

7



# DE ROL VAN EVALUATIE VOOR LOOPBAANONTWIKKELING

Marco Snoek

## 7.1 INLEIDING

Met nieuwe taken en rollen kan het beroep voor leraren aantrekkelijk en motiverend blijven. Maar in de meeste gevallen is niet iedere rol voor iedere leraar beschikbaar. Er kan nu eenmaal maar een beperkt aantal rekencoördinatoren of MR-leden in een school zijn. Bovendien vragen nieuwe rollen ook nieuwe competenties.

Om te kijken welke rol voor welke leraar geschikt is, gebruiken scholen diverse vormen van evaluatie of beoordeling. Die kunnen summatief zijn, bijvoorbeeld wanneer er meer kandidaten zijn dan beschikbare plekken, maar ook formatief. In dat laatste geval is het geven van feedback een impuls voor verdere competentie-ontwikkeling.

In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe evaluatie, beoordeling en feedback een bijdrage kunnen leveren aan loopbaanontwikkeling van leraren. De term 'evaluatie' geldt hierbij als verzamelterm voor allerlei vormen van summatieve of formatieve beoordeling. Overigens is er nog weinig onderzoek beschikbaar waarin evaluatie van leraren expliciet in verband wordt gebracht met loopbaanontwikkeling en loopbaanbeslissingen door leraren of schoolleiders. Dit hoofdstuk is daarom grotendeels gebaseerd op de uitkomsten van een seminar van de Working Group Schools van de Europese Commissie over deze thematiek (ET2020 Working Group Schools, 2019).

## 7.2 VIER FACETTEN VAN EVALUATIE

Voor het verkennen van de wijze waarop evaluatie van leraren kan bijdragen aan hun loopbaanmogelijkheden, moeten we eerst zicht krijgen op de verschillende facetten van evaluatie. Dochy, Schelfhout en Janssens (2003) onderscheiden vier vragen:

- Waarom wil je evalueren: wat zijn de doelen?
- Wat wil je evalueren: wat zijn mogelijke kwaliteitscriteria?
- Wie evalueert: welke rollen spelen verschillende actoren?
- Hoe verloopt de evaluatie: welke data verzamel en interpreteer je en hoe verbind je daar conclusies aan?

### Doelen

De doelen hangen af van het gehanteerde perspectief (zie Tabel 1 op pagina 76). Politiek-maatschappelijk (macro-perspectief) zal er bijvoorbeeld veel aandacht zijn voor borging van de basiskwaliteit en bekwaamheid van leraren en daarmee voor het organiseren van maatschappelijk vertrouwen in het onderwijs (zie ook hoofdstuk 2 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld'). Vanuit het meso-perspectief van arbeidsvoorwaarden binnen de school zal er meer aandacht zijn voor vraagstukken rond aanstellingen, selectie en promotie. En vanuit pedagogisch-ontwikkelingsgericht perspectief (micro) zal er vooral aandacht zijn voor groei en ontwikkeling.

Hoewel het praktisch en efficiënt kan zijn om in evaluatieprocedures verschillende doelen te combineren, is dat niet aan te raden, want de verschillende doelen en perspectieven kunnen elkaar in de weg zitten.

Het doel heeft invloed op hoe leraren tegen evaluatie aan kijken. Wanneer de nadruk ligt op borging en verantwoording, zijn leraren er negatiever over dan wanneer het gaat om input voor professionele ontwikkeling (Tuytens & Devos, 2014). In dat laatste geval is evaluatie voor leraren betekenisvoller.

Omdat evaluatie geen doel op zich is, maar een middel, moeten de doelen heel helder zijn. Bij (het ondersteunen van) loopbaanontwikkeling ligt de nadruk op selectie en ontwikkeling.

Evaluatie kan zoals gezegd summatief zijn, bijvoorbeeld als het gaat om een beslissing over promotie en salarisgroei of om te beoordelen welke kandidaat voor een bepaalde rol of taak het meest geschikt is. In dat geval zijn loopbaankeuzes vaak afhankelijk van beslissingen en belangen van anderen. Evaluatie kan ook formatief zijn, bijvoorbeeld feedback op de vraag of een leraar geschikt is voor een bepaalde rol en wat hij daar eventueel nog voor zou moeten ontwikkelen. In dat geval is er meer ruimte voor eigen regie van de leraar.

Evaluatie voor loopbaanontwikkeling kan dus twee concrete opbrengsten hebben:

- Voor de leraar: zicht hebben op de eigen potentie en kwaliteit en daarop kunnen handelen (zelfsturing).
- Voor de schoolleider: handvatten om beslissingen te kunnen nemen rondom selectie, erkenning, beloning, vormgeven aan loopbaanbegeleiding en ondersteuning van professionele ontwikkeling.

### Mogelijke kwaliteitscriteria

Als het doel helder is, is de volgende vraag naar welke specifieke kwaliteiten van leraren gekeken

wordt en welke criteria daarbij horen. Doel en kwaliteitscriteria hangen nauw samen. Bij oriëntatie op of selectie voor een specifieke rol horen criteria die op die rol zijn toegespitst.

De meeste bestaande evaluatie-instrumenten richten zich op het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar en bieden daarmee weinig handvatten voor loopbaanambities en beoordeling voor functies die het concrete lesgeven overstijgen, zoals het ontwikkelen van onderwijs, onderzoek doen of het coachen van collega's.

### Waar kijk je naar?

Het maakt uit of je vooral kijkt naar de mate waarin een leraar bepaalde competenties bezit, naar het zichtbare en observeerbare handelen (*performance*), naar het resultaat van dat handelen (de prestaties van leerlingen, wat vooral in de Verenigde Staten meermalen is geopperd, zie Sanders & Horn, 1998), naar de leraar als persoon (zie bijvoorbeeld Beijaard, 2009; Kelchtermans, 2012; Van Oers, Huizen, & Wubbels, 2002) of naar zijn vermogen om zelf vorm te geven aan de eigen professionele ontwikkeling.

Een belangrijke vraag hierbij is in welke mate je alleen kijkt naar het zichtbare, meetbare en beoordeelbare

Tabel 1. Doelen van evaluatie

	Doel	Type evaluatie	Belangrijkste stakeholder	Concern
<b>Borging</b>	Bewaken gewenst minimumniveau	Summatief	Minister, Inspectie, bestuurder schoolleider	Maatschappelijk vertrouwen
<b>Selectie</b>	Aanstelling, selectie en promotie	Summatief	Leraar, werkgever	Formele loopbaanpaden
<b>Ontwikkeling</b>	Reflectie en groei	Formatief	Leraar, schoolleider	Levenslang leren, lerende organisaties

handelen van leraren, of dat ook minder goed meetbare elementen aan de orde komen in (het gesprek over) de evaluatie (zie bijvoorbeeld Elshout-Mohr, Oostdam, Dietze, & Snoek, 2001).

### **Standaarden en niveaus**

Een belangrijk aandachtspunt is de mate waarin de evaluatiecriteria zijn gestandaardiseerd (bijvoorbeeld landelijk uniform) of dat er ruimte is voor diversiteit, bijvoorbeeld aangepast aan de lokale context of aan de persoonlijke ambitie van een leraar. Het handelen van de leraar is immers altijd deels bepaald door de context en de persoon van de leraar. Dat kan een reden zijn om niet alleen naar algemene criteria te kijken, voortgekomen uit onderzoek, maar ook ruimte te houden voor contextgebonden elementen, met oog voor de situ-

atie waarin een rol vorm moet krijgen en voor de persoonlijke visie en ambitie van een leraar bij het vormgeven van de beoogde rol.

Bij het evalueren van groei is beoordeling op basis van één (minimum)niveau niet voldoende. Er bestaan nog weinig toegespitste referentiekaders die een onderscheid maken in niveaus. Voorbeelden zijn het ICALT observatie-instrument waarmee getrainde observatoren zicht kunnen krijgen op het pedagogisch-didactische ontwikkelingsniveau van leraren (Van der Lans, Van der Grift, & Van Veen, 2018) en het instrumentarium van het project Junior Leraar, met criteria en een assessmentprocedure (zie ook kader hieronder) voor de overgang van startbekwaam naar bekwaam leraarschap (Snoek, 2018) (zie ook hoofdstuk 9 in deel 1 van dit drieluik).

### **School en starter evalueren samen**

Een voorbeeld van evaluatie voor loopbaanontwikkeling is het afsluitend assessment van het project Junior Leraar (Snoek, 2018). Doel hiervan is om de overgang van het niveau startend naar ervaren leraarschap te markeren. In het primair onderwijs is dat bijvoorbeeld gekoppeld aan drie periodieken in de salarisschaal. Hier speelt zowel het belang van de leraar zelf (erkenning van ontwikkeling en salariscroei) als van de school (sturen op de ontwikkeling van startbekwaam naar bekwaam leraarschap en daarmee op de kwaliteit van het onderwijs). Daarom vullen school en starter samen het referentiekader. Samen maken ze een (beperkte!) selectie van competenties die

een rol gaan spelen in de evaluatie. Vervolgens bouwt de starter over drie jaar een portfolio met onder meer input vanuit 360 gradenfeedback, dat twee onafhankelijke, gekwalificeerde mensen (bijvoorbeeld een lerarenopleider en een schoolleider) vervolgens beoordelen. Daarmee voldoet dit assessment aan een aantal van de in dit hoofdstuk genoemde criteria: betrouwbaar, valide, contextspecifiek, eigenaarschap en regie bij de leraar, input van verschillende partijen, data over een langere periode. Het speelt bovendien een rol in een concrete loopbaanfase: de afsluiting van de inductieperiode en de overgang naar bekwaam leraarschap.

## Eigenaarschap

Omdat je bij evaluatie uitspraken doet over een leraar, is het belangrijk dat deze de criteria valide vindt. Er ontstaat eigenaarschap als leraren zich herkennen in de criteria en het gevoel hebben betrokken te zijn geweest bij het opstellen daarvan, persoonlijk of vanuit het vertrouwen dat de eigen beroepsgroep daar een stem in heeft gehad. Die herkenning zal gemakkelijker leiden tot het (h)erkennen van uitkomsten van evaluaties en daarop volgende acties. Het ontbreken van een dialoog binnen een school leidt daarentegen bij leraren tot minder eigenaarschap en acceptatie van de uitkomsten (Bradford & Braaten, 2018).

Maar ook schoolleiders moeten zich in de criteria kunnen herkennen, zeker als zij evaluatie inzetten om te selecteren. Bij de ontwikkeling van criteria of

referentiekaders is het daarom belangrijk om verschillende partijen te betrekken, niet alleen voor een goede inhoudelijke balans, maar ook om ieders eigenaarschap te garanderen.

## Verskillende rollen

Bij de evaluatie van leraren zijn verschillende actoren te onderscheiden, elk met hun eigen belang (zie Tabel 2). Een sleutelrol voor een bepaalde actor heeft grote impact op het eigenaarschap van anderen. In het proces van loopbaanontwikkeling zijn de leraar en de leidinggevende de sleutelfiguren en het ligt voor de hand dat zij dat dan ook zijn in het evaluatieproces. Wel kunnen anderen (zoals collega's, leerlingen, ouders en andere externen) een belangrijke rol spelen als bron van informatie over de kwaliteit van de leraar (bijvoorbeeld met 360 gradenfeedback).

Tabel 2. Actoren die een rol spelen bij evaluatie van leraren

Actor	Belang
Overheid en politiek	Borging van de onderwijskwaliteit op stelselniveau Onderwijsarbeidsmarkt: een aantrekkelijk beroep en voldoende gekwalificeerde leraren
Inspectie	Toezien op goed onderwijs Ombudsman en belangenbehartiger voor leerlingen
Onderwijs-werkgevers/ besturen	Borgen van de onderwijskwaliteit op hun school Goed werkgeverschap (met ruimte voor ontwikkeling en groei)
Schoolleiders	Borgen van de onderwijskwaliteit op hun school Besluiten over aanstelling en promotie
Leerlingen	Onderwijskwaliteit
De beroepsgroep	Kwaliteit van de beoefenaars (bijvoorbeeld door een verplicht of vrijwillig beroepsregister)
Leraren	Zelfevaluatie Peer feedback Loopbaankeuzes
Anderen	Onderwijskwaliteit (bijvoorbeeld ouders, media) Aansluiting onderwijs op de arbeidsmarkt (bijvoorbeeld werkgevers)

Deze mensen moeten vaardig zijn (of worden) in het observeren en evalueren van leraren en het geven van feedback. De (expert)rol van evaluator is zelf overigens een mogelijke loopbaan- en ontwikkelrichting voor leraren. Idealiter vormt evaluatie een integraal onderdeel van de school- en onderwijscultuur en is iedereen rolmodel voor elkaar.

### **Hoe verloopt de evaluatie?**

Wanneer het doel, de criteria en ieders rol helder zijn, moet de evaluatie daadwerkelijk vorm krijgen binnen de school. Ik bespreek achtereenvolgens de verschillende factoren die hierbij een rol spelen.

### **Betrouwbaarheid en validiteit**

De instrumenten en data moeten passen bij wat je wilt weten. Een momentopname met bijvoorbeeld één klassenobservatie (een foto) geeft geen valide beeld van de kwaliteit van een leraar, daar zijn meer metingen voor nodig (een film). En lesobservaties geven bijvoorbeeld wel goed zicht op iemands pedagogisch-didactische kwaliteit, maar geen zicht op de onderliggende overwegingen die het handelen van de leraar sturen. Daar is een dialoog voor nodig. Een lesobservatie geeft ook geen zicht op wat de leraar buiten de klassituatie allemaal nog meer doet.

Ook betrouwbaarheid speelt een rol. Zo zijn observaties van leraren vaak gekleurd, bijvoorbeeld door gender of de samenstelling van de klas (Campbell & Ronfeldt, 2018).

Vragen over validiteit en betrouwbaarheid van evaluatie-uitkomsten kunnen invloed hebben op het vervolg. Paufler en Clark (2019) schetsen hoe schoolleiders vanuit hun twijfels over een nieuw ingevoerd evaluatiesysteem terughoudend zijn in het gebruiken van de uitkomsten voor harde arbeidsvoorwaar-

delijke uitspraken, maar ze wel gebruiken als input voor ontwikkelingsgesprekken.

### **Contextafhankelijkheid**

Het functioneren van een leraar wordt mede bepaald door de omgeving. De verzamelde data zeggen dus niet alleen iets over de leraar, maar ook over de context: de ondersteuning die hij krijgt, het type leerlingen en de rol die andere collega's of ouders spelen in het leerproces van kinderen. Met de leraar evalueer je dus tegelijk de schoolomgeving en (de rol van) de schoolleider. Dat kan bijvoorbeeld betekenen dat er binnen een school niet zozeer een nadruk komt te liggen op individuele leraren, maar op de evaluatie van teams, of dat scholen ook data verzamelen over de context (bijvoorbeeld bevorderende of stimulerende factoren die invloed hebben op het handelen van de leraar).

### **Eigenaarschap**

Het eigenaarschap van leraren betreft niet alleen de criteria, maar ook de data die verzameld worden. Zelfevaluatie als een integraal onderdeel van de procedure vergroot eigenaarschap: leraren kunnen zelf bewijsmaterialen verzamelen en daarop reflecteren (bijvoorbeeld in de vorm van een reflectief portfolio). Tegelijk kunnen vreemde ogen juist ook helpen om dingen te zien die anders onopgemerkt blijven. Leerlingen, collega's en schoolleiders kunnen daar een belangrijke rol in spelen.

### **Frequentie**

Evaluatie beperkt zich vaak tot een aantal specifieke momenten, bijvoorbeeld functionerings- en beoordelingsgesprekken, Inspectiebezoeken en accreditaties. Speciaal voor dat moment worden data verzameld. Dergelijke periodieke activiteiten

zijn ingericht om te voorkomen dat evaluatie er in de hectiek van alledag bij inschiet. Maar ze kunnen ook leiden tot extra druk: op die momenten 'hangt het er immers vanaf'.

Scholen kunnen evaluatie ook inrichten als een permanent en regulier proces en dat inbedden in hun structuur en cultuur. Evaluatie-instrumenten en data maken dan deel uit van het dagelijks werk en van een schoolcultuur waarin men waarde hecht aan reflectieve praktijken en waarin collega's regelmatig in gesprek zijn over wat die data betekenen voor het handelen en de kwaliteit van leraren.

### **Kosten**

Het verzamelen van data vergt tijd en inspanning. Een schoolleider heeft maar beperkt tijd om lessen te observeren. Om te voorkomen dat schoolleiders daardoor een beperkende factor worden, kunnen scholen ook leraren elkaar laten observeren. Dat levert bovendien een dubbel leereffect op. Dan is het wel nodig om te investeren in de kwaliteit van collegiale feedback (zie ook hoofdstuk 4 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld') en om dat te honoreren als onderdeel van het werk van de leraar.

Hoe belangrijk kwaliteitscriteria ook zijn voor betrouwbaarheid, validiteit, contextafhankelijkheid, eigenaarschap en herkenbaarheid, de procedures moeten wel uitvoerbaar en betaalbaar blijven. Een belangrijk uitgangspunt is daarom *Keep it Simple and Sustainable* (KISS, oftewel: houd het simpel en duurzaam).

### **Vertrouwelijkheid van data**

Omdat evaluatiedata gaan over individuele leraren moeten scholen hier zorgvuldig mee omgaan. Anonimisering en instemming van deelnemers (*consent*) zijn vereisten. Omwille van transparantie en verantwoording kan de neiging bestaan om evaluatiedata

te publiceren. Vraag is hoe zinvol dat is: de data komen dan los te staan van de context (de specifieke klas, leraar, vak, school), terwijl die context juist essentieel is om ze goed te kunnen interpreteren en duiden. Bovendien bestaat het gevaar dat leraren minder open zijn en vooral sociaal wenselijke en gunstige antwoorden geven.

### **Inbedding in professionele ontwikkeling**

Zeker bij formatieve evaluatie is het van belang deze te zien als onderdeel van een leerproces. Daarbij zijn vier stappen te onderscheiden (zie ook hoofdstuk 4 in deel 1, 'Een veelzijdig beroepsbeeld').

1. *Oriëntatie op ontwikkelrichtingen*: oriënteren op mogelijke rollen en keuze voor een rol die past bij de ambities en kwaliteiten van de leraar.
2. *Oriëntatie op een referentiekader*: zicht krijgen op de aspecten van een rol en op de noodzakelijke kwaliteiten of competenties daarvoor.
3. *Evaluatie*: nagaan hoe de huidige kwaliteit van handelen of beschikbare competenties zich verhouden tot het referentiekader (*reality check*)
4. *Consequenties en follow-up*: nagaan welke ruimte er nog zit tussen het beoogde competentieniveau en de huidige situatie en wat dat vraagt aan ontwikkeling en ondersteuning.

Inbedding in de cyclus van professionele ontwikkeling van leraren vergroot de mate waarin de uitkomsten van evaluaties voor hen bruikbaar zijn. Ze krijgen bijvoorbeeld feedback op hun kwaliteitsniveau, zien wat de zone van naaste ontwikkeling is en ontdekken wat een volgende stap hun loopbaan kan zijn.

### ***Inbedding in schoolcultuur***

Een cultuur waarin evaluatie als vanzelfsprekend onderdeel is ingebed in de dagelijkse praktijk vraagt ook om rolmodellen. Dat kunnen schoolleiders zijn die bestuurders en leraren uitnodigen om feedback te geven volgens een duidelijk referentiekader. Of bestuurders die leraren, schoolleiders en Inspectie uitnodigen om hen te evalueren.

De nadruk op ontwikkeling en groei sluit goed aan bij concepten over lerende organisaties. Het proces van evaluatie van leraren kan de ontwikkeling van de school als lerende organisatie ondersteunen en versterken (zie ook hoofdstuk 3). Kenmerken van lerende organisaties zijn onder meer (OECD, 2016):

- Een expliciete visie op het leren van leraren
- Het promoten van teamleren en collegiale samenwerking en verantwoordelijkheid
- Ruimte voor nieuwsgierigheid, ondernemerschap, innovatie en experimenteren
- Aandacht voor kennisdeling
- Open voor input vanuit de bredere omgeving
- Rolmodellen in alle lagen van de organisatie

### **7.3 IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK**

De hierboven geschetste reflecties op het evalueren van leraren geven scholen diverse handvatten. Allereerst kan een schoolcultuur waarbinnen evaluatie en feedback van alle betrokkenen vanzelfsprekend is, bijdragen aan de ontwikkeling van leraren en het leren van leerlingen. Zo'n schoolcultuur wordt gekenmerkt door een open klimaat, waarin medewerkers regelmatig stilstaan bij de vraag 'hoe doen we het?', mede vanuit gedeelde beelden over kwaliteit van onderwijs, lessen, leraren en schoolleiders. De reflectie en collegiale feedback zijn niet gericht op afrekenen, maar op

elkaar helpen en ondersteunen bij verdere ontwikkeling. Binnen zo'n cultuur is evaluatie een gezamenlijke teamverantwoordelijkheid en is er aandacht voor verschillende vormen van eigenaarschap:

- Van de criteria en het referentiekader: zijn die voor de betrokken leraren betekenisvol?
- Van de gebruikte data: hebben leraren zelf ook een rol in het verzamelen en selecteren van data (bijvoorbeeld met een portfolio of evaluatiegegevens van een groep leerlingen)?
- Van de evaluatie: herkennen leraren zich in de verzamelde data, hebben ze het gevoel dat die recht doen aan hen en hebben ze daar een stem in?
- Van de vervolgstappen: hebben leraren daar zelf ook zeggenschap over?

Tegelijk kan evaluatie ook een rol spelen bij concrete loopbaanbeslissingen, zowel door de leraar zelf als door een leidinggevende. In situaties waarin iemand beslissingen neemt *over* leraren zijn transparantie, eerlijkheid en legitimiteit belangrijk. Hoewel de regie in dergelijke gevallen meestal niet bij de leraar zelf ligt, doen de genoemde elementen van eigenaarschap er nog steeds toe, omdat ze bijdragen aan acceptatie van de uiteindelijke beslissing.

Het thema ontwikkelrichtingen en loopbaanbeleid voor leraren is nog relatief nieuw binnen het Nederlandse lerarenbeleid, zowel landelijk als lokaal. Er mag meer aandacht komen voor de rol van evaluatie bij processen van loopbaanbeslissingen en -begeleiding. Daarbij gaat het niet alleen om het conceptueel uitwerken van mogelijke vormen van lerarenevaluatie, maar ook om het ontwikkelen van concrete voorbeelden en *good practices*.




## LITERATUUR

### Gebruikte bronnen


-  Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven: over de rol van identiteit in professioneel leren van beginnende docenten*. (Oratie). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.  
<https://pure.tue.nl/ws/files/3024588/Beijaard2009.pdf>
- Bradford, C., & Braaten, M. (2018). Teacher evaluation and the demoralization of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 75, 49-59.
- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational evaluation of teachers: Measuring more than we bargained for? *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267.
- Davis, A., & McDonald, D. (2019) Teachers' reflections of instructional effectiveness: self-assessment through a standards-based appraisal process. *Reflective Practice*, 20(1), 125-141.
- Dochy, F., Schelfhout, W., & Janssens, S. (red.) (2003). *Anders evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk*. Heverlee-Leuven: LannooCampus
- Elshout-Mohr, M., Oostdam, R., Dietze, A., & Snoek, M. (2001). Assessment van competenties. *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(2), 48-54.
-  Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.  
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2013/03/11/studie-de-leraar-als-oneigentijdse-professional>
-  OECD (2016). *What makes a school a learning organization? A guide for policy makers, school leaders and teachers*. Parijs: OECD.  
<https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- Paufler, N. A., & Clark, C. (2019). Reframing conversations about teacher quality: school and district administrators' perceptions of the validity, reliability, and justifiability of a new teacher evaluation system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(1), 33-60.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Snoek, M. (2018). *Startende leraren in het po en vo. Goede begeleiding aan het begin van de loopbaan*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). The problematic implementation of teacher evaluation policy: School failure or governmental pitfall? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4-suppl), 155-174.
- Van der Lans, R. M., van de Grift, W. J., & Van Veen, K. (2018). Developing an instrument for teacher feedback: using the rasch model to explore teachers' de-


velopment of effective teaching strategies and behaviors. *The journal of experimental education*, 86(2), 247-264.


Van Oers, H. J. M., Huizen, P., & Wubbels, T. (2002). Ontwikkeling van een beroepsidentiteit door aankomende leraren. *Pedagogische studiën*, 79(4), 287-304.

 ET2020 Working Group Schools (2019). *Evaluation of teachers and school leaders to support attractive and sustainable careers*. Gepubliceerd online op 15 juli 2019.  
<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/governance-of-school-edu.htm>

## Verder lezen


 Een uitgebreide samenvatting van een Vlaamse studie die inzicht biedt in belangrijke aandachtspunten bij de evaluatie van leraren.  
Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Maklu.  
<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6243>

 Op de website Leraar24 kun je een pagina vinden over het beoordelen en belonen van leraren.  
<https://www.leraar24.nl/51098/beoordelen-en-belonen-van-leraren/>

 Dit artikel bevat aandachtspunten bij het beoordelen van de bekwaamheid van startende leraren.  
Sluijsmans, D.; & Van der Klink, M. (2017). Het beoor-

delen van de beroepsbekwaamheid van startende leraren. Naar een evenwichtig samenspel tussen opleidingsinstituut en school. In: Timmersmans, M. & Van Velzen, C. (red), *Kennisbasis Lerarenopleiders Katern 4: Samen in de school Opleiden*, 123-140.

<https://www.beroepsbeeldvoordeleraar.nl/wp-content/uploads/2020/01/Beoordelen-beroepsbekwaamheid-startende-leraren.pdf>

 Dit artikel op *Didactiefonline.nl* beschrijft wat er komt kijken bij betrouwbare lesobservaties.  
Van der Lans, R. (2016). Eén lesbezoek is onvoldoende. *Didactief*, december 2016.  
<https://didactiefonline.nl/artikel/en-lesbezoek-is-onvoldoende>