

8



LEREN DOOR REFLECTEREN

Ietje Pauw, Adrie Visscher en Susan McKenney

8.1 INLEIDING

Het beroep van leraar is complex en vraagt om blijvende professionele ontwikkeling. Dit geldt voor alle rollen die een leraar kan vervullen, maar heel nadrukkelijk voor zijn rol in de klas. Een van de belangrijkste bronnen daarvoor zijn de eigen (les)ervaringen en een zorgvuldige reflectie op die eigen ervaringen. Als leraar denk je na over wat je doet in de klas en waarom je dat doet. Door na te denken over je eigen sterke en zwakke punten, je omgang met leerlingen, collega's en ouders, door jezelf hierover vragen te stellen en antwoorden te zoeken, kom je tot nieuwe inzichten en kun je je onderwijspraktijk verbeteren. Dat klinkt simpel, maar het blijkt lastig te zijn.

We gaan in dit hoofdstuk eerst in op de vraag wat reflecteren precies is en welke typen reflectie er zijn. Vervolgens staan we stil bij gegevens die de basis kunnen vormen voor reflectie. Daarna besteden we aandacht aan standaarden en benchmarks die leraren kunnen gebruiken en tot slot bespreken we factoren die van invloed zijn op de resultaten van reflectie.

8.2 WAT WE UIT ONDERZOEK WETEN

Helpt reflecteren? Word je er een betere leraar van? Gaan leerlingen er beter van presteren? Een vraag die daaraan vooraf gaat, is wat reflecteren eigenlijk is. Kort gezegd gaat het om een leerzame terugblik (zie ook kader hiernaast).

Reflecteren is tegenwoordig vaak gekoppeld aan het begrip professionele identiteit (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004): het geheel aan opvattingen, kennis, gedrag en vaardigheden, waardoor anderen iemand herkennen als een bekwame leraar (Pauw, Van Lint, Gemmink, Jongstra, & Pillen, 2017). Door hierover

na te denken kan een leraar ontdekken waar iets te leren of te verbeteren valt, waar hij meer over wil weten en waar hij aan wil werken om professioneel te groeien.

Professionele identiteit is niet statisch. Zo beïnvloeden maatschappelijke ontwikkelingen het onderwijs (Niesz, 2019) en van leraren mag je verwachten dat ze daarover nadenken, er een standpunt over innemen en daarnaar handelen.

De leerzame terugblik

De Amerikaanse filosoof en (onderwijs)psycholoog John Dewey (1938, p. 86) omschreef reflectie als: *'(...) to look back over what has been done so as to extract the net meanings which are the capital stock for intelligent dealings with further experiences. It is in the heart of the intellectual organization and of the disciplined mind.'* In deze omschrijving zijn drie fasen van reflectie te onderscheiden:

1. terugblikken (*'to look back over what has been done'*)
2. de kernlessen eruit lichten (*'to extract the net meanings'*)
3. ernaar handelen (*'intelligent dealings with further experiences'*).

Anders gezegd: reflectie is een bewuste terugblik die als doel heeft om te leren van een ervaring. De drie fasen van Dewey vormen in grote lijnen nog steeds de constante factor in latere beschouwingen over reflectie.

Reflectie voor, tijdens en na de les

Er zijn verschillende modellen ontwikkeld voor het reflectieproces (Korthagen, Koster, Melief, & Tigcheelaar, 2002; Crasborn & Hennissen, 2019; Korthagen, 2019). We bespreken er hier enkele.

Schön (1983) onderscheidt twee vormen van reflectie op basis van het tijdstip waarop ze plaatsvinden: reflectie-in-actie en reflectie-op-actie (zie ook Pauw, 2007). Het eerste gebeurt tijdens het lesgeven. Het is spontane reflectie die het onmiddellijke handelen dient. Dit vraagt om een open houding en het vermogen als leraar om signalen te registreren en te verwerken (Sipman, Thölke, Martens, & McKenney, ingediend). Het kan betekenen dat leraren tijdens de les hun handelen aanpassen, bijvoorbeeld op basis van feedback van leerlingen of eigen observaties van wat er in de klas gebeurt.

Bij reflectie-op-actie blikt de leraar terug, vaak met gegevens uit de praktijk (zoals een video-opname van de les, werkstukken van leerlingen of verhalen over een gebeurtenis). Dit kan informeel gebeuren, bijvoorbeeld tijdens het nakijken van leerlingenwerk of in gesprekken met collega's. Maar het is belangrijk om reflectie-op-actie ook meer te formaliseren en

expliciet te ondersteunen, bijvoorbeeld met zelfstudies (Zeichner, 2007) of professionele leergemeenschappen (Little, Horn, Stoll, & Louis, 2007). Dit type reflectie is erop gericht om de praktijk te beschrijven en te analyseren dan wel te verklaren. Het kan gericht zijn op het eigen gedrag (Heb ik de lesdoelen en leerstof duidelijk gemaakt? Heb ik gezien wat zich achter in het lokaal afspeelde?), op de leerling(en) (Waar lopen ze vast? Hoe lossen ze iets op? Wie lijkt betrokken, wie niet?) en, heel waardevol, op de interactie tussen leraar en leerling(en).

Een verhaal schrijven

Om aanstaande leraren zo goed mogelijk toe te rusten voor reflecteren is de narratieve reflectieaanpak ontwikkeld (Pauw, 2007). Hierbij schrijft de (aanstaande) leraar een verhaal over een gebeurtenis in de klas, denkt hij na over verschillende aspecten van dat verhaal en stelt hij zichzelf hierover vragen. Via literatuur vindt hij hierop antwoorden en vervolgens stelt hij een beredeneerd scenario op om nieuwe inzichten toe te passen.

Deze narratieve aanpak bleek een krachtig instrument om na te denken over jezelf en je beroep

Fasen	Onderdelen van het reflectieverslag
Waarneming	Het verhaal van een gebeurtenis in de klas
Interpretatie en selectie	
Structureren en systematisering	
Diagnose en advies	Commentaar, bij voorkeur op basis van wetenschappelijke kennis
Ontwikkeling van nieuwe inzichten en ontwerp	Conclusie en scenario
Methodisch toepassen	Nieuwe praktijk

Figuur 1. Het Wisdom-model. Overgenomen uit Pauw et al., 2017.

(Kelchtermans, 2001; Bruner, 2004; Pauw, Jongstra, & Van Lint, 2016) en is inmiddels uitgewerkt in de handreiking *Een leraar als geen ander* (Pauw, et al., 2017) met het zogeheten Wisdom-model (zie Figuur 1).

Nadenken over de gewenste situatie

In aanvulling op Schön is er nog een derde, toekomstgerichte vorm te onderscheiden, namelijk reflectie-voor-actie (Van der Linden & McKenney, ingediend). Hierbij staat de leraar stil bij het verschil tussen de huidige en de gewenste situatie, met aandacht voor de benodigde inzichten, instrumenten en/of het pedagogisch-didactisch repertoire om deze kloof te dichten. Ook denkt hij na over hoe hij de gewenste situatie kan realiseren.

Figuur 2 geeft een overzicht van drie reflectietypen met voorbeelden van kernvragen per fase.

Reflectiegegevens

Reflectie-in actie en reflectie-op-actie gaan steeds over het vormen van een beeld van een concrete situatie en het op basis daarvan conclusies trekken over het eigen professionele handelen. Bijvoor-

beeld: Leg ik de stof duidelijk uit? Boei ik mijn leerlingen? Weet ik een veilig en productief klasklimaat te creëren? Zijn de prestaties van leerlingen naar behoren?

De kwaliteit van het gevormde beeld is onder meer afhankelijk van de data. Bij reflectie-in-actie gaat het om de eigen waarnemingen en interpretaties tijdens lessen. Ook bij de eerder genoemde narratieve reflectie construeert de leraar, nu na de les, een verhaal op basis van eigen waarneming en interpretatie. Dit verhaal levert veel data op over personages, (taal)handeling, non-verbale communicatie, emoties, waarden, relaties, tijd, ruimte, opvattingen over politiek en maatschappij, die alle voorwerp van nadere reflectie kunnen zijn. Het komt erop neer dat de leraar zichzelf vragen stelt over die praktijk: wie doet/deed wat, wanneer, met wie, waarom, met welke middelen, met welk doel en met welke redenen? Daarbij kijkt hij uiteraard niet alleen naar het gedrag van zijn leerlingen, maar ook naar dat van hemzelf. De informatie uit de reflectie-in-actie en de reflectie-op-actie kan leiden tot nieuwe inzichten voor de reflectie-voor-actie. En daarmee begint het reflectieproces opnieuw.

Relatie tot tijdstip	Voorbereiden	Een beeld vormen	Concluderen
Reflectie-voor-actie (voor de les)	Waar wil ik aan werken?	Wat heb ik daarvoor nodig?	Hoe ga ik dit realiseren?
Reflectie-in-actie (tijdens de uitvoering van de les)	Ben ik zelfbewust, open en in (emotionele) balans?	Welke (objectieve, affectieve of intuïtieve) signalen ontvang ik?	Wat leid ik af uit de verschillende signalen en hoe schenk ik daaraan aandacht?
Reflectie-op-actie (na de les)	Waar ging het over?	Wat gebeurde er precies?	Waarom gebeurde dit en wat betekent dat?

Figuur 2. Drie fasen van reflectie in relatie tot tijdstippen. Gebaseerd op Van der Linden en McKenney, ingediend.

Kwaliteit van de gegevens

Niet alle waarnemingen en conclusies zijn per se van dezelfde kwaliteit. Kruger & Dunning (1999) lieten al zien dat zelfevaluaties in veel gevallen minder valide zijn. Vooral de zwakst presterenden overschatten zichzelf vaak sterk en zien ten onrechte geen noodzaak tot verbetering, terwijl de best presterenden geneigd zijn om zichzelf te onderschatten, doordat ze weten hoe moeilijk optimaal handelen en presteren is. De best presterenden zijn heel kritisch, soms zelfs te kritisch over zichzelf.

Bij reflectie-op-actie kan de kwaliteit van de gegevens beter zijn, omdat de leraar dan ook waarnemingen en opinies van anderen mee kan nemen. Hij kan bijvoorbeeld leerlingen vragen naar hun mening over de kwaliteit van zijn lessen. Leerlingen weten bijvoorbeeld uit eigen ervaring of de uitleg van de leerstof duidelijk was en of de leraar wel of geen hoge verwachtingen van hen heeft. Met digitale instrumenten kunnen dit soort gegevens heel snel en gemakkelijk beschikbaar komen.

Het voordeel van het meten van leerlingpercepties is het grote aantal verkregen waarnemingen. Daardoor is de betrouwbaarheid groter dan bij bijvoorbeeld lesobservaties (Bijlsma, Visscher, Dobbelaer, & Veldkamp, 2019), die meestal slechts op de waarnemingen van één of twee observatoren zijn gebaseerd. Maar net als alle andere maten van leskwaliteit zijn leerlingpercepties niet perfect. Oordelen van leerlingen kunnen bijvoorbeeld beïnvloed worden door andere factoren dan de kwaliteit van lesgeven, zoals de populariteit van een leraar of zijn vak.

Video-opnames

Lesobservaties kunnen toch een belangrijke basis voor reflectie zijn (Bijlsma et al., 2019). Met video-opnames kan een leraar letterlijk zijn eigen les terugkij-

ken. Dat wordt nog leerzamer als hij daarbij een expliciet kader gebruikt of wanneer een andere leraar meekijkt. Maar vergeleken met leerlingpercepties is het solide beoordelen van meer lessen door diverse beoordelaars (wat bevorderlijk is voor de betrouwbaarheid van het beeld) wel arbeidsintensief, duur en daardoor moeilijk te realiseren in de onderwijspraktijk (Dobbelaer, 2019).

Een derde bron voor reflectie zijn de resultaten van leerlingen. Deze geven informatie over of leerlingen de stof begrepen hebben en of er bijvoorbeeld nog extra instructie nodig is. Wel zijn intelligentie, motivatie en inzet van leerlingen bepalender voor resultaten en zeggen goede en slechte scores van leerlingen dus maar tot op zekere hoogte iets over hoe goed een leraar zijn werk heeft gedaan (Visscher, 2017).

Reflectie op basis van standaarden

Mensen die goed presteren, verlaten misschien makkelijker hun comfortzone en gaan eerder op zoek naar ruimte voor verbetering (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993; Ericsson, 2017). Zij werken daarbij vaak samen met een coach die weet hoe 'expert-handelen' eruitziet (bijvoorbeeld de perfecte karate-trap, of een op hoog niveau uitgevoerd muziekstuk). Beelden van expert-handelen gelden als professionele standaarden waartegen het eigen handelen af te zetten is (evaluatie en reflectie) en op basis waarvan leraren kunnen bepalen waaraan ze gaan werken. Dit kan aanleiding zijn om daar intensief, maar kort (bijvoorbeeld elke dag dertig minuten) aan te werken, net zo lang totdat dit goed beheerst wordt. Leraren die reflecteren vergelijken hun handelen met een bepaalde standaard. Die kan gebaseerd zijn op hun eigen normen of die van hun leerlingen, of op meer expliciete, op onderzoek gebaseerde normen.

De vraag is hoe betrouwbaar onze kennis is over bekwaam lesgeven. Wat doet een leraar bijvoorbeeld die heel goed differentieert of bij wie leerlingen zich veilig en gestimuleerd voelen en hoe ziet goed klasmanagement er eigenlijk precies uit?

Heldere, op basis van empirisch wetenschappelijk onderzoek geformuleerde standaarden kunnen van groot belang zijn voor de reflectie op het eigen lesgeven en voor het werken aan de verbetering daarvan. Dergelijke standaarden kunnen, meer of minder expliciet, gevonden worden in instrumenten voor de beoordeling van aspecten van leskwaliteit (de mate waarin de normen echt op onderzoek gebaseerd zijn varieert echter). Voorbeelden van dergelijke instrumenten zijn het ICALT lesobservatie-instrument en

de Impact! tool voor het meten van leerlingoorden. Bij alle instrumenten is het uiteraard belangrijk in ogenschouw te nemen dat onderwijs complex en altijd contextgebonden is.

Andere factoren die van invloed zijn

Of reflectie tot beter professioneel handelen en presteren leidt, is van meer afhankelijk dan de gebruikte data en de standaarden. Belangrijk is allereerst in hoeverre een leraar de kwaliteit van zijn lessen en de gerealiseerde resultaten toeschrijft aan het eigen professionele handelen. De Onderwijsinspectie (2013) heeft vastgesteld dat dit allesbehalve vanzelfsprekend is. Sommige leraren wijten onbevredigende lessen en resultaten vooral aan de

Glazige ogen van leerlingen

Saskia, tweedejaarsstudent pabo (Pauw et al., 2017) schrijft in haar narratief reflectieverslag:

‘Ik heb tijdens meerdere rekenlessen ervaren dat een uitleg te moeilijk was voor sommige leerlingen, ik werd met glazige ogen aangekeken, terwijl er ook leerlingen waren die zich aan het vervelen waren. Hoe kan ik ervoor zorgen dat iedereen geïnteresseerd naar mijn les luistert, dat iedereen de uitleg die ik geef begrijpt? Ik heb het gevoel dat ik tijdens deze les gefaald heb. Hoe kan ik een heel goede leraar zijn voor alle leerlingen?’

Saskia stelt zichzelf vervolgens enkele vragen, zoals: Hoe kan ik zowel zwakke als sterke rekenaars bedienen? Op welke manieren kun je bij zwakke

rekenaars begrip en inzicht ontwikkelen? Hoe kan ik leerlingen uitdagen tijdens de rekenles? Hoe kan ik de rekenleerstof aanpassen aan het niveau van leerlingen zonder de leerlijnen uit het oog te verliezen? Hoe kan ik omgaan met verschillen tussen leerlingen?

In de vakliteratuur gaat Saskia op zoek naar antwoorden en ontwikkelt ze haar eigen normen voor een goede rekenles. Op basis daarvan ontwerpt ze een scenario voor een volgende rekenles. Ze concludeert: ‘Natuurlijk heb ik nog veel te leren, maar de reflectie op mijn rekenles heeft mij veel kennis gebracht. Ik voel me nu veel zekerder, ik weet nu veel beter hoe ik om moet gaan met al die verschillende leerlingen in mijn groep.’

inzet, intelligentie en motivatie van hun leerlingen. 'In andere schooljaren waren de resultaten met deze zelfde aanpak veel beter, dus aan mijn lesgeven kan het niet gelegen hebben.' Een dergelijke attitude is een slecht uitgangspunt voor verbetering.

Ook is het belangrijk dat reflectie geen doel op zich is, maar een middel om het eigen onderwijs te verbeteren. Om beter te kunnen worden als leraar moeten leraren bereid zijn om aan hun zwakke punten te werken. Dat kan door over een specifiek onderwerp te lezen, door naar een conferentie te gaan of een collega te vragen om een lesobservatie te doen en feedback en tips te geven. Voor het verbeteren van complexe didactische vaardigheden, zoals differentiëren, is meer nodig, bijvoorbeeld een solide trainingstraject. Een recent voorbeeld daarvan is het MATCH-project, een differentiatietrainingstraject voor leraren, ontworpen op basis van een cognitieve taakanalyse van differentiatie experts (leraren) en het 4C/ID model voor instructieontwerp (Van Merriënboer & Kirschner, 2018).

8.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Als leraren zich willen ontwikkelen, helpt het om, alleen of samen met collega's, na te denken over het leraarschap en te investeren in de verbetering daarvan. Een duidelijk kader van wat er van een goede leraar verwacht mag worden, is daarbij belangrijk. Zo'n kader wordt mede bepaald door de beroepsgroep en de inspectie, maar ook door de werkcontext (in brede zin) van de leraar en liefst vooral ook door wetenschappelijk bewezen effectieve leraarpraktijken. Effectief reflecteren veronderstelt de bereidheid om echt kritisch naar jezelf te kijken en te werken aan gebreken in je professionele handelen. Met reflectie kan de leraar vaststellen wat hij wil of moet

veranderen. Gaat het om het bijspijkeren van kennis of om de verschillende opvattingen binnen een bepaald vakgebied? Gaat het om gedrag in de klas en de omgang met leerlingen? Of wil hij bepaalde complexe didactische vaardigheden beter leren beheersen? Om aan dergelijke punten te werken is een doordacht verbeterplan aan te bevelen, een scenario waarbij de leraar goed nadenkt over de vraag hoe groot de kans is dat hij hiermee daadwerkelijk iets verbetert (de vijfde en zesde fase in het Wisdom-model, Figuur 1) en of dat hij het alleen kan of dat expertise van anderen nodig heeft.


Schoolleiders vervullen daarbij een belangrijke rol, bijvoorbeeld door een schoolcultuur te creëren die gericht is op continue verbetering van de onderwijskwaliteit en door het belang van reflectie daarbij te benadrukken. Ook kunnen schoolleiders reflectie bevorderen door leraren hiervoor tijd en andere middelen te geven.

De handelingen en gebeurtenissen in de klas en de impact daarvan op het leren van leerlingen kunnen voor leraren telkens weer het startpunt vormen om na te denken over de eigen praktijk en de eigen professionele ontwikkeling. Het gaat om levenslang leren: het verhaal van de leraar gaat altijd door.


LITERATUUR

Gebruikte bronnen

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bijlsma, H. J. E., Visscher, A., Dobbelaer, D., & Veldkamp, B. (2019). Does smartphone-assisted student feedback affect teachers' teaching quality?, *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 217 – 236.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(4), 691-710.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
-  Dobbelaer, M. J. (2019). *The Quality and Qualities of Lesson Observation systems*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/88769970/Dobbelaer_The_quality_and_qualities_of_classroom_observation_systems.pdf
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 38, 685-705.
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Piek, Hoe gewone mensen buitengewoon kunnen presteren*. Amsterdam: Spectrum.
- Kelchtermans, G. (2001). Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders. *Cahiers voor Didactiek*, 10. Deurne: Wolters Plantyn.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 77(6), 1121 - 1134.
- Little, J. W., Horn, I. S., Stoll, L., & Louis, K. (2007). Normalizing problems of practice: Converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*, 79-92.
- McNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 147-160.
- Niesz, T. (2019). Social Movement Knowledge and Anthropology of Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 50, 223-233.

 Onderwijsinspectie (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/publicaties/2013/10/04/professionalisering-als-gerichte-opgave/professionalisering-als-gerichte-opgave.pdf>

 Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. (Proefschrift Universiteit Utrecht).

<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/23043/full.pdf?sequence=30>

Pauw, I., Jongstra, W., & Van Lint, P. (2016). Analysing plots of student teachers' narratives to identify teacher identity. In B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, & A. Aelterman (eds.), *Professional Learning in Education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (pp.155-175). Gent: Academia Press.

Pauw, I., Van Lint, P., Gemmink, M., Jongstra, W., & Pilen, M. (2017). *Een leraar als geen ander: Ontwikkeling van professionele identiteit van leraren door verhalen*. Antwerpen: Garant.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.


Sipman, G., Thölke, J., Martens, R., & McKenney, S. (onder review). Enhancing teachers' intuition to handle complex classroom situations.

Van der Linden, S., Van der Meij, J., & McKenney, S. (geaccepteerd onder voorwaarden). Design and enactment of mobile video coaching.

Van der Linden, S., & McKenney, S. (ingediend). Unification theory as a driver for teacher video coaching design.

Van der Linden, S., Van der Meij, J., & McKenney, S. (geaccepteerd onder voorwaarden). Design and enactment of mobile video coaching.


Van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *A Systematic Approach to Four-Component Instructional Design*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

 Visscher, A. J. (2017). *Gericht ontwikkelen van leerkrachtkwaliteiten*. (Oratie). Enschede: Universiteit Twente.


https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/15318628/Oratie_Visscher.pdf

Verder lezen


In de kennisbasis van de Vereniging Lerarenopleiders Nederland Velon zijn diverse publicaties te vinden die dieper in gaan op het leren van leraren:

 Crasborn, F., & Hennissen, P. (2019). Integratief begeleiden op de werkplek. In G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 55- 84). Breda: Velon.


<https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/>

 Korthagen, F. (2017). Visies op opleiden. In: G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 17- 28). Breda: Velon.


<https://korthagen.nl/wp-content/uploads/2019/01/VELON-Katern-7-Visies-op-Opleiden.pdf>

 Pauw, I., & Pillen, M. (2017). Reflecteren en de ontwikkeling van de professionele identiteit op de lerarenopleiding: Opvattingen en methodes. In: G. Geerdink, & I. Pauw (Reds.), *Hoe leiden we leraren op? Kennisbasis Lerarenopleiders, katern 7* (pp. 95- 112). Breda: Velon.

<https://velon.nl/kennisbasis-katern-7-over-opleidingsdidactiek/>

 Op de website van Impact! vind je een instrument om leerlingoordelen over leskwaliteit te meten.

www.impactoponderwijs.nl/

 Op de website van Begeleiding Startende Leraren kun je het ICALT lesobservatie-instrument vinden.

<https://bsl-utrecht.nl/achtergrondinformatie/icalt/>