

BEOORDELING VAN COMPETENTIES VAN PABO-STUDENTEN

Betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van een toetsinstrument
van Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente,
opleiding tot leraar Basisonderwijs

Dineke Klevering, Toegepaste Onderwijskunde
Docent en begeleider: Dr. E. van den Berg
Universiteit Twente, september 2006



Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Inleiding.....	5
2. Het toetsinstrument fase K1, object van onderzoek	5
3. Doelstelling van het onderzoek	7
4. Probleemstelling	7
5. Onderzoeksvragen	9
6. Opzet van het onderzoek	10
7. Selectie van de respondenten.....	11
8. Selectie van het videomateriaal	13
9. Procedure.....	13
10. Dataverzameling en –analyse	14
11. Onderzoeksresultaten.....	15
11.1. Betrouwbaarheid	15
11.2. Conclusies over de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument.....	20
11.3. Validiteit.....	20
11.4. Conclusies over de validiteit van het toetsinstrument fase K1	23
11.5. Bruikbaarheid	23
11.6. Conclusies over de bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1	30
11.7. Beoordeling van lessen in de stageschool	31
11.8. Conclusies over de beoordelingsprocedure van lessen in de stageschool	32
12. Eindconclusies	33
13. Aanbevelingen	35
13.1. Betrouwbaarheid	35
13.2. Validiteit.....	35
13.3. Bruikbaarheid	36
13.4. Beoordelingsprocedure.....	36
Lijst met figuren, tabellen en boxen.....	37
Literatuur	37
Bijlage 1. Toetsinstrument fase K1 onderzoeksversie	38
Bijlage 2. Vragenlijst.....	41
Bijlage 3. De interviewvragen en antwoorden ondergebracht in clusters	48
Bijlage 4. Criteria voor betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid met bijbehorende clusters en vragen uit de vragenlijst	49
Bijlage 5. Criteria voor betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1 ..	51
Bijlage 6. Opmerkingen en aanvullingen bij bestaande ijkpunten, suggesties voor nieuwe ijkpunten en algemene opmerkingen t.a.v. ijkpunten en competenties.....	52
Bijlage 7. Instructie bij het onderzoek en contextinformatie bij de video.....	56
Bijlage 8. Beoordeling ijkpunten.....	56

Voorwoord

Voor u ligt het rapport van het onderzoek 'Beoordelen van competenties van pabo-studenten'. Dit onderzoek is uitgevoerd door Dineke Klevering, student Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente. In dit onderzoek staan betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van een toetsinstrument van de hogeschool Edith Stein centraal om stagelessen van pabo-studenten te beoordelen.

Competentiegericht opleiden raakt alle facetten van het curriculum, niet in de laatste plaats de toetsing. Door middel van schriftelijke toetsen is het lastig om competenties te 'meten', immers competent handelen dient juist zichtbaar te zijn in de onderwijspraktijk. Vandaar dat de prestaties op de stageschool belangrijk zijn voor de beoordeling van competent handelen.

Het formuleren van heldere criteria is een eerste stap om zo'n beoordeling verantwoord uit te voeren. Het toetsinstrument K1 bevat zulke criteria die gerelateerd zijn aan de competenties zoals die in de wet Beroepen in het onderwijs (BIO) staan opgenomen. Verantwoord beoordelen betekent ook dat de vraag gesteld wordt naar de kwaliteit van het instrument in termen van betrouwbaarheid (spreken beoordelaars op basis van dezelfde les hetzelfde oordeel uit) en validiteit (meet het instrument wat het beoogt te meten). Video-opnamen van een les maken het mogelijk om een groot aantal beoordelaars naar dezelfde les te laten kijken.

Naast kwaliteit is het van belang dat opleidingsdocenten in de praktijk van alledag met het instrument uit de voeten kunnen. In het onderzoek is daarom aandacht besteed aan de bruikbaarheid van het instrument. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat een betrouwbaar en valide oordelen op basis van beelden uit de praktijk geen eenvoudige zaak is. Naarmate opleidingsdocenten meer ervaring hebben als praktijkstagebegeleider en/of in het beoordelen met het toetsinstrument in de stagepraktijk wordt de overeenstemming in hun oordelen hoger, zeker wanneer ze actief bij de instrumentontwikkeling betrokken zijn geweest.

Omzetten van abstract geformuleerde competenties in concrete criteria is lastig, vandaar dat er tussen opleidingsdocenten niet altijd eensluidend geoordeeld wordt over de vraag of een bepaald item wel onder een bepaalde competentie gerangschikt mag worden.

Het belangrijkste resultaat van dit onderzoek is dat er op basis van gedegen analyses nauwkeurige aanbevelingen gedaan zijn om betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van de stagebeoordeling te verbeteren. Dineke Klevering verdient daarom lof voor de consciëntieuze wijze waarop ze dit onderzoek heeft uitgevoerd. Op deze plaats noem ik ook graag de bereidwillige medewerking van de docenten van de Hogeschool Edith Stein. Ondanks hun drukke werkzaamheden wisten zij tijd vrij te maken voor dit onderzoek.

Hengelo, oktober 2006
Dr. Ellen van den Berg (lector ICT-rijke leeromgevingen)
Hogeschool Edith Stein

Samenvatting

Op de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente (HES/OCT) zijn toetsinstrumenten in ontwikkeling voor de eerste drie fasen van de opleiding tot leraar basisonderwijs. Met deze toetsinstrumenten worden stagelessen beoordeeld van studenten. In deze studie is onderzocht of de beoordeling met het toetsinstrument voor de fase K1 betrouwbaar is en of dit toetsinstrument valide en bruikbaar is¹. Fase K1 is de fase beroepstakenbekwaam, de tweede fase van de opleiding. Het onderzoek is gedaan onder zeventien docenten van de HES/OCT. Deze groep respondenten heeft met het toetsinstrument fase K1 de competenties pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen beoordeeld van een ervaren leerkracht op video van MILE². Daarna zijn de respondenten geïnterviewd om dieper in te gaan op de ervaringen met het scoren van het toetsinstrument. De scores bij de les zijn vergeleken door de beoordelaarovereenstemming te berekenen tussen diverse groepen respondenten. Alle gevonden uitkomsten liggen beneden 0,4 hetgeen betekent, dat de beoordeling met het toetsinstrument fase K1 niet betrouwbaar is, want van een acceptabele beoordelaarovereenstemming kan pas worden gesproken als de uitkomst tussen 0,4 en 0,75 ligt. Er zijn vier factoren gevonden, die van positieve invloed zijn op de beoordelaarovereenstemming. De belangrijkste factor is deelname aan de projectgroep opleidingsscholen, waarin de toetsinstrumenten worden ontwikkeld. De overige drie factoren zijn het hebben van ervaring met het toetsinstrument in de stagepraktijk, het hebben van ervaring als praktijkstagebegeleider en beoordeling van een les op eigen vakgebied. Opmerkelijk is, dat waar het de competentie vakdidactisch handelen betreft de beoordelaarovereenstemming tussen respondenten die hun eigen vakgebied beoordelen, niet hoger is dan tussen respondenten uit een ander vakgebied, terwijl je dit wel zou verwachten, omdat dit nu juist de competentie is, die als vakspecifiek kan worden gezien.

Uit de interviews blijkt, dat de respondenten de ijkpunten op hun eigen manier interpreteren om te kunnen scoren met het toetsinstrument, omdat de inhoud en formulering van de ijkpunten hier vatbaar voor zijn. Dit vermindert de kans op een betrouwbare beoordeling en heeft een negatieve invloed op de bruikbaarheid van het toetsinstrument.

Wat validiteit betreft is de samenhang in het toetsinstrument tussen de fase van de opleiding, de kenmerken van de competenties en de ijkpunten nog niet optimaal: de respondenten geven aan, dat de kenmerken niet volledig in de ijkpunten zijn terug te vinden en dat een aantal ijkpunten beter past bij een andere competentie. Een bijkomend probleem is, dat het onderscheid tussen de competenties pedagogisch handelen en interpersoonlijk handelen niet duidelijk is.

Over de bruikbaarheid van het toetsinstrument kan gezegd worden, dat alle respondenten binnen een redelijke tijd in staat zijn een beoordeling te geven van de totale les en per competentie tijdens het observeren van de lesfragmenten en dat zij vervolgens leerpunten kunnen bepalen voor de leerkracht op de video. Alle respondenten geven aan, dat het toetsinstrument hen helpt bij het concretiseren en verwoorden van hun observaties in het nagesprek met de student.

In het interview is ingegaan op de wijze van beoordeling van een les in de praktijksituatie van studenten van de HES/OCT. Het blijkt, dat er wel afspraken zijn gemaakt over de beoordelingsprocedure van een les in de stageschool, maar dat die niet volledig zijn en bovendien verschillend gehanteerd worden. Dit komt de betrouwbaarheid van de beoordeling van een les in de stageschool niet ten goede.

Aanbevelingen om de beoordeling met het toetsinstrument fase K1 betrouwbaarder en bruikbaarder te maken gaan over verduidelijking van inhoud en formulering van de ijkpunten, zodat ze door alle gebruikers op dezelfde manier worden geïnterpreteerd. De validiteit van het toetsinstrument zal toenemen als de samenhang tussen de fase, de competenties, de kenmerken en de ijkpunten verbeterd wordt.

¹ Dank aan mijn docent en begeleider Dr. E. van den Berg, aan de leden van de kenniskring van de Hogeschool Edith Stein/OCT, in het bijzonder Drs. J. van de Linde, en aan de docenten van de Hogeschool Edith Stein/OCT die hebben meegewerkt aan het onderzoek.

² MILE betekent Multimediale Interactieve Leeromgeving voor (aanstaande) leraren basisonderwijs

1. Inleiding

Op de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente, opleiding tot leraar Basisonderwijs, ook wel Pabo, en verder HES/OCT genoemd, is men bezig met de ontwikkeling van toetsinstrumenten, waarmee docenten de lessen die studenten op hun stageschool geven, kunnen beoordelen³. Deze toetsinstrumenten zijn gebaseerd op de zeven competenties, die door de SBL (Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren) zijn ontwikkeld. Dit zijn:

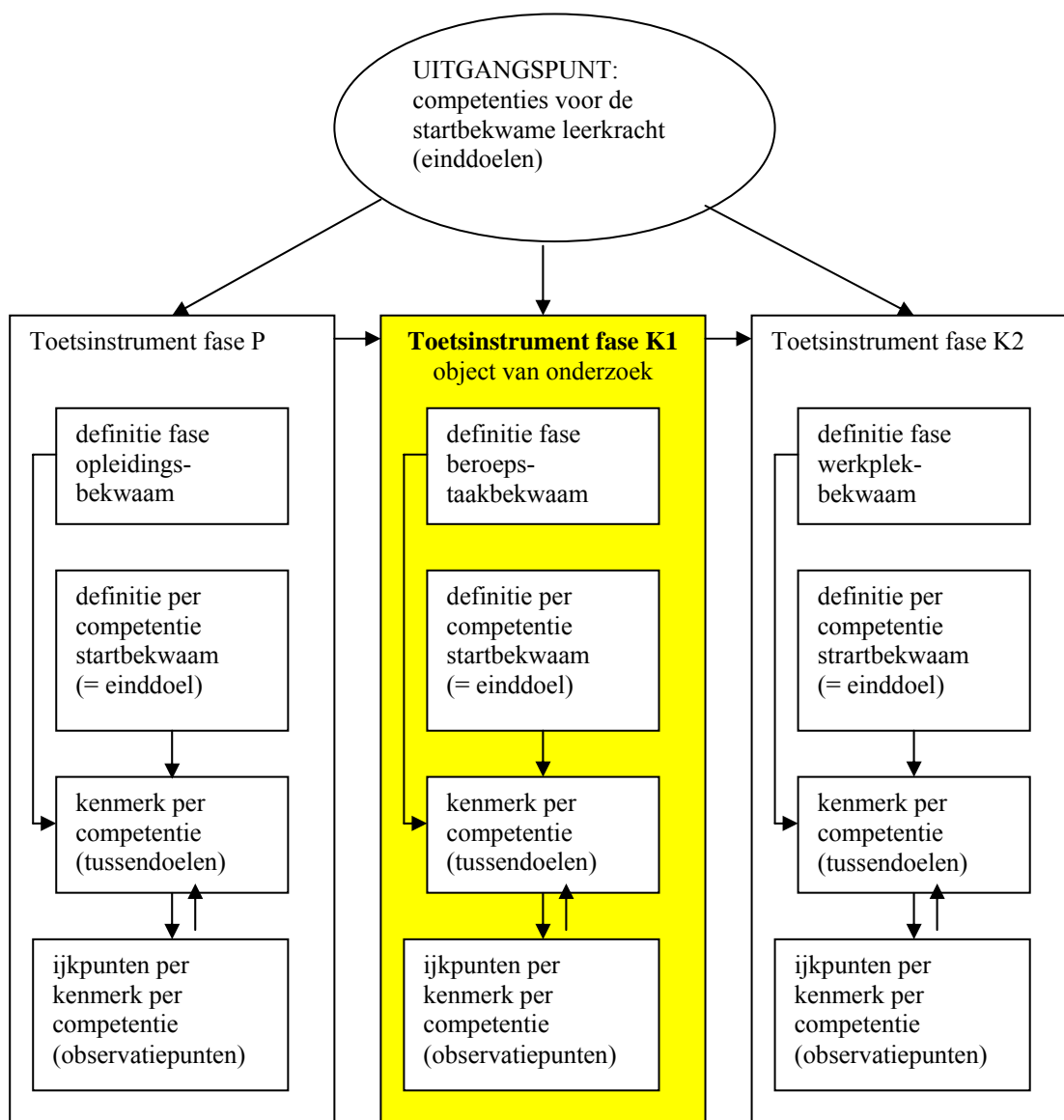
1. pedagogisch competent
2. vakdidactisch competent
3. interpersoonlijk competent
4. organisatorisch competent
5. competent in samenwerking met collega's
6. competent in samenwerking met de omgeving
7. competent in reflecteren

In deze competenties worden de kenmerken van goed onderwijs vertaald naar de verantwoordelijkheden van de leraar. Studenten van de HES/OCT ontwikkelen deze competenties in de praktijk door les te geven op hun stageschool. De opleiding tot leraar basisonderwijs aan de HES/OCT bestaat uit verschillende fasen. De eerste drie fasen zijn de P-, de K1- en de K2-fase, respectievelijk de fase opleidingsbekwaam, de fase beroepstakenbekwaam of ook wel taakbekwaam genoemd en de fase werkplekbekwaam. Minimaal duren deze drie fasen tezamen twee jaar, maar de studenten kunnen er ook langer over doen. Daarna volgt dan nog de LIO-fase, Leraar In Opleiding. Voor de fasen P, K1 en K2 zijn nu aparte toetsinstrumenten in ontwikkeling (zie figuur 1), voor de LIO-fase is dat nog niet het geval. In de toetsinstrumenten heeft men per fase een definitie geformuleerd. Er worden zes competenties van de SBL getoetst, want de HES/OCT heeft ervoor gekozen de competentie van reflectie niet apart te toetsten, maar te integreren in de overige zes competenties. De competenties zijn in de toetsinstrumenten gedefinieerd en gelden voor de startbekwame leraar. Per fase is er bij elke competentie een kenmerk geformuleerd, waarmee een aantal tussendoelen zijn gecreëerd om uiteindelijk startbekwaam te kunnen worden. Deze kenmerken zijn vervolgens geoperationaliseerd in een aantal zogenaamde ijkpunten. Deze ijkpunten worden gescoord. Bij voltooiing van alle fasen van de opleiding is de student dan startbekwaam. De Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente heeft een kenniskring met docenten. Leden van deze kenniskring, die zelf ook onderzoek doen, denken in het voorjaar 2004 met mij mee over mijn object van onderzoek, waarna de keuze valt op het toetsinstrument fase K1, omdat dat dan al vrij ver ontwikkeld is.

2. Het toetsinstrument fase K1, object van onderzoek

Het onderzoek richt zich op het toetsinstrument fase K1. Fase K1 is de fase beroepstakenbekwaam. Het accent ligt in deze fase op het vakdidactisch kunnen handelen. De versie van het toetsinstrument fase K1, die voor het onderzoek gebruikt is, dateert van augustus 2004 (zie bijlage 1). Het onderzoek beperkt zich tot de competenties pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen, daar deze zichtbaar te maken zijn in de onderzoekssetting. De definities bij de competenties gelden voor de leraar die startbekwaam is. De kenmerken bij de competenties gelden voor de fase taakbekwaam. Dat is de tweede fase van de opleiding tot leraar basisonderwijs aan de HES/OCT. De kenmerken geven aan welk aspect van de betreffende competenties in deze fase van de opleiding verwacht wordt van de studenten om te ontwikkelen. Elk kenmerk van de betreffende competentie is vervolgens geoperationaliseerd in een aantal zogenaamde ijkpunten, waarmee de stagelessen van de studenten geobserveerd en beoordeeld kunnen worden, zowel door de docenten van de HES/OCT als door de mentor van de stageschool (zie figuur 2). Elk ijkpunt kan gescoord worden met +, +/- of –

³ Toetsinstrumenten traject opleidingsschool, Hogeschool Edith Stein/OCT 2002, 2003, 2004.



Figuur 1. Opbouw van de toetsinstrumenten van de HES/OCT.

Voor het onderzoek zijn enkele aanpassingen in het toetsinstrument fase K1 gedaan (zie bijlage 1). Zo is er een vierde scoremogelijkheid met n.v.t. (niet van toepassing) toegevoegd. Met deze aanpassing kunnen ijkpunten, die niet in de les voorkomen, toch gescoord worden. Verder zijn ijkpunten met een dubbele vraagstelling gesplitst, bijvoorbeeld ijkpunt 5 was: *staat open voor initiatieven en laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken*. Dit zijn nu twee ijkpunten geworden, namelijk: ijkpunt 5. *staat open voor initiatieven* en ijkpunt 6. *laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken*. Het ijkpunt over de voorbereiding van de les is komen te vervallen, daar die niet zichtbaar is op de videoband, die voor het onderzoek wordt gebruikt. De onderzoeksversie van het toetsinstrument fase K1 heeft zodoende zeven ijkpunten bij pedagogisch handelen, negen ijkpunten bij vakdidactisch handelen, acht ijkpunten bij organisatorisch handelen en zeven ijkpunten bij interpersoonlijk handelen, 31 in totaal. Het woord student in de ijkpunten is vervangen door leerkracht, omdat er op de video een leerkracht te zien is. In de beschrijving van de kenmerken is "student" blijven staan.

3. Doelstelling van het onderzoek

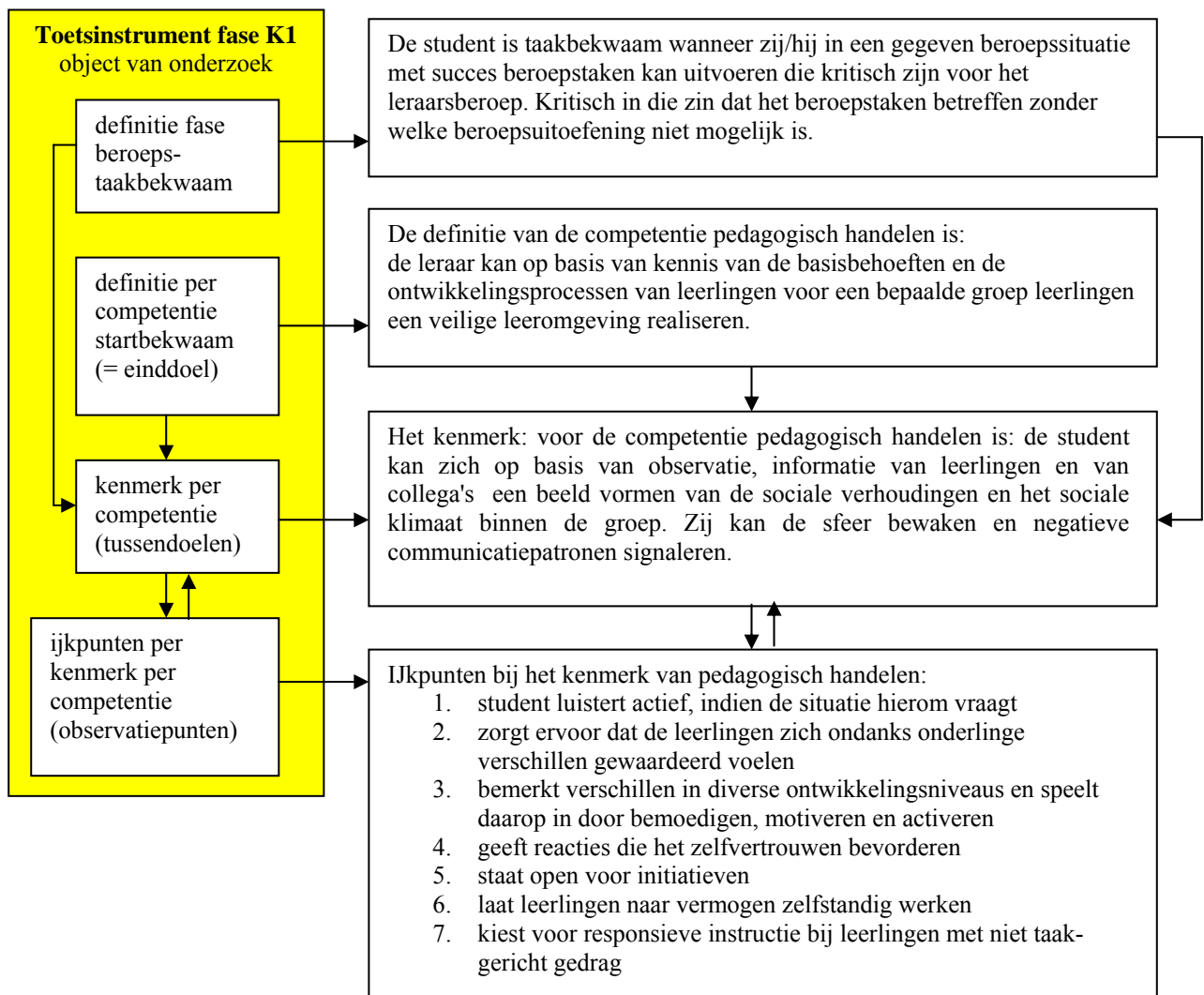
De projectgroep opleidingsscholen heeft een aanzet gegeven tot de ontwikkeling van de toetsinstrumenten van de HES/OCT. Binnen de projectgroep is al veel overleg geweest over de operationalisatie van de ijkpunten, maar hoe zullen collega's hiermee omgaan? En kunnen zij een betrouwbare beoordeling geven met dit toetsinstrument? Dat wil zeggen: komt de beoordeling van de ene docent overeen met die van een andere docent? Met mijn onderzoek wil ik antwoorden vinden op deze vragen en daarmee een bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling van de toetsinstrumenten van de HES/OCT.

4. Probleemstelling

In het onderwijs wordt de objectieve beoordeling van leerlingprestaties nagestreefd. Beoordelaars zullen echter niet altijd hetzelfde oordeel geven, maar bij grote verschillen tussen beoordelaars is de bruikbaarheid van de beoordelaarprocedure twijfelachtig (Eggen, 1993). Te verwachten is, dat de docenten van de HES/OCT, die met hun toetsinstrument een stageles beoordelen, niet allemaal hetzelfde oordeel geven, maar in hoeverre mogen verschillen in beoordeling uiteen lopen om nog van een betrouwbare beoordeling met het instrument te mogen spreken? En in hoeverre komt dit door het instrument zelf? Met andere woorden is het instrument betrouwbaar en valide? En is het bruikbaar? En waaraan moet het dan voldoen?

Een instrument is betrouwbaar, als zij consistente resultaten geeft elke keer als het gebruikt wordt. De mate waarin een meting met een instrument van meting tot meting stabiel is wordt de betrouwbaarheid genoemd (Swanborn, 1994, p.175). Voor het toetsinstrument van de HES/OCT betekent dit, dat het voor de score niet mag uitmaken welke docent de student beoordeelt. Het mag niet zo zijn, dat de ene docent een heel andere beoordeling geeft dan de andere docent. En het mag ook niet zo zijn, dat de ene docent de beoordelingsprocedure anders hanteert dan de andere docent. Hoe meer de docenten hetzelfde denken over wat en hoe zij meten, hoe meer zij hetzelfde zullen meten. Daarbij is het van belang, dat zij dezelfde procedure hanteren en dat zij weten welke kennis en vaardigheden ze van een student in een bepaalde fase mogen verwachten op grond van wat er aan lesstof behandeld is op de opleiding en hoe zij dat kunnen beoordelen met het toetsinstrument. Duidelijke vraagstelling en instructies en meerdere vragen om hetzelfde te meten verhogen de betrouwbaarheid van het instrument (Walker, 2003, p.182), maar het kan wel de bruikbaarheid in de weg staan. Het scoren van meer ijkpunten kost immers meer tijd. Om te kunnen beoordelen met het toetsinstrument is het noodzakelijk, dat de docenten weten wat de procedure is, en dat zij weten wat de competenties, de fases, de kenmerken en de ijkpunten inhouden.. Alle competenties spelen in elke fase een rol, maar per fase worden er accenten gelegd. Er moeten duidelijke afspraken zijn hoe de docenten met deze accentverschillen omgaan in de beoordeling. En zij moeten het eens zijn over de inhoud en betekenis van de ijkpunten. Want hoe minder docenten zelf invulling geven aan begrippen in de ijkpunten om te bepalen hoe zij de ijkpunten moeten opvatten, hoe meer zij hetzelfde meten en hoe betrouwbaarder het instrument is.

Met het begrip validiteit kunnen verschillende kwaliteiten van een meetinstrument worden aangeduid (Swanborn, 1994, p. 189). Als we willen weten of van de in de operationele gebruikte begrippen in een meetinstrument teruggegaan kan worden naar de theoretische, algemene begrippen, hebben we het over begripsvaliditeit. De Engelse term is construct validity. (Swanborn, 1994, p.190). Vertalen we dit naar het toetsinstrument fase K1, dan gaat het om de vraag of van de ijkpunten teruggegaan kan worden naar de kenmerken van de competenties, dus of er voldoende samenhang is tussen de ijkpunten en de kenmerken van de competenties om de kenmerken van de competenties te kunnen beoordelen met deze ijkpunten. Het gaat erom of de operationalisatie van de kenmerken van de competenties in de ijkpunten geslaagd is. Om bijvoorbeeld het kenmerk van de competentie pedagogisch handelen in fase K1 te kunnen beoordelen is dit kenmerk geoperationaliseerd in zeven ijkpunten, waarmee het begrip pedagogisch handelen van dit kenmerk samenhangt. Het kenmerk is onderdeel van de competentie en hoort bij fase K1 van de opleiding (zie figuur 2).



Figuur 2. Samenhang tussen de fase, het kenmerk en de ijkpunten van pedagogisch handelen in het toetsinstrument fase K1.

De vraag is nu of vanuit deze ijkpunten teruggegaan kan worden naar de algemene begrippen in het kenmerk. Alle ijkpunten hebben betrekking op het kenmerk en dienen er op terug te kunnen worden gevoerd. Is die samenhang er niet, dan is het toetsinstrument niet valide.

Bruikbaarheid betekent, dat het beoogde gebruik voor de beoogde gebruiker mogelijk is zoals het door de ontwerpers bedacht is en dat het gebruik efficiënt is. Dat betekent, dat docenten een les kunnen beoordelen met het toetsinstrument van de HES/OCT, zonder dat zij aanpassingen nodig hebben en dat de geïnvesteerde tijd opweegt tegen de opbrengst.

Betrouwbaarheid en bruikbaarheid nemen af als begrippen verschillend geïnterpreteerd worden. Voor bijvoorbeeld het begrip responsieve instructie in het zevende ijkpunt kunnen verschillende omschrijvingen gegeven worden zoals: een kind individueel benaderen en ingaan op wat het wél wil of: toegaan naar kinderen die niet direct aan de slag gaan en individuele afspraken maken met leerlingen, die niet aan de taak blijven werken. Als vervolgens responsieve instructie wordt beoordeeld, zal de beoordeling verschillend en daardoor onbetrouwbaar zijn op grond van deze verschillende interpretaties van het begrip responsieve instructie. Ook in geval dat een begrip wel duidelijk is zoals bijvoorbeeld actief luisteren in het eerste ijkpunt, kan er toch sprake zijn van interpretaties, maar nu om te bepalen wat er geobserveerd moet worden om te kunnen scoren. Voor de ene docent kan actief luisteren direct duidelijk te constateren zijn aan de houding van de student, maar een andere docent zal pas actief

luisteren kunnen scoren, als hij hoort, dat de student dat actieve luisteren tot uiting brengt door gevoelens van de leerlingen onder woorden te brengen. Gevoelens onder woorden brengen van de leerlingen is dan een persoonlijke invulling van hoe die docent actief luisteren observeert en kan scoren. Door deze verschillende interpretaties is de beoordeling niet betrouwbaar, want er worden op grond van eigen interpretaties verschillende dingen getoetst. Die interpretaties zijn veelal onbewust, maar zodra docenten zich gaan afvragen wat er nu eigenlijk bedoeld wordt of hoe hij bepaald gedrag moet gaan observeren om te kunnen scoren is het een bewust proces en is de bruikbaarheid van het toetsinstrument in het geding. Docenten kunnen zich ook afvragen of zij met het ijkpunt wel het betreffende kenmerk bij de competentie toetsen. Dan is de validiteit in het geding. Zij toetsen dan met dat ijkpunt een andere competentie dan zij zouden willen. Als de ene docent wel vindt dat hij pedagogisch handelen toetst door actief luisteren te scoren en de andere docent vindt dat dit ijkpunt bij een andere competentie hoort, dan is het instrument niet valide, maar als hun interpretatie van actief luisteren verschillend is, dan is de beoordeling niet betrouwbaar, omdat er verschillende dingen beoordeeld worden. De vraag is hoe de docenten weten wat zij willen toetsen en hoe zij weten dat zij eigenlijk iets anders zouden moeten toetsen dan zij denken. Ze toetsen allemaal wel iets, maar is dat wat er bedoeld wordt om te toetsen? Hoe beter de ijkpunten passen bij de kenmerken van de competenties, hoe meer valide het toetsinstrument is. En hoe duidelijker de inhoud en formulering zijn van de ijkpunten hoe minder interpretaties er zullen zijn en hoe betrouwbaarder de beoordeling wordt. Bruikbaarheid heeft te maken met ervaring. Hoe vaker de docenten met het toetsinstrument hebben gewerkt, hoe vertrouwder zij ermee worden, zij ontwikkelen hun eigen manier om ermee te werken, ook door het er met elkaar over te hebben. De docenten kunnen het persoonlijk wel een bruikbaar instrument vinden, terwijl het door eigen interpretatie toch niet valide en betrouwbaar hoeft te zijn. In bijlage 5 zijn criteria voor betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1 in beeld gebracht.

5. Onderzoeksvragen

1. Is de beoordeling met het toetsinstrument fase K1 betrouwbaar?
 - a. Is er voldoende beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten om te kunnen spreken van een betrouwbare beoordeling met het toetsinstrument fase K1?
 - b. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten met ervaring met het toetsinstrument fase K1 in de stagepraktijk hoger dan tussen Pabo-docenten zonder deze ervaring?
 - c. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten die wel lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen hoger, dan tussen Pabo-docenten die geen lid zijn?
 - d. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten met vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider hoger dan tussen Pabo-docenten met minder dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider?
 - e. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten die een les beoordelen van hun eigen vakgebied, in dit geval rekenen/wiskunde, hoger dan tussen Pabo-docenten uit een ander vakgebied en geldt dit ook voor de competentie vakdidactisch handelen afzonderlijk?
2. Is het toetsinstrument fase K1 valide: zijn fase, kenmerken en ijkpunten samenhangend voor de beoordeling van de competenties?
3. Is het toetsinstrument bruikbaar voor de docenten?
 - a. kunnen zij de ijkpunten gemakkelijk scoren?
 - b. kunnen zij een beoordeling geven op grond van de scores van de ijkpunten?
 - c. kunnen zij vervolgacties ondernemen om de student verder te helpen?

6. Opzet van het onderzoek

Bij het beoordelen van een stageles is het om twee redenen niet gemakkelijk te constateren of de scores van verschillende beoordelaars overeen komen, of juist ver uiteenlopen: ten eerste omdat het steeds een unieke beoordelingssituatie is, die nooit is over te doen en ten tweede omdat er per les steeds weer andere docenten zijn die de les beoordelen. Achteraf is er dan ook geen vergelijking mogelijk met hoe andere docenten die les beoordeeld zouden hebben. Om beoordelingen van docenten toch te kunnen vergelijken voor het onderzoek krijgen de respondenten allemaal dezelfde lesfragmenten te zien uit een bestaande les op video. Het onderzoek wordt individueel per respondent uitgevoerd. De respondenten wordt gevraagd de competenties pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen te beoordelen met het toetsinstrument fase K1., daar deze te zien zijn in de lesfragmenten. De betrouwbaarheid van het toetsinstrument fase K1 wordt vervolgens bepaald door de beoordelaarovereenstemming te berekenen van de respondenten (onderzoeksvraag 1a t/m e).

Aansluitend worden de respondenten geïnterviewd met behulp van een zelfontwikkelde vragenlijst (zie bijlage 2). Doel van het interview is om informatie te krijgen over de validiteit en de bruikbaarheid van het toetsinstrument (onderzoeksvraag 2 en 3a t/m c). Gevraagd wordt in verband met de validiteit wat de respondenten verstaan onder de competenties, de kenmerken en de ijkpunten uit het deelinstrument fase K1 en of zij vinden dat de ijkpunten passen bij de competenties (zie bijlage 8). Gevraagd wordt in verband met de bruikbaarheid hoe de respondenten scoren en of zij de ijkpunten gemakkelijk vinden om te scoren (zie bijlage 8). Verder wordt gevraagd of zij de leerkracht in de getoonde lesfragmenten kunnen beoordelen en wat die beoordeling dan is en hoe zij deze leerkracht verder zouden helpen. Gevraagd wordt ook in dit verband welke aanvullende gegevens nodig zijn.

Verwachtingen

De verwachting is, dat respondenten met ervaring met het toetsinstrument in de stagesituatie, een hogere beoordelaarovereenstemming hebben, dan respondenten zonder ervaring met het toetsinstrument.

De verwachting is ook, dat respondenten, die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen een hogere beoordelaarovereenstemming hebben over de operationalisatie van de competenties in de ijkpunten, dan respondenten die niet in deze projectgroep zaten, omdat de leden van de projectgroep bij de ontwikkeling van het toetsinstrument betrokken waren en daarom al veel over de concepten in het toetsinstrument nagedacht en gediscussieerd hebben.

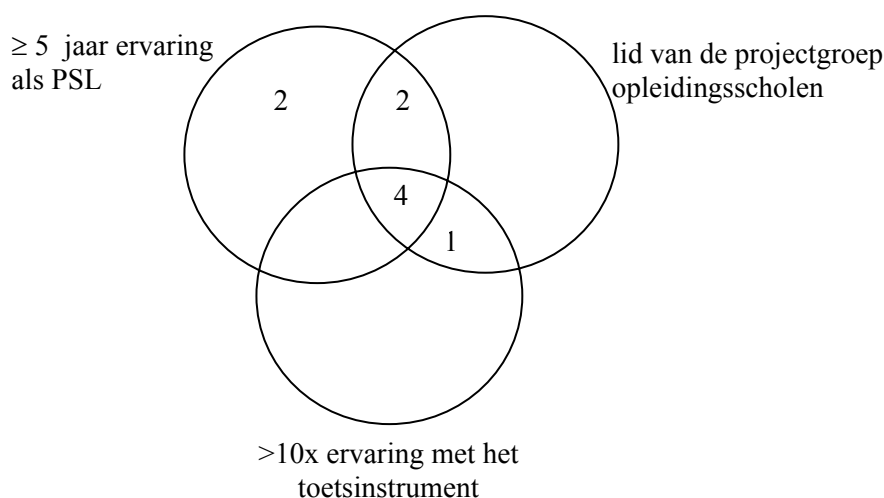
Verder is de verwachting dat respondenten met vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider (PSL) een hogere beoordelaarovereenstemming hebben dan respondenten met minder dan vijf jaar ervaring als PSL, omdat zij door hun ervaring gemakkelijker in de ijkpunten kunnen herkennen wat zij moeten observeren en hoe zij dit kunnen doen. De hoogste beoordelaarovereenstemming wordt verwacht in de groep respondenten die zowel lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen, als meer dan tien keer ervaring hebben opgedaan met het toetsinstrument in de stageschool als vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring hebben als PSL.

Daar de respondenten lesfragmenten uit een rekenen/wiskundeles beoordelen tijdens het onderzoek, verwachten we ook, dat de respondenten met het vakgebied rekenen/wiskunde een grotere beoordelaarovereenstemming hebben, met name voor de competentie vakdidactisch handelen, dan de respondenten met een ander vakgebied.

Ten slotte is de verwachting, dat het mogelijk is voor alle respondenten om een beoordeling te geven met het toetsinstrument.

7. Selectie van de respondenten

De totale populatie bestaat uit 67 docenten van de HES/OCT. Voor het onderzoek worden 17 docenten, verder respondenten genoemd, geselecteerd, omdat dit aantal goed te hanteren is voor de onderzoeker en voldoende wordt geacht om onderzoeksresultaten te kunnen generaliseren naar de totale populatie. Met twee van de respondenten wordt vooraf een pilot uitgevoerd. Hier worden twee docenten met geheel verschillende ervaring voor geselecteerd: de ene docent is lid van de projectgroep opleidingsscholen en heeft ervaring met het toetsinstrument in de stageschool en ervaring als praktijkstagebegeleider, de andere docent heeft dit juist allemaal niet. We maken gebruik van de inbreng van deze docenten in de pilot om de opzet van het onderzoek te optimaliseren, want het zijn juist deze aspecten, waarvan we verwachten, dat ze van invloed zijn op de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument en ze spelen ook weer mee bij de selectie van de overige 15 respondenten. De onderzoeker wordt bijgestaan bij deze selectie door een van de docenten uit de pilot. Er worden drie respondenten geselecteerd uit de deelpopulatie van docenten met het vakgebied rekenen/wiskunde, omdat de les op video, die in het onderzoek ter beoordeling wordt gebruikt een les rekenen/wiskunde is. zeven docenten, die deelnemen aan de projectgroep opleidingsscholen, vijf docenten met meer dan tien keer ervaring met het toetsinstrument fase K1 in de stageschool en acht docenten met vijf of meer dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider (PSL), waardoor het een selecte streekproef is. Dit doen we om er zeker van te zijn dat deze deelpopulaties voldoende vertegenwoordigd zijn onder de respondenten, want we verwachten, dat respondenten met deze variabelen een hogere beoordelaarovereenstemming zullen hebben, dan respondenten zonder deze variabelen. Zeven van de 17 respondenten maken deel uit van twee of drie deelpopulaties (zie figuur 3).



Figuur 3. Het aantal respondenten met >10x ervaring met het toetsinstrument in de stageschool, het aantal respondenten met ≥5 jaar ervaring als PSL en het aantal respondenten, dat lid is van de projectgroep opleidingsscholen.

Twee van de geselecteerde docenten geven aan, dat zij niet mee doen wegens tijdgebrek. Het betreft een docent rekenen/wiskunde en een docent natuuronderwijs. Zij worden vervangen door een andere docent rekenen/wiskunde en een docent onderwijskunde.

Acht respondenten, waaronder twee van de drie docenten rekenen/wiskunde hebben geen ervaring met het toetsinstrument, hun ervaring als PSL varieert van 0 tot 4 jaar en zij zijn geen lid van de projectgroep opleidingsscholen. Een van hen is lid van de kenniskring. Er zijn drie respondenten, die les geven in twee vakken, de overige 14 respondenten geven les in een vak. Overige variabelen zijn het

lidmaatschap van de kenniskring (vier respondenten) en geslacht (12 vrouwen en vijf mannen), maar deze zijn verder niet significant voor het onderzoek.

De vakken, die op de HES/OCT worden gegeven, zijn door de onderzoeker gegroepeerd in zeven clusters. De clusters zijn:

1. onderwijskunde/pedagogiek, Montessorionderwijs, praktijk
2. Nederlands, rekenen/wiskunde
3. natuuronderwijs, gezond en redzaam gedrag
4. geschiedenis/cuma, aardrijkskunde
5. theologie, levensbeschouwing
6. muziek, dans, drama, tekenen, handvaardigheid en bewegingsonderwijs
7. Engels, informatica, schrijven, verkeer, EHBO

De respondenten geven les in negen verschillende vakken. Hun vakgebieden zijn onderwijskunde/pedagogiek, Nederlands, rekenen/wiskunde, natuuronderwijs, gezond en redzaam gedrag, levensbeschouwing, muziek, tekenen en bewegingsonderwijs. Deze vakgebieden zijn in vijf van de zeven clusters ondergebracht. Er zijn geen docenten in het onderzoek betrokken die les geven in de vakgebieden van cluster 4 en 7 en in theologie, dans, drama en handvaardigheid uit de andere clusters (zie tabel 1).

Tabel 1: Steekproefgegevens versus de totale populatie van docenten van de HES/OCT per variabele

variabelen	steekproef ¹ respondenten		populatie ² docenten HES/OCT			
	n	%	n	%		
Vakkenclusters						
1. onderwijskunde/pedagogiek	cluster 1.	5	29	cluster 1.	17	25
2. Nederlands, rekenen/wiskunde	cluster 2.	6	35	cluster 2.	13	19
3. natuuronderwijs, gezond en redzaam gedrag	cluster 3.	3	18	cluster 3.	5	7
4. geschiedenis/cuma, aardrijkskunde				cluster 4.	7	10
5. theologie, levensbeschouwing	cluster 5.	3	18	cluster 5.	7	10
6. muziek, dans, drama, tekenen, handvaardigheid en bewegingsonderwijs	cluster 6.	3	18	cluster 6.	17	25
7. Engels, informatica, schrijven, verkeer, EHBO				cluster 7.	9	13
Lid van de projectgroep opleidingsscholen		7	41		7	10
Aantal keren ervaring met het toetsinstrument in de stageschool	0 x	9	53	0 x	59	88
	1-10x	3	18	1-10x	3	5
	>10x	5	29	>10x	5	7
Aantal jaren ervaring als PSL	0 jaar	2	12	0 jaar	11	16
	1-4 jaar	7	41	1-4 jaar	15	22
	≥5 jaar	8	47	≥5 jaar	32	48
				onbekend	9	13
Lid kenniskring		4	24		6	9
Geslacht	vrouw	12	71	vrouw	38	57
	man	5	29	man	29	43

Noot: 1) n=17, 3 docenten geven les in twee vakken

2) n=67, 8 docenten geven les in twee vakken

Tabel 1 laat zien, dat er van de totale populatie vijf docenten zijn met >10x ervaring met het toetsinstrument. Zij zijn allen respondent, waardoor de steekproef niet representatief is voor de totale populatie docenten. Er is bewust gekozen voor een oververtegenwoordiging van respondenten met ervaring met het toetsinstrument om een uitspraak te kunnen doen over de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument.

8. Selectie van het videomateriaal

De docenten van de kenniskring achten MILE geschikt om lesfragmenten uit te selecteren voor het onderzoek. MILE staat voor Multimediale Interactieve Leeromgeving voor aanstaande leraren basisonderwijs en is ontwikkeld door het Freudenthalinstituut te Utrecht (Dolk, 1997). Het is een project, dat in 1996 is gestart, om voor Pabo-studenten multimediale interactieve leeromgevingen te ontwikkelen. Met MILE wordt de beroepspraktijk van de leraar basisonderwijs digitaal gerepresenteerd in de Pabo met als doel de kloof tussen theorie en praktijk op te vullen. De lessen in MILE dienen als voorbeeldlessen voor de studenten van de HES/OCT. Zij kunnen met MILE kwalitatief inhoudelijk goede lessen en lesfragmenten voor en over rekenonderwijs bekijken op inhoud of op didactiek en ze kunnen leerlingen volgen in hun leerproces. Een docent van de HES/OCT, expert rekenen/wiskunde, helpt mij met de toegang tot deze lessen. Vervolgens selecteer ik zelf een les (context zie bijlage 8). Ik zet een aantal lesfragmenten uit deze les voor het onderzoek over op CD-rom. Mijn criterium voor selectie is, dat er zoveel mogelijk ijkpunten gescoord moeten kunnen worden met het toetsinstrument fase K1 binnen 30 minuten. De docent rekenen/wiskunde gebruikt MILE zelf in zijn onderwijsprogramma en heeft vaker van dit soort lessen van deze leerkracht gezien. Hij is enthousiast over haar manier van vakdidactisch handelen, al maakt hij wel de kanttekening bij de les op video, die voor het onderzoek gebruikt wordt, dat het kringgesprek wat korter zou kunnen, gezien het gedrag van de leerlingen.

9. Procedure

In augustus 2004 vindt een pilot plaats met twee docenten. Dit resulteert in een aantal verbeteringen in de onderzoeksprocedure als in de vragenlijst (zie tabel 2).

Tabel 2. De uitkomsten van de pilot

-
- In de inleiding krijgen de respondenten informatie toegevoegd over de context van de video en over de ingekorte versie van de les voor het onderzoek.
 - De ijkpunten van de competenties worden bevraagd in de volgorde van de onderzoeksversie van het toetsinstrument.
 - De tijdsduur per respondent wordt uitgebreid van 60 naar 90 minuten, hetgeen een verlenging voor het interview van 30 minuten betekent.
 - De tijdsindeling voor het totale onderzoek is dan als volgt: inleiding 10 minuten, video 25 minuten, extra scoretijd 5 minuten, interview 50 minuten.
 - De tijdsindeling voor de interviewvragen is als volgt: 15 minuten voor alle competenties tezamen en voor het hele toetsinstrument, 10 minuten voor de competentie pedagogisch handelen, 8 minuten voor de competentie vakdidactisch handelen, 8 minuten voor de competentie organisatorisch handelen en 8 minuten voor de competentie interpersoonlijk handelen.
 - Vragen worden samengevoegd, indien zij voor meerdere competenties gelden.
 - Vragen worden herhaald als blijkt, dat de antwoorden per competentie verschillend zijn.
 - Er worden twee vragen toegevoegd, namelijk: "Vindt u de ene competentie belangrijker dan de andere?" en "Wat is uw beoordeling van deze les?" respectievelijk om meer informatie te krijgen over het waardeoordeel, dat docenten hechten aan de verschillende competenties en omdat er geen beoordeling op het toetsinstrument ingevuld wordt, terwijl er wel een beoordeling gegeven wordt.
 - Er wordt een kolom *past beter bij* toegevoegd in de vraag of de ijkpunten goed passen, om aan te kunnen geven, dat respondenten bepaalde ijkpunten beter vinden passen bij een andere competentie.
 - De lengte en inhoud van de les op video worden geschikt bevonden voor het onderzoeksdoel en blijven daarom ongewijzigd.
-

De geselecteerde respondenten worden per brief benaderd met uitleg over het onderzoek en de vraag of zij erover willen denken of zij mee willen doen. Zij vinden de brief in hun postvak met daarin de aankondiging, dat zij per mail zullen worden gevraagd mee te doen aan het onderzoek. Daarna kunnen degenen, die mee willen doen zich op een lijst per mail inschrijven. Alle onderzoeken worden individueel uitgevoerd en vinden plaats in de maanden september-oktober-november van 2004.

Bij aanvang van het onderzoek is de computer met de CD-rom startklaar en ligt het toetsinstrument fase K1 klaar, waarop gescoord gaat worden (zie bijlage 1). De instructie en contextinformatie bij de video, die de respondenten krijgen staat in bijlage 7. Aldus wordt het onderzoek uitgevoerd.

10. Dataverzameling en –analyse

Verzameling van de scores gebeurt door de respondenten het toetsinstrument fase K1 te laten scoren en de scores +, +/-, - en n.v.t. respectievelijk de nummers 4, 3, 2 en 1 toe te kennen. De analyse van de scores vindt plaats door de beoordelaarovereenstemming te berekenen met de gewogen coëfficiënt Cohen's kappa. Als kappa tussen 0,4 en 0,75 ligt is er sprake van een redelijk tot goede beoordelaarovereenstemming en betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument fase K1. De beoordelaarovereenstemming wordt berekend van alle respondenten van alle ijkpunten en van de ijkpunten per competentie. Verder wordt de beoordelaarovereenstemming berekend van respondenten met ervaring met het toetsinstrument, van respondenten die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen, van respondenten met meer dan vijf jaar PSL-ervaring en van respondenten met het vakgebied rekenen/wiskunde in vergelijking met het vakgebied peda/onderwijskunde, Nederlands en levensbeschouwing. De competentie vakdidactisch handelen wordt apart berekend, omdat de verwachting is, dat de beoordeling van respondenten met deze variabelen meer overeen zullen komen dan van respondenten zonder deze variabelen (zie tabel 3).

Tabel 3. Groepen respondenten waarvoor beoordelaarovereenstemming van scores wordt berekend

groep respondenten	aantal respondenten
alle respondenten	17
met >10x ervaring met het instrument	5
met 1-10x ervaring met het instrument	3
met 0x ervaring met het instrument	9
die wel lid van de projectgroep opleidingsscholen zijn	7
die geen lid van de projectgroep opleidingsscholen zijn	10
die zowel lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen als >10x ervaring met het instrument hebben	5
met <5 jaar PSL-ervaring	9
met ≥5 jaar PSL-ervaring	8
rekenen/wiskunde alle ijkpunten	3
peda/onderwijskunde alle ijkpunten	5
Nederlands alle ijkpunten	3
levensbeschouwing alle ijkpunten	3
rekenen/wiskunde vakdidactisch handelen	3
peda/onderwijskunde vakdidactisch handelen	5
Nederlands vakdidactisch handelen	3
levensbeschouwing vakdidactisch handelen	3

Noot: n=17

De interviews worden opgenomen op cassetteband en van elke respondent uitgeschreven op een vragenlijst (zie vragenlijst, bijlage 2). Analyse vindt plaats in een aantal stappen:

- er worden zes clusters gevormd waar de vragen uit de vragenlijst in onder worden gebracht, dit zijn de clusters: gebruik/scoren, beoordeling ijkpunten, beoordeling lesfragmenten, leerpunten/adviezen voor de leerkracht op de video, beoordeling algemeen en waardeoordeel toetsinstrument.
- de antwoorden van de respondenten worden per vraag in de clusters geordend
- de resterende gegevens, die van belang zijn voor de beantwoording van de onderzoeksvragen, worden geordend in nog eens twee clusters, dit zijn: onderscheid pedagogisch en interpersoonlijk handelen en persoonlijke opvattingen (zie clusters, bijlage 3)
- criteria worden bepaald, waaraan moet worden voldaan om te kunnen spreken van een betrouwbaar, valide en bruikbaar toetsinstrument (zie bijlage 5). Voor betrouwbaarheid zijn de criteria: voldoende beoordelaarovereenstemming, geen eigen interpretaties. Voor validiteit geldt: de fase, kenmerken en ijkpunten van het toetsinstrument zijn samenhangend voor de beoordeling van de competenties. Voor bruikbaarheid geldt: de ijkpunten zijn gemakkelijk te scoren, de respondenten weten wat de competenties, de fase, de kenmerken en de ijkpunten inhouden van het toetsinstrument, er zijn geen eigen interpretaties nodig, de respondenten kunnen een beoordeling geven, de tijdsinvestering weegt op tegen het resultaat, te weten de beoordeling en het kunnen ondernemen van vervolgacties om de student verder te kunnen helpen
- relevante clusters en vragen uit de vragenlijst van het interview worden aan de criteria gekoppeld (zie bijlage 4).
- de gegevens van die clusters en vragen worden geanalyseerd en gereduceerd om de criteria te toetsen
- alle gegevens per ijkpunt over de operationalisatie van de competenties in de ijkpunten worden in een apart overzicht verzameld, dit betreft de beoordeling van de respondenten over de plaatsing van de ijkpunten bij een bepaalde competentie en de mogelijkheden en moeilijkheden om de ijkpunten te kunnen scoren (zie bijlage 8).
- resultaten en conclusies volgen om de onderzoeksvraag en subvragen te beantwoorden aan de hand van de opgestelde criteria.

11. Onderzoeksresultaten

De vragen over betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1 worden achtereenvolgens beantwoord en daaraan worden conclusies verbonden. Vraag 1 gaat over de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument, vraag 2 gaat over de validiteit en vraag 3 gaat over de bruikbaarheid van het toetsinstrument. Daarna volgt de eindconclusie van dit onderzoek.

11.1. Betrouwbaarheid

De onderzoeksvragen zijn:

1. Is de beoordeling met het toetsinstrument fase K1 betrouwbaar?
 - a. Is er voldoende beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten om te kunnen spreken van een betrouwbare beoordeling met het toetsinstrument fase K1?
 - b. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten met ervaring met het toetsinstrument fase K1 in de stagepraktijk hoger dan tussen Pabo-docenten zonder deze ervaring?
 - c. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten die wel lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen hoger, dan tussen Pabo-docenten die geen lid zijn?
 - d. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten met vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider hoger dan tussen Pabo-docenten met minder dan vijf jaar ervaring als praktijkstagebegeleider?

- e. Is de beoordelaarovereenstemming tussen Pabo-docenten die een les beoordelen van hun eigen vakgebied, in dit geval rekenen/wiskunde, hoger dan tussen Pabo-docenten uit een ander vakgebied en geldt dit ook voor de competentie vakdidactisch handelen afzonderlijk?

Voor de beantwoording van de vragen 1a t/m e wordt de beoordelaarovereenstemming van een aantal groepen respondenten berekend (zie tabel 4).

Tabel 4. Beoordelaarovereenstemmingen Cohen's kappa van groepen respondenten van de scores van de lesfragmenten

groep respondenten	aantal respondenten	Cohen's kappa
score 31 ijkpunten	17	.14
pedagogisch handelen	17	.06
vakdidactisch handelen	17	.15
organisatorisch handelen	17	.14
interpersoonlijk handelen	17	.18
>10x ervaring met het toets instrument	5	.34
1-10x ervaring met het toetsinstrument	3	.22
0x ervaring met het toetsinstrument	9	.04
wel lid van de projectgroep	7	.37
geen lid van de projectgroep	10	.10
lid projectgroep opleidingscholen en >10x ervaring met het toetsinstrument	5	.34
≥5 jaar ervaring als PSL	8	.33
<5 jaar ervaring als PSL	9	.11
≥5 jaar ervaring als PSL, geen lid van de projectgroep en geen ervaring met het toetsinstrument	2	.27
lid projectgroep opleidingscholen en >10x ervaring met het toetsinstrument en ≥5 jaar ervaring als PSL	4	.37
rekenen/wiskunde alle ijkpunten	3	.23
peda/onderwijskunde alle ijkpunten	5	.17
Nederlands alle ijkpunten	3	.16
levensbeschouwing alle ijkpunten	3	.16
rekenen/wiskunde vakdidactisch handelen	3	.11
peda/onderwijskunde vakdidactisch handelen	5	.30
Nederlands vakdidactisch handelen	3	.01
levensbeschouwing vakdidactisch handelen	3	.24

Noot:n=17

Samengevat is de beoordelaarovereenstemming tussen de respondenten van de scores van alle ijkpunten 0,14. Dit is minder dan 0,4 en dus te laag om van een betrouwbare beoordeling te kunnen spreken. Ook de beoordelaarovereenstemming van de vier onderzochte competenties afzonderlijk is verschillend en eveneens minder dan 0,4. De beoordelingen van pedagogisch en interpersoonlijk handelen lopen hierbij het verst uiteen met 0,06 en 0,18. (vraag 1a).

Zoals we verwachten, is ervaring met het toetsinstrument in de stageschool, lid van de projectgroep opleidingscholen, ervaring als praktijkstagebegeleider, verder PSL genoemd, en vakgebied van positieve invloed op de beoordelaarovereenstemming. Respondenten, die geen ervaring hebben met het toetsinstrument in de stageschool hebben een overeenstemming van 0,04 terwijl respondenten met 1 tot 10x ervaring met het instrument een overeenstemming hebben van 0,22 en respondenten met meer dan 10x ervaring een overeenstemming hebben van 0,34 (vraag 1b). De respondenten met >10x ervaring zijn ook lid van de projectgroep, vandaar dat de combinatie ervaring en projectgroep ook 0,34 oplevert. Respondenten die geen lid zijn van de projectgroep, hebben een overeenstemming van 0,10, respondenten, die wel lid zijn hebben 0,37 (vraag 1c). Verder hebben respondenten met minder dan 5

jaar ervaring als PSL een overeenstemming van 0,11, terwijl respondenten met vijf of meer jaar ervaring als PSL een overeenstemming hebben van 0,33 (vraag 1d). Er zijn slechts twee respondenten die vijf of meer jaar ervaring hebben als PSL, maar die niet in de projectgroep zitten. De overeenstemming van deze twee respondenten met vijf of meer jaar ervaring als PSL, maar die niet in de projectgroep zitten en bovendien ook geen ervaring hebben met het instrument blijkt toch nog 0,27 te zijn. Dit zou erop kunnen wijzen, dat een hogere beoordelaarovereenstemming alleen al door ervaring als PSL bereikt wordt. Deze veronderstelling wordt ondersteund doordat de combinatie van het lid zijn van de projectgroep en het hebben van >10x ervaring met het toetsinstrument een beoordelaarovereenstemming oplevert van 0,34, maar dat een combinatie van die twee plus het hebben van ervaring als PSL een nog hogere beoordelaarovereenstemming van 0,37 geeft. Dit is even hoog en overigens ook de hoogst gevonden beoordelaarovereenstemming, als die van de groep respondenten die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen. Dat betekent, dat beoordeling met het toetsinstrument het meest betrouwbaar is, als respondenten in de projectgroep opleidingsscholen zitten en dat respondenten met een combinatie van vijf of meer jaren ervaring als PSL, lidmaatschap van de projectgroep en >10x ervaring met het toetsinstrument niet een nog hogere beoordelaarovereenstemming hebben, wat wel de verwachting was. De docenten rekenen/wiskunde tenslotte komen iets hoger uit, in vergelijking met collega's uit andere vakgebieden, maar het blijft toch aan de lage kant met 0,23 (vraag 1e). Je zou dus kunnen verwachten, dat respondenten, die een les op hun eigen vakgebied beoordelen, in dit geval een rekenles, meer op een lijn zitten, dan docenten die een les uit een ander vakgebied beoordelen, dan waar ze zelf les in geven. Kijken we echter alleen naar de competentie vakdidactisch handelen, dan gaat die redenering hier niet op voor de docenten rekenen/wiskunde. De beoordelaarovereenstemming is voor deze competentie het hoogst in de groep respondenten peda/onderwijskunde en dat is wel opmerkelijk.

Van een acceptabele beoordelingsovereenstemming kan pas worden gesproken, als hij tussen 0,4 en 0,75 ligt (Popping, 1977). Daar de gevonden waarden van kappa alle beneden 0,4 liggen is de beoordelaarovereenstemming dus te laag. Dat betekent, dat de beoordeling van de respondenten te ver uit elkaar ligt. Het antwoord op vraag 1 is dus dat de beoordelaarovereenstemming niet voldoende is. Beoordeling met het toetsinstrument fase K1 is dus niet erg betrouwbaar. Deze conclusie wordt ondersteund door het feit, dat de beoordeling van de respondenten in termen van goed, voldoende of onvoldoende voor alle lesfragmenten tezamen en per competentie ook erg verschillend is (zie tabel 5).

Tabel 5. Beoordeling van de lesfragmenten tezamen en van de competenties afzonderlijk

beoordeling	goed	voldoende tot goed	voldoende	onvoldoende	geen beoordeling
totale les	0	0	6	10	1
pedag. handelen	2	1	9	5	0
vakdid. handelen	0	1	6	10	0
organ. handelen	0	0	10	7	0
interp. handelen	1	1	11	4	0

Noot: n=17

Samengevat geven tien van de zeventien respondenten een onvoldoende voor de lesfragmenten, zes geven een voldoende en een respondent geeft geen beoordeling. Tien respondenten geven eveneens een onvoldoende voor vakdidactisch handelen. De meerderheid geeft een voldoende voor de overige competenties, maar toch levert dat maar in zes gevallen een voldoende op. Er is dus 41% kans dat een respondent een voldoende geeft. Een mogelijke verklaring voor deze verschillende beoordelingen is het verschil in reacties van de respondenten op met name het pedagogisch handelen van de leerkracht op de video. Wat de ene respondent als een veilige leeromgeving ervaart, waarin de kinderen vragen durven te stellen en opmerkingen durven te maken, geldt voor de andere respondent als onprettig. (zie box 1).

1. De leerkracht bleef heel rustig en liet de kinderen aan het woord. Ze reageerde daar goed op, zodat iedereen zich wel veilig voelde. Iedereen durfde ook wat te zeggen.
2. Ik merkte in deze les, dat zij heel snel in een vertrouwelijke sfeer zat met de kinderen.
3. Ik vond hoe de juf met de groep omging en hoe ze naar de kinderen reageerde heel positief. Ik vind haar pedagogisch klimaat enorm goed in de groep. Ze besteedt ook aandacht aan de kinderen. Ze geeft ze ook een competent gevoel.
4. Misschien geeft ze een paar keer reacties, die het zelfvertrouwen bevorderen.
5. Ik had het gevoel, dat de kinderen zich niet zo gewaardeerd voelden door haar reacties. Die vond ik niet zo prettig. Soms zegt ze wel van luister je naar die en die, maar de manier waarop ze dat dan zegt maakt volgens mij, dat de kinderen zich heel snel betutteld voelen of dat ze het fout doen, dan wordt de een tegen de ander afgezet en dat vond ik niet zo'n leuke manier van reageren.
6. Ik vind, dat het een hele directieve sturende leerkracht is, die op zich wel doelgericht handelt, maar weinig vanuit het contact en de samenwerking met de leerlingen, weinig vanuit het contact met de belevingswereld, het samenwerken, het uitdagen en het ondersteunen.
7. Ik mis bepaalde enthousiaste uitstraling, ik vind haar reacties naar de kinderen toe niet prettig, bijvoorbeeld dat jongetje dat bij haar komt klagen en dat ze zegt: "Dat mag niet" punt. De manier waarop ze met kinderen in gesprek gaat, ze geeft geen complimenten of heel minimaal, dat zijn voor mij hele belangrijke dingen.

Box 1. Mening van respondenten over het pedagogisch handelen van de leerkracht op de video

Uit het interview blijkt ook, dat acht respondenten verschillende waarde toekennen aan de vier onderzochte competenties. Vijf van de respondenten waaronder twee docenten onderwijskunde, zeggen, dat zij pedagogisch handelen de belangrijkste competentie vinden. Volgens hen is dat de basis, die je in je moet hebben om een goede leerkracht te worden. Vier van hen vinden dat ook van interpersoonlijk handelen. Twee van hen vinden pedagogisch en vakdidactisch handelen de meest belangrijke competenties tezamen. Interpersoonlijk handelen past dan onder de paraplu van pedagogisch handelen en organisatorisch handelen onder die van vakdidactisch handelen. Zes van hen vinden vakdidactisch en organisatorisch handelen minder belangrijk of minder doorslaggevend, omdat die geleerd kunnen worden. De negen overige respondenten vinden alle competenties even belangrijk. Zij zien een samenhang, waarin alle competenties in evenwicht moeten zijn om een les goed te kunnen laten verlopen. Deze verschillende waardetoekenning aan competenties is een tweede mogelijke verklaring voor de verschillende beoordelingen.

Niet alleen aan competenties, maar ook aan ijkpunten wordt door de respondenten verschillende waarde toegekend. De respondenten geven in dit verband aan welke ijkpunten zij voldoende willen zien om de bijbehorende competentie met voldoende te kunnen beoordelen. Per ijkpunt staat hoeveel respondenten vinden dat dat ijkpunt voldoende moet zijn om een voldoende te hebben voor die competentie (tabel 6).

Tabel 6. Ijkpunten die voldoende moeten zijn met het aantal respondenten die dat vinden

pedagogisch handelen		vakdidactisch handelen		organisatorisch handelen		interpersoonlijk handelen	
ijkpunt	aantal	ijkpunt	aantal	ijkpunt	aantal	ijkpunt	aantal
1	8	8	10	17	11	25	8
2	11	9	2	18	8	26	12
3	7	10	4	19	5	27	7
4	11	11	8	20	8	28	5
5	5	12	6	21	9	29	6
6	0	13	3	22	2	30	6
7	3	14	10	23	3	31	0
		15	1	24	7		
		16	2				

Noot: n=17

Samengevat vindt geen enkele respondent alle ijkpunten even belangrijk. Zij geven allemaal bepaalde ijkpunten aan, die zij zwaarder vinden wegen dan andere binnen een competentie. Maar er is ook geen enkel ijkpunt, waarvan alle respondenten vinden, dat dat in ieder geval voldoende moet zijn. Er zijn maar zeven ijkpunten, de ijkpunten 2, 4, 8, 14, 17, 21 en 26, waarvan meer dan de helft van de respondenten vindt, dat ze in ieder geval voldoende moeten zijn om een voldoende voor die competentie te kunnen halen. De ijkpunten 6 en 31 worden helemaal niet genoemd en in de overige 23 ijkpunten zit grote variatie wat betreft de waarde die eraan gehecht wordt.

Uit het onderzoek blijkt verder, dat de respondenten behalve, dat zij verschillende waarde toekennen aan competenties en ijkpunten er ook verschillende interpretaties aan geven. Met name de competenties pedagogisch en interpersoonlijk handelen kunnen moeilijk worden onderscheiden. Vier respondenten zeggen dat zij dit onderscheid wel kunnen maken en dertien respondenten zeggen van niet. Negen respondenten zeggen dat deze twee competenties nauw met elkaar verbonden zijn en in elkaars verlengde liggen. Vier respondenten vinden dat het in pedagogisch handelen om een veilige sfeer gaat en drie respondenten vinden dat het hier om het individuele kind gaat. Acht respondenten vinden, dat interpersoonlijk handelen te maken heeft met groepsdynamica. Een van de respondenten kan geen onderscheid maken. In box 2 leest u hierover een aantal meningen.

1. Interpersoonlijk handelen is wat algemener, dat hoeft niet altijd pedagogisch te zijn. Zo had ik het dan zelf ingevuld. Het heeft veel met elkaar te maken. Het is een moeilijk onderscheid.
2. Bij pedagogisch handelen hoort wat heel direct invloed heeft op de ontwikkeling van dat ene kind, maar dat is bij interpersoonlijk handelen natuurlijk ook wel, tot gewenst gedrag stimuleren. Het heeft allemaal te maken met de ontwikkeling van kinderen. Bij interpersoonlijk handelen, gaat het meer om de interactie met ook de kinderen daarbij, de groep. Het onderscheid is lastig.
3. Ik zou denken dat het interpersoonlijk handelen onderdeel is van het pedagogisch handelen, opvoeden, pedagogiek, vormen, maar vormen heeft ook te maken met hoe je communiceert, hoe is die interactie. Pedagogisch handelen heb je meer in je.
4. Interpersoonlijk handelen heeft vooral te maken met groepsdynamica.
5. Ik denk dat het bij pedagogisch handelen meer gaat om de relatie leerkracht –groep. Bij interpersoonlijk handelen gaat het om de relatie leerkracht –leerling.
6. Ik denk, dat wij het nu invullen van dat pedagogisch handelen te maken heeft met het algemene klimaat, de sfeer. Het interpersoonlijk handelen lees ik meer dat ook de communicatie tussende leerlingen van belang is, dus dat je als leerkracht een rol hebt in het proces van interactie tussen de leerlingen. Dat komt omdat het hier gaat om samengaan, samenwerken of samenwerken gerichte sfeer.
7. Heel moeilijk, nee, dat weet ik niet, daar zou ik meer over willen weten wanneer dit formulier echt gebruikt gaat worden om op deze manier te scoren zullen we daar zeker nog oefening in moeten krijgen en er in ieder geval meer over moeten weten.
8. Het gaat bij interpersoonlijk handelen om twee dingen, het ene is de communicatie en het andere is de samenwerking.

Box 2. Meninge van respondenten over het onderscheid tussen pedagogisch en interpersoonlijk handelen

Samengevat maken de respondenten om onderscheid te maken tussen pedagogisch en interpersoonlijk handelen gebruik van de kenmerken en ijkpunten en leiden daar de inhoud van de competenties uit af. Dit zorgt voor een verschillende invulling van deze twee competenties. Maar omgekeerd interpreteren de respondenten de ijkpunten om te kunnen bepalen of ze bij een bepaalde competentie passen (zie verder validiteit en bijlage 8) en om de ijkpunten te kunnen scoren (zie ook bruikbaarheid en bijlage 8).

11.2. Conclusies over de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument

Het onderzoek wijst uit, dat de beoordeling niet betrouwbaar is met het toetsinstrument fase K1 op grond van de gevonden lage beoordelaarovereenstemming van diverse groepen respondenten, alle beneden 0,4. Om van een redelijk tot goede beoordelaarovereenstemming te kunnen spreken moet hij tussen 0,4 en 0,75 liggen. De beoordelingen van de respondenten lopen te ver uiteen. De verschillende beoordeling van de respondenten kan verklaard worden, doordat zij op grond van eigen visie ieder hun eigen waarde toekennen aan de competenties en ijkpunten. Daardoor laten ze bepaalde ijkpunten en competenties zwaarder meewegen dan andere. De competentie pedagogisch handelen bijvoorbeeld wordt door vijf respondenten de belangrijkste competentie gevonden. Deze respondenten zullen het pedagogisch handelen van studenten zwaarder meewegen dan docenten die alle competenties even belangrijk vinden. Dit verschil verlaagt de beoordelaarovereenstemming en dus de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument. Ook interpreteren de respondenten zowel competenties als ijkpunten verschillend. Het onderscheid tussen de competenties pedagogisch- en interpersoonlijk handelen is niet duidelijk. En een groot aantal begrippen in de ijkpunten is niet duidelijk, hetzij door de formulering of doordat ze moeilijk te observeren zijn. Dit heeft ook te maken met de bruikbaarheid (zie verder de paragraaf over bruikbaarheid). Deze verschillende interpretaties maken de beoordeling eveneens minder betrouwbaar.

De verwachting, dat de beoordelingsovereenstemming hoger is tussen respondenten, die ervaring hebben met het toetsinstrument in de stagepraktijk, tussen respondenten die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen en tussen respondenten die meer dan vijf jaar ervaring hebben als praktijkstagebegeleider wordt door dit onderzoek bevestigd. Ook is het zo, dat als een docent zijn eigen vakgebied beoordeelt, in dit geval is dat rekenen/wiskunde, dat dit voor de totale beoordeling ten opzichte van docenten buiten dit vakgebied een hogere beoordelaarovereenstemming oplevert. Dit geldt niet voor de afzonderlijke competentie vakdidactisch handelen, wat opmerkelijk is, want juist omdat dit de competentie is die vakspecifiek is, was dit wel de verwachting. De hoogste beoordelaarovereenstemming is gevonden tussen de respondenten die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen. Deze is even hoog als die tussen respondenten met een combinatie van lid projectgroep opleidingscholen, >10x ervaring met het toetsinstrument in de stageschool en vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als PSL, terwijl we daar een nog hogere beoordelaarovereenstemming verwachtten. De conclusie is hier, dat de gezamenlijke beeldvorming op zichzelf, die in de projectgroep opleidingsscholen gevormd is, de hoogste beoordelaarovereenstemming oplevert. De betrouwbaarheid van de beoordeling neemt dus toe naarmate de beoordelaars zich meer een beeld hebben gevormd van hetgeen zij moeten beoordelen en zij bovendien daarover met elkaar van gedachten hebben gewisseld om tot een gezamenlijk beeld te komen.

11.3. Validiteit

De onderzoeksvraag is:

2. Is het toetsinstrument fase K1 valide: zijn fase, kenmerken en ijkpunten samenhangend voor de beoordeling van de competenties?

De respondenten hebben veel te zeggen over de operationalisatie van de competenties in de ijkpunten als hen gevraagd wordt of ze vinden dat de ijkpunten bij de competenties passen. Het gaat hier over begripsvaliditeit. Zij kunnen kiezen uit goed passen, redelijk passen, past ook bij en andere competentie, past beter bij een andere competentie, past niet en weet niet. De meningen zijn per ijkpunt zeer verschillend (zie tabel 7 en bijlage 8).

Tabel 7a. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over de mate van gepastheid van de ijkpunten bij de competentie pedagogisch handelen

Pedagogisch handelen				
ijkpunt	past goed	past redelijk goed	past ook bij...	past beter bij/ past niet/ weet niet
1	13	2	2	0
2	14	1	2	0
3	10	1	4	2
4	14	0	3	0
5	11	2	1	3
6	3	1	7	6
7	9	1	3	4

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.
 2) Vier respondenten vinden ijkpunt 6 goed tot redelijk goed passen.
 3) Tussen 9 en 12 respondenten vinden de ijkpunten 3 en 7 goed tot redelijk goed passen.
 4) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 1, 2, 4 en 5 goed tot redelijk goed passen.

Tabel 7b. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over de mate van gepastheid van de ijkpunten bij de competentie vakdidactisch handelen

Vakdidactisch handelen				
ijkpunt	past goed	past redelijk goed	past ook bij...	past beter bij/ past niet/ weet niet
8	13	1	2	1
9	11	1	2	3
10	3	1	7	6
11	17	0	0	0
12	15	1	0	1
13	10	0	0	7
14	14	1	1	1
15	10	1	2	4
16	17	0	0	0

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.
 2) Vier respondenten vinden ijkpunt 10 goed tot redelijk goed passend.
 3) Tussen 9 en 12 respondenten vinden de ijkpunten 9, 13 en 15 goed tot redelijk goed passen.
 4) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 8, 12 en 14 goed tot redelijk goed passen.
 5) Alle respondenten vinden de ijkpunten 11 en 16 goed passen.

Tabel 7c. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over de mate van gepastheid van de ijkpunten bij de competenties organisatorisch handelen

Organisatorisch handelen				
ijkpunt	past goed	past redelijk goed	past ook bij...	past beter bij/ past niet/ weet niet
17	14	0	1	2
18	15	0	0	2
19	16	1	0	0
20	13	1	3	0
21	11	2	2	2
22	8	1	1	7
23	9	2	3	3
24	10	0	2	5

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.
 2) Tussen 9 en 12 respondenten vinden de ijkpunten 22, 23 en 24 goed tot redelijk goed passen.
 3) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 17, 18, 20 en 21 goed tot redelijk goed passen.
 4) Alle respondenten vinden het ijkpunt 19 goed tot redelijk goed passen.

Tabel 7d. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over de mate van gepastheid van de ijkpunten bij de competentie interpersoonlijk handelen

Interpersoonlijk handelen				
ijkpunt	past goed	past redelijk goed	past ook bij...	past beter bij/ past niet/ weet niet
25	13	0	0	4
26	12	0	0	5
27	9	1	2	5
28	10	1	0	6
29	14	2	0	1
30	10	1	4	2
31	9	1	3	4

Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.

2) Tussen 9 en 12 respondenten vinden de ijkpunten 26, 27, 28, 30 en 31 goed tot redelijk goed passen.

3) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 25 en 29 goed tot redelijk goed passen.

Samengevat kunnen we uit tabel 7 afleiden, dat er twee ijkpunten zijn, waarvan maar vier respondenten zeggen, dat zij goed tot redelijk goed passen. Het zijn ijkpunt 6 *laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken* en ijkpunt 10 *communiceert ook non-verbaal*. Overwogen moet worden deze ijkpunten, te laten vervallen, omdat zij geen goede operationalisatie zijn van de competenties waarbij deze ijkpunten geplaatst zijn. Er zijn 13 ijkpunten, waarvan tussen 9 en 12 respondenten zeggen, dat ze goed tot redelijk goed passen. Er zijn 13 ijkpunten, waarvan 13 tot 16 respondenten zeggen, dat ze goed tot redelijk goed passen. Er zijn drie ijkpunten die alle respondenten goed tot redelijk goed vinden passen (zie tabel 8).

Tabel 8. Aantal respondenten en het aantal ijkpunten, die zij goed tot redelijk goed vinden passen per competentie

n	pedagogisch handelen 7 ijkpunten	vakdidactisch handelen 9 ijkpunten	organisatorisch handelen 8 ijkpunten	interpersoonlijk handelen 7 ijkpunten
4	1	1	-	-
9-12	2	3	3	5
13-16	4	3	4	2
17	-	2	1	-

Noot: n=17

Tabel 7 en 8 laten zien, dat er veel verschillende meningen zijn over de plaats van een groot aantal ijkpunten bij de competenties. Leggen we de grens bij 13 respondenten, dan kunnen we op grond van deze analyse zeggen, dat de operationalisatie van de competenties vakdidactisch handelen met vijf van de negen ijkpunten goed tot redelijk goed passend, organisatorisch handelen met vijf van de acht ijkpunten goed tot redelijk goed passend en pedagogisch handelen met vier van de zeven ijkpunten goed tot redelijk goed passend beter geslaagd is dan die van interpersoonlijk handelen met twee van de zeven ijkpunten goed tot redelijk goed passend. De competenties pedagogisch en interpersoonlijk handelen hebben beide geen ijkpunten die alle respondenten goed tot redelijk goed vinden passen. Onderliggend probleem is hier, dat het onderscheid tussen de competenties pedagogisch handelen en interpersoonlijk handelen niet eenvoudig is, zo blijkt uit het onderzoek (zie box 2).

Willen we van een valide toetsinstrument kunnen spreken, dan moeten de ijkpunten terug te vinden zijn in de kenmerken en omgekeerd moeten de kenmerken overkoepelend zijn voor de ijkpunten. Hierover worden een aantal opmerkingen gemaakt, die in de richting wijzen, dat de relatie kenmerken-ijkpunten nog niet optimaal is. Een respondent merkt in dit verband op, dat het kenmerk alles moet omvatten wat

er in de ijkpunten staat, maar ijkpunt 5 *staat open voor initiatieven* vindt hij niet in het kenmerk terug. Een andere respondent gaat, als hij een bepaald lesaspect niet in de ijkpunten vindt, kijken of het onder het bijbehorende kenmerk past. In die zin beschouwt hij het kenmerk en de bijbehorende ijkpunten als aanvullend. Twee andere respondenten geven aan, dat het moeilijk is, om concreet iets te doen met de kenmerken, omdat de formulering van de kenmerken te vaag, te algemeen en te veelomvattend is. Gesteld kan worden, dat de operationalisatie van de kenmerken in de ijkpunten nog niet duidelijk genoeg is, maar dat de kenmerken wel te gebruiken zijn bij de beoordeling (zie box 5) .

11.4. Conclusies over de validiteit van het toetsinstrument fase K1

Gesteld kan worden dat het toetsinstrument op dit moment nog niet valide is. Er is er nog onvoldoende samenhang tussen de ijkpunten en de kenmerken van de competenties. De ijkpunten zijn nog onvoldoende terug te voeren op de kenmerken en bijbehorende competenties, terwijl die samenhang er wel moet zijn om van een valide instrument te kunnen spreken. Het blijkt bijvoorbeeld niet goed mogelijk te zijn voor de respondenten om met behulp van de ijkpunten en de bijbehorende kenmerken het onderscheid tussen de competenties pedagogisch handelen en interpersoonlijk handelen af te leiden. Dit wordt nog bemoeilijkt, doordat de inhoud van een aantal begrippen in totaal veertien ijkpunten niet duidelijk is.

Bij validiteit hoort de vraag: meet je wat je wilt meten of meet je eigenlijk iets anders? In geval van het toetsinstrument fase K1 is dat de vraag: beoordeel je de competenties door het scoren van de bijbehorende ijkpunten, of beoordeel je eigenlijk een andere competentie? Als een ijkpunt eigenlijk bij een andere competentie zou moeten staan, dan wordt er dus met dat ijkpunt een andere competentie beoordeeld en als een ijkpunt wel bij de competentie past, maar niet bij het kenmerk van die competentie, dan wordt wel die competentie beoordeeld, maar niet dat gedeelte van die competentie die bij de betreffende fase van de opleiding past en wordt de student tekort gedaan. In een groot aantal gevallen vinden de respondenten, dat de ijkpunten niet passen bij de competentie in het toetsinstrument en dat ze beter bij een andere competentie passen. Men is het dus nog onvoldoende eens over de operationalisatie van de kenmerken van de competenties in de ijkpunten. De ijkpunten 6 en 10 passen het minst goed, want slechts vier respondenten vinden ze goed tot redelijk goed passen. Gesteld kan worden, dat deze ijkpunten 6 en 10 daarom geen goede operationalisatie zijn van de betreffende competentie en dat ze kunnen komen te vervallen. De ijkpunten 11, 16 en 19 zijn de beste operationalisaties, want daarvan vinden alle 17 respondenten, dat ze goed tot redelijk goed passen. Van de ijkpunten 3, 7, 9, 13, 15, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31 zeggen tussen 9 en 12 respondenten, dat ze goed tot redelijk goed passen. Dit betekent dus dat tussen 5 en 8 respondenten van deze 13 ijkpunten vinden, dat ze niet goed passen.

11.5. Bruikbaarheid

De onderzoeksvragen zijn:

3. Is het toetsinstrument bruikbaar voor de docenten?
 - a. kunnen zij de ijkpunten gemakkelijk scoren?
 - b. kunnen zij een beoordeling geven op grond van de scores van de ijkpunten?
 - c. kunnen zij vervolgacties ondernemen om de student verder te helpen?

Vraag 3a. kunnen de docenten de ijkpunten gemakkelijk scoren?

De meningen van de respondenten over het kunnen scoren van de ijkpunten zijn per ijkpunt zeer verschillend, zo blijkt uit het onderzoek. Zij kunnen aangeven of zij de ijkpunten gemakkelijk, redelijk gemakkelijk of niet gemakkelijk kunnen scoren (zie tabel 9 en bijlage 8).

Tabel 9a. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over het kunnen scoren van de competentie pedagogisch handelen

Pedagogisch handelen			
ijkpunt	gemakkelijk te scoren	redelijk gemakkelijk te scoren	niet gemakkelijk te scoren
1	11	3	3
2	6	5	6
3	11	4	2
4	15	0	2
5	15	1	1
6	8	2	7
7	15	1	1

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1
 2) Tussen 9 en 12 respondenten vinden de ijkpunten 2 en 6 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
 3) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 1, 3, 4, 5 en 7 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.

Tabel 9b. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over het kunnen scoren van de competentie vakdidactisch handelen

Vakdidactisch handelen			
ijkpunt	gemakkelijk te scoren	redelijk gemakkelijk te scoren	niet gemakkelijk te scoren
8	15	1	1
9	14	0	3
10	16	1	0
11	15	0	2
12	16	0	1
13	16	1	0
14	15	1	1
15	12	1	4
16	16	0	1

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.
 2) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 8, 9, 11, 12, 14, 15 en 16 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
 3) Alle respondenten vinden de ijkpunten 10 en 13 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.

Tabel 9c. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over het kunnen scoren van de competentie organisatorisch handelen

Organisatorisch handelen			
ijkpunt	gemakkelijk te scoren	redelijk gemakkelijk te scoren	niet gemakkelijk te scoren
17	12	1	4
18	13	2	2
19	11	2	2
20	17	0	0
21	16	0	1
22	14	0	3
23	14	1	2
24	15	0	2

- Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.
 2) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 17, 18, 19, 21, 22, 23, en 24 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
 3) Alle respondenten vinden ijkpunt 20 gemakkelijk te scoren.

Tabel 9d. Aantal respondenten per ijkpunt¹: oordeel over het kunnen scoren de competentie interpersoonlijk handelen

Interpersoonlijk handelen			
ijkpunt	gemakkelijk te scoren	redelijk gemakkelijk te scoren	niet gemakkelijk te scoren
25	14	1	2
26	12	3	2
27	4	3	10
28	11	0	6
29	14	1	2
30	17	0	0
31	13	2	2

Noot: 1) De beschrijving van de ijkpunten treft u aan in bijlage 1.

- 2) Zeven respondenten vinden het ijkpunt 27 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
- 3) Tussen 9 en 12 respondenten vindt het ijkpunt 28 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
- 4) Tussen 13 en 16 respondenten vinden de ijkpunten 25, 26, 29 en 31 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren.
- 5) Alle respondenten vinden ijkpunt 30 gemakkelijk te scoren.

Tabel 9 laat zien, dat zeven respondenten vinden dat ijkpunt 27 gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren. Tussen 9 en 12 respondenten zeggen, dat drie ijkpunten, de ijkpunten 11, 16 en 19, gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren zijn. Tussen 13 en 16 respondenten zeggen dat 23 ijkpunten gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk te scoren zijn. Alle respondenten vinden vier ijkpunten, de ijkpunten 10, 13, 20 en 30, gemakkelijk om te scoren. (zie tabel 9 en 10).

Tabel 10. Aantal respondenten en het aantal ijkpunten, dat zij gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk vinden te scoren per competentie

aantal repondenten	pedagogisch handelen 7 ijkpunten	vakdidactisch handelen 9 ijkpunten	organisatorisch handelen 8 ijkpunten	interpersoonlijk handelen 7 ijkpunten
7	-	-	-	1
9-12	2	-	-	1
13-16	5	7	7	4
17	-	2	1	1

Noot: n=17

De redenen, waarom de respondenten de ijkpunten wel of niet gemakkelijk kunnen scoren zijn divers (zie ook bijlage 8).

Ijkpunten zijn niet gemakkelijk te scoren:

- als je de klas niet kent als praktijkstagebegeleider, bijvoorbeeld onderlinge verschillen in ijkpunt 2
- als het niet gemakkelijk te zien is bijvoorbeeld zich gewaardeerd voelen in ijkpunt 2 en signalen in ijkpunt 27
- doordat niet duidelijk is hoe de student het bedoelde gedrag moet laten zien bijvoorbeeld non-verbaal of onder woorden brengen van gevoelens in ijkpunt 3
- door te algemene formulering bijvoorbeeld initiatieven in ijkpunt 5, taalgebruik in ijkpunt 9 en leidt leerlingen af door haar eigen gedrag in ijkpunt 22
- doordat het ijkpunt niet altijd naar voren komt in een les, bijvoorbeeld initiatieven in ijkpunt 5
- als er onvoldoende voorinformatie is, bijvoorbeeld naar vermogen zelfstandig laten werken in ijkpunt 6
- door onduidelijke formulering, bijvoorbeeld gaat het in ijkpunt 6 om het vermogen van de kinderen of om het vermogen van de student/leerkracht?

- omdat het pas in een volgende fase aan bod komt, bijvoorbeeld responsieve instructie in ijkpunt 7
- door afhankelijkheid van de werkvorm, bijvoorbeeld responsieve instructie in ijkpunt 7 is in een kringgesprek moeilijker te zien en directe instructie en begeleidende inoefening in ijkpunt 12 is niet voor elke les geschikt
- doordat een ijkpunt volgens de beoordelaar beter bij een andere competentie kan staan
- door subjectiviteit van het begrip bijvoorbeeld enthousiasme in ijkpunt 8
- door te ruime formulering zoals in ijkpunt 17
- doordat eigen visie een rol speelt bijvoorbeeld over afstemming in ijkpunt 17
- omdat de beoordelaar vindt, dat het ijkpunt niet bij het kenmerk past, bijvoorbeeld leidt leerlingen niet af door eigen gedrag in ijkpunt 22
- doordat de bedoeling niet duidelijk is bijvoorbeeld ijkpunt 22
- door interpretatie van begrippen, bijvoorbeeld tijdsplanning in ijkpunt 24, maar er staat: bewaakt de voortgang in relatie tot het lesdoel tijdens de vier fasen
- door ontbreken van het lesvoorbereidingsformulier, je moet bijvoorbeeld voor ijkpunt 24 het doel weten van de les
- door eigen opvattingen van de beoordelaar over bijvoorbeeld gewenst gedrag in ijkpunt 26
- wat eerst duidelijk leek, blijkt het in tweede instantie niet zo te zijn door bewustwording van en doordenken over de inhoud, bijvoorbeeld het proces bewaken in ijkpunt 28

Ijkpunten zijn wel gemakkelijk te scoren:

- als je het kan lezen in de lesvoorbereiding
- als je het kan observeren
- door ervaring

De respondenten hebben diverse oplossingen voor als een ijkpunt niet gemakkelijk te scoren is. Zij kunnen de ijkpunten gemakkelijker scoren door:

- eigen manier te bedenken om het te kunnen scoren
- eigen interpretatie te bedenken
- overleg met collega's
- overleg met de interne opleidingsbegeleider (IOB'er)

Redenen die de respondenten aangeven om te gaan interpreteren:

- om het ijkpunt te kunnen observeren
- om het ijkpunt te kunnen scoren
- om hun eigen visie erin te kunnen leggen

De begrippen en concepten in de ijkpunten die geïnterpreteerd worden zijn (zie bijlage 7):

actief luisteren (ijkpunt 1), onderlinge verschillen (ijkpunt 2), ontwikkelingsniveaus (ijkpunt 3), bevorderen van zelfvertrouwen (ijkpunt 4), zelfstandig werken (ijkpunt 6), responsieve instructie (ijkpunt 7), taalgebruik (ijkpunt 9), didactische werkvorm (ijkpunt 11), strategisch handelen (ijkpunt 13), adequaat (ijkpunt 14), fase 2 en 3 (ijkpunt 16), afstemmen (ijkpunt 17) ordenen, doelmatige manier (ijkpunt 18), toegankelijk (ijkpunt 19), overzicht (ijkpunt 20), signalen (ijkpunt 27) proces (ijkpunt 28), samenwerkend leren (ijkpunt 31)

De respondenten geven een groot aantal aanvullingen en opmerkingen naar aanleiding van de ijkpunten in het toetsinstrument fase K1. Ook geven zij suggesties voor nieuwe ijkpunten (zie bijlage 6 en 8).

Vraag 3b. kunnen de docenten een beoordeling geven op grond van de scores van de ijkpunten?

Uit het onderzoek blijkt, dat alle respondenten de observatie en score aan de hand van de ijkpunten als een meerwaarde beschouwen. Zij geven zonder uitzondering aan, dat ze dankzij de ijkpunten naar meer aspecten kijken, op meer details letten, specifiekere kijken en breder kijken. Het toetsinstrument biedt hen steun bij de beoordeling. Twaalf respondenten zeggen, dat hun beoordeling er anders door wordt en vijf respondenten zeggen, dat hun beoordeling er niet door verandert, maar dat zij wel anders gaan kijken (zie box 3).

1. Als ik die ijkpunten niet zou hebben, dan zou ik meer in z'n algemeenheid kijken, maar nu ga ik kritischer kijken. Ik ga meer op details letten, niet negatief kritisch, maar meer uitsplitsen, meer specifiek kijken.
2. Ik ben nu breder gaan kijken. Je wordt gedwongen om alle punten langs te gaan. Ik zou anders maar een paar punten pakken.
3. Het heeft wel mijn manier van kijken veranderd, wat meer analytisch. Ik ben wel anders gaan kijken. Ik heb het idee, ik weet niet of dat zo is, dat ik minder persoonlijk gekleurd ben gaan kijken. Bij iedere situatie waren het sterker subjectief persoonlijke indrukken en nu word je toch wel gedwongen om meer analytisch te kijken. Objectief bestaat niet, maar ik hoop wel, dat het wat meer die kant op gaat, dat het wat minder persoonlijk gekleurd wordt. Of dat zo is weet ik niet hoor, dat hoop ik.
4. Ik denk wel dat als ik de ijkpunten niet had gehad, dat ik dan op hetzelfde oordeel was uitgekomen.
5. Als je op al deze dingen moet letten uit je hoofd zonder iets op papier dan lukt je dat niet.
6. Dan had ik in ieder geval veel minder beoordeeld. Dan kijk je meer van hoe is de sfeer in de les en hoe is de opbouw van de les, nee dan ga je minder per competentie kijken, wat je nu wel doet, je kijkt naar veel meer aspecten.
7. Dat vind ik wel mooi van dit instrument, stel dat je alleen maar pedagogisch belangrijk vindt, dan kan je er niet onderuit om de rest ook te beoordelen en als je deze ijkpunten dus niet hebt en je bent bijvoorbeeld helemaal gefixeerd op dat omgaan met verschillen op de leerling, die zo zwak is, dan doe je de student te kort.
8. Dit is een checklist die aangeeft hoe ik daarnaar moet kijken. Het heeft een meerwaarde.
9. Het toetsinstrument met de ijkpunten probeert denk ik ook een andere kant een beetje naar boven te halen, meer objectiever dan ik zelf zou zijn. Ik heb het wel nodig om niets te missen.
10. Ik denk, dat ik zonder de ijkpunten wat minder gedetailleerd zou beoordelen, dan zou ik misschien zelf ook een aantal andere punten nog benoemen.
11. Misschien verandert het totale oordeel niet, maar nu wordt je wel echt gericht op een aantal dingen, die je moet zien in die fase en dat geeft je wel steun.
12. Er staat heel duidelijk vast waar je op moet letten, dat geldt voor iedereen, er is geen discussie meer mogelijk. De ijkpunten staan beschreven, staan vast, die moeten voor iedereen heel erg duidelijk zijn, zowel voor studenten als voor docenten, dat vind ik wel een grote meerwaarde, eenduidiger.
13. Ik vind het wel prettig, want dit houd jezelf ook veel meer bij de les en dan kun je ook de diepte ingaan. Ik ben een vakdocent, dus ik weet wel heel veel van een vak en onderhand ook wel een heleboel van pedagogiek, maar van heel veel andere vakken weet ik veel minder en dit instrument geeft mij wel steun om ook naar bijvoorbeeld een rekenles te kijken.

Box 3. Meninge over de meerwaarde van het toetsinstrument wat betreft het beoordelen.

Gevraagd is hoe de respondenten tot een beoordeling komen van goed, voldoende of onvoldoende voor de lesfragmenten tezamen en voor de competenties. Voorbeelden van hun criteria en strategieën staan in box 4.

1. Ik geef een goed als ik zie dat elke leerling betrokken is. Er mag ook wel een +/- bij zitten want het is K1-niveau, maar er mag beslist geen – zijn. Aantallen is heel lastig, maar als je zeg maar drie of vier van de zeven ijkpunten bij pedagogisch handelen echt onvoldoende scoort en de rest zou twijfelachtig zijn, dan is het absoluut onvoldoende. Ik geef een voldoende als er een paar minnetjes bij zitten, en als er ook +/- zijn en er kan ook nog wel een keer een + bij zitten.
2. Ik geef een voldoende als er een paar minnetjes bij zitten, en als er ook +/- zijn en er kan ook nog wel een keer een + bij zitten. Dat geldt in principe voor alle competenties, het kan dus zo zijn dat iemand over de hele linie bekeken best wel heel veel plusjes heeft en het dan toch niet haalt. Het hangt er namelijk vanaf waar die minnetjes voor staan. En dan kom je op het punt van telt het nou allemaal even zwaar mee. Ik kijk vanuit mijn eigen vakgebied ook nog wel naar dingen die hier niet in de ijkpunten staan.
3. Ik geef alleen maar voldoende of onvoldoende, nooit een goed, omdat ik dat dan net zoets vind als becijferen.. Er mogen voor een voldoende wel twee +/- zijn. Daar kunnen ook wat plusjes of minnetjes bij zijn.
4. Ik zit altijd te zoeken naar nuances, ik vind het best lastig om te zeggen het is voldoende of onvoldoende, ik doe het ook bijna nooit, ik merk dat collega's dat wel doen, ik denk veel meer vanuit ontwikkelingslijnen.
5. Mijn eerste indruk van de les is matig, hoewel dat in mijn scoring niet zozeer naar voren komt. Die punten tellen dan kennelijk niet zo zwaar als je het gaat optellen. Dus je moet het wel aan beide kanten bekijken. Of je moet er andere criteria bij gaan zetten. Je moet nooit gaan turven. Je moet het zien als een instrument wat jouw algemene beeld in meerdere of mindere mate bevestigt. Je zou ook nog kunnen kijken waar je de nadruk op legt, welke dingen doorslaggevend zijn.

Box 4. Criteria en strategieën van respondenten voor beoordeling.

Samengevat zeggen twee van de respondenten nooit een goed te geven, alleen voldoende of onvoldoende. Geen van de respondenten telt exact de +, +/- of - van de gescoorde ijkpunten. Hier zijn geen afspraken over.

Alle respondenten kunnen de ijkpunten binnen redelijke tijd scoren. Zestien van de zeventien respondenten zijn in staat een beoordeling te geven van alle lesfragmenten te samen en alle respondenten kunnen een beoordeling geven per competentie op grond van de scores van de ijkpunten. Er zijn geen afspraken gemaakt over de beoordeling van de gescoorde ijkpunten. De respondenten gebruiken hun eigen criteria en strategieën als zij beoordelen of een les goed, voldoende of onvoldoende is. Zij zijn gewend een beoordeling te geven voor de totale les en niet per competentie, maar zij zijn hier wel toe in staat (zie tabel 6).

In het interview is ook gevraagd of het kenmerk, dat per competentie in het toetsinstrument geformuleerd is, gebruikt wordt door de respondenten. Elf respondenten gebruiken het kenmerk bij de beoordeling, zes respondenten doen dit niet. Van de elf respondenten, die het kenmerk wel gebruiken zitten er 6 in de projectgroep en vijf niet. Van de zes, die het kenmerk niet gebruiken zit er een wel in de projectgroep en 5 niet. De meningen over het gebruik van het kenmerk lopen uiteen (zie box 5).

1. Het kenmerk is een algemeen beeld, uitgesplitst in de verschillende ijkpunten
2. In het kenmerk staat het grote streefdoel, dat je daarna in kleine stukjes kunt hakken, wat je met die ijkpunten doet
3. Ja, het geeft houvast voor wat betreft het K1 niveau, waarop ik gevraagd wordt de student/leerkracht te beoordelen. Ik ben geneigd om vanuit mijn eigen wensen te gaan denken, maar ik moet kijken vanuit het niveau dat de student zou moeten hebben. Bij het nabespreken met de student lees ik ook eerst het kenmerk op van de competentie en dan gaan we naar de ijkpunten, zodat we dan met z'n drieën, de IOB'er, de student en ikzelf als praktijkstudeleider nog weer even het beeld helder hebben van o ja, over dat niveau praten we.
4. Ja, het kenmerk heeft voor mij een belangrijke functie, ik neem het van te voren in mij op. En dan kijk ik af en toe naar de ijkpunten en zoek ik naar de momenten waarop ik dat zichtbaar heb. Ik kijk niet vanuit de ijkpunten maar eerst zie ik globaal wat er bij dat kenmerk hoort, observerend, gebruik ik de informatie die ik zie, het handelen en daarna ga ik pas inzoomen.
5. Nee, ik heb het nu niet gebruikt, d.w.z. ik heb het nu niet van te voren nog eens doorgelezen. Ik gebruik het normaal gesproken eerder om het gesprek op gang te brengen, maar niet om de kruisjes bij elk afzonderlijk ijkpunt te zetten. Toen ik pas werkte met dit instrument gebruikte ik de kenmerken wel om de ijkpunten te scoren. ik weet niet of het zo is, dat ik het niet meer nodig heb, die kenmerken.
6. Nee, ik kijk er niet naar met het invullen, want ik vind, dat de ijkpunten voldoende moeten zijn. Het kenmerk moet alles omvatten wat er in de ijkpunten staat. Ik vind het kenmerk verwarrend, want dan moet je je én op de ijkpunten concentreren én op het kenmerk en eigenlijk moet dat kenmerk alle ijkpunten bevatten
7. Nee. Het is te algemeen geformuleerd. De ijkpunten zijn concreter. Ik lees niet wat er boven staat, want heb ik aan de ijkpunten genoeg.
8. Nee. Ik doe heel weinig met het kenmerk, het zou er wat mij betreft uit kunnen. Ik heb er nu ook nauwelijks iets mee gedaan. Ik gebruik meer de overall competentie, wat er boven staat en dan heb ik daar voor mezelf wel een beeld van in de verschillende jaren van wat daaronder hangt, maar dan meer vanuit het geheel, dan vanuit de kleine onderdelen. Ik vind het kenmerk wel belangrijk, maar dat heeft volgens mij in mijn geval ermee te maken dat ik er nog niet zo gewend mee ben.

Box 5. Meninge over het gebruik van het kenmerk.

Afspraak is, dat er per competentie een bepaald kenmerk beoordeeld moeten worden gekoppeld aan de fase van de opleiding. De fases en kenmerken zijn door de HES/OCT bepaald. Hier moet rekening mee gehouden worden bij de beoordeling. Bij de beoordeling is het dus van belang, dat de fase van de opleiding, uitgedrukt in een kenmerk per competentie, steeds het uitgangspunt is. De kenmerken zijn geformuleerd om als tussendoelen te fungeren om uiteindelijk de competentie te behalen voor startbekwame leraar. Uit het onderzoek komt naar voren, dat het gebruik van de kenmerken bij de competenties niet voor alle respondenten even vanzelfsprekend is. De respondenten gaan verschillend om met de kenmerken in het toetsinstrument. Sommige respondenten beoordelen alleen de ijkpunten los van de context van de fase met de daarbij behorende kenmerken en andere respondenten baseren hun beoordeling juist wel op die fase met de kenmerken erbij en weer anderen kijken alleen naar de definitie van de competentie. Door dit verschil in gebruik van het toetsinstrument is de manier van beoordelen verschillend, wat de betrouwbaarheid verlaagt van de beoordeling.

Vraag 3c. Kunnen de docenten vervolgacties ondernemen om de student verder te helpen?

Alle respondenten geven adviezen en zien leerpunten voor de leerkracht op de video. De opmerkingen, die de respondenten geven n.a.v. de lesfragmenten op vakdidactisch en organisatorisch handelniveau komen meer overeen, dan die over pedagogisch handelen (zie box 1). Zij hebben het allemaal over te weinig betrokkenheid en taakgerichtheid van een aantal kinderen, een te moeilijk rekenniveau voor veel kinderen, te lang in de kring moeten zitten en te weinig gebruik van beeldmateriaal. Men is het erover eens dat hier leerpunten zijn voor deze leerkracht. Gebruik van

beeldmateriaal, lesindeling en lesverwerking zijn verbeterpunten voor de leerkracht. Alle respondenten geven aan deze leerkracht verder te kunnen helpen op grond van hun beoordeling. Zes van de zeventien respondenten zeggen, dat zij dankzij het toetsinstrument beter in gesprek kunnen gaan met de student om leerpunten te bepalen (zie een viertal meningen in box 6).

1. Ik merk in de jaren dat ik met het toetsinstrument ben gaan werken, dat ik veel beter met studenten in gesprek raak over hun lessen, omdat mijn vragen gericht zijn. Studenten kunnen van te voren zelf alle aspecten bekijken, waarop ze beoordeeld worden. Lang niet alle studenten doen dat, maar ze hebben het allemaal ruim van te voren. Een heleboel aspecten zijn ook onbewust bij ze en doordat je vanuit hier kijkt en dus ook vanuit hier vraagt worden ze zich bewuster van hun onbewuste handelen en van hun bewuste handelen.
2. Het is dankzij het analytische wel gemakkelijker om met een student te gaan praten over het grote plaatje, over pedagogisch handelen bijvoorbeeld. Het maakt het gemakkelijker het gesprek op gang te brengen.
3. Nu ik het heb ingevuld zie je heel mooi waar die minnetjes staan en daar kun je dan met de student samen naar kijken en daar moet zij dan op reflecteren en daar een leerpunt uithalen. En anders, zonder die ijkpunten, is het meer in verhaalvorm. Dan haal je het belangrijkste eruit, maar nu zie je door de score waar de leerpunten zitten. Je hebt meer overzicht, dat vind ik eigenlijk heel goed werken ja, terwijl ik het nooit zo gedaan heb. Zonder die ijkpunten wordt het moeilijker bespreekbaar. Ik vind het zelf wel helder a.d.h.v. deze ijkpunten dat je toch probeert om het in waarneembaar gedrag te vertalen. Waarneembaar gedrag, daar kun je het over hebben. Je maakt het daardoor wel wat beter bespreekbaar, omdat de insteek niet alleen het oordeel is, maar ook dat je vandaaruit verder gaat naar een leerpunt en als je in gesprek gaat, dan komt zo'n leerpunt daar als het goed is wel uit. Maar je hebt eerst het oordeel natuurlijk, dat is een beetje een dubbeling.
4. Ik denk wel dat je in het nagesprek, dat je met de student hebt, de kans hebt, dat je wat meer algemeen blijft zonder ijkpunten. Ik denk, dat de ijkpunten het gesprek wel heel anders zal maken, maar of mijn indruk anders zou zijn, dat weet ik niet zeker, maar ik denk, dat dat meevalt. Ik denk, dat het gesprek anders zal lopen, omdat ik dan een wat specifiek beeld misschien ook al in woorden in mijn hoofd heb, terwijl je normaal gesproken dat meer op de globale punten hebt. Ik vind, dat ik het hiermee concreter kan maken naar mezelf toe en dan naar de student toe. Je kunt beter onder woorden brengen waar je het over hebt, omdat je er ook op die manier naar gekeken hebt. Dat is de

Box 6. Meningen over de meerwaarde van het toetsinstrument wat betreft het nagesprek met de student.

11.6. Conclusies over de bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1

Het toetsinstrument fase K1 is goed bruikbaar. De uitkomsten van het toetsinstrument zijn tweeledig. Ten eerste is beoordeling van de stageles goed mogelijk. Zestien respondenten kunnen de les in zijn totaliteit beoordelen. Het is ook mogelijk om per competentie een beoordeling te geven, maar dit is niet gebruikelijk. Alle respondenten brengen de competenties pas ter sprake in het ontwikkelingsgerichte nagesprek aan de hand van de scores van de ijkpunten, om daaruit leerpunten te bepalen. Per competentie wordt dan door de student gereflecteerd op zijn eigen handelen. Ten tweede is het toetsinstrument dan ook goed bruikbaar om het ontwikkelingsgesprek met de student mee in te gaan. Het zorgt ervoor, dat de leerpunten van de student per competentie concreet gemaakt kunnen worden aan de hand van de geobserveerde ijkpunten.

Over de vraag of de ijkpunten gemakkelijk te scoren zijn hebben de respondenten zeer verschillende meningen. Wat voor de een gemakkelijk is, is voor de ander helemaal niet gemakkelijk. De respondenten maken een eigen vertaalslag van een groot aantal ijkpunten om te kunnen scoren. Dit lukt meestal wel, omdat de respondenten door eigen visie en ervaring de ijkpunten moeiteloos kunnen interpreteren en zich daar vaak niet eens van bewust zijn. Dit punt kwam door het onderzoek naar voren, omdat de respondenten juist door dit onderzoek zich van hun eigen interpretaties bewust werden. Het totaal aantal te scoren ijkpunten dat zij gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk vinden te scoren ligt op 86%. Pas als een respondent zich afvraagt wat er nu eigenlijk bedoeld wordt en er zelf geen invulling aan kan geven

is de bruikbaarheid in het geding. Eigen interpretaties, bewust of onbewust verlagen de betrouwbaarheid van de beoordeling, maar kunnen juist zorgen voor meer bruikbaarheid.

11.7. Beoordeling van lessen in de stageschool

Ten tijde van dit onderzoek hebben acht docenten ervaring opgedaan met het toetsinstrument fase K1 in de stagepraktijk. Van 47 docenten is bekend, dat zij ervaring hebben als praktijkstagebegeleider (PSL), dus dat betekent, dat tenminste 39 docenten stagelessen beoordelen zonder dit toetsinstrument. Daarom is ook de informatie over de beoordelingsprocedure van lessen in de stageschool, die in het interview naar voren komt, in dit onderzoeksverslag opgenomen. Afspraak is, dat de student van te voren zijn lesvoorbereiding ter beoordeling inlevert bij de PSL en bij de vakdocent. De vakdocent beoordeelt op de vakinhoud. Hier zijn per vakgebied aparte ijkpunten voor. Maar de meeste docenten beoordelen een stageles nog zonder toetsinstrument, dus zonder ijkpunten. De vakdocent woont zelf de les meestal niet bij tenzij hij zelf ook PSL is. Beoordeling van de les vindt plaats door de PSL en door de interne opleidingsbegeleider (IOB'er) van de stageschool. Een IOB'er is werkzaam op de stageschool en begeleidt de studenten op afstand, maar doet dat meer dan de docenten van HES/OCT. De mentor is niet aanwezig als de student de les geeft en ook niet bij het nagesprek. De PSL kan wel vragen aan de mentor stellen voor- of achteraf, maar het nagesprek is alleen met de IOB'er en de student. Eerst vindt een beoordelingsgesprek plaats. De student wordt medegedeeld of het voldoende of onvoldoende is. Dan gaat het gesprek over in een ontwikkelingsgericht gesprek. Men heeft er op de HES/OCT voor gekozen de competentie reflecteren te integreren in de andere competenties. Dat gebeurt in de vorm van dit ontwikkelingsgesprek waarin de student gevraagd wordt te reflecteren op de les, die hij net heeft gegeven. De docent moet het reflecteren van de student los zien van de competenties, die hij net beoordeeld heeft tijdens de stageles. Wat de student inbrengt in het ontwikkelingsgerichte gesprek telt niet mee voor de beoordeling, want voordat men overgaat tot het ontwikkelingsgericht gesprek, heeft de PSL de student medegedeeld of hij het gehaald heeft of niet. Afspraak is, dat het ontwikkelingsgerichte gesprek begint met de beoordeling. Die kan dan niet meer veranderen. In het ontwikkelingsgesprek wordt besproken wat de leerpunten zijn van de student. Uit het onderzoek blijkt, dat vijf respondenten afwijken van deze afspraak. Zij laten, wat een student zelf inbrengt achteraf in het gesprek, wel meetellen in hun beoordeling. In box 7 staan een viertal motivaties.

1. Ik vind juist wel, dat de student moet reflecteren op z'n eigen gedrag., Maar als ik aan beoordelen denk, dan moet ik het niet aan de student vragen, maar toetsen wat ik daar zie. Maar ik zou in het gesprek meteen vragen hoe de student daar zelf tegenaan kijkt en wat ze eraan zou kunnen doen om bijvoorbeeld de sfeer en de samenwerking te verbeteren. Die student speelt daar zeker een rol in. Reflecteren is eruit gehaald als competentie, dus de reflectie van die student moet je telkens in dat gesprek ook weer terug laten komen. Die reflectie hebben we nu in het algemeen, omdat studenten nu ook hun POP (persoonlijk ontwikkelingsplan) moeten schrijven. De beoordeling van de competentie reflecteren kun je pas invullen na zo'n gesprek en dan kun je net zo goed zeggen schrijf je eigen POP n.a.v. dit gesprek, wat zijn je leerpunten, probeer die aan te pakken, zet daar actiepunten op enz. Zo is de student continu aan het reflecteren, dan hoeft je dat ook niet meer te beoordelen, want je beoordeelt dan dat POP. Halverwege de periode heb je een gesprek met de student over het POP. Dan beschrijft hij zijn ervaringen en stelt zijn POP weer bij.
2. Ik denk, dat het voor mij meespeelt wat de student over zijn les zegt, omdat ik vind, dat wij maar een momentopname zien en ik vind, dat die competenties veel meer zijn, dan een momentopname. Wat ik heel belangrijk vind is dat een student kan aangeven in hoeverre dit dus normaal is, wat daar dan normaal in is en als het anders is, wat daar dan anders in is en op het moment dat hij of zij in staat is om dat heel goed te benoemen, dan vind ik dat heel belangrijk.
3. Ik zie dit formulier (toetsinstrument) als een praatpapier, ook voor de nabespreking met de student en ik kan me voorstellen, dat je daar dingen hoort of dat je daar nog aanvullingen krijgt, waardoor je af en toe hier nog wat in gaat schuiven. Het zal niet veel zijn, maar ik kan me voorstellen, dat er bepaalde dingen zijn, die jij met een onvoldoende hebt beoordeeld, waar een student een reden voor heeft of een verklaring voor heeft, die plausibel kan zijn en dan denk ik, dat ik dat mee zou laten wegen in mijn beoordeling.
4. Wat ik altijd mee laat wegen is hoe reflecteert die ander nou terug op die les? Wat vindt hij er nu zelf van? Reflectie vind ik belangrijk.

Box 7. Motivaties voor meetellen van de reflectie van de student bij de beoordeling.

Om een stageles te kunnen beoordelen zeggen alle respondenten aanvullende gegevens nodig te hebben. Er zit veel variatie in het soort gegevens, dat zij willen hebben. De lesvoorbereiding van de student wordt door alle respondenten genoemd en ook worden gesprekken als belangrijke bronnen van informatie gezien. Doel, tijdstip en gesprekspartners variëren. Een gesprek kan tot doel hebben meer informatie te verzamelen voor de beoordeling, of om vervolgoelen voor de student te bepalen. Het gesprek kan voor of na het geven van de stageles zijn, voor of na de beoordeling en met de mentor, de IOB'er en/of de student zelf. Men wil meer weten over de context van de school, de groep, de student en zijn omgang met de leerlingen. de leerdoelen van de student, men wil afstemming achteraf met de mentor over de score van de ijkpunten, een nagesprek met de interne opleidingsbegeleider (IOB'er), en nagesprek met de student zelf, informatie over kennis en vaardigheden van studenten om te kunnen beoordelen wat ze moeten kunnen, en eerdere beoordelingen van de student erbij nemen om inzicht in het leerproces te krijgen van de student. Verder wordt het kennen van en het zien van de gehele les als belangrijk gevonden voor de beoordeling.

11.8. Conclusies over de beoordelingsprocedure van lessen in de stageschool

Er is sprake van een onduidelijke en onvolledige beoordelingsprocedure. De afspraken, die er over zijn, worden niet door alle respondenten op dezelfde manier gehanteerd. Ten eerste maakt de competentie reflectie van de student voor een aantal respondenten deel uit van de beoordeling van de stageles, terwijl deze competentie niet op die manier mee mag tellen in de beoordeling van de stageles. Hoe de reflectie van de student dan wel beoordeeld moet worden is niet duidelijk. Ten tweede verzamelt elke respondent aanvullende gegevens, maar daarover zijn geen afspraken gemaakt. De procedure voor het verzamelen van aanvullende gegevens is door henzelf ontwikkeld en voor alle respondenten verschillend. Dit vermindert de betrouwbaarheid van de beoordeling. Gesteld kan worden, dat delen van de

beoordelingsprocedure vastliggen en andere delen niet, dat sommige respondenten zich aan de afspraken houden en anderen niet.

12. Eindconclusies

Dit onderzoek is gedaan onder 17 docenten van de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente. Het ging over de betrouwbaarheid, de validiteit en bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1, dat de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente ontwikkeld heeft, om stagelessen mee te beoordelen. Gaan we eerst in op de vraag of de beoordeling met dit toetsinstrument betrouwbaar is, dan moet deze vraag met nee worden beantwoord. Dit is bepaald door de respondenten een aantal lesfragmenten op video te laten beoordelen met het toetsinstrument. In totaal hebben zij 31 zogenaamde ijkpunten gescoord, verdeeld over de competenties pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen. Vervolgens kon beoordelaarovereenstemming worden berekend. Om van een acceptabele beoordelaarovereenstemming te kunnen spreken, moet Cohen's kappa tussen 0,4 en 0,75 liggen (Popping, 1977). De gevonden waarden van beoordelaarovereenstemming liggen echter beneden 0,4.

De beoordelaarovereenstemming tussen alle respondenten van alle ijkpunten is 0,14. Per competentie bekeken is dat 0,18 voor interpersoonlijk handelen, 0,15 voor vakdidactisch handelen, 0,14 voor organisatorisch handelen en 0,06 voor pedagogisch handelen. De verwachting was, dat bepaalde factoren van positieve invloed zouden zijn op de beoordelaarovereenstemming. Dit blijkt inderdaad zo te zijn. Deze factoren, die de beoordeling betrouwbaarder maken, zijn:

1. deelname aan de projectgroep opleidingsscholen
2. ervaring met het toetsinstrument in de stagepraktijk
3. ervaring als praktijkstagebegeleider (PSL)
4. beoordeling van het eigen vakgebied.

De hoogste beoordelaarovereenstemming is 0,37 en is gevonden tussen de respondenten, die deelnemen aan de projectgroep opleidingsscholen (factor 1). Respondenten die geen lid zijn hebben een uitkomst van 0,10. De meest betrouwbare beoordeling met het toetsinstrument wordt dus gegeven door de respondenten, die in deze projectgroep een gezamenlijk traject hebben gevolgd om de toetsinstrumenten voor de HES/OCT te ontwikkelen. Gezamenlijke beeldvorming over hetgeen er getoetst moet worden is blijkbaar van belang om tot een meer betrouwbare beoordeling te komen. Vijf van de zeven respondenten uit deze projectgroep hebben meer dan 10x ervaring opgedaan met het toetsinstrument in de stagepraktijk (factor 2). Zij hebben een beoordelaarovereenstemming van 0,34. De verwachting, dat deze groep respondenten, die zowel deelnemen in de projectgroep als ook ervaring hebben opgedaan met het toetsinstrument in de stagepraktijk een nog hogere beoordelaarovereenstemming zou hebben, komt dus niet uit. Wel heeft ervaring met het toetsinstrument in de stagepraktijk een positieve invloed, want respondenten met 1 tot 10x ervaring hebben een uitkomst van 0,22 en respondenten zonder ervaring maar 0,04.

Ervaring als praktijkstagebegeleider (factor 3) heeft eveneens een positieve invloed op de betrouwbaarheid van de beoordeling. Respondenten, die vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als PSL hebben een overeenstemming van 0,33, terwijl respondenten met minder dan 5 jaar ervaring als PSL een overeenstemming van 0,11 hebben. Twee van de respondenten met vijf of meer jaar ervaring als PSL zijn geen lid van de projectgroep opleidingsscholen en hebben ook geen ervaring met het toetsinstrument. De overeenstemming van deze twee respondenten blijkt toch nog 0,27 te zijn. Dit wijst erop, dat een hogere beoordelaarovereenstemming alleen al door ervaring als PSL bereikt wordt. Deze veronderstelling wordt ondersteund door het feit, dat de combinatie van vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als PSL, deelname aan de projectgroep en het hebben van meer dan 10x ervaring met het toetsinstrument een beoordelaarovereenstemming oplevert van 0,37, terwijl een combinatie van alleen deelname aan de projectgroep en het hebben van meer dan 10x ervaring met het toetsinstrument een beoordelaarovereenstemming geeft van 0,34. Het feit, dat de beoordelaarovereenstemming van respondenten, die lid zijn van de projectgroep opleidingsscholen 0,37 is en dat zes van deze respondenten ook vijf jaar of meer dan vijf jaar ervaring als PSL hebben wijst er eveneens op, dat ervaring als PSL de betrouwbaarheid van de beoordeling verhoogt.

Geconcludeerd kan worden, dat de hoogst gevonden beoordelaarovereenstemming samenhangt met deelname aan de projectgroep opleidingsscholen en dat ervaring als PSL van positieve invloed is op een meer betrouwbare beoordeling.

De respondenten die hun eigen vakgebied beoordeelden tenslotte (factor 4), dus de respondenten rekenen/wiskunde, hebben een beoordelaarovereenstemming van 0,23. Ter vergelijking hebben respondenten uit het vakgebied onderwijskunde/pedagogiek een overeenstemming van 0,17 en voor respondenten uit de vakgebieden Nederlands en levensbeschouwing is dat 0,16. Merkwaardig genoeg echter is de beoordelaarovereenstemming van de competentie vakdidactisch handelen het hoogst in de groep respondenten onderwijskunde/pedagogiek met 0,30, dan volgt de groep respondenten levensbeschouwing met 0,24, dan de groep de respondenten rekenen/wiskunde met 0,11 en tenslotte de groep respondenten Nederlands met 0,01. De verwachting, dat de beoordelaarovereenstemming van het vakdidactisch handelen door docenten uit het eigen vakgebied hoger is is dus niet uitgekomen. Deze conclusies moeten echter wel allemaal met enige voorzichtigheid getrokken worden, omdat het om kleine aantallen respondenten gaat, voor wie de hierboven genoemde vier factoren gelden.

Uit het onderzoek blijkt verder, dat er verschil in beoordeling ontstaat, doordat de respondenten zowel ijkpunten als competenties op eigen wijze interpreteren en doordat er verschillende waarde wordt gehecht aan de ijkpunten en aan de competenties. Zij wegen niet voor elke respondent even zwaar mee. Elke respondent heeft zijn eigen visie over welke ijkpunten in ieder geval voldoende moeten zijn om een voldoende te halen voor de bijbehorende competentie. En elke respondent heeft zijn eigen visie over de waarde van de competenties. De helft van de respondenten kent de competenties pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen evenveel waarde toe en de andere helft doet dat niet. Dit doet af aan de betrouwbaarheid van de beoordeling met het toetsinstrument.

Kijken we naar de validiteit van het toetsinstrument fase K1, dan kan gesteld worden dat het toetsinstrument op dit moment nog niet valide is. De respondenten hebben een groot aantal vragen over de inhoud van de competenties, kenmerken en ijkpunten. Het onderscheid tussen de competenties pedagogisch handelen en interpersoonlijk handelen is niet duidelijk. De ijkpunten zijn nog onvoldoende terug te voeren op de kenmerken van de bijbehorende competenties, terwijl die samenhang er wel moet zijn om van een valide instrument te kunnen spreken. En de respondenten zijn het nog onvoldoende eens over de inhoud van begrippen in totaal 14 van de 31 ijkpunten. Bijna de helft van de ijkpunten dient daarom op inhoud te worden herzien. Ook moet er meer overeenstemming komen over de plaatsing van ijkpunten bij de competenties. Er zijn maar drie ijkpunten waarvan alle respondenten vinden, dat ze goed tot redelijk goed passen en waarvan dus gezegd kan worden dat de operationalisatie geslaagd is. Voor de overige 28 ijkpunten is dat nog niet het geval.. Er zijn 13 van de 31 ijkpunten waarvan tussen de 13 en 16 respondenten zeggen, dat ze goed tot redelijk tot goed passen bij de betreffende competenties. De overige 15 ijkpunten wordt als goed tot redelijk goed passend beschouwd door vier tot 12 respondenten. Twee van deze 15 ijkpunten worden maar door vier respondenten als goed tot redelijk goed passend gezien. Leggen we de grens bij 13 respondenten, dan is de helft van de ijkpunten niet bij de juiste competentie geplaatst en dient daarom op plaatsing te worden herzien.

De vraag of het toetsinstrument bruikbaar is voor de docenten kan met ja worden beantwoord. Ten eerste is het goed mogelijk voor de individuele respondent om een beoordeling te geven, 16 van de 17 respondenten kunnen de les in zijn totaliteit beoordelen binnen redelijke tijd. Het is voor alle respondenten mogelijk om ook per competentie een beoordeling te geven, maar dit laatste is niet gebruikelijk. Wat het scoren van de ijkpunten betreft hebben de respondenten zeer verschillende meningen. Het totaal aantal te scoren ijkpunten dat zij gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk vinden te scoren ligt op 86%. Pas als een respondent zich afvraagt wat er nu eigenlijk bedoeld wordt en er zelf geen invulling aan kan geven is de bruikbaarheid in het geding. Eigen interpretaties, bewust of onbewust verlagen de betrouwbaarheid van de beoordeling, maar kunnen juist zorgen voor meer bruikbaarheid.

Ten tweede kunnen alle respondenten dankzij het toetsinstrument de leerpunten aan de hand van de geobserveerde en gescoorde ijkpunten per competentie concreet maken voor hun studenten en daar het ontwikkelingsgesprek met de student mee ingaan. Zij vinden dit een grote meerwaarde van het toetsinstrument.

In dit onderzoek was het toetsinstrument fase K1 onderwerp van onderzoek. Beoordeling van stagelessen in de praktijksituatie valt dus buiten het kader van deze studie. Op dit moment beoordeelt de meerderheid van de docenten van de HES/OCT de stagelessen echter nog zonder toetsinstrument. Daarom heeft de onderzoeker ervoor gekozen de beoordelingsprocedure van stagelessen wel ter sprake te laten komen in de interviews. Hieruit kan geconcludeerd worden, dat afspraken, die er zijn over de beoordelingsprocedure van een les in de stageschool niet volledig zijn en dat ze bovendien verschillend gehanteerd worden. Afspraak is bijvoorbeeld, dat de reflectie van de student op de gegeven les niet mag meetellen voor de beoordeling. Een aantal respondenten vindt echter, dat de reflectie van de student op de gegeven stageles wel mee telt voor de beoordeling en een aantal vindt dat niet. Dit verschil komt de betrouwbaarheid van de beoordeling van een les in de stageschool niet ten goede, of dat nu met of zonder toetsinstrument gebeurt.

13. Aanbevelingen

13.1. Betrouwbaarheid

De beoordeling met het instrument kan betrouwbaarder worden, als docenten geen eigen interpretaties hoeven te geven van competenties kenmerken en ijkpunten. Daarvoor worden een aantal aanbevelingen gedaan.

Aanbevelingen:

- Vastleggen wat het onderscheid is tussen de competenties pedagogisch en interpersoonlijk handelen.
- Overeenstemming bereiken en afspraken maken over de waardetoekenning aan de competenties pedagogisch, vakdidactisch, organisatorisch en interpersoonlijk handelen in verband met de beoordeling. Negen respondenten vinden alle competenties even belangrijk en de overige acht brengen onderscheid aan op grond van eigen visie. Zo wordt bijvoorbeeld pedagogisch handelen als basis gezien en het belangrijkste gevonden, omdat dat moeilijker te leren is dan bijvoorbeeld vakdidactisch en organisatorisch handelen. Bovendien staat in elke fase van de opleiding een andere competentie centraal. Afsproken moet worden, hoe centraalstelling van een competentie meeweegt in de beoordeling.
- Overeenstemming bereiken over rangschikking van ijkpunten naar mate zij doorslaggevend zijn voor een voldoende beoordeling, naar aanleiding van het feit, dat alle respondenten bepaalde ijkpunten zwaarder meetellen voor een voldoende beoordeling dan andere (zie tabel 6). De aanbevolen volgorde van ijkpunten is voor pedagogisch handelen 2, 4, 1, 3, 5, 7, 6, voor vakdidactisch handelen 8, 14, 11, 12, 10, 13, 9, 16, 15, voor organisatorisch handelen 17, 21, 18, 20, 24, 19, 23, 22 en voor interpersoonlijk handelen 26, 25, 27, 29, 30, 28, 31.
- Begrippen en concepten in de ijkpunten verduidelijken en zoeken naar consensus door er samen met collega's over te praten. Het gaat om actief luisteren (ijkp.1), onderlinge verschillen (ijkp.2), ontwikkelingsniveaus (ijkp.3), bevorderen van zelfvertrouwen (ijkp.4), zelfstandig werken (ijkp.6), responsieve instructie (ijkp.7), taalgebruik (ijkp.9), didactische werkvorm (ijkp.11), strategisch handelen (ijkp.13), adequaat (ijkp.14), fase 2 en 3 (ijkp.16), afstemmen (ijkp.17) ordenen, doelmatige manier (ijkp.18), toegankelijk (ijkp.19), overzicht (ijkp.20), signalen (ijkp.27) proces (ijkp. 28), samenwerkend leren (ijkp.31)

13.2. Validiteit

De validiteit kan verbeterd worden als de samenhang tussen de ijkpunten en de kenmerken van de competenties versterkt wordt, dus als er van de ijkpunten teruggegaan kan worden naar de kenmerken van de competenties.

Aanbevelingen:

- Zorgen dat de definitie van het kenmerk deel uitmaakt van de definitie van de bijbehorende competentie.
- Zorgen dat de ijkpunten passen bij het kenmerk van de competentie. De respondenten geven aan per competentie hoe goed zij de ijkpunten vinden passen (zie tabel 7). Voor pedagogisch handelen is de volgorde van ijkpunten van goed tot minst goed passend 1, 2, 4, 5, 3, 7, 6, voor vakdidactisch handelen 11, 16, 12, 14, 8, 9, 15, 12, 10, voor organisatorisch handelen 19, 18, 17, 20, 21, 23, 24, 22 en voor interpersoonlijk handelen 29, 25, 26, 28, 30, 27, 31. Slechts vier respondenten vinden, dat de ijkpunten 6 en 10 passen. Zij kunnen daarom geschrapt worden.
- Zorgen, dat ijkpunten passen bij de behandelde leerstof, kennis en vaardigheden van de fase van de opleiding. Responsieve instructie in ijkpunt 7 past niet in fase K1 volgens een van de respondenten.

13.3. Bruikbaarheid

Voor de bruikbaarheid is het van belang, dat de docenten niet hoeven te gissen naar wat zij moeten beoordelen en zelf moeten bedenken, wat er bedoeld zou kunnen worden. Vooral als zij pas beginnen met het beoordelen van stagelessen met dit toetsinstrument.

Aanbevelingen:

- Een introductie maken, zowel mondeling als schriftelijk over inhoud en beoordelingsprocedure voor docenten, die met het toetsinstrument fase K1 moeten gaan beoordelen.
- Het scoren gemakkelijker maken door de ijkpunten te formuleren in waarneembaar gedrag en eigen interpretaties verminderen door uitleg te geven van de inhoud van de ijkpunten. Voorbeelden geven bij de ijkpunten van wat er geobserveerd kan worden en wat er inhoudelijk bedoeld wordt. De respondenten is gevraagd of zij de ijkpunten gemakkelijk kunnen scoren (zie tabel 9 en bijlage 7). Voor pedagogisch handelen is de volgorde van ijkpunten van gemakkelijk tot niet gemakkelijk kunnen scoren 5, 7, 3, 4, 1, 2, 6, voor vakdidactisch handelen 10, 13, 8, 12, 14, 16, 11, 9, 15, voor organisatorisch handelen 20, 21, 18, 23, 24, 22, 17, 19 en voor interpersoonlijk handelen 30, 25, 26, 29, 31, 28, 27. Dit komt door onduidelijke formulering en inhoud van begrippen. De ijkpunten 2, 6, 27, en 28 komen er het slechtste uit, de ijkpunten 20 en 30 het beste. Aanbevolen wordt om alle ijkpunten behalve 20 en 30 te herzien op inhoud en observeerbaar gedrag.
- Aanvullingen van vakdocenten per vakgebied toevoegen.

13.4. Beoordelingsprocedure

De beoordelingsprocedure van een les in de stagepraktijk is onvolledig en wordt niet door iedereen op dezelfde manier gehanteerd.

Aanbevelingen:

- Beschrijven van de beoordelingsprocedure.
- Afspreken hoe de competentie reflectie beoordeeld moet worden.
- De beoordelingsprocedure uitbreiden met afspraken omtrent de verzameling van aanvullende gegevens voor de beoordeling: wat, door wie, waar en waarom.
- Afspraken maken over wat er beoordeeld moet worden, de totale les of per competentie of allebei.
- Afspraken maken over hoe er beoordeeld moet worden, wanneer geef je een +, een ±, een - of n.v.t.
- Bepalen, of en zo ja welke ijkpunten er in ieder geval voldoende moeten zijn om een voldoende beoordeling te kunnen geven.

Lijst met figuren, tabellen en boxen

Figuur 1. Opbouw van de toetsinstrumenten van de HES/OCT.

Figuur 2. Samenhang tussen de fase, het kenmerk en de ijkpunten van pedagogisch handelen in het toetsinstrument fase K1.

Figuur 3. Het aantal respondenten met >10x ervaring met het toetsinstrument in de stageschool, het aantal respondenten met ≥ 5 jaar ervaring als PSL en het aantal respondenten, dat lid is van de projectgroep opleidingsscholen.

Tabel 1. Steekproefgegevens versus de totale populatie van docenten van de HES/OCT per variabele.

Tabel 2. De uitkomsten van de pilot.

Tabel 3. Groepen respondenten waarvoor beoordelaarovereenstemming van scores wordt berekend.

Tabel 4. Beoordelaarovereenstemmingen Cohen's kappa van groepen respondenten van de scores van de lesfragmenten.

Tabel 5. Beoordeling van de lesfragmenten tezamen en van de competenties afzonderlijk.

Tabel 6. Ijkpunten die voldoende moeten zijn met het aantal respondenten die dat vinden.

Tabel 7. Aantal respondenten per ijkpunt: oordeel over de mate van gepastheid van de ijkpunten bij de competenties.

Tabel 8. Aantal respondenten en het aantal ijkpunten, die zij goed tot redelijk goed vinden passen per competentie.

Tabel 9. Aantal respondenten per ijkpunt: oordeel over het kunnen scoren.

Tabel 10. Aantal respondenten en het aantal ijkpunten, dat zij gemakkelijk tot redelijk gemakkelijk vinden te scoren per competentie.

Box 1. Meningen van respondenten over het pedagogisch handelen van de leerkracht op de video.

Box 2. Meningen van respondenten over het onderscheid tussen pedagogisch en interpersoonlijk handelen.

Box 3. Meningen over de meerwaarde van het toetsinstrument wat betreft het beoordelen.

Box 4. Criteria en strategieën van respondenten voor beoordeling.

Box 5. Meningen over het gebruik van het kenmerk.

Box 6. Meningen over de meerwaarde van het toetsinstrument wat betreft het nagesprek met de student.

Box 7. Motivaties voor meetellen van de reflectie van de student bij de beoordeling.

Literatuur

Dolk, M. (1997). Het MILE-project fase 1 van augustus 1996 tot augustus 1997. Een reflectief Jaarverslag. *MILE reeks*, 5. Universiteit Utrecht: Freudenthal Instituut.

Popping, R. (1977). Cohen's kappa. Een coëfficiënt voor interbeoordelaarbetrouwbaarheid voor nominale data. *Vakgroep Methoden & Technieken*, 19. Groningen: Sociologisch Instituut.

Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) (2004). *Voorgeschiedenis BIO*. Retrieved [27 april, 2005] from <http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/index.html>

Swanborn, P.G. (1994). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.

Walker, D.F. (2003). *Fundamentals of Curriculum. Passion and Professionalism*. Lawrence Erlbaum Associates. London: Publishers Mahwah, New Jersey.

Bijlage 1. Toetsinstrument fase K1 onderzoeksversie

formulier voor gebruik onderzoek

Naam docent.....

respondentnummer.....

a. Vakgebied

b. Aantal jaren ervaring als praktijkstagebegeleider (PSL)

c. Lid kenniskring: ja / nee

d. Lid project opleidingsscholen: ja / nee

e. Ervaring met het instrument K1 in de stagepraktijk:

- nee
- Minder dan 5x
- Tussen 5 en 10x
- Meer dan 10x

.....

f. Geslacht: M / V

Datum:

TOETSINSTRUMENT K1 FASE; TAAKBEKWAAM

**Onderzoeksversie voor de competenties pedagogisch handelen,
vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk
handelen**

Aangepast door Dineke Klevering

Aantal studiepunten: 9

Voorwaardelijk: onderwijswerk rekenen/wiskunde moet met voldoende beoordeeld zijn vóór het Groot Bezoek.

Definitie taakbekwaam:

De student is taakbekwaam wanneer zij/hij in een gegeven beroepssituatie met succes beroepstaken kan uitvoeren die kritisch zijn voor het leraarsberoep.

Kritisch in die zin dat het beroepstaken betreffen zonder welke beroepsuitoefening niet mogelijk is

Competenties Samenwerkingsverband Beroepskwaliteit Leraren (SBL)

De in dit instrument beschreven definities van de competenties gelden voor **de leraar die startbekwaam is.**

Het **kenmerk** dat beschreven is bij de afzonderlijke competenties geldt voor de **fase taakbekwaam**

Pedagogisch handelen

De leraar kan op basis van kennis van de basisbehoeften en de ontwikkelingsprocessen van leerlingen, voor een bepaalde groep leerlingen een veilige leeromgeving realiseren.

Kenmerk

De student kan zich op basis van observatie, informatie van leerlingen en van collega's een beeld vormen van de sociale verhoudingen en het sociale klimaat binnen de groep. Zij kan de sfeer bewaken en negatieve communicatiepatronen signaleren

IJKpunten Pedagogisch handelen	+	+/-	-	n.v.t
1. leerkracht luistert actief indien de situatie hierom vraagt				
2. zorgt ervoor dat haar leerlingen zich ondanks onderlinge verschillen gewaardeerd voelen				
3. bemerkt verschillen in diverse ontwikkelingsniveaus en speelt daarop in door bemoedigen, motiveren en activeren				
4. geeft reacties die het zelfvertrouwen bevorderen				
5. staat open voor initiatieven				
6. laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken				
7. kiest voor responsieve instructie bij leerling(en) met niet-taakgericht gedrag				

Vakdidactisch handelen

De leraar kan op basis van kennis van schoolvakken en de leerprocessen die daarvoor nodig zijn voor een bepaalde groep leerlingen een krachtige leeromgeving realiseren

Kenmerk

De student zorgt ervoor dat de leerlingen gemotiveerd worden voor hun leertaken en zich uitgedaagd voelen er het beste van te maken. Zij kan zich een beeld vormen van de mate waarin en wijze waarop leerlingen de leerstof beheersen

IJKpunten Vakdidactisch handelen	+	+/-	-	n.v.t
8. leerkracht geeft het voorbeeld door eigen enthousiasme voor het schoolvak				
9. stemt taalgebruik af op de doelgroep				
10. communiceert ook non-verbaal				
11. toont variatie in didactische werkvormen				
12. wisselt directe instructie en demonstratie af met begeleide inoefening				
13. kiest voor het lesmodel strategisch handelen indien dit past bij het lesdoel				
14. gebruikt ondersteunende middelen adequaat en/of zoekt zelf aanvullend materiaal				
15. is in staat om leerlingen zelfstandig te laten werken				
16. koppelt bij de evaluatie terug naar de leerinhouden van fase 2 en 3				

Organisatorisch handelen

De leraar kan op basis van kennis van verschillende instructiebehoeften van leerlingen, met leerlingen een leef- en werkklimaat realiseren dat voor de leerlingen voldoende overzichtelijk, ordelijk en (leer)taakgericht is

Kenmerk

De student realiseert een leef- en werkklimaat dat voor de leerlingen voldoende overzichtelijk, ordelijk en taakgericht is. De student kan de leerlingen helder duidelijk maken wat hun taken en opdrachten zijn, welke activiteiten zij van hen verwacht en wat de leerlingen van haar kunnen verwachten

IJkpunten Organisatorisch handelen:	+	+/-	-	n.v.t.
17.leerkracht stemt onderwijs- en leeractiviteiten, groepeeringsvormen, leeromgeving en middelen op elkaar af				
18.ordent de middelen en materialen op een doelmatige manier				
19.maakt middelen en materialen toegankelijk voor de leerlingen				
20.heeft voldoende overzicht over het geheel van de activiteit/les				
21.heeft voldoende overzicht over de groep				
22.leidt leerlingen niet af door haar eigen gedrag				
23.houdt zich aan afspraken en beloftes				
24.bewaakt de voortgang in relatie tot het lesdoel tijdens de vier fasen				

Interpersoonlijk handelen

De leraar kan op basis van kennis van groepsdynamica en communicatie met leerlingen een leef-en werkklimaat realiseren dat gekenmerkt wordt door samengaan en samenwerken

Kenmerk

De student kan in contact met leerlingen er voor zorgen dat zij zich op hun gemak voelen. Zij streeft naar een ordelijke en op samenwerken gerichte sfeer

IJkpunten Interpersoonlijk handelen:	+	+/-	-	n.v.t.
25.de leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag				
26.stimuleert leerlingen tot gewenst gedrag				
27.ondersteunt de groep op basis van herkenning van signalen				
28.bewaakt tijdens het gesprek met leerlingen het proces				
29.past de eigen inbreng aan aan de wijze waarop het gesprek verloopt				
30.weet agressief gedrag van zichzelf uit te mijden en kalm te reageren op agressieve uitingen van leerlingen				
31.past eenvoudige vorm van samenwerkend leren toe				

Bijlage 2. Vragenlijst

Vragenlijst bij TOETSINSTRUMENT K1 FASE; TAAKBEKWAAM

Onderzoek naar bruikbaarheid door Dineke Klevering

Naam docent:

Respondentnummer

datum onderzoek:

Observaties tijdens het scoren

Algemene vragen over het gebruik van het instrument

Vraag 1

Per competentie staat een kenmerk beschreven. Gebruikt u de omschrijving van de kenmerken bij het beoordelen van een les?

Ja / nee

Toelichting.....

Vraag 2

Voldoet de drie-puntschaal om te scoren? ja / nee

Toelichting.....

Vraag 3

Hoe ging u te werk bij het scoren?

- Eerst alle ijkpunten scoren, dan beoordeling van de competentie
- Eerst totale indruk bepalen van de competentie, daarna uitsplitsen in de ijkpunten
- Eerst beoordeling van de totale les
- Anders, namelijk:

Vraag 4

Zou uw beoordeling van deze competenties anders geweest zijn, als u had beoordeeld op de voor u gebruikelijke manier, dus zonder deze ijkpunten? ja / nee

Toelichting.....

Vraag 5 Wat is uw eerste indruk van deze totale les?

vraag 6

Vindt u de ene competentie belangrijker dan de andere? Ja / nee

Toelichting.....

Vragen over de competentie pedagogisch handelen, 7 ijkpunten

Vraag 7

Ik wil graag twee dingen weten over de ijkpunten.

Welke ijkpunten vindt u wél en welke vindt u níet bij deze competentie passen en welke vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?

Ijkpunten Pedagogisch handelen	Past zeer goed	Past redelijk goed	Past niet	Weet niet	Past beter bij
1. leerkracht luistert actief indien de situatie hierom vraagt					
2. zorgt ervoor dat haar leerlingen zich ondanks onderlinge verschillen gewaardeerd voelen					
3. bemerkt verschillen in diverse ontwikkelingsniveaus en speelt daarop in door bemoedigen, motiveren en activeren					
4. geeft reacties die het zelfvertrouwen bevorderen					
5. staat open voor initiatieven					
6. laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken					
7. kiest voor responsieve instructie bij leerling(en) met niet-taakgericht gedrag					

Toelichting:

scoren: wel gemakkelijk, redelijk gemakkelijk, niet gemakkelijk

Ijkpunten Pedagogisch handelen	wel	redelijk	niet
1. leerkracht luistert actief indien de situatie hierom vraagt			
2. zorgt ervoor dat haar leerlingen zich ondanks onderlinge verschillen gewaardeerd voelen			
3. bemerkt verschillen in diverse ontwikkelingsniveaus en speelt daarop in door bemoedigen, motiveren en activeren			
4. geeft reacties die het zelfvertrouwen bevorderen			
5. staat open voor initiatieven			
6. laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken			
7. kiest voor responsieve instructie bij leerling(en) met niet-taakgericht gedrag			

Toelichting

vraag 8a Kunt u de competentie pedagogisch handelen beoordelen met deze ijkpunten? Ja / nee

vraag 8b Zo ja , wat is dan uw beoordeling?

a. Goed / voldoende / onvoldoende

b. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

c. anders, namelijk

vraag 8c Zou u nog ijkpunten willen toevoegen en zo ja, welke dan? .

.....

vraag 8d En zou u nog meer **gegevens** willen hebben voor deze beoordeling? Ja / nee

Zo ja welke dan?

vraag 9a Geeft u een **goed** als alle ijkpunten met + beoordeeld zijn? Ja / nee / n.v.t.

Toelichting.....

Geeft u de student een **voldoende** als alle ijkpunten met +/- beoordeeld zijn? Ja / nee

Toelichting.....

vraag 9b

Welke ijkpunten moeten perse een + hebben om een voldoende voor de competentie te hebben?

Pedagogisch

Vakdidactisch

Organisatorisch

Interpersoonlijk

Geeft u de student een **onvoldoende** als alle ijkpunten met – beoordeeld zijn? Ja / nee

Toelichting.....

(vraag 10 is komen te vervallen)

.....

Vragen over de competentie vakdidactisch handelen, 9 ijkpunten

Vraag 11

Welke ijkpunten vindt u wél en welke vindt u niet bij deze competentie passen en welke vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?

Ijkpunten Vakdidactisch handelen	Past zeer goed	Past redelijk goed	Past niet	Weet niet	Past beter bij
8. leerkracht geeft het voorbeeld door eigen enthousiasme voor het schoolvak					
9. stemt taalgebruik af op de doelgroep					
10. communiceert ook non-verbaal					
11. toont variatie in didactische werkvormen					
12. wisselt directe instructie en demonstratie af met begeleide inoefening					
13. kiest voor het lesmodel strategisch handelen indien dit past bij het lesdoel					
14. gebruikt ondersteunende middelen adequaat en/of zoekt zelf aanvullend materiaal					
15. is in staat om leerlingen zelfstandig te laten werken					
16. koppelt bij de evaluatie terug naar de leerinhouden van fase 2 en 3					

Toelichting

scoren: wel gemakkelijk, redelijk gemakkelijk, niet gemakkelijk

Ijkpunten Vakdidactisch handelen	wel	redelijk	niet
8. leerkracht geeft het voorbeeld door eigen enthousiasme voor het schoolvak			
9. stemt taalgebruik af op de doelgroep			
10. communiceert ook non-verbaal			
11. toont variatie in didactische werkvormen			
12. wisselt directe instructie en demonstratie af met begeleide inoefening			
13. kiest voor het lesmodel strategisch handelen indien dit past bij het lesdoel			
14. gebruikt ondersteunende middelen adequaat en/of zoekt zelf aanvullend materiaal			
15. is in staat om leerlingen zelfstandig te laten werken			
16. koppelt bij de evaluatie terug naar de leerinhouden van fase 2 en 3			

Vraag 12a Kunt u de competentie vakdidactisch handelen beoordelen met deze ijkpunten? Ja / nee

vraag 12b Zo ja, wat is dan uw beoordeling?

- a. Goed / voldoende / onvoldoende
- b. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
- c. anders, namelijk

.....
vraag 12c Zou u ijkpunten willen toevoegen? Ja / nee

Toelichting.....

vraag 12d Zou u nog meer **gegevens** willen hebben voor deze beoordeling? Ja / nee

Toelichting.....

Vragen over de competentie organisatorisch handelen, 8 ijkpunten

Vraag 13

Welke ijkpunten vindt u wél en welke vindt u niet bij deze competentie passen en welke vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?

Ijkpunten Organisatorisch handelen:	Past zeer goed	Past redelijk goed	Past niet	Weet niet	Past beter bij
17. leerkracht stemt onderwijs- en leeractiviteiten, groeperingsvormen, leeromgeving en middelen op elkaar af					
18. ordent de middelen en materialen op een doelmatige manier					
19. maakt middelen en materialen toegankelijk voor de leerlingen					
20. heeft voldoende overzicht over het geheel van de activiteit/les					
21. heeft voldoende overzicht over de groep					
22. leidt leerlingen niet af door haar eigen gedrag					
23. houdt zich aan afspraken en beloftes					
24. bewaakt de voortgang in relatie tot het lesdoel tijdens de vier fasen					

Toelichting

Scoren: wel gemakkelijk, redelijk gemakkelijk, niet gemakkelijk

Ijkpunten Organisatorisch handelen:	wel	redelijk	niet
17 student stemt onderwijs- en leeractiviteiten, groeperingsvormen, leeromgeving en middelen op elkaar af			
18 ordent de middelen en materialen op een doelmatige manier			
19 maakt middelen en materialen toegankelijk voor de leerlingen			
20 heeft voldoende overzicht over het geheel van de activiteit/les			
21 heeft voldoende overzicht over de groep			
22 leidt leerlingen niet af door haar eigen gedrag			
23 houdt zich aan afspraken en beloftes			
24 bewaakt de voortgang in relatie tot het lesdoel tijdens de vier fasen			

Toelichting

vraag 14a Kunt u de competentie organisatorisch handelen beoordelen met deze ijkpunten? Ja / nee

vraag 14b Zo ja, wat is dan uw beoordeling?

- a. Goed / voldoende / onvoldoende
- d. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
- e. anders, namelijk

.....
vraag 14c Zou u ijkpunten willen toevoegen en zo ja, welke dan? .

vraag 14d Zou u nog meer gegevens willen hebben voor deze beoordeling en zo ja welke dan?

Vragen over de competentie interpersoonlijk handelen, 7 ijkpunten

Vraag 15

Welke ijkpunten vindt u wél en welke vindt u niet bij deze competentie passen en welke vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?

Ijkpunten Interpersoonlijk handelen:	Past zeer goed	Past redelijk goed	Past niet	Weet niet	Past beter bij
25 de leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag					
26 stimuleert leerlingen tot gewenst gedrag					
27 ondersteunt de groep op basis van herkenning van signalen					
28 bewaakt tijdens het gesprek met leerlingen het proces					
29 past de eigen inbreng aan aan de wijze waarop het gesprek verloopt					
30 weet agressief gedrag van zichzelf uit te mijden en kalm te reageren op agressieve uitingen van leerlingen					
31 past eenvoudige vorm van samenwerkend leren toe					

Toelichting

Scoren: wel gemakkelijk, redelijk gemakkelijk, niet gemakkelijk.

Ijkpunten Interpersoonlijk handelen:	wel	redelijk	niet
25 de leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag			
26 de leerkracht stimuleert leerlingen tot gewenst gedrag			
27 ondersteunt de groep op basis van herkenning van signalen			
28 bewaakt tijdens het gesprek met leerlingen het proces			
29 past de eigen inbreng aan aan de wijze waarop het gesprek verloopt			
30 weet agressief gedrag van zichzelf uit te mijden en kalm te reageren op agressieve uitingen van leerlingen			
31 past eenvoudige vorm van samenwerkend leren toe			

vraag 16a Kunt u de competentie interpersoonlijk handelen beoordelen met deze ijkpunten? Ja / nee

vraag 16b Zo ja, wat is dan uw beoordeling?

- a. Goed / voldoende / onvoldoende
- f. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
- g. anders, namelijk

vraag 16c Zou u ijkpunten willen toevoegen en zo ja, welke dan?

vraag 16d En zou u nog meer **gegevens** willen hebben voor deze beoordeling en zo ja welke dan? .

vraag 17 Wat is uw beoordeling van deze les?

vraag 18a

Zou u deze leerkracht verder kunnen helpen op grond van de score van de gegeven ijkpunten? Ja / nee

vraag 18b Zo ja, hoe?

Toelichting.....

Zo nee, waarom niet?

Toelichting.....

ruimte voor overige opmerkingen:

Bijlage 3. De interviewvragen en antwoorden ondergebracht in clusters

1. Gebruik/scoren
vraag 1. Per competentie staat een kenmerk beschreven. Gebruikt u de omschrijving van de kenmerken bij het beoordelen van een les?
vraag 2. Voldoet de drie-puntschaal om te scoren?
vraag 3. Hoe ging u te werk bij het scoren?
vraag 8a, 12a, 14a, 16a Kunt u de competenties beoordelen met deze ijkpunten?
2. Beoordeling ijkpunten
vraag 7a, 11a, 13a, 15a Welke ijkpunten vindt u wel en welke vindt u niet bij de competenties passen?
vraag 7b, 11b, 13b, 15b Welke ijkpunten vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?
vraag 8c, 12c, 14c, 16c Zou u nog ijkpunten willen toevoegen en zo ja, welke?
3. Beoordeling lesfragmenten op video
vraag 5. Wat is uw eerste indruk van deze totale les?
vraag 8b, 12b, 14b, 16b Wat is uw beoordeling van de competenties?
vraag 17. Wat is uw beoordeling van dit lesgedeelte op video?
4. Leerpunten/adviezen voor de leerkracht op de video
vraag 18a. Zou u deze leerkracht verder kunnen helpen op grond van de score van de gegeven ijkpunten?
vraag 18b. Hoe kunt u deze leerkracht verder helpen?
5. Beoordeling algemeen
vraag 9a. Wanneer geeft u de student een “goed”, een voldoende of een onvoldoende?
vraag 8d, 12d, 14d, 16d Zou u nog meer gegevens willen hebben voor de beoordeling van de competenties?
6. Waardeoordeel toetsinstrument
vraag 4. Zou uw beoordeling van deze competenties anders geweest zijn als u had beoordeeld op de voor u gebruikelijke manier, dus zonder deze ijkpunten?
vraag 6. Vindt u de ene competentie belangrijker dan de andere?
vraag 9b. Welke ijkpunten moeten perse een + hebben om een voldoende voor die competentie te hebben? M.a.w. welke ijkpunten per competentie wegen voor u het zwaarst of wegen ze allemaal even zwaar?
7. Onderscheid pedagogisch handelen-interpersoonlijk handelen
8. Persoonlijke opvattingen en ervaringen

Bijlage 4. Criteria voor betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid met bijbehorende clusters en vragen uit de vragenlijst.

betrouwbaarheid

criteria	clusters en vragen
<p>er is voldoende beoordelaarovereenstemming</p> <p>punten die hierbij van belang zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de respondenten toetsen met de scores van de ijkpunten of de studenten de gestelde kenmerken van de competenties voor een bepaalde fase voldoende hebben ontwikkeld. - de wijze van beoordelen van de respondenten komt overeen 	<p>Cluster beoordeling lesfragmenten op video: vraag 5. Wat is uw eerste indruk van deze totale les? vraag 17. Wat is uw beoordeling van dit lesgedeelte op video? vraag 8b, 12b, 14b, 16b Wat is uw beoordeling van de competenties? vraag 9a. Wanneer geeft u de student een “goed”, een voldoende of een onvoldoende?</p>
<p>er zijn geen eigen interpretaties</p> <p>punten die hierbij van belang zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de respondenten weten wat de competenties, de fases, de kenmerken en de ijkpunten inhouden van het toetsinstrument - de respondenten zijn het eens over de inhoud en betekenis van de ijkpunten - de respondenten weten welke kennis en vaardigheden ze van een student in een bepaalde fase mogen verwachten op grond van wat er aan lesstof behandeld is op de opleiding - de respondenten weten welke accenten er gelegd worden per fase per competentie 	<p>Cluster onderscheid pedagogisch en interpersoonlijk handelen</p> <p>Cluster ijkpunten: vraag 7a, 11a, 13a, 15a Welke ijkpunten vindt u wel en welke vindt u niet bij deze competentie passen? vraag 8c, 12c, 14c, 16c Zou u nog ijkpunten willen toevoegen en zo ja, welke?</p> <p>Cluster waardeoordeel toetsinstrument: vraag 6. Vindt u de ene competentie belangrijker dan de andere? vraag 9b. Welke ijkpunten moeten perse een + hebben om een voldoende voor die competentie te hebben? M.a.w. welke ijkpunten per competentie wegen voor u het zwaarst of wegen ze allemaal even zwaar? vraag 4. Zou uw beoordeling van deze competenties anders geweest zijn als u had beoordeeld op de voor u gebruikelijke manier, dus zonder deze ijkpunten?</p>

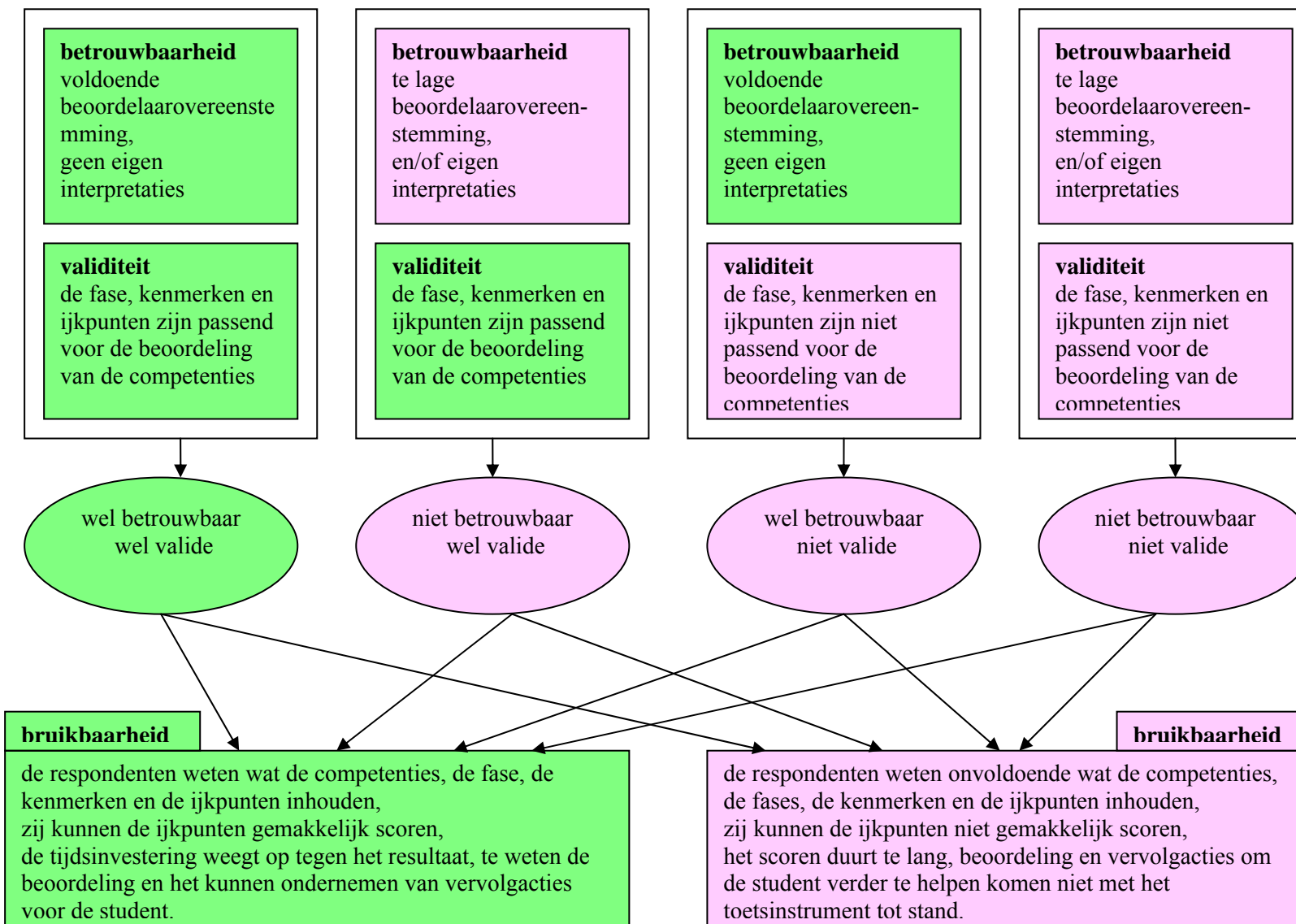
validiteit

criterium	clusters en vragen
<p>fase, kenmerken en ijkpunten hangen samen en de ijkpunten passen bij de bijbehorende kenmerken van de competenties van het toetsinstrument voor de beoordeling van deze competenties.</p>	<p>Cluster: ijkpunten:vraag 7a, 11a, 13a, 15a Welke ijkpunten vindt u wel en welke vindt u niet bij de competenties passen?</p>

bruikbaarheid

criteria	clusters en vragen
de respondenten weten wat de competenties, de fases, de kenmerken en de ijkpunten van het toetsinstrument inhouden	Cluster: onderscheid pedagogisch en interpersoonlijk handelen. Cluster: gebruik/scoren: vraag 1. Per competentie staat een kenmerk beschreven. Gebruikt u de omschrijving van de kenmerken bij het beoordelen van een les?
de respondenten hebben geen eigen interpretaties nodig om te kunnen scoren	Cluster ijkpunten:vraag 7b, 11b, 13b, 15b Welke ijkpunten vindt u wel en welke vindt u niet gemakkelijk te scoren?
de tijdsinvestering weegt op tegen het resultaat, te weten de beoordeling en het kunnen ondernemen van vervolgacties voor de student.	Cluster gebruik/scoren: vraag 8a, 12a, 14a, 16a Kunt u de competenties beoordelen met deze ijkpunten? Cluster beoordeling lesfragmenten op video: vraag 17. Wat is uw beoordeling van dit lesgedeelte op video? Cluster beoordeling algemeen: vraag 8d, 12d, 14d, 16d Zou u nog meer gegevens willen hebben voor de beoordeling van deze competenties? Cluster leerpunten/adviezen voor de leerkracht op video: vraag 18a. Zou u deze leerkracht verder kunnen helpen op grond van de scores van de gegeven ijkpunten? vraag 18b. Hoe kunt u deze leerkracht verder helpen?

Bijlage 5. Criteria voor betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van het toetsinstrument fase K1



Bijlage 6. Opmerkingen en aanvullingen bij bestaande ijkpunten, suggesties voor nieuwe ijkpunten en algemene opmerkingen t.a.v. ijkpunten en competenties.

Pedagogisch handelen

ijkpunt 3 *bemerkt verschillen in diverse ontwikkelingsniveaus en speelt daarop in door bemoedigen, motiveren en activeren* andere formulering: "speelt in op het ontwikkelingsniveau van de kinderen"

toevoegen: sociale ontwikkelingsniveaus, psychologische ontwikkeling, emotionele ontwikkeling

ijkpunt 6 *laat leerlingen naar vermogen zelfstandig werken* zelfstandig denken toevoegen "laat kinderen zelfstandig denken en werken", andere formulering "geeft ruimte tot eigen werkkeuze" en "geeft de leerlingen eigen verantwoordelijkheid voor zelfstandig functioneren, passend bij het ontwikkelingsniveau"

ijkpunt 7 *kiest voor responsieve instructie bij leerling(en) met niet-taakgericht gedrag*

een verdeling maken in responsieve instructie, waarbij je zowel leerlingen met niet-taakgericht gedrag als taakgericht gedrag zet, toevoegen: responsieve instructie bij kinderen met weltaakgericht gedrag.

responsieve instructie vervangen door interactie bijvoorbeeld "is bewust interactief naar de leerlingen toe"

Suggesties voor nieuwe ijkpunten:

"de sfeer in de groep kunnen bewaken", dit n.a.v. het kenmerk

"spreekt een leerling individueel aan op ongewenst gedrag"

"heeft overwicht"

"kan zich inleven in de leerlingen en is betrokken"

Vakdidactisch handelen

ijkpunt 8 *student geeft het voorbeeld door eigen enthousiasme voor het schoolvak*

toevoegen: "enthousiasme kunnen afmeten aan de reacties van de kinderen"

toevoegen: "weet kinderen te stimuleren"

ijkpunt 9 *stemt taalgebruik af op de doelgroep*

andere formulering: "woordkeus past bij de doelgroep"

opmerking: dit is een algemene didactische vaardigheid en niet specifiek vakdidactisch

ijkpunt 10 *communiceert ook non-verbaal*

toevoegen: "non-verbaal gedrag komt overeen met het verbale gedrag"

andere formulering: "leerlingen reageren op non-verbaal gedrag van de student", dan maak je het actiever.

ijkpunt 12 *wisselt directe instructie en demonstratie af met begeleide inoefening*

andere formulering nodig, het past niet bij zelfontdekkend leren.

ijkpunt 13 *kiest voor het lesmodel strategisch handelen indien dit past bij het lesdoel*

vervangen door "is in staat om leerlingen zelfstandig te laten denken"

andere inhoud: "begeleidt leerlingen naar strategisch handelen"

andere formulering: "laat de kinderen naar oplossingsmethoden zoeken"

"heeft oog voor proces, neemt het leerproces van de kinderen waar, besteedt aandacht aan het leerproces i.p.v. aan het eindproduct"

ijkpunt 14 *gebruikt ondersteunende middelen adequaat en/of zoekt zelf aanvullend materiaal*

splitsen in: "gebruikt ondersteunende middelen" en "zoekt zelf aanvullend materiaal" want dit zijn twee verschillende dingen

aanvullen met: context of betekenisvol

ijkpunt 15 *is in staat om leerlingen zelfstandig te laten werken*

zelfstandig laten denken koppelen aan zelfstandig laten werken, het werken suggereert, dat het alleen om het handelen gaat, dit zit wel dichtbij strategisch handelen

ijkpunt 16 *koppelt bij de evaluatie terug naar de leerinhouden van fase 2 en 3*

andere formulering "koppelt evaluatiemomenten terug", fase 2 en 3 weglaten

ijkpunt 15 en 16 een relatie aanbrenge: je moet observeren tijdens het zelfstandig werken wat de individuele leerlingen doen, maar dat moet je vervolgens ook weer gebruiken bij die evaluatie om terug te koppelen.

Suggesties voor nieuwe ijkpunten:

ijkpunt toevoegen over het afstemmen van het onderwijsproces op het leerproces van de kinderen.
wat leren kinderen nou?, leeractiviteiten van de leerlingen

"maakt gebruik van de vier lesfasen"

"houdt zich aan de vier lesfasen", want hier hebben de studenten les in gehad in deze fase en dan moet dat goed zijn in deze fase, dit geldt ook voor het volgende ijkpunt

"heeft het lesdoel geformuleerd volgens de vier criteria: gedrag, inhoud, omstandigheden en criteria"

"er is een duidelijke koppeling tussen doel en leerinhoud"

ijkpunt toevoegen over wat voor soort persoonlijke kwaliteiten je moet beschikken zoals interesse hebben in wat er in de wereld gebeurt, een stukje algemene ontwikkeling hebben

"de vakinhoud klopt"

"is vakinhoudelijk goed onderlegd"

"weet genoeg van de vakinhoud"

in verband met kennis van het schoolvak: "de student geeft de bronnen aan van het lesmateriaal"

"kan op basis van de kennis van de schoolvakken een krachtige leeromgeving realiseren"

"kan de les inhoud didactiseren" op grond van voldoende kennisniveau

vakinhoudelijke kennis: "kan verbanden leggen en inspelen op vragen, gaat flexibel om met kennis van het vak"

Organisatorisch handelen

ijkpunt 21 *De kinderen gedragen zich overeenkomstig wat de leerkracht verwacht*

vervangen door "kan de kinderen duidelijk maken wat hij/zij van ze verwacht"

ijkpunt 17 *De student stemt onderwijs- en leeractiviteiten, groeperingsvormen, leeromgeving en middelen op elkaar af* reduceren tot groeperingsvormen en leeromgeving

ijkpunt 18 *Ordent de middelen en materialen op een doelmatige manier*

vervangen door "de voorbereiding is goed, de organisatie is vooraf gecontroleerd", of "materialen en middelen zijn aanwezig"

ijkpunt 19 *maakt middelen en materialen toegankelijk voor de leerlingen* toevoegen "maakt eigen gezochte of zelf meegebrachte materialen en middelen toegankelijk voor de leerlingen"

ijkpunt 23 *Houdt zich aan afspraken en beloftes* toevoegen: "vertoont consequent gedrag in de klas" en/of "maakt beloftes en afspraken"

ijkpunt 24 *Bewaakt de voortgang in relatie tot het lesdoel tijdens de vier fasen* toevoegen
tjidsplanning.

Suggesties voor nieuwe ijkpunten:

verandering van werkvorm toevoegen bijvoorbeeld: "de overgang van de ene naar de andere werkvorm verloopt gestructureerd"

"bewaakt de tijd", zowel de tijd n.a.v. het lesplan als de tijd n.a.v. wat er nu gebeurt in die les

"maakt afspraken en stelt regels"

"heeft overzicht"

"zorgt voor een evenwichtig werkklimaat met voldoende overzicht en ordelijkheid "

"de kinderen zijn betrokken"

"kan helder de opdracht formuleren"

"geeft duidelijke instructie, zodat de kinderen weten wat ze moeten doen"

bordgebruik en ICT zijn middelen, die je explicieter kunt benoemen

Interpersoonlijk handelen

ijkpunt 27 *ondersteunt de groep op basis van herkenning van signalen* anders formuleren bijvoorbeeld "merkt signalen op", "ondersteunt de leerling" en niet de groep,

ijkp.30 *weet agressief gedrag van zichzelf uit te mijden en kalm te reageren op agressieve uitingen van leerlingen* gaat meer over de leerkracht, dus iets toevoegen over conflictbeheersing bijvoorbeeld "de leerkracht stimuleert de leerlingen om het conflict samen op te lossen, zodat die kinderen met elkaar in gesprek gaan", "stelt eventuele conflictsituaties expliciet aan de orde",

in ijkpunt 30 kalm reageren anders formuleren, het heeft met een bewust soort gedrag te maken, gecontroleerd. Je wilt graag, dat het niet ongecontroleerd is van iemand, het is beheerste woede, die je dan laat zien

ijkpunt 31 *past eenvoudige vorm van samenwerkend leren toe* samenwerkend leren vervangen door vorm van samenwerken, samenwerken gaat vooraf aan samenwerkend leren, elkaar helpen, "stimuleert leerlingen elkaar te helpen", "ondersteunt de leerling"

Suggesties voor nieuwe ijkpunten

ijkpunt toevoegen over een op samenwerken gerichte sfeer

"gaat in gesprek met leerlingen"

"zorgt ervoor, dat de leerlingen zich op hun gemak voelen" want dit staat ook in het kenmerk

"heeft geduld"

"De leerkracht laat leerlingen sociaal leren"

"De leerkracht geeft initiatiefruimte"

"De leerkracht stemt zijn/haar taalgebruik en non-verbale communicatie op elkaar af".

Opmerkingen over ijkpunten

- Het gedrag van de leerlingen zou veel meer in de ijkpunten naar voren moeten komen om te kunnen toetsen wat je bij leerlingen ziet. Studenten moeten gevoelig worden voor de informatie, die leerlingen uitzenden. Het is jammer dat alle ijkpunten gericht zijn op het gedrag van de student en niet op de leerling, daarmee mis je heel veel informatie. Ik zou veel meer het gedrag van de leerlingen als reactie op het gedrag van de leraar terug willen zien in de ijkpunten.
- Bepaalde ijkpunten lenen zich voor het nagesprek om gedrag van leerlingen te bespreken. Met dat doel moet de formulering worden aangepast bijvoorbeeld bij ijkpunt 10 leerlingen reageren op non-verbaal gedrag van de student.
- Sommige ijkpunten zijn erg ruim geformuleerd en andere zijn erg toegespitst op bepaalde situaties. Het nadeel dat je toespitst op bepaalde situaties is dat je een hele lange lijst krijgt, maar als je het wat ruimer stelt kan het zijn dat het op verschillende manieren geïnterpreteerd wordt. Het heeft allebei nadelen en voordelen. Wat wel eens gedaan wordt is, dat er een paar voorbeelden bij genoemd worden, maar dan heb je weer kans dat men weer aan die voorbeelden gaat denken en niet aan die andere zaken die het inhoudt.
- Hoe groter het concept in een ijkpunt, hoe meer interpretatiemogelijkheden er zijn.
- Je moet bij de ijkpunten van pedagogisch handelen nog wat meer beschrijven hoe actief pedagogisch handelen eruit ziet
- Je zou in beeld moeten brengen wat voor persoonlijke kwaliteiten een leerkracht moet hebben, dingen, die je niet kan leren, maar die je geschikt maken voor het vak. Er is een soortgelijk instrument voor de P-fase. Dan wordt wel gekeken in januari of iemand wel of niet beroepsgeschikt is, maar het is niet zo expliciet gemaakt.
- Er zijn ijkpunten die zo basaal zijn, dat ze vanwege het feit, dat ze zo basaal zijn, het belangrijkste zijn, deze zouden moeten worden onderscheiden van de andere ijkpunten, bijvoorbeeld de ijkpunten 1, 2 en 4 zijn basisvaardigheden en bijvoorbeeld ijkp.7 dat je moet en kunt leren in de loop der jaren.
- Er moet een scheiding gemaakt worden tussen ijkpunten, die altijd van toepassing zijn en die van toepassing zijn afhankelijk van de les
- Een ijkpunt is alleen gemakkelijk te scoren als je het kan zien in de praktijksituatie

- Er zijn ijkpunten die voor mentoren wel gemakkelijk te scoren zijn, maar voor opleiders niet, bijvoorbeeld onderlinge verschillen in ijkpunt 2.
- Als een ijkpunt beter bij een andere competentie kan staan is het moeilijker te scoren.
- Bij sommige ijkpunten wil je een aantal voorbeelden en ideeën hebben, waar je aan kan denken, dat zou kunnen helpen om het te interpreteren. bijvoorbeeld het soort gedrag in ijkpunt 22 leidt leerlingen niet af door eigen gedrag
- Gebruik van de scoremogelijkheid n.v.t. is niet zo eenvoudig, er zijn ijkpunten, die niet in elke les te zien zijn en waarvan je ook niet denkt, dat had erin moeten zitten. Er zijn ook ijkpunten waarvan je vind, dat ze altijd in een les moeten zitten, maar die je niet ziet. En er zijn ijkpunten waarvan je vind, dat ze situatieafhankelijk zijn. De mogelijkheden zijn:
- Je zou in beeld moeten brengen wat voor persoonlijke kwaliteiten een leerkracht moet hebben, dingen, die je niet kan leren, maar die je geschikt maken voor het vak. Er is een soortgelijk instrument voor de P-fase. Dan wordt wel gekeken in januari of iemand wel of niet beroepsgeschikt is, maar het is niet zo expliciet gemaakt.
- Er zijn ijkpunten die zo basaal zijn, dat ze vanwege het feit, dat ze zo basaal zijn, het belangrijkste zijn, deze zouden moeten worden onderscheiden van de andere ijkpunten, bijvoorbeeld de ijkpunten 1, 2 en 4 zijn basisvaardigheden en bijvoorbeeld ijkp.7 dat je moet en kunt leren in de loop der jaren.
- Er moet een scheiding gemaakt worden tussen ijkpunten, die altijd van toepassing zijn en die van toepassing zijn afhankelijk van de les
- Een ijkpunt is alleen gemakkelijk te scoren als je het kan zien in de praktijksituatie
- Er zijn ijkpunten die voor mentoren wel gemakkelijk te scoren zijn, maar voor opleiders niet, bijvoorbeeld onderlinge verschillen in ijkpunt 2.
- Als een ijkpunt beter bij een andere competentie kan staan is het moeilijker te scoren.
- Bij sommige ijkpunten wil je een aantal voorbeelden en ideeën hebben, waar je aan kan denken, dat zou kunnen helpen om het te interpreteren. bijvoorbeeld het soort gedrag in ijkpunt 22 leidt leerlingen niet af door eigen gedrag
- Gebruik van de scoremogelijkheid n.v.t. is niet zo eenvoudig, er zijn ijkpunten, die niet in elke les te zien zijn en waarvan je ook niet denkt, dat had erin moeten zitten. Er zijn ook ijkpunten waarvan je vind, dat ze altijd in een les moeten zitten, maar die je niet ziet. En er zijn ijkpunten waarvan je vind, dat ze situatieafhankelijk zijn. De mogelijkheden zijn:
 - wel gezien, wel in orde
 - niet gezien, maar wel in orde, dit is de enige n.v.t.-situatie
 - wel gezien, maar niet in orde
 - niet gezien en niet in orde.

Opmerkingen over competenties

- Voor sommige studenten kan het heel moeilijk zijn om pedagogisch en interpersoonlijk handelen te ontwikkelen en misschien kan het zelfs wel niet.
- Het vakdidactische en organisatorische handelen is met een momentopname wel te beoordelen, voor het pedagogische en interpersoonlijke handelen heb je een continu proces nodig.
- Bij organisatorisch handelen kan de student meer van te voren bedenken en voorbereiden dan bij interpersoonlijk handelen.
- Als ik bij pedagogisch handelen onvoldoende scoor, moet het al heel raar zijn dat ik bij interpersoonlijk handelen wél voldoende scoor.
- Je kunt vakdidactisch handelen niet onvoldoende scoren en dan organisatorisch handelen voldoende scoren, er liggen veel te veel verbanden, didactische werkvormen hebben vanalles te maken met materialen en de organisatie, die daarbij speelt.

Bijlage 7. Instructie bij het onderzoek en contextinformatie bij de video

Instructie

Het onderzoek duurt anderhalf uur. Eerst krijgt u lesfragmenten te zien van 25 minuten uit een rekenles aan groep 2/3 van het MILE-project . De totale les duurt 60 minuten. Ik heb erin geknipt, omdat de les anders te lang duurde. En ik heb de lesfragmenten van video overgezet op Cd-rom. De Cd-rom mag niet worden stopgezet, want in de praktijksituatie gaat de les ook gewoon door. Met een koptelefoon kunt u de les volgen.

Context video

De les gaat over het thema restaurant. In de vorige les hebben de kinderen menukaarten gemaakt. Nu gaan ze in de grote kring, groep 2 en 3, bestellingen opnemen: cola, appelsap of chocomelk. Elk kind mag kiezen, wat hij wil bestellen. De kinderen moeten weten hoeveel er besteld moet worden van elk en dit noteren om het niet te vergeten. Vergelijken van de drankjes: begrippen als meer, minder en evenveel komen aan de orde. Later wordt er in de kleine kring met groep 3 verder gewerkt met de kralenketting tot 100 , met name gaat het om het invullen op de getallenlijn op het bord, maar dit krijgt u niet meer te zien. Groep 3 gaat na de kleine kring een menukaart maken. De leerkracht wil weten welke prijzen de leerlingen daarop zetten en welke betekenis ze daaraan geven. Groep 2 gaat aan het werk volgens schema, tot zover de contextinformatie van de lesfragmenten.

Vervolg instructie

Wilt u nu eerst uw gegevens invullen zoals naam e.d. op het scoreformulier/toetsinstrument?

Wilt u zoveel mogelijk tijdens het bekijken van de video dit instrument scoren? Het gaat over fase K1. Het is een instrument om vier competenties mee te beoordelen, namelijk pedagogisch handelen, vakdidactisch handelen, organisatorisch handelen en interpersoonlijk handelen. U mag het toetsinstrument van te voren even bekijken als u wilt. Na afloop krijgt u nog 5 minuten de tijd om de score in te vullen.

Daarna heb ik een aantal vragen, die ik u wil stellen om de bruikbaarheid van dit instrument te onderzoeken. Ik wil u vragen hierbij zoveel mogelijk hardop te denken. Hier hebben we 50 minuten voor. Ik neem uw antwoorden op cassettebandband op om later de gegevens te analyseren".

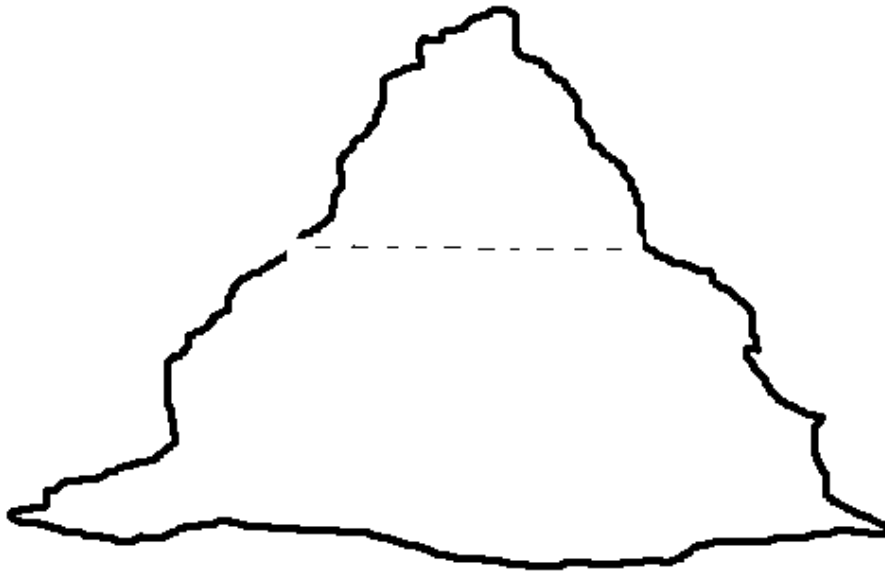
Vervolgens wordt gestart met het onderzoek.

Bijlage 8. Beoordeling ijkpunten

Per ijkpunt zijn twee vragen gesteld aan de respondenten: 1. Past het ijkpunt bij de gegeven competentie? 2. Is het ijkpunt gemakkelijk te scoren? In deze bijlage vindt u de antwoorden op deze vragen van alle respondenten per ijkpunt.

Daar dit een omvangrijke bijlage is van 80 pagina's, is ervoor gekozen deze bijlage niet op te nemen in dit onderzoeksverslag, maar er een apart bestand van te maken. Belangstellenden kunnen dit bestand opvragen bij Dr. E. van den Berg (berg@edith.nl).

De rol van motivatie in competent handelen



Dineke Klevering, Toegepaste Onderwijskunde
Docent en begeleider: Dr. E. van den Berg
Universiteit Twente, september 2008

De rol van motivatie in competent handelen

Inleiding

In 2004 heb ik onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van een toetsinstrument, dat ontwikkeld is op de Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente, opleiding tot leraar Basisonderwijs, ook wel Pabo, en verder HES/OCT genoemd (Klevering, 2006). Met dit toetsinstrument kunnen competenties worden beoordeeld. Beoordeling van de competenties pedagogisch, vakdidactisch, organisatorisch en interpersoonlijk handelen stond in mijn onderzoek centraal. In het kader van het onderzoek nam ik een aantal interviews af onder docenten van de HES/OCT over de werking van het instrument, maar daarin werden opmerkingen gemaakt, die verder gingen dan beoordeling van alleen de genoemde competenties. Een van de respondenten zei: *“Ik mis in dit toetsinstrument het verhaal over de persoonlijke kwaliteiten. Ik vind, dat dat heel erg wordt gestuurd door een onderliggende laag. Eigenlijk zou je na een half jaar eens beter in beeld moeten brengen welke persoonlijke kwaliteiten een leerkracht moet hebben, wat verwacht je daar nu van. Dat zijn dingen, die je niet kunt leren, maar die je wel geschikt maken voor het vak”*.

De metafoor van de ijsberg geeft deze gedachte weer (figuur 1, Jansma 2003). Niet alleen persoonlijke kwaliteiten, maar ook motivatie en inspiratie komen voor in die onderliggende laag.

Vraagstelling

Niet alleen persoonlijke kwaliteiten, maar ook motivatie bepaalt ons gedrag en onze manier van handelen. In dit literatuuronderzoek richt ik mij op motivatie in relatie tot competent handelen, omdat ik het boeiend vind wat mensen beweegt. Welke rol speelt motivatie bij het uitvoeren van taken en waarom is het zo belangrijk om gemotiveerd te zijn bij wat we doen?

De vraagstelling voor dit paper is algemeen gesteld en geldt voor het uitoefenen van welk beroep dan ook al gaat het soms wel over het leraarschap:

Wat is de rol van motivatie in competent handelen?

Om deze vraag te beantwoorden heb ik motivatie eerst vanuit het concept competentie benaderd. Daartoe heb ik gekeken naar een aantal definities van competenties en of daarin iets is terug te vinden over motivatie. Daarna heb ik het concept motivatie centraal gesteld en naar antwoorden gezocht op de vraag hoe mensen gemotiveerd raken en hoe ze gemotiveerd blijven. Van daaruit ben ik gaan kijken of er een relatie is tussen motivatie en competent handelen. Tenslotte ga ik kort in op competentie gericht opleiden op de lerarenopleiding en wat dat met motivatie doet.

Subvragen zijn:

Wat zijn competenties en wat is competent handelen?

Is motivatie onderdeel van een competentie?

Waardoor kunnen mensen zichzelf motiveren?

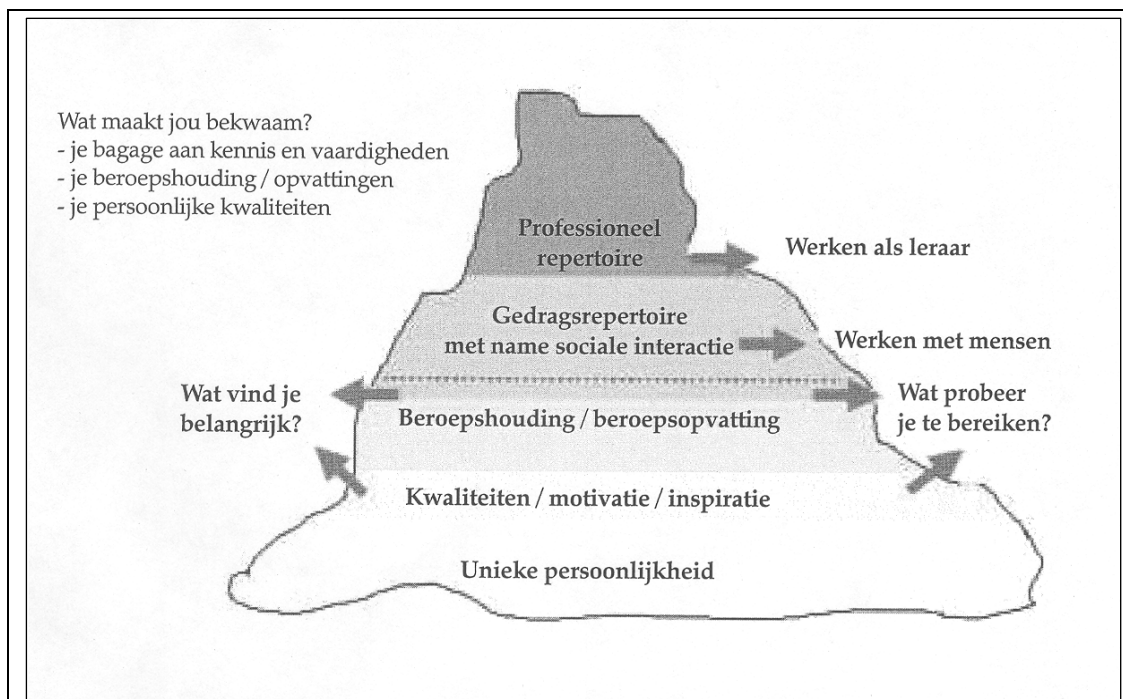
Is er een relatie tussen motivatie en competent handelen?

Waardoor blijven mensen gemotiveerd?

Wat doet competentie gericht opleiden met motivatie?

Wat zijn competenties en wat is competent handelen?

De term competentie dateert volgens Webster's dictionary al uit 1596, maar vooral de laatste decennia is er veel literatuur verschenen over competenties. De belangstelling voor competenties is begonnen in het bedrijfsleven vanuit Human Resource Development (HRD). De onderwijswereld volgde later. De authentieke combinatie van kennis, vaardigheden en attitude gerelateerd aan de uitoefening van een bepaald beroep werden gevat in competenties. Stoof, Martens, Van Merriënboer, & Bastiaens (2002) beschouwen McClelland en Spencer & Spencer als vertegenwoordigers van de competentie-beweging in het HRD-veld en zien het artikel "Testing for competence rather than for intelligence" van David McClelland (1973) als mogelijk startpunt. Spencer & Spencer (1993) maakten het begrip competentie inzichtelijk met hun metafoor van de ijsberg. Jansma (2003) gebruikt deze metafoor om de diepgang van het begrip competentie te laten zien. Het professioneel- en gedragsrepertoire staat boven de stippellijn, die de zeespiegel voorstelt. Ze zijn zichtbaar. Hier horen de competenties pedagogisch, vakdidactisch, organisatorisch en interpersoonlijk handelen thuis, die studenten leren op de opleiding tot leraar en waar mijn onderzoek over ging. Onder de stippellijn staan beroepshouding/beroepsopvatting, kwaliteiten, motivatie en inspiratie en unieke persoonlijkheid. Dit is de onderliggende laag, waar de betreffende respondent op doelde en waar persoonlijk meesterschap te vinden is. Want niet alleen moet de leraar zijn beroep kunnen uitoefenen, hij moet zichzelf ook kennen en kritisch kunnen verantwoorden in zijn beroepshouding, zijn opvattingen en in de wijze waarop hij gestalte geeft aan het beroep. De competentie reflectie hangt hier nauw mee samen. De persoonlijkheid wordt in de ijsberg-metafoor beschouwd als het belangrijkste gereedschap om een beroep goed mee te kunnen uitoefenen. De (professionele) identiteit en rolperceptie zorgen voor persoonlijk meesterschap. Persoonlijke kwaliteiten zijn bijvoorbeeld zelfvertrouwen, enthousiasme, helderheid, moed, liefde, flexibiliteit, doorzettingsvermogen, nieuwsgierigheid, inspiratie en bezieling (Korthagen, 2004, p.18, 19).



Figuur 1. De ijsbergmetafoor van Spencer & Spencer (Jansma, 2003)

Ondanks de grote belangstelling voor competenties is er nog steeds geen eenduidige definitie van het begrip competentie. Volgens Stoof et al. (2002) is er geen algemene definitie en moeten we daar ook niet naar streven. Het gaat erom of de definitie van een competentie adequaat is voor de situatie waarin hij gebruikt wordt. Zij geven een aantal richtlijnen in hun *Boundary Approach* volgens welke een definitie kan worden opgesteld, rekening houdend met de doelgroep, het doel en de context. Aangezien er zeer uiteenlopende situaties zijn in zeer veel beroepen in de praktijk en er ook zeer veel verschillende beroepsopleidingen zijn is het niet zo vreemd, dat er ook zeer veel verschillende definities bestaan van een competentie. Behalve verschil in context van bedrijfsleven en onderwijs, is er ook verschil in opvatting of elementen als persoonlijke kwaliteiten, motivatie en attitude wel of niet tot een competentie moeten worden gerekend. Deze vraag speelt met name in het onderwijs, omdat deze elementen niet objectief vast te stellen zijn en dus ook niet te onderwijzen en te beoordelen zouden zijn (Korthagen, (2004, p.14). Als een definitie van een competentie gebruikt wordt in het onderwijs is het belangrijk, dat je je afvraagt of een competentie zodanig moet worden geformuleerd, dat hij te onderwijzen is, aldus Stoof et al. (2002). Ik heb twee definities gekozen die genoemde verschillen illustreren. En wat zeggen zij over motivatie en handelen? Het eerste voorbeeld is een definitie gerelateerd aan het leraarschap. Er wordt geen persoonlijke kwaliteiten, motivatie of attitude in genoemd:

“Competenties zijn aan de persoon gekoppelde vaardigheden, die noodzakelijk zijn voor het realiseren van bepaalde doelen en die gerelateerd zijn aan bepaalde handelingscontexten.”
(Klarus, 1998, p.169)

Het tweede voorbeeld is een definitie vanuit HRD-perspectief, waarin wel persoonlijke kwaliteiten en attitude genoemd worden, maar ook geen motivatie:

“Competentie is het vermogen van een persoon of een organisatie om bepaalde prestaties te leveren. Competenties van personen bestaan uit geïntegreerde handelingsbekwaamheden, die zijn opgebouwd uit clusters, kennisstructuren, cognitieve interactieve, affectieve en waar nodig psychomotorische vaardigheden en attitudes en waardeopvattingen, die noodzakelijk voorwaardelijk zijn voor het verrichten van taken, oplossen van problemen en het meer in het algemeen functioneren in een bepaald beroep, een bepaalde organisatie of een bepaalde rol.”
(Mulder, 2000, p. 14)

Er zijn overeenkomsten en verschillen. In beide definities gaat het over handelen. Klarus heeft het immers in zijn definitie over vaardigheden en Mulder neemt het leveren van prestaties en handelings-bekwaamheden op in de zijne. Vaardigheden en handelingsbekwaamheden gaan beide over handelen en als ze beschreven staan in een competentie om een bepaald beroep of een bepaalde rol te kunnen uitoefenen dan wordt competent handelen bedoeld. Met andere woorden om competent te kunnen zijn moet je kunnen handelen met behulp van bepaalde vaardigheden en handelingsbekwaam zijn om de nodige prestaties te kunnen leveren. Maar Klarus heeft het niet over persoonlijke kwaliteiten en attitude en Mulder wel. Het hangt kennelijk van de definitie af of deze elementen nu wel of niet tot een competentie worden gerekend. En hoe zit het dan met motivatie?

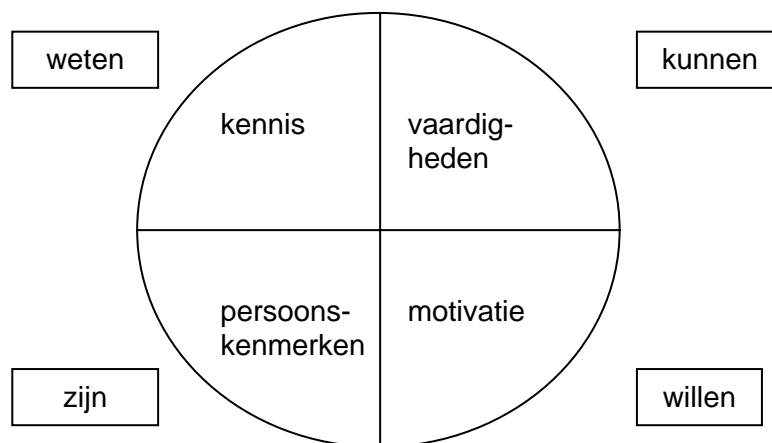
Is motivatie onderdeel van een competentie?

De definities van Klarus en Mulder neem ik wederom als voorbeelden om te onderzoeken of motivatie voorkomt in een competentie. Zo op het eerste gezicht lijkt het van niet. Motivatie staat echter wel genoemd in de ijsbergmetafoor tezamen met kwaliteiten (figuur 1). Daarom ben ik gaan kijken hoe beide definities in de ijsbergmetafoor kunnen worden geplaatst. De definitie van Klarus past goed boven de stippellijn, want de vaardigheden, waar hij het over heeft, zijn bedoeld om een bepaalde taak, lees beroep, uit te voeren binnen een

bepaalde context. Voor studenten van de opleiding tot leraar basisonderwijs betekent het bijvoorbeeld, dat zij beschikken over vaardigheden, waarmee zij als leraar geacht worden te werken.

De definitie van Mulder betreft zowel de bovenliggende als de onderliggende laag in de ijsberg. Hij heeft het immers over onder andere handelingsbekwaamheden die zichtbaar zijn, maar ook over een aantal niet zichtbare zaken zoals affectieve vaardigheden, attitudes en waardeopvattingen. Ik licht het begrip affectieve vaardigheden eruit om te kijken of motivatie daarmee te maken heeft. Wat zijn affectieve vaardigheden? Bij affectieve vaardigheden gaat het om innerlijke processen die alleen via omwegen, bijvoorbeeld door het invullen van een houdingvragenlijst of via observaties, aantoonbaar zijn (Vlas, 2003). Het zijn vaardigheden waarbij de inbreng van persoonlijke gevoelens, het maken van afwegingen of het waarderen van iets meespelen. Het Landelijk Overleg Studievoordigheden (LOS) zegt over affectieve vaardigheden dat het bedrevenheden zijn in het hanteren van de eigen gevoelens die te maken hebben met het uitvoeren van taken. Het zichzelf kunnen motiveren is een van die affectieve vaardigheden om taken uit te kunnen voeren. Hiermee wordt duidelijk, dat ook motivatie deel uitmaakt van de definitie van een competentie van Mulder, omdat het onder affectieve vaardigheden valt.

In de voorstelling, die Schipper, Jie a Joen en de Kleer (1999) geven van een competentie, is te zien dat motivatie daar zelfs een belangrijke plaats in inneemt en dat het te maken heeft met willen. Volgens hen bestaat een competentie uit kennis, vaardigheden, persoonskenmerken en motivatie (figuur 2). Hier is ook weer die tweedeling te zien zoals in de ijsbergmetafoor: kennis en vaardigheden kun je observeren, persoonskenmerken en motivatie kun je afleiden, maar niet zien.



Figuur 2. De samenstelling van een competentie (Schipper, Jie a Joen en de Kleer, 1999)

Als affectieve vaardigheden deel uitmaken van een competentie en het zichzelf kunnen motiveren een van die vaardigheden is, speelt motivatie dus inderdaad een rol in competent handelen, maar wel een onzichtbare, omdat het om een innerlijk proces gaat. Om welk proces gaat het dan eigenlijk? Om die vraag te beantwoorden geef ik nu eerst een definitie van het begrip motivatie en ga ik er daarna dieper op in.

Wat is motivatie?

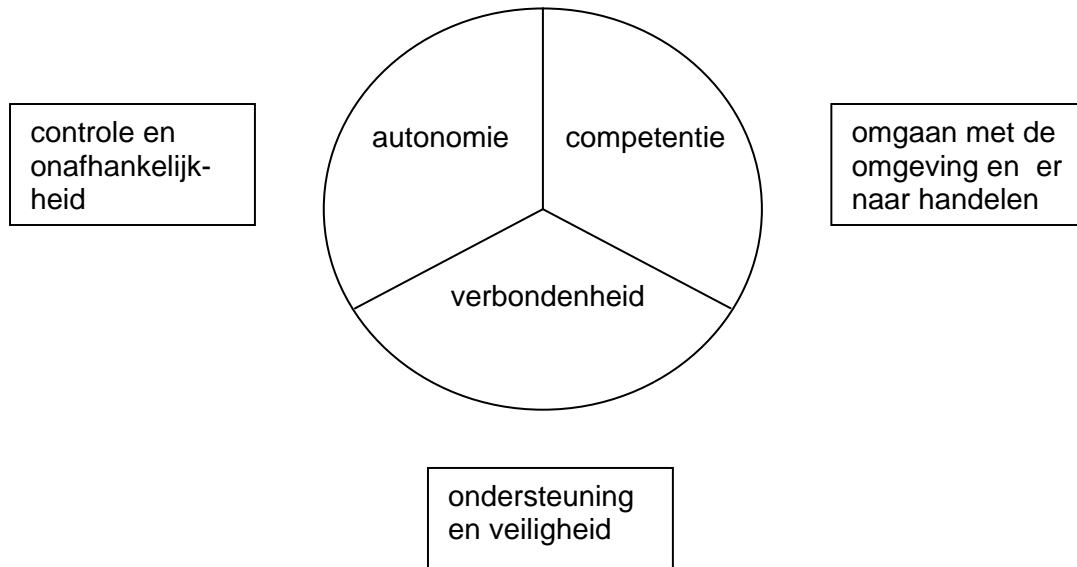
Het woord motivatie is afgeleid van het Latijnse werkwoord *movere*, dat bewegen betekent. Motivatie is in het algemeen datgene wat ons in beweging houdt en ons helpt onze taken te volbrengen, maar er zijn net zoals voor het begrip competentie, vele uiteenlopende definities van het begrip motivatie, omdat het moeilijk is precies te beschrijven wat het is. Hier volgt een algemene definitie van Pintrich en Schunk (2002, p. 5):

“Motivatie is een proces waarbij activiteiten worden gestart en volgehouden om een doel te bereiken.”

Zij leggen uit, dat je motivatie niet kunt observeren maar kunt afleiden uit gedrag zoals de keuzes die mensen maken, hun doorzettingsvermogen en uitspraken. Hier zien we opnieuw dat het bij motivatie om een innerlijk proces gaat. Wat het doel betreft in de definitie van motivatie kan het zijn, dat mensen hun doelen niet zo duidelijk voor ogen hebben en dat die doelen ook weer veranderen door opgedane ervaring in de loop der tijd, maar ze weten wel wat ze willen bereiken of juist willen vermijden. Vele doelen zijn langetermijndoelen en daarom is doorzettingsvermogen zo belangrijk. Het gaat bij motivatie om een proces, waardoor activiteiten plaats kunnen vinden, die fysiek of mentaal kunnen zijn. Mentale activiteiten zijn bijvoorbeeld planning, organiseren, beslissingen nemen en problemen oplossen om doelen te bereiken. Het zijn vaardigheden, die deel uitmaken van competenties. Motivatie is af te leiden uit de wijze waarop die activiteiten worden uitgevoerd. Het zijn persoonlijke kwaliteiten zoals doorzettingsvermogen en zelfvertrouwen die eraan ten grondslag liggen. Sterker nog: persoonlijke kwaliteiten zijn bepalend voor motivatie.

Waarom kunnen mensen zichzelf motiveren?

De Self-Determination Theory van Deci & Ryan (2000a, b) richt zich op het vermogen van zelf-motivatie van de mens. Uit hun onderzoek blijkt, dat er drie psychologische behoeften bestaan, die als daaraan voldaan is, de basis vormen voor het zichzelf kunnen motiveren en die ten grondslag liggen aan gedrag. Dit zijn *autonomy*, *competence* en *relatedness*, die ik vertaal met autonomie, competentie en verbondenheid. Onder competentie wordt hier expertise of bekwaamheid verstaan. Deze behoeften zijn aangeboren en universeel. Evolutionair gezien moet aan deze behoeften worden voldaan om te kunnen overleven. Dat is aldus uit te leggen. Als je autonoom bent, ben je niet overgeleverd aan beslissingen van anderen. Je kunt je eigen keuzes maken en hebt controle over je eigen leven. Als je competent bent heb je grip op je omgeving en kun je er goed mee omgaan. Deel uitmaken van een groep tenslotte zorgt voor ondersteuning en veiligheid. Als er aan die drie behoeften wordt voldaan zal dit zelfmotivatie mogelijk maken en zorgen voor welbevinden, maar als ze in de verdrukking komen zal dit leiden tot verminderde motivatie en welzijn. Ik heb deze behoeften die voor zelfmotivatie zorgen in figuur 3 weergegeven.



Figuur 3. De basis voor zelfmotivatie volgens de 'Self-Determination Theory' van Deci & Ryan (2000a,b)

Is er een relatie tussen motivatie en competent handelen?

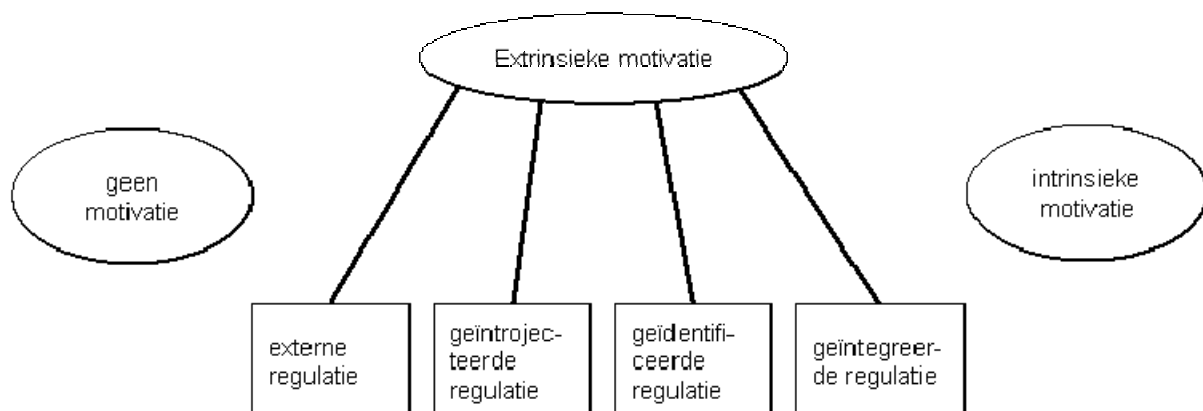
In figuur 2 zagen we, dat motivatie deel uitmaakt van een competentie en hier zien we het omgekeerde, namelijk dat competentie in de betekenis van expertise of bekwaamheid onderdeel blijkt te zijn van motivatie. Ik vind hier een wederzijdse afhankelijkheid: als je niet competent bent of jezelf niet competent voelt, kun je jezelf niet motiveren en als je geen motivatie hebt mis je een belangrijk element om competent te kunnen zijn. In figuur 2 is ook te zien, dat willen bij motivatie hoort. Als je gemotiveerd bent wil je iets. Maar als je jezelf niet kunt motiveren dan mis je de wil om te handelen. Dat kan komen door gebrek aan autonomie, competentie of verbondenheid of een combinatie van die drie. De Self-Determination Theory onderscheidt willen van self-determination (Pintrich en Schunk, 2002, p.257): willen heeft te maken met het bevredigen van behoeften, terwijl het er bij self-determination om gaat dat die behoeften ook reëel zijn. Daarvoor moet je je eigen kracht en beperkingen accepteren en weten welke krachten er op je inwerken van buitenaf. Op grond daarvan kun je afwegingen maken en tot keuzes komen waarmee je adequaat op je omgeving kunt reageren. Je past je wil aan aan de mogelijkheden. Dit is zelfmotivatie.

Motivatie kan intrinsiek en extrinsiek zijn. Intrinsieke motivatie is motivatie om iets te doen dat je zelf wilt. Mensen die intrinsiek gemotiveerd zijn beleven plezier aan wat ze doen en dat is ook de reden dat ze het doen. Het gaat hen om de taak of opdracht zelf, dat is een doel op zich. Het gaat niet om wat ze ermee kunnen bereiken of om een beloning, die ze ervoor zouden kunnen krijgen. Het gaat hier om zelfmotivatie, want het komt van binnenuit. Het is gebaseerd op autonomie, competentie en verbondenheid (zie figuur 3).

Tegenover intrinsieke motivatie staat extrinsieke motivatie. Bij extrinsieke motivatie is de beloning wél heel belangrijk. Men stelt zich dan de vraag: "Wat levert het me op?" voordat men besluit wel of niet een taak of opdracht te doen. Voorbeelden zijn het willen halen van een goed cijfer of diploma of het willen vermijden van straf (Pintrich & Schunk, 2002). Deci en Ryan (2000a, p.71) formuleren het verschil tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie op een vergelijkbare manier als volgt: bij intrinsieke motivatie gaat het om het plezier, dat het doen van de activiteit oplevert. Het gaat om de uitvoering van een handeling op zich. Dit in tegenstelling tot extrinsieke motivatie, waarbij het uitvoeren van een handeling nodig is om een doel te behalen dat los staat van die handeling. Zij brengen in hun Self-

Determination Theory (SDT) vier gradaties aan van extrinsieke motivatie. Deze vier vormen van extrinsieke motivatie zitten tussen de twee uitersten van helemaal geen motivatie en intrinsieke motivatie (zie figuur 4). Ze kunnen als fasen van een opeenvolgend proces worden gezien waarbij het individu van buiten opgelegde regels steeds meer internaliseert tot zijn eigen waarden en normen, totdat ze geïntegreerd zijn in zijn bestaan en het bijna intrinsiek is geworden.

Deze vier fasen van extrinsieke motivatie zijn externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie. Bij externe regulatie handelt iemand alleen maar, omdat er straf of beloning op volgt. Bij geïntrojecteerde regulatie is er al sprake van enige acceptatie van opgelegde regels, maar niet helemaal. De persoon is bijvoorbeeld gemotiveerd om te laten zien wat hij kan alleen om waardering te krijgen. Hij handelt dus wel omdat hij het zelf wil, maar met een extern doel, namelijk goedkeuring van anderen. Dat is goed voor zijn ego. Geïdentificeerde regulatie is al een meer autonome of self-determined vorm van extrinsieke motivatie. De persoon vindt datgene wat hij doet belangrijk voor zichzelf, omdat hij voelt dat het moet, want als hij het niet deed zou hij zich schuldig voelen, bijvoorbeeld studeren voor een examen. Geïntegreerde regulatie tenslotte komt heel dicht bij intrinsieke motivatie. Het is de meest autonome vorm van extrinsieke motivatie. Het individu stelt zijn eigen doelen, maar handelt niet om het handelen zelf, maar omdat hij er een bepaald doel mee heeft. Hij wil er iets mee bereiken, dat belangrijk voor hem is. Hij wil bijvoorbeeld een diploma halen en studeert hard, omdat hij dat zelf wil of hij wil een bepaald beroep uitoefenen.



Figuur 4. Types motivatie in de Self-Determination Theory van Deci & Ryan (2000a, p.72)

Voor elke activiteit geldt dat iemand zowel intrinsiek als extrinsiek gemotiveerd kan zijn (Pintrich & Schunk, 2002). Het een sluit het ander niet uit. Zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie kan bepalen of je wel of niet iets doet en hoe je het doet. Maar handelen vanuit intrinsieke motivatie geeft plezier van binnenuit en het bevordert het leren en werken, door uitdaging, nieuwsgierigheid, controle en creativiteit, allemaal uitingen van intrinsieke motivatie. Mensen met een intrinsieke motivatie:

- doen liever uitdagend werk dan gemakkelijk werk
- volgen liever hun eigen interesses en nieuwsgierigheid dan dat ze iets doen om de goedkeuring van anderen te krijgen of voor een beloning
- handelen liever onafhankelijk dan dat ze afhankelijk zijn van anderen
- oordelen liever onafhankelijk dan dat ze afhankelijk zijn van de beoordeling van anderen
- hanteren liever hun eigen criteria voor succes en falen dan criteria van anderen

Bij het uitoefenen van een beroep is er ook altijd sprake van extrinsieke motivatie. Immers er moet gehandeld worden om een bepaald doel te bereiken, namelijk het kunnen uitoefenen

van dat beroep. Dan kan het niet altijd gaan om het handelen zelf, want er zijn ook minder leuke dingen die toch moeten gebeuren. In het gunstigste geval is er sprake van geïntegreerde regulatie, de vorm van extrinsieke motivatie die het dichtste bij intrinsieke motivatie komt. Het individu stelt zijn eigen doelen, maar handelt niet om het handelen zelf, maar omdat het handelen door het uitoefenen van zijn beroep wordt bepaald. Competenties, die geleerd zijn om een bepaald beroep te kunnen uitoefenen kunnen gedijen vanuit geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie.

Een bijzondere vorm van intrinsieke motivatie is bevlogenheid. Bevlogenheid is een positieve gemoedstoestand, die lange tijd aanhoudt en werk gerelateerd is. Het is een affectief-cognitieve toestand die niet gericht is op een bepaald object, persoon of gedrag. De persoon in kwestie heeft veel energie en is bereid die energie in het werk te steken en vol te houden bij problemen. Hij is toegewijd aan zijn werk en vindt zijn werk nuttig en zinvol. Hij is enthousiast over en trots op het werk. Hij gaat erin op, de tijd vliegt voorbij. (Bal, Bakker en Kallenberg, 2006).

Er is veel onderzoek gedaan naar motivatie en prestatie (Decy & Ryan, 2000b, p.240). De cruciale vraag in al die onderzoeken is in grote lijnen of proefpersonen met intrinsieke motivatie betere prestaties leveren dan proefpersonen met extrinsieke motivatie. En daarbij of betere prestaties te herleiden zijn tot intrinsieke motivatie. Het antwoord op beide vragen is positief en steeds weer blijkt, dat het niet om het doel op zich gaat dat mensen hebben, maar dat de vraag waarom mensen bepaalde doelen nastreven ertoe doet, dus welke redenen zij daarvoor hebben.

Het blijkt, dat hoe meer autonomie mensen ervaren in hun taken, hoe meer zij intrinsiek gemotiveerd zijn en hoe beter de prestaties zijn die zij leveren en niet onbelangrijk hoe beter ook hun geestelijk welzijn is. Het is bekend, dat bevlogen werknemers meer gemotiveerd zijn. We zouden toch allemaal bevlogen aan het werk willen zijn? Hoe komt het dan dat dat voor de een wel en voor de ander niet is weggelegd?

Waarom blijven mensen gemotiveerd?

Op het werk moeten er veel dingen gedaan worden. Dit zijn zogenaamde taakeisen. Taakeisen kunnen als een uitdaging worden gezien, maar als er teveel zijn kan dit op de korte termijn tot vermoeidheid leiden en op de langere termijn zelfs tot chronische uitputting. Door die vermoeidheid neemt de motivatie af. Zoals we in figuur 4 zagen is motivatie in te delen in zes fasen oplopend van geen motivatie via extrinsieke motivatie tot intrinsieke motivatie. Als motivatie afneemt is dat een omgekeerd proces en kan er bij een burnout zelfs geen motivatie meer over zijn. Er worden slechtere prestaties geleverd. Met andere woorden: competent handelen neemt af bij vermoeidheid. Vermoeidheid leidt tot het niet aankunnen van de gestelde taken en dat kan leiden tot een gevoel van mislukking.

Harter's theorie (Pintrich en Schunk, 2002, p. 248) zegt hierover, dat de effecten van mislukking net zo relevant zijn als van succes voor motivatie. Successen zorgen voor zelfvertrouwen en leveren ervaringen op van competent kunnen handelen en controle hebben over de situatie. Dit zorgt voor intrinsieke motivatie. Ook Harter zegt, dat de mate van uitdaging van taken daarbij belangrijk is. Hoe meer uitdaging hoe meer motivatie, maar taken moeten niet te moeilijk en niet te gemakkelijk zijn, want dan verdwijnt de uitdaging en vermindert de motivatie. Als taken te moeilijk zijn zorgt het voor meer afhankelijkheid van anderen door verlies aan zelfvertrouwen. Je denkt het zelf niet te kunnen en dit gaat dan weer ten koste van autonomie. Maar we hebben ook te maken met hoe mensen over zichzelf oordelen. Bandura (1982, in Pintrich en Schunk, 2002, p. 163) introduceert de term "self-efficacy". Daarmee wordt het oordeel bedoeld, dat mensen over zichzelf vellen als het gaat om hun capaciteiten. Als zij niet geloven een bepaalde taak aan te kunnen geven zij het bij voorbaat al op. Het gaat hier over eigenwaarde en het beeld dat iemand van zichzelf heeft. Als dit laag is en men heeft toch hoge verwachtingen van zichzelf, kan dit zelfs leiden tot depressie. Taken kunnen dan nog zo uitdagend zijn, motivatie is er niet door een groot

gevoel van tekort schieten in zichzelf. Maar ook door een te hoge werkdruk kan een gevoel van tekort schieten ontstaan en kan demotiverend werken.

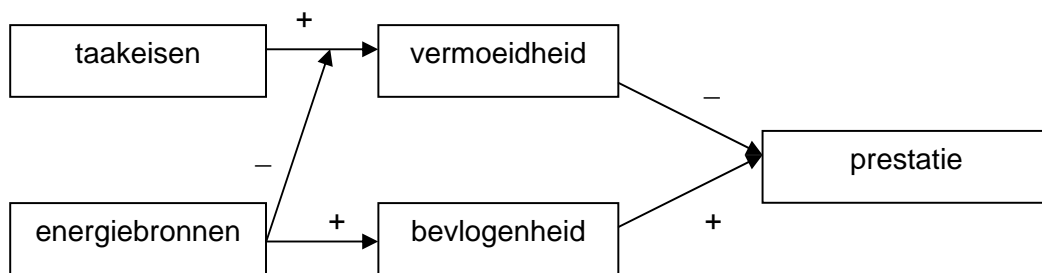
Er zijn een aantal factoren, ook wel energiebronnen genoemd, die werkdruk kunnen verlichten en waardoor vermoeidheid voorkomen kan worden. Ze kunnen worden ingedeeld op organisatie- en op interpersoonlijk niveau (Bal e.a. 2006):

- o organisatieniveau: autonomie, baanzekerheid, beloning, leermogelijkheden,
- o interpersoonlijk niveau: coaching door de leidinggevende, feedback over met name goede prestaties en sociale steun van collega's

We zien dat het om energiebronnen gaat, die werknemers zowel intrinsiek als extrinsiek kunnen motiveren. We zien daarbij dat ze met *autonomie*, *competentie* en *verbondenheid* te maken hebben. Deze drie aangeboren psychologische behoeften zijn voorwaarden voor zelfmotivatie en geestelijke gezondheid en leiden regelrecht tot betere prestaties.

De relatie tussen taakeisen, energiebronnen, bevlogenheid en vermoeidheid is weergegeven in figuur 5. Het Job Demands - Resources model van Bakker, Demerouti en Schaufeli (Bal e.a. 2006).

Energiebronnen fungeren als buffer tussen taakeisen en vermoeidheid en hebben een positieve invloed op bevlogenheid. Bevlogenheid voegt vervolgens iets toe aan de uiteindelijk geleverde prestatie, maar vermoeidheid zal eraan afdoen.



Figuur 5. Het Job Demands – Resources model, Bakker, Demerouti en Schaufeli (2003) (Bal e.a. 2006)

Motivatie wordt niet in het model van Job Demands genoemd, maar zit besloten in bevlogenheid. Zoals we al zagen is de bevlogen werknemer in een affectief-cognitieve toestand waarbij het handelen doel op zich is. Dit is kenmerkend voor intrinsieke motivatie. Maar bij het uitoefenen van een beroep kan het handelen niet altijd het doel op zich zijn. Er moeten immers ook taken gedaan worden om bepaalde doelen te bereiken in de organisatie waar men werkt. Er zijn ook altijd minder leuke dingen die tot de taakeisen behoren en dan wordt motivatie extrinsiek.

Onderzoek (Bal, 2005) van beginnende leraren bevestigt nogmaals dat autonomie en ontplooiingsmogelijkheden in het werk belangrijke voorspellers zijn van bevlogenheid en dus voor intrinsieke motivatie.

Wat doet competentie gericht opleiden met motivatie?

Niet alleen op het werk, maar ook op een opleiding zijn ontplooiingsmogelijkheden belangrijk voor de motivatie. Op een opleiding tot leraar bijvoorbeeld moeten studenten zich ontplooiën tot startbekwaam leraar. Zij zullen meer gemotiveerd zijn naarmate zij meer mogelijkheden hebben tot professionele zelfontwikkeling. Autonomie leidt immers tot zelfmotivatie.

Op veel opleidingen tot leraar is men de afgelopen jaren overgegaan tot competentie gericht opleiden om de praktijkrelevantie te benadrukken. Zoals we al eerder zagen lopen de definities van competenties ver uiteen. Een belangrijk onderscheid was of er wel of geen persoonlijke kwaliteiten toe gerekend werden. Zo ging het in de definitie van Mulder over *geïntegreerde handelingsbekwaamheden*. Korthagen (2004, p.15) merkt hierover op, dat dat heel mooi klinkt, maar dat het dan wel heel moeilijk wordt om een competentie objectief te meten, want hoe stel je vast of er sprake is van een geïntegreerd geheel? Het is dan ook geen wonder dat opleidingen, het gaat hier over lerarenopleidingen, lijsten met competenties ontwikkelen die alleen uit bekwaamheden en gedrag bestaan, want dat kan immers worden geobserveerd en dus ook worden beoordeeld. Dit verklaart, waarom de respondent, die ik in de inleiding van deze literatuurstudie citeerde, persoonlijke kwaliteiten miste in het beoordelingsinstrument, dat ik heb onderzocht.

Het gevolg is dat studenten zich gaan richten op het vertonen van het gewenste gedrag om op die manier te bewijzen dat ze voldoen aan de competentielijsten van de opleiding. Studenten krijgen door de beperkende competentielijsten een reductionistische visie op het lerarenberoep. Bovendien gaan ze zichzelf minder afvragen wat ze zelf zouden willen ontwikkelen, aldus Korthagen (2004, p.17). Hij vindt dit zorgelijk, omdat goed leraarschap uit veel meer bestaat dan het beschikken over de juiste competenties zoals die door de opleiding zijn geformuleerd. Hij pleit ervoor om persoonlijke kwaliteiten, inspiratie en bezieling en dus zelfsturing bij het opleiden van leraren voorop te stellen vanuit een meer holistisch kader. Hij gebruikt het ui-model (figuur 6.) om dit "veel meer" te laten zien. De buitenste lagen, gedrag en competenties, beïnvloeden de binnenste en andersom. Het begrip competentie in het ui-model staat voor bekwaamheden of expertise. Je zou kunnen zeggen, dat bekwaamheden dan weer tot uiting komen in gedrag. Persoonlijke kwaliteiten zoals enthousiasme, helderheid, moed, liefde en flexibiliteit zijn vooral te vinden in de lagen van identiteit (het zelfbeeld en de rolperceptie) en betrokkenheid (motivatie, nieuwsgierigheid, persoonlijke missie, inspiratie en bezieling).

De introductie van het ui-model (Korthagen, 2004, Korthagen & Vasalos, 2007) om de lading te dekken van goed leraarschap, illustreert nog weer eens hoe moeilijk, maar ook hoe belangrijk het is om zicht te krijgen op die onderliggende laag, waar motivatie zich onder andere ophoudt. Zij gebruiken het ui-model om de zes lagen van de ui op elkaar af te stemmen volgens een bepaalde benadering die *multi-level learning* heet. (Korthagen & Vasalos, 2007, p.18).

Vergelijken we de ijsbergmetafoor met het ui-model, dan zien we grote overeenkomsten: beide geven ze weer, dat alleen gedrag zichtbaar is en dat al het andere wat zich daaronder afspeelt onzichtbaar is, inclusief motivatie. In het ui-model is het begrip competentie teruggebracht tot bekwaamheden en komt overeen met het gedragsrepertoire van de leerkracht in de ijsbergmetafoor. Persoonlijke kwaliteiten zoals enthousiasme, helderheid, moed, liefde en flexibiliteit zijn vooral te vinden in de lagen van identiteit (het zelfbeeld en de rolperceptie) en betrokkenheid (motivatie, nieuwsgierigheid, persoonlijke missie, inspiratie en bezieling). De binnenste ringen van de ui passen onder de stippellijn van de ijsbergmetafoor. Juist dit gedeelte van persoonlijke kwaliteiten is, wat competent handelen zozeer beïnvloedt, maar waar opleidingen zo weinig mee aan de slag gaan met hun studenten. Een reden zou kunnen zijn, dat men ervan uitgaat, dat persoonlijke kwaliteiten niet te beïnvloeden zijn of dat het te therapeutisch wordt.



Figuur 6. Het ui – model, lagen van de persoonlijkheid (Korthagen & Vasalos, 2007)

De vraag is nu hoe mensen competenties kunnen ontwikkelen zonder hun persoonlijke kracht te verliezen en hoe ze van binnenuit gemotiveerd kunnen blijven om zich verder te kunnen ontwikkelen. Uit vele praktijkvoorbeelden van het leraarschap blijkt namelijk, dat beoordeling met competentielijsten demotiverend werkt. Het komt, omdat ze een te smal beeld geven van het leraarschap en dat leraren het gevoel hebben dat er geen recht gedaan wordt aan hun kwaliteiten. Dit is niet zo verwonderlijk, als we bedenken, dat persoonlijke kwaliteiten daar niet of nauwelijks in worden meegenomen. (Korthagen & Vasalos, 2007, p.17).

Conclusies

In definities van het begrip competentie komen vaardigheden, bekwaamheidseisen en handelen voor. Met die vaardigheden en bekwaamheidseisen kan iemand vervolgens competent handelen. Motivatie daarentegen wordt soms wel, soms niet en soms indirect in een competentie genoemd. Het is dus kennelijk niet vanzelfsprekend, dat motivatie bij een competentie wordt gerekend. Dit is met name in onderwijsinstellingen het geval. Zij werken veelal met competentielijsten waarin bepaalde handelingen beschreven staan, die de student moet kunnen laten zien. Reden zou kunnen zijn, dat zichtbare handelingen en gedrag veel gemakkelijker te beoordelen zijn dan motivatie, want motivatie is een innerlijk proces en is slechts af te leiden uit de manier waarop iemand zich gedraagt en handelt. Dit betekent impliciet dat er vanuit motivatie gehandeld wordt en sterker nog dat er alleen gehandeld kan worden vanuit motivatie. Het handelen is onlosmakelijk verbonden met motivatie. Tot nu toe staat beoordeling van motivatie bij handelen en gedrag echter nog in de kinderschoenen. In de onderwijssetting zouden de huidige competentielijsten van zichtbaar gedrag verdiept moeten worden, zodat integratie van persoonlijke kwaliteiten en de daarmee samenhangende innerlijke en uiterlijke processen van studenten kan plaats vinden. Maar dit wordt op opleidingen nog weinig gedaan, juist omdat het zo'n onzichtbaar terrein is en men

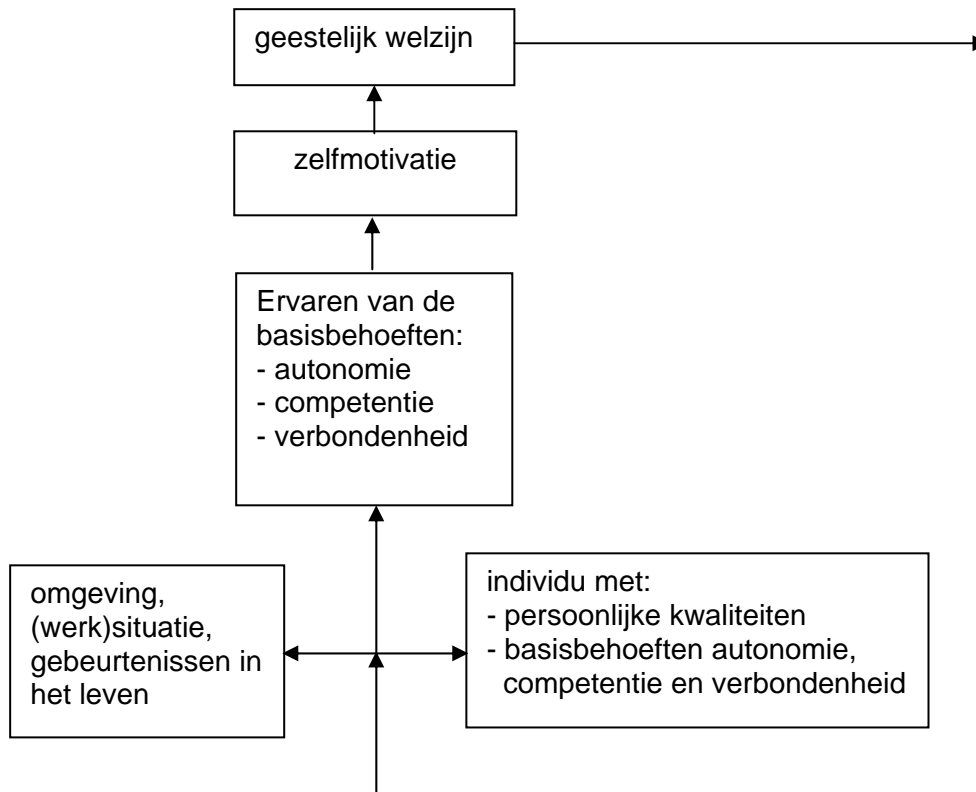
niet goed weet hoe dit aangepakt kan worden. Multi-level learning met het ui-model begeeft zich op dit vlak.

De rol van motivatie bij competent handelen is belangrijk zo niet de belangrijkste om te kunnen handelen. Bevlogenheid en depressie zijn de twee uiterste toestanden waarin de mens zich kan bevinden wat motivatie betreft. In een bevlogen toestand, waarin iemand intrinsiek gemotiveerd is handelt iemand zonder dat dat energie kost, het gaat als vanzelf, van binnenuit, terwijl in een depressieve toestand iemand geen motivatie meer over heeft en niet meer tot handelen komt. Met andere woorden geen motivatie, dan ook geen prestatie.

Motivatie kan zowel extrinsiek als intrinsiek zijn en per taak en handeling verschillen. Het is een innerlijk proces en ik vind het dan ook heel aannemelijk dat motivatie kan groeien van extrinsiek naar steeds meer intrinsiek via een aantal fasen van extrinsieke motivatie. Deze zijn externe regulatie, geïntrojecteerde regulatie, geïdentificeerde regulatie en geïntegreerde regulatie, waarbij het individu steeds autonomer gaat handelen vanuit de eigen wil. Geïntegreerde regulatie is de vorm van extrinsieke motivatie die het dichtste bij intrinsieke motivatie ligt. Voor werknemers is het niet altijd mogelijk volledig vanuit intrinsieke motivatie te werken, omdat er immers ook doelen moeten worden nagestreefd die bepaald zijn door de organisatie waarin zij werken. Maar zij kunnen zich die doelen wel eigen maken en dan is er sprake van geïntegreerde regulatie. Werknemers kunnen dan toch met hart en ziel hun werk doen. Om die reden vind ik dat geïntegreerde regulatie en intrinsieke motivatie gelijkwaardig zijn.

Er is veel onderzoek gedaan naar motivatie en prestatie. Het blijkt, dat mensen betere prestaties leveren, naarmate zij meer intrinsiek gemotiveerd zijn. Ook blijkt, dat autonomie een belangrijke rol speelt bij het leveren van betere prestaties. Bovendien zijn betere prestaties te herleiden tot intrinsieke motivatie. Daarbij zijn de beweegredenen van mensen doorslaggevend en niet de doelen op zich die ze nastreven. Door mensen te vragen naar hun beweegredenen, kun je bepalen of diegene intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is bij wat hij doet. Het blijkt, dat hoe meer autonomie mensen ervaren in hun taken, hoe meer zij intrinsiek gemotiveerd zijn en hoe beter de prestaties zijn die zij leveren en niet onbelangrijk hoe beter ook hun geestelijk welzijn is.

De Self-Determination Theory onderstreept deze onderzoeksresultaten. In deze theorie zijn autonomie, competentie en verbondenheid de drie aangeboren psychologische basisbehoeften, waaraan moet worden voldaan om tot zelfmotivatie te kunnen komen. Let wel, zelfmotivatie kan zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie opleveren. Ik ben van mening, dat genoemde basisbehoeften kunnen worden ervaren door een voortdurende wisselwerking tussen omgeving en het individu. Het hangt zowel van de omgeving af waarin iemand leeft als van de persoonlijke kwaliteiten van het individu zoals zelfvertrouwen, flexibiliteit, veerkracht en doorzettingsvermogen, of hij erin slaagt aan zijn psychologische behoeften te voldoen, dus of hij zijn eigen autonomie, competentie en verbondenheid kan ervaren. Dan kan zelfmotivatie zich dankzij die persoonlijke kwaliteiten manifesteren en is geestelijk welzijn het gevolg. De basisbehoeften zullen door gebeurtenissen in ieders leven vele malen onder vuur komen te liggen. Steeds weer zal het individu daarop reageren. Hij zal op zijn eigen unieke manier zijn eigen basisbehoeften blijven voeden om ze steeds opnieuw te kunnen ervaren om te kunnen overleven, wat er ook gebeurt. Door zelfmotivatie ontstaat er steeds weer een nieuw evenwicht. Het is een doorgaand proces. Het vermogen zichzelf te kunnen motiveren is een affectieve vaardigheid. Dit vermogen is niet vanzelfsprekend, maar kan alleen tot uiting komen als de behoeften van autonomie, competentie en verbondenheid steeds weer opnieuw ervaren kunnen worden. Ik heb dit proces in een schema gezet (figuur 7).



Figuur 7. Proces van ervaring van basisbehoeften.

De slotconclusie is dat handelen begint met motivatie. Bij competent handelen horen optimale prestaties. Uit onderzoek blijkt dat proefpersonen met intrinsieke motivatie betere prestaties leveren dan proefpersonen met extrinsieke motivatie en dat betere prestaties te herleiden zijn tot intrinsieke motivatie. Daarom ben ik van mening dat competent handelen begint vanuit intrinsieke motivatie of vanuit geïntegreerde regulatie, de vorm van extrinsieke motivatie, die heel dicht bij intrinsieke motivatie ligt. Bij de overige drie vormen van extrinsieke motivatie kan er mijns inziens geen sprake zijn van competent handelen, omdat degene dan alleen maar handelt omdat het moet en dan is het zaak alleen het hoognodige te doen. Het gebeurt niet van binnenuit. Intrinsieke motivatie en geïntegreerde regulatie zijn de hoogste vormen van zelfmotivatie. Zij zullen het geestelijk welzijn het meeste verwezenlijken, vanwaaruit het beste in een mens naar boven komt.

Geraadpleegde literatuur

- Bal, P.M., Bakker, A.B., Kallenberg, T. (2006) Bevlogen voor de klas. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(1), 19-22
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Retrieved May, 13, 2008, from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.html>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Retrieved May, 13, 2008, from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.html>
- Jansma, F. (2003). Hoe goed zijn onze leerkrachten? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(3), 15-18
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Klevering, G. (2006). *Beoordeling van competenties van Pabo-studenten. Betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van een toetsinstrument van Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente, opleiding tot leraar Basisonderwijs*. Universiteit Twente, faculteit Toegepaste Onderwijskunde.
- Korthagen, F. (2004) Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23
- Korthagen, F. en Vasalos, A. (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17- 23
- Landelijk overleg studievoordigheden. (n.d.) Retrieved March, 10, 2008, from <http://www-dsz.service.rug.nl/los/ORG/affvaar.htm>
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurale rede uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de onderwijskunde met bijzondere aandacht voor het agrarisch onderwijs. Wageningen: Universiteit.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education, theory, research and applications* (2nd Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Schipper, E., Jie a Joen, N. en Kleer, E. de (1999). *Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen*, november.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993) *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley in Jansma, F. (2003). Hoe goed zijn onze leerkrachten? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(3), 15-18
- Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345-365. Retrieved June, 3, 2008, from <http://www.ou.nl/eCache/DEF/14/556.html>
- Vlas, W.D.J. (2003). Doelgericht aan de slag met leerdoelen. Retrieved March, 10, 2008, from <http://vop.itbe.utwente.nl/issues/20031001/550/nl.html>

Bijlage literatuur zoekmethode

In eigen bezit en uitgangspunt voor deze literatuurstudie.

Ook met google scholar te vinden.

trefwoorden: motivation, education

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education, theory, research and applications* (2nd Edition). New Jersey: Merrill Pentrice Hall.

Google, trefwoord: affectieve vaardigheden

gevonden d.d. 10 maart 2008:

Landelijk overleg studievaardigheden. (n.d.) Retrieved March, 10, 2008, from

<http://www-dsz.service.rug.nl/los/ORG/affvaar.htm>

Vlas, W.D.J. (2003). Doelgericht aan de slag met leerdoelen. Retrieved March, 10, 2008, from

<http://vop.itbe.utwente.nl/issues/20031001/550/nl.html>

Google scholar, trefwoorden: competence constructivist approach

gevonden d.d. 3 juni 2008:

Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs*. Inaugurale rede uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de Onderwijskunde met bijzondere aandacht voor het agrarisch onderwijs. Wageningen: Universiteit.

Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J. G., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, 1, 345-365. Retrieved June, 3, 2008, from

<http://www.ou.nl/eCache/DEF/14/556.html>

Google scholar, trefwoorden: motivation competence self-determination

gevonden d.d. 3 juni 2008:

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Google scholar, trefwoorden: competentie, opleiden

gevonden d.d. 3 juni 2008:

Korthagen, F. (2004) Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23

Gevonden in de Universiteitsbibliotheek:

Bal, P.M., Bakker, A.B., Kallenberg, T. (2006) Bevlogen voor de klas. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(1), 19-22

Jansma, F. (2003). Hoe goed zijn onze leerkrachten? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(3), 15-18

Korthagen, F. en Vasalos, A. (2007) Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 28(1), 17- 23

Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993) *Competence at work: models for superior performance*.

New York: John Wiley in Jansma, F. (2003). Hoe goed zijn onze leerkrachten? *VELON-Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(3), 15-18

Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

Schipper, E., Jie a Joen, N. en Kleer, E. de (1999). *Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen*, november.