

2 De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan

—



De taken van de academische leraar en de beoordeling daarvan

Door een bredere kijk op de expertise van leraren komt er meer aandacht voor taken die leraren zowel binnen als buiten de klas uitvoeren. Hierdoor komt de bijdrage van de academische leraar beter tot zijn recht. Het is van belang de verschillende taakgebieden van leraren in kaart te brengen en te waarderen. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor alle leraren, maar zeker voor academische leraren. Een breed taakprofiel maakt het leraarschap boeiender voor deze leraren omdat zij hiermee beter tot hun recht komen en meer ontwikkelmogelijkheden hebben.

Tekst: Jan van Tartwijk, Lotte Henrichs, Esther van Dijk en Renske de Kleijn

Uit samenvattingen van onderzoek van onder andere Marzano (2007), blijkt dat gemiddeld 80 procent van de verschillen in leerwinst tussen leerlingen is te herleiden tot kenmerken van leerlingen zelf, zoals intelligentie, persoonlijkheid, sekse, ontwikkelingsfase, voorschoolse ervaringen en de sociaaleconomische positie van het gezin waarin het kind opgroeit. Toch kan onderwijs weldegelijk een groot verschil maken. De 20 procent verschil in schoolprestaties die aan onderwijs kan worden toegeschreven is immers een gemiddelde van alle scholen. Wanneer de best presterende scholen worden vergeleken met de slechtst presterende scholen wordt duidelijk dat de invloed van onderwijs veel groter kan zijn dan die 20 procent.

Merseth en haar collega's (2009) geven daarvan een aansprekend voorbeeld. Ze beschrijven een aantal zeer effectieve binnenstadscholen in achterstandswijken in de Amerikaanse staat Massachusetts. Een van die scholen eindigt in de top

van scholen in Massachusetts, terwijl je op basis van de kenmerken van leerlingen (bijvoorbeeld armoede thuis) zou verwachten dat leerlingen op alle indicatoren van schoolsucces laag zouden scoren. De leerlingen scoren echter goed op indicatoren zoals wiskunde en taal en de doorstroom naar vervolgonderwijs. Op een kleine afstand van deze school staat een andere school met een vergelijkbare populatie, die op basis van dezelfde indicatoren voor schoolsucces juist tot de minst succesvolle scholen behoort.

Het belang van de leraar

De vraag is natuurlijk waarom deze scholen zo sterk verschillen. Op basis van een overzicht van onderzoek naar effectieve scholen concludeert Teddlie (2009) dat effectieve scholen goede leraren hebben, die veel over onderwijs praten en dat die gesprekken consequenties hebben voor wat ze doen in de klas.

Marzano (2007) rekt op basis van onderzoek van onder meer Ferguson (1991) voor dat het gemiddelde niveau van leraren per schoolbestuur sterk samenhangt met schoolprestaties van leerlingen in de staat Texas. Het ging om een samenhang na correctie voor opleidingsniveau van de ouders (Ferguson, 1991, p 466). Marzano verwijst ook naar onderzoek van Sanders en zijn collega's die de meest en minst effectieve leraren vergeleken in de staat Tennessee (zie bijvoorbeeld Wright, Horn, & Sanders, 1997). Daaruit bleek dat leerlingen van de meest effectieve leraren na een jaar gemiddeld een toename hadden van 53 procent in hun score op een gestandaardiseerde toets, terwijl de leerlingen van de minst effectieve leraren gemiddeld niet verder kwamen dan 14 procent. Daarbij merkt Marzano ook nog op dat wanneer leerlingen géén onderwijs krijgen, zij nog steeds ongeveer 6 procent leerwinst per jaar boeken omdat ze ouder worden en ook buiten school nieuwe kennis vergaren.

Onderzoekers zoals Teddlie en Marzano kijken in de eerste plaats naar de effectiviteit van onderwijs in termen van cognitieve leerwinst (zie ook Hattie, 2009). Die leerwinst is relatief makkelijk te meten met bijvoorbeeld gestandaardiseerde toetsen. Maar onderwijs is nog zoveel meer. Gert Biesta (2015) wijst bijvoorbeeld op de functies socialisatie (vrij vertaald: opvoeden tot deelnemer aan de samenleving) en subjectificatie (vrij vertaald: persoonsvorming, vorming tot zelfverantwoordelijke volwassene) als andere belangrijke opdrachten van onderwijs. Het zijn functies waarop leraren sinds jaar en dag ook worden aangesproken door de samenleving en de politiek.

Al dit onderzoek laat zien dat de leraar taken uitvoert die van groot belang zijn voor de ontwikkeling van leerlingen en daarmee voor de samenleving. Het gaat om taken die te maken hebben met cognitieve leerwinst, maar ook met de ontwikkeling van de leerling als persoon en als deelnemer aan de samenleving. Op scholen die het goed doen werken leraren samen en is de kwaliteit

van het onderwijs hoog. Dat vraagt van leraren dat ze hun ervaringen systematisch analyseren, daarbij ook de theorie betrekken, en daar samen lessen uit trekken. Juist academisch opgeleide leraren zijn ervoor toegeerust om op deze manier bij te dragen aan de ontwikkeling van een professionele schoolcultuur.

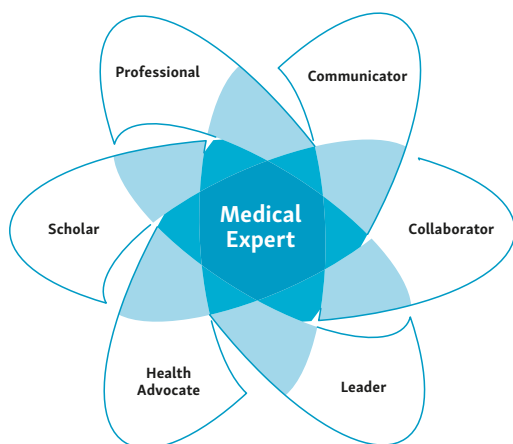
Bekwaamheidseisen

Vanwege de cruciale rol van de leraar voor de ontwikkeling van leerlingen is de de bekwaamheid van leraren in veel landen en in veel onderwijscontexten onderwerp van gesprek. Wanneer is een leraar bekwaam? Het antwoord op die vraag is niet alleen belangrijk voor de beoordeling en begeleiding van leraren, maar ook voor het vaststellen van doelen van lerarenopleidingen. Bekwaamheidseisen worden vaak geformuleerd in de vorm lijsten die weergeven wat de beroepsbeoefenaar moet kennen en kunnen. Vaak wordt ook uitgewerkt welke professionele houding van beroepsbeoefenaars wordt verwacht. Dit alles wordt gepresenteerd in een raamwerk van bekwaamheden die op een hoger abstractieniveau zijn geformuleerd (zie bijvoorbeeld figuur 1 en 2).

Hoewel de sector geneeskunde een hele andere cultuur heeft dan het onderwijs, zijn er ook overeenkomsten: zowel artsen als leraren zijn hoogopgeleide kennisprofessionals en de opleidingen tot arts en tot leraar hebben curriculum-technisch veel gelijkenissen. Het eerste voorbeeld van een raamwerk van bekwaamheidseisen (figuur 1) komt dan ook uit de geneeskunde. CanMeds is het raamwerk van bekwaamheidseisen dat de Canadese beroepsvereniging van artsen heeft ontwikkeld (Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015). De CanMeds onderscheidt een aantal beroepsrollen die een arts moet kunnen vervullen, bijvoorbeeld communicator, leider en geleerde ('scholar'). Het zijn rollen die als de basis voor het beroep worden beschouwd. Die zeven rollen komen samen in de centrale rol van medisch expert. Het

Figuur 1.

CanMEDS framework (Royal College of Physicians and Surgeons of Canada, 2015)



CanMedSs-raamwerk wordt internationaal veel gebruikt bij het opstellen van bekwaamheidseisen voor artsen en voor het formuleren van doelen van het geneeskundeonderwijs.

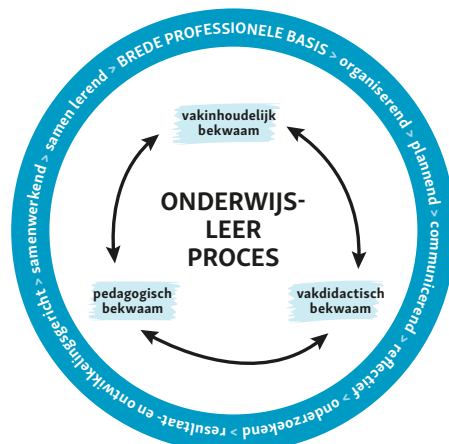
Wet op de Beroepen in het Onderwijs

Een voorbeeld van bekwaamheidseisen voor leraren is te vinden in Nederlandse Wet op de Beroepen in het Onderwijs van 2002, die is gewijzigd in 2017 (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2017). Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie bekwaamheden die kenmerkend zijn voor de leraar: vakinhoudelijk bekwaam, vakdidactisch bekwaam en pedagogisch bekwaam. Daarnaast wordt van leraren verwacht dat ze beschikken over een brede professionele basis die niet specifiek is voor de leraar. Het gaat bijvoorbeeld om vaardigheden zoals reflecteren en onderzoeken en om organisatorische en samenwerkingsvaardigheden (zie figuur 2).

Deze wet maakt onderscheid tussen bekwaamheidseisen voor leraren die werkzaam

Figuur 2.

Visualisatie bekwaamheidseisen Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Onderwijscoöperatie, 2014)

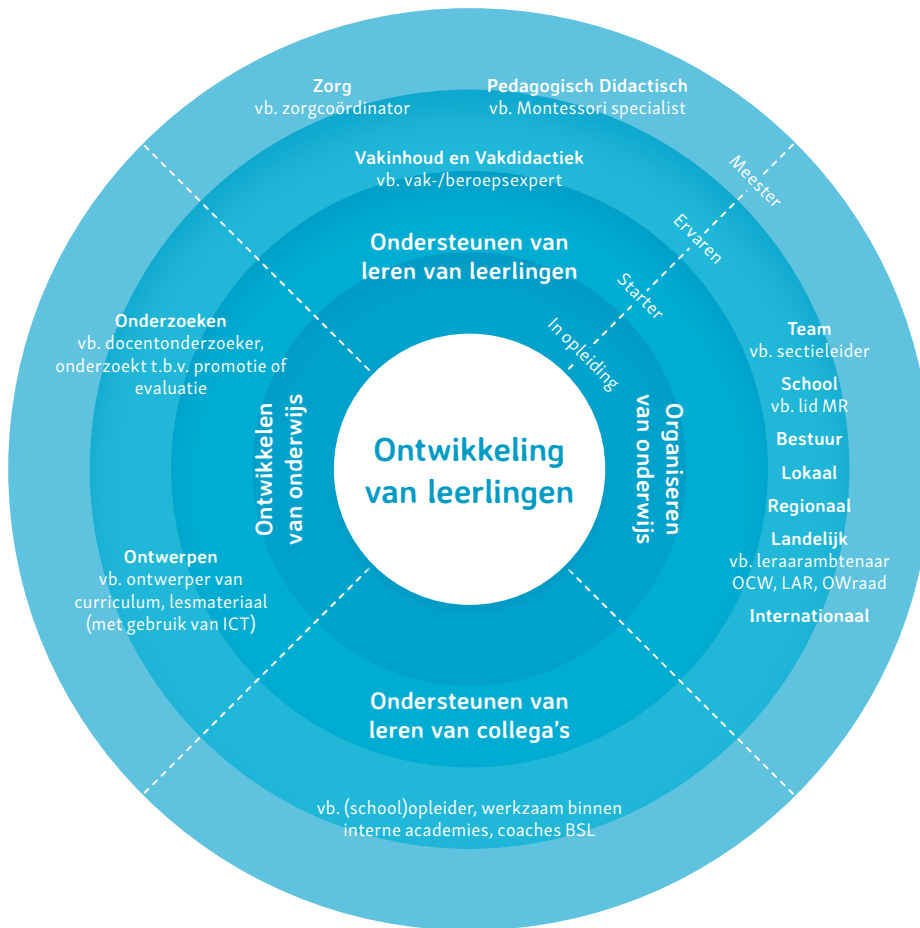


zijn in het primair onderwijs (po) en eisen voor leraren die werkzaam zijn in het beroepsgericht en voortgezet onderwijs (vo). Binnen het voortgezet onderwijs wordt weer een onderscheid gemaakt tussen bekwaamheidseisen voor leraren voortgezet onderwijs en eisen voor leraren voortgezet hoger onderwijs (vho). Alleen vho-leraren zijn bevoegd om les te geven in de bovenbouw van havo en vwo. Dit onderscheid tussen leraren vo en vho vervangt officieel het traditionele onderscheid tussen tweede- en eerstegraadsleraren, al worden deze termen nog wel gebruikt.

Inhoudelijk is het belangrijkste verschil tussen vo- en vho-leraren dat vho-leraren kennis hebben van de wetenschappelijke achtergronden van hun vak en dat zij weten welke wetenschappelijke kennis en onderzoeksmethoden zij in hun onderwijs kunnen gebruiken. Het gaat om bekwaamheden in buitenste schil van figuur 2, die vergelijkbaar zijn met de rol van 'scholar' in de CanMeds uit het medisch domein. Een vho-leraar heeft een voor zijn of haar vak relevante mastergraad.

Figuur 3.

Beroepsbeeld van de leraar (bewerkt van Snoek e.a., 2017)



De huidige wettelijke bekwaamheidseisen maken geen onderscheid tussen leraren primair onderwijs met en zonder masteropleiding. Academisch geschoolde leraren in het primair onderwijs hebben weldegelijk behoefte aan erkenning van hun academische bekwaamheid en willen graag specifieke taken uitvoeren die daarbij passen (Broeks en collega's, 2018). Het expliciteren van taken die representatief zijn voor het beroep van leraar in het primair onderwijs in het algemeen en van de academische leraar in het bijzonder, zou

helpen bij het nadenken over mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling van leraren. Analoog aan de vo- en vho-leraar in het voortgezet onderwijs zou dat kunnen betekenen dat een relevante master voorwaarde zou zijn voor het uitvoeren van bepaalde taken.

Beroepsbeeld van de leraar

Recent is voor het Nederlandse voortgezet onderwijs het zogenaamde ‘beroepsbeeld van de leraar’ opgesteld (Snoek et al., 2017). Doel van dit beroepsbeeld was om de ontwikkelmogelijkheden van leraren beter zichtbaar te maken en leraren, schoolleiders en lerarenopleidingen handvatten te bieden om de ontwikkeling binnen het beroep vorm te geven en te ondersteunen. Daarnaast wil het beroepsbeeld bijdragen aan een breed gedragen en gedeelde visie op het beroep en aan een gemeenschappelijke taal daarover. Het beroepsbeeld onderscheidt vier (taak)domeinen waarin leraren zich kunnen ontwikkelen: het leren van leerlingen, het ontwikkelen van onderwijs, het organiseren van onderwijs, en het ondersteunen van het leren van collega’s. Daarnaast wordt een aantal inhoudelijke rollen genoemd die zich binnen of op het grensvlak van de verschillende domeinen bevinden (zie figuur 3).

Ondersteuning van de ontwikkeling en dus het leren van leerlingen is weliswaar de primair taak van de leraar, maar een belangrijke meerwaarde van het beroepsbeeld ten opzichte van de genoemde wettelijke bekwaamheidseisen is dat er ook drie andere taakdomeinen worden benoemd waarin leraren zich kunnen ontwikkelen. Daarmee worden loopbaanpaden voor universitair opgeleide leraren vho (de eerstegraders) en alumni van de academische pabo’s duidelijker zichtbaar. Voor alumni van de academische pabo met een onderwijskunde bachelor ligt een ontwikkeling in de richting van de rol van ontwerper en/of onderzoeker bijvoorbeeld voor de hand. Voor alumni met een pedagogiek bachelor kan het bijvoorbeeld gaan om een rol als zorgcoördinator en/of onderzoeker. Leraren vho in het voortgezet onderwijs kunnen zich bijvoorbeeld ontwikkelen tot vakexpert-onderzoeker.

Lesgeven als eerste taak

De primaire taak van leraren is lesgeven en daarmee het leren van leerlingen ondersteunen. Die taak is voor beginnende leraren uiterst complex omdat ze veel tegelijk moeten doen. Zo moeten ze bijvoorbeeld een goede werksfeer bewerkstelligen, ervoor zorgen dat alle leerlingen zich veilig en welkom voelen in de klas, de les organiseren, de tijd bewaken, de doelen, de stof en de onderwijstaken uitleggen, de voortgang van de verschillende leerlingen in de gaten houden, en leerlingen bij voorkeur feedback op maat geven. Daar komt nog bij dat ze tijdens het uitvoeren van die taak worden geobserveerd door twintig tot dertig leerlingen. Onderzoek laat zien dat dit voor veel beginnende leraren (te) zwaar is (den Brok, Wubbels, & van Tartwijk, 2017) en dat het wel even kan duren voordat leraren dit onder de knie hebben (van de Grift, van der Wal, & Torenbeek, 2011). In de eerste jaren van de loopbaan kost dit leraren veel aandacht en energie en is er weinig ruimte voor de ontwikkeling in andere taakdomeinen. Later ontstaat die ruimte wel. Dan wordt ontwikkeling in andere taakdomeinen voor veel leraren, en zeker voor academisch opgeleide leraren, juist belangrijk om het beroep uitdagend en interessant te houden.

Ook uit onderzoek naar de ontwikkelingsfasen die leraren gedurende hun loopbaan doormaken (voor een overzicht: zie van Tartwijk, Wubbels, & Zwart, 2017) komt naar voren dat in het begin van de loopbaan de meeste energie gaat zitten in het overeind blijven in de klas. Leraren moeten in die eerste fase leren om een goede werksfeer in de klas te realiseren, bijvoorbeeld door ordeproblemen te voorkomen. Pas daarna is er ruimte voor achtereenvolgens het verfijnen van de instructie, het activeren van het leren van leerlingen, differentiëren, en leerlingen te leren hoe ze beter en sneller kunnen leren (zie ook van de Grift et al., 2011).

Al deze taken vallen in het taakdomein 'ondersteunen van het leren van leerlingen' uit het beroepsbeeld van Snoek en collega's. Wanneer leraren deze primaire taken op expertniveau beheersen, kunnen deze taken tot het einde van hun loopbaan zoveel voldoening geven, dat zij geen behoefte hebben aan andere ontwikkelpaden om het beroep interessant te houden (Veldman, van Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013). Maar veel leraren vinden het weldegelijk belangrijk en aantrekkelijk om zich breder te ontwikkelen en naast het primaire proces ook andere rollen te gaan vervullen. Zij kunnen een bijdrage leveren aan het functioneren van de school als onderwijsorganisatie, door bijvoorbeeld bij te dragen aan onderwijsontwikkeling of begeleiding van beginnende leraren. Wij verwijzen nogmaals naar het feit dat onderzoek laat zien dat het gesprek over onderwijs tussen leraren van groot belang is voor de effectiviteit van de school als geheel (Teddlie, 2009).

Het belang van een academische opleiding

Ook leraren die een academische lerarenopleiding hebben doorlopen moeten zich bij aanvang van hun loopbaan eerst de hierboven genoemde routines van het lesgeven eigen maken. Wel hebben ze, vanwege hun opleiding, een relatieve voorsprong in academische bekwaamheden, zoals het doen van onderzoek, ten opzichte van hun in het hbo-opgeleide collega's. Het is belangrijk om deze academisch opgeleide leraren taken te geven waarin deze bekwaamheden worden benut, niet alleen met het oog op de kwaliteit van onderwijs, maar ook om frustraties te voorkomen.

Uit recent onderzoek van de universiteiten van Groningen en Utrecht blijkt dat er wat betreft de kwaliteit van het lesgeven geen opvallende verschillen zijn tussen leraren die de reguliere pabo hebben doorlopen en leraren die de pabo combineerden met een universitaire bachelor in de pedagogiek of onderwijskunde. Wat betreft

andere taken buiten de klas hebben leraren met een universitaire achtergrond een meer systematische aanpak en meer ambitie om zich in dergelijke taken verder te ontwikkelen (Doolaard, Dijkema, Prins, Claessens, & Ebbes, 2018). Uit het onderzoek van Broeks en collega's (2018) kwam naar voren dat een aanzienlijk aantal academische leraren de academische kennis wel gebruikt in het werk als groepsleerkracht, maar nauwelijks in schooloverstijgende taken, terwijl hiertoe wel de wens bestaat. Deze leerkrachten beoordelen hun loopbaanperspectief dan ook als 'matig'. Het is voor deze groep leraren dan ook van groot belang dat zij ook buiten de klas ontwikkelingsmogelijkheden hebben (zie hoofdstuk 5).

Taakgericht beoordelen

Om ontwikkeling van leraren te stimuleren en het beroep aantrekkelijker te maken, is het belangrijk om een minimumniveau van bekwaamheid vast te kunnen stellen en een goed functioneren op de verschillende taakdomeinen te kunnen belonen. Dit is in het bijzonder relevant voor academisch opgeleide leraren, omdat zij hun wetenschappelijke bekwaamheden juist ook in de taken buiten de klas kunnen inzetten.

Om tot een taakgerichte beoordeling van leraren te komen, moeten we beschikken over een goed instrumentarium. Daarvoor is het allereerst belangrijk om vast te stellen wat wordt beoordeeld; met andere woorden: welke taken representatief zijn voor het dagelijks werk van leraren. Vervolgens moeten we bepalen hoe de prestaties zo goed mogelijk kunnen worden beoordeeld.

Sinds de jaren zestig worden binnen de internationale wetenschappelijke literatuur competenties beschouwd als manier om te beschrijven en te beoordelen wat professionals (moeten) kunnen (Forzani, 2014; van Merriënboer, Klink, & Hendriks, 2002). Competenties zijn relevante kenmerken van professionals,

en worden vaak omschreven als ‘een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en houdingen’ die een professional nodig heeft om zijn of haar taken te kunnen uitvoeren (zie bijvoorbeeld van Tartwijk et al., 2003).

De afgelopen decennia is er in de wetenschappelijke literatuur echter steeds meer kritiek op het feit dat wat professionals moeten kunnen wordt beschreven in termen van competenties. Belangrijke kritiekpunten zijn dat er onvoldoende helderheid en consensus bestaat over wat onder competenties wordt verstaan (ten Cate & Scheele, 2007; van Tartwijk et al., 2017) en dat de competenties slecht te herkennen zijn in het dagelijks werk (McDonald, Kazemi, & Kavanagh, 2013).

Ook in het onderwijs ervaart men dat beschrijvingen aan de hand van competenties vaak te theoretisch en lastig meetbaar zijn, en onvoldoende herkenbaar zijn in het dagelijks werk. In de toelichting op het besluit om de bekwaamheidseisen voor leraren te wijzigen in 2017, verzucht de minister dat er rond competenties en competentiebenaderingen van bekwaamheid, zoals die in de oorspronkelijke wetstekst van 2002 waren opgenomen, veel spraakverwarring bestaat. Die competenties vormen volgens haar geen concreet en eenduidig kader voor de bekwaamheidseisen: “In het slechtste geval wordt de algemene en globale definitie van de competenties opgevat als de bekwaamheidseisen en verdwijnen de eisen ten aanzien van noodzakelijke kennis en kunde van de leraar uit het zicht” (p.20). Bovendien “wordt de manier waarop de kern van het beroep in de competenties wordt gerepresenteerd, door leraren niet direct en zonder uitleg als zodanig herkend.” (p.21).

In de gewijzigde wet zijn de vakinhoudelijke, vakdidactische en pedagogische bekwaamheden waarover leraren moeten beschikken verder gespecificeerd in bekwaamheidseisen. Het gaat voor leraren in het primair onderwijs om totaal 66 bekwaamheidseisen: er worden 17 bekwaamheidseisen gesteld aan vakinhoudelijke

kennis en kunde, 33 aan vakdidactische kennis en kunde, en 16 aan pedagogische kennis en kunde. De brede professionele basis wordt niet verder gespecificeerd. Daarover wordt enkel opgemerkt dat de leraren met de kennis en kunde op de drie bekwaamheidsgebieden kunnen aantonen dat zij hun werk als leraar en als deelnemer aan de professionele onderwijsgemeenschap op een professioneel doelmatige en verantwoorde wijze kunnen uitvoeren.

Competenties uitwerken in taken

Een alternatieve benadering is te vinden in de literatuur over experts en expertise, zoals die is samengevat in twee lijvige handboeken (Ericsson, 2006, 2018). In de inleiding van die handboeken wordt aangegeven dat experts zich van anderen onderscheiden in hun specifieke eigenschappen, in hun niveau van vaardigheden, in de omvang van hun kennisbasis is en in de wijze waarop die kennisbasis is georganiseerd. Er wordt dus geen afstand genomen van het competentiebeprip als een combinatie van kennis, vaardigheden, eigenschappen en houdingen. Een fundamenteel verschil is wel, dat expertise in dit onderzoek niet wordt vastgesteld door kennis, vaardigheden en eigenschappen als competentie te beoordelen, maar op grond van de beoordeling van de uitvoering van taken. Een expert wordt dan ook omschreven als iemand die consistent beter presteert dan anderen op een set taken die representatief zijn voor een specifiek domein.

De benadering om bij het beoordelen (en ook bij opleiden en begeleiden) van professionals niet in termen van competenties maar in termen van taken te denken, sluit aan bij een beweging die tien jaar geleden geïntroduceerd in de literatuur over de lerarenopleidingen. Daar lanceerden Pamela Grossman en haar collega’s het concept ‘core practices’, ofwel ‘kerntaken’ (zie bijvoorbeeld Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). Ze stelden voor om lerarenopleidingen inhoudelijk

te organiseren rond een beperkt aantal kerntaken die de leraar-in-opleiding moet beheersen. In het geneeskundeonderwijs werd in die periode door de Nederlandse medisch onderwijskundigen Olle ten Cate en Fedde Scheele (2007) een vergelijkbaar concept voorgesteld: Entrustable Professional Activities (EPA). Een EPA staat voor een activiteit waarvan de uitvoering door een opleider/ beoordelaar of patiënt aan een (aspirant) arts wordt toevertrouwd.

Door expertise niet in termen van competenties te beschrijven maar als prestaties in een set representatieve en cruciale taken, wordt beter aangesloten bij de praktijk van de werkvloer: het is makkelijker om de vraag te beantwoorden of iemand een taak adequaat uitvoert dan de vraag te beantwoorden of diens niveau van kennis en kunde voldoende is. Het is ook consistent. De vereiste kennis en kunde liggen immers ten grondslag aan en zijn noodzakelijk voor een juiste uitvoering van de taak.

Relevante taken

De volgende vraag is dan welke taken relevant zijn voor de beoordeling van expertise. Voor een schaker gaat het primair om het winnen van tegenstanders van een bepaald niveau. Voor een arts gaat het niet alleen om het stellen van de juiste diagnose en de kwaliteit van de behandeling, maar ook om taken die te maken hebben met de communicatie met patiënten en collega's en het organiseren van het werk. Voor leraren gaat het niet alleen om (vak) didactische en pedagogische taken in het primaire proces, maar ook om communicatie met derden (bijvoorbeeld ouders, zorgverleners, collega's) en om taken waarmee de leraar een bijdrage levert aan de verbetering van het onderwijs en aan het functioneren van de school als geheel.

Door ook deze laatste taken mee te nemen in gesprekken over de ontwikkeling en beoordeling van leraren, komt de bijdrage van academische leraren

aan het onderwijs beter tot zijn recht. Het gaat hier bijvoorbeeld om taken zoals het innoveren van onderwijs op basis van wetenschappelijke bronnen, waarmee een bijdrage wordt geleverd aan de professionele cultuur in het onderwijs. Dit zijn taken waarvoor de kritisch-constructieve houding nodig is die bij academische leraren centraal stond in hun opleiding en waaraan zij hun professionele identiteit ontlenden. Een dergelijk breed taakprofiel voor leraren kan helpen om de loopbaanontwikkeling van leraren te ondersteunen, zowel voor leraren zelf (hoe wil ik mij ontwikkelen?) als voor bestuurders (hoe ondersteun ik de loopbaanontwikkeling van mijn mensen en hoe borg ik hun expertise?).

Vertrouwensbeslissingen

Tegelijk met het concept EPA, introduceerden ten Cate en zijn collega's het concept 'vertrouwensbeslissing' in de medische onderwijskunde (ten Cate et al., 2015; ten Cate & Scheele, 2007). De beoordeling van een prestatie op een taak is gebaseerd op het antwoord van een opleider op de vraag: vertrouw ik de trainee de zelfstandige uitvoering van deze taak toe? Weller en collega's (2014) nuanceerden deze vraag door artsen die als opleider/beoordelaar functioneerden te vragen of zij de behandelkamer zouden durven verlaten, de afdeling zouden durven verlaten, of het ziekenhuis zouden durven verlaten. Ze vonden een veel betere betrouwbaarheid van de beoordeling in vergelijking met een situatie waarin een traditionele beoordelingsschaal werd gebruikt. Uit het onderzoek van ten Cate en collega's (zie bijvoorbeeld ten Cate, 2016) blijkt dat er vier belangrijke overwegingen een rol spelen bij deze vertrouwensbeslissing:

- Heeft iemand laten zien te beschikken over de benodigde bekwaamheid en competenties die voor zelfstandige uitvoering van een professionele activiteit benodigd zijn?
- Handelt iemand vanuit de juiste motieven?
- Is iemands handelen stabiel of juist erg grillig?
- Herkent en erkent iemand zelf de grenzen van zijn of haar kennis en kunde?

Dit zijn allemaal overwegingen die goed kunnen worden vertaald naar de context van het funderend onderwijs.

De volgende vraag is dan welke informatie geschikt is om de vertrouwensbeslissing op te baseren. Omdat het gaat om een beoordeling van het functioneren op de werkplek, speelt de eigen inschatting van de opleider vaak een grote rol. Een dergelijke inschatting is echter wel gevoelig voor subjectiviteit. De literatuur over portfolio's biedt handvatten voor manieren om dit te organiseren, Daarin worden ook andere vormen van informatie bij elkaar gebracht om het oordeel van opleiders te 'wapenen', en worden voorstellen gedaan over beoordelingsprocedures (Driessen, van der Vleuten, Schuwirth, van Tartwijk, & Vermunt, 2005; van Tartwijk et al., 2003).

Ten slotte

Leraren maken (het) verschil in het onderwijs. Niet alleen wat ze in de klas doen en hoe ze dat doen is van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, maar ook hoe ze daarbuiten samen met collega's het onderwijs vormgeven maakt groot verschil. Academische leraren hebben daarin een specifieke rol te vervullen omdat zij door hun vooropleiding bij uitstek zijn voorbereid op taken zoals het leggen van de verbinding met onderzoek, dit systematisch analyseren en op basis daarvan het onderwijs verbeteren.

Een bredere kijk op de expertise van leraren kan een bijdrage leveren aan de positie van academische leraren doordat er meer aandacht komt voor taken buiten de klas. Door de verschillende taakgebieden van leraren in kaart te brengen en ook daadwerkelijke te waarderen, is het mogelijk om te herkennen, erkennen en stimuleren wat leraren binnen maar ook buiten de klas (kunnen) doen. Dit schept nieuwe mogelijkheden voor alle leraren, maar zeker ook voor academische leraren. Hier letterlijk werk van maken is niet alleen een manier om meer

academici naar het primair onderwijs te halen, maar zeker ook om academisch opgeleide leraren voor het onderwijs te behouden.

Bronnen

- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van, & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Berenschot, Utrecht.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 881-895. doi:10.1080/13540602.2017.1360859
- Doolaard, S., Dijkema, S., Prins, F., Claessens, L., & Ebbes, R. (2018). *Het functioneren van beginnende leerkrachten in hun groep en in de school; verschillen tussen alumni van de academische en de hbo-pabo*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen / Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op https://www.rug.nl/research/portal/files/66567222/functioneren_beginnende_leerkrachten.pdf
- Driessen, E. W., van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L., van Tartwijk, J., & Vermunt, J. D. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39(2), 214-220.
- Ericsson, K. A. (2006). An introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2018). An introduction to the second edition of the Cambridge Handbook

- of Expertise and Expert Performance: Its development, organization, and content. In K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2nd ed., pp. 3-20). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465-498.
 - Forzani, F. M. (2014). Understanding "Core Practices" and "Practice-Based" Teacher Education: Learning From the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368. doi:10.1177/0022487114533800
 - Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
 - Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
 - Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
 - McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. doi:10.1177/0022487113493807
 - Merseth, K. K., Cooper, K., Robert, J., Tieken, M. C., Valant, J., & Wynne, C. (2009). *Inside urban charter schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap. (2017). Wijziging van het besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 2017(148).
 - Onderwijscoöperatie. (2014). *Voorstel Bekwaamheidseisen*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
 - Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. (2015). About CanMEDS. Retrieved from <http://www.royalcollege.ca/rcsite/canmeds/about-canmeds-e>
 - Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J. n., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (Eds.). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkel- richtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.
 - Teddlie, C. (2009). The legacy of school effectiveness research tradition. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 523-554). Dordrecht: Springer.
 - ten Cate, O. (2016). Entrustment as assessment: Recognizing the ability, the right, and the duty to act. *Journal of Graduate Medical Education*, 8(2), 261-262. doi:http://doi.org/10.4300/JGME-D-16-00097.1
 - ten Cate, O., Chen, H. C., Hoff, R. G., Peters, H., Bok, H., & van der Schaaf, M. (2015). Curriculum development for the workplace using Entrustable Professional Activities (EPAs): AMEE Guide No. 99. *Medical Teacher*, 37(11), 983-1002. doi:10.3109/0142159X.2015.1060308
 - ten Cate, O., & Scheele, F. (2007). Competency-based postgraduate training: Can we bridge the gap between theory and clinical practice? *Academic Medicine*, 82(6), 542-547.
 - van de Grift, W., van der Wal, M., & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling in de pedagogisch didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studieën*, 88(6), 416-432.
 - van Merriënboer, J. J. G., Klink, M. R. v. d., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Een studie in opdracht van de onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
 - van Tartwijk, J., Driessen, E. W., Hoeberigs, B., Kösters, J., Ritzen, M., Stokking, K., & van der Vleuten, C. P. M. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Groningen: Wolters Noordhoff.
 - van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Zwart, R. C. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp.

- 820-835). London: Sage.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*(1), 55-65. doi:10.1016/j.tate.2013.01.005
 - Weller, J. M., Misur, M., Nicolson, S., Morris, J., Ure, S., Crossley, J., & Jolly, B. (2014). Can I leave the theatre? A key to more reliable workplace-based assessment. *British Journal of Anaesthesia*, *112*(6), 1083-1091. doi:https://doi.org/10.1093/bja/aeu052
 - Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, *11*(1), 57-67.