of lessenreeks of het voeren van een ouder- of leerling gesprek, legt de student de verantwoording meestal vast in een separaat verslag. Het verantwoordingsverslag geeft dan inzicht in de stappen die de student heeft gezet en de redenen hiervoor. Uit een dergelijk verslag kan veel bewijslast worden verzameld over de mate van zelfsturing en ontwikkeling van professionele identiteit.



Figuur 3. De piramide van Miller (1990).

De regie over de opdrachten en prestaties op de lagen 'weten' en 'weten hoe' uit Figuur 3 zal vooral liggen bij het opleidingsinstituut. Zij borgen dat de kennisbasis de juiste is om in de beroepspraktijk te functioneren. Voor de lagen tonen en doen

ligt dat complexer. Het opleidingsinstituut en de school zullen uiteindelijk consensus moeten bereiken over welke opdrachten en prestaties nodig zijn om een beslissing over beroepsbekwaamheid te nemen op het niveau van *tonen* en *doen* in de beroepspraktijk. Op het niveau van *doen* representeert de school voor een groot deel het werkplekcurriculum: alle leer- en werkactiviteiten binnen de school. In de school lopen werk- en leeromgeving in elkaar over, des te belangrijker is het te duiden welke momenten van belang zijn voor de functie van beoordelen. Het gaat hierbij dan niet alleen om het getoonde gedrag, maar vooral ook om het beredeneren en verantwoorden van gemaakte keuzes. Voor dit redeneerproces is het beheersen van de professionele basis, voor een groot deel beoordeeld op de lagen *weten* en *weten hoe*, essentieel.

Om tot de juiste keuze van opdrachten en prestaties te komen is nauwe samenwerking essentieel in het ontwerp van de opdrachten en de criteria waaraan deze opdrachten dienen te voldoen. Drie belangrijke ontwerpcriteria zijn: 1) de cognitieve complexiteit van de opdracht, 2) de context waarbinnen de opdracht dient te worden uitgevoerd en 3) zelfstandigheid waarmee de student de opdracht dient uit te voeren (Bulthuis, 2013). Cognitieve complexiteit wordt doorgaans groter wanneer de opdracht niet zonder meer uitvoerbaar is door de toepassing van geleerde standaardprocedures maar vraagt om nieuwe, creatieve oplossingen. De context wordt complexer als er bijvoorbeeld meerdere partijen betrokken zijn bij de beroepsopdracht die verschillende belangen hebben. De zelfstandigheid van een student wordt hoger naarmate de vrijheid van handelen bij het uitvoeren van de opdracht en de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de te leveren prestatie toeneemt.

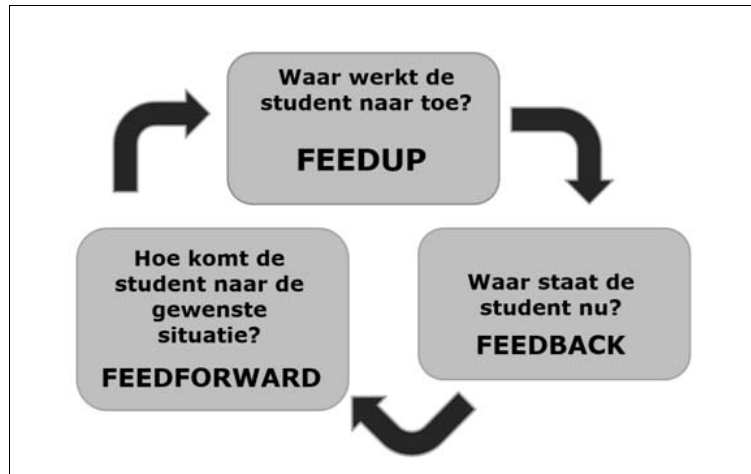
Criterion 2

Er is sprake van een samenhangend programma met een formatief leerproces als cement

Wanneer helder is welke opdrachten en prestaties nodig zijn om een uitspraak te kunnen doen of een student beroepsbekwaam is, is een logische ordening en opbouw van deze opdrachten noodzakelijk om de ontwikkeling van studenten inzichtelijk te maken en tot een dossier te komen. Deze ordening kan plaatsvinden op basis van de piramide van Miller (eerst

werken aan de kennisbasis en vervolgens toewerken naar de onvoorspelbare praktijk), maar ook op basis van cognitieve complexiteit, context en verwachte zelfstandigheid (Bulthuis, 2013). De samenhang tussen de opdrachten en de prestaties die worden gebruikt als bewijslast, kan vervolgens worden versterkt door het inrichten van een formatief leerproces (zie Figuur 4; gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). Dit proces wordt gevoerd door drie hoofdvragen: Waar werkt de student naar toe? Waar staat de student nu? En: Hoe komt de student naar de gewenste situatie? Deze drie vragen kunnen worden gesteld op het niveau van een specifieke prestatie (bijvoorbeeld het behalen van het doel van een taalles), maar ook op het niveau van de doelen van de opleiding als geheel (Wat is geleerd ten aanzien van de ontwikkeling van je professionele identiteit?).

Het inrichten van een formatief leerproces maakt dat het beoordelen een cyclisch karakter krijgt en er 'cement' wordt aangebracht tussen beoordelingen. Prestaties worden niet meer 'geïsoleerd' beoordeeld, maar in relatie tot eerdere en daarop volgende prestaties. Pas dan is het mogelijk om



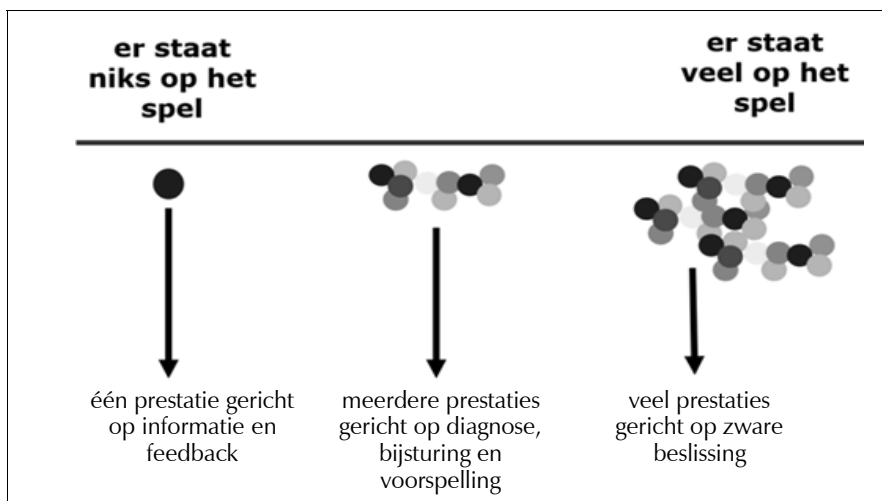
Figuur 4. Het formatieve leerproces (gebaseerd op Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011).

uitspraken te doen over groei op de hoofdoelen van de opleiding en toe te werken naar een integrale beoordeling. Dit vraagt echter om een beoordelingsmodel, een derde criterium van een goed programma van beoordelen.

Criterion 3

Er is sprake van een visie op de opbouw in bewijslast een daaraan gekoppelde beslissing

Uit het voorafgaande blijkt dat de student in zowel het opleidingsinstituut als de school vele prestaties zal laten zien die samen een dossier vormen op basis waarvan een uitspraak kan worden gedaan of de student voldoet aan de eisen van een startbekwaam leraar. De wijze waarop dit dossier wordt opgebouwd kent zijn oorsprong in het programmatisch toetsen van Van der Vleuten et al. (2012) en is weergegeven in Figuur 5. Deze laat zien dat er bij de beoordeling van één prestatie voor de student geen grote consequenties zijn en dus niks op het spel staat: doel is de student zoveel mogelijk te voorzien van feedback voor een volgende opdracht en prestatie. Dit kan feedback zijn over een hiaat in de kennis, over een specifieke vaardigheid, over een houdingsaspect of over een leerstrategie. Naarmate een student verder vordert in het opleidingstraject en steeds meer prestaties verzamelt, is het mogelijk om tot



Figuur 5. Het opbouwen van bewijslast voor een zware beslissing over beroepsbekwaamheid (gebaseerd op Van der Vleuten et al., 2012).

een diagnose of voorspelling te komen: Wat zien we aan ontwikkeling van de student als het gaat om ontwikkeling van de professionele basis, de zelfsturing en de professionele identiteit? Ook hier staat de formatieve beoordeling gericht op leren en bijsturen centraal.

Op bepaalde momenten dienen er echter summatieve beslissingen te worden genomen die betrekking hebben op het bekwaam zijn. Deze beslissingen kunnen bijvoorbeeld liggen aan het einde van de propedeuse, aan de start van een afstudeerfase en uiteindelijk bij het verlenen van het diploma. Waar in de eerdere fasen van de opleiding de beoordeling van prestaties gericht waren op feedback en verder leren, zijn deze beslissingen certificerend van karakter. Om dit type beslissingen te kunnen nemen zijn niet alleen veel prestaties nodig, maar vooral ook een groep bekwame beoordelaars. De rol van de beoordelaar binnen het gegeven van twee opleidingscontexten - het opleidingsinstituut en de school - komt aan bod in de volgende bouwsteen.

Voor beslissingen met een certificerend karakter zijn veel prestaties en bekwame beoordelaars nodig.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **programma van beoordelen** zijn:

- ▶ Welke opdrachten en prestaties zijn binnen het opleidingsinstituut en de school nodig om studenten de juiste bewijslast te laten leveren over de mate waarin zij beschikken over een brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en de ontwikkeling van een professionele identiteit en hoe hangen deze samen?
- ▶ Hoe borgen we dat de student voldoende feed-up, feedback en feed-forward krijgt ten aanzien van de te leveren prestaties?
- ▶ Waar dienen zware beslissingen te worden genomen en op basis van welke bewijslast doen we dat?

Bouwsteen 3. De beoordelaars

De vorige twee bouwstenen hebben het fundament gelegd voor een transparante beoordelingsaanpak voor het opleiden in twee contexten: school en instituut. Door het verhelderen van de doelen die een start bekwame leraar dient te behalen (bouwsteen 1) en de prestaties waarmee de student dient aan te tonen dat deze doelen zijn behaald (bouwsteen 2), kunnen er afspraken worden gemaakt hoe en door wie de prestaties worden beoordeeld. Hiervoor zijn bekwame beoordelaars nodig (zie Figuur 1). Om deze beoordelaars hun rol goed te kunnen laten uitvoeren zijn de volgende criteria van belang.

criterium 1

Beoordelaars beschikken over voldoende professionele deskundigheid

Om de complexe prestaties die studenten leveren binnen het opleidingsinstituut en de school goed in samenhang te kunnen beoordelen, zijn beoordelaars nodig die een hoge mate van professioneel vakmanschap bezitten en in staat zijn zijn complex professioneel gedrag van studenten te analyseren, te interpreteren en te beoordelen. Deze beoordelaars bezitten zowel vakinhoudelijke expertise als procesexpertise (Kempen, Keizer, & Van den Berg, 2012). Deze beoordelaars hebben een doorleefd beeld van wat het beroep van leraar vraagt. Van Driel en Verloop (1998) omschrijven deze kennis van de professie als praktijkkennis: een geaccumuleerd en geïntegreerd geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden over de wijze van beroepsuitoefening. Deze praktijkkennis wordt opgebouwd door persoonlijke en professionele ervaringen en is nodig om de goede vragen te stellen, prestaties te analyseren, feedback te geven of instructie aan te passen (Bennett, 2011). Expertbeoordelaars verschillen van onervaren beoordelaars in het feit dat zij in hun oordeelsvorming meer aandacht besteden aan situatiespecifieke en taakgerelateerde aspecten en meer in staat zijn tot een betekenisvolle interpretatie van de wijze waarop een student een opdracht uitvoert. Bovendien beschikken zij over verfijnde, goed gestructureerde mentale modellen en zijn zij in staat holistisch te oordelen, terwijl beginnende beoordelaars vanuit een analytisch perspectief beoordelen (Govaerts, Schuwirth, Van der Vleuten, & Muijtjens, 2011).

criterium 2

Beoordelaars zijn in staat beoordelen zowel voor summatieve als formatieve doeleinden in te zetten

Naast deskundigheid in het domein van de professie van leraar, is ook deskundigheid nodig op het gebied van beoordelen. Dit betekent enerzijds deskundigheid in het nemen van de stappen die nodig zijn om summatieve beslissingen te nemen, zoals het verlenen van een diploma (zie Figuur 1). Voorbeelden van kennis die dit vereist, zijn het kunnen analyseren van bewijsmateriaal, het begrijpen van beoordelingscriteria en een onderbouwd oordeel geven van een beslissing. Anderzijds dienen beoordelaars deskundig te zijn op het beoordelen met een formatieve doel. Formatief beoordelen verwijst naar het cyclisch proces dat bestaat uit de stappen: Waar werkt de student naar toe? Waar staat de student nu? En: Hoe komt de student naar de gewenste situatie? (zie ook Figuur 4).

In Figuur 5 is verduidelijkt dat de student gedurende het opleidingstraject een dossier opbouwt naar startbekwaamheid toe met prestaties als basis. Om de beoordelingen van deze prestaties zinvol aan elkaar te verbinden is feedback van hoge kwaliteit essentieel.

Figuur 6 presenteert vijf strategieën die het formatief beoordelen kunnen ondersteunen in relatie tot de fasen van de leeracyclus (feedup, feedback en feedforward) en de rollen van lerarenopleider, medestudent en student. Door het inzetten van activiteiten gericht op deze strategieën wordt de kwaliteit van de feedback en daarmee het leren versterkt. Om te bepalen waar de student naar toe werkt (feedup) is het van belang doelen van een opdracht en criteria waaraan een prestatie moet voldoen te verhelderen. Dit vereist activiteiten waarin de beoordelaars vanuit het instituut en de school met de student deze doelen en criteria bespreken. Om de bepalen waar de student staat ten aanzien van de doelen (feedback) dienen activiteiten te worden georganiseerd waarin, op basis van bewijslast, een professionele dialoog wordt gevoerd over de kwaliteit van deze bewijslast in het licht van de gestelde doelen, om vervolgens te komen tot verbeteringsuggesties (feedforward). In elke van de drie fasen hebben zowel de lerarenopleiders als de studenten een belangrijke rol. Die van de lerarenopleiders komt bij het volgende criterium aan bod, de rol van de studenten in de vierde bouwsteen.

	waar werkt de student naar toe? FEEDUP	waar staat de student nu? FEEDBACK	hoe komt de student naar de gewenste situatie? FEEDFORWARD
leraren-opleider	1. verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	2. realiseren van effectieve discussies en activiteiten die bewijs leveren voor leren	3. terugkoppeling geven gericht op verder leren
mede-student	1. begrijpen en delen van leerdoelen en criteria	4. activeren van studenten als belangrijke informatiebronnen voor elkaar PEER ASSESSMENT	
student	1. begrijpen van leerdoelen en criteria	5. activeren van studenten in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren ZELFSTURING	

Figuur 6. Vijf strategieën om het proces van formatief toetsen in te richten.

Criterion 3

Er is sprake van helderheid in taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden van beoordelaars van het opleidingsinstituut en de beoordelaars van de school.

Een belangrijke vraag bij de beoordelaarsrol is wie op welk moment welke verantwoordelijkheid draagt in het beoordelingsproces. Zeker als het gaat om het beoordelen van het tonen en het doen (zie Figuur 3) en het nemen van belangrijke beslissingen (zie Figuur 5), is het belangrijk helderheid hierover te verschaffen naar alle betrokkenen, maar vooral naar de student. Bij het opleiden in twee contexten is dit complex; lang niet altijd worden beoor-

delingscriteria door beoordelaars op de werkplek en op het instituut op dezelfde wijze geïnterpreteerd. Stelregel is dat bij grote beslissingen, bijvoorbeeld het verlenen van het diploma, een pool van beoordelaars vanuit zowel de school als het opleidingsinstituut wordt samengesteld. Deze pool dient zich dan te buigen over de set aan prestaties die de student zowel in de school als het instituut heeft opgeleverd en bewijslast dienen te leveren over het beheersen van de brede professionele basis, het vermogen tot zelfsturing en de ontwikkeling van een professionele identiteit. Om dit goed te kunnen doen is er een beoordelingsmodel nodig dat helder maakt hoe het opleidingsinstituut in samenwerking met de school tot een uiteindelijk integraal oordeel komt over beroepsbekwaamheid (zie Figuur 1). Uiteindelijk is het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de kwaliteit van het diploma. Dit betekent dat beoordelaars vanuit de school belangrijke informanten zijn in het komen tot een eindoordeel, maar nooit de verantwoordelijkheid voor een eindbeslissing kunnen nemen.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **beoordelaar** zijn:

- ▶ Wie heeft op dit moment welke verantwoordelijkheid in het beoordelingsproces en wat vinden we als school en opleidingsinstituut daarvan?
- ▶ Welke kennis, vaardigheden en wijze van communicatie hebben we nog nodig om een zorgvuldige beoordeling over beroepsbekwaamheid te kunnen waarborgen?
- ▶ Hoe verantwoorden we als school en opleidingsinstituut dat de eindverantwoordelijkheid te allen tijde ligt bij het opleidingsinstituut?

Bouwsteen 4. De student

Professioneel beoordelen vraagt ook een verantwoordelijkheid van de student in het beoordelingsproces. In Figuur 6 is af te lezen dat medestudenten en de student zelf actieve partners zijn in de fasen van formatief beoordelen. In hun opleiding tot leraar zullen zij zich ontwikkelen van scholier tot onderzoekende professionals die tot op zekere hoogte in staat zijn zichzelf te sturen en zich te blijven ontwikkelen, ook na het afsluiten van een formeel opleidingstraject. Daarvoor is van belang dat tijdens de opleiding er voldoende aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de bekwaamheid tot zelfsturing, wat bepaalt geen sinecure is (Bolks & Van der Klink, 2011). Zelfsturing is essentieel om studenten de gedeelde verantwoordelijkheid voor hun leren daadwerkelijk succesvol te kunnen laten hanteren. Dit vraagt dat zelfsturing zowel in de leeractiviteiten als in de beoordeling ervan een punt van aandacht te zijn. Studenten moeten, ook door de wijze van beoordelen, worden gestimuleerd zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun leren. Daarmee worden ze niet alleen bekwaamer in zelfsturing maar beïnvloedt het ook in positieve mate hun motivatie en zelfontplooiing (Black & Wiliam, 1998). Om dit te realiseren zijn de volgende criteria van belang.

Criterium 1

Begin niet te snel met zelfbeoordeling

De laatste jaren zijn vele initiatieven ondernomen om studenten meer zeggenschap te geven door hen bijvoorbeeld zelfbeoordelingen en reflecties te laten uitvoeren. Vooral in lerarenopleidingen is dit het geval. Een observatie is echter dat dit bij studenten kan leiden tot reflectie-

moeheid en afhankelijk gedrag. Reflecteren wordt een routine en studenten schrijven op wat de docent in het reflectieverslag terug wil zien (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Bastiaens, 2004). Onderzoek laat zien dat er nog maar weinig empirisch bewijs is dat aantoonde dat studenten een goede beoordeling van zichzelf kunnen geven (Regehr & Eva, 2006). Als het gaat om zelfbeoordeling overschatten studenten meestal hun prestaties. Dat ze hun kennen en kunnen overschatten heeft te maken met een gebrek aan kennis over de beoordelingscriteria (Bjork, 1999; Dunning, 2005; Krueger & Dunning, 1999). Hoe kun je immers jezelf beoordelen op kennis waar je de reikwijdte niet van weet? Krueger en Dunning (1999) verwoordde dit als 'unskilled and unaware of it': niet alleen presteren ze niet goed, ze missen daar bovenop de vaardigheden zich dit te realiseren (dit wordt ook wel onbewust onbekwaam genoemd). Dit is de reden dat novieten niet snel in paniek raken. Dit in tegenstelling tot de sterke studenten, zij hebben veel meer besef van wat er nog allemaal geleerd kan worden en onderschatten zichzelf als gevolg (Sluijsmans, Dochy, & Moerkerke, 1999). Een andere reden waarom zelfbeoordelingen niet zo betrouwbaar zijn, is dat gedrag maar voor een klein deel bewust wordt aangestuurd. Studenten laten opschrijven of vertellen hoe zij zelf vinden dat ze het doen, biedt alleen zicht op de processen waar zij zich bewust van zijn. Dat geeft een te onvolledig en dus onbetrouwbaar beeld.

criterium 2

Leer studenten doelen te stellen, feedback te vragen en feedback te verwerken

In aansluiting op het eerste criterium is het van belang dat studenten leren hoe ze hun eigen leren kunnen vormgeven en beoordelen. Het is belangrijk hen te helpen met het leren stellen van de juiste doelen, door deze bijvoorbeeld actief met hen te bediscussiëren (zie Figuur 6). Ook is het zinvol als school en opleidingsinstituut 'kijk-naar-buiten'-activiteiten te organiseren onder het motto: Wil je weten hoe je het doet, vraag het een ander! (Vonk, 2009). Een professionele student neemt verantwoordelijkheid in het actief zoeken naar feedback, in plaats van wachten op feedback van iemand van wie hij het misschien niet eens wil (Boud, 2000; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Onderzoek laat positieve effecten zien van peer-beoordeling op motivatie en leren, als er voldoende ondersteuning wordt geboden bij het leren feedback geven en ontvangen (Sluijsmans, Brand-Gruwel, Van Merriënboer, & Martens, 2004). Ook blijkt dat studenten graag feedback ontvangen van kritische beoordelaars, omdat deze doorgaans als intelligent en deskundig worden gezien (Vonk, 2009).

Daarnaast is het belangrijk studenten keuzevrijheid te geven om te bepalen wanneer ze waarop willen worden beoordeeld. Dit betekent dat studenten niet alleen zelf beoordelingstaken zorgvuldig plannen en uitvoeren, maar ook bepalen op welke criteria zij feedback willen. Plannen en feedback opzoeken worden als de belangrijkste componenten in zelfsturend leren beschouwd (Ertmer & Newby, 1996; Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Controle over het eigen leren heeft in het sportdomein zijn meerwaarde al bewezen (Wulf, Raupach, & Pfeiffer, 2005). Het leren toepassen van specifieke leerstrategieën ten behoeve van de regulatie van het leren, zoals plannen en feedback geven en verwerken, kan zeer goed in bestaande onderwijsactiviteiten worden geïncorporeerd, zoals bijvoorbeeld zichtbaar is in de aanpak met concrete ontwerpprincipes die Vrieling (2014) bij studenten van lerarenopleidingen heeft beproefd.

criterium 3

Stimuleer vormen van samen leren tussen studenten

Studenten meer verantwoordelijkheid geven kan door hen te motiveren een optimale leeromgeving voor zichzelf en hun medestudenten te creëren. Een voorbeeld is het samenstellen van zelfsturende studieteams, waarin studenten relevante beoordelingstaken selecteren en deze taken bestuderen vanuit een reflectieve en samenwerkende onderzoekshouding (Kremer-Hayon & Tillema, 1999). Dit leidt tot een hogere motivatie en tot meer leren dan wanneer het beoordelen extern wordt aangestuurd. Een andere vorm is het gebruik van zogenaamde 'lesson studies', waarbij studenten samen nadenken over wat ze willen leren en zich hier op voorbereiden, dit vervolgens in hun eigen school toepassen en dat vastleggen op video. Vervolgens geven de groepsleden elkaar aan de hand van de videofragmenten feedback (zie voor een handleiding De Vries, Verhoef, & Goei, 2016). Studenten betrekken bij beoordelen sluit goed aan bij de zelfdeterminatie-theorie (Ryan & Deci, 2000), waarin competentie, autonomie en sociale verbondenheid de basisbehoeften zijn. Competentie betekent het gevoel van zinvol bezig zijn, autonomie verwijst naar de afwezigheid van voortdurende externe sturing, en sociale verbondenheid doelt op het creëren van een vertrouwde leeromgeving.

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **student** zijn:

- ▶ Wat verwachten wij van de student in het proces van beoordelen?
- ▶ Hoe ontwikkelen we bij de student beoordelingsvaardigheid (zelf- en peer assessment)?
- ▶ Hoe bouwt de verantwoordelijkheid van de student zich tijdens het opleidingstraject op en hoe communiceren we dat naar studenten en andere betrokkenen?

Bouwsteen 5. Een professionele beoordelingscultuur

Goed beoordelen vraagt om een professionele cultuur, waarin actoren vanuit hun eigen verantwoordelijkheid en een gedeelde visie op goed leraarschap bijdragen aan zorgvuldige beslissingen over beroepsbekwaamheid. Om als opleidingsinstituut en school goed samen te kunnen werken aan een duurzame kwaliteit van beoordelen op de werkplek is een professionele beoordelingscultuur van belang: de sociale, professionele omgeving, inclusief de daar geldende visie en kernwaarden, waarbinnen professioneel beoordelen gestalte krijgt. Kenmerken van een dergelijke cultuur zijn: het bieden van een rijke leeromgeving waarin studenten, lerarenopleiders en begeleiders op scholen samenwerken aan uitdagende beoordelingstaken, het kunnen inzetten van expertbeoordelaars en studenten ruimte bieden hun eigen leren mede vorm te geven. Psychologische veiligheid, openheid, transparantie, eerlijkheid en professionele integriteit zijn kernwaarden van een professionele beoordelingscultuur die is gericht op het ontwikkelen van zelfstandige, gemotiveerde professionals (Van Gennip, 2012). De beoordelingscultuur weerspiegelt de cultuur van het opleiden van studenten en het leren van de andere betrokkenen in het opleiden in de school. Juist een concept als Opleiden in de school beoogt het bieden van een leerrijke omgeving waarin dergelijke cultuurkenmerken en kernwaarden als nastrevenswaardig worden beschouwd, niet alleen voor studenten maar ook voor de andere betrokkenen, zoals lerarenopleiders en mentoren en ervaren leraren (Hennissen, 2011; Van Velzen & Van der Klink, 2014).

Opleiden in de school beoogt het creëren van een professionele leergemeenschap met een gemeenschappelijk gedragen visie op kennisontwikkeling, leren en het beoordelen van beroepsbekwaamheid. Birenbaum, Kimron, en Shilton (2011, p.36) definiëren een professionele leergemeenschap als een *“professional community where teachers work collaboratively to reflect on their practice, examine evidence about the relationship between practice and student outcomes, and make changes that improve teaching and learning for the particular students in their classes.”* In een professionele leergemeenschap is sprake van een gedeelde visie op leren en beoordelen, waarbij ruimte wordt genomen om de overtuigingen en percepties over leren en beoordelen met elkaar te delen. Andere kenmerken van een leergemeenschap zijn een duidelijke cultuur in termen van waarden en normen, een goede infrastructuur gericht op ondersteuning voor onderwijsevaluatie, kennismanagement en professionele ontwikkeling, motivatie om doelen te behalen en professioneel leren in termen van betekenisvolle interacties en onderzoekend leren. Een professionele leergemeenschap met een continue dialoog tussen docenten, studenten en management, waarin professioneel beoordelen wordt ingebed, leidt tot meer vertrouwen, respect en meerwaarde heeft voor het leren en de kwaliteit van het onderwijs (Birenbaum et al., 2011).

Het is belangrijk dat opleidingen zich minder afhankelijk opstellen richting een externe instantie zoals het NVAO, ook accreditatiepanels maken zich schuldig aan beoordelaarseffecten en subjectieve oordelen. Opleidingen (instituut en school) zouden regie moeten nemen in het ontwikkelen van een sterk kwaliteitszorgsysteem ten aanzien van beoordelen en een stevig verhaal moeten hebben over kwaliteit en kwaliteitsborging. Er moet sprake zijn van een professionele beoordelingscultuur en het vermogen verantwoording af te leggen over de wijze waarop kwaliteit van beoordelen wordt geborgd. De accreditatie-eisen zoals vastgesteld door de NVAO bieden een goede toetssteen, maar zullen pas betekenis krijgen in de context van de professie. Voor beoordelen betekent dit dat een opleiding zich moet kunnen verantwoorden over vragen als: Hebben we als opleiding een duidelijke visie op beoordelen die in lijn is met onze visie op de professie van leraar? Streven we als opleiding nog de juiste doelen na met onze studenten? Leren we hen nog de juiste dingen? Zetten we als opleiding de juiste middelen, kennis en vaardigheden in om tot goede beoordelingen te komen die leerwaarde hebben en leiden tot goede beslissingen over hbo-bekwaamheid? Zorgen we ervoor dat niet alleen docenten zich bekwaam voelen - en zijn - in beoordelen, maar stimuleren we ook dat studenten steeds meer verantwoordelijkheid nemen in leren en beoordelen? Weten we waar onze kracht ligt en waar niet? Hoe zorgen we dat de kwaliteit die we niet in huis hebben toch borgen? Zorgen we voor voldoende peer-review, leren we van elkaar en wisselen we kennis en ervaringen uit? Durven we onze eigen beoordelingspraktijk onder de loep te nemen als team waarin nauwe verbinding tussen opleidingsinstituut en school centraal staat?

Kritische zelfevaluatievragen bij de bouwsteen **professionele beoordelingscultuur** zijn:

- ▶ Waar staan we nu als we kijken naar de huidige beoordelingsaanpak (positie)?
- ▶ Waar willen we naar toe (ambitie)?
- ▶ Welke doelen stellen wij onszelf om die ambitie te realiseren en welke acties vraagt dat van het opleidingsinstituut en de school en de actoren daarbinnen (MT, werkplekbegeleiders, studenten, examencommissie, etc.)?

Kernboodschappen over het beoordelen van aanstaande leraren in twee contexten

Doel van onze bijdrage was enkele handvatten te bieden voor het vormgeven van een consistente beoordelingspraktijk waarin het opleidingsinstituut en de school op een transparante wijze samenwerken. Als basis voor deze handvatten hebben we de vijf bouwstenen van professioneel beoordelen gebruikt, het conceptueel model van afstuderen en hebben we bij elke bouwsteen enkele zelfevaluatievragen benoemd. Concluderend zouden we dit hoofdstuk willen afsluiten met de volgende drie kernboodschappen:

- ▶ De eerste kernboodschap is dat beoordelen van professioneel gedrag te allen tijde mensenwerk is. Het is van groot belang dat er voldoende rust en ruimte is om met meerdere actoren uit het opleidingsinstituut en de school op reguliere momenten de kwaliteit van beoordelen en de eigen verantwoordelijkheid daarin onder de loep te nemen.
- ▶ De tweede kernboodschap is dat beoordelen vooral een ontwerp-vraagstuk is met leerdoelen als uitgangspunt. Professioneel beoordelen vraagt om een verschuiving van toetsgericht naar doelgericht handelen, waarbij het van groot belang is de samenhang tussen de doelen, de uit te voeren prestaties en de wijze van beoordeling wordt geborgd.
- ▶ Tot slot kan de wijze van beoordelen voor studenten een voorbeeld zijn voor hoe zij zelf de rol van beoordelaar kunnen vormgeven in hun toekomstige werkpraktijk. De meer dan 3 miljoen leerlingen die deelnemen aan het basis- en voortgezet onderwijs zijn het waard om onderwijs te genieten van docenten die ook zelf in staat zijn op een goede wijze hun eigen beoordelingspraktijk vorm te geven.

Referenties

- Adams, T. & Van der Klink, M. (2017). De beheersing van het klassenmanagement door de ogen van de LIO. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 38(1), 29-42.
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 5-25.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten* (Intreerede). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.
- Bjork, R.A. (1999). Assessing our own competence: Heuristics and illusions. In D. Gopher & A. Koriat (Eds.), *Attention and performance XVII. Cognitive regulation of performance: Interaction of theory and application* (pp. 453-459). Cambridge, MA: MIT Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bolks, T. & Van der Klink, M.R. (2011). Zelfsturing gaat niet vanzelf. Onderzoek naar sturingsactiviteiten van PABO-studenten en lerarenopleiders. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(4) 4-11.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167.
- Bulthuis, P. (2013). Het ZelCommodel, grip op competentieniveaus. De samenhang tussen zelfstandigheid en complexiteit. *Examens*, 10(2), 5-10.
- De Vries, S, Verhoef, N. & Goei, S.L. (2016). *Lesson study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

- Dunning, D. (2005). *Self-insight: Roadblocks and detours on the path to knowing thyself*. New York: Psychology Press.
- Ertmer, P.A., & Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Govaerts, M.J.B., Schuwirth, L.W.T, Van der Vleuten, C.P.M., & Muijtjens, A.M.M. (2011). Workplace-based assessment: effects of rater expertise. *Advances in Health Sciences Education*, 16, 151-165.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- HBO-raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-raad.
- Hennissen, P. (2011). *In de nesten werken. Opleiden van leraren op de werkplek* (Lectorale rede). Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 501-17.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kempen, P., Keizer, J., & Van den Berg, B. (2012). Hbo-waardig afstuderen: hoe te regelen en te verankeren? *Th&ma*, 4, 38-43.
- Kremer-Hayon, L., & Tillema, H.H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 507-522.
- Krueger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled, and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 180-188.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider: Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Maister, D. (2000). *True professionalism*. New York: Touchstone.
- Meulenbrug, J., Kaldewaij, J., Timmermans, M.C.L., Jansen, M., & Van Beek, H. (2014). *Samen werken aan onderwijs. Verkenning van opleiden en onderzoeken in de school. Eindrapport*. In opdracht van OCW. Te vinden op <http://www.voion.nl/downloads/939abe43-f44a-4b40-b506-14c3978b9395>
- Miller, G. E. (1990). The Assessment of Clinical Skills/Competence/Performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81, p. 201-233.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school. Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijscoöperatie (2014). *Herijking bekwaamheidseisen: verantwoording*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Pillen, M., Meijer, P., & Beijaard, D. (2016). Ontwikkeling van professionele identiteit. In Beijaard, D. (Red.), *Weten wat werkt. Onderwijs onderzoek vertaald voor lerarenopleiders* (pp. 37-45). Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Regehr, G., & Eva, K. (2006). Self-assessment, self-direction, and the self-regulating professional. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 449, 34-38.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ruijters, M. (2015). *Je binnenste buiten - Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Sluijsmans, D.M.A. (2013). *Verankerd in leren. Vijf bouwstenen voor professioneel beoordelen in het hoger beroepsonderwijs* (Lectorale Rede). Heerlen. Zuyd Hogeschool.
- Sluijsmans, D.M.A., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J.J.G., & Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59-78.
- Sluijsmans, D.M.A., Dochy, F., & Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self- peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1, 293-319.
- Snoek, M. (2014). Startende leraren: zwemmen of verzuipen. *Van Twaalf tot Achttien, november*, 6-8.
- Timmermans, M. (2012). *Kwaliteit van de opleidingschool. Over affordance, agency en*

- competentieontwikkeling (Proefschrift). Tilburg: Tilburg University.
- Vandyck, I. (2013). *Fostering community development in school-university partnerships* (Doctoral thesis). Amsterdam: VU.
- Van der Vleuten, C.P.M., & Schuwirth, L.W.T. (2005). Assessment of professional competence: from methods to programmes. *Medical Education*, 39, 309 -317.
- Van der Vleuten, C.P. M., Schuwirth, L.W.T., Driessen, E.W., Dijkstra, J, Tigelaar, D., Baartman, & L.K.J., Van Tartwijk, J. (2012). A model for programmatic assessment fit for purpose. *Medical Teacher*, 34, 205-214.
- Van Driel, J., & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical content knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.
- Van Gennip, N. (2012). *Assessing together: Peer assessment from an interpersonal perspective* (Doctoral thesis). Leiden: Universiteit Leiden.
- Van Velzen, C. (2013). *Guiding learning teaching. Towards a pedagogy of work-based teacher education* (Proefschrift). Amsterdam: VU.
- Van Velzen, C., & Van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: new concepts, new roles, new challenges! In Calvo de Mora, J. & Wood, K. (Eds.), *Practical knowledge in teacher education. Approaches to teacher internship programs* (pp. 180-194). London: Routledge.
- Vonk, R. (2009). *Menselijke gebreken voor gevorderden*. Schiedam: Scriptum.
- Vrielink, E. (2014). Zelfgestuurd leren kun je niet zelfgestuurd leren. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 35(1), 15-28.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- Wulf, G., Raupach, M., & Pfeiffer, F. (2005). Self-controlled observational practice enhances learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 107-111.

Samen beoordelen van beroepsvaardigheden: de praktijktoets

Sanne van der Linden, Hogeschool Leiden

Inleiding

Trots! Wij zijn trots op de samenwerking tussen onze schoolopleiders en lerarenopleiders in het beoordelen van beroepsvaardigheden in de praktijk. In deze praktijktoetsen tonen studenten aan over voldoende vaardigheden te beschikken om zich als leerkracht staande te houden in een basisschoolgroep. In dit voorbeeld laat ik zien hoe we in ons samenwerkingsverband samen vorm geven aan de praktijktoetsen in pabo 1.

Beroepsvaardigheden: wat bedoelen we daarmee?

Jezelf presenteren als leerkracht, het ontwerpen van lessen, leiding nemen, vertellen, toepassen van digitale media om je lessen mee te verrijken of het voeren van een onderwijsleergesprek met kinderen; allemaal beroepsvaardigheden die vak doorbrekend zijn en waarbij de studenten de leerlijn vertalen naar de ontwikkeling van kinderen. Deze beroepsvaardigheden leren we de studenten op de werkplek en beoordelen we ook daar in praktijktoetsen. Daarbij vervullen de schoolopleiders een brugfunctie. Zij bereiden samen met de pabo-opleider de (beroeps)vaardigheidstrainingen voor, zij verzorgen de deze trainingen op de werkplek en samen met opleiders van de pabo nemen zij de praktijktoetsen af. Het onderwijsprogramma in pabo 1 wordt zo in samenhang en in samenwerking gegeven en getoetst.

De praktijktoets: hoe doen we dat?

In een praktijktoets laat de student zijn beroepsvaardigheden zien in een reële beroepssituatie. Deze vorm van toetsing is uitdagend en afwisselend en studenten ontvangen directe praktijkgerichte feedback van de schoolopleider en theoriegerichte feedback van de lerarenopleider. Het organiseren en afnemen van praktijktoetsen vraagt een grondige voorbereiding: heldere toets criteria en vooraf overleg tussen de verschillende beoordelaars. De lerarenopleiders en de schoolopleiders bespreken de inhoud van het programma en de rolverdeling. De lerarenopleider is de eerste beoordelaar en neemt de leiding tijdens de beoordeling. Dit ervaren de schoolopleiders als prettig, aangezien de lerarenopleider het beste op de hoogte is van de inhoud van het curriculum. De schoolopleider zorgt voor de koppeling met de praktijk tijdens de toets. Bij de vaardigheidstoets werkwoordspelling brengt de schoolopleider bijvoorbeeld een casus in rondom een instructie werkwoordspelling in een klassensetting binnen passend onderwijs. Hoe stem je de instructie af op specifieke leerlingen in je groep? Ook geeft de schoolopleider aan of een motiverende opening van een geschiedenisles aansluit bij de belevingswereld van een specifieke groep leerlingen.

**Praktijktoetsen:
samen beoordelen
op basis van ieders
eigen deskundigheid
en inbreng.**

De schoolopleiders geven aan dat zij door het afnemen van de praktijktoets meer zicht heeft gekregen op de inhoud van het curriculum en in staat zijn dit te verbinden aan de begeleiding van de student in de praktijk. Zij ervaren dat zij de koppeling met de praktijk goed kunnen realiseren.

Binnen het samenwerkingsverband ervaren we dat het goed is dat de vaardigheidstoets door dit duo wordt afgenomen. Het zorgt voor een minder subjectieve beoordeling en de perspectieven vanuit de praktijk en theorie spelen beiden een rol in de beoordeling. De student ervaart dat de praktijk vertegenwoordigd is in de toets, de toets betekenisvol voor hem is. Bovendien bevestigt het de formele status van de schoolopleider als beoordelaar.

Uitdagingen

De samenwerking rondom de praktijktoetsen levert ons ook mooie uitdagingen op. Ook al houden we bij het indelen zo veel mogelijk rekening met de expertise van de schoolopleiders, soms worden ze toch verbonden aan vaardigheidstoetsen die niet optimaal aansluiten bij hun expertise. Sommige schoolopleiders vinden het een mooie uitdaging om zich dan rondom een bepaalde vaardigheid zelf te verdiepen in het curriculum van de opleiding en de praktijk van de scholen. Anderen hebben behoefte aan ondersteuning om de student goed te beoordelen en van feedback te voorzien. Leraaropleiders die in de praktijk hebben gewerkt kunnen vaak vakoverstijgend kijken, maar er zijn ook opleiders die vooral expertise hebben op het eigen vakgebied. Om deze collega's ondersteunen hebben ervaren schoolopleiders en pabo-opleiders samen kijkwijzers ontwikkeld voor elk vakgebied die gebruikt kunnen worden bij het beoordelen van de beroepsvaardigheden.

Door deze manier van werken willen we ook bereiken dat de schoolopleider door het delen van zijn praktijkexpertise een bijdrage levert aan de expertise van de instituutopleider. Die kan de praktijkvoorbeelden mee nemen in zijn lessen op de pabo en in de teamoverleggen. We merken dat we daar nog onvoldoende gebruik van maken.

De volgende stap is dat schoolopleiders feedback geven op de inhoud van de vaardigheidstoets. Dit gaan we doen door na afloop van de toets ruimte te creëren om de beroepsvaardigheid te bespreken en bewust kennis te delen vanuit praktijk en theorie.

Achtergrondinformatie

Toetskaders pabo Hogeschool Leiden, september 2013.

Kwaliteit een issue?!

Bert Vogel, Calvin College voor reformatorisch voortgezet onderwijs, Goes

Doen we de goede dingen en doen we ze op de juiste manier? Een niet onbelangrijke vraag als het gaat om het opleiden van jonge mensen. Er is kennis voor nodig en er dienen leerervaringen opgedaan te worden om te komen tot een goede uitoefening van het beroep van leraar. Kennis gaat niet zonder zelfkennis en noodzakelijke leerervaringen zijn er niet als er geen doelen zijn. Als we het in dit kader over kwaliteit en kwaliteitszorg hebben dan bestaat het risico dat we het al snel hebben over de cyclus en over de resultaten. Ik kies er voor om, naast deze instrumentele benadering die ook nodig is, veel aandacht te besteden aan reflectie. Reflectie in een één op één gesprek. Wat heb je over jezelf geleerd? Primaire zaken als geduld, kunnen luisteren, nadenken over waarom ik doe wat ik doe, en dergelijke. Ik ben er vast van overtuigd dat als we alleen letten op het scoren van de doelen in kennis en beschreven reflecties over een les we de *persoon* van de leraar laten ondersneeuwen in de verplichtingen om alles te moeten aantonen.

Reflectie
als bijdrage
aan
kwaliteitszorg.

Een enkel voorbeeld om dit te illustreren: Als schoolleider heb ik een aantal studenten op school rondlopen. We hebben een meerjarige set van afspraken en centrale thema's vanaf het moment dat ze de school binnen komen. Het eerste jaar staat de persoon centraal (zelfreflectie), in jaar 2 de pedagogische verantwoordelijkheid en in het derde jaar de visie op onderwijs. De opleiders doen alles wat ze doen moeten en dat ziet er goed uit. Zelf heb ik dan de ruimte om net een beetje buiten de lijntjes te kleuren en een (denk-)duwtje te geven. In zo'n gesprek met een student gaat het dan om een vraag als wat heb je over jezelf geleerd en hoe belangrijk is iemand die met jou spreekt over voor jou belangrijk (levens)vragen voor jou? Niet om de naam te weten te komen maar juist om te ontdekken of te laten ontdekken dat er meer is dan kennis, dat een goede begeleider je iets leert over wijsheid en inzicht in jezelf en de ander. Een aansporing dus om te reflecteren anders dan alleen op de activiteiten in de klas. De persoon van de leraar als pedagoog is zo ontzettend belangrijk in de opleiding en vorming van jonge mensen dat zij die daar straks (mede-)verantwoordelijk voor zijn zelf belangrijke stappen moeten hebben gezet.

Ook als het gaat om de Opleidingsschool en haar functioneren onderken ik de noodzaak van een goede kwaliteitszorg. De vraag die dan speelt is die naar de reden van de vragen die het systeem zichzelf stelt. Gaat het om de scores op evaluaties en of de toetsen allemaal gehaald zijn? De lessencyclus doorlopen is en de reflecties op de lessen op tijd zijn ingeleverd? Gaat het om de resultaten of om de reflectie op de doelen? Waarom waren we er ook alweer als Opleidingsschool? Is wat we doen in lijn met wat we beogen? Leren we studenten op zo'n manier naar onderwijs kijken dat ze zien wat er echt gebeurt vanuit de veelheid aan concepten? Ja, we gaan uit van de leervraag van de student, maar hebben we de student geholpen de goede leervragen voor zichzelf te formuleren?

Wie in kwaliteitszorg de reden van zijn existentie vergeet slaat de plank mis. Het gaat om samenwerking en samen leren op allerlei niveaus en daar past ook een eerlijke vraag aan de partners in het verband of er sprake is van samen leren en ontwikkelen. Kwaliteitszorg van de Opleidingsschool betekent dan (ook) structureel het gesprek organiseren met alle betrokkenen om die vragen te kunnen blijven stellen en samen naar gedeelde antwoorden te zoeken.

Niet alles wat meetbaar is telt en niet alles wat telt is meetbaar

Werken aan kwaliteit bij Opleidingsschool de Dam¹

Marian Zanen, Opleidingsschool De Dam, Amsterdam

Een inspirerend en vaak ook gewaardeerd moment van het werken aan kwaliteit binnen onze Opleidingsschool is het 'consentgesprek'². Elke schoolopleider voert dit gesprek rond juni op 'zijn' of 'haar' partnerschool met de werkplekbegeleiders en de studenten. In circa anderhalf uur bespreken zij de uitkomst van de monitor die ze in de weken ervoor konden invullen. Jaarlijks sturen 15 Samenwerkingsverbanden in de regio Noord-Holland, waaronder onze Opleidingsschool, twee monitoren³ rond: één met vragen voor de studenten en één voor de werkplekbegeleiders, schoolopleiders en instituutopleiders. De vragen hebben betrekking op de standaarden van de NVAO.

Het doel van onze consentgesprekken is om van elkaar te leren en om voor de stuurgroep informatie te verzamelen voor het (door)ontwikkelen van beleid. De gesprekken zijn ook een mooie gelegenheid om het lopende beleid toe te lichten, en vooral is het een goed moment om elkaar te inspireren, te motiveren en om waardering voor elkaar uit te spreken:

“Door onze aanpak van werken aan kwaliteit is er een soort 'gerichte wendbaarheid' ontstaan: het is bij ons niet dicht getimmerd met regels, maar de afspraken en prioriteiten die we jaarlijks benoemen geven wel richting, en dat maakt het werk overzichtelijk. Het leidt ook tot zelfstandigheid: mensen weten zelf wanneer ze goed bezig zijn.”⁴

Het wordt ook duidelijk wat er níet hoeft

Onze Opleidingsschool is groot en divers: samen met de 21 aangesloten scholen realiseren we voor studenten van de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen van de Hogeschool van Amsterdam, Hogeschool Inholland en de Vrije Universiteit leerwerkplekken op het vmbo (inclusief twee 'tussenvoorzieningen'), havo, vwo en alle niveaus van het mbo, van entree opleiding tot niveau vier. In het afgelopen jaar deden ca. 285 studenten werkervaring op bij één van onze partnerscholen.

“Als schoolopleider ben je veel met dagelijkse dingen bezig. Het is heel makkelijk om je alleen op je eigen school te richten. De communicatie binnen onze Opleidingsschool geeft oog voor het grote geheel; dat is waardevol.”

Voor ons is het belangrijk dat we, ondanks de grootte van het samenwerkingsverband en de verschillen tussen de locaties, toch één Opleidingsschool zijn met een herkenbare cultuur. Een omgeving waarin we met z'n allen werken aan de thema's die bijdragen aan het door-ontwikkelen van de kwaliteit van de begeleiding van de studenten. Immers, het werkt prettig als je met elkaar dezelfde kernwaarden voor ogen hebt en dezelfde doelen en resultaten nastreeft: je kunt je energie gericht, efficiënter inzetten.

Het is ook heel prettig om van elkaar te weten wat je niet hoeft te doen!

“De consent- en leidraadgesprekken werken als een soort bindmiddel: als verzameling van veel scholen is het belangrijk dat we één taal spreken, dezelfde ambities hebben en dat we de doelen goed afstemmen. Bijkomend voordeel is, dat ook duidelijk wordt wat er niet hoeft (omdat het goed gaat, of omdat we er geen prioriteit aan hebben gegeven).”

Na het consentgesprek voeren de leidinggevende van de partnerschool, de (twee) coördinatoren van de Opleidingschool en de schoolopleider een 'leidraadgesprek'. De schoolopleider deelt wat er uit het consentgesprek naar voren kwam en er wordt teruggekeken naar de ontwikkelpunten van het voorgaande schooljaar.

De coördinatoren, die beiden zitting hebben in de stuurgroep, wonen een deel van de consentgesprekken en alle leidraadgesprekken bij. Zo krijgen zij een beeld van de ontwikkelingen op alle 21 partnerscholen van het samenwerkingsverband. De informatie geeft voeding aan de stuurgroep voor het bijstellen of ontwikkelen van het beleid.

Hecht partnerschap

Het is bijzonder om met de mensen te spreken die zich zo inzetten om onze Opleidingschool tot een succes te maken en fijn om te kunnen constateren dat studenten en begeleiders zich gezien en gehoord voelen. Ook dit jaar blijken de studenten en begeleiders tevreden te zijn over de Opleidingschool. De trend laat een stijgende lijn zien, hoewel er een piekje zat in de score in het jaar dat we werden beoordeeld in het kader van de accreditatie. Mogelijk is dit een bevestiging van de stelling dat alles wat je aandacht geeft, groeit.

“Als ik iedereen weer bij elkaar moet zien te krijgen voor het consentgesprek denk ik wel eens: wat een gedoe allemaal, maar het zijn fijne bijeenkomsten en er komen altijd weer verrassende dingen naar voren. Het is ook heel goed om de uitkomst van de monitor als uitgangspunt te nemen en om te vergelijken met de uitkomsten van vorig jaar, anders gaan we dingen 'ins blauwe hinein' zeggen en dan gaat het alle kanten uit.”

Komend jaar staat het verder ontwikkelen van de samenwerking tussen de partnerscholen en instituten hoog op de agenda. Uit de consentgesprekken komt naar voren dat velen staan te popelen om de expertise die onze Opleidingschool rijk is, verder te delen en optimaal te benutten. Wat ons nu te doen staat is onze ambities te vertalen naar haalbare plannen en doelen, en dan gaan we met z'n allen weer een mooi jaar van 'gerichte wendbaarheid' tegemoet.

Eindnoten

- ¹ Voorheen: Opleidingschool ZAAM-ROC TOP.
- ² Consent verschilt van consensus in de zin dat degene die 'consent geeft' niet 'voor' een voorstel of besluit hoeft te zijn, alleen maar 'niet tegen'. Consent kan ook als basis dienen voor besluitvorming: een besluit wordt genomen als geen van de aanwezigen daar beargumenteerd bezwaar tegen heeft.
- ³ Zie: www.kwaliteitscholen.nl
- ⁴ In dit stukje zijn uitspraken verwerkt van vier schoolopleiders: Anja Stevens-Baggen (vo, ZAAM, Zuiderlichtcollege), Bernadette van der Steen (mbo, ROC TOP, de Donge), Jan Karstens (mbo, ROC TOP, de Klencke), Patrick Rietveld (vo, ZAAM, College de Meer).