

## Beschouwend

### Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding

*Richard van den Berg (Academie Tien), Theo van den Bogaart (Hogeschool Utrecht), Martine van Rijswijk (Universiteit Utrecht).*

*Het Opleidingshuis is een leergemeenschap op de werkplek waar betrokkenen vanuit lerarenopleidingen en school actief zijn. Er wordt bewust gekozen voor een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding. Deze aanpak wordt concreet in ontwikkelgesprekken die halfjaarlijks met leraren-in-opleiding gevoerd worden. In dit artikel wordt zichtbaar gemaakt in welke context deze ontwikkelgesprekken gevoerd worden en onder welke voorwaarden deze integrale benadering van begeleiden en beoordelen vorm krijgt in de gesprekken. Het bestuderen van de gesprekken maakt duidelijk dat er verschillende mediërende factoren zijn in het hanteren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Deze moeten in samenhang worden beschouwd. De bekwaamheden van opleiders als 'boundary crossers' zijn direct van toepassing voor het afwegen van opleidingseisen en verschillende andere referentiekaders. En de gelijkwaardigheid van betrokkenen in het ontwikkelgesprek heeft een wisselwerking met de school als lerende gemeenschap. Onze analyse biedt inzichten aan partnerschappen waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding beoogd wordt.*

### Inleiding

Het Opleidingshuis, een samenwerkingsverband tussen scholen en lerarenopleidingen voor opleiden op het snijvlak van theorie en praktijk, streeft ernaar een leergemeenschap te vormen waarin voortdurende ontwikkeling van alle betrokkenen zichtbaar, merkbaar en bespreekbaar is. Dit wordt onder andere concreet in ontwikkelgesprekken: periodieke gesprekken tussen leraren-in-opleiding en hun begeleiders over het proces van ontwikkelen én de kwaliteit van die ontwikkeling. De gesprekken hebben vanwege de focus op functioneren in het beroep ook een rol in de ontwikkeling van de betrokken opleiders en werkplekbegeleiders.

In de context van leraren opleiden is de vraag hoe processen van ontwikkeling in het beroep en de begeleiding daarvan zich verhouden tot het vaststellen en beoordelen van de kwaliteit van die ontwikkeling een terugkerend onderwerp

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

van gesprek. De kwestie wordt enerzijds bekeken vanuit het perspectief van beoordeling, bijvoorbeeld beschreven in onderzoek naar programmatisch toetsen waarbij wordt ingezoomd op het verzamelen van data over de kwaliteit van studenten, de validiteit van die data en de gevolgen van deze aanpak voor de begeleiding (Schut, 2021). Anderzijds, vanuit het perspectief van begeleiding, wordt bijvoorbeeld beschreven hoe de ontwikkeling van leraren-in-opleiding ondersteund kan worden als er volgens de begeleider sprake moet zijn van veranderingen in gedrag om te kunnen functioneren als leraar (Van Rijswijk, 2020). Vanuit het perspectief van opleiders is er aandacht voor de dilemma's die zij bij het afwegen van de belangen bij begeleiding en beoordeling kunnen ervaren (Sanderse et al., 2019). Bij opleiders kunnen spanningen ontstaan omdat het benoemen van zaken die verbeterd moeten worden om te kunnen functioneren als leraar kunnen leiden tot afnemend zelfvertrouwen. Bovendien kan de relatie tussen de leraar-in-opleiding en de opleiders beschadigd worden als leraren-in-opleiding verlies van eigenaarschap ervaren of de neiging krijgen om situaties te vermijden. Het is echter ook nodig om een realistisch beeld van de kwaliteit van het functioneren van de leraar-in-opleiding te schetsen, met het oog op afstuderen en het succesvol functioneren in het beroep (Van Rijswijk, 2020).

In dit artikel willen we laten zien op welke manier begeleiding en beoordeling van leraren-in-opleiding, vanuit gelijkwaardige rollen van de betrokken begeleiders, geïntegreerd worden in ontwikkelgesprekken. Daarbij gaan we dieper in op de factoren die in de context van het Opleidingshuis een rol van betekenis spelen bij het kunnen hanteren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Uitgangspunt in dit artikel is dat leren, begeleiden en beoordelen in de school kenmerken vertonen van een complex systeem (Koopmans, 2017; Greven, 2019). De essentie van een complex systeem is dat het niet uiteenvalt in eenheden die los van elkaar te analyseren zijn: het geheel is meer dan de som der delen (Kallemeijn et al., 2019). We beschrijven de ontwikkelgesprekken dan ook niet instrumenteel, in de vorm van een protocol of handelingsvoorschrift, maar gebruiken observaties van ontwikkelgesprekken om inzicht te geven in hoe en onder welke voorwaarden de ontwikkeling van leraren-in-opleiding zichtbaar, merkbaar en bespreekbaar wordt.

De door ons geobserveerde ontwikkelgesprekken vonden plaats in november 2021 en februari 2022. Ieder ontwikkelgesprek duurde ongeveer een uur en werd door ons vastgelegd op schrift. Alle participanten in ieder gesprek –in ieder geval een leraar-in-opleiding, een schoolopleider en een instituutopleider en vaak ook een werkplekbegeleider– gingen akkoord met onze observatie. Als auteurs reflecteerden we na afloop op de gesprekken en formuleerden we

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

thema's waarin de complexiteit van leren, begeleiden en beoordelen zichtbaar werden in de ontwikkelgesprekken. Deze thema's bespraken we vervolgens in een focusgroepgesprek, waarvoor we de betrokken schoolopleiders en instituutopleiders hebben uitgenodigd. Het gesprek vond een maand na het laatste ontwikkelgesprek plaats. Van dit focusgroepgesprek hebben we een transcriptie gemaakt. In dit artikel gebruiken we delen uit de transcripties ter illustratie. De fragmenten zijn geredigeerd ten behoeve van leesbaarheid, compactheid en begrip. De namen zijn gefingeerd. We hebben de weergave van de fragmenten ter goedkeuring aan de participanten voorgelegd.

Hierna geven we eerst meer informatie over het Opleidingshuis, de opzet van de ontwikkelgesprekken en de manier waarop begeleiding en beoordeling in die gesprekken plaatsvindt. Daarna bespreken we door ons waargenomen mediërende factoren voor het hanteren van de spanningen bij de integratie van begeleiding en beoordeling in de ontwikkelgesprekken. We gaan in op drie factoren: professionele intuïtie, gelijkwaardigheid en het werken in een lerende gemeenschap. We ronden af met een reflectie op de waarde van onze inzichten in andere contexten waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding beoogd wordt<sup>1</sup>.

## Het opleidingshuis

Het Opleidingshuis staat in de traditie van het Realistisch Opleiden: leraren-in-opleiding werken vanuit concerns en de theorie wordt daaraan gekoppeld (Korthagen, 2001). Om die koppeling gestalte te geven, lopen de leraren-in-opleiding in het Opleidingshuis niet alleen stage, maar volgen ze op hun stageschool ook een uitgebreid programma dat traditioneel op de opleiding zou plaatsvinden. Dit programma omvat pedagogisch-didactische inhouden, praktijkonderzoek, studieloopbaanbegeleiding, intervisie en zogenaamde vaardigheden-labs. Leraren-in-opleiding zijn gedurende het gehele semester iedere week twee of drie dagen aanwezig op de werkplek. Op deze dagen combineren zij stageactiviteiten met hun opleidingsactiviteiten. Leraren-in-opleiding vormen een integraal onderdeel van het docententeam op de deelnemende scholen en worden nadrukkelijk benaderd als collega's.

---

<sup>1</sup> Dit artikel hadden we niet kunnen schrijven zonder de openheid van de studenten en opleiders die we mochten observeren, de waardevolle feedback van de reviewers van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders en de denkkraft van onze collega's Els Laroës, Annemarie Schep en Manon van Omme. Allen veel dank.

De partners in het Opleidingshuis zijn Instituut Archimedes (lerarenopleiding Hogeschool Utrecht), de Graduate School of Teaching (lerarenopleiding Universiteit Utrecht), en drie scholen van de NUOVO Scholengroep (Academie Tien, UniC en NXT). In de aankomende jaren is de verwachting dat meer scholen binnen NUOVO zich zullen aansluiten. Dit artikel richt zich specifiek op de samenwerking tussen de twee lerarenopleidingen en Academie Tien, die vanaf nu als 'de school' wordt aangeduid.

In het Opleidingshuis zijn opleiders werkzaam vanuit de instituten en de scholen. Binnen het partnerschap wordt bewust niet gesproken van instituuts- en schoolopleiders om de gezamenlijke verantwoordelijkheid van opleiders voor de opleiding en ontwikkeling van studenten te benadrukken. In dit artikel zullen we, omwille van de leesbaarheid, echter wel gebruik maken van de termen instituuts- en schoolopleider, hoewel deze termen in de dagelijkse praktijk van het Opleidingshuis dus niet gangbaar zijn.

Alle opleiders in het Opleidingshuis hebben kennis van zowel de praktijken van de opleiding als de praktijken van de school en verbinden in hun begeleiding van leraren-in-opleiding de opleidings- en schoolpraktijk met elkaar. Bakker en Akkerman (2014) noemen "mensen [die] aan twee afzonderlijke praktijken deelnemen en elementen van de ene praktijk in de andere brengen [...] 'boundary crossers', 'brokers' of 'boundary workers' " (p. 10). Het boundary crossen van de opleiders is een expliciete verantwoordelijkheid in de professionele bekwaamheden van opleiders in het Opleidingshuis.

Schoolopleiders bekwamen zich in het curriculum van de lerarenopleiding en instituutsopleiders leren de schoolvisie kennen en doen actief mee in de schoolpraktijken, bijvoorbeeld door aanwezig te zijn bij teambijeenkomsten, of door werkplekbegeleiders op te zoeken op hun werkplek binnen de school. Het fragment in tabel 1 uit een ontwikkelgesprek illustreert hoe er verbindingen tussen de praktijken worden gelegd. De leraar-in-opleiding brengt in dit geval een praktijkprobleem in: hij heeft de afgelopen tijd gewerkt met een nieuwe klas en ervaart geen goede band met deze klas. De opleiders in dit fragment contextualiseren deze vraag binnen het curriculum van de lerarenopleiding. Ze reageren niet alleen inhoudelijk op de vraag, maar laten ook blijken dat deze vraag verband houdt met eerdere modules waarin de leraar-in-opleiding vergelijkbare leervragen onderzocht heeft. Omdat opleiders actief verbanden leggen tussen de praktijk van school en de praktijk van de opleiding wordt de grens tussen beiden praktijken meer diffuus.

---

Leraar-in-opleiding	<i>En die ervaring roept bij mij de vraag op: Hoe kan ik een band opbouwen met een klas waar ik geen directe klik mee heb? In die klas waren er namelijk veel vragen over mijn achtergrond, daardoor had ik zelf ook gelijk een negatieve houding naar die klas.</i>
Maria	<i>Deze vraag past goed bij je pedagogische ontwikkeling.</i>
Ronald	<i>Mooi. Het is tegelijkertijd ook de vraag: hoe kun je de stap zetten van bijlesleraar die contact heeft met individuele leerlingen naar docent die contact heeft met de groep? Hoe komt daarbij het persoonlijke, hoe je bent als mens, naar voren in het lesgeven? Die vragen heb je ook bij het vak Pedagogisch Bekwaam 1 onderzocht. Nu bouw je daarop verder.</i>
Maria	<i>Het is onderdeel van je pedagogische ontwikkeling om goed te kijken naar de groep en naar jezelf.</i>
Leraar-in-opleiding	<i>Ja, leuk, en dubbel tegelijk. [Lacht.] Ik wil graag activiteiten vinden die ik kan toepassen in zo'n situatie.</i>

---

*Tabel 1. Een fragment uit een ontwikkelgesprek tussen opleiders Maria (vanuit het instituut) en Ronald (vanuit de school) en een leraar-in-opleiding.*

Het opleidingshuis kan vanuit de theorie rond boundary crossing getypeerd worden als een transformatieve praktijk (Bakker & Akkerman, 2014). Transformatie wordt gekenmerkt door het feit dat door “contact tussen praktijken veranderingen in de bestaande praktijken of zelfs nieuwe rollen of praktijken [ontstaan]” (p. 15). Deze nieuwe praktijk maakt het mogelijk om de integrale aanpak van begeleiden en beoordelen samen op te bouwen en te verbinden aan de bestaande praktijken.

## **Het opleidingshuis De ontwikkelgesprekken**

Ontwikkelgesprekken vinden op verschillende lagen in de school van het Opleidingshuis plaats. Leerlingen spreken met hun mentor en ouders in een ‘driehoeksgesprek’, studenten spreken met de opleiders en hun werkplekbegeleiders, en leraren in de school spreken met collega’s die zij zelf kiezen, bijvoorbeeld andere leraren, schoolleiders en opleiders. In alle gevallen geldt dat het ontwikkelgesprek dient om het eigenaarschap van de eigen

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

ontwikkeling te stimuleren en met betrokkenen in de leeromgeving invulling te geven aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leren.

In dit artikel gaan we verder in op ontwikkelgesprekken die in het kader van het Opleidingshuis met leraren-in-opleiding gevoerd worden. Deze gesprekken vinden aan het einde van ieder semester plaats. Bij het gesprek zijn in ieder geval de opleiders van de student aanwezig. Daarnaast bepalen studenten zelf welke collega's uit de school zij willen uitnodigen. Dit kunnen formele werkplekbegeleiders zijn, maar juist ook collega's uit hun onderwijsteam die een bepaalde expertise hebben die relevant is voor hun ontwikkeling. Met enige regelmaat worden ook medestudenten uitgenodigd.

Een ontwikkelgesprek duurt 45 tot 60 minuten en vindt plaats op de leerwerkplek. De leraar-in-opleiding neemt het voortouw in deze gesprekken, doordat hij zelf bepaalt welke rode draden in zijn ontwikkeling hij wil bespreken. Opleiders en andere aanwezigen helpen de leraar-in-opleiding om terug en vooruit te blikken door het stellen van vragen, het geven van feedback, en het doen van suggesties voor vervolgstappen.

Voorafgaand aan het gesprek zorgen studenten dat opleiders de relevante eindproducten van de modules in hun bezit hebben. In de meeste gevallen, als de aangeleverde materialen daartoe aanleiding geven, spreken opleiders in het begin van het gesprek uit dat de betreffende module voldoende wordt beoordeeld. Vervolgens dient de inhoud van deze materialen als ingang voor het bespreken van de brede ontwikkeling van een leraar-in-opleiding. Opleiders brengen bewust deze volgorde in de gespreksopbouw aan: het geeft een student direct duidelijkheid over diens voortgang in formele zin waarna er ruimte is om ook naar aspecten van de ontwikkeling te kijken die niet specifiek onderdeel van de opdracht waren. Wanneer er op basis van de ingeleverde eindproducten nog twijfel is over een voldoende beoordeling kan het ontwikkelgesprek gebruikt worden om aanvullende informatie te verzamelen. Opleiders geven dit aan bij aanvang van het gesprek en stellen verdiepende vragen aan de leraar-in-opleiding of bevragen de collega's die aanwezig zijn bij het gesprek. Als bij aanvang van het gesprek al duidelijk is dat de module niet voldoende afgerond kan worden, is het juist deze mededeling die het ontwikkelgesprek kan inleiden. Een analyse van de belangrijkste aandachtspunten en vervolgstappen staat dan centraal, net als de vraag waarom het niet lukte om de benodigde materialen al op het juiste niveau aan te leveren. Ook deze kwesties worden uiteindelijk besproken in de context van de brede ontwikkeling van een leraar-in-opleiding, buiten de grenzen van de specifieke eisen van een opleidingsmodule.

De opleidingseisen die in het ontwikkelgesprek een rol spelen ‘versimpelen’ de complexe beroepspraktijk door deze te ontrafelen in losse handelingsgebieden (zoals klassenmanagement of vakdidactiek), en door binnen die gebieden een fasering aan te brengen in het leerproces (door het beschrijven van beheersingsniveaus). Daarmee wordt het eenvoudiger om richting te geven aan de ontwikkeling van beroepsbekwaamheden en de evaluatie van de kwaliteit van de leraar-in-opleiding tijdens en aan het eind van het opleidingstraject.

De set van opleidingseisen vormen een van de drie raamwerken die zijn beschreven door De Vos et al., (2022) in hun studie van beslisprocessen van werkplekbegeleiders. Naast dit educational frame zijn in de gesprekken ook de twee andere raamwerken aangetoond. Vanuit het comparison frame vergelijken opleiders verschillende leraren-in-opleiding die in dezelfde ontwikkelingsfase zijn. Het vocational frame betreft een holistisch en intuïtief beroepsbeeld van de betrokkenen in het gesprek: een idee over leraarskwaliteit dat ontstaan is op basis van ervaring, theorie, discussie en visie. Opleiders brengen de opleidingseisen en hun beroepsbeeld in de ontwikkelgesprekken samen door hun referentiekader 'beeld van de beroepsbekwaamheden' expliciet te bespreken. Opleiders letten er op de opleidingseisen zo te hanteren dat het gevaar van afvinken van losse vaardigheden zo klein mogelijk wordt. Een opleider zegt daarover: “Je paraphraseert soms het niveau dat verwacht wordt. Als je taken met nummers gaat benoemen, wordt het al heel snel afvinken.”

Naast de drie raamwerken die door De Vos en collega’s zijn beschreven, zagen wij dat ook de persoonlijke ervaring van de opleider of begeleider een rol speelt in een ontwikkelingsgesprek. Een opleider zegt hierover: “Het thema is dan: deze persoon kennende, wat zijn dan de stappen die bij deze persoon horen om tot dat leraarschap te komen? Daar zitten rode draden in, maar die zijn voor ieder anders gekleurd. Als ik zelf thema's inbreng, doe ik dat omdat ik denk dat het een noodzakelijke stap is om tot leraarschap te komen. Soms is het leraarschap nog ver weg en is er eerst iets persoonlijks dat ter tafel moet komen eer een student die stap kan maken.” Een opleider geeft aan dat kader van de opleidingseisen niet los te zien is van de persoonlijke ervaring met de leraar-in-opleiding: “Ik ben me bewuster geworden in hoeverre impliciet of expliciet het opleidingskader aan bod komt. Wat nu m'n reflectie is, is dat het opleidingskader in grote overkoepelende categorieën een rol heeft omdat het aspecten van het leraarschap beschrijft. Als het gaat om kernthema's: die hebben een bepaalde intimiteit in zich omdat ze onlosmakelijk verbonden zijn met de student. Als je dan de opleidingskaders inbrengt, doe je die intimiteit tekort. Je begint vaak wel uit die kaders, dan heb je een van die paraplu's waar je dieper ingaat, dan ga je

in de intimiteit en daar is het niet passend; en als je daar weer uitkomt, kun je weer aanhaken bij de kaders.”

In de hierboven geschetste complexe realiteit van de ontwikkelgesprekken konden we drie mediërende factoren onderscheiden die een rol spelen bij het integreren van begeleiding en beoordeling en het wegen van de verschillende raamwerken daarbij: meewegen van professionele intuïtie, gelijkwaardigheid en de school als lerende gemeenschap. Hierna gaan we dieper op deze drie factoren in.

### **Meewegen van professionele intuïtie**

Bij het voeren van de ontwikkelgesprekken wordt bij de begeleiders hun vermogen om professionele beslissingen over het sturen van de begeleiding van leraren-in-opleiding te nemen aangesproken. Deze beslissingen hebben betrekking op het afwegen van beschikbare informatie en van intuïtie, vergelijkbaar met de beslissingen die leraren nemen bij de begeleiding van leerlingen (Vanlommel, 2018). Het complexe proces van het afwegen van rationele en intuïtieve aanwijzingen om tot een professionele beslissing te komen, is in het ontwikkelgesprek mogelijk omdat meerdere begeleiders actief zijn. Hierdoor worden meerdere perspectieven op de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding samengebracht. Deze triangulatie vervult een belangrijke rol in het mediëren van de spanning tussen begeleiden en beoordelen. Aangezien het eigen perspectief van de leraar-in-opleiding in het gesprek aangevuld wordt door de perspectieven van de andere deelnemers ontstaat, voor alle betrokkenen, een transparante beslissing over het vervolg van de ontwikkelroute. Dat geldt voor opleiders en werkplekbegeleiders die hun perspectief op de voortgang van een leraar-in-opleiding afstemmen, maar uiteraard ook voor de leraar-in-opleiding zelf die kennisneemt van meerdere perspectieven op zijn voortgang en deze ook kan bevragen. Het is daarbij van belang dat deze perspectieven afkomstig zijn van actoren die, ieder op hun eigen manier, het leerproces van de leraar-in-opleiding betrokken zijn. Voor de leraar-in-opleiding zijn deze perspectieven op diens voortgang gegrond in een beeld van het geheel van de ontwikkeling in plaats van één enkel beoordelingsmoment.

Het gebruik van de hierboven geschetste referentiekaders voor de begeleiding en beoordeling van leraren-in-opleiding maakt duidelijk hoe de intuïtie van de opleiders een rol speelt in het ontwikkelgesprek. Op basis van hun ervaringskennis vergelijken opleiders de specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding met de kenmerken van ontwikkeling van leraren in deze context: het comparison frame. Een opleider stelt bijvoorbeeld: “Wat je merkt, is



dat bij academische leraren-in-opleiding de denkkeur wagenwijd open staat en dan moet je naar de 'voeldeuren' en de behoeftes. Bij de hbo-leraren-in-opleiding staat die voeldeur juist vaak wagenwijd open en moet je helpen om dat te verwoorden en rationaliseren – reflectie. Daar ben ik me wel bewust van.” In het focusgroepgesprek werd echter ook duidelijk dat het onderscheid naar type opleiding wellicht minder belangrijk is dan levenservaring (zelf net van de havo of met een master op zak), leeroriëntatie (sterk gericht op analyse en reflectie of op uitproberen en ervaren) en de mate waarin de leraar-in-opleiding open en leerbaar is. Een opleider zegt: “je neemt ook mee in hoe makkelijk iemand met feedback omgaat. In hoeverre hij risico's durft te nemen en fouten durft te maken.” Al deze aspecten, die in de ogen van opleiders duidelijk worden in vergelijking met andere studenten, geven vorm aan de specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding. Een opleider beschrijft: “De ene categorie studenten is veel verder in de ontwikkeling van docentschap en dat pak je dan ook terug in het gesprek.” De opleider geeft hiermee aan dat in elk ontwikkelgesprek de persoonlijke uitgangssituatie van de leraar-in-opleiding leidend is, ook of juist als die anders is dan anderen in dezelfde fase van het opleidingstraject. Daarbij speelt dus ook het referentiekader van de persoonlijke ervaring met de leraar-in-opleiding een rol. Samenvattend stelt een opleider: “Als ik het modelmatig bekijk: er is een soort professionele intuïtie over op welke as je in moet zetten omdat daar wat aan de hand is. En dat speelt in een gesprek door elkaar heen. Er zijn allerlei combinaties mogelijk.”

Door in dialoog aandacht te geven aan de specifieke ontwikkelroute van een student, ontstaat een mogelijkheid voor leraren-in-opleiding om betekenis te geven aan hun ontwikkeling vanuit meerdere perspectieven. Opleiders gebruiken hun ervaringskennis en professionele intuïtie om een specifieke ontwikkelroute van een leraar-in-opleiding niet alleen te bezien vanuit het voldoen aan opleidingseisen (educational frame), maar vervolgstappen in de ontwikkeling worden ook bezien in het licht van groei binnen het holistisch beroepsbeeld en de persoonlijke ontwikkeling die een leraar-in-opleiding doormaakt. Zo breidt het begrip van professionele beslissingen over de beoordeling van voldoen aan opleidingseisen zich uit naar een professionele intuïtie over de ontwikkeling in brede zin, waarbij beoordeling van die ontwikkeling richting geeft aan toekomstige begeleiding.

## Gezamenlijke verantwoordelijkheid als basis voor gelijkwaardigheid

Binnen het Opleidingshuis geldt een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van leraren-in-opleiding. De verschillende deelnemers aan het ontwikkelgesprek zijn allemaal actief in de leeromgeving van de leraar-in-opleiding. Opleiders zijn bijvoorbeeld zelf werkzaam binnen een onderwijsteam, of staan door hun frequente aanwezigheid in de school in nauw contact met werkplekbegeleiders. Het gaat hierbij niet alleen om gepland overleg, maar ook om spontane ontmoetingen waarin soms kort informatie uitgewisseld wordt over de voortgang van studenten. De specifieke inrichting van de leeromgeving van het Opleidingshuis, waarbij een groot gedeelte van het curriculum van de opleiding op de werkplek wordt aangeboden, heeft dus een belangrijk effect in het creëren van een gezamenlijke begeleidingspraktijk van de verschillende betrokkenen in het ontwikkelgesprek. Opleiders en werkplekbegeleiders zien elkaar regelmatig in actie en kennen elkaars aanpakken en uitgangspunten. Een opleider verwoordt dit als *“eenzelfde grondhouding en visie bij de werkplekbegeleider.”* Er wordt een vergelijking gemaakt met situaties waarin een meer traditionele verdeling bestaat tussen school en instituut: *“Bij lesbezoeken elders zag ik veel sterker dat er een andere visie [op begeleiden] was, een andere papa of mama. Dan wil je soms mensen liever buitensluiten. Dat is minder op een werkplek waar de neuzen dezelfde kant op staan.”* Een andere opleider stelt ook dat *“wanneer je bezorgd bent over een student, je al eerder contact hebt met elkaar om het ontwikkelgesprek voor te bereiden, zodat je samen dezelfde boodschap geeft.”* De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de student wordt door de verschillende betrokkenen bij het ontwikkelgesprek dus vaak in de dagelijkse praktijk al ervaren.

De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de opleiding en ontwikkeling van leraren-in-opleiding vormt de basis van de gelijkwaardigheid van de verschillende opleiders en werkplekbegeleiders die deelnemen aan het gesprek. Dit uitgangspunt draagt bij aan een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen, omdat verschillende perspectieven op de ontwikkeling van een leraar-in-opleiding nadrukkelijk een plaats hebben in de beoordeling van die ontwikkeling. Betrokkenen zijn immers *gelijkwaardig*, maar niet gelijk: er is sprake van verschillende achtergronden en expertises. Zo zijn opleiders over het algemeen meer bekwaam in het relateren van de ontwikkeling van een leraar-in-opleiding aan specifieke opleidingseisen dan een werkplekbegeleider. Dit maakt triangulatie, hierboven beschreven in het kader van het nemen van professionele beslissingen, ook waardevol. Vanuit een gelijkwaardige inbreng worden in het gesprek meerdere bronnen bij elkaar gebracht om tot een valide

beeld te komen. Daarbij is vertrouwen in elkaars inbreng en intentie van belang, in de woorden van een opleider: *"De grondhouding is dat je met de beste bedoelingen iemand verder helpt in de ontwikkeling als leraar."*

In de praktijk van het ontwikkelgesprek wordt duidelijk dat een flexibele rolverdeling het mogelijk maakt voor de verschillende betrokkenen om een inbreng leveren in het gesprek. Het fragment in tabel 2 illustreert hoe opleiders elkaar aanvullen in het stellen van vragen over de manier waarop de leraar-in-opleiding meer flexibiliteit kan toestaan in het voorbereiden en uitvoeren van lessen. De werkplekbegeleider bevestigt dit punt door de leraar-in-opleiding aan te moedigen hieraan te werken en vertrouwen te geven in verdere groei op dit punt. Alle betrokkenen zijn gericht op de vraag die de leraar-in-opleiding inbrengt en reageren daarop vanuit hun relatie met de leraar-in-opleiding. Het fragment in Tabel 2 is illustratief voor hoe de inbreng van de betrokkenen niet van gelijke aard hoeft te zijn. Het wordt zichtbaar hoe de opleiders reflectie bij de leraar-in-opleiding stimuleren, terwijl de werkplekbegeleider de leraar-in-opleiding aanmoedigt in de conclusies van die reflectie. Het is één manier waarop de actoren in het ontwikkelgesprek weliswaar gelijkwaardig maar niet gelijk zijn. Tijdens het focusgroepgesprek zegt een van de opleiders daarover: *"Meestal is het wel duidelijk in de soort rollen die er in de school zijn. Impliciete kennis over hoe expertises zich onderling verhouden. Bij meer beginnende werkplekbegeleiders zie ik soms dat ze ook zelf wel eens iets opschrijven omdat ze het handig vinden wat er besproken wordt."* Dit fragment geeft weer hoe de actoren in het ontwikkelgesprek zich niet alleen op verschillende manieren tot de leraar-in-opleiding verhouden maar ook tot elkaar. Beginnende werkplekbegeleiders kijken in het ontwikkelgesprek de kunst af van ervaren opleiders, maar worden ook gevraagd om hun inbreng te geven over de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding.

---

De leraar-in-opleiding brengt als bespreekpunt in dat ze merkt dat haar kwaliteit om een zeer gedegen lesvoorbereiding uit te werken soms 'in de weg' zit gedurende de uitvoering van de les als die context om meer flexibiliteit vraagt.

---

Eline

*Kun je mij uitleggen wat het fijn maakt om een 'strak regime' te hebben, zoals je zelf zegt, en waarom is het lastig om dat los te laten?*

Leraar-in-opleiding	<i>Ik vind zekerheid in mijn strakke voorbereiding, maar ik ben er wel achter gekomen dat flexibiliteit in de les ten aanzien van die voorbereiding ook belangrijk is. Dat zie ik ook bij Fiona. [Knikt naar Fiona, die aan de andere kant van de tafel zit.]</i>
Eline	<i>Wat kan er misgaan als je flexibeler bent, je voorbereiding enigszins loslaat?</i>
Leraar-in-opleiding	<i>Eigenlijk niets, ik maak me vooral zorgen over mijn overzicht en dat van de leerling. Maar ik heb gezien dat dat strak houden aan de voorbereiding minder belangrijk is dan eerst gedacht.</i>
Anneke	<i>Wat heb je nodig om die meer flexibele houding aan te nemen? Wat kan je helpen om het strakke regime van je voorbereiding nog meer los te laten?</i>
Leraar-in-opleiding	<i>Ik kan de stap zetten om vooral vanuit mijzelf keuzes te maken in de les. Ook zonder uitgebreide voorbereiding kan ik een stap zetten met leerlingen.</i>
Fiona	<i>Gun jezelf de tijd hierin, je doet dit stap voor stap. Het is al heel goed dat je bewust bent dat je vastklampen aan een gedegen lesvoorbereiding soms kansen ontnemt in de les.</i>

*Tabel 2. Een fragment uit een ontwikkelgesprek tussen twee opleiders (Eline en Anneke), een leraar-in-opleiding, en een werkplekbegeleider (Fiona).*

De gelijkwaardigheid tussen verschillende opleiders en werkplekbegeleiders in het ontwikkelgesprek is dus gegrond in hun gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leraar-in-opleiding. Deze uitgangspunten bieden ruimte aan een integrale aanpak van begeleiden en beoordelen, omdat de inbreng van opleiders en werkplekbegeleiders in de begeleiding van een student ook een inbreng in zijn beoordeling tot gevolg heeft. Voor opleiders en werkplekbegeleiders wordt onderstreept dat beoordeling onderdeel is van de gezamenlijke verantwoordelijkheid, en dus niet 'overgelaten' wordt aan de instituutopleider die controleert of aan opleidingseisen voldaan wordt. Aan alle betrokkenen wordt gevraagd om hun beeld van de ontwikkeling van de leraar-in-

opleiding die door hun begeleiding ontstaat te ijken, waarbij hun perspectieven gelijkwaardig zijn.

## **De school als lerende gemeenschap**

De integrale aanpak van begeleiden en beoordelen die in het ontwikkelgesprek zichtbaar wordt, speelt zich af in de context van de school als lerende gemeenschap. Deze context medieert de spanning tussen begeleiden en beoordelen, omdat processen van ontwikkeling doorlopend plaatsvinden in de lerende gemeenschap. Het gaat hierbij om het leren van alle betrokkenen op verschillende niveaus: niet alleen leraren-in-opleiding, maar ook het leren van leerlingen en professionals in de schoolorganisatie.

In zijn complexiteit weerspiegelt een ontwikkelgesprek ook de lerende organisatie als een complex systeem (Vermeulen, 2016). Vermeulen stelt dat leren in het sociaal systeem van de school een “multi-level karakter” kent en zich kenmerkt door “complexe en elkaar beïnvloedende processen, die zich tegelijkertijd afspelen binnen en tussen verschillende organisatieniveaus” (p. 36). Het ontwikkelgesprek kan gezien worden als een schakel tussen deze niveaus. De dubbele bodem van het voeren van ontwikkelgesprekken met lerenden op verschillende lagen is een belangrijk uitgangspunt voor het Opleidingshuis: het gesprek voeren over zelfsturing en in gezamenlijkheid leren is voor alle betrokkenen relevant (Swennen, et al., 2004). In het focusgroepgesprek zegt een van de opleiders: “Voor mij is het niet enkel een leermoment voor de student. Ook de andere betrokkenen bij zo'n gesprek ijken de begeleiding die ze met elkaar bieden en geven er een vervolg aan. Ze proberen te zoeken naar een verband tussen de ontwikkeling van de gehele persoon gerelateerd aan het vak en het curriculum. Het is anders dan een breed coachingsgesprek, omdat je wel gericht bent met elkaar.”

Soms wordt de lerende gemeenschap heel concreet zichtbaar doordat betrokkenen zich tijdens het ontwikkelgesprek voornemen een schoolontwikkeling in gang te zetten. In een van de ontwikkelgesprekken had een leraar-in-opleiding al enige tijd een leervraag over faalangst. Het lukte haar niet goed hier tot vorderingen te komen. In het gesprek kwam men gezamenlijk tot de conclusie dat een oorzaak zou kunnen zijn dat de school hier nog niets mee doet. Na dit inzicht komen de betrokkenen in het ontwikkelgesprek tot het voornemen om eerste stappen op dit thema te initiëren. Een leervraag van een leraar-in-opleiding heeft hiermee dus het leren van professionals in de schoolorganisatie tot gevolg.

In het focusgroepgesprek met de opleiders komt naar voren dat de school als lerende gemeenschap bedding biedt aan de ontwikkelingsgerichte houding die van alle deelnemers in het ontwikkelgesprek verwacht wordt. Om een lerende gemeenschap te vormen, zou het niet goed zijn als het ontwikkelgesprek als een protocol benaderd wordt dat nou eenmaal in de organisatie plaatsvindt – de passage in tabel 3 illustreert dit. Het moet echt verbonden zijn aan de visie van de school en aansluiten bij de coachingspraktijk die al in de school gangbaar is. Bovendien helpt het om vaak te expliciteren wat de parallellen zijn tussen de ontwikkelgesprekken en de wijze waarop je met leerlingen omgaat. Zo ontstaat een context waarin de spanning tussen begeleiden en beoordelen op de verschillende lagen van de schoolorganisatie integraal benaderd wordt.

---

Opleider	<i>Er komt bij mij nog een voorwaarde naar voren. Zoals ik de school ervaar als leergemeenschap, wordt daar ook op alle plekken voorgeleefd wat wij met de ontwikkelgesprekken willen. Stel dat je op een andere school ontwikkelgesprekken zou willen doen, dan kun je niet een school hebben met gesloten klaslokalen, etc. Je moet het echt in het geheel zien: in het geheel van het Opleidingshuis, maar zeker ook in het geheel van de school. Het is situationeel, contextgebonden.</i>
Interviewer	<i>Of opleidingsvisie-gebonden?</i>
Opleider	<i>Ook. Maar als we het in het Opleidingshuis allemaal heel mooi doen met elkaar, maar als zo'n docent ook in een team zit waar de cultuur anders is, wordt het toch niks.</i>

---

*Tabel 3. Een fragment uit het focusgroepgesprek met opleiders.*

## Andere contexten

We ronden dit artikel af met een reflectie op de waarde van onze inzichten voor andere contexten waarin het integraal begeleiden en beoordelen van leraren-in-opleiding wordt beoogd.

Terugkijkend stellen we vast dat voor het daadwerkelijk verdiepen van gelijkwaardige rollen in begeleiding en beoordeling het voortdurende gesprek tussen opleiders nodig was. Integratie van begeleiding en beoordeling gebeurde in dialoog, met ruimte om van en met elkaar als kritische vrienden te kunnen

Ontwikkelgesprekken voor een integrale begeleidings- en beoordelingspraktijk van leraren-in-opleiding.

leren. Voor deze manier van werken is de basis gelegd bij de ontwikkeling van het Opleidingshuis. Dit was nadrukkelijk een gezamenlijke inspanning van schoolopleiders en instituutopleiders waarbij het herhaaldelijk bevragen van de toegevoegde waarde van het samen opleiden in de specifieke context van de school centraal stond.

We zien ook dat de professionele bekwaamheden die van opleiders gevraagd worden, niet gering zijn. In hun rol van boundary crossers wordt van opleiders gevraagd om vaardig te zijn in zowel de opleidings- als schoolpraktijk. Zo wordt er in het Opleidingshuis expliciet verwacht van instituuts- en schoolopleiders dat zij zich bekwamen in de, voor hen, 'andere' praktijk en daar verantwoordelijkheid voor nemen. Dit vraagt van opleiders dat ze hun beroepsidentiteit verruimen en onderwijskundig leiderschap laten zien in de grenspraktijk van opleiding en school. Dit alles heeft ook implicaties voor de opleiding en professionalisering van opleiders.

We merken dat de verschillende factoren die in de ontwikkelgesprekken een rol spelen bij de integratie van begeleiding en beoordeling in samenhang moeten worden beschouwd. De bekwaamheden van opleiders als boundary crossers zijn direct van toepassing voor het 'afwegen' van de verschillende referentiekaders die in het ontwikkelgesprek ter beoordeling worden ingebracht. En de gelijkwaardigheid van betrokkenen in het ontwikkelgesprek heeft een wisselwerking met de school als lerende gemeenschap.

In dit artikel hebben we de manier van werken in het Opleidingshuis niet willen 'platslaan in een uitgeschreven recept'. We hopen vooral dat we hebben kunnen laten zien hoe door ruimte te geven aan professionele intuïtie, gezamenlijke verantwoordelijkheid te nemen en de context van de school als lerende gemeenschap in ontwikkelgesprekken een plek te geven het complexe proces van leren, begeleiden en beoordelen in de context van Samen Opleiden hanteerbaar kan worden.

### **Richard van den Berg**

Richard van den Berg, MSc, werkt als opleider en schoolleider. Hij is verantwoordelijk voor opleiding en ontwikkeling in Academie Tien en projectleider van 'het Opleidingshuis', het partnerschap samen opleiden van Instituut Archimedes (HU), de Graduate School of Teaching (UU), en NUOVO Scholen.

[rvdberg@nuovo.eu](mailto:rvdberg@nuovo.eu)

### **Theo van den Bogaart**

Dr. Theo van den Bogaart werkt als lerarenopleider wiskunde voor het tweede- en eerstegraads gebied bij Instituut Archimedes van Hogeschool Utrecht. Daarnaast is hij verbonden aan de lectoraten Wiskundig en analytisch vermogen van professionals (HU) en De pedagogische opdracht (Inholland).

[theo.vandenbogaart@hu.nl](mailto:theo.vandenbogaart@hu.nl)

### **Martine van Rijswijk**

Dr. Martine van Rijswijk werkt als lerarenopleider, onderzoeker en hoofd beroepsvoorbereiding bij de Graduate School of Teaching van de UU. Ze richt zich in onderzoek en onderwijs op thema's als professionele ontwikkeling van leraren en lerarenopleiders, adaptieve expertise en veerkracht.

[m.m.vanrijswijk@uu.nl](mailto:m.m.vanrijswijk@uu.nl)

### **Referenties**

Bakker, A., & Akkerman, S. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23.

De Vos, M. E., Baartman, L. K. J., Van der Vleuten, C. P. M., & De Bruijn, E. (2022). Unravelling workplace educators' judgment processes when assessing students' performance at the workplace. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.

Greven, Kees (2019). Theorie over complexiteit: het ontrafelen van een vlecht. In N. Montesano Montessori, M. Schipper, D. Andriessen & K. Greven (Red.), *Bewegen in complexiteit* (blz. 15-23). Hogeschool Utrecht.

Kallemeyn, L. M., Hall, J. N., & Gates, E. (2019). Exploring the relevance of complexity theory for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3).

Koopmans, M. (2017). Perspectives on complexity, its definition and applications in the field. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 14(1), 16-35.

Korthagen, F. A. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



Swennen, A., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Congruent opleiden door lerarenopleiders. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 25(2), 17-27. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: The interplay of rational and intuitive processes*. Universiteit van Antwerpen.

Van Rijswijk, M. M. (2020). *Experiences of continuity and discontinuity in student teachers' development* (proefschrift). Universiteit Utrecht.

Vermeulen, M. (2016). *Leren organiseren: Een rijke leeromgeving voor leraren en scholen*. (Oratie). Open Universiteit.