

#07

De onderwijsexpert staat voor de klas: Professional vision als kern van kwaliteitsvol onderwijs

Auteurs: Ruben Vanderlinde
Thibaut Duthois
Aron Decuyper

Samenvatting

In het actuele onderwijsdebat in Vlaanderen en Nederland ligt een sterke focus op leeruitkomsten, evidence-informed handelen en onderwijskwaliteit. Beleidsmaatregelen en oplossingen hiervoor worden vaak gezocht in het aanpassen van curricula, methodes en structuren. Tegelijk dreigt de professionele ruimte van de leraar als onderwijsexpert daarbij minder zichtbaar te worden. Dit beschouwende artikel stelt dat kwaliteitsvol en evidence-informed onderwijs niet mogelijk is zonder expertleraren die in complexe klaspraktijken doordachte pedagogisch-didactische beslissingen nemen.

Expertise wordt daarbij niet herleid tot ervaring of het correct toepassen van technieken, maar eerder opgevat als professionele oordeelsvorming waarbij de complexiteit van een klas als het ware kan worden 'gelezen'. Een sleutelconcept om deze expertise te begrijpen en te ontwikkelen is '*professional vision*' of professionele kijk. Dit is het vermogen van leraren om in de klas relevante signalen op te merken, betekenisvol te interpreteren en hun handelen daarop af te stemmen. Expertleraren onderscheiden zich doordat zij patronen herkennen in leerlinggedrag en -denken en hun beslissingen baseren op een geïntegreerde kennisbasis.

Evidence-informed onderwijs veronderstelt dergelijke expertise. Onderzoekskennis krijgt pas betekenis wanneer leraren die kunnen interpreteren, vertalen en gebruiken naar hun specifieke context. Dit heeft implicaties voor het volledige professionaliseringscontinuüm: lerarenopleiding, aanvangsbegeleiding en levenslang leren. In al deze fasen dient expliciet ingezet te worden op het ontwikkelen en verdiepen van '*professional vision*', bijvoorbeeld via video-analyses. Aan de hand van twee praktijkvoorbeelden - het POTENTIAL-project rond inclusieve klaspraktijken en het TACOS-

project rond taalstimulerende interacties - wordt geïllustreerd hoe video, simulatie, *comparative judgement* en gezamenlijke analyse daarbij opleidingsdidactisch kunnen worden ingezet.

Het artikel besluit dat investeren in de professionele kijk van leraren geen luxe is, maar een noodzakelijke voorwaarde voor duurzaam kwaliteitsvol onderwijs. Dat vraagt ook van lerarenopleiders dat zij hun eigen professionele kijken, denken en oordelen zichtbaar maken als leerbron voor toekomstige leraren.

Expertise als professionele oordeelsvorming

Expertise van leraren in het onderwijs is geen statisch gegeven, maar een voortdurend proces van professionele oordeelsvorming in een complexe, dynamische en waardegebonden praktijk. Expertleraren onderscheiden zich niet alleen door wat zij doen, maar ook door hoe zij situaties zien, begrijpen, interpreteren en beoordelen (Gegenfurtner et al., 2011). Hun handelen is doordacht, contextgevoelig en doelgericht, juist omdat het steunt op verfijnde interpretaties van wat er in de klas gebeurt. Zo kan een expertleraar in een onrustige les niet alleen storend gedrag vaststellen, maar dit interpreteren in het licht van de organisatie van de les, klassenmanagement, de groepsdynamiek en de individuele noden van leerlingen, en op basis daarvan bewust kiezen voor bijsturing, uitstel of het loslaten van de geplande instructie (zie bijvoorbeeld Wolff et al., 2017).

Dit perspectief herbevestigt een verruimde blik op leraarschap. Lesgeven is geen technisch uitvoeringsberoep waarin methodes correct worden toegepast, maar een professionele praktijk waarin voortdurend afwegingen worden gemaakt tussen doelen, leerlingen, context en waarden (Biesta, 2015). Het creëren van leerkansen wordt dan het resultaat van een oneindige aaneenschakeling van bewuste en onbewuste beslissingen (Duthois et al., 2025). Expertise groeit daarom niet vanzelf, maar moet gericht ontwikkeld, begeleid en onderhouden worden. Dat is een expliciete opdracht voor lerarenopleidingen, aanvangsbegeleiding en schoolorganisaties (Feiman-Nemser, 2001).

Professional vision: expertleraren zien wat ertoe doet

Deze vorm van professionele oordeelsvorming is niet rechtstreeks observeerbaar. Ze manifesteert zich in wat leraren opmerken, hoe zij situaties interpreteren en welke handelingsopties zij overwegen. Precies daar biedt het concept *professional vision* of 'professionele kijk' (Goodwin, 1994) een interessant kader. Het verwijst naar het vermogen om in de ogenschijnlijke chaos van een klaslokaal selectief die aspecten op te merken die pedagogisch en didactisch relevant zijn, en deze betekenisvol te interpreteren. Vanuit een competentiebenadering kan *professional vision* begrepen worden als een zogenaamde *situation-specific skill* (Blömeke et al., 2015). Anders geformuleerd: een vaardigheid die pas zichtbaar wordt in concrete, authentieke handelingsituaties waarin kennis, percepties en opvattingen met gedrag samenkomen.

Professional vision is bovendien een sleutelconcept om het verschil tussen beginnende en expertleraren te begrijpen. Beginnende leraren zien vaak 'alles tegelijk': gedrag, lawaai, tijdsdruk, hun eigen onzekerheid en meer. Hun aandacht wordt getrokken door wat zichtbaar, storend of emotioneel belastend is. Expertleraren daarentegen zien patronen (Stahnke & Blömeke, 2021). Zij herkennen signalen van leerlingdenken, misconcepties, betrokkenheid of afhaken. Ze zien niet alleen dat er iets gebeurt, maar begrijpen wat de betekenis ervan is voor het leerproces en of en hoe bijsturing nodig is.

Professional vision bestaat uit twee nauw samenhangende componenten (Seidel & Stürmer, 2014): selectieve aandacht (opmerken of '*noticing*') en kennisgestuurde interpretatie (redeneren of '*reasoning*'). Expertleraren weten waar ze hun aandacht op moeten richten en beschikken over een grondige kennisbasis die hen helpt om waarnemingen te duiden. Doordat routines voor klasorganisatie en management grotendeels geautomatiseerd zijn, houden zij cognitieve ruimte over om het leren van leerlingen te monitoren, hierover te reflecteren, en hun handelen adaptief bij te sturen. *Professional vision* gaat echter verder dan dit: het impliceert dat die cognitieve ruimte ook doelbewust en kennisgedreven wordt ingevuld. Dit veronderstelt dat een leraar in staat is om binnen de complexiteit van de klas betekenisvolle leerkansen te onderscheiden van irrelevante prikkels, en zo de eigen expertise gericht in te zetten (Seidel & Stürmer, 2014; Sherin & van Es, 2009; Wolff et al., 2017).

Deze 'professionele kijk' is geen bijkomende vaardigheid, maar vormt het hart van expertise. Zonder 'professionele kijk' blijft kennis inert en fragmentarisch; met *professional vision* wordt kennis functioneel en richtinggevend voor het didactisch handelen. Het is de 'professionele kijk' die onze kennis verbindt met het doelbewust handelen in de klas (Sherin & van Es, 2009). Anders geformuleerd: wat heb je aan kennis wanneer je niet ziet wanneer ze toe te passen? In die zin zijn leraren dé onderwijsexperts bij uitstek.

Evidence-informed onderwijs veronderstelt expertleraren

De toenemende aandacht voor evidence-informed onderwijs is begrijpelijk en terecht. Onderzoek biedt waardevolle inzichten rond effectieve instructie, feedback, differentiatie, motivatie en klasorganisatie. Tegelijk schuilt hier een belangrijk risico: het idee dat evidentie eenvoudig kan worden "toegepast" in de praktijk, los van het professioneel oordeel van de leraar (Nelson & Campbell, 2017).

Evidence-informed onderwijs (Brown et al., 2017; Nelson & Campbell, 2017) veronderstelt een integratie van onderzoekskennis, praktijkkennis en contextkennis (zie ook Leerpunt, 2026). Die integratie gebeurt niet vanzelf. Ze vraagt om leraren die onderzoeksresultaten kunnen interpreteren, wegen en vertalen naar hun specifieke onderwijscontext. Wat werkt, werkt immers nooit los van doelen, leerlingen, vakinhoud en concrete omstandigheden.

Expertleraren fungeren hier als kritische filters. Zij weten wanneer evidence relevant is, wanneer niet, en hoe inzichten aangepast moeten worden aan hun klaspraktijk. Evidence-informed handelen is daarom geen technisch proces, maar een vorm van professioneel oordelen waarin onderzoek richting geeft, zonder het oordeel te vervangen. Nogmaals: zonder expertleraren blijft evidentie theoretisch; met expertleraren wordt ze betekenisvol, contextgevoelig en duurzaam.

Als expertise en de bijhorende 'professionele kijk' als onderdeel van evidence-informed onderwijs centraal komt te staan in kwaliteitsvol onderwijs, dan heeft dit implicaties voor de lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding en het levenslang leren van leraren (Decuper et al., 2023).

Lerarenopleiding: leren kijken vanaf het begin

Lerarenopleidingen kunnen zich richten op het aanbieden van theorie en praktijk, het aanleren van technieken of methodes, het ondersteunen van reflectie, en veel meer. Daarnaast dienen lerarenopleidingen ook expliciet in te zetten op het leren kijken naar de diversiteit en

complexiteit van onderwijspraktijken (Seidel & Stürmer, 2014; Star & Strickland, 2008). Dat betekent expliciet inzetten op het ontwikkelen van de '*professional vision*' van de student als kern van professionele expertise: van beschrijven, naar verklaren en voorspellen van wat er gebeurt in de klas (Stürmer et al., 2013). *Professional vision* is daarbij geen eindstadium van professionele groei dat pas na voldoende ervaring aan bod komt, maar een ontwikkelbaar aspect van expertise waarop vanaf de lerarenopleiding doelgericht kan worden ingezet.

Dat vraagt om duidelijke opleidingsdidactische keuzes. Videocasussen, gezamenlijke lesanalyses, begeleide observaties en praktijkgesprekken worden pas krachtig wanneer ze studenten niet alleen laten beschrijven wat er gebeurde, maar hen ook confronteren met de vraag waarom bepaalde gebeurtenissen pedagogisch-didactisch relevant zijn. In een gezamenlijke lesanalyse betekent dit bijvoorbeeld dat studenten eerst benoemen wat zij opmerken, vervolgens hun interpretatie expliciteren en die daarna verbinden met theoretische concepten of onderzoeksinzichten. Zo ontstaat de productieve frictie die nodig is om verder te kijken dan eerste indrukken, routines of persoonlijke voorkeuren. Theorie krijgt daarbij een andere rol: niet als voorschrift, maar als interpretatiekader dat helpt begrijpen wat men ziet en waarom dat ertoe doet.

Ook beoordelingspraktijken verdienen heroverweging. Wie uitsluitend beoordeelt wat zichtbaar is, miskent het professionele denken en de professionele identiteit achter het handelen. Als expertise ernstig wordt genomen, moet er ruimte zijn voor reflectie, verantwoording en professionele dialoog als volwaardige indicatoren van opleidingskwaliteit. Zo worden lerarenopleidingen plaatsen waar niet alleen bekwaamheden worden aangeleerd, maar waar een professionele manier van kijken, denken en oordelen systematisch wordt ontwikkeld. Voorbeeld 1 illustreert dit concreet met een onderzoek- en ontwikkelproject in de lerarenopleiding lager onderwijs.

Voorbeeld 1: *Professional vision* ontwikkelen rond inclusieve klaspraktijken

Binnen het POTENTIAL-project (zie potentialtoteach.be) werd in de lerarenopleiding lager onderwijs expliciet ingezet op het ontwikkelen van *professional vision* met betrekking tot inclusieve klaspraktijken. Dit vraagt van leraren dat zij diversiteit in de klas niet alleen herkennen, maar er ook pedagogisch-didactisch betekenis aan kunnen geven. In het project werd dit brede begrip concreet vormgegeven aan de hand van twee centrale dimensies: gedifferentieerde instructie en leerkracht-leerlinginteracties. De centrale vraag was dan ook niet alleen hoe student-leraren inclusieve klaspraktijken leren herkennen of benoemen, maar vooral hoe zij leren zien wanneer, waarom en voor wie bepaalde pedagogisch-didactische keuzes bijdragen aan deelname en leren.

Om dit te ondersteunen werd een videobank ontwikkeld met authentieke klassituaties waarin klaspraktijken op verschillende manieren zichtbaar worden. Studenten kregen telkens twee videofragmenten te zien en beoordeelden welk fragment sterker inspeelde op verschillen tussen leerlingen. Dat gebeurde via *comparative judgement* (Pollitt, 2012), waarbij zij hun keuze expliciet moesten onderbouwen. Door twee klassituaties met elkaar te vergelijken, werden studenten uitgedaagd om verder te kijken dan losse werkvormen of zichtbare klasorganisatie. Ze moesten een meer holistische inschatting maken van de kwaliteit van de onderwijspraktijk: welke keuzes maakt de leraar, welke leerlingen worden bereikt, welke ondersteuning wordt geboden en hoe dragen interacties tussen leraar en leerlingen bij aan deelname en leren?

Het leerproces richtte zich eerst op *noticing*. Studenten leerden gericht kijken naar signalen van leerlingdenken, betrokkenheid, participatie, tempo, begrip en ondersteuning. De videofragmenten boden daarbij een gedeelde observatiebasis: ze maakten het mogelijk om de complexiteit van de klaspraktijk te vertragen en te onderzoeken welke signalen relevant zijn voor inclusieve klaspraktijken. Zo leerden studenten niet alleen dát leerlingen verschillen, maar ook hoe die verschillen zichtbaar worden in concrete interacties, opdrachten, reacties en leerprocessen.



[Enquêtes](#) [Vragen](#) [Scholen](#) [Gebruikers](#) [Feedback](#) [Progress](#) [Export](#)

karkeppe.keppens@ugent.be [Afmelden](#)

Videografie instrument lager onderwijs

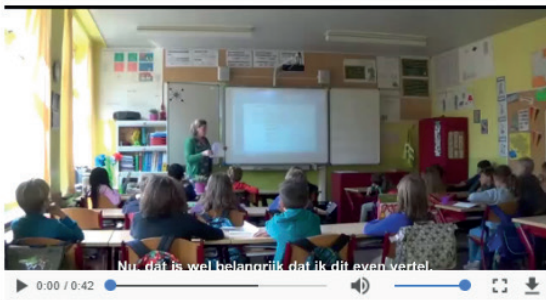
7%

Videovergelijking 1

CLIP A



CLIP B



Beoordeel interacties

Geef aan in welke clip de leraar het meest inclusief werkt in zijn/haar interacties met de leerlingen.

☐ CLIP A
☐ CLIP B

Beoordeel werkvormen en aanpak

Geef aan in welke clip de leerkracht het meest inclusief werkt in zijn/haar werkvormen en aanpak.

☐ CLIP A
☐ CLIP B

Antwoord doorsturen

Figuur 1: Screenshot uit de online leeromgeving waarbij studenten twee filmfragmenten op twee dimensies dienen te beoordelen.

Vervolgens werd ingezet op *reasoning*. Studenten moesten hun observaties interpreteren en onderbouwen aan de hand van theoretische kaders rond gedifferentieerde instructie en leerkracht-leerlinginteracties. Vragen als “Welke leerlingen worden ondersteund?”, “Wie blijft mogelijk buiten beeld?”, “Hoe speelt de instructie in op verschillen tussen leerlingen?”, “Hoe beïnvloedt de interactie tussen leraar en leerling de participatie?” en “Welke alternatieve interventies zouden hier verdedigbaar zijn?” hielpen om inclusieve klaspraktijken te benaderen als professioneel redeneren, niet als het toepassen van een vaste methode.

Door deze combinatie van kijken, vergelijken en onderbouwen ontwikkelden studenten niet alleen kennis over inclusieve klaspraktijken, maar ook het vermogen om klassituaties vanuit een expertperspectief te lezen. Inclusieve klaspraktijken realiseren werd zo geen kwestie van het toepassen van technieken, maar van het maken van onderbouwde keuzes op basis van wat zich in de klaspraktijk voordoet. Precies daarin ligt de opleidingsdidactische meerwaarde van

deze aanpak: studenten oefenen niet alleen in het herkennen van dergelijke praktijken, maar ook in het verantwoorden van hun oordeel over de kwaliteit ervan.

Dit maakt duidelijk dat technieken zoals *comparative judgement* vanuit een opleidingsdidactisch perspectief op vernieuwende manieren ingezet kunnen worden. Het voorbeeld toont aan dat *comparative judgement* binnen lerarenopleidingen niet alleen bruikbaar is voor het beoordelen van leerlingproducten, zoals geschreven teksten (Van Gasse et al., 2019), maar ook voor complexere competenties. Onderzoek binnen het POTENTIAL-project bevestigt dat video-based *comparative judgement* geschikt is om de *professional vision* van student-leraren met betrekking tot inclusieve klaspraktijken op een holistische manier in kaart te brengen, en maakt zichtbaar hoe student-leraren redeneren over gedifferentieerde instructie en leerkracht-leerlinginteracties (Keppens et al., 2019; Keppens et al., 2021; Vanderlinde et al., 2020).

Aanvangsbegeleiding: starters leren zien en interpreteren

Ook binnen aanvangsbegeleiding is er nog winst te boeken. Beginnende leraren krijgen vaak praktische tips, materialen en adviezen; waardevol, maar onvoldoende. Starters worstelen niet alleen met wat ze moeten *doen*, maar vooral met wat ze moeten *zien* en hoe ze dat moeten *interpreteren*. Onderzoek van Eßling et al. (2023) toont bovendien aan dat de professionele kijk van toekomstige leraren zich tijdens de lerarenopleiding geleidelijk ontwikkelt, maar dat studenten daarin sterk verschillen. Zij verlaten de opleiding dus niet noodzakelijk met hetzelfde niveau van *professional vision*. Dat impliceert dat beginnende leraren de praktijk kunnen instappen met uiteenlopende vermogens om betekenisvolle klassituaties op te merken en te interpreteren. Aanvangsbegeleiding zou daarom niet alleen moeten ondersteunen bij handelen, klasorganisatie of didactische keuzes, maar ook bij het verder ontwikkelen van die professionele kijk: leren waarnemen, duiden en betekenis geven aan complexe onderwijspraktijken.

Mentorgesprekken, observaties en video-feedback worden in dat perspectief pas echt krachtig wanneer ze niet louter gericht zijn op beoordeling, advies of het afvinken van zichtbaar gedrag, maar op gezamenlijke betekenisgeving: wat gebeurt hier, waarom is dit pedagogisch-didactisch relevant, en welke handelingsmogelijkheden opent dit? Onderzoek naar video-gebaseerde professionalisering in deze context toont bijvoorbeeld dat het gezamenlijk analyseren van klasfragmenten leraren kan ondersteunen in het ontwikkelen van *professional vision*: het leren opmerken en interpreteren van betekenisvolle aspecten van klasinteracties (Sherin & van Es, 2009; Gaudin & Chaliès, 2015). Tegelijk waarschuwen studies over mentoring ervoor dat begeleiding haar potentieel verliest wanneer ze te sterk beoordelend of controlerend wordt, wat Hobson en Malderez (2013) omschrijven als *judgementoring*. Krachtige aanvangsbegeleiding vraagt daarom tijd, mentor-expertise en een veilige schoolcultuur waarin beginnende leraren niet alleen feedback krijgen op hun handelen, maar ook ondersteund worden in het ontwikkelen van hun eigen professionele kijk om hun waarnemingen en keuzes te begrijpen, te verantwoorden en bij te sturen.

Aanvangsbegeleiding vormt daarmee de noodzakelijke vervolgstap op de lerarenopleiding (Feiman-Nemser, 2001), waarin *professional vision* verder wordt verdiept en verankerd in de eigen klaspraktijk.

Levenslang leren: de professionele kijk blijven verfijnen

De ontwikkeling van *professional vision* stopt niet na de aanvangsbegeleiding, maar maakt deel uit van een breder professionaliseringscontinuüm. Ook ervaren leraren blijven leren in functie

van veranderende leerinhouden, leerlingpopulaties en pedagogisch-didactische inzichten. Levenslang leren in onderwijs vraagt daarom meer dan losse nascholingsmomenten; het veronderstelt gerichte ondersteuning van het professionele oordeelsvermogen van leraren.

Effectieve nascholing en begeleiding vertrekken bij voorkeur van de eigen onderwijspraktijk en zetten expliciet in op het leren waarnemen, interpreteren en bevragen van klasgebeurtenissen (Merchie et al., 2018). Via praktijkgerichte vormen van professionalisering, zoals collegiale lesobservaties, video-analyses en praktijkonderzoek, kunnen leraren hun professionele kijk verdiepen en verbinden met onderzoeks- en theoretische inzichten. Voorbeeld 2 illustreert hoe dit vorm kan krijgen via videogebaseerde professionalisering rond taalstimulerende interacties.

Voorbeeld 2: Taalstimulerende interacties leren zien

Binnen het TACOS-project (zie tacos-project.be) werd ingezet op het ontwikkelen van taalstimulerende competenties bij kleuterleraren. Vertrekpunt was het inzicht dat taalontwikkeling bij jonge kinderen in belangrijke mate tot stand komt via alledaagse gesprekken en interacties. Wat op het eerste gezicht eenvoudig lijkt – veel, rijke gesprekken voeren met kinderen – blijkt in de klaspraktijk een complexe competentie. Een taalstimulerende leerkracht neemt immers verschillende, onderling verweven rollen op: het aanbieden van een rijk taalaanbod, het creëren van taalruimte waarin kinderen actief kunnen spreken, en het geven van gerichte feedback op taaluitingen van kinderen (Verhallen & Walst, 2011).

In de praktijk worden deze dimensies vaak vertaald naar concrete taalstimulerende strategieën. Open vragen kunnen taalruimte creëren, het herhalen of uitbreiden van taaluitingen kan feedback bieden, en het verwoorden van eigen handelingen kan het taalaanbod verrijken. Dergelijke strategieën vormen een bruikbaar vertrekpunt, maar houden ook een risico in. Wanneer ze als afzonderlijke technieken worden aangeleerd, dreigt taalstimulering te worden gereduceerd tot een lijst van handelingen. De bredere professionele competentie – het herkennen van taalstimulerende kansen en het gepast inspelen op wat kinderen zeggen, doen en nodig hebben – kan dan uit beeld verdwijnen.

Het TACOS-project ging daarom verder dan het louter aanleren van strategieën. Het leerproces werd opgebouwd rond de samenhang tussen kennis, professionele kijk en handelen. Daartoe werd een videobank ontwikkeld met authentieke klassituaties waarin taalstimulerende interacties zichtbaar worden. Strategieën werden geïllustreerd aan de hand van meerdere voorbeelden, zodat kennis niet abstract werd overgedragen, maar ingebed bleef in herkenbare praktijkcontexten. Zo kregen leerkrachten niet alleen zicht op wat een strategie inhoudt, maar ook op wanneer ze relevant is, waarom ze ertoe doet en welk effect ze kan hebben op de taalontwikkeling en participatie van kinderen.

Daarnaast werd expliciet ingezet op *noticing* en *reasoning*. Dat gebeurde via videosimulaties: interactieve video's die verder gaan dan het bekijken van voorbeelden. Op cruciale momenten in een interactie werd de video onderbroken, waarna deelnemers keuzes moesten maken tussen mogelijke handelingen, kinderen die zij wilden aanspreken of alternatieve scenario's. Zo werden studenten en leraren uitgedaagd om taalstimulerende kansen te herkennen en hun keuzes te onderbouwen vanuit theoretische kaders over taalontwikkeling en taalstimulering.

Ook het observeerbare gedrag in de eigen klaspraktijk werd betrokken. Leraren filmden zichzelf in het werkveld en bespraken deze opnames in videoclub met collega's van andere scholen. Wanneer de eigen opname centraal stond, kreeg de leerkracht gerichte feedback op

het eigen handelen. Wanneer opnames van collega's werden besproken, werden *noticing* en *reasoning* opnieuw aangescherpt: deelnemers leerden elkaars klaspraktijk lezen, interpreteren en bevragen. De videoclubs boden zo een ruimte waarin taalstimulerend handelen zichtbaar, bespreekbaar en verder ontwikkelbaar werd.



Figuur 2: Screenshot van de online simulatietraining waarbij leraren feedback krijgen op hun analyse van een videofragment.

Opleidingsdidactisch toont het TACOS-project hoe video op verschillende, samenhangende manieren kan worden ingezet om een complexe professionele competentie te ontwikkelen. De videobank ondersteunde de opbouw van kennis, de videosimulaties versterkten het professioneel kijken en redeneren, en de videoclubs verbonden deze inzichten met het concrete handelen in de eigen klaspraktijk. Video fungeerde dus niet louter als illustratie of reflectiemateriaal, maar als een instrument dat kennis, *professional vision* en handelen met elkaar verbindt. Daarmee sluit de aanpak aan bij onderzoek naar videogebaseerd leren, waarin video onder meer wordt ingezet om theoretische concepten te visualiseren, interactieve oefeningen mogelijk te maken en reflectie op praktijkervaringen te ondersteunen (Egert et al., 2020; Santagata et al., 2021).

De gedeelde kracht van deze aanpak ligt in het vertragen van de klaspraktijk. In reële interacties volgen beslissingsmomenten elkaar snel op: wanneer stap ik in op het spel van een kind? Welke handeling verwoord ik expliciet? Welke uiting breid ik uit? Welk kind geef ik extra taalruimte? Video maakt het mogelijk om deze momenten stil te zetten, terug te bekijken en te analyseren. Zo leren leerkrachten niet alleen taalstimulerende strategieën kennen, maar ontwikkelen zij ook een professionele kijk op de momenten waarop die strategieën betekenisvol kunnen worden ingezet.

Het TACOS-project maakt daarmee duidelijk dat taalstimulering niet kan worden herleid tot het toepassen van een vaste set gesprekstechnieken. Krachtige taalstimulering vraagt om een geïntegreerde, responsieve competentie: leraren moeten taalstimulerende kansen kunnen opmerken, interpreteren en benutten in functie van de kinderen en de concrete interactie. Onderzoek van Duthois en collega's (2025) onderstreept dit belang: kleuterleerkrachten verdelen hun aandacht tijdens taalstimulerende interacties niet vanzelf gelijk over alle

kinderen, en reflecteren vaak slechts beperkt op deze aandachtsprocessen. Videogebaseerde professionalisering kan daarom niet alleen het handelen van leraren ondersteunen, maar ook bijdragen aan de ontwikkeling van een meer bewuste expertblik op taalrijke interacties in de kleuterklas. Na het volgen van de hierboven beschreven TACOS-professionalisering verdeelden leerkrachten hun aandacht significant evenwichtiger over de verschillende kinderen in de klas (Duthois et al., 2026). In het bijzonder werden de stilste kleuters na afloop van het traject significant vaker opgemerkt door hun leerkrachten. Deze bevinding illustreert hoe videodata in staat zijn om subtiele en moeilijk waarneembare interactiedynamieken bloot te leggen, wat niet alleen voor de leerkracht maar ook voor de kleuters in de klas een verschil maakte.

Bij ervaren leraren komt daar een specifieke uitdaging bij: zij moeten niet alleen de klas leren lezen, maar ook hun eigen kijk- en handelingspatronen kritisch onderzoeken. Ingesleten routines vormen een belangrijk professioneel kapitaal, maar kunnen tegelijk blinde vlekken met zich meebrengen. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat leraren zich kunnen laten sturen door verwachtingen over leerlingen (Rubie-Davies & Rosenthal, 2016), of gewoontes ontwikkelen waarbij vooral de meest actieve leerlingen aandacht krijgen (Duthois et al., 2025). Professionele ontwikkeling die inzet op *professional vision* moet daarom ook ruimte creëren voor bewustwording van dergelijke patronen.

Dat vraagt om een gelaagde aanpak. Videogebaseerd leren kan zichtbaar maken wat in het moment zelf vaak onopgemerkt blijft: opnames van de eigen praktijk, sterke videovoorbeelden, interactieve videosimulaties en videoclubs vertragen de klaspraktijk en creëren ruimte voor analyse en interpretatie (Breese et al., 2023; Egert et al., 2020). Daarnaast kan onderzoekend leren leraren ondersteunen om hun aannames, interactiepatronen en beslissingen systematisch te analyseren en te bevragen. Zeker binnen op gelijkheid gerichte professionele ontwikkeling blijkt dit belangrijk: leraren die hun eigen praktijk kritisch onderzoeken, kunnen bouwen aan een meer rechtvaardige onderwijspraktijk (Breese et al., 2023; Rubie-Davies et al., 2015). Ten slotte verdiept collaboratief leren dit proces doordat leraren hun observaties en interpretaties delen met collega's, bijvoorbeeld via peer coaching (Peeters & Sharmahd, 2014) of professionele leergemeenschappen.

Duurzame groei vraagt daarom om collectieve structuren binnen scholen (Stoll et al., 2006). Wanneer leraren samen leren kijken naar onderwijspraktijken en het leren van leerlingen, ontstaat een professionele leercultuur waarin expertise gedeeld en verder ontwikkeld wordt. Levenslang leren betekent dan investeren in de blijvende ontwikkeling van de *professional vision* van leraren, als een gedeelde verantwoordelijkheid van scholen, begeleidingsdiensten en opleidingsverstrekkers.

Lerarenopleiders: expertise modelleren en expliciteren

Wanneer *professional vision* beschouwd wordt als een kernaspect van expertise in onderwijs, heeft dat duidelijke implicaties voor lerarenopleiders. Goed onderwijs kunnen geven volstaat niet; lerarenopleiders moeten ook zichtbaar maken hoe professioneel kijken, interpreteren en oordelen tot stand komt. Zij zijn, bewust of onbewust, model voor wat goed onderwijs kan betekenen. Student-leraren leren immers niet alleen van wat lerarenopleiders zeggen, maar ook van hoe zij handelen, keuzes maken en die keuzes verantwoorden. Daarom worden lerarenopleiders in de literatuur omschreven als '*second-order practitioners*' of leraren van leraren: hun opdracht bestaat niet alleen uit onderwijzen, maar uit onderwijzen over onderwijzen (Murray & Male, 2005). Precies daarin ligt de specifieke pedagogiek van de

lerarenopleider: het zichtbaar maken van de relatie tussen onderwijzen, leren en professioneel oordelen (Loughran, 2005).

Vanuit dat perspectief staan twee principes centraal. Een eerste principe is modelleren. Lerarenopleiders staan model voor professioneel handelen, zodat studenten theorie “in actie” kunnen zien (Loughran & Berry, 2005). Wanneer lerarenopleiders differentiëren, gerichte vragen stellen, feedback geven of klassituaties analyseren, bieden ze studenten een referentiekader. Ze maken zichtbaar waar een expert op let en helpen studenten zo om relevante aspecten van onderwijspraktijken op te merken. Met andere woorden: via modelleren ondersteunen ze het *noticing* van student-leraren. Daarbij gaat het niet om louter voorbeeldgedrag, maar om congruent handelen. Lerarenopleiders tonen in hun eigen praktijk de pedagogisch-didactische principes die zij ook van toekomstige leraren verwachten (Lunenberg et al., 2007; Swennen et al., 2008).

Tegelijk volstaat modelleren op zich niet. Zonder verdere duiding blijft veel van wat lerarenopleiders doen impliciet en dus moeilijk toegankelijk voor studenten. Daarom is een tweede principe essentieel: expliciteren. Dit houdt in dat lerarenopleiders hun pedagogisch-didactische keuzes niet alleen uitvoeren, maar ook verwoorden, onderbouwen en verbinden met professionele kennis. Waarom kies ik voor deze aanpak? Waarom stel ik deze vraag? Waarom grijp ik in, of net niet? Welke signalen van studenten neem ik waar? Welke interpretatie geef ik daaraan? En welke alternatieve handelingsmogelijkheden overweeg ik? Door dergelijke redeneringen expliciet te maken, ondersteunen ze het *reasoning* van student-leraren. Ze tonen niet alleen wat ze doen, maar maken ook inzichtelijk waarom ze het doen. Dit sluit aan bij wat Loughran en Berry (2005) omschrijven als expliciet modelleren: het zichtbaar maken van de gedachten, afwegingen en beslissingen die aan pedagogisch handelen ten grondslag liggen.

Concreet betekent dit dat ze het denken zichtbaar maken, bijvoorbeeld door tijdens eigen lessen hardop te redeneren: wat valt me op, hoe interpreteer ik dat, welke handelingsopties overweeg ik, en waarom kies ik uiteindelijk voor een bepaalde aanpak? Ook nabesprekingen, lesanalyses, casussen en videofragmenten kunnen hiervoor worden ingezet, op voorwaarde dat ze niet beperkt blijven tot beschrijven wat zichtbaar gebeurt, maar studenten helpen om waarnemingen te verbinden met theorie, onderzoek en pedagogisch-didactische concepten (Seidel & Stürmer, 2014). Cruciaal daarbij is dat deze redenering expliciet wordt verbonden met theoretische inzichten, onderzoek en concepten die helpen om wat ze zien te structureren, te begrijpen en te verklaren. Op die manier wordt theorie geen losstaand kennisbestand, maar een bril waarmee student-leraren onderwijspraktijken leren lezen.

Het samenspel van modelleren en expliciteren maakt het mogelijk om *professional vision* niet alleen te veronderstellen, maar doelgericht te ontwikkelen bij studenten. Het helpt hen om onderwijspraktijken te leren lezen, begrijpen en onderbouwd te benaderen. Voor lerarenopleiders betekent dit dat zij hun eigen praktijk voortdurend dubbel moeten bekijken: als onderwijs aan studenten én als voorbeeld van professioneel handelen waarover samen kan worden nagedacht. De kwaliteit van lerarenopleiding hangt dan niet alleen af van wat studenten aangeboden krijgen, maar ook van de mate waarin lerarenopleiders hun eigen professionele kijk toegankelijk maken als leerbron. Dat veronderstelt dat de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders zelf niet als vanzelfsprekend wordt beschouwd, maar structureel ondersteund wordt via onderzoek, samenwerking en professionele leergemeenschappen (Kelchtermans et al., 2018).

Tot slot: expertise zichtbaar maken

Als we de kwaliteit van ons onderwijs echt willen versterken, moeten we investeren in expertleraren die hun professionele kijk kunnen ontwikkelen, expliciteren en beargumenteren. Expertise wordt dan geen toevalstreffer en ook geen automatisch gevolg van ervaring, maar het resultaat van een bewuste focus op professioneel waarnemen, interpreteren en pedagogisch-didactisch handelen (Blömeke et al., 2015).

De twee praktijkvoorbeelden in dit artikel maken zichtbaar wat dit opleidingsdidactisch betekent. Ondanks hun verschillende contexten tonen het POTENTIAL- en TACOS-project eenzelfde onderliggende dynamiek: *professional vision* vraagt om leeromgevingen waarin student-leraren of leraren leren vertragen, kijken, vergelijken, interpreteren en hun oordeel expliciet verbinden met theoretische kennis. Video, simulatie, *comparative judgement* en gezamenlijke analyse functioneren daarbij niet als vrijblijvende reflectie-instrumenten, maar als manieren om de complexiteit van klaspraktijken toegankelijk, bespreekbaar en onderzoekbaar te maken.

Daarin spelen lerarenopleiders een sleutelrol. Zij ontwerpen niet alleen zulke leeromgevingen, maar maken ook zichtbaar hoe professioneel kijken, interpreteren en oordelen eruitziet. Door hun eigen pedagogisch-didactische keuzes te modelleren én te expliciteren, wordt hun expertise een leerbron voor student-leraren. Theorie wordt zo geen losstaand kennisbestand, maar een bril waarmee onderwijspraktijken gelezen kunnen worden.

Deze redenering heeft ook gevolgen voor evidence-informed onderwijs. Onderwijskwaliteit wordt niet gerealiseerd door methodes, interventies of onderzoekskennis op zich, maar vooral door leraren die evidentie kunnen lezen, duiden en vertalen naar hun specifieke context. De vraag is dus niet alleen *wat werkt* in onderwijs, maar vooral wie in staat is te zien wanneer, waarom, voor wie en onder welke omstandigheden iets werkt.

Expertleraren zijn daarom geen luxe, maar een noodzakelijke voorwaarde voor duurzaam kwaliteitsvol onderwijs. Dat vergt een expliciete en blijvende inzet op de ontwikkeling van *professional vision* gedurende het volledige professionaliseringscontinuüm: in de lerarenopleiding, tijdens de inductiefase en doorheen de verdere loopbaan. Pas wanneer deze professionele kijk systematisch wordt gecultiveerd, erkend en ondersteund, wordt onderwijskwaliteit geen loutere beleidsambitie, maar een dagelijkse realiteit in de klas.

Auteurs

Ruben Vanderlinde is professor aan het Centrum Onderwijskunde van de Universiteit Gent waar hij de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling' coördineert. ruben.vanderlinde@ugent.be

Thibaut Duthois is doctoraatsonderzoeker aan het Steunpunt Diversiteit en Leren (Vakgroep Taalkunde) en lid van de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling' (vakgroep Onderwijskunde). Zijn onderzoek kadert binnen het FWO-SBO-project TACOS.

Aron Decuyper is postdoctoraal onderzoeker aan het Centrum Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Hij is lid van de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling'. Zijn onderzoek richt zich op effectief lesgeefgedrag (in teamteaching), mentoring van (student-)leraren en het welbevinden van leraren.

Referenties

- Anderson, J., & Taner, G. (2023). Building the expert teacher prototype: A metasummary of teacher expertise studies in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 38, Article 100485.
- Biesta, G. J. J. (2015). *What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism*. European Journal of Education, 50(1), 75–87.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Breese, A. C., Nickerson, A. B., Lemke, M., Mohr, R., Heidelberg, K., Fredrick, S., & Allen, K. (2023). Examining Implicit Biases of Pre-Service Educators Within a Professional Development Context. *Contemporary School Psychology*, 27, 646–661.
- Brown, C., Schildkamp, K., & Hubers, M. (2017). Combining the best of two worlds: a conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154–172.
- Decuyper, A., Ponet, B., Dorme, L., Flamand, P., Franco, D., Gryson, T., Herman, L., Keppens, K., Tack, H., Thomas, L., & Vanderlinde, R. (2023). Continue professionalisering van leraren als aanpak voor het lerarentekort: Inzichten vanuit de onderzoeksgroep LOPO. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(4), 7–25.
- Duthois, T., Vanderlinde, R., Van Avermaet, P., & Montero-Perez, M. (2026). Can we professionally develop teachers' visual attention? Video-based professional development of early childhood teachers' in-action noticing during language-stimulating interactions: A mobile eye-tracking study. *Learning and Instruction*, 105, 102396.
- Duthois, T., Montero-Perez, M., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2025). Early childhood education teachers' professional vision of language-stimulating interactions: A mixed-method mobile eye-tracking study'. *Teaching and Teacher Education*, 166, 105199.
- Eßling, I., Todorova, M., Sunder, C., Steffensky, M., & Meschede, N. (2023). The development of professional vision in pre-service teachers during initial teacher education and its relationship to beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104250.
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. Teachers College Record, 103(6), 1013–1055.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
- Gegenfurtner, A., Lehtinen, E., & Säljö, R. (2011). Expertise Differences in the Comprehension of Visualizations: A Meta-Analysis of Eye-Tracking Research in Professional Domains. *Educational Psychology Review*, 23(4), 523–552.
- Goldberg, P., Schwerter, J., Seidel, T., Müller, K., & Stürmer, K. (2021). How does learners' behavior attract preservice teachers' attention during teaching? *Teaching and Teacher Education*, 97(103213), 1–14.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.
- Keppens, K., Consuegra, E., Goossens, M., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2019). Measuring pre-service teachers' professional vision of inclusive classrooms: A video-based *comparative judgement* instrument. *Teaching and Teacher Education*, 78, 1–14.
- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2021). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1091–1107.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134.
- Leerpunt. (2026). Evidence-informed onderwijs. <https://leerpunt.be/evidence-informed-onderwijs>.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193–203.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2018). Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Nelson, J., & Campbell, C. (2017). Evidence-informed practice in education: Meanings and applications. *Educational Research*, 59(2), 127–135.

- Ozga, J. T. (2020). Elites and expertise: The changing material production of knowledge for policy. In G. Fan & T. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies* (pp. 53–69). Springer.
- Pollitt, A. (2012). The method of adaptive comparative judgement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 281–300.
- Rubie-Davies, C. M., & Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, 50, 83–92.
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. *ZDM Mathematics Education*, 53(1), 119–134.
- Scheirlinckx, J., Teixeira, K., Alves, G., Primi, R., De Clercq, B., De Fruyt, F., & John, O. P. (2025). More than just experience? Effects of years of teaching, age, and gender on teachers' social-emotional and instructional characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 167, Article 105203.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 739–771.
- Seidel, T., Schnitzler, K., Kosel, C., Stürmer, K., & Holzberger, D. (2021). Student characteristics in the eyes of teachers: Differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze. *Educational Psychology Review*, 33, 69–89.
- Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98, 103243.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 531–542.
- Vanderlinde, R., Godaert, E., & Keppens, K. (2020). Competentgericht opleiden en beoordelen in de lerarenopleiding: naar een nieuw conceptueel model. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41(4), 238–252.
- Van Gasse, R., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Bouwer, R., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: The added value of comparative judgement. *Journal of Professional Capital and Community*, 4(4), 269–285.
- Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school: Handboek voor interactief taalonderwijs* (2e herziene druk). Amsterdam: Uitgeverij Coutinho.
- Wolff, C. E. M., Jarodzka, H. M., & Boshuizen, H. P. A. (2017). *See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events*. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308.



Copyright (c) 2026, Ruben Vanderlinde, Thibaut Duthois, Aron Decuyper.

Dit artikel is gelicentieerd onder de Naamsvermelding 4.0 Internationaal licentie.