

Toolkit Koppelkaart®

“Studenten van de lerarenopleidingen moeten op professionele wijze in een specifieke onderwijscontext aan de hand van relevante kennis en inzichten komen tot beroepshandelen. De keuzes die zij maken bij de toepassing van kennis kunnen verantwoord en relevante literatuurverwijzingen gebruiken in hun bewijsmateriaal”
(beschrijving van de Dublin descriptoren in de ‘Ruggengraat van de opleiding’ ILS HAN, para. 3.2)

- DOEL: ondersteunen koppeling theorie en praktijk in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren
- DOELGROEP: gebruik door studenten (zelfsturing) en begeleiders (sturing)

Wilma Weekenstroo-Vorenkamp, 2013

Het instrument ‘**de koppelkaart®**’ (fig. 1) is het product van ontwerponderzoek. Onderzoeksvraag: *hoe kan de schoolopleider de student ondersteunen bij het maken van de koppeling theorie en praktijk in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren?* De pendel tussen theorie en praktijk is van belang voor het leren van de student (Geldens, 2007). Een eenzijdige praktijkervaring geeft oppervlakkige kennis, nuttig in een specifieke context, maar volgens Popeijus en Geldens (2009) nauwelijks overdraagbaar naar een andere context. Als de relatie tussen theorie en praktijk gelegd en expliciet gemaakt wordt en vanuit de theorie alternatieven voor het didactisch handelen gevonden worden, draagt dat bij aan gefundeerde keuzes die beter generaliseerbaar zijn. Begeleidingsgesprekken zijn volgens Geldens (2007) het formele moment van het leren op de werkplek, de kwaliteit daarvan is bepalend voor het leren van de student. De koppelkaart kan als tool ingezet worden om de koppeling theorie en praktijk te ondersteunen en de kwaliteit van het begeleidingsgesprek te bevorderen door: vraagstelling die gericht is op het koppelen van theorie en praktijk (Geldens, 2007) en het 2^e orde leren (Bergen et al., 2009), het inzetten van meerdere strategieën (Velzen & Volman, 2009) en het doorlopen van verschillende fasen in het gesprek (Geldens, 2007). Met het stellen van leidende vragen (die richten op zelf antwoorden zoeken) worden kritisch denken, analyseren (Janssen-Noordman & Merriënboer, 2009) en een onderzoekende houding gestimuleerd en wordt ruimte voor zelfsturing gegeven (Geldens, 2007).

Koppelkaart Start vanuit van te voren opgesteld leerdoel

- 1 Terugkomstfase**
Welke afspraak is er in het vorige gesprek gemaakt met betrekking tot je leerdoel(en)? Welke theorie heb je ingezet? Waarom? Hoe heb je de theorie omgezet naar een concrete activiteit? Welke competentie ontwikkel je?
- 2 Verduidelijkingsfase**
Hoe is het in de praktijksituatie gegaan? Wat deed je? Wat deden de leerlingen? Wat liep volgens verwachting? Wat niet? Hoe kwam dat? Welke ervaring was positief? Heb je de theorie als beschreven toegepast?
- 3 Aandachtspuntenfase**
Welk(e) leerdoel(en) heb je bereikt? Welke leerdoelen verdienen (meer) aandacht? Welke verbeterpunten zijn er? Welke doorontwikkelpunten zijn er?
- 4 Alternatievenfase**
Welke theorie ondersteunt het verbeteren of doorontwikkelen van je aandachtspunten? Hoe kun je die theorie inzetten? Welk alternatief voor je handelen kun je vinden m.b.v. de theorie? Welke keuze maak je? Waarom?
- 5 Afsprakenfase**
a. Hoe ga je het behaalde leerdoel opnemen in je portfolio? Hoe en naar welke theorie verwijst je dan?
b. Wat plan is voor het vervolg? Sluit dat aan bij leerdoelen en competentiegebieden van je POP? Hoe ga je leerdoel en bijbehorende theorie koppelen aan een activiteit?

Koppelkaart Start vanuit praktijkervaring, gebeurtenis, incident

- 1 Opdoen van een concrete ervaring**
Beschrijf de concrete ervaring die je als onderwerp voor het gesprek wilt aandragen. Wat deed je tijdens de les? Wat deden de leerlingen tijdens de les? Wat wilde je? Wat wilden de leerlingen? Wat gebeurde er, wat zag je? Wat voelde je?
- 2 Reflecteren over gedane ervaringen**
Had je deze ervaring gepland / verwacht / voorbereid? Wat wilde je bereiken met je handelen? Heb je dat doel wel of niet bereikt? In welk opzicht wel of niet? Waar lag dat aan?
- 3 Plaatsen in theoretisch kader en conclusies trekken**
a. Over welk competentiegebied hebben we het? Welke theorie die je kent kan oplossingen aangeven? Waarover wil je (aanvullend) iets opzoeken in de theorie?
b. Welke conclusies voor je eigen handelen trek je vanuit de theorie? Wat kun je toepassen? Wat heb je al toegepast? Welke verbeteracties kies je? Waarom?
- 4 Conclusies omzetten in leerdoel, plan voor handelen**
a. Hoe ga je handelen in een nieuwe of soortgelijke situatie?
b. Wat is het leerdoel voor de volgende keer? Welk(e) competentiegebied(en) benoem je? Welke theorie ga je inzetten? Welke keuze maak je? Waarom? Wat wil je bereiken? Welke concrete activiteit plan je?

© W.V. Weekenstroo - Het Assink Lyceum - 2010

Fig.1 Beide zijden van de Koppelkaart®

Theoretische onderbouwing: het 'waarom' van de koppelkaart©

De **koppelkaart** is gebaseerd op drie theorieën over het voeren van begeleidingsgesprekken:

1. De leercyclus van Kolb (1984; Donk & Lanen, 2009): hierin is de praktijkervaring leidend.
2. De reflectiespiraal van Korthagen (1982, 1996; Lagerwerf & Korthagen, 2006): een model om gestructureerd na te denken over de eigen ervaringen, met het oog op het verbeteren en doorontwikkelen van het eigen handelen.
3. De fasering van begeleidingsgesprekken van Geldens (2007), waarbij de doorgaande lijn in het leren van de student expliciet aan bod komt.

De koppelkaart wordt **door zowel de student als de begeleider ingezet** om daarmee het perspectief van de begeleider aan het perspectief van de student te koppelen, beide zijn 'inbrenger'.

De **leidende vragen** (open vragen, die 'richten op') sturen de aandacht op **de koppeling van de praktijkervaring aan de theorie en vice versa** en het **2^e orde leren**, het leren van de student¹.

Twee verschillende gespreksstrategieën worden ingezet om de **balans** te zoeken tussen aan de ene kant het belang van de doorgaande leerlijn van de student en het leren vanuit de theorie en aan de andere kant de aandacht voor leerdoelen voortkomend uit een praktijkervaring of incident. Oftewel, de **lange termijn doelen** of de **concerns** van de student (Geldens, 2007):

- Start vanuit voorbereid leerdoel (de blauwe zijde)
- Start vanuit een praktijkervaring (of gebeurtenis, incident²; de rode zijde)

De **fasering** is gebaseerd op de gespreksfasen van Geldens (2007) voor de blauwe kant en van Kolb (1984) voor de rode kant. Het **doorlopen van de verschillende fasen van een reflectiegesprek** is van betekenis voor de kwaliteit van het gesprek en daarmee randvoorwaardelijk voor en **gekoppeld aan het leren van de student** (Geldens, 2007). De reflectievragen van Korthagen (1982,1996) komen in beide cycli terug.

De koppelkaart zou voor de student de rol van een denk- en handelingsmodel moeten krijgen, omdat dat zorgt voor een systematische benadering en dat versterkt het maken van de koppeling theorie en praktijk (Popeijus & Geldens, 2009). Het inzetten van verschillende strategieën van 'theorie en praktijk koppelen' bevordert het leren van de student (Brouwer, 2007), het transfervermogen (Janssen-Noordman & Merriënboer, 2009), het zelfsturend vermogen van de student en het inzicht verwerven (Velzen & Volman, 2009). De vragende strategie stimuleert volgens Janssen-Noordman & Merriënboer (2009) het activeren van voorkennis en leidende vragen het kritisch denken en analyseren van relaties en biedt daarnaast ruimte voor zelfsturing en reflectie (Geldens, 2007; Janssen-Noordman & Merriënboer, 2009; Velzen & Volman, 2009). De gespreksstrategie waarbij het voorbereide leerdoel onderwerp van het reflectiegesprek is, legt het accent op inzetten van de theorie bij het kiezen van een leeractiviteit, de doorgaande leerlijn van de student en het vertalen van behaalde leerdoelen naar het portfolio. De vragen gericht op verwerking van het geleerde in de eindproducten benadrukken aandacht voor de transfer van het geleerde naar de eindproducten. De begeleider stelt betreffende vragen, omdat docentgedrag bepalend is voor de output (Hattie, 2009) en het ontbreken van aandacht belemmerend is voor 'leren' op dat onderdeel (Bolhuis, Buitink & Onstenk, 2010). De gespreksstrategieën zijn behalve aan transfer ook gekoppeld aan zelfsturing. Inzet van de koppelkaart door de student is gericht op een onderzoekende houding (Geldens, 2007) het zichzelf vragen stellen en het zelfregulerend vermogen (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching (Hattie, 2009)).

¹ Het leren van de leerling is in dit verband 1^e orde leren

² Incident: een praktijkervaring waarop je je (theoretisch) niet hebt voorbereid

Realisatiekennis & gebruiksprincipes, het 'hoe' van de koppelkaart©

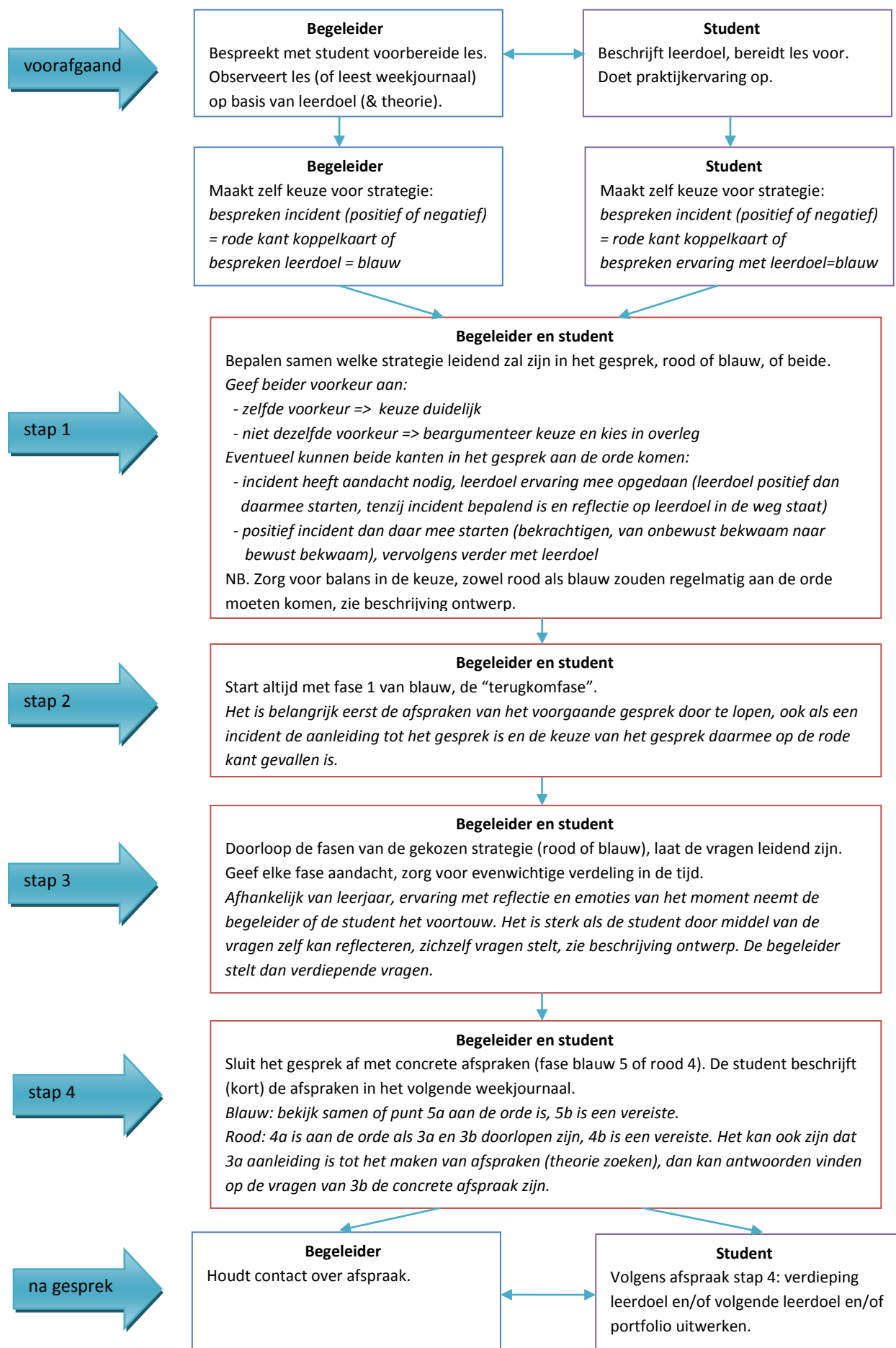
Omdat een verandering passende informatievoorziening vraagt (Thijs & Akker, 2009) zijn eerst de doelen duidelijk gemaakt, is het 'waarom' geëxpliciteerd (Denis & Damme, 2010) en zal nu aandacht besteed worden aan realisatiekennis: het 'hoe' van toepassen (Bruïne et al., 2011). Daarnaast worden een aantal gebruiksprincipes (implementatie- en ervaringsbeschrijvingen) gegeven, omdat die waardevol zijn voor effectieve en efficiënte implementatie en het aangeven van vrijheidsgraden, met andere woorden welke keuzes heb je bij inzet van de koppelkaart (Vries, 2012).

Vergaarde ervaringskennis omzetten in een **stappenplan** ondersteunt de inzet en het ervaren wat er met de tool bedoeld wordt (Vandamme, 2007), daarom zijn in een **flowchart** de stappen bij inzet beschreven (blz. 4).

Realisatiekennis & gebruiksprincipes (hoe werk je met de koppelkaart):

	uitvoering	vrijheidsgraad (keuze bij inzet)
inzet	Inzet zowel door student als door begeleider (zie blz. 2 en 4). Het reflectiegesprek wordt door beiden voorbereid vanuit dezelfde structuur en vraagstelling. Het goed doorlopen van de verschillende fasen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Inhoudelijk zijn beiden door de leidende vragen gefocust op de koppeling theorie en praktijk en het leren van de student.	Afhankelijk van het (reflectie-)niveau van de student meer of minder 'begeleider gestuurd' (verschuiven van sturing naar zelfsturing). Bij fase '4 blauw' of '3 rood' kan theorie voorhanden zijn of gezocht moeten worden, dat bepaalt met welke vragen je verder gaat.
strategieën	Beiden geven na de opgedane (of 'gelezen' en/of geobserveerde) praktijkervaring een voorkeur voor één of twee kanten aan (daarbij altijd fase blauw 1 inzetten). Samen beslissen welke strategie (eerst) en daarmee welke ervaring(en) en welk(e) leerdoel(en) onderwerp van gesprek zijn. Borg ook positieve keuzes, niet alleen vanuit negatieve ervaringen vertrekken. Valkuil begeleider: een verborgen agenda, niet direct kiezen als leerdoel, maar er wel op uit willen komen. Maak je punt vooraf, dan kan de student het ervaren als 'leerdoel'.	Balans tussen beide kanten borgt zowel lange termijn doelen als concerns van de student. Alleen rood: risico om bij incidenten te blijven hangen en te weinig op afspraken terug komen. Alleen blauw: lijkt alsof er geen praktijkervaringen zijn die aandacht verdienen of 'nieuw' leerdoel zijn. Maar het 'ritme' van de wissel bepalen student en begeleider samen, op basis van praktijkervaringen (tijdens het gesprek aanleiding tot switch: benoemen en kiezen voor nu of 'later').
fasen	Alle fasen moeten doorlopen worden en evenwaardig (in tijd en diepgang) aandacht krijgen. Met name fasen 1 en 5 van de blauwe kant borgen de doorlopende leerlijn. Student heeft in het begin meer structuur nodig: te vaak heen en weer tussen fasen is dan lastig. Eindig altijd met een 'afpraak'.	In het begin lineair inzetten om het doorlopen van de fasen onder de knie te krijgen, maar dat is uiteindelijk niet het doel: de fasen kunnen door elkaar of in meerdere cycli ingezet worden of over meerdere gesprekken gespreid.
vragen	Stel leidende vragen (open vragen, die 'richten op'). De vragen op de kaart zijn leidende vragen en sturen op het leggen van de relatie tussen theorie en praktijk en het optimaal benutten van theorie bij het vergroten van het handelingsrepertoire in de dagelijkse praktijk van het werkplekleren. De student moet de relatie tussen het handelen in de praktijk en de theorie expliciteren. In aanvang de vragen van de kaart gebruiken ondersteunt het stellen van de juiste vragen en richt de student op de vragen die hij zichzelf moet leren stellen.	Pas op voor methodeverkleving en/of afvinklijst: niet alle vragen zijn in iedere situatie actueel en soms verlangt een actie eigen vragen. De begeleider kan de vragen stellen of de student stelt zichzelf de vragen van de kaart, waarbij de begeleider door vraagt. Ook kunnen de vragen samen 'gelezen' per fase om het gesprek te richten, om dan met 'eigen' vragen het gesprek te voeren. Mate van 'letterlijk volgen' aanpassen aan niveau student.
eindproduct	Behaalde leerdoelen moeten zichtbaar zijn in de eindproducten evenals de daarbij gemaakte koppeling theorie en praktijk; heb aandacht voor de transfer van begeleidingsgesprek naar eindproduct.	Monitor ook de uitvoering: kunnen benoemen is nog niet hetzelfde als vertalen naar 'papier'. Mate waarin afhankelijk van niveau student.

Flowchart inzet Koppelkaart®



Gebruik koppelkaart buiten de onderzoekscontext & training

Bij het inzetten van de koppelkaart in vergelijkbare situaties als de onderzoekscontext (opleidingsschool) is het raadzaam een aantal 'risico's bij overdraagbaarheid' in gedachten te houden:

- door onvoldoende kennis over het 'waarom' en 'hoe' (blz. 2, 3 en 4) kan de kaart ingezet worden als een instrumentele methode (een afvinklijst), waardoor onderliggende doelen niet of nauwelijks gehaald worden en gedragsverandering bij de begeleider niet duurzaam is: er is een risico dat doorvraagvragen meer stellend worden (gericht op wenselijke antwoorden), inzet eerder neigt naar een afrekenmodel en het belang van de fasen voor de kwaliteit van het gesprek niet herkend wordt. De koppelkaart krijgt als afvinklijst een plek in oude routines.
- als de begeleider de kaart niet blijvend inzet ('kan het ook zonder kaart') en daarmee gebruik niet 'modelt,' betekent dat minder ondersteuning voor het zelfregulerend leervermogen van de student (de structuur van het gesprek is dan minder herkenbaar en zichtbaar).
- methodeverkleving (alleen 'doen' wat op de kaart staat) leidt tot starheid (Thijs & Akker, 2009), eigen ruimte (vrijheid bij toepassing) wordt niet benut.
- overdracht kan 'top-down leren' worden ('vertellen hoe het moet' in plaats van 'nut van verandering ervaren en willen veranderen') met als resultaat minder duurzame gedragsverandering: probeer goed aan te sluiten bij leerbehoeften en zone van naaste ontwikkeling van de gebruikers bij implementatie van de koppelkaart.

Training

Naast de toolkit en de flowchart is een training ontworpen om implementatie van de koppelkaart te ondersteunen. Op basis van het 4C/ID instructiemodel van Merriënboer (Janssen-Noordman & Merriënboer, 2009) zijn verschillende aspecten van het leren toepassen van de koppelkaart onderscheiden en gestructureerd. De verschillende (deel)aspecten zijn gerubriceerd in leertaken en deeltaken. Ondersteunende informatie (in de vorm van de toolkit met de flowchart) wordt ingezet als 'voorinformatie' en 'just-in-time-information'. Beeldmateriaal wordt gebruikt als good practice en als basis voor actief oefenen. Feedback met behulp van de ondersteunende informatie wordt gegeven op de hele taak en/of deelaspecten. Een dergelijk moment kan ook gebruikt worden om andere informatie te geven, bijvoorbeeld informatie over 'modellen'. Deeltaak oefeningen kunnen ingezet worden als de betreffende (deel)vaardigheid bij de begeleider(s) meer aandacht verdient.

Meer informatie over de training: W. Weekenstroo

'We kunnen beter geen moeite doen om mensen rechtstreeks nieuwe denkwijzen aan te leren. Het is beter om hen een instrument in handen te geven waarvan het gebruik leidt tot nieuwe denkwijzen'.

Buckminster Fuller (1895-1983)

Het gebruik van andere materialen, het eigen maken van ander gedrag (en soms afleren van bestaande rollen en routines) en wijzigen van opvattingen en attitude: volgens Fullan (2007) grijpen veranderingen in op hoe docenten over hun werk denken en hoe ze hun werk vormgeven en beleven. Samen Opleiden vraagt een andere rol van schoolopleider en vakcoach: opleiden gaat verder dan begeleiden. De koppelkaart is een instrument waarvan gebruik en theoretische onderbouwing andere denkwijzen met betrekking tot het koppelen van theorie en praktijk in het werkplekleren ondersteunen. Naast in onderzoek en leerwerktaken is het ook in de begeleidingsgesprekken van belang de koppeling theorie en praktijk te maken, om de leerresultaten van de student te verhogen (Geldens, 2007) en hen te ondersteunen bij het voldoen aan de eisen van de Dublin descriptoren (zie blz.1).

Onderzoeksresultaten van het ontwerp de 'koppelkaart©' (Weekenstroo, 2013)

Omdat waardevolle resultaten (in dit geval een positief effect op het leren van de student) mede bepalend zijn voor 'veranderen' (Denis & Damme, 2010) wordt in deze toolkit ook aandacht besteed aan de resultaten van de effectmeting. Het ontwerponderzoek heeft een interventie op het gedragsniveau van de schoolopleiders tot doel gehad, omdat dat de meest voorspellende waarde heeft (Bergen et al., 2009) en gezocht werd naar een tweede orde verandering (gericht op leerresultaat in plaats van op organisatie (Popeijus & Geldens, 2009)). De koppelkaart heeft als doel de schoolopleider te ondersteunen bij het verwerven van specifieke expertise op het gebied van begeleidingsgesprekken: begeleiden bij het maken van de koppeling theorie en praktijk en uitlokken van reflectief leren (Brouwer, 2007; Bergen et al., 2009) en bij het feedback geven inzicht in de collectieve kennisbasis stimuleren (Snoek, 2007).

De effectmeting laat zien, dat er positieve veranderingen waar te nemen zijn door inzet van de koppelkaart in de geobserveerde begeleidingsgesprekken: de koppeling theorie en praktijk is vaker expliciet onderwerp (in de effectmeting is 13,7% van de gespreksvergangen gerelateerd aan de koppeling theorie en praktijk tegen 1,6% bij de nulmeting). De screening van studentproducten laat meer zichtbare koppelingen middels verwijzing naar literatuur of theoretische notie zien (in 6,2% van de regels en in alle zeven producten bij de effectmeting tegen in 0,8 % van de regels en twee van de zeven producten bij de nulmeting).

Uit het literatuuronderzoek is bij inzet door de student betekenis gebleken met betrekking tot:

- ▶ Zelfregulerend vermogen (Geldens, 2007; Brouwer, 2009):
 - (zichzelf) vragen stellen (zelfsturing en reflectie (Velzen & Volman, 2009))
 - self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching (Hattie, 2009)
- ▶ Ervaren van betekenis van de theorie in de praktijk, transfer (Janssen-Noordman & Merriënboer, 2009)
- ▶ Betekenisgericht leren door koppelen theorie en praktijk, competent in plaats van handelingsbekwaam door generaliseerbare gefundeerde keuzes (Popeijus & Geldens, 2009)
- ▶ Reflectie richten op het eigen leren (= doel van opleiden (Bergen et al., 2009))
- ▶ Ondersteuning bij verantwoordelijkheid voor eigen leerproces (Brouwer, 2007)
- ▶ Onderzoekende houding (zelf antwoorden vinden (Geldens, 2007))
- ▶ Denk- en handelingsmodel (Popeijus & Geldens, 2009): inzet bij lesvoorbereiding, reflectie, inrichten portfolio. Met als langere termijn doel: attitude voor leven lang leren.

Dit heeft er toe geleid, de keuze te maken om inzet door zowel student als begeleider te initiëren.

De inzet door de student zelf en de resultaten daarvan (op de doelen als hierboven genoemd) is onderwerp van vervolgonderzoek in het kader van kwaliteitszorg. Wel zijn er door ervaringen van de studenten positieve verwachtingen en toont een toetsing van het partnerschap op de NVAO-criteria door HOBEON in opdracht van Hogeschool Windesheim SoE een positieve beoordeling van studenten en panel:

Binnen het partnerschap is een zogenaamde koppelkaart ontwikkeld..... De studenten, die het auditteam heeft gesproken waren positief over de koppeling: bij intervisie werd de nodige theorie aangereikt, de koppelkaart wordt als instrument herkend en gebruikt. Bij terugkom momenten op het instituut merken de studenten dat ze over een opvallende bredere bagage aan (toepasbare) theorie beschikken, dan hun medestudenten uit andere partnerschappen. Het gebruik van de koppelkaart levert soms wat moeite op (wanneer gebruik je de blauwe en wanneer de rode kant). Eén student gaf aan, de verbinding tussen theorie en praktijk goed te kunnen maken, maar moeite te hebben dit schriftelijk in het portfolio te verwerken. Het auditteam is positief over de wijze waarop de koppeling theorie-praktijk duidelijk zichtbaar ingebed is in het partnerschap, dit leidt kennelijk tot een brede en goed toepasbare theoretische bagage. De koppelkaart is een goed instrument; goed gebruik vraagt aandacht. Mogelijk vraagt de verwerking in het portfolio van de opgedane ervaringen nog enige aandacht. Het partnerschap heeft met de koppelkaart een goed instrument in handen om in de begeleiding permanent aandacht aan de verbinding theorie en praktijk te besteden.

HOBEON, 08-01-2013

Randvoorwaarden voor implementatie & uitspraken studenten

Er zijn **randvoorwaarden** die bepalend zijn voor het succes van inzet van de koppelkaart door begeleiders.

Bij de start van het ontwerpen is uitgegaan van:

- ▶ aanwezige vakkennis en vaardigheden bij de schoolopleiders (met betrekking tot opleidingsdidactiek, gesprekstechnieken, basiskennis theorie),
- ▶ voldoende beschikbare tijd voor gesprekken,
- ▶ op de hoogte zijn van de leerinhouden op de partnerinstituten,
- ▶ een opleidingsteam dat functioneert als een 'learning community' (Fullan, 2009)
- ▶ een ruime (begeleide) implementatietijd (Fullan, 2009)

Kritische succesfactoren bij implementeren van inzet van de koppelkaart:

- ▶ kennen van de (deel)doelen en achtergronden van de koppelkaart
- ▶ richten op doel: verbeteren leren van de student
- ▶ training gericht op kennis van (deel)doelen en theoretische onderbouwing met reflectie op betekenis voor de eigen praktijk, 'toepassen' oefenen middels gevarieerde activiteiten
- ▶ leren van gebruikers dat ondersteund wordt door peerfeedback en inzet van (eigen) beeldmateriaal
- ▶ blijvende aandacht (meerdere trainingsbijeenkomsten, blijvend agenderen, evalueren)
- ▶ blijvend ondersteunen op (leer)vraag individuele begeleider
- ▶ gezamenlijk bespreken van eindproducten van studenten op criteria (zichtbare koppeling theorie en praktijk en adequate verwijzingen),
- ▶ basiskennis begeleider (gesprekstechnieken, begeleiden en beoordelen, woordrapporten schrijven op de competenties) lijkt voorwaardelijk voor goed in kunnen zetten van de koppelkaart.

Uitspraken studenten:

"ik begrijp nu beter dat ik in de praktijk iets aan de theorie kan hebben" 2^e jaars

"als er vaker naar gevraagd wordt ben je meer gemotiveerd er over na te denken" 1^e jaars

"de koppelkaart geeft structuur, maakt helder hoe je een portfolio aan kunt pakken, eigenlijk had ik hem in mijn vorige studie al willen hebben" deeltijder

"eigenlijk denk ik dat ik me met de kaart ook zelf wel red en ik weet nu hoe het moet, dus probeer zoveel mogelijk te verwijzen" 3^e jaars

"echt handig, je krijgt hele concrete feedback, je weet de nieuwe handelingen die je moet gaan doen, ik vraag nu naar theorie en niet naar oplossingen" 4^e jaars

Bibliografie Toolkit (voor ontwerponderzoek en bijbehorende uitgebreidere literatuurlijst info W. Weekenstroo)

- Bergen, T., Melief, K., Beijaard, D., Buitink, J., Meijer, P., & Veen, K. van (2009). *Perspectieven op samen leraren opleiden*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Bolhuis, S., Buitink, J., & Onstenk, J. (2010). *Leren door werken in de school. Achtergronden van opleiden in de school voor po en vo*. Den Haag: VSNU.
- Brouwer, N. (2007). Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, Volume 30 Issue 1 February 2007.
- Bruïne, E. de., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., & Ven, A. van der (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: LEOZ Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg.
- Denis, J., & Damme, J. van (2010). *De leraar: professioneel leren en ontwikkelen*. Leuven: Acco.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Geldens, J. J. (2007). *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving, proefschrift*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Janssen-Noordman, A. M., & Merrienboer, J. J. (2009). *Innovatief Onderwijs Ontwerpen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Popeijus, H., & Geldens, J. (2009). *Betekenisvol leren en onderwijzen in de werkplekleeromgeving*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Snoek, M. (2007). *Eigenaar van kwaliteit, veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO).
- Vandamme, R. (2007). *Gedrag patronen van personen en organisaties*. Amsterdam: Pearson Education Benelux bv.
- Velzen, C. van, & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, Volume 32, Issue 4, pag. 345-367.
- Vries, B. de (2012). *De docent als ontwerponderzoeker: een implementatiescenario als hulpinstrument*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.