

Het beoordelen van docentcompetenties in het Hoger Beroeps Onderwijs

Evaluatie van een instrument voor zelfbeoordeling

M.J. Nijveldt

E.C. Roelofs

Het beoordelen van docentcompetenties in het Hoger Beroeps Onderwijs

Evaluatie van een instrument voor zelfbeoordeling

M.J. Nijveldt
E.C. Roelofs

Citogroep
Arnhem, februari 2003

Uit deze uitgave mogen zonder toestemming van de auteur geen aanhalingen worden overgenomen.

Voorwoord

Tijdens mijn stage bij de sectie Vrijwilligersmanagement van het Nederlandse Rode Kruis is mijn interesse geprikkeld voor het meten van competenties en de professionele ontwikkeling van docenten. Bij Citogroep kreeg ik de kans om mijn afstudeeronderzoek hier op te richten. Onder de begeleiding van Erik Roelofs lag er vrij snel een onderzoeksplan op tafel, waarna ik kon beginnen met het leggen van contacten met mogelijke deelnemers aan het onderzoek. Mijn dank gaat uit naar iedereen die zich heeft ingespannen door mee te denken over mensen die ik mogelijk zou kunnen benaderen, door collega's te stimuleren om mee te werken en natuurlijk door de vragenlijst in te vullen of daarover met mij in gesprek te gaan. Op de periode waarin ik op pad ging voor de interviews kijk ik met veel plezier terug. Na het verzamelen van de data brak de periode aan waarin alles gerapporteerd moest worden. Het zorgvuldige en bemoedigende commentaar van Erik Roelofs was hierbij onmisbaar. Ook de begeleiding van Gijsbert Erkens heb ik als zeer prettig en waardevol ervaren. Marieke Op den Kamp, mijn kamergenoot op het Cito, was eveneens belangrijk in deze periode; ook met haar kon ik praten over alle kleine en grotere problemen waar ik tegenaan liep bij het schrijven van mijn scriptie. De collega's van de afdeling Psychometrisch Onderzoek en Kenniscentrum van Citogroep wil ik bedanken voor hun interesse in mijn bezigheden en hun behulpzaamheid daarbij. In het bijzonder noem ik Niels Veldhuijzen, die me heeft laten zien hoe leuk statistiek kan zijn. Ten slotte bedank ik Francien Verhulst, die de vrolijke omslag van het verslag voor me in elkaar geknutseld heeft.

Inhoud

DEEL 1: THEORETISCHE VERKENNING

Inleiding	5
-----------	---

1. De professionalisering van het docentschap

1.1 Nieuwe ontwikkelingen die geleid hebben tot herbezinning op het leraarschap	7
1.2. Professie, professionaliteit en professionele ontwikkeling	8
1.2.1. Professie	8
1.2.2. Professionaliteit	8
1.2.3. Professionele ontwikkeling	9
1.3. Beroepsbeelden, beroepsprofielen en beroepsstandaarden	10
1.4. Samengevat	10

2. De realisatie van professionele ontwikkeling

2.1. Factoren die de professionele ontwikkeling van docenten beïnvloeden	11
2.1.1. Individuele factoren	11
2.1.2. Omgevingsfactoren	12
2.2. Professionaliseringstrajecten	13
2.2.1. Professionaliseringstrajecten binnen het Hoger Beroeps Onderwijs	13
2.2.2. Kenmerken van effectieve professionaliseringstrajecten	13
2.3. Ontwikkelen van reflectieve professionaliteit	14
2.3.1. Reflectieve professionaliteit gedefinieerd	14
2.3.2. Reflectieve professionaliteit en professionele ontwikkeling	15
2.3.3. De ontwikkeling van reflectieve vaardigheden	16
2.4. Samengevat	16

3. Professsionele ontwikkeling via het meten van competenties

3.1. Het begrip competentie gedefinieerd	19
3.2. Het doel van competentiemetingen	19
3.3. Recente ontwikkelingen binnen de evaluatie van docentcompetenties	20
3.3.1. Evaluatie als integratie van cognitie en gedragsanalyse	20
3.3.2. Contextgebonden toetsing	20
3.4. De inhoud van competentiemetingen	21
3.4.1. Wetenschappelijke modellen van professioneel onderwijzen	21
3.4.2. Praktische richtlijnen voor het formuleren van criteria voor professioneel handelen	21
3.5. Eisen aan beoordelingsinstrumenten	22
3.5.1. Algemene kwaliteitseisen aan beoordelingsinstrumenten	22
3.5.2. Kwaliteitseisen aan evaluatieprocedures	23
3.6. Verschillende vormen van docentevaluatie gericht op professionele ontwikkeling	23
3.6.1. Meten in reële werksituaties	24
3.6.2. Meten in gecreëerde en gesimuleerde werksituaties	24
3.6.3. Meten in gesymboliseerde werksituaties	25
3.7. Samengevat	26

DEEL 2: EMPIRISCH ONDERZOEK

4. Onderzoekskader en vraagstellingen

4.1. Theoretisch onderzoekskader	27
4.1.1. Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument	27
4.1.2. Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname	30
4.1.3. Deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de onderwijsorganisatie	32
4.2. Vraagstellingen	33

5. Onderzoeksopzet

5.1. Methode	35
5.2. Respondenten	35
5.3. Instrumenten	36
5.4. Afname en dataverzameling	41
5.5. Data-analyse	42
5.5.1. Interviews	42
5.5.2. Vragenlijst	42

6. Resultaten

6.1. Interviews met docenten en kaderfunctionarissen	43
6.1.1. Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument	43
6.1.2. Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname	49
6.1.3. Deelthema 3: InZet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie	52
6.1.4. Samengevat	56
6.2. Kwantitatieve analyses	57
6.2.1. Kwaliteit van de items	57
6.2.2. Kwaliteit van het zelfbeoordelingsinstrument	58
6.2.3. Samenhang score quick-scan en diepe scan	61
6.2.4. Samenhang competentiescores en docentkenmerken	62

7. Conclusies en aanbevelingen

7.1. Conclusies	67
7.2. Methodologische discussie	71
7.3. Praktische aanbevelingen	72
7.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek	75

Samenvatting	77
---------------------	-----------

Referenties	78
--------------------	-----------

Bijlagen	83
-----------------	-----------

Inleiding

In verschillende onderwijssectoren is sprake van een toenemende belangstelling voor de beoordeling van docentcompetenties. Dit is naast een toenemende aandacht voor kwaliteitsbewaking in het algemeen te verklaren door een toegenomen streven naar erkenning van het leraarschap als professie (Verloop, 1996 en 1999). Centraal in deze studie staat de wijze waarop de beoordeling van competenties een bijdrage kan leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs. Speciale aandacht gaat hierbij uit naar vragenlijsten ten behoeve van zelfbeoordeling.

Net als in het wetenschappelijk onderwijs bestaat voor het docentschap in het HBO geen docentenopleiding. Instromende docenten hebben een academische vakopleiding achter de rug en leren het docentenvak door ervaring, nadat zij een verplichte didactische cursus hebben doorlopen. Instrumenten om competenties van docenten gedurende een loopbaan te volgen zijn nauwelijks voorhanden. De ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten past echter bij de beleidsontwikkelingen in het hoger beroepsonderwijs. Instellingen voor hoger beroepsonderwijs dienen de laatste jaren veel aandacht te besteden aan kwaliteitszorg, worden frequent gevisiteerd en ondernemen vele initiatieven om opleidingen te vernieuwen.

Onderzoekscontext: Het project 'Competenties Docenten Hoger Onderwijs'

Deze studie werd uitgevoerd binnen het project 'Competenties Docenten Hoger Onderwijs', opgezet door de Citogroep en het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), verbonden aan de Universiteit Leiden. Dit project heeft als doel om een serie instrumenten te ontwikkelen voor de beoordeling van docentcompetenties, gericht op de ondersteuning van professionele ontwikkeling van docenten. In het project staat het ontwikkelen van web-based vragenlijsten centraal, aan de hand waarvan competenties van docenten in kaart gebracht kunnen worden. In eerste instantie gaat het om vragenlijsten die door de docenten zelf worden ingevuld. Op dit moment is er een conceptversie gereed van een zelfbeoordelingsinstrument op het gebied van onderwijs- en begeleidingstaken. In de toekomst zal dit uitgebreid worden met ontwikkel- en onderzoekstaken, organisatietaken, professionaliseringstaken en taken ten aanzien van de omgeving. Ook zullen mogelijk op alle vijf taakgebieden parallelle versies worden ontwikkeld waarmee collega's en studenten een beoordeling kunnen geven van een docent.

Er wordt in het project gestreefd om in samenspraak met vertegenwoordigers van het hoger onderwijsveld instrumenten te ontwerpen die voldoen aan wetenschappelijk gestelde eisen van validiteit en betrouwbaarheid en aan gebruikseisen van het onderwijsveld. Daarbij worden, ontleend aan Dwyer, de volgende fasen doorlopen (Roelofs & Sanders, 2001):

1. Formulering van een visie op leren onderwijzen in het hoger onderwijs: wat is professioneel gedrag en wat niet?
2. Beschrijving van het competentiedomein en daarbij behorende performance criteria (starters, gevorderden, excellente docenten), aansluitend bij wetenschappelijke inzichten en bestaande indelingen inzake docentcompetenties, zoals al is ontwikkeld voor docenten primair en voortgezet onderwijs. De instrumenten beogen competenties in kaart te brengen op de al eerdergenoemde taakgebieden van docenten.
3. Ontwikkeling van itemsets voor zelfbeoordeling per onderscheiden competentie en deel-competentie.
4. Pilot van de producten bij vertegenwoordigers van toekomstige gebruikers, waarbij gelet wordt op de inhoudelijke relevantie van het itemdomein, de representativiteit van de itemverzameling voor dat domein, en de scorbaarheid van de ontwikkelde items.
5. Pretesting: afname en dataverzameling bij een proefgroep van docenten via web-based data-verzameling. Centraal daarbij staan de schaalontwikkeling, normering en validering.
6. Ontwikkeling van een definitief web-based programma.

De derde fase van het project is momenteel afgerond. Een van de doelstellingen van deze studie is een bijdrage te leveren aan de vierde fase: een pilot bij vertegenwoordigers van toekomstige gebruikers. Voor de exacte doel- en vraagstellingen van het onderzoek wordt verwezen naar hoofdstuk vier van dit verslag.

Opbouw van deze studie

Deze studie naar professionalisering van HBO-docenten met behulp van zelfbeoordelingsinstrumenten bestaat uit twee delen. Er wordt zowel verslag gedaan van een literatuurstudie als van een empirische studie.

In *deel één* wordt door middel van een literatuurstudie een antwoord gegeven op de volgende probleemstelling:

Op welke wijze kunnen zelfbeoordelingsinstrumenten professionele ontwikkeling van HBO-docenten stimuleren?

Deze probleemstelling wordt uiteengesplitst in drie deelvragen:

1. Wat kenmerkt een professionele (HBO) docent?
2. Op welke wijze kan professionele ontwikkeling worden gestimuleerd?
3. Aan welke eisen moet een zelfbeoordelingsinstrument voldoen om professionele ontwikkeling te kunnen stimuleren?

In hoofdstuk één staat de professionalisering van het docentschap centraal, waarbij een definitie wordt gegeven van de begrippen professie, professionaliteit en professionele ontwikkeling. Hoe professionele ontwikkeling gerealiseerd kan worden komt aan bod in het tweede hoofdstuk. Hierbij wordt ingegaan op individuele- en omgevingsfactoren die professionele ontwikkeling beïnvloeden en op kenmerken van effectieve professionaliseringstrajecten. Speciale aandacht gaat hierbij uit naar de relatie tussen reflectieve vaardigheden enerzijds en professionaliteit en professionele ontwikkeling anderzijds. Ten slotte wordt in hoofdstuk drie aandacht besteed aan beoordelingsinstrumenten die gericht zijn op de realisatie van professionele ontwikkeling. Er wordt onder ander ingegaan op recente ontwikkelingen binnen de evaluatie van docentcompetenties, aan de eisen waaraan een degelijk beoordelingsinstrument moet voldoen en aan verschillende vormen van beoordeling. Aan het eind van elk hoofdstuk wordt een korte samenvatting gegeven, die gericht is op de beantwoording van de deelvragen die onderdeel uitmaken van de hierboven geformuleerde probleemstelling

Deel twee van de studie bestaat uit de rapportage van de empirische studie. De probleemstelling en de daarbij behorende onderzoeksvragen van deze studie zijn deels gebaseerd op de resultaten van de literatuurstudie. Deze vragen zullen worden besproken in hoofdstuk vier. In hoofdstuk vijf wordt de opzet van het onderzoek toegelicht, waarbij aandacht wordt besteed aan de methode, respondenten, afname en dataverzameling en de manier waarop de gegevens geanalyseerd zullen worden. Vervolgens wordt in hoofdstuk zes verslag gedaan van de resultaten van het onderzoek, verkregen uit interviews en vragenlijsten. Ten slotte worden in het zevende hoofdstuk conclusies, discussiepunten en aanbevelingen gepresenteerd.

1. De professionalisering van het docentschap

In de inleiding werd de toenemende aandacht voor de beoordeling van docentcompetenties mede verklaard door een toegenomen streven naar erkenning van het leraarberoep. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet welke ontwikkelingen geleid hebben tot herbezinning op de rol van de docent, worden de belangrijkste begrippen rond de professionalisering van het docentschap toegelicht en wordt aandacht besteed aan de relatie tussen beroepsbeelden, beroepsprofielen en beroepsstandaarden en de professionalisering van het docentschap.

1.1. Nieuwe ontwikkelingen die geleid hebben tot herbezinning op het leraarschap

Vanaf het begin van de jaren '90 staan de traditionele opvattingen over de rol van de docent volop ter discussie. Dit is het gevolg van een aantal recente ontwikkelingen binnen zowel de onderwijspraktijk als de maatschappij als geheel. Hieronder wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste ontwikkelingen, onderverdeeld in ontwikkelingen op macroniveau en op micro- en mesoniveau. In deze paragraaf zal bovendien aandacht uitgaan naar ontwikkelingen binnen het hoger onderwijs.

De volgende ontwikkelingen op macroniveau, het niveau van de maatschappij, zijn van invloed (geweest) op de rol van de docent:

- de verandering van de maatschappij in een kennismaatschappij. Het besef is doorgedrongen dat blijvende ontwikkeling nodig is voor de uitoefening van alle beroepen. Het docentschap vormt hier geen uitzondering op (Nedermeijer & Pilot, 2000; Slangen, 1996);
- autonomisering van de school. Als gevolg van algemene deregulering en decentralisatie worden de scholen en hun directe omgeving meer autonomie gelaten bij het bepalen van het eigen profiel, het stellen van eigen prioriteiten en het inrichten van de eigen organisatie. Dit vraagt om participatie van docenten in het schoolbeleid (Slangen, 1996; Pelkmans, 1998; Van Veen, Slegers, Bergen & Klaassen, 1999);
- schaalvergroting. Als scholen te klein blijven kan de school als een arbeidsorganisatie met gedifferentieerde functies niet ontstaan (Slangen, 1996);
- het ontstaan van een lerarentekort. Het lerarentekort heeft geleid tot de opkomst van zij-instromers in het onderwijs. Om duidelijkheid te scheppen in de eisen waaraan zij-instromers moeten voldoen was het noodzakelijk om een profiel op te stellen van zogenaamde startbekwaamheden (Verloop, Beijaard & Van Driel, 1998).

Ontwikkelingen op micro- en mesoniveau, het niveau van klas en school, die van invloed zijn op de rol van de docent zijn:

- veranderende opvattingen over goed onderwijzen. Het accent komt te liggen op zelfstandig leren (leren leren), gebaseerd op constructivistische theorieën over kennis en leren. Dit proces moet door de docent geactiveerd en gesteund worden. De begeleiding van leerlingen staat hierbij centraal. Om leerlingen goed te kunnen begeleiden moeten docenten flexibel om kunnen gaan met de lesinhoud, boven de stof staan, dwarsverbanden kunnen aangeven tussen leerstofonderdelen en verwante vakgebieden, voor- en nadelen van bepaalde representatievormen zien in relatie met de leersituatie en het niveau van de leerlingen en inzicht hebben in processen die het (leren) leren beïnvloeden. Een verandering in de manier van lesgeven vraagt bovendien om meer samenwerking tussen docenten (Van Veen et al., 1999; Verloop, 1995);
- de opkomst van informatietechnologie (Slangen, 1996). De hoeveelheid informatie in vakliteratuur en andere bronnen neemt sterk en steeds sneller toe. Hiermee neemt ook de snelheid waarmee de relevantie van de informatie verandert toe, wat vraagt om een meer begeleidende rol van de docent.
- de implementatie en voorbereiding van grootschalige inhoudelijke onderwijsvernieuwingen zoals het Studiehuis, de Basisvorming en zorgverbreding in het primair onderwijs (Bergen, 1996; Slangen, 1996).

Ook binnen het hoger onderwijs is er sprake van herbezinning op de onderwijstaak en het docentschap: een ontwikkeling die parallel loopt aan het accent op zelfstandig leren en competentiegericht opleiden. Zowel hogescholen als universiteiten streven naar competentiegerichte leeromgevingen voor hun

studenten. Het competentiegericht opleiden betekent een verschuiving van de rol van de docent. In samenhang met het feit dat docenten hun status momenteel nog veelal ontleen aan expertise binnen een bepaald vakgebied staat vooral de didactische kwaliteit hierbij in de belangstelling. Het huidige onderwijs veronderstelt namelijk meer dan ooit dat docenten competent zijn in het opleiden van studenten (Miedema, Stam & Dirks, 2002; De Vries & Keessen, 1997). Competentiegericht opleiden betekent voor de docent ook een andere rol in de organisatie: hij zal moeten samenwerken in een team dat verantwoordelijk is voor het hele leerproces van een groep studenten. Dit betekent een bredere verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs (Miedema et al., 2002).

Een andere implicatie van de realisatie van competentiegericht leeromgevingen is dat docenten zichzelf ook een lerend vermogen eigen moeten maken, zodat ze een voorbeeldfunctie kunnen vervullen voor de studenten en hen beter kunnen begeleiden.

1.2. Professie, professionaliteit en professionele ontwikkeling

In de literatuur die betrekking heeft op professionele ontwikkeling van docenten staan de begrippen professie, professionaliteit en professionele ontwikkeling centraal. Om een duidelijk onderscheid te kunnen maken tussen de verschillende begrippen zullen deze hier worden toegelicht.

1.2.1. Professie

In de literatuur worden, in navolging van Knoers, meestal de volgende kenmerken genoemd waaraan een beroep moet voldoen om een professie genoemd te kunnen worden (Klaassen, Beijard & Kelchtermans, 1999; Kwakman, 1999; Van Wessum, 1997):

- het beroep is gebaseerd op een gespecialiseerde opleiding, waarin een systematisch geheel aan theoretische kennis verworven is, en vraagt om voortdurende bijscholing;
- de beroepsbeoefenaar bezit een hoge mate van autonomie en beslissingsbevoegdheid;
- het beroep heeft een door de gemeenschap gesanctioneerd prestige;
- de beroepsbeoefenaar verricht veelal dienstverlenende arbeid, waarbij een bepaalde beroepscode het handelen normeert;
- er is sprake van een beroepscultuur die gehandhaafd wordt door formele organisaties, informele collegiale contacten en institutionele verbanden.

Omdat docenten maar ten dele aan deze kenmerken voldoen wordt het leraarschap veelal als een semi-professie aangeduid (Huizen, 2000; Klaassen et al., 1999; Kwakman, 1999; Verloop, 1995). Om de kenmerken van een volledige professie te kunnen bereiken is een ontwikkelingsproces vereist waarbij een beroep bepaalde stadia doorloopt. Dit beroepsvormingsproces wordt doorgaans aangeduid als professionalisering. Professionalisering kan echter ook een bredere betekenis gegeven worden. Het begrip heeft in dit geval betrekking op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden, het voortdurend op peil houden van deze kennis en vaardigheden en het streven naar continue verbetering van het werk. Wanneer bedoeld wordt op deze brede betekenis wordt gesproken van professionele ontwikkeling (Kwakman, 1999). Dit begrip wordt nader toegelicht in paragraaf 1.2.3.

1.2.2. Professionaliteit

Er bestaan verschillende definities van het begrip professionaliteit. Veelal wordt, in navolging van Hoyle, een definitie gegeven waarin professionaliteit wordt omschreven als het geheel van opvattingen, kennis, vaardigheden en waarden waarover docenten beschikken en die worden ingezet om op deskundige, vakbekwame wijze het beroep uit te oefenen (Van den Akker en Bergen, 1997; Clement, Sleegers & Vandenbergh 1995; Clement, Staessens & Vandenbergh, 1993; Klaassen, 1994). Van Veen et al. (1999) benadrukken in hun definitie bovendien dat het concept verwijst naar een maatschappelijke constellatie van opvattingen over hoe docenten zouden moeten functioneren. De idee dat professionaliteit een sociaal gedefinieerd en geconstrueerd begrip is, impliceert dat de opvattingen over professionaliteit tijdsgebonden zijn.

Naast deze definities bestaan er beschrijvingen die concreter van aard zijn: zij gaan in op de vraag welke activiteiten van docenten kenmerkend zijn voor professionaliteit. Activiteiten van docenten staan ten eerste centraal in het door Hoyle gemaakte onderscheid tussen beperkte ('restricted') en uitgebreide ('extended')

professionaliteit (Clement et al., 1995; Klaassen, 1994; Van Veen et al., 1999). Een docent met een beperkte opvatting van professionaliteit is vooral vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch georiënteerd. De eigen lesactiviteiten staan centraal. Een docent met een uitgebreide opvatting relateert de beroepsuitoefening in de klas aan het beleid en de doelen van de school. De meeste docenten hebben tegenwoordig een uitgebreide opvatting over hun rol in de schoolorganisatie. Klaassen (1994) wijst erop dat de indeling in beperkte en uitgebreide professionaliteit sterk is toegesneden op organisatorische professionaliteit. In het beroepsbeeld van een docent onderscheidt hij echter vijf domeinen van professionaliteit: de vakinhoudelijke, de didactische, de organisatorische, de pedagogische en de reflectieve professionaliteit.

Docenten met beperkte opvattingen verschillen van docenten met een uitgebreide opvatting door het uitvoeren van andere activiteiten. Activiteiten die kenmerkend zijn voor met name uitgebreide professionaliteit tonen grote overeenkomst met activiteiten die belangrijk zijn voor professionele ontwikkeling. Op dit gegeven zijn de opvattingen van Kwakman (1999) met betrekking tot professionaliteit gebaseerd. Volgens haar kunnen professionaliteit en professionele ontwikkeling gezien hun sterke verwevenheid op een zelfde manier worden omschreven. Om te kunnen voldoen aan standaarden voor professionaliteit is namelijk voortdurende professionele ontwikkeling vereist. Kenmerkend voor professionaliteit is dat hierbij nooit een einddoel kan worden bereikt; professionaliteit is hiermee een dynamisch begrip (zie ook Clement et al., 1993). "Professionaliteit betreft veeleer het permanent bezig zijn met de eigen ontwikkeling en met het verbeteren van het handelen. Daarmee is professionaliteit zowel uitdrukking van professionele ontwikkeling als tegelijkertijd voorwaarde hiertoe" (Kwakman, 1999, p. 52). Kwakman kiest, net als Van Gennip & Sleegers (1994), voor een omschrijving in termen van activiteiten van docenten als standaarden voor professioneel handelen. Gebaseerd op een literatuurstudie komt zij tot vier categorieën van activiteiten die een professionele docent zou moeten verrichten:

- zich op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen en inzichten;
- nieuwe ontwikkelingen en inzichten toepassen en uitproberen in de lespraktijk;
- reflecteren op het eigen functioneren;
- samenwerken in het kader van beleid en praktijk.

Deze vier activiteiten worden als kernactiviteiten beschouwd omdat ze zowel met betrekking tot professionaliteit als met betrekking tot professionele ontwikkeling door een groot aantal auteurs van belang worden geacht.

1.2.3. Professionele ontwikkeling

In veel van de in omloop zijnde definities van de term professionele ontwikkeling komt het vrij voor de hand liggende 'verhoging van de professionaliteit' naar voren. Volgens Clement, Sleegers & Vandenberghe (1995, p.198) wordt deze verhoging van de professionaliteit veroorzaakt door "kwalitatieve veranderingen in het interpretatiekader van de docent" dat zich uit in het feit dat de docent meer controle, verantwoording en flexibiliteit vertoont in het professionele handelen. Van den Akker & Bergen (1997) zijn concreter over de oorzaak van professionele ontwikkeling en noemen impulsen als exemplarisch lesmateriaal en feedback op de werkplek. Ook Clement & Vandenberghe (2000) vullen hun definitie aan met praktische toelichtingen. Zo onderstrepen zij dat het proces van professionele ontwikkeling gestuurd wordt door voortdurende interactie tussen het individu en de organisatie. Leerervaringen in de eerdergenoemde door Klaassen onderscheiden domeinen van professionaliteit zijn de drijvende kracht achter ontwikkeling. Professionele ontwikkeling in elk van deze domeinen vraagt om interpersoonlijke en pedagogische capaciteiten. Hiervoor moeten docenten bewust zijn van hun eigen capaciteiten en moeten ze bereid zijn om deze verder te ontwikkelen gedurende hun carrière. Op basis van reflectie kunnen zij problemen identificeren en problemen oplossen, wat hun kennis vergroot. In relatie tot professionele ontwikkeling wordt bovendien benadrukt dat het gaat om een proces met een langdurig en non-lineair karakter (Van den Akker & Bergen, 1997; Clement & Vandenberghe, 2000). De Vries & Keessen (1997) voegen in dit opzicht toe dat hierbij met het oog op een hoge standaard in de taakuitoefening van docenten een systematische aanpak vereist is.

1.3. Beroepsbeelden, beroepsprofielen en beroepsstandaarden

Nieuwe opvattingen met betrekking tot de aard van het docentschap, zoals besproken in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk, hebben geleid tot een groeiende behoefte aan een heldere definitie van wat de maatschappij van de docent mag verwachten. Zowel de maatschappij als de docent hebben hier belang bij. Het takenpakket van de docent, gebaseerd op opvattingen en definities met betrekking tot effectief doceren, wordt geëxpliciteerd in beroepsbeelden, beroepsprofielen en beroepsstandaarden. In *beroepsbeelden* komt dat wat men beschouwt als de kern van het leraarschap tot uitdrukking. Het gaat hierbij om algemene beschrijvingen van essentiële kenmerken van en ideeën over de ideale leraar (Huizen, 2000; Verloop, 1995). In *beroepsprofielen* worden de essentiële kenmerken verder uitgewerkt (Huizen, 2000) en wordt een streefrichting gegeven voor effectief handelen (Hardeveld, 1997). Een beroepsprofiel is een zo volledig mogelijke beschrijving van alle kenmerken waar een docent voor een bepaald onderwijsniveau aan zal moeten voldoen. *Beroepsstandaarden* geven in aanvulling op beroepsprofielen een kwaliteitsnorm aan waaraan de docent moet voldoen.

De formulering van beroepsprofielen en -standaarden is recenter dan die van beroepsbeelden en is een belangrijke ontwikkeling in de professionalisering van docenten. In beroepsprofielen en -standaarden worden de belangrijkste beroepsvereisten geëxpliciteerd, wat ten eerste een bijdrage levert aan de positieve herkenbaarheid van het beroep van leraar in de buitenwereld en ten tweede duidelijk maakt wat wel en niet van leraren verwacht mag worden. Dit is van belang voor het opleiden en nascholen van docenten en voor discussies over taakbeleid (Vermeulen, Raaijmakers & Van Dongen, 1996).

Er worden momenteel profielen ontwikkeld voor verschillende typen leraren: zoals leraar primair onderwijs, voortgezet onderwijs, BVE en schoolleider primair onderwijs. De ontwikkeling van beroepsprofielen maakt het mogelijk dat er heldere bekwaamheidseisen geformuleerd kunnen worden, wat het weer mogelijk maakt om een beoordelingssysteem te ontwikkelen. Daarnaast kunnen docenten het profiel gebruiken om na te denken over zaken als nascholingswensen, begeleidingsonderwerpen en taakverdelingsbeleid. Hierboven werd al vermeld dat opvattingen over professionaliteit tijdgebonden zijn. Dit geldt ook voor profielen en standaarden: om hun bruikbaarheid te behouden moeten deze dus voortdurend geactualiseerd worden. De ontwikkelde beroepsprofielen en bekwaamheidseisen voor docenten kunnen hun functie bovendien niet vervullen als niet vastgesteld kan worden of een docent al of niet aan deze vereisten voldoet. Ook de in de toekomst te verwachten instroom van docenten vanuit niet-reguliere lerarenopleidingstrajecten maakt het noodzakelijk dat valide en betrouwbare evaluatie-instrumenten voor het bepalen van docentcompetenties beschikbaar komen. Deze evaluaties moeten gebaseerd worden op instrumenten waarin rekening is gehouden met allerlei recente inzichten op het terrein van docentevaluatie en waarvan de validiteit en betrouwbaarheid onderzoeksmatig is vastgesteld. In hoofdstuk drie wordt verder op dit onderwerp ingegaan.

1.4. Samengevat

Na dit hoofdstuk kan een antwoord gegeven worden op de vraag: Wat kenmerkt een professionele docent? Allereerst beschikt een professionele docent over een geheel van opvattingen, kennis en vaardigheden waarmee op deskundige wijze het beroep uitgeoefend kan worden. Waaruit het takenpakket van de docent bestaat, en welke opvattingen, kennis en vaardigheden een docent nodig heeft voor de uitoefening van deze taken, wordt geformuleerd in beroepsprofielen. Momenteel worden er profielen ontwikkeld voor docenten in alle mogelijke onderwijssectoren. Op de inhoud van deze profielen wordt in deze studie niet nader ingegaan. Kenmerkend voor professionaliteit zijn niet alleen bekwaamheden, maar ook het ondernemen van activiteiten die gericht zijn op professionele ontwikkeling. Om te kunnen voldoen aan standaarden voor professionaliteit is namelijk voortdurende professionele ontwikkeling vereist. Een professionele docent houdt zich op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen en inzichten, probeert deze nieuwe ideeën uit in de lespraktijk, reflecteert op het eigen functioneren en werkt samen met collega's om het onderwijs te koppelen aan het beleid en de doelen van de school.

2. De realisatie van professionele ontwikkeling

Het streven naar de erkenning van het leraarsberoep als professie impliceert het belang van een continu proces van professionele ontwikkeling. Er zijn verschillende manieren waarop professionele ontwikkeling kan worden gestimuleerd. In paragraaf 2.1 wordt aandacht besteed aan individuele factoren en omgevingsfactoren die van invloed zijn op professionele ontwikkeling. In paragraaf 2.2 wordt vervolgens ingegaan op professionaliseringstrajecten. Omdat zelfreflectie een cruciale rol speelt in de realisatie van professionele ontwikkeling wordt het hoofdstuk afgesloten met een paragraaf waarin de reflectieve professionaliteit centraal staat.

2.1. Factoren die de professionele ontwikkeling van docenten beïnvloeden

In de literatuur wordt met betrekking tot factoren die van invloed zijn op professionele ontwikkeling van docenten een tweedeling gemaakt tussen individuele factoren en omgevingsfactoren. De realisatie van professionele ontwikkeling vraagt altijd om een interactie tussen deze factoren (Clement et al., 1993; Van Gennip en Sleegers, 1994; Hargreaves, 1994; Kwakman, 1999; Vermeulen et al. 1996). In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van individuele factoren enerzijds en omgevingsfactoren anderzijds. In de literatuur wordt echter niet duidelijk wat nu de meest relevante kenmerken zijn. Dit suggereert een gebrek aan kennis hierover.

2.1.1. Individuele factoren

De volgende persoonlijke factoren kunnen zowel een bevorderende als belemmerende werking hebben op de professionele ontwikkeling van docenten:

- professionele opvattingen. Opvattingen over de taken en verantwoordelijkheden behorend bij het beroep hebben invloed op professionele activiteiten (Kwakman, 1999 en 2001);
- de technische cultuur waarbinnen de leerkracht werkt. Er kan hierbij een onderscheid gemaakt worden tussen een niet-routinematige en een routinematige cultuur. Docenten die niet routinematig te werk gaan zijn van mening dat onderwijsstrategieën voortdurend moeten worden verfijnd en aangepast om op een zinvolle wijze aan de diverse intellectuele en individuele behoeften van hun leerlingen tegemoet te komen. Docenten die er een routinematige werkwijze op nahouden zien onderwijzen als een vaardigheid die men na een bepaald aantal jaren ervaring verwerft (Clement et al., 1993);
- activiteitspecifieke oordelen. De waarde die docenten hechten aan professionele activiteiten wordt beïnvloed door subjectieve oordelen met betrekking tot elke professionele activiteit (Kwakman, 1999 en 2001);
- de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten: Mensen met een sterke doelmatigheidsbeleving schrikken er niet voor terug om zich actief te engageren in situaties die een uitdaging vormen voor hun persoonlijke kennis en vaardigheden en die zo bijdragen aan de groei van hun individuele competenties (Clement et al., 1993; Klaassen, 1994);
- betrokkenheid (Clement et al., 1993);
- ondervijsservaring. Elke loopbaanfase brengt andere ontwikkelingsbehoeften met zich mee, wat effect heeft op de aard van professionele activiteiten die docenten uitvoeren. (Kwakman, 2001; Verloop, 1995). Daarnaast wordt de loopbaanfase relevant geacht voor de verwerving van controle over het handelen en voor de ontwikkeling van professionele ontwikkeling (Kwakman, 2001);
- organisatorisch engagement. Verbondenheid tussen het individu en de organisatie leidt tot een sterke overtuiging en acceptatie van de doeleinden en waarden van de organisatie, de bereidheid om er niet onaanzienlijke inspanningen voor te leveren en een sterk verlangen om lid te blijven van de organisatie (Clement et al., 1993; Reyes 1990);
- het vermogen tot systematische reflectie (Korthagen, 1992; Korthagen & Wubbels, 1998; Cruickshank, Bainer & Metcalf, 1995; Beaty, 1998; Klinzing & Tischer, 1993). Reflectie heeft een centrale rol in deze studie en zal aan de orde komen in paragraaf 1.3.

2.1.2. Omgevingsfactoren

Met betrekking tot omgevingsfactoren kan een onderscheid gemaakt worden tussen werkplaatscondities en schoolontwikkeling (Kwakman, 1999). Onder werkplaatscondities worden kenmerken verstaan die verbonden zijn aan het dagelijks werk of de taken van docenten. Schoolontwikkeling betreft de meer algemene kenmerken van de organisatie.

Werkplaatscondities

Clement et al. (1993) maken met betrekking tot werkplaatscondities een onderscheid tussen organisatorisch-structurele kenmerken en culturele kenmerken. Onder organisatorisch-structurele kenmerken vallen organisatorische, structurele maatregelen die worden getroffen om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren. Culturele kenmerken betreffen waarden die binnen de school omtrent professioneel handelen en professionele ontwikkeling leven en worden gecommuniceerd.

De indeling van Clement et al. wordt in deze paragraaf aangehouden, maar met de kanttekening dat door wederzijdse beïnvloeding in de praktijk niet altijd een even goed onderscheid te maken zal zijn.

Naast Clement et al. beschrijven ook Hargreaves (1994), Klaassen (1994), Kwakman (1999) en Verloop (1995) enkele organisatorisch-structurele kenmerken die professionele ontwikkeling beïnvloeden. Een samenvoeging levert de volgende organisatorisch-structurele kenmerken:

- participatie van leerkrachten in de besluitvorming;
- mogelijkheden voor professionele ontwikkeling en experimenteren;
- voortdurende evaluatie en feedback;
- mogelijkheden en faciliteiten voor samenwerking;
- beleidsvoering ten aanzien van innovaties.

Culturele kenmerken die professionele ontwikkeling kunnen stimuleren zijn volgens Clement et al., Klaassen, Kwakman en Verloop:

- gemeenschappelijke doelgerichtheid;
- sociale steun en stimulans van collega's en leidinggevenden;
- collegialiteit en samenwerking;
- autonomie van docenten;
- de mate waarin een draagvlak voor veranderingen aanwezig is.

Schoolontwikkeling

Clement & Vandenberghe (1997) en Kwakman (1999) zijn van mening dat werkplaatsfactoren an sich weinig effect hebben op de uitvoering van professionele activiteiten. Leren op de werkplek blijft te veel een individuele verantwoordelijkheid van docenten. De Vries & Keessen (1997) merken met betrekking tot mogelijkheden tot bij- en nascholing hetzelfde op. Scholen moeten daarom organisatorische maatregelen treffen om leren in te bedden in hun organisatie en reflectie en interactie te stimuleren. Dit kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden door het inroosteren van overlegmomenten, het scheppen van mogelijkheden voor lesobservatie en door middel van functioneringsgesprekken. Hiervan alleen profiteert meestal slechts een beperkt aantal docenten. Een tweede maatregel die nodig is, is het begeleiden van leerprocessen van docenten binnen scholen.

2.2. Professionaliseringstrajecten

Een manier om de inbedding van leren in een organisatie vorm te geven is het aanbieden van professionaliseringstrajecten. In deze paragraaf komt aan bod hoe professionaliseringstrajecten in het HBO doorgaans worden vormgegeven en hoe een professionaliseringstraject er idealiter uit zou moeten zien.

2.2.1. Professionaliseringstrajecten binnen het Hoger Beroeps Onderwijs

Binnen hogescholen is momenteel veel aandacht voor professionele ontwikkeling door middel van scholing, het opstellen van competentieprofielen en feedback op functioneren. De Vries & Keessen (1997) onderscheiden twee soorten professionalisering binnen het HBO: incidentele professionalisering en scholingstrajecten.

Incidentele professionalisering

Alle hoger onderwijsinstellingen hebben een afdeling die incidentele didactische trainingen kan geven. Dit draagt bij aan individuele onderwijsprestaties van docenten. Het is echter gebleken dat de trainingen vooral de belangstelling wekken van docenten die toch al goed zijn. Anderzijds worden docenten door het management op cursus gestuurd, bijvoorbeeld in het geval van onderwijsvernieuwingen. Voor mensen die niets van vernieuwingen moeten weten hebben zulke initiatieven weinig zin. Ook worden per beroepsgroep cursussen aangeboden, gecoördineerd door een landelijke werkgroep. De grootste belangstelling van docenten gaat uit naar cursussen waarin uitvoerende docenttaken centraal staan. Beleid, innovatie en kwaliteitszorg staan aanzienlijk minder in de belangstelling (De Vries & Keessen, 1997). Vanuit losse cursussen ontstaat vaak een structureel trainingsaanbod. Voorbeelden van incidentele manieren van deskundigheidsbevordering zijn:

- luisteren naar studenten;
- meekijken met een ervaren collega;
- actief bezig zijn met eigen onderwijsvernieuwing;
- lezen van onderwijsliteratuur;
- bezoeken van congressen of themadagen;
- incidenteel advies inroepen van een onderwijsdeskundige;
- het eigen onderwijs nader analyseren, bijvoorbeeld met behulp van video-opnames.

Scholingstrajecten

Het HBO is tevens bezig met het institutionaliseren van didactische professionalisering, waarbij het draait om langer lopende scholingstrajecten. Sinds 1 april 1990 bestaat voor docenten de verplichting om de cursus 'didactische voorbereiding voor HBO-docenten' te volgen. Ook op universiteiten bestaan dergelijke trajecten. Kenmerkend is dat ze zich richten op beginnende docenten, maar dat zij wel een zekere norm stellen ten aanzien van professioneel docentgedrag.

2.2.2. Kenmerken van effectieve professionaliseringstrajecten

Al in 1986 constateerde de Contactgroep Research Wetenschappelijk Onderwijs dat het pas zinvol is aan onderwijskundige professionalisering te werken als deze kan aansluiten bij het feitelijk onderwijs dat men moet geven, met name wat betreft vakinhoud, opzet en onderwijssysteem. De werkplek van de docent dient centraal te staan. Deze vorm van leren staat bekend als 'leren op de werkplek'. De behoefte per werkplek kan aanzienlijk verschillen, bijvoorbeeld door het eerdergenoemde verschil in ervaring.

Leren op de werkplek (of professionele ontwikkeling) is volgens Kwakman (2001) te conceptualiseren als het uitvoeren van activiteiten binnen een viertal categorieën, die in paragraaf 1.2 van dit verslag naar voren kwamen. Deze categorieën komen voor een groot deel overeen met de categorieën van een door Weimer ontworpen stappenplan voor professionele ontwikkeling (In De Vries & Keessen, 1997). Een samenvoeging levert de volgende effectieve activiteiten voor professionalisering op:

- het zich op de hoogte houden van nieuwe ontwikkelingen en inzichten binnen de onderwijskunde;
- het ontwikkelen van bewustzijn over het eigen onderwijsgedrag, zoals het verhelderen van impliciete ideeën over onderwijzen en leren (door middel van reflectie);
- het verzamelen van informatie bij studenten en collega's om het eigen onderwijsgedrag te begrijpen en aanwijzingen over alternatieve ideeën te verkrijgen;

- het maken van keuzes voor verandering;
- het systematisch en stapsgewijs implementeren van veranderingen;
- het bepalen van de invloed van veranderingen op het onderwijs.

Professionaliseringstrajecten zouden gebaseerd moeten zijn op de bovengenoemde professionele ontwikkeling bevorderende activiteiten. Volgens Beaty (1998), Klinzing & Tisserand (1993) en Kwakman (2001) voldoet een effectief programma aan de volgende eisen:

- leren door reflectie op het handelen. Ervaring leidt niet vanzelfsprekend tot leren, hiervoor is een proces nodig van observatie, reflectie en generalisatie en van het herkennen aan patronen in ervaringen. Ook reflectie gaat niet vanzelf. Dit vraagt om specifieke technieken en de hulp van derden;
- leren door dialoog. Men tracht vaak reflectie te stimuleren met de hulp van derden. Voor docenten zijn dit studenten en ervaren collega's. Dialogen met deze personen zijn vooral effectief wanneer deze zich expliciet richten op reflectie;
- emotionele steun. Docenten moeten verantwoordelijkheid nemen voor hun handelen. Ervaren collega's kunnen een veilig klimaat scheppen waarin gediscussieerd kan worden over de emotionele en ethische kanten van het werk;
- instructie en gedeelde kennis. Reflectie vraagt om een kennisbasis die het mogelijk maakt om handelingsalternatieven te ontwikkelen;
- feedback and assessment. Met het oog op het leren leren van docenten moet de evaluatie zowel aspecten van zelfevaluatie als van peer-evaluatie omvatten;
- tijd, aansporing en beloning.

2.3. Ontwikkelen van reflectieve professionaliteit

In het voorafgaande is het belang van reflectieve professionaliteit voor professionele ontwikkeling meerdere malen naar voren gekomen. In deze paragraaf wordt getracht om het begrip reflectieve professionaliteit te verhelderen, wordt achterhaald wat de relatie is tussen reflectieve professionaliteit en professionele ontwikkeling en komt ten slotte aan bod op welke wijze reflectieve professionaliteit gestimuleerd kan worden.

2.3.1. Reflectieve professionaliteit gedefinieerd

In vrijwel alle publicaties waarin de professionele ontwikkeling van docenten centraal staat wordt erkend dat systematische reflectie een onmisbaar onderdeel is van zowel professionaliteit als professionele ontwikkeling. Systematische reflectie kan worden gedefinieerd als het vermogen om gestructureerd terug te blikken op een ervaring om daar conclusies uit te trekken voor toekomstig handelen. Over de invulling en het doel van reflectie bestaan echter verschillende ideeën. Korthagen (1992) stelt vast dat verschillende opvattingen van reflectie zijn te herleiden tot verschillende visies op onderwijs en opleiding. Dit maakt reflectie een normatief begrip. Zonder te streven naar volledigheid worden hieronder een aantal opvattingen genoemd:

- reflectie zou zich volgens een aantal auteurs moeten richten op de morele, ethische en politieke aspecten van het alledaagse onderwijs (Kelchtermans in Luitenberg, 2002; Klaassen, 1994; Luitenberg, 2002; Zeichner, Carr & Kemmis in Korthagen en Wubbels, 1998). Hierdoor kunnen docenten vaste patronen, gewoonten en aannames binnen de onderwijs expliciet maken, zich bewust worden van ongewenste contextinvloeden en deze context proberen te veranderen;
- voor Schön (1983) betekent reflecteren bewustwording van subjectieve theorieën over onderwijzen. Door deze kritisch te analyseren kan een herstructurering plaatsvinden ('reframing');
- in Nederlandse publicaties wordt de nadruk vooral gelegd op de betekenis van reflectie voor de doorgroeibekwaamheid van docenten. Reflectie wordt gezien als een middel tot zelfsturend leren, waardoor docenten zichzelf verder kunnen ontwikkelen.

Deze laatste opvatting sluit het best aan bij deze studie, waarin het effect van zelfbeoordelingsinstrumenten op de professionele ontwikkeling van docenten centraal staat. In het vervolg zal reflectie, in navolging van Korthagen (1992) worden gedefinieerd worden als: *"een persoon reflecteert als hij probeert zijn ervaring(en) en/of kennis te (her)structureren met het oog op professionele ontwikkeling"*.

In navolging van Schön (o.a. Klinzing & Tischer, 1993; Korthagen, 1992) wordt veelal een onderscheid gemaakt tussen twee vormen van reflectie: reflectie-in-actie ('reflection-in-action') en reflectie-op-actie (reflection-on-action). Reflectie-in-actie vindt plaats tijdens de actuele handeling, deze reflectie kan dus direct effect hebben op de situatie. Reflectie-op-actie vindt plaats na de handelingreflectie en is gericht op bredere professionele onderwerpen. Het heeft tot doel het toekomstig handelen te verbeteren. Bij deze vorm is meer dan bij reflectie-in-actie sprake van kritische zelfevaluatie. In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan deze tweede vorm van reflectie.

Korthagen en Wubbels (1998) geven in hun 'spiraalmodel voor reflectie' het ideale reflectieproces weer als een cyclisch proces waarin de volgende stappen worden genomen:

1. Handelen (ervaring opdoen);
2. Terugblikken;
3. Bewustwording van essentiële aspecten;
4. Ontwikkeling van handelingsalternatieven;
5. Uitproberen van deze handelingsalternatieven.

De crux zit hem volgens Korthagen in fase 3, "daar wordt een mentale structuur gevormd of een bestaande structuur veranderd" (Korthagen en Wubbels, 1999, p.9). Het model beschrijft een beoogd proces, maar zegt niet veel over de inhoud van de reflectie (Korthagen en Vasalos, 2002). Reflectie richt zich meestal op de volgende niveaus:

- omgeving;
- gedrag;
- bekwaamheden;
- overtuigingen.

Reflecteren op deze zaken alleen is volgens Korthagen en Vasalos (2002) echter niet altijd voldoende om ontwikkeling te realiseren. Zij voegen daarom twee 'diepere' niveaus toe, namelijk identiteit en betrokkenheid. Identiteit heeft betrekking op "het ervaren van persoonlijke eigenheid" (p.32) en op het niveau van betrokkenheid staat de vraag centraal wat zin geeft aan ons werk of leven. Dit laatste niveau wordt ook wel het spiritualiteitsniveau genoemd. Korthagen en Vasalos spreken bij reflectie op deze twee diepste niveaus over 'kernreflectie'. In hun publicatie stellen ze dat het eerdergenoemde spiraalmodel niet voldoet om het proces van kernreflectie te beschrijven en ontwerpen een aanvullend model. In deze studie wordt hier echter niet verder op ingegaan.

2.3.2. Reflectieve professionaliteit en professionele ontwikkeling

In het bovenstaande is gesteld dat reflectie een efficiënt middel kan zijn om professionele ontwikkeling te bevorderen. Om het effect van reflectie op professionele ontwikkeling te illustreren volgt hier een aantal karakteristieke kenmerken van reflectieve leraren (Cruickshank et al., 1995; Klinzing & Tisher, 1993; Korthagen & Wubbels, 1998):

- de reflectieve leraar is in staat situaties en problemen zelf te structureren en vindt het belangrijk om dat te doen;
- de reflectieve leraar kan zijn eigen functioneren in de interpersoonlijke relaties met anderen op adequate wijze benoemen en analyseren;
- de reflectieve leraar gebruikt bepaalde vragen bij het structureren van ervaringen;
- de reflectieve leraar is zich bewust van persoonlijke theorieën over goed onderwijzen;
- de reflectieve leraar kan gemakkelijk de vraag beantwoorden wat hij of zij wil leren en is in staat zijn professionele ontwikkeling zelf te sturen.

Er zijn echter nog weinig bewijzen gevonden die de veronderstelling kunnen bevestigingen dat reflectieve docenten betere resultaten bij hun leerlingen of studenten bereiken. Korthagen en Wubbels benadrukken dat het een kwestie van onderwijsvisie is of men wil stellen of reflectieve leraren betere leraren zijn, maar concluderen dat een reflectieve leraar in bepaalde opzichten een betere leraar is. In hun onderzoek bleken de volgende correlaten significant: Ten eerste hebben reflectieve leraren betere interpersoonlijke relaties met hun leerlingen. Er is sprake van interpersoonlijk leraarsgedrag dat positief samenhangt met hogere

cognitieve en affectieve leeropbrengsten. Ten tweede hebben reflectieve leraren hogere arbeidssatisfactie en ten slotte hechten zij meer belang aan reflectie door leerlingen dan minder reflectieve leraren.

2.3.3. De ontwikkeling van reflectieve vaardigheden

Systematische reflectie is niet iets dat leraren vanzelfsprekend doen en kunnen doen. Volgens Korthagen & Vasalos (2002) zijn docenten, mede onder invloed van de schoolcultuur, vaak sterk gericht op het snel vinden van oplossingen voor praktische problemen, zonder dat reflectie plaatsvindt op de onderliggende problematiek. Het spiraalmodel voor reflectie kan een efficiënt hulpmiddel zijn bij het in kaart brengen van problemen. Het is de basis voor systematiek in het reflecteren op praktijkervaringen. Idealiter kunnen docenten de fasen van dit model zelf doorlopen, maar veelal is er een begeleider of collega nodig om daarbij te helpen.

Naast het gebruik van een model als het spiraalmodel van Korthagen noemen Cruickshank et al. (1995), Korthagen (1998b) en Verloop (1995) de volgende manieren om reflectie te bevorderen:

- het voeren van discussies;
- het bijhouden van een logboek;
- actie-onderzoek;
- de portfoliomethode.

Het voeren van discussies

Het voeren van goed georganiseerde, gerichte discussies met collega's kan leiden tot de ontwikkeling van denkvaardigheden van een hogere orde (Cruikshank et al. 1995). Een manier om richting te geven aan discussies is om deze te baseren op competentiemetingen of zelfevaluatie.

Het bijhouden van een logboek

Het logboek is zowel een geschikt middel bij het reflecteren als bij het leren reflecteren. De docent beslist zelf op welke situaties hij reflecteert: het meest leerzaam zijn situaties die mensen persoonlijk raken en achteraf nog bezighouden (Korthagen, 1993). Hoe concreter de gebeurtenis waarop gereflecteerd wordt, hoe groter de kans dat er iets geleerd wordt. In een logboek kunnen concrete situaties systematisch worden bekeken, door middel van reflectievragen. Docenten moeten hun repertoire aan reflectievragen geleidelijk uitbreiden.

Voor het realiseren van professionele ontwikkeling is het ook noodzakelijk dat de docent reflecteert op zijn ontwikkelingsproces: dit wordt ook wel metareflectie genoemd (Cruikshank et al., 1995; Korthagen, 1993).

Actie-onderzoek

Een andere aanpak om de kritische houding ten opzichte van het eigen functioneren te bevorderen betreft het participeren in of zelfstandig uitvoeren van vakdidactisch of onderwijskundig onderzoek door leraren. Op deze manier kunnen eigen inzichten ter discussie worden gesteld en eventueel gewijzigd worden naar aanleiding van de uitkomsten van het onderzoek (Cruikshank et al., 1995; Verloop, 1995).

De portfoliomethode

Een portfolio kan gebruikt worden om ontwikkeling te illustreren. Volgens Korthagen (1998b) leidt het samenstellen van een portfolio automatisch tot reflectie op de eigen ontwikkeling en op eventuele problemen die zichtbaar worden. In paragraaf 3.6 wordt ingegaan op het portfolio als evaluatie-instrument met het oog op professionele ontwikkeling.

2.4. Samengevat

Met de samenvatting van dit hoofdstuk kan de volgende vraag worden beantwoord: Op welke wijze kan professionele ontwikkeling worden gestimuleerd? Op de professionele ontwikkeling van docenten is een samenspel van persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren van invloed. De aanwezigheid van deze factoren op zich kan echter niet altijd voorspellen of docenten daadwerkelijk activiteiten zullen ondernemen die gericht zijn op professionele ontwikkeling. Scholen moeten hiertoe organisatorische maatregelen treffen die leren inbedden in de organisatie, en zo reflectie stimuleren. Daarnaast moeten scholen zorgdragen dat docenten worden begeleid in hun leerproces. Een manier om leren in te bedden in de organisatie is het

aanbieden van professionaliseringstrajecten. Elke vorm van scholing moet echter direct aansluiten op het feitelijk onderwijs dat een docent geeft (vakinhoud, opzet en onderwijssysteem) en op de taken die docenten op een bepaald moment uitoefenen. De werkplek van docenten dient centraal te staan. Professionaliseringstrajecten moeten gericht zijn op activiteiten die effectief gebleken zijn voor professionalisering en bovendien voldoen aan de volgende kenmerken: stimuleren van leren door reflectie en dialoog, het bieden van emotionele steun, aandacht voor instructie en gedeelde kennis, feedback en assessment, en tijd, aansporing en beloning. Reflectie speelt een centrale rol in professionele ontwikkeling. Het kan gestimuleerd worden door discussiëren, het bijhouden van logboeken, door actie-onderzoek, door het bijhouden van een portfolio of andere manieren om competenties en ontwikkeling in kaart te brengen.

3. Professionele ontwikkeling via het meten van competenties

Het beoordelen van competenties kan bijdragen aan professionele groei, mits de evaluatie-instrumenten en –procedures aan een aantal voorwaarden voldoen. In paragraaf 3.1 wordt een definitie gegeven van het begrip ‘competentie’. In paragraaf 3.2 wordt ingegaan op verschillende mogelijke doelen van beoordelen. Vervolgens wordt, in de derde paragraaf, aandacht besteed aan recente ontwikkelingen op het gebied van toetsing van docentcompetenties. Paragraaf 3.4 gaat in op de wijze waarop docentevaluaties een bijdrage kunnen leveren aan professionele groei. Ten slotte wordt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk een overzicht gegeven van methoden van docentevaluatie gericht op professionele ontwikkeling.

3.1. Het begrip competentie gedefinieerd

Van het begrip competentie bestaan veel verschillende definities. Bos (1998) komt na bestudering van een aantal van deze definities tot zes componenten van het begrip competentie:

- een inhoudskwalificatie die aangeeft om welke competentie het gaat;
- de context waarbinnen de competentie beheerst moet worden;
- vaardigheden die deel uitmaken van de competentie;
- kennis die deel uitmaakt van de competentie;
- persoonlijke eigenschappen die deel uitmaken van de competentie;
- criteria die een aanduiding geven van het beheersingsniveau van de competentie.

De nadruk ligt op het totaal van de kwaliteiten en eigenschappen waarop iemand een beroep kan doen om succesvol te functioneren in een specifieke situatie. Individuele kenmerken zijn daarbij volgens Nedermeijer & Pilot (2000) essentieel. Mensen kunnen bijvoorbeeld even vaardig zijn, maar persoonlijke eigenschappen als durf, doorzettingsvermogen en inzet bepalen wie uiteindelijk het meest competent is.

Frei, Duell & Baitsch (in: Kwakman, 1999) wijzen op het dynamische karakter van het competentiebep. De manier waarop iemand functioneert is uiting van een bepaald niveau van competentie, maar door het handelen wordt de competentie tevens verder ontwikkeld. Competentieontwikkeling is dus afhankelijk van het reeds aanwezige niveau van vaardigheden. Dit niveau van de vaardigheden kan per vaardigheid verschillen, ook omdat werknemers door dezelfde handelingen andere vaardigheden verwerven, afhankelijk van hun persoonlijke voorkeuren. Competentieontwikkeling staat hiermee ten dienste van verdere groei en ontwikkeling en is niet hoofdzakelijk gericht op het oplossen van vastgestelde discrepanties in kennis en vaardigheden (Kwakman, 1999).

3.2. Het doel van competentiemetingen

Beoordelingsinstrumenten waarmee docentcompetenties in kaart gebracht kunnen worden, worden in het algemeen ontworpen om (één van) de volgende doelen te kunnen realiseren (Boyd, 1989; Sternberg en Horvath, 1995; Verloop, 1999):

- het bevorderen van professionele groei van docenten. De evaluatie is in dit geval gericht op het verschaffen van informatie op grond waarvan maatregelen genomen kunnen worden ten behoeve van de verdere professionele ontwikkeling.
- het beoordelen van de kwaliteit van docenten. Het gaat hierbij om competentiemetingen met het oog op zaken als certificering, werving en selectie, of promotie.
- onderwijsvernieuwing. Hierbij staat de vernieuwing van het onderwijsrepertoire van docenten centraal, met het oog op optimalisering van leer- en ontwikkelingsprocessen en verbetering van leerresultaten van leerlingen

De bovenstaande indeling kan gekoppeld worden aan het onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie zal centraal staan bij het bevorderen van professionele groei en bij het realiseren van onderwijsvernieuwing. Summatieve evaluatie wordt doorgaans gebruikt als middel voor het beoordelen van kwaliteit. Howard & McColskey (2001) pleiten voor een model van docentevaluatie dat

zowel formatieve als summatieve evaluatie omvat. Formatieve evaluatie kan door zelf-assessment, het bepalen van ontwikkelingsdoelen en feedback (van peer review, peer coaching of portfolio) leiden tot professionele groei. Het biedt de mogelijkheid om bepaalde vaardigheden te verbeteren, maar geeft geen totaalbeeld van functioneren. Om de zoveel jaar moet er daarom ook sprake zijn van een summatieve evaluatie, die een totaalbeeld geeft van docentfunctioneren. De formatieve en summatieve evaluatie moeten echter van elkaar gescheiden blijven. Bij de formatieve evaluatie moeten docenten zich vrij voelen, en niet zo bekeken. Ze mogen niet beoordeeld worden op hun leerproces.

3.3. Recente ontwikkelingen binnen de evaluatie van docentcompetenties

De belangrijkste ontwikkelingen op het gebied van beoordelen hebben betrekking op de volgende twee inzichten:

- de beoordeling van docenten mag niet beperkt worden tot gedragscomponenten; ook cognities moeten in de beoordeling betrokken worden (Verloop 1996, Verloop et al. 1998);
- beoordelingssituaties moeten zo dicht mogelijk de beroepspraktijk benaderen. Dit is het idee van contextgebonden toetsing of authentiek assessment (Verloop et al. 1998).

De ontwikkeling van op deze inzichten gebaseerde beoordelingsinstrumenten is een meer complexe aangelegenheid dan het ontwerpen van traditionele instrumenten voor docentevaluatie.

3.3.1. Evaluatie als integratie van cognitie- en gedragsanalyse

Tot ongeveer vijftien jaar geleden richtten docentevaluaties zich eenzijdig op gedragsaspecten.

In navolging van de ommekeer die zich in de leerpsychologie had voorgedaan, waarbij behavioristische gedragsmodellen langzaam werden vervangen door cognitivistische modellen, is gaandeweg echter het besef doorgedrongen dat hiermee niet kan worden volstaan. Om de gegevens te kunnen interpreteren moeten gedragsobservaties altijd aangevuld worden met informatie over de cognities van de docenten tijdens hun handelen.

De crux van professioneel functioneren zit namelijk niet in het vertonen van een door deskundigen als juist erkend gedrag, wat vooraf nauwelijks te definiëren is als gevolg van specifieke en onvoorspelbare contextfactoren, maar in het overwegen van alternatieven en het rationeel kunnen verantwoorden van het vertoonde gedrag. Dit vraagt om inzicht in de relevante aspecten van een situatie en om een theoretische kennisbasis.

De meetinstrumenten voor docentevaluaties worden over het algemeen ontworpen door een onderzoeker of evaluator die bepaalde opvattingen heeft over goed onderwijzen. Deze opvattingen vormen de basis van het meetinstrument. De laatste jaren probeert men daarnaast echter recht te doen aan de opvattingen die docenten zelf hebben over goed onderwijs, gebaseerd op in de praktijk ontwikkelde inzichten. Voor zover het gaat om expliciete, bewuste kennis van docenten kan deze zogenaamde 'praktijkkennis' gemakkelijk in kaart worden gebracht. De impliciete kennis en inzichten vormen op dit moment nog een probleem. Hiervoor zal naar speciale analyse- en evaluatieprocedures gezocht moeten worden, zodat evaluaties in de toekomst recht kunnen doen aan praktijkkennis van docenten. Hierbij gaat het zowel om het soort informatie dat bij de evaluatie wordt betrokken als om het ontwikkelen van bruikbare instrumenten (Verloop et al., 1998).

3.3.2. Contextgebonden toetsing

De laatste jaren is steeds meer aandacht ontstaan voor situatiegebonden evaluatie. Voorheen werd vooral gezocht naar algemene competenties, los van specifieke contexten. Door in evaluaties echter rekening te houden met vakken, typen leerlingen, het te bereiken doel en dergelijke kunnen zij specifiekere worden, en daarmee meer valide. Ook sluit de tendens aan bij het streven naar authentieke vormen van toetsing, waarin gestreefd wordt om de beoordelingssituaties zoveel mogelijk te laten lijken op de werkelijkheid. Dit streven heeft niet alleen invloed op de methode van toetsen, maar ook op de beoordelingscriteria. Omdat adequaat docentgedrag afhangt van de situatie, wordt het moeilijker om tot definiëring van criteria te komen (Verloop et al., 1998).

3.4. De inhoud van competentiemetingen

Over de idee dat beoordelingsinstrumenten gebaseerd moeten worden op een standaard, ook wel competentieprofiel genoemd, bestaat algemene overeenstemming. Een dergelijk profiel maakt het mogelijk om een instrument te ontwikkelen dat voldoet aan kwaliteitseisen als betrouwbaarheid en validiteit. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens aandacht besteed aan wetenschappelijke modellen van onderwijzen waarop competentieprofielen gebaseerd kunnen worden en aan praktische richtlijnen bij het formuleren van criteria voor professioneel handelen.

3.4.1. Wetenschappelijke modellen van professioneel onderwijzen

Volgens Verloop (1995) zijn uitwerkingen van beroepsbeelden onder te verdelen in competentiegerichte beelden en humanistische of persoonsgerichte beroepsbeelden.

De humanistische benadering heeft als uitgangspunt dat een goede leraar niet gekenmerkt wordt door het beheersen van reeksen afzonderlijke vaardigheden, maar in de eerste plaats door een volwassen en evenwichtige persoonlijkheid. Binnen deze benadering staat de persoonlijke ontplooiing van docenten centraal. Onderzoek richt zich voornamelijk op problemen die docenten in de verschillende fasen van hun beroepsloopbaan tegenkomen en de rol van subjectieve theorieën over onderwijs.

De competentiegerichte benadering omvat verschillende beroepsbeelden: kennisgerichte beroepsbeelden, vaardigheidsgerichte beroepsbeelden en praktijkgerichte beroepsbeelden. Binnen het *kennisgerichte beroepsbeeld* is de vakkennis van de leraar van doorslaggevende betekenis. Gaandeweg drong het besef door dat pedagogisch-didactische aspecten hierdoor verwaarloosd werden. Het accent is recentelijk verschoven naar vakdidactiek als verbinding tussen vakinhoudelijke kennis en algemene pedagogisch-didactische zaken. Hierbij gaat het om kennis van de diverse wijzen waarop leerlingen zich specifieke vakinhouden eigen kunnen maken. In *vaardigheidsgerichte beroepsbeelden* wordt voortdurend gezocht naar vaardigheden waarvan uit onderzoek gebleken is dat zij effectief zijn, zodat docenten deze kunnen toepassen. Er wordt gestreefd naar een voortdurende verbetering van de onderwijspraktijk. Uitgaande van *praktijkgerichte beroepsbeelden* zijn theoretische inzichten of theorieën vrijwel nooit zonder meer van toepassing op praktijksituaties. Deze situaties zijn hiertoe te complex, instabiel en onzeker. Daarom wordt het accent gelegd op de ontwikkeling van praktijkkennis door docenten. Deze vaak impliciete kennis kan door middel van reflectie, eventueel onder begeleiding van een mentor, geëxpliciteerd worden.

Profielen van docentcompetenties zouden invulling gegeven moeten worden door een combinatie van de genoemde beroepsbeelden.

Momenteel zijn er verschillende profielen van docentcompetenties in omloop. Een voorbeeld van een dergelijk profiel is het 'Kijkkader bekwaamheid leraren' van Educatief Partnerschap (EPS) (2000), dat zich richt op tweedegraadsdocenten in het middelbaar onderwijs. Het model van Twisk, Daniels & Bolweg (1999), in opdracht van Bureau Berenschot, richt zich op beginnende docenten in zowel het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs als het speciaal onderwijs. Het ministerie van OC&W (1999) werkt aan een document waarin de startbekwaamheden voor docenten secundair onderwijs worden vastgelegd. Dit document is opgesteld om uiteindelijk als bindende richtlijn te gelden, maar is nog niet goedgekeurd door de regering. De status van het document is op dit moment nog onduidelijk. Veel van de in omloop zijnde profielen laten momenteel nog tekortkomingen zien. Profielen zijn bijvoorbeeld niet altijd gedifferentieerd naar schooltype en de gewenste mate van beheersing wordt veelal niet (goed) gespecificeerd. Ten behoeve van het project 'Competenties Docenten Hoger Onderwijs' hebben de Citogroep en het ICLON een competentiedomein geformuleerd voor onderwijs- en begeleidingscompetenties voor docenten in het HBO. Het domein bestaat uit een overzicht van competenties, de situaties waarin deze getoond moeten worden en de gewenste mate van beheersing.

3.4.2. Praktische richtlijnen voor het formuleren van criteria voor professioneel handelen

In de vorige paragrafen werden wetenschappelijke modellen genoemd waarop een competentieprofiel gebaseerd zou kunnen worden. Om echter tot een profiel te komen dat een reële weerspiegeling vormt van de praktijk, moeten bij de opstelling ervan bovendien experts uit het veld betrokken worden (Boyd, 1989; Howard & McColskey, 2001; Verloop et al. 1998).

Verloop et al. (p.180) hebben uit de literatuur de volgende manieren ontleend waarop gekomen kan worden tot criteria voor professioneel handelen van de docent:

- aangeven welke rollen de docent in de beroepssituatie moet vervullen, en welke vaardigheden en deelvaardigheden hiervoor nodig zijn. Vervolgens kunnen de vereisten voor het beroep bepaald worden;
- gedetailleerd onderzoeken van het functioneren van de docent in praktijksituaties. Het gaat hier, in tegenstelling tot de vorige procedure, om een empirische analyse van beroepsmatig functioneren;
- te rade gaan bij excellente docenten;
- in kaart brengen van docentvariabelen waarvan uit onderzoek is gebleken dat deze samenhangen met hogere leerlingprestaties;
- samenstellen van een brede commissie waarin praktiserende professionals een belangrijke stem hebben.

Omdat in elke benadering een ander aspect wordt benadrukt en andere bronnen worden geraadpleegd, is het verstandig om een procedure te ontwerpen waarin bovenstaande procedures worden geïntegreerd en dus verschillende bronnen worden geraadpleegd.

Beijaard en Uhlenbeck (2001) geven een praktische richtlijn voor het formuleren van competenties: In eerste instantie moet worden gestreefd naar een formulering op algemeen niveau. Daarna kan worden overwogen deze competenties te differentiëren naar situaties of clusters van situaties. Het leraarsberoep is een complex beroep en wordt mede ingekleurd door persoon en context. Docentcompetenties moeten niet te algemeen maar ook niet te gedetailleerd worden geformuleerd. In beide gevallen is het moeilijk om tot een valide oordeel over een docent te komen.

3.5. Eisen aan beoordelingsinstrumenten

In de inleiding van dit hoofdstuk werd verklaard dat beoordelingsinstrumenten alleen bij kunnen dragen aan professionele ontwikkeling wanneer aan een aantal scherpe eisen wordt voldaan. In deze paragraaf wordt een onderscheid gemaakt tussen kwaliteitseisen aan beoordelingsinstrumenten enerzijds en procedures anderzijds (Roelofs, Sanders & Van Kuyk, 2002; Peterson, Wahlquist, Bone, Thompson & Chatterton, 2001).

3.5.1. Algemene kwaliteitseisen aan beoordelingsinstrumenten

Met betrekking tot de eisen waaraan beoordelingsinstrumenten minimaal moeten voldoen om betrouwbare, valide en bruikbare data op te kunnen leveren, wordt een onderscheid gemaakt tussen psychometrische eisen, die de validiteit en betrouwbaarheid van het instrument omvatten, en eisen voor bruikbaarheid in de beroepscontext.

Psychometrische eisen:

- het instrument dekt alle competenties waaraan een docent moet voldoen;
- het instrument dekt de beroepsspecifieke situaties waarbinnen competenties kunnen worden getoond;
- het instrument meet de competenties diepgaand, dat wil zeggen zo veel mogelijk aspecten ervan;
- het instrument geeft op een authentieke manier inzicht in competenties; het meet de competenties zoals ze worden ingezet in een specifieke beroepscontext.

Eisen voor bruikbaarheid in de beroepscontext:

- docenten hebben inbreng of keuzemogelijkheden bij bepalen van de situaties en competenties die beoordeeld worden;
- het instrument stimuleert het proces van reflectie en professionele ontwikkeling;
- het instrument sluit aan bij bestaande methodes en procedures van professionalisering;
- de vereiste tijdsinvestering voor docenten is van een aanvaardbaar niveau;
- de vereiste tijdsinvestering voor derden is van een aanvaardbaar niveau;
- de benodigde apparatuur is beschikbaar voor alle gebruikers.

3.5.2. Kwaliteitseisen aan beoordelingsprocedures

In vormen van beoordeling die een bijdrage leveren aan professionalisering spelen systematische feedback op de beroepsuitoefening en een proces van reflectie hierop een centrale rol. Duke & Stiggins (1990) noemen een aantal voorwaarden waaronder beoordeling kan bijdragen aan professionele groei, gebaseerd op een literatuurstudie. Zij maken hierbij een onderscheid tussen individuele kenmerken van de docenten en beoordelaars, kenmerken van het evaluatiesysteem en kenmerken van de evaluatieomgeving.

Individuele docentkenmerken die invloed hebben op het effect van beoordelingen zijn de bereidheid tot het nemen van risico's, openstaan voor veranderingen, bereidheid tot experimenteren in de klas, open staan voor kritiek, kritisch kijken naar eigen sterke en zwakke punten (zie ook Howard & McColskey, 2001) en, in mindere mate, hoge professionele verwachtingen, kennis van technische aspecten van onderwijzen, vakkennis en ervaringen met evaluatie.

De volgende kenmerken van beoordelaars hebben een positief effect op professionele ontwikkeling: geloofwaardigheid als bron voor feedback, een helpende relatie met de docent, betrouwbaarheid, niet bedriegende werkwijze, geduld, flexibiliteit, kennis van de ambachtelijke aspecten van onderwijzen, het vermogen om suggesties te modelleren, bekendheid met de leerlingen van de betrokken leerkracht, onderwijservaring, overtuigingskracht van de rationale achter de vernieuwing, de tijd nemen voor zowel de dataverzameling als de feedback (zie ook Beijaard en Uhlenbeck, 2001). Beijaard en Uhlenbeck onderstrepen bovendien het belang van een goede training voor assessoren.

Wat betreft het evaluatiesysteem worden de volgende bevorderende factoren onderscheiden: helderheid van de norm, de mate waarin de docent op de hoogte is van de norm, de mate waarin de docent de norm geschikt acht voor de eigen situatie, de mate waarin de docent invloed heeft op de evaluatiecriteria (zie ook Beijaard en Uhlenbeck, 2001), gebruik van lesobservaties, gebruik van leerprestaties, het *aantal* formele en informele observaties en zinvolle feedback.

Kenmerken van zinvolle feedback zijn: kwaliteit van de geuite ideeën, diepte van de informatie, specificiteit van de informatie, verantwoording van de informatie, formaliteit van de feedback, beschrijvende aard, timing van de feedback, verbondenheid van de feedback met standaarden en frequentie van de feedback (Beijaard & Uhlenbeck, 2001; Duke & Stiggins, 1990).

De volgende kenmerken van de evaluatieomgeving zijn van invloed op professionalisering: helderheid van beleidsuitspraken omtrent evaluatie van leraren, beschikbare tijd, rustige werkverhoudingen zonder wrijvingen, mogelijkheid om onder werktijd te professionaliseren, de mate waarin professionele groei als voornaamste doel van evaluatie wordt gezien en de mate waarin de resultaten gebruikt worden voor verdere ontwikkeling. Beijaard en Uhlenbeck (2001) zeggen over dit laatste het volgende: bepaal samen met docenten, specifieke, bereikbare doelen en maak gebruik van ervaren docenten om de prestaties van minder ervaren docenten te verbeteren.

3.6. Verschillende vormen van docentevaluatie gericht op professionele ontwikkeling

Er bestaan veel verschillende methoden voor het in kaart brengen van docentcompetenties. Het essentiële verschil tussen deze methoden is de mate van authenticiteit van de meting. Roelofs et al. (2002) maken een onderscheid naar het meten van competenties op drie niveaus van authenticiteit:

1. Reële werksituaties
2. Gecreëerde en gesimuleerde werksituaties
3. Gesymboliseerde werksituaties

Aan de hand van deze indeling wordt in deze paragraaf een overzicht gegeven van de meest voorkomende meetmethoden. Bijzondere aandacht gaat hierbij uit naar het meten van docentcompetenties via het gebruik van vragenlijsten en zelfbeoordelingslijsten, een vorm van meten in gesymboliseerde werksituaties.

3.6.1. Meten in reële werksituaties

Competentiemetingen in reële werksituaties vinden plaats in, of hebben betrekking op de alledaagse werksituatie van de docenten. In deze situaties worden geen doelbewuste veranderingen aangebracht. Beoordelingsinstrumenten die betrekking hebben op reële werksituaties zijn gebaseerd op vijf basismethoden van dataverzameling (Roelofs et al., 2002).

Gedragsobservaties

Gedragsobservaties richten zich op direct gedrag tijdens lessituaties. Behalve het directe gedrag kan ook inzicht verkregen worden in de reacties van de studenten op de docent.

Gedocumenteerd overzicht van ondersteunende onderwijsmaterialen

Een gedocumenteerd overzicht van ondersteunende onderwijsmaterialen geeft zicht op concrete producten van werkgedrag en kan gebruikt worden als bewijsmateriaal voor zowel de voorbereiding op de lessen als de uitvoering en de evaluatie ervan. Voorbeelden van te verzamelen materiaal zijn lesplannen, ondersteunend lesmateriaal als sheets en hand-outs en ontworpen tentamens. Het materiaal kan worden verzameld gedurende korte periodes of langere periodes zoals een blok, trimester of studiejaar.

Logboek

In een logboek doet een docent verslag van feitelijke handelingen, waarbij aandacht wordt besteed aan de context van deze handelingen, de gebruikte materialen en de plaats in het onderwijsprogramma. Met behulp van een logboek kan inzicht worden verkregen in alle fasen van het professioneel handelen, zowel voorbereidende als uitvoerende en evaluerende taken, over een langere periode.

Reflectief verslag

In een reflectief verslag geeft de docent naast een beschrijving van zijn handelingen een reflectie hierop. In deze reflectie kan worden ingegaan op ingeschatte gevolgen van het handelen op de studenten, een motivatie van de gemaakte keuzes en een evaluatie van deze keuzes. De reflectie kan betrekking hebben op alle fasen van het professioneel handelen.

Reflectief interview

Een reflectief interview heeft betrekking op kortere periodes dan een reflectief verslag en wordt sterker gestuurd. Een reflectief interview wordt doorgaans gecombineerd met andere methoden van dataverzameling, zoals een lesobservatie of een portfolio.

Een combinatie van overzicht van materialen, logboek en reflectief verslag en eventueel observaties en interviews is bekend als de portfoliomethode. Portfolio's bieden de mogelijkheid om een relatief compleet en authentiek beeld over het leren en functioneren te presenteren aan derden. Het samenstellen van een portfolio kan zowel beoordeling als stimulering van professionele groei ten doel hebben. Wanneer dit laatste het geval is, is het van belang dat het portfolio een cyclisch proces van verbetering zichtbaar maakt. Zo kan de samensteller zijn wijze van analyseren van praktijksituaties, reflecties daarop en acties ter verbetering van het eigen functioneren in de professionele context tonen (Evelein & Van Tartwijk, 1999). De perceptie en reflectie van een docent kan worden ondersteund met materiaal. Door over een langere periode materiaal te verzamelen kan professionele groei in kaart worden gebracht. Er zijn slechts weinig uitgeteste instrumenten of routines voor het beoordelen van materiaal voorhanden die voldoen aan de criteria die in de literatuur worden gesteld aan beoordelingsinstrumenten. Volgens Evelein & Van Tartwijk (1999) zijn de kwaliteit van de documentatie, de diversiteit daarvan en de referenties van derden van doorslaggevende betekenis voor de kwaliteit van de beoordeling.

3.6.2. Meten in gecreëerde en gesimuleerde werksituaties

Bij gecreëerde en gesimuleerde werksituaties worden aspecten van de natuurlijke onderwijssituatie gemanipuleerd of weggelaten. De beschreven basismethoden voor dataverzameling in reële beroepssituaties gelden ook voor gecreëerde en gesimuleerde situaties, met de daarbij behorende voor- en nadelen (Roelofs et al., 2002). In deze paragraaf worden kenmerkende instrumentvormen beschreven voor het meten in gecreëerde en gesimuleerde werksituaties, deze worden echter veelal in combinatie gebruikt met de in de vorige paragraaf besproken methoden.

Worksample

Een eerste instrumentvorm is de 'worksample'. Docenten kunnen in gecreëerde context die de werkelijkheid dicht benaderd, realistische taken uitvoeren. Hierbij kunnen zij gebruik maken van alle hulpmiddelen die ook in werkelijkheid gebruikt kunnen worden. Docentcompetenties kunnen op deze manier in hun geheel worden getoetst. Daarnaast kan inzicht worden verkregen in beslisgedrag en gevolgen voor studenten

Skillsample

Bij een skillsample test, een tweede type instrument waarbij gebruik gemaakt wordt van gecreëerde werksituaties, wordt niet de competentie als geheel getoetst, maar één of enkele geïsoleerde vaardigheden. De opdracht heeft minder vrijheidsgraden dan een worksample test: er wordt concreter aangegeven welk gedrag vertoond moet worden en aan welke eisen het resulterende product moet voldoen. Tijdens de uitvoering van een taak wordt veelal door acteurs gedrag uitgelokt (Straetmans en Sanders, 2001).

Rollenspel

De data die verkregen kan worden met behulp van een rollenspel, waarin werksituaties worden gesimuleerd, biedt vooral inzicht in (opgeroepen) werkgedrag en onderliggende beslisprocessen tijdens interactie met (nagespeelde) leerlingen.

Videosimulatie

Een tweede simulatievorm betreft het verzamelen van gegevens met behulp van videosimulaties. Bij videosimulaties doet zich de werksituatie niet feitelijk en onder tijdsdruk voor, maar de leidster wordt wel gevraagd situatiespecifiek bepaalde beslissingen te nemen. De manier van dataverzameling via videosimulatie kan sterk uiteenlopen. De meest gebruikte taakvorm is dat een docent situatiespecifiek een keuze maakt voor een bepaald werkgedrag, waarvoor een verantwoording wordt gevraagd. De mate waarin videosimulaties reflectie oproepen hangt af van de aard van het gebruik. Het specifiek stilstaan bij het eigen beslisgedrag zou reflectie kunnen oproepen.

3.6.3. Meten in gesymboliseerde werksituaties

Bij het meten van competenties in gesymboliseerde werksituaties krijgt een docent een hypothetische situatie voorgelegd, met een bijbehorende vraag of opdracht. Het niveau waarop gemeten wordt betreft voornamelijk beslisgedrag, waarbij nagegaan wordt hoe de docent in gegeven situaties bepaalde taken zou aanpakken (Roelofs et al., 2002).

Schriftelijke toetsvormen

Schriftelijke toetsen kunnen betrekking hebben op volledige handelingen. Het gaat dan met name om handelingen waarbij de uitvoering een beroep doet op cognitie (Peterson, 2000). Met behulp van schriftelijke toetsen kan worden vastgesteld of een docent weet wat in een bepaalde situatie effectief gedrag is, maar niet of hij dit gedrag ook werkelijk vertoont. De scoring kan echter heel betrouwbaar zijn

Vragenlijsten

Met behulp van vragenlijsten met gesloten vragen kunnen docentcompetenties op een indirecte manier worden gemeten. Zij kunnen een retrospectieve beoordeling geven van gedrag of stellingen beantwoorden aan de hand waarvan gedrag kan worden gemeten. De diepgang van deze instrumentvorm is beperkt, maar er kan daarentegen een grote dekking van competenties en beroepssituaties worden bereikt. Vragenlijsten kunnen worden voorgelegd aan docenten, in dit geval is er dus sprake van zelfbeoordeling, aan studenten en aan collega's en leidinggevenden. Deze drie typen vragenlijsten worden achtereenvolgens besproken.

Vragenlijsten voor zelfbeoordeling zijn volgens Barber (1990) het meest effectief in combinatie met andere vormen van (zelf)evaluatie. In wezen is de beoordeling objectief: er wordt gevraagd naar de frequentie van specifieke gedragingen. Onderzoek heeft uitgewezen dat er over het algemeen weinig overeenstemming bestaat tussen zelfbeoordelingen en observaties van collega's en studenten, een vooronderstelling van zelfevaluatie is echter dat docenten wanneer zij voldoende informatie en ondersteuning krijgen hun werkzaamheden net zo goed of beter dan anderen kunnen evalueren.

Effectieve zelfbeoordeling voldoet volgens Barber aan de volgende drie kenmerken:

- het docentgedrag, zowel verbaal als non-verbaal, moet nauwkeurig geïdentificeerd worden. Docenten hebben zelf vaak een vertekend beeld;
- probleemgebieden moeten geïdentificeerd en verbeterd worden. De evaluatieprocedure moet docenten hiertoe feedback geven die een indicatie geeft op welke manier zij aan hun ontwikkeling kunnen werken;
- nieuw gedrag moet opnieuw geëvalueerd worden, om beoordeeld te worden op effectiviteit. Zelfbeoordeling is dus een continu proces

Vragenlijsten voor studenten worden in het hoger onderwijs al sinds jaar en dag gebruikt. Onderzoek heeft uitgewezen dat studenten een betrouwbaar oordeel geven over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en de docent in het bijzonder (Scriven, 1995). Zeker wanneer een groot aantal studenten een oordeel geeft. Met name wanneer zelfbeoordelingen en studentoordelen worden aangevuld met beoordelingen van collega's en leidinggevendenden ontstaat een compleet beeld van competenties (Van den Berg, Van den Broek & Pijs, 1997; Van Ieperen en Baar, 2000).

Data van meerdere beoordelaars leveren bruikbaarere en betrouwbaardere informatie op dan data van één beoordelaar. Deze methode wordt in het algemeen aangeduid met de term 360-graden beoordeling. De effectiviteit van de methode is volgens Dyer (2001) afhankelijk van de volgende factoren:

- de feedback moet zich richten op ontwikkeling, niet op beoordeling. Het is bewezen dat evaluatoren betrouwbaarder beoordelen wanneer de gegevens gebruikt worden voor professionele ontwikkeling;
- de feedback moet vergezeld gaan van begeleidingsgesprekken. Het is gebleken dat kandidaten de resultaten van de verschillende evaluaties ofwel te snel verwerpen ofwel te snel accepteren. Een begeleider moet hen helpen de resultaten goed te interpreteren;
- de feedback wordt gevolgd door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan;
- de data zijn eigendom van de geëvalueerde docent. Een docent moet zelf kunnen bepalen of hij de gekregen feedback wil delen met derden;
- het proces is vertrouwelijk. Evaluatoren hebben recht op anonimiteit.

3.7. Samengevat

In dit hoofdstuk stond de vraag centraal aan welke eisen een (zelf) beoordelingsinstrument moet voldoen om professionele ontwikkeling te kunnen stimuleren. Ten eerste zijn dit de psychometrische eisen validiteit en betrouwbaarheid. Het instrument moet gebaseerd zijn op een profiel waarin aangegeven wordt welke rollen een docent moet vervullen, en welke competenties en deelcompetenties daarvoor nodig zijn. Dit profiel moet worden gebaseerd op zowel wetenschappelijke kennis als praktijkkennis van docenten en andere praktiserende deskundigen binnen het onderwijsveld. Ten slotte moet het instrument voldoen aan eisen met betrekking tot bruikbaarheid in de beroepscontext. Vanzelfsprekend is niet alleen de kwaliteit van het instrument zelf van invloed op professionele ontwikkeling, maar ook de docent zelf, de beoordelaars, het evaluatiesysteem en de evaluatieomgeving. Voor zelfbeoordelingslijsten, eventueel uitgebreid naar 360 graden feedback, is de effectiviteit van de methode bovendien afhankelijk van de ontwikkelingsgerichtheid van de feedback, het vergezeld gaan van begeleidingsgesprekken, het gevolgd worden door de opstelling van een persoonlijk ontwikkelingsplan en de vertrouwelijkheid waarmee omgegaan wordt met de data van de geëvalueerde docenten en de beoordeling van de evaluatoren (studenten en collega's).

4. Onderzoekskader en vraagstellingen

In deel één van deze studie, de theoretische verkenning, werd uiteengezet op welke wijze zelfbeoordelingsinstrumenten een bijdrage kunnen leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten. In het empirische gedeelte van de studie wordt nagegaan op welke wijze zelfbeoordeling met behulp van een door Citogroep en ICLON ontwikkeld zelfbeoordelingsinstrument in de ogen van HBO-docenten professionele ontwikkeling kan stimuleren. In dit hoofdstuk wordt het theoretisch onderzoekskader verhelderd en worden de vraagstellingen gepresenteerd.

4.1. Theoretisch onderzoekskader

Het empirische onderzoek omvat drie deelthema's, die ook in de theoretische verkenning een centrale rol innamen. Het eerste deelthema betreft de kwaliteit van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument. Er zal worden nagegaan in hoeverre het door Citogroep en ICLON ontwikkelde instrument volgens vertegenwoordigers van het HBO-veld voldoet aan psychometrische en praktische eisen. In het tweede thema staan de resultaten centraal die docenten denken te kunnen bereiken met het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument. Het derde deelthema omvat de inzet en implementatie van het instrument in een HBO-organisatie. De drie deelthema's worden hier nader toegelicht, waarbij per thema aandacht wordt besteed aan de variabelen die opgenomen zijn in het onderzoek. Vervolgens zullen in paragraaf 4.2 de probleemstelling en de bijbehorende onderzoeksvragen worden gepresenteerd.

4.1.1. Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

Het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument omvat naast het eigenlijke beoordelingsinstrument een terugrapportage van resultaten op basis van de afname van het instrument en een toelichtende tekst bij de dertien competenties die het instrument beoogt te meten. De terugrapportage bestaat uit figuren en tekst. In de figuren worden de behaalde scores weergegeven en ingedeeld in drie beheersingsgebieden. De feedbacktekst besteedt per gemeten competentie aandacht aan de inhoud van deze competentie en de gevolgen voor studenten wanneer een competentie respectievelijk goed en niet goed wordt beheerst (voor een meer uitgebreide beschrijving van de terugrapportage wordt verwezen naar § 5.6). Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan de kwaliteitseisen aan het eigenlijke beoordelingsinstrument en de eisen aan de terugrapportage en de toelichtende teksten.

Kwaliteit beoordelingsinstrument

Om valide, betrouwbare en bruikbare data op te kunnen leveren moet een beoordelingsinstrument voldoen aan een aantal minimale eisen. In de theoretische verkenning zijn de volgende eisen naar voren gekomen, onderverdeeld naar psychometrische eisen en eisen voor bruikbaarheid in de beroepscontext (Peterson et al., 2001; Roelofs et al., 2002):

Psychometrische eisen:

- het instrument dekt alle competenties waaraan een docent moet voldoen;
- het instrument dekt de beroepsspecifieke situaties waarbinnen competenties kunnen worden getoond;
- het instrument meet de competenties diepgaand, dat wil zeggen zowel de voorbereiding als de uitvoering als de evaluatie van onderwijs;
- het instrument geeft op een authentieke manier inzicht in competenties; het meet de competenties zoals ze worden ingezet in een specifieke beroepscontext.

Eisen voor bruikbaarheid in de beroepscontext:

- docenten hebben inbreng of keuzemogelijkheden bij het bepalen van de situaties en competenties die beoordeeld worden;
- het instrument stimuleert een proces van reflectie en professionele ontwikkeling;
- het instrument sluit aan bij bestaande methodes en procedures van professionalisering;
- de vereiste tijdsinvestering voor docenten is van een aanvaardbaar niveau;
- de benodigde apparatuur is beschikbaar voor alle gebruikers.

Aan de respondenten van het onderzoek werd gevraagd in hoeverre het ontworpen zelfbeoordelings-instrument volgens hen aan deze eisen voldoet. Eén van de eisen is hiertoe vereenvoudigd, zodat de vraag voor de docenten goed te beantwoorden zou zijn. De vereenvoudiging ten opzichte van het eerdere overzicht betreft punt twee van de psychometrische eisen. De docenten kon niet gevraagd worden of het instrument alle beroepsspecifieke situaties dekt, omdat het praktisch niet haalbaar is om docenten de vragen te laten beantwoorden van alle situaties die het instrument omvat. Aan hen werd alleen gevraagd of het instrument überhaupt meet binnen concrete, beroepsspecifieke, situaties.

Twee van de bovengenoemde eisen werden niet direct opgenomen als variabelen met betrekking tot de kwaliteit van het zelfbeoordelingsinstrument. Het eerstgenoemde psychometrische kenmerk, de mate waarin het instrument alle competenties dekt waaraan een docent moet voldoen, zal nader worden uitgewerkt onder de noemer 'legitimering van het competentiedomein'. Een andere eis, punt twee van de eisen voor bruikbaarheid in de beroepscontext, zal worden opgenomen als variabele bij het tweede deelthema: 'resultaten van de zelfbeoordelingafname'. In het tweede deelthema van het onderzoek wordt achterhaald of het zelfbeoordelingsinstrument aan deze bruikbaarheidseis voldoet.

Ten slotte werden de respondenten niet gevraagd naar de mate waarin het instrument een authentiek inzicht biedt in competenties, een psychometrisch kenmerk. Meten met behulp van zelfbeoordelingslijsten is een vorm van meten in gesymboliseerde werksituaties, waarbij de mate van authenticiteit laag is (zie ook Barber, 1990; Roelofs et al. 2002). De variabelen in Tabel 4.1 zijn uiteindelijk opgenomen in het onderzoek.

Tabel 4.1 : Relevante variabelen met betrekking tot de kwaliteit van het zelfbeoordelingsinstrument

Kwaliteit zelfbeoordelingsinstrument
<i>Psychometrische eisen</i>
• Mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties • Mate waarin het instrument diepgaand meet (voorbereiden, uitvoeren, evalueren)
<i>Bruikbaarheid in de beroepscontext</i>
• Mate waarin het instrument keuzemogelijkheden biedt bij het bepalen van de situaties en competenties die beoordeeld worden • Mate waarin het instrument aansluit op bestaande procedures en methoden voor professionele ontwikkeling • Aanvaardbaarheid van de tijdsinvestering voor docenten • Beschikbaarheid van de benodigde apparatuur

Hoewel er een aantal docenten betrokken is bij de formulering van het competentiedomein waarop het Citogroep-ICLON –instrument gebaseerd is, waren er nog geen reacties gepeild op de uiteindelijke uitwerking ervan. In hoofdstuk drie van de theoretische verkenning werd niet alleen duidelijk gemaakt dat een beoordelingsinstrument gebaseerd moet zijn op een zorgvuldig uitgewerkt competentieprofiel, maar ook dat de inbreng van experts uit het veld van onmiskenbaar belang is bij de ontwikkeling van dit profiel (Boyd, 1989; Howard & McColskey, 2001; Peterson, Wahlquist, Bone, Thompson & Chatterton, 2001; Verloop, Beijaard & Van Driel, 1998). Peterson et al. benadrukken dat de inbreng van docenten in de samenstelling van het competentieprofiel directe gevolgen heeft voor de bruikbaarheid in de beroepscontext. Met behulp van dit onderzoek kan worden achterhaald of docenten en kaderfunctionarissen zich in de uiteindelijke inhoud van het competentiedomein kunnen vinden, en het geformuleerde competentiedomein legitimeren. Met betrekking tot de legitimering van het competentie-domein is het ten eerste van belang dat alle competenties die onderdeel uitmaken van het domein relevant worden geacht door kaderfunctionarissen binnen het HBO. Daarnaast moeten de competenties daadwerkelijk representatief zijn. Ook op het niveau van items kan een uitspraak worden gedaan over de legitimering van het

competentiedomein. Om het domein te kunnen representeren moeten de afzonderlijke items relevant en van een juiste moeilijkheidsgraad zijn. In Tabel 4.2 zijn de variabelen opgenomen waarmee inzicht verkegen kan worden in de legitimering van het competentiedomein.

Tabel 4.2: Relevante variabelen met betrekking tot de legitimering van het competentiedomein

Legitimering competentiedomein
• Relevantie competenties • Representativiteit competenties • Relevantie items • Moeilijkheidsgraad items

Kwaliteit terugrapportage

Uit de theoretische verkenning zijn meerdere kenmerken van effectieve feedback naar voren gekomen (zie § 3.5.2.). Uit deze kenmerken is een selectie gemaakt van kenmerken die van toepassing kunnen zijn op de vorm van feedback waarmee docenten in deze studie te maken kregen. In de theoretische verkenning werd bovendien aandacht besteed aan kenmerken van effectieve methoden voor 360 graden feedback (zie § 3.6.3). Twee belangrijke kenmerken van effectieve methoden zijn volgens Dyer (2001) het vergezeld gaan van de feedback met begeleidingsgesprekken en het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan naar aanleiding van de feedback. Docenten zal worden gevraagd of de door hen ontvangen terugrapportage volgens hen een groter effect zal hebben op professionele ontwikkeling wanneer deze vergezeld zou gaan van begeleidingsgesprekken en gevolgd zou worden door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan. De variabelen die worden opgenomen zijn weergegeven in Tabel 4.3.

Tabel 4.3: Relevante variabelen met betrekking tot de kwaliteit van de terugrapportage

Kwaliteit terugrapportage
• Mate van uitgebreidheid van de informatie • Specificiteit van de informatie • Effectiviteit van de feedback indien vergezeld van begeleidingsgesprekken • Effectiviteit van de feedback indien gevolgd door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan

Door middel van dit onderzoek zal worden achterhaald in hoeverre de terugrapportage van resultaten op basis van de afname van het instrument volgens experts uit het onderwijsveld aan de eisen voldoet. Tevens wordt hun mening gevraagd over de afzonderlijke onderdelen van de terugrapportage: de figuren en de teksten.

Kwaliteit toelichtende teksten bij de competenties

Een onderdeel van het ontwikkelde competentie-instrument waarvan docenten indien gewenst gebruik kunnen maken wordt gevormd door toelichtende teksten bij de dertien didactische competenties waarop het instrument gebaseerd is. De teksten zijn ten eerste bedoeld ter verheldering van de competenties die gemeten worden door het competentie-instrument. Daarnaast bieden ze docenten een overzicht van het model van competent didactisch handelen dat ten grondslag ligt aan het instrument. Om deze functies te kunnen vervullen moet de informatie in de teksten helder, relevant en volledig zijn. Tabel 4.4 geeft een overzicht van de genoemde variabelen.

Tabel 4.4: Relevante variabelen met betrekking tot de kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties

Kwaliteit toelichtende teksten bij de competenties
• Helderheid van de informatie • Relevantie van de informatie • Volledigheid van de informatie

4.1.2. Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

Onder de uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname worden ten eerste de scores van de docenten op de beoordeelde competenties verstaan. Ten tweede wordt gedoeld op de bijdrage die het instrument kan leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten. Deze twee onderdelen worden achtereenvolgens toegelicht.

Scores van docenten op de beoordeelde competenties

De zelfbeoordelingsafname resulteert in scores op de gemeten didactische competenties. Verwacht wordt dat de scores die docenten behalen afhankelijk zijn van een aantal algemene docentkenmerken, zoals leeftijd, geslacht, de gevolgde didactische vooropleiding, het aantal jaar onderwijservaring en de sector waarbinnen onderwijs verzorgd wordt. Tabel 4.5 geeft een overzicht van de genoemde variabelen.

Tabel 4.5: Relevante variabelen met betrekking tot scores van docenten op de beoordeelde competenties

Scores van docenten op de beoordeelde competenties	
Gemeten didactische competenties	Docentkenmerken
1. Presenteren studieonderdeel	• Leeftijd
2. Uitwerken studieonderdeel	• Sekse
3. Voorbereiden zelfstandig leren	• Didactische vooropleiding
4. Beroepsgerichtheid voorbereiden	• Aantal jaar onderwijservaring
5. Voorbereiden ICT-toepassingen	• Sector waarbinnen onderwijs verzorgd wordt
6. Ontwerpen toetsen en beoordelingen	
7. Uitleg geven	
8. Gesprekken voeren	
9. Begeleiden	
10. Onderwijs organiseren	
11. Positief leerklimaat creëren	
12. Motiveren en stimuleren studenten	
13. Toetsen	

Bijdrage van het instrument aan professionele ontwikkeling

De bijdrage van zelfbeoordelingsinstrumenten aan professionele ontwikkeling moet vooral gezocht worden in het op gang brengen van zelfreflectie en het geven van een indicatie voor de manier waarop je aan professionele ontwikkeling zou kunnen werken.

Docenten worden ten eerste gevraagd of zij van mening zijn dat het ontworpen zelfbeoordelingsinstrument stimuleert tot zelfreflectie. Zelfreflectie wordt in navolging van Korthagen (1992) geoperationaliseerd als de bewustwording van essentiële aspecten, de ontwikkeling van handelingsalternatieven en het uitproberen van deze handelingsalternatieven. Ten tweede wordt gevraagd of het instrument de docenten gestimuleerd heeft tot het ondernemen van concrete professionaliseringsactiviteiten en aan wat voor activiteiten zij daarbij denken. Verwacht wordt dat de bijdrage aan professionele ontwikkeling beïnvloed wordt door het aantal jaar onderwijservaring van een docent. Uit de literatuurstudie is duidelijk geworden dat elke loopbaanfase andere ontwikkelingsbehoeften met zich meebrengt, wat effect heeft op de aard van de

professionele activiteiten die door docenten ondernomen zullen worden (Kwakman, 2001; Verloop, 1995). Ontwikkelingsbehoeften zouden eveneens een uitwerking kunnen hebben op het effect dat bereikt kan worden met het ontworpen zelfbeoordelingsinstrument. Tabel 4.6 geeft een overzicht van de variabelen die relevant zijn met betrekking tot de bijdrage van het zelfbeoordelingsinstrument aan professionele ontwikkeling.

Tabel 4.6: Relevante variabelen met betrekking tot de bijdrage van het instrument aan professionele ontwikkeling

Bijdrage aan professionele ontwikkeling
• Mate waarin het instrument bewustwording van de docentrol stimuleert • Mate waarin het instrument het bedenken van handelingsalternatieven stimuleert • Mate waarin het instrument het uitproberen van handelingsalternatieven stimuleert • Mate waarin het instrument het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten stimuleert

4.1.3. Deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de onderwijsorganisatie

Het effect dat bereikt kan worden met behulp van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument is mede afhankelijk van de manier waarop het instrument ingezet wordt binnen de organisatie. In de theoretische verkenning kwamen organisatiekenmerken naar voren die een bevorderende invloed hebben op de professionele ontwikkeling van docenten (Beaty, 1998; Clement et al., 1993; Klaassen, 1994; Klinzing & Tischer, 1993; Kwakman 1999 en 2001; Verloop, 1995). Uit de genoemde kenmerken (zie § 2.1.2) is de volgende selectie gemaakt:

- beleidsafspraken met betrekking tot professionele ontwikkeling van docenten;
- materiële steun (ruimte, tijd en geld om te professionaliseren onder werktijd);
- collegialiteit en samenwerking;
- aanwezigheid van draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen.

De volgende twee kenmerken zijn hier ten behoeve van de te houden interviews met kaderfunctionarissen aan toegevoegd, om de situatie binnen hun organisatie te kunnen peilen:

- motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit de faculteit;
- motivatie voor professionele ontwikkeling van docenten (teams).

Ten tweede worden kenmerken onderscheiden die volgens Dyer (2001) invloed hebben op de effectiviteit van de 360 graden feedback methode (zie § 3.6.3). Verondersteld wordt dat deze ook toepasbaar zijn op de effectiviteit van het ontworpen competentie-instrument. De volgende selectie van kenmerken wordt opgenomen in het onderzoek:

- mate waarin de methode wordt gecombineerd met andere meetmethoden;
- mate waarin de methode wordt gecombineerd met begeleidingsgesprekken;
- mate waarin de methode wordt gevolgd door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een overzicht van bovengenoemde variabelen, bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken en voorwaarden voor inpassing van het competentie-instrument in professionaliseringstrajecten, wordt gegeven in Tabel 4.7.

Tabel 4.7: Relevante variabelen met betrekking tot de inzet binnen de onderwijsorganisatie

Inzet binnen de onderwijsorganisatie

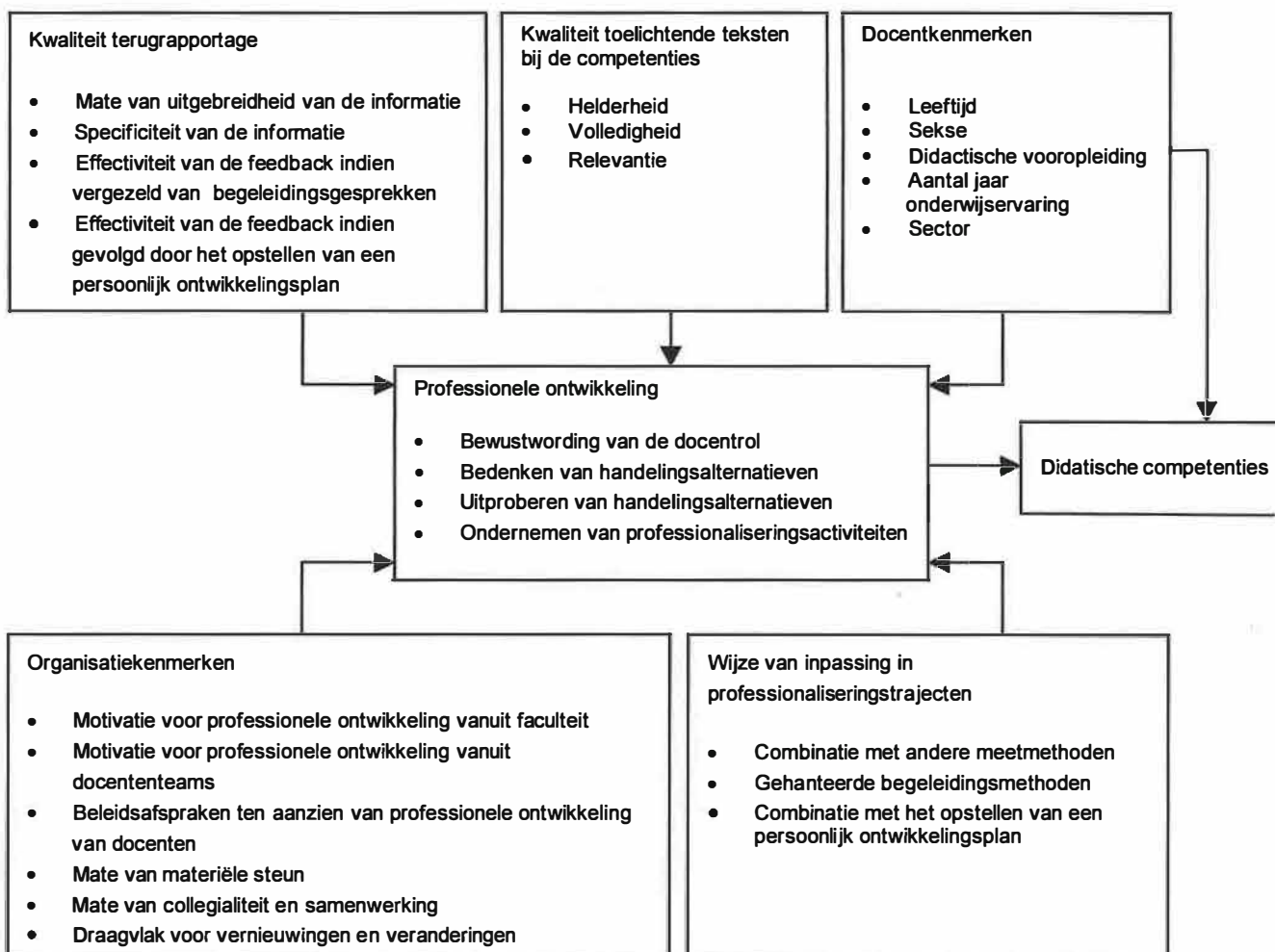
Bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken

- Motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit faculteit
- Motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit docententeams
- Beleidsafspraken ten aanzien van professionele ontwikkeling van docenten
- Mate van materiële steun
- Mate van collegialiteit en samenwerking
- Draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen

Wijze van inpassing in professionaliseringstrajecten

- Combinatie met andere meetmethoden
- Gehanteerde begeleidingsmethoden
- Combinatie met het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan

In Figuur 4.1 wordt het conceptueel kader van het onderzoek afgebeeld. Verondersteld wordt dat de bijdrage die het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument kan leveren aan professionele ontwikkeling afhankelijk is van de kwaliteit van de terugrapportage, de kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties, van enkele algemene docentkenmerken, van organisatiekenmerken en van de wijze waarop het zelfbeoordelingsinstrument wordt ingezet binnen de organisatie. De bijdrage die het instrument levert aan professionele ontwikkeling en de algemene docentkenmerken worden verondersteld invloed te hebben op de didactische competenties van docenten.



Figuur 4.1: Conceptueel model

4.2. Vraagstellingen

Bij de beantwoording van de vraagstelling worden de vragen geplaatst in in de boven gepresenteerde deelthema's, waarbij per deelthema meer specifieke onderzoeksvragen zullen worden beantwoord. In het onderzoek staan de volgende doelstellingen centraal:

- Testen van de kwaliteit en bruikbaarheid van het door Citogroep en ICLON ontwikkelde competentie-instrument voor het meten van didactische competenties via zelfbeoordeling;
- Theoretische en praktische kennis vergaren over de manier waarop een zelfbeoordelingsinstrument effectief ingezet kan worden voor professionele ontwikkeling van HBO-docenten.

De vraagstelling luidt als volgt:

“Op welke wijze kan zelfbeoordeling met behulp van het door Citogroep en ICLON ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument professionele ontwikkeling stimuleren?”

Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

1. In hoeverre voldoet het door Citogroep en ICLON ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument volgens docenten en andere deskundigen binnen het hoger onderwijsveld aan psychometrische en praktische eisen?
- 1.b In welke mate wordt het ontwikkelde competentiedomein door docenten en andere deskundigen binnen het hoger onderwijsveld herkend en onderschreven?
- 1.c In hoeverre biedt de afname van situatiegebonden vragenlijsten vanuit het perspectief van HBO-docenten een meerwaarde ten opzichte van situatieoverstijgende competentievragenlijsten?

Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

2. Hoe schatten HBO-docenten de bijdrage in van de inzet van het zelfbeoordelingsinstrument en de terugrapportage van scoregegevens aan hun professionele ontwikkeling?
3. Hangt de behaalde score op het instrument voor zelfbeoordeling samen met docentkenmerken?

Deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie

4. Onder welke voorwaarden en voor welke doeleinden kan de door Citogroep en ICLON ontwikkelde vorm van zelfbeoordeling binnen de opleidingsorganisatie worden ingezet volgens deskundigen binnen het hoger onderwijsveld?

5. Onderzoeksopzet

In de eerste paragraaf van dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode toegelicht en in paragraaf 5.2 worden de respondenten beschreven. De gebruikte instrumenten worden gepresenteerd in paragraaf 5.3. In de vierde paragraaf wordt aandacht besteed aan de wijze van afname en dataverzameling. Ten slotte wordt in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk aandacht besteed aan de data-analyse.

5.1. Methode

Het beantwoorden van de probleemstelling vraagt om een combinatie tussen een kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksmethodologie. De gegevens werden verzameld door middel van de door Citogroep en ICLON ontwikkelde docentvragenlijst voor het meten van didactische competenties via zelfbeoordeling. Onderdeel van deze vragenlijst vormt een zogenaamde quick-scan, die een globaal beeld geeft van de onderwijs- en begeleidingscompetenties van docenten, onderverdeeld in dertien competenties. De quick-scan is een situatieoverstijgende vragenlijst. Voor twee competenties werden meer uitgebreide vragenlijsten afgenomen, die bovendien zijn uitgesplitst naar beroepskenmerkende situaties. Dit laatste type vragenlijst wordt aangeduid met de term diepe scan, omdat de competenties situatiespecifiek worden bevraagd. Bij de vragenlijsten konden de docenten op een vijfpuntsschaal aangeven in hoeverre een stelling op hen toepasbaar is. Deze instrumenten worden nader besproken in paragraaf 5.3.

Aan HBO-docenten werd gevraagd om de vragen van de quick-scan in te vullen. Deze docenten werd ook gevraagd om een gedeelte van de diepe scan in te vullen. De ene helft van de verspreide vragenlijsten omvatte een diepe scan op competentie 8 (Gesprekken voeren) in te vullen, en de andere helft een diepe scan op competentie 9 (Begeleiden). Een selectie is gemaakt uit praktische overwegingen; de keuze voor juist deze twee competenties is gebaseerd op de veronderstelling dat dit competenties zijn die relatief complex zijn, zodat docenten over het algemeen baat hebben bij een evaluatie ervan. In de vragenlijst werd ten behoeve van het onderzoek een extra vragenblok ingepast over de kwaliteit van de afzonderlijke items.

Voorts werden interviews afgenomen met docenten die de vragenlijsten hebben ingevuld. Uit de docenten die bereid waren werd met het oog op de te houden interviews een zo gevarieerd mogelijke selectie gemaakt (ervaring, vakgebied, score op de scan) van tien docenten. De interviews, waarin dieper werd ingegaan op de waarde van het instrument voor hun professionele ontwikkeling, bestonden uit een gestructureerd en een open deel. Ook werden drie andere kaderfunctionarissen geïnterviewd: een onderwijskundige die verbonden was aan een HBO-instelling, een opleidingsmanager binnen een HBO-instelling en een kaderfunctionaris op het gebied van de ontwikkeling en implementatie van competentiebeoordelingen. Naar deze kaderfunctionarissen zal in het vervolg verwezen worden als 'kaderfunctionarissen'. In de periode van eind april tot en met juni 2002 werden de gegevens verzameld.

5.2. Respondenten

Het onderzoek richtte zich op docenten in het Hoger Beroeps Onderwijs uit in principe alle mogelijke sectoren. In het onderzoek zijn echter geen docenten betrokken die werkzaam zijn aan educatieve faculteiten. Gezien hun ervaring met zowel competentiemetingen als didactische vaardigheden zou dit een vertekend beeld kunnen geven van het niveau en de wensen van HBO-docenten.

Voor de selectie van respondenten is in eerste instantie een beroep gedaan op de contacten van het ICLON en de Citogroep met docenten van hogescholen en andere betrokkenen in het veld. Hierbij werd gestreefd naar een steekproef van 100 docenten, die naar verdeling van kenmerken zo veel mogelijk overeenkomt met de verdeling in de populatie. Door contactpersonen persoonlijk te benaderen werd contact gezocht met hun collega's. Een steekproeftrekking als deze kan niet als representatief voor de populatie docenten worden beschouwd, maar kan gezien de aard van dit onderzoek, in feite ontwikkelingsonderzoek, toch bruikbare resultaten opleveren. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de respons op schriftelijke vragenlijsten extreem laag is, waardoor is verondersteld dat het individueel benaderen van docenten met een schriftelijk verzoek tot het invullen van een vragenlijst weinig zinvol zou zijn.

In april en mei 2002 zijn 161 vragenlijsten verstuurd. In totaal zijn er 36 lijsten teruggezonden: dit is een respons van twintig procent. De steekproef omvatte 20 mannen en 16 vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 45 jaar (sd. 9,2). Het aantal jaar onderwijservaring van de respondenten varieerde van een half jaar tot negentwintig jaar. Het gemiddeld aantal jaar onderwijservaring bedroeg 14 jaar (sd. 9,9). De respondenten waren werkzaam aan zes verschillende hogescholen, respectievelijk de Haagse Hogeschool, de Hogeschool van Amsterdam, de Hogeschool Arnhem / Nijmegen, de Hogeschool Brabant, de Hogeschool van Utrecht en Hogeschool IJsselland Deventer. In Tabel 5.1 is af te lezen hoe de respondenten zijn verdeeld over de vier in het onderzoek betrokken onderwijssectoren en de mogelijke didactische vooropleidingen.

Tabel 5.1: Verdeling van respondenten over sectoren didactische vooropleiding

Sector	Didactische vooropleiding				Totaal
	Geen vooropleiding	Didactische cursus(sen)	Eerstegraads lerarenopleiding	Tweedegraads lerarenopleiding	
Technisch (informatica)	3	2	2	3	10
Economisch	3	2	1	1	7
Gezondheidszorg	2	-	2	1	5
Sociaal Agogisch	6	5	1	-	12
	14	9	6	5	34

Bij twee van de lijsten werd alleen het vragenblok over de kwaliteit van de items ingevuld. Deze lijsten zijn niet opgenomen in het bovenstaande overzicht, maar wel betrokken in de analyses met betrekking tot de kwaliteit van de items.

5.3. Instrumenten

De gegevens werden verzameld met behulp van twee soorten instrumenten: ten eerste is dit een vragenlijst waarin de volgende onderdelen achtereenvolgens zijn opgenomen: een vragenblok van algemene docentkenmerken, de Cito-ICLON quick-scan en diepe scan en een vragenblok ter beoordeling van de kwaliteit van de afzonderlijke items, dat opgenomen is ten behoeve van het onderzoek. De vragenlijst is opgenomen als Bijlage 1. Ten tweede zijn dit interviews voor docenten en kaderfunctionarissen. De twee instrumenten worden hieronder toegelicht, waarbij een overzicht gegeven wordt van de variabelen die met behulp van de verschillende onderdelen van de instrumenten gemeten worden.

Vragenlijst

Vragenblok algemene docentkenmerken

Alle docenten die de quick-scan en diepe scan invulden werden gevraagd naar hun persoonlijke gegevens. Het gaat hierbij om de volgende algemene docentkenmerken: leeftijd, sekse, didactische vooropleiding, aantal jaar onderwijservaring en de sector waarbinnen onderwijs verzorgd wordt.

Didactische competenties: de quick-scan en diepe scan

De docenten werd gevraagd om twee onderdelen van het ontwikkelde competentie-instrument in te vullen, namelijk de quick-scan en een diepe scan.

De quick-scan bestaat uit een set van 114 items verdeeld over dertien didactische competenties. De quick-scan is een situatie-overstijgende vragenlijst die een snel beeld geeft, maar niet helemaal representatief is voor het competentiedomein. De quick-scan kan echter voor velen al voldoende stof opleveren tot nadenken over de eigen didactische competenties. De volgende competenties representeren het competentiedomein van onderwijs en begeleiding, tussen haakjes is het aantal items van de schalen vermeld:

1. Presenteren studieonderdeel (K=7)
2. Uitwerken studieonderdeel (K=10)
3. Voorbereiden zelfstandig leren (K=11)
4. Beroepsgerichtheid voorbereiden (K=6)
5. Voorbereiden ICT-toepassingen (K=5)
6. Ontwerpen toetsen en beoordelingen (K=4)

7. Uitleg geven (K=12)
8. Gesprekken voeren (K=14)
9. Begeleiden (K=13)
10. Onderwijs organiseren (K=8)
11. Positief leerklimaat creëren (K=9)
12. Motiveren en stimuleren studenten (K=8)
13. Toetsen (K=7)

In het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument zijn naast de situatieoverstijgende items ook situatie-specifieke items opgenomen in zogeheten diepe scans. Deze bieden de mogelijkheid om een aantal zelf te kiezen competenties volledig te beoordelen. Competenties worden hiertoe gedifferentieerd in deelcompetenties en bevraagd binnen situatiespecifieke contexten. In de vragenlijst is voor de helft van de docenten een diepe scan op competentie 8 (Gesprekken voeren) opgenomen en voor de andere helft een diepe scan op competentie 9 (Begeleiden). De diepe scan op de competentie 'gesprekken voeren' bestaat uit 39 items, verdeeld over drie deelcompetenties. Deelcompetentie 8A betreft de inhoud van gesprekken, deelcompetentie 8B omvat het vormtechnische aspect en deelcompetentie 8C het gespreksdynamische aspect van gespreksvoering. Deelcompetentie 8A wordt bovendien onderverdeeld naar de werkvormen gesprekken en discussies. De diepe scan op de competentie 'Begeleiden' omvat twee deelcompetenties. Deelcompetentie 9A omvat het analyseren en bijhouden van het leerproces en deelcompetentie 9B omvat de proces- en productondersteuning. De deelcompetenties zijn bovendien onderverdeeld in situatiespecifieke contexten. De betreffende situatietekenen zijn opgenomen in Tabel 5.2.

Tabel 5.2: Situatietekenen diepe scan 'Begeleiden'

Deelcompetentie	Situatiespecifieke context	
	Situatieteken 1 (onderwijsvorm)	Situatieteken 2 (werkvorm)
9A1: Analyseren en bijhouden leerproces	Afstudeeropdracht	Gesprekken
9A2: Analyseren en bijhouden leerproces	Groepsonderwijs	Gesprekken
9A3: Analyseren en bijhouden leerproces	Groepsonderwijs	Opdrachten
9B1: Proces- en productondersteuning	Groepsonderwijs	Gesprekken
9B2: Proces- en productondersteuning	Algemeen	Opdrachten
9B3: Proces- en productondersteuning	Vaardigheidspracticum	Gesprekken
9B4: Proces- en productondersteuning	Afstudeeropdracht	Gesprekken

De items van de beide scans hebben de vorm van stellingen waarbij docenten op een vijfpuntsschaal kunnen aangeven in welke mate de betreffende stelling op hen van toepassing is. De antwoorden kunnen variëren van 'in het geheel niet op mij van toepassing' tot 'volledig op mij van toepassing'. De scores van docenten op de afzonderlijke competenties werden berekend door alle items een score toe te kennen van 0 ('in het geheel niet op mij van toepassing') tot 4 (volledig op mij van toepassing). Daarbij werd een correctie toegepast voor negatief geformuleerde items. Vervolgens werden de scores van alle items per competentie opgeteld. De score werd ten slotte omgezet in een percentagescore door de behaalde score te delen door de maximaal te behalen score. Deze percentagescore vormde de uiteindelijke beheersingsscore per competentie. In de terugrapportage die docenten ontvangen worden de beheersingsscores vergeleken met beheersingsstandaarden en vervolgens ingedeeld in drie beheersingsgebieden. Scores boven de 65% liggen 'boven de beheersingsstandaard', scores tussen de 65% en 55% liggen 'net onder de beheersingsstandaard' en scores onder de 55% liggen 'onder de beheersingsstandaard'. Voor een beschrijving van de terugrapportage die de betrokken docenten ontvingen wordt verwezen naar paragraaf 5.4.

Vragenblok kwaliteit van de items

In de quick-scan en diepe scan is ten behoeve van het onderzoek een vragenblok ingebouwd dat betrekking heeft op de kwaliteit van de items. Na elke vraag van de quick-scan en diepe scan konden docenten in de hiervoor bestemde kolom aankruisen of het volgende van toepassing is op de betreffende vraag:

1. 'Onduidelijke vraag';
2. 'Niet relevant voor beroep';
3. 'Gaaf te ver' (het gevraagde is wel relevant, maar mag niet verwacht worden van docenten).

De eerste optie ('Onduidelijk') heeft betrekking op een onduidelijke formulering van de vraag. Dit is een operationalisatie van de mate waarin vragen zijn toegespitst op concrete situaties (zie Tabel 4.1). Optie twee ('Niet relevant voor beroep') en optie drie ('Gaaf te ver') zijn operationalisaties bij de legitimering van het competentiedomein (zie Tabel 4.2). Zij betreffen de relevantie en de moeilijkheidsgraad van de items.

Interviews

Zoals duidelijk werd uit het bovenstaande werden er interviews gehouden met docenten en kaderfunctionarissen. Voor beide groepen zijn verschillende interviews ontworpen. Beide interviews duurden ongeveer een uur en waren halfgestructureerd van opzet. Om meningen en opvattingen van respondenten te bevragen is het van belang dat het gesprek vrij open kan zijn, maar tegelijkertijd moet een structuur geboden worden waarin alle variabelen die van belang worden geacht systematisch aan bod kunnen komen. De interviewleidraden voor de gesprekken met de docenten en de kaderfunctionarissen zijn opgenomen als Bijlagen 2 en 3.

Overzicht van te meten variabelen

Per deelthema van het onderzoek, zoals geïntroduceerd in paragraaf 4.1, zal worden toegelicht hoe de variabelen gemeten werden. Per variabele wordt aangegeven met behulp van welk meetinstrument deze variabele gemeten wordt. Indien een variabele wordt gemeten met behulp van een interview wordt tevens aangegeven om welke interviewvraag het gaat.

Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

Tabel 5.3 geeft een overzicht van de wijze waarop de variabelen van het eerste deelthema van het onderzoek (de kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument) werden gemeten.

Tabel 5.3: Meetinstrumenten bij de variabelen van deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelings instrument

Te meten variabelen	Meetinstrument		
	Interview docenten	Interview kader-functionarissen	Vragenlijst
<i>Psychometrische eisen</i>			
• Mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties	II.7	C12a	+
• Mate waarin het instrument diepgaand meet (voorbereiden, uitvoeren, evalueren)		C12b	
<i>Legitimering competentiedomein</i>			
• Relevantie competenties	III.17	A2	
• Representativiteit competenties	III.18	A3	
• Relevantie items			+
• Moeilijkheidsgraad items			+
<i>Bruikbaarheid in de beroepscontext</i>			
• Mate waarin het instrument keuzemogelijkheden biedt bij het bepalen van de competenties die beoordeeld worden	II.8	C12d	
• Mate waarin het instrument aansluit op bestaande procedures en methoden voor professionele ontwikkeling		C13b	
• Aanvaardbaarheid van de tijdsinvestering voor docenten		C12e	
• Beschikbaarheid van de benodigde apparatuur		C12f	
<i>Kwaliteit terugrapportage</i>			
• Mate van uitgebreidheid van de informatie	II.13		
• Specificiteit van de informatie	II.12		
• Effectiviteit van de feedback indien vergezeld van begeleidingsgesprekken	II.14		
• Effectiviteit van de feedback indien gevolgd door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan	II.15		
<i>Kwaliteit toelichtingen</i>			
• Helderheid	II.9/10		
• Relevantie	II.9/10		
• Volledigheid	II.9/10		

Tabel 5.3 laat zien dat zowel docenten als kaderfunctionarissen door middel van interviews hun mening gegeven hebben over de mate waarin het instrument voldoet aan psychometrische eisen, de mate waarin het instrument bruikbaar is in de beroepscontext en over de legitimering van het competentiedomein. Uit praktische overwegingen werden de docenten minder vragen gesteld over de psychometrische- en bruikbaarheidseisen dan de kaderfunctionarissen. Docenten hebben daarnaast een oordeel gegeven over de kwaliteit van de terugrapportage en de toelichtende teksten. Drie variabelen uit Tabel 5.3 werden gemeten met behulp van de vragenlijst. In de vragenlijst konden docenten aangeven wanneer vragen van de quick-scan en diepe scan onduidelijk waren (mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties), wanneer de vragen niet relevant waren voor de beroep (relevantie items) en wanneer de vragen te ver gingen (moeilijkheidsgraad items).

Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

Tabel 5.4 geeft een overzicht van de wijze waarop de variabelen van het tweede deelthema van het onderzoek (de uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname) werden gemeten.

Tabel 5.4: Meetinstrumenten bij de variabelen van deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

Te meten variabelen	Meetinstrument		
	Interview docenten	Interview kader-functionarissen	Vragenlijst
<i>Didactische competenties</i>			+
<i>Docentkenmerken</i>			
• Leeftijd			+
• Sekse			+
• Didactische vooropleiding			+
• Aantal jaar onderwijservaring			+
• Sector waarbinnen onderwijs verzorgd wordt			+
<i>Bijdrage aan van het instrument aan professionele ontwikkeling</i>			
• Mate waarin het instrument bewustwording stimuleert	I.1		
• Mate waarin het instrument het bedenken van handelingsalternatieven stimuleert	I.2		
• Mate waarin het instrument het uitproberen van handelingsalternatieven stimuleert	I.3		
• Mate waarin het instrument het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten stimuleert	I.4		

Tabel 5.4 geeft weer dat de didactische competenties en de docentkenmerken werden gemeten via de vragenlijst. In interviews werden docenten gevraagd naar de bijdrage die het instrument kan leveren aan professionele ontwikkeling. Met betrekking tot de opgenomen variabelen werd ten eerste gevraagd of het instrument een effect *zou kunnen* stimuleren en ten tweede of docenten het effect persoonlijk hebben bereikt.

Deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie

Tabel 5.5 geeft een overzicht van de wijze waarop de variabelen van het derde deelthema van het onderzoek (de inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie) werden gemeten.

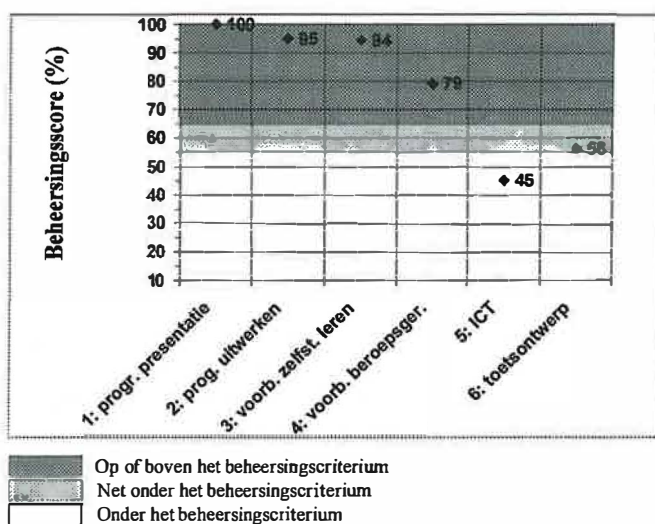
Tabel 5.5: Meetinstrumenten bij de variabelen van deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie

Te meten variabelen	Meetinstrument		
	Interview docenten	Interview kader-functionarissen	Vragenlijst
<i>Bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken</i>			
• Motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit faculteit		B5	
• Motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit docententeams		B6	
• Beleidsafspraken ten aanzien van professionele ontwikkeling van docenten		B7	
• Mate van materiële steun		B8	
• Mate van collegialiteit en samenwerking		B9	
• Draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen		B10	
<i>Wijze van inpassing in professionaliseringstrajecten</i>			
• Combinatie met andere meetmethoden	I.6b/c	C13c	
• Gehanteerde begeleidingsmethoden	I.4b	C13d	
• Combinatie met het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan	II.15	C13e	

Tabel 5.5 laat zien dat de inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie naar voren gekomen is in de interviews met kaderfunctionarissen. Met betrekking tot organisatiekenmerken werd de kaderfunctionarissen gevraagd in hoeverre deze bevorderend of belemmerend zijn voor de inzet van het ontwikkelde beoordelingsinstrument. De wijze van inpassing van het zelfbeoordelingsinstrument in professionaliseringstrajecten kwam aan bod door de kaderfunctionarissen te vragen of zij het instrument zouden gebruiken in combinatie met andere meetmethoden, welke begeleidingsmethoden zij zouden hanteren en of zij het gebruik van het instrument zouden combineren met het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan. De wijze van inpassing in professionaliseringstrajecten werd ook naar voren gebracht in de interviews met docenten. Met betrekking tot combinatie met andere meetmethoden werd gevraagd hoe docenten de waarde inschatten van een uitbreiding van het zelfbeoordelingsinstrument naar een instrument van 360 graden feedback door parallelle vragenlijsten te ontwikkelen waarmee collega's en studenten een beoordeling kunnen geven van een docent. Met betrekking tot gehanteerde begeleidingsmethoden werd docenten gevraagd of zij hulp nodig denken te hebben bij het gebruik van het instrument en zo ja, wiens hulp zij zouden inschakelen. Met betrekking tot de combinatie met het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan werd gevraagd of het effect van de ontvangen terugrapportage volgens docenten groter zou zijn wanneer zij naar aanleiding van deze feedback een persoonlijk ontwikkelingsplan zouden opstellen.

5.4. Afname en dataverzameling

Alle deelnemende docenten alsmede de kaderfunctionarissen hebben in april of mei 2002 de quick-scan en diepe scan toegestuurd gekregen. De docenten werd gevraagd om van beide instrumenten de vragen in te vullen en deze tevens op hun kwaliteit te beoordelen met behulp van het hiervoor bestemde vragenblok. Eén van de drie kaderfunctionarissen vulde alleen dit gedeelte van de vragenlijst in. Via de vragenlijst is de deelnemende docenten gevraagd of zij bezwaar hadden om mee te werken aan de te houden interviews. De kaderfunctionarissen hadden hun medewerking voor een interview al van tevoren verleend. Alle deelnemende docenten kregen een persoonlijke terugrapportage van de resultaten van de zelfbeoordeling toegezonden. De terugrapportage bestond ten eerste uit figuren waarin de scores van docenten op de verschillende competenties werden geplaatst in drie beheersingsgebieden, respectievelijk 'onder de beheersingsstandaard' bij een score die lager is dan 55%, 'net onder de beheersingsstandaard' bij een score tussen 55% en 65%, en 'boven de beheersingsstandaard' bij een score boven de 65%. Figuur 5.1 geeft hiervan een illustratie. De betekenis van de scores werd toegelicht door teksten waarin per competentie en deelcompetentie wordt beschreven wat de (deel)competentie inhoudt en wat de gevolgen zijn wanneer een (deel)competentie al of niet goed beheerst wordt.



Figuur 5.1: Illustratie terugrapportage

Met een tiental docenten en vier kaderfunctionarissen is telefonisch een afspraak gemaakt voor een datum van afname van het interview. Alle respondenten werden verzocht om ter voorbereiding op het gesprek de terugrapportage en de toelichtende teksten op de dertien competenties zorgvuldig te bestuderen. In juni 2002 zijn de interviews afgenomen. Eén van de gesprekken met de kaderfunctionarissen heeft geen doorgang gevonden. Gezien de beperkt beschikbare tijd en het feit dat de drie soorten kaderfunctionarissen waarnaar gezocht was in de kaderfunctionarissen vertegenwoordigd bleef is niet meer gezocht naar een vervanger. Alle interviews werden opgenomen op band en uitgetypt.

5.5. Data-analyse

De analyse van de data betrof een kwalitatieve analyse van de uit de interviews verkregen gegevens en kwantitatieve analyses van de data die verkregen is uit de vragenlijst. De kwalitatieve en kwantitatieve manier waarop de gegevens geanalyseerd zijn worden hier achtereenvolgens besproken.

5.5.1. Interviews

De gevoerde gesprekken met tien docenten en drie kaderfunctionarissen zijn uitgewerkt tot protocollen. De verkregen data zijn vervolgens geordend aan de hand van de variabelen die zijn gepresenteerd in Tabel 4.1 tot en met Tabel 4.7. Zoals duidelijk werd in de bovenstaande beschrijving van de instrumenten en uit Tabel 5.3, Tabel 5.4 en Tabel 5.5, was de inhoud van de gesprekken voor deze twee groepen voor een deel verschillend. Over sommige variabelen doet slechts één van de groepen een uitspraak, en over anderen doen beiden een uitspraak. In de analyse, die vooral beschrijvend van aard is, zijn de gegevens van de docenten en kaderfunctionarissen gecombineerd, waarbij per variabele duidelijk gemaakt werd bij wie de gegevens zijn verzameld. Bij de analyse bij de tweede onderzoeksvraag, betreffende de ingeschatte bijdrage van het instrument aan professionele ontwikkeling werd in de groep docenten een onderscheid gemaakt tussen beginnende en ervaren docenten.

5.5.2. Vragenlijst

Zoals weergegeven in de Tabellen 5.3 en 5.4 zijn met behulp van de vragenlijsten drie concepten gemeten. Ten eerste zijn, door middel van de quick-scan en diepe scan, de didactische competenties van docenten gemeten. Ten tweede zijn de algemene docentkenmerken gemeten die weergegeven zijn in Tabel 4.5 en ten slotte werd de kwaliteit van de items gemeten.

Met de data over de didactische competenties van docenten en de algemene docentkenmerken werd gezocht naar samenhang tussen de scores op de verschillende competenties en docentkenmerken. Hiertoe is het van belang dat de betrouwbaarheid van de verschillende schalen wordt berekend via de methode van Cronbach alpha. Waar nodig kunnen schalen worden gereviseerd. De alpha van de schalen moet voldoen aan een gesteld criterium van $\alpha \geq .70$, met een absolute ondergrens van $\alpha \geq .65$. Schalen die niet aan deze eis voldoen werden niet betrokken in de verdere analyses. Items met een item-restcorrelatie onder .20 worden verwijderd uit de schalen. Vervolgens is de samenhang berekend tussen behaalde scores op de (gereviseerde) competentieschalen en docentkenmerken, met behulp van de Pearson product-moment-correlatie (in het geval van interval- en dichotome variabelen) en variantieanalyses (in het geval van nominale variabelen). Ook de scores op de diepe scans, waarin deelcompetenties van de competenties 'Gesprekken voeren' en 'Begeleiden' worden gemeten worden in de analyses betrokken.

Met de uitspraken van docenten en kaderfunctionarissen over de kwaliteit van de items kunnen uitspraken worden gedaan over de mate waarin de vragen toegespitst zijn op concrete situaties en over de legitimering van het competentiedomein door het hoger onderwijsveld. Een knelpunt bij het trekken van harde conclusies vormt hierbij echter de lage respons op de vragenlijsten: slechts 36 docenten hebben hun oordeel gegeven over de kwaliteit van de items. Per competentie en deelcompetentie wordt in een tabel weergegeven hoeveel items in de verschillende competentieschalen door meer dan 8 procent van de docenten worden beoordeeld als achtereenvolgens onduidelijk geformuleerd, irrelevant of te moeilijk.

6. Resultaten

In paragraaf 6.1 worden de resultaten van de interviews met docenten en kaderfunctionarissen besproken. Vervolgens komen in paragraaf 6.2 de resultaten van de kwantitatieve analyses op de vragenlijstgegevens aan bod.

6.1. Interviews met docenten en kaderfunctionarissen

In juni 2002 zijn dertien gesprekken gevoerd, waarvan tien met docenten en drie met kaderfunctionarissen. Gesprekken zijn gevoerd met vier docenten uit de sociaal agogische sector en met drie docenten uit de sectoren economie en techniek. Vier van de docenten hadden tussen de één en de vier jaar onderwijservaring en de overige docenten hadden tussen de 16 en 29 jaar ervaring. Onder de tien geïnterviewde docenten waren vier mannen en zes vrouwen. De leeftijd van de docenten lag tussen de 32 en 58 jaar. Als kaderfunctionarissen waren een onderwijskundige, een opleidingsmanager en een adviseur bij een bureau voor onderwijsmanagement betrokken. Deze laatste deskundige had ervaring met het ontwikkelen van competentietoetsen binnen zowel het primair onderwijs als het voortgezet onderwijs en het HBO.

De resultaten van de interviews met docenten en kaderfunctionarissen worden samengenomen in de rapportage. Ze worden per deelthema beschreven aan de hand van de daarbij behorende variabelen. De paragraaf wordt afgesloten met een korte samenvatting.

6.1.1. Deelthema 1: Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

De tien docenten en drie kaderfunctionarissen hebben over de kwaliteit van het instrument voor een deel verschillende vragen beantwoord. Per onderwerp wordt daarom aangegeven door wie de vragen zijn beantwoord.

Psychometrische eisen

De docenten en kaderfunctionarissen werd gevraagd of het ontwikkelde instrument volgens hen, naast de in de vorige paragraaf behandelde psychometrische eis van representativiteit van de competenties, voldeed aan de volgende psychometrische eisen: de mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties, de mate waarin het instrument diepgaand meet en de mate waarin het instrument een authentiek inzicht in situaties biedt.

Mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties

Zowel de docenten als de kaderfunctionarissen hebben een oordeel gegeven over de herkenbaarheid van de situaties die geschetst worden in de stellingen. De verschillende oordelen worden weergegeven in Tabel 6.1.

Tabel 6.1: Mening van docenten en kaderfunctionarissen over de herkenbaarheid van de geschetste situaties

Antwoordcategorieën	N
De geschetste situaties zijn zowel bij de quick-scan als de diepe scan concreet	9
De geschetste situaties zijn zowel bij de quick-scan als de diepe scan niet concreet	2
De geschetste situaties zijn alleen bij de quick-scan niet concreet	2

Tabel 6.1 laat zien dat negen respondenten de situaties die geschetst worden in de vragen duidelijk herkenbaar vonden. Deze respondenten waren allen docent. De tiende docent vond de vragen vrij algemeen gesteld en gaf aan dat de stellingen toe te passen zijn op verschillende situaties. *“Dat vond ik juist wel goed. Ik denk tijdens het invullen na in welke situaties ik dat wel of niet doe: ik zie dus al deze situaties voor me. Als blijkt dat ik dat in sommige niet doe en in andere juist wel geef ik mezelf een score in het midden.”* Twee andere docenten, die aangaven dat ze de vragen concreet vonden, vermeldden daarbij dat ze de vragenlijst hebben ingevuld voor een specifieke module of groep. Hierdoor wilden zij juist een

nietszeggende score in het midden voorkomen. De drie kaderfunctionarissen gaven aan de vragen van de scans niet concreet te vinden. Twee van hen vonden dit alleen het geval bij de quick-scan. *“Omdat je als het ware gevraagd wordt om een gemiddelde op te maken van een grote hoeveelheid situaties kan dit een nogal kunstmatig gemiddelde opleveren.”* Dit werd door niemand gezien als een probleem, want het doel van de quick-scan is een globaal beeld te geven over een groot gebied. De derde gaf aan dat de diepe scan echter nog concreter zou moeten zijn. De situaties die geschetst worden kunnen nog verder worden opgesplitst: er kan nog steeds van alles onder worden verstaan.

Mate waarin het instrument diepgaand meet

Aan de drie kaderfunctionarissen is gevraagd of het instrument erin slaagt om diepgaand te meten, dat wil zeggen dat zowel over het voorbereiden, het uitvoeren als het evalueren van onderwijs een diepgaand beeld van docentcompetenties gegeven kan worden. Allen vonden dit het geval. Een sterk punt is dat het instrument een duidelijk onderscheid aanbrengt in de verschillende fases van het didactisch handelen van docenten, voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Dit is volgens de kaderfunctionarissen zeer belangrijk.

Legitimering van het competentiedomein

Over de relevantie en de representativiteit van de dertien competenties op het taakgebied van onderwijs en begeleiding hebben zowel de docenten als de kaderfunctionarissen hun mening gegeven.

Relevantie van de competenties

Zowel de tien geïnterviewde docenten als de kaderfunctionarissen vonden alle dertien competenties relevant voor het taakgebied. Wel werd hierbij opgemerkt dat de ene competentie belangrijker is dan de ander, afhankelijk van de persoonlijke situatie van de docent. Ook verschuift het belang van de verschillende competenties door de voortdurende ontwikkeling van het onderwijs.

De competentie ‘Voorbereiden van ICT-toepassingen’ kwam, ondanks het feit dat alle docenten dit in principe een belangrijke competentie vinden, vier keer naar voren in de gesprekken. Eén van de kaderfunctionarissen vond dat het belang van ICT voor het onderwijs naar zijn idee door veel mensen binnen het onderwijs overschat werd. Een van de docenten vond de inhoud van de competentie vrij onduidelijk; tegelijkertijd ging het om de vraag of je ICT effectief in kunt zetten in je onderwijs en om de vraag of je er in technische zin mee om kunt gaan. Een tweede docent vond ICT wel relevant, maar niet voor elk vakgebied. Een derde docent gaf aan dat zij ICT-gebruik aanvankelijk niet als een competentie zag, maar daar nu op teruggekomen is.

Representativiteit van de competenties

De antwoorden van de docenten en kaderfunctionarissen op de vraag naar de representativiteit van de dertien competenties voor het taakgebied van onderwijs en begeleiding zijn onderverdeeld in categorieën en weergegeven in Tabel 6.2.

Tabel 6.2: Meningen van docenten en kaderfunctionarissen over de representativiteit van de 13 competenties

Antwoordcategorieën	N
De competenties zijn zeker representatief voor het taakgebied	7
Weet niet of de competenties representatief zijn: ik heb niet voldoende overzicht	5
De competenties zijn niet representatief, ik mis iets essentieels	1

Uit Tabel 6.2 is af te lezen dat zeven respondenten met zekerheid konden zeggen dat zij de competenties representatief vinden voor het taakgebied onderwijs en begeleiding. Onder hen waren de drie kaderfunctionarissen en vier docenten die allen minstens 16 jaar onderwijservaring hadden. Vijf docenten hadden niets gemist, maar zeiden niet voldoende overzicht te hebben over het taakgebied om een uitspraak te kunnen doen over de representativiteit van de dertien competenties. Wat door één van de docenten gemist werd in de set competenties was de modelfunctie van een docent. *“Als docent moet je je gezicht laten zien, laten zien tegen welke problemen je zelf oploopt en hoe je zelf dingen oplost. Transparantie.”* Volgens de docent valt dit niet in te delen onder het creëren van een open leerklimaat (competentie 11) en is het één van de belangrijkste kenmerken van een goede docent.

Mate waarin het instrument keuzemogelijkheden biedt in te beoordelen situaties en competenties

Zowel de tien docenten als de kaderfunctionarissen hebben hun mening gegeven over de keuzemogelijkheden die het instrument biedt met betrekking tot de situaties die beoordeeld worden. Allen zijn van mening dat het aanbieden van keuzemogelijkheden van groot belang is. Het biedt de mogelijkheid om de zelfbeoordeling toe te spitsen op je eigen situatie en interesses. Men vond de mogelijkheden die het instrument biedt veelzijdig. Sommige docenten gaven echter aan dat zij geïnteresseerd zouden zijn in een uitbreiding naar scans op competenties binnen specifieke functies als studieloopbaanbegeleider, studiebegeleider, tutor, coach en het zorgdragen voor integratie tussen opleiding en werk binnen duaalopleidingen.

Mate waarin het instrument aansluit op bestaande procedures en methodes voor professionele ontwikkeling

De kaderfunctionarissen werd gevraagd of het instrument in te passen zou zijn in bestaande procedures en methodes voor professionele ontwikkeling. Volgens hen kan het ontworpen instrument goed gebruikt worden in combinatie met andere beoordelingsmethoden, of als onderdeel van een scholings- of professionaliseringstraject. Hoewel de gebruikte terminologie in deze methoden verschillend kan zijn, is dit goed op elkaar af te stemmen. Geen van de kaderfunctionarissen lijkt het verstandig om het instrument te gebruiken als op zichzelf staand.

Aanvaardbaarheid van de tijdsinvestering voor docenten

Aan de kaderfunctionarissen is gevraagd of zij dachten dat de tijdsinvestering die het ontworpen competentie-instrument vraagt van een aanvaardbaar niveau is. Ten eerste kwam de investering in het beantwoorden van de vragen naar voren. Men was het er over eens dat rekening gehouden moet worden met een concentratiecurve van een kwartier tot maximaal een half uur. Wanneer docenten langer achter elkaar aan de beoordeling zouden werken zou dit ten koste gaan van de nauwkeurigheid waarmee vragen worden beantwoord. Omdat de vragen aangeboden worden in goed afgebakende blokken is het echter mogelijk om deze stukje bij beetje in te vullen. Zoals naar voren kwam onder 'keuzemogelijkheden' is dit ook de manier waarop docenten het instrument van plan zijn te gebruiken. Zij zeggen de aandacht te zullen richten op een selectie van competenties en situaties waar op dat moment hun interesse naar uitgaat. Maar de ware investering is niet het invullen van de vragen. De meeste tijd gaat zitten in de voorbereiding, het lezen van feedback, het voeren van een gesprek daarover, het nadenken over een vervolgtraject, etcetera. Het is van belang om hier van tevoren duidelijkheid over te scheppen, zodat docenten weten waar ze aan beginnen en bijvoorbeeld een planning kunnen maken.

Beschikbaarheid van de benodigde apparatuur

Op hogeschole levert de apparatuur volgens de kaderfunctionarissen geen enkel probleem op. Docenten beschikken over een eigen computer met een snelle internetverbinding. Ook voor studenten zal het invullen van vragen via internet geen problemen op hoeven te leveren. Eén van de kaderfunctionarissen merkte echter op dat het voor veel docenten ideaal zou zijn om thuis te werken aan hun zelfbeoordeling en de beoordeling van collega's. Dit zal wel problemen kunnen opleveren, omdat niet iedereen beschikt over een voldoende snelle computer. Bovendien merkte dezelfde kaderfunctionaris op dat er ondanks dat de apparatuur beschikbaar is problemen kunnen optreden met het gebruik van het web-based programma. Problemen die kunnen optreden zijn van tevoren niet altijd even goed te overzien. Het is belangrijk dat gebruikers met dit soort problemen een beroep kunnen doen op bijvoorbeeld een helpdesk.

Kwaliteit van de terugrapportage

Over de terugrapportage hebben alleen de tien docenten hun mening gegeven. Zij hebben allen voorafgaand aan het interview een persoonlijk rapport toegezonden gekregen.

Mate van uitgebreidheid van de informatie

Docenten werden gevraagd of de terugrapportage uitgebreid genoeg is en met andere woorden voldoende informatie biedt om een vervolg te geven aan de feedback door te werken aan de ontwikkeling van de behandelde competenties. Tabel 6.3 geeft een overzicht van de verschillende meningen van docenten.

Tabel 6.3: Meningen van docenten over de uitgebreidheid van de feedback

Antwoordcategorieën	N
De informatie van de terugrapportage is precies uitgebreid genoeg	6
De informatie is in principe uitgebreid genoeg, maar zou nog verder uitgebreid mogen worden.	3
De informatie van de terugrapportage is eerder iets te uitgebreid	1

Uit Tabel 6.3 is te concluderen dat alle docenten in eerste instantie van mening zijn dat de informatie diepgaand en uitgebreid is. Er wordt aandacht besteed aan zowel het voorbereiden, het uitvoeren als het evalueren van onderwijs en daarbij komen volgens de docenten alle essentiële aspecten en situaties aan de orde¹. Een drietal docenten stelde echter voor om de feedback uit te breiden met tips over mogelijke manieren van aanpak bij het ontwikkelen van de afzonderlijke competenties. Deze tips moeten echter op een vrijblijvende manier worden gebracht. Ze zouden bijvoorbeeld alleen in beeld kunnen komen als iemand daar om vraagt, door met de muis op een link te klikken. Drie andere docenten zouden het echter te ver vinden gaan als de feedback op deze manier uitgebreid zou worden. *“Ik denk dat je dat als docent heel goed zelf kunt bedenken. Het is ook goed om dat zelf te bedenken. En kom je er niet uit, dan zoek je een collega op. Tips vind ik zo kunstmatig, mensen krijgen het gevoel van dat maak ik zelf nog wel uit hoe ik het aanpak!”*. De docent die aangaf de feedback eerder iets te uitgebreid te vinden gaf aan dat hij geen overbodige informatie heeft kunnen vinden, maar dat de hoeveelheid informatie te groot wordt als je feedback ontvangt op alle competenties van de Quick-scan. *“De informatie overspoelt je dan echt”*.

Specificiteit van de informatie

Alle docenten vonden de feedbackteksten specifiek genoeg. De feedback is gekoppeld aan concrete, veel voorkomende onderwijssituaties en het gewenste gedrag wordt daarbij goed geëxpliciteerd. Drie docenten gaven aan dat de teksten niet goed bruikbaar zouden zijn wanneer ze nog specifieker waren. *“Je moet zelf de vertaalslag maken naar je eigen situatie”*. Eén docent gaf aan dat het niet specifiek genoeg kan zijn. Mocht het lukken om de teksten nog specifieker te maken, dan zou dit welkom zijn. Voor de manier waarop dit bereikt zou kunnen worden had hij echter geen aanwijzingen.

Effectiviteit van de feedback indien vergezeld van begeleidingsgesprekken

Aan de tien docenten is gevraagd of de terugrapportage volgens hen vergezeld zou moeten gaan van begeleidingsgesprekken. Hun mening is weergegeven in Tabel 6.4.

Tabel 6.4: Meningen van docenten over het belang van begeleidingsgesprekken in combinatie met de feedback

Antwoordcategorieën	N
Begeleidingsgesprekken vergroten het leereffect van de terugrapportage	9
Begeleidingsgesprekken vergroten het leereffect van de terugrapportage niet	1

Uit Tabel 6.4 is af te lezen dat negen van de geïnterviewde docenten van mening zijn dat de effecten die bereikt kunnen worden met de feedback groter zullen zijn wanneer de feedback besproken wordt in een begeleidingsgesprek. Je kunt samen met iemand bepalen of het in de feedback geschetste beeld klopt en hoe je hieraan kunt gaan werken. De kans dat je werkelijk iets met de feedback gaat doen wordt hierdoor groter. Veel docenten denken bij begeleidingsgesprekken als eerste aan bestaande functioneringsgesprekken. Het zelfbeoordelingsinstrument met de bijbehorende feedback zien zij als een middel om deze gesprekken meer inhoud te kunnen geven. Slechts één van de docenten die de terugrapportage zou bespreken in een begeleidingsgesprek opperde het idee om de rol van begeleider te laten vervullen door een collega. De anderen vonden dat deze functie weggelegd was voor een leidinggevende of onderwijskundige binnen de organisatie. Eén van de docenten verklaarde dit doordat de zelfstandigheid van docenten bij dit soort zaken volgens haar niet overschat mag worden. De meeste docenten weten niet goed hoe ze het best een vervolg kunnen geven aan feedback. Om te kunnen bepalen hoe je een vervolg gaat geven aan de feedback zijn volgens een tweede docent bovendien meerdere begeleidingsgesprekken nodig. De docent die weinig verwachtingen heeft van begeleidingsgesprekken heeft hiermee een aantal negatieve ervaringen gehad binnen zijn team. Er was geen *“werkelijke interesse”* in professionele ontwikkeling. Daarom zou hij dit instrument individueel gebruiken.

¹ Hierbij moet echter vermeld worden dat niet alle docenten het feedbackrapport in zijn geheel hebben gelezen en niet altijd even uitgebreid bestudeerd bleken te hebben.

Effectiviteit van de feedback indien gevolgd door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan

De docenten werd gevraagd of het effect van de feedback volgens hen groter zal zijn wanneer deze gevolgd zou worden door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan, eventueel onder begeleiding. Daarnaast werd gevraagd of de aangeboden terugrapportage volgens hen een goed houvast biedt bij het opstellen van een dergelijk plan. De antwoorden op beide vragen zijn weergegeven in Tabel 6.5.

Tabel 6.5: Meningen van docenten over het belang van het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan

Antwoordcategorieën	N
Het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan vergroot het leereffect van de terugrapportage	10
De terugrapportage biedt een goed houvast bij het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan	10

Zoals duidelijk wordt in Tabel 6.5 zijn alle docenten van mening dat er meer van gemaakte voornemens terechtkomt wanneer docenten een duidelijk plan op papier zetten waarin gespecificeerd wordt wat en hoe ze willen leren. De docenten beweren met behulp van de feedback in staat te zijn om een ontwikkelingsplan op te stellen, zeker in combinatie met een begeleidingsgesprek.

Ingeschatte kwaliteit van de verschillende onderdelen van de terugrapportage

De feedback die docenten ontvangen bestaat ten eerste uit een tekst waarin per competentie en deelcompetentie wordt beschreven wat de (deel)competentie inhoudt en wat de gevolgen voor studenten zijn wanneer een (deel)competentie al of niet beheerst wordt. Alle docenten waren positief over de inhoud en vorm van de feedbackteksten. De genoemde argumenten hiervoor zijn:

- helder taalgebruik;
- voldoende informatie;
- concrete informatie;
- aandacht voor effecten van het handelen op studenten;
- goede, overzichtelijke opbouw;
- compactheid;
- prettige, neutrale toon.

De teksten van de feedback worden ondersteund door figuren waarin de scores van docenten worden geplaatst in drie beheersingsgebieden. Alle docenten vonden de figuren overzichtelijk. Om docenten te stimuleren om zich verder te ontwikkelen op bepaalde punten wordt het vermelden van een beheersingsstandaard door acht docenten van belang geacht. De overige docenten hadden hier geen duidelijke mening over. Vier docenten vonden dat de lat hoog gelegd zou moeten worden: op een beheersingsscore van 80%. Twee docenten vonden dat de standaard niet te laag mocht zijn, maar ook niet te hoog. Het zou demotiverend of bedreigend kunnen zijn als je scores te ver onder de standaard liggen. Er werd geopperd om bij het vaststellen van een standaard enigszins rekening te houden met de gemiddelde scores van docenten. Ook zou je uiteindelijk met je team kunnen beslissen aan welk criterium je wilt voldoen. Dit kan per competentie verschillend zijn. Er moet wel een richtlijn gesteld worden. De overige docenten zeiden zelf geen goed idee te hebben over het vaststellen van een prestatiestandaard. Hierbij werd opgemerkt dat je, wanneer je een standaard stelt, de gebruiker duidelijk moet maken hoe je tot de gestelde standaard bent gekomen.

In de webversie van het zelfbeoordelinginstrument wordt de figuur uitgebreid met een vergelijking van de persoonlijke score met de gemiddelde score van een referentiegroep. De meeste docenten vinden dit "gewoon een leuk weetje" en zullen hun persoonlijke maatstaf hier niet door verleggen. Slechts twee docenten gaven aan dat zij zouden streven naar de gemiddelde score van hun referentiegroep.

Drie docenten zeiden geïnteresseerd te zijn in de scores van verschillende groepen, om hier conclusies uit te kunnen trekken: "Je zou tekortkomingen in het onderwijs kunnen signaleren als blijkt dat de scores op bepaalde competenties echt onder de maat zijn." en: "Interessante informatie vind ik het verschil tussen beginnende en ervaren docenten. Op welke gebieden verschillen zij het meest? En waar ligt dit dan aan? Daar kun je wat mee."

Verskil in waardering tussen de situatieoverstijgende en de situatiespecifieke competentievragenlijsten

Bij de vragen over psychometrische eisen en de kwaliteit van de feedback, waarvan de resultaten hierboven zijn beschreven werden de docenten en kaderfunctionarissen gevraagd om aan te geven wanneer zij de situatieoverstijgende quick-scan en situatiespecifieke diepe scan in een bepaald opzicht verschillend waardeerden. Om een overzicht te kunnen geven van de verschillen in waardering die zich voordeden worden deze hier echter afzonderlijk besproken. Zeven van de respondenten waardeerden de quick-scan en diepe scan niet verschillend. Het invullen van de vragen was naar hun idee bij beide scans even makkelijk en betrouwbaar te doen en de resultaten van de feedback waren even bruikbaar. Van de zes docenten die de scans verschillend waardeerden waren er drie meer te spreken over de quick-scan en drie die vonden dat de diepe scan een meerwaarde had. Tabel 6.6 en Tabel 6.7 geven een overzicht van de verschillende genoemde voor- en nadelen van achtereenvolgens de quick-scan ten opzichte van de diepe scan en van de diepe scan ten opzichte van de quick-scan.

Tabel 6.6: Voor- en nadelen van de quick-scan ten opzichte van de diepe scan

Voordelen	Nadelen
• Zet aan tot nadenken over gedrag over situaties heen • Vragen makkelijker te beantwoorden • Biedt voldoende informatie om mee aan het werk te gaan	• Kunstmatige score doordat vragen toe te passen zijn op een aantal verschillende situaties

De eerste twee in Tabel 6.6 genoemde voordelen hebben te maken met het feit dat de quick-scan situatieoverstijgend is. Een eerste voordeel daarvan kan zijn dat docenten zich tijdens het beantwoorden van de vragen bewust worden van het feit dat hun gedrag duidelijk afhangt van de situatie waarin zij zich bevinden, wat reflectie stimuleert. Een tweede voordeel, dat genoemd werd door één van de docenten, is dat de vragen makkelijker te beantwoorden zijn. Deze docent gaf aan dat de algemeenheid van de vragen maken dat deze altijd toepasbaar zijn op de persoonlijke situaties van docenten. *“Wanneer vragen worden gekoppeld aan meer specifieke situaties kost het meer moeite om deze situaties op te roepen.”* Een derde voordeel ligt in het gegeven dat de quick-scan al voldoende stof kan opleveren tot het nadenken over didactische competenties. Het genoemde nadeel heeft betrekking op het situatieoverstijgende karakter van de quick-scan. Doordat de vragen toe te passen zijn op een groot aantal situaties worden docenten volgens één van de respondenten gedwongen om een gemiddelde te nemen van hun gedrag. De score die deze werkwijze oplevert wordt kunstmatig genoemd.

Tabel 6.7: Voor- en nadelen van de diepe scan ten opzichte van de quick-scan

Voordelen	Nadelen
• Door toespitsing op concrete situaties zijn de vragen makkelijker te beantwoorden • Door toespitsing op concrete situaties bruikbaar feedback	• Na het invullen van de quick-scan lijkt de diepe scan dubbelop

Tabel 6.7 laat zien dat de genoemde voordelen van de diepe scan ten opzichte van de quick-scan gebaseerd zijn op het situatiespecifieke karakter van de diepe scan. Een eerste voordeel, dat door veel docenten werd genoemd, is dat de vragen gemakkelijker te beantwoorden zijn doordat ze toegespitst zijn op concrete situaties. Volgens een aantal docenten is een tweede voordeel van de situatiegebonden diepe scan ten opzichte van de quick-scan is dat de feedback concreter wordt, en daarmee bruikbaar. Eén van de docenten gaf aan dat ze na het invullen van de quick-scan de informatie van de diepe scan wat dubbelop vond. De feedback van de quick-scan biedt al voldoende informatie om mee aan het werk te gaan. Daarnaast lijkt het haar waardevoller om naar aanleiding van de feedback van de quick-scan *“zelf de diepte in te gaan”*, dat wil zeggen na te denken over specifieke situaties.

Kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties

Een laatste onderdeel van het competentie-instrument wordt gevormd door toelichtende teksten bij de dertien competenties. Docenten werd gevraagd naar de helderheid, relevantie en volledigheid van de

teksten. Veel van hen brachten echter eerst de toegevoegde waarde van de teksten voor het instrument ter sprake. De verschillende meningen zijn samengevat in Tabel 6.8.

Tabel 6.8: Meningen van docenten over de waarde van de toelichtingen op de competenties

Antwoordcategorieën	N
Toelichtingen op de competenties voegen absoluut iets toe aan het instrument	4
Toelichtingen op de competenties zijn overbodig	4
Ik weet niet of de toelichtingen op de competenties iets toevoegen aan het geheel	2

Tabel 6.8 maakt duidelijk dat docenten verschillen van mening over de waarde van de toelichtende teksten bij de competenties. Docenten die van mening waren dat de toelichtende teksten bij de competenties een toegevoegde waarde hebben vonden dat de teksten een goed kader boden. Ze waren van mening dat de zelfbeoordelingslijst hierdoor beter te plaatsen is. Volgens deze docenten verhelderen de toelichtende teksten de inhoud van de competenties en verduidelijken waar de docenten op beoordeeld worden en waarom zij hierop beoordeeld worden. De vier docenten die de toelichtingen persoonlijk overbodig vonden verklaarden dat de competenties geen toelichting behoeven. Twee van hen hadden de teksten daarom expres niet gelezen. Eén van de docenten heeft de teksten bewust gelezen nadat ze de vragen had ingevuld, om haar score op de zelfbeoordeling er niet door te laten beïnvloeden. Na het invullen van de vragen volstaan volgens haar de feedbackteksten echter. Twee docenten hadden geen goed idee of de toelichtende teksten iets toevoegen aan het geheel. De informatie is breder en algemener dan die van de feedbackteksten, maar de waarde van deze informatie konden ze (nog) niet goed inschatten.

De docenten die de toelichtingen op de competenties hebben gelezen vonden de teksten allen helder, volledig en relevant. De teksten zijn algemener van aard dan de feedbackteksten en waren daardoor voor sommigen minder interessant om te lezen. *“Een beetje saa”*. Suggesties ter verbetering van de teksten zijn:

- doorspekken met sprekende voorbeelden;
- tekst wat compacter maken;
- tekst verdelen in meer alinea's met sprekende koppen.

6.1.2. Deelthema 2: Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

Bijdrage van het instrument aan professionele ontwikkeling

Met betrekking tot de bijdrage aan professionele ontwikkeling die docenten verwachten van het zelfbeoordelingsinstrument zal in de verslaglegging een onderscheid worden gemaakt tussen beginnende en ervaren docenten. Enkele docenten brachten namelijk ter sprake dat zij verschillen verwachtten tussen beginnende en ervaren docenten. In navolging van Berliner (2001) wordt onder een beginnende docent iemand met nul tot vier jaar ervaring verstaan.

Mate waarin het instrument bewustwording stimuleert

In Tabel 6.9 is uiteengezet of docenten van mening zijn dat het instrument een middel kan zijn om bewustwording te stimuleren en, ten tweede, of dit effect ook op hen zelf van toepassing is.

Tabel 6.9: Verwachtingen van docenten met betrekking tot de bewustwording van de docentrol

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Het instrument stimuleert in het algemeen bewustwording van de docentrol	10	4	6
De afname ervan leidde bij mij tot bewustwording van mijn rol	5	3	2
De afname ervan leidde bij mij niet tot de bewustwording van mijn rol	5	1	4

Tabel 6.9 laat zien dat alle geïnterviewde docenten van mening zijn dat het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument kan leiden tot bewustwording van je rol als docent. Vijf docenten gaven aan dat dit op hen zelf van toepassing is. Docenten die zich persoonlijk niet bewuster zijn geworden van hun rol op

het gebied van onderwijs- en begeleidingstaken zeiden geen nieuwe aspecten van hun rol tegengekomen te zijn, of hieraan opnieuw aan herinnerd te zijn.

Mate waarin het instrument het bedenken van handelingsalternatieven stimuleert

In Tabel 6.10 is uiteengezet of docenten van mening zijn of het instrument een effectief middel kan zijn om het bedenken van handelingsalternatieven te stimuleren en, ten tweede, of dit effect ook op hen zelf van toepassing is.

Tabel 6.10: Verwachtingen van docenten met betrekking tot het bedenken van handelingsalternatieven

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Het instrument stimuleert het bedenken van handelingsalternatieven	10	4	6
De afname ervan leidde bij mij tot het bedenken van alternatieven	8	4	4
De afname ervan leidde bij mij niet tot het bedenken van alternatieven	2	-	2

Tabel 6.10 maakt duidelijk dat het bedenken van alternatieve manieren van aanpak volgens alle tien geïnterviewde docenten gestimuleerd kan worden door het zelfbeoordelingsinstrument. Acht van de tien docenten gaven aan dat dit op hen zelf van toepassing is. Van de twee docenten voor wie dit niet geldt verklaarde de één dit door het feit dat ze geen nieuwe ideeën had opgedaan en de ander door het feit dat hij tevreden is met zijn manier van werken. Bovendien zit zijn carrière als docent er bijna op.

Mate waarin het instrument het uitproberen van handelingsalternatieven stimuleert

In Tabel 6.11 is uiteengezet of docenten van mening zijn of het instrument een effectief middel kan zijn om het uitproberen van handelingsalternatieven te stimuleren en, ten tweede, of dit effect ook op hen zelf van toepassing is.

Tabel 6.11: Verwachtingen van docenten met betrekking tot het uitproberen van handelingsalternatieven

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Het instrument stimuleert het uitproberen van handelingsalternatieven	9	3	6
Weet niet of het instrument het uitproberen van handelingsalternatieven stimuleert	1	1	-
De afname ervan leidde bij mij tot het bedenken van alternatieven	7	3	4
Weet nog niet of de afname zal leiden tot het uitproberen van alternatieven	1	1	-
De afname ervan leidde bij mij niet tot het bedenken van alternatieven	2	-	2

Tabel 6.11 maakt duidelijk dat negen van de tien docenten van mening zijn dat het instrument bij kan dragen aan het uitproberen van handelingsalternatieven. Een van hen zei hierover geen goed beeld te hebben. Van de beginnende docenten geven er drie van de vier aan dat zij zelf alternatieven zullen gaan uitproberen op basis van dit instrument. Eén van weet nog niet of hij dit in de nabije toekomst zal gaan doen. Van de ervaren docenten hebben er vier aangegeven dat zij nieuwe dingen zullen uitproberen, al geeft de helft van deze docenten daarbij aan dat het daarbij echt zal gaan om details. Twee van de ervaren docenten zullen geen handelingsalternatieven uitproberen. Eén van de docenten gaf hierbij aan dat zij dit effect eigenlijk alleen verwacht bij beginnende docenten *'Ervaren docenten hebben onderwijs- en begeleidingstaken over het algemeen heel goed onder controle, en als dit niet zo is, dan willen ze dat toch niet weten'*. Dit instrument lijkt haar ideaal voor docenten die één jaar ondervaring hebben.

Mate waarin het instrument het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten stimuleert

In Tabel 6.12 is weergegeven of docenten van mening zijn dat het instrument het ondernemen van concrete professionaliseringsactiviteiten kan stimuleren. Tevens wordt aangegeven of docenten hiertoe zelf gestimuleerd zijn.

Tabel 6.12: Verwachtingen van docenten met betrekking tot het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Het instrument stimuleert het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten	10	4	6
De afname ervan leidde bij mij tot het ondernemen van activiteiten	6	3	3
Weet nog niet of de afname zal leiden tot het ondernemen van activiteiten	2	1	1
De afname ervan leidde bij mij tot het ondernemen van activiteiten	2	-	2

Tabel 6.12 maakt duidelijk dat docenten het instrument zien als een middel om professionaliseringsactiviteiten te stimuleren. Drie van de vier beginnende en drie van de zes ervaren docenten gaan zeker activiteiten ondernemen naar aanleiding van de resultaten van de zelfbeoordeling. Twee docenten, een beginnende en een ervaren docent kunnen dit niet met zekerheid zeggen. Zij willen eerst nadenken over hun persoonlijke mogelijkheden en bovendien de mogelijkheden binnen de organisatie peilen. Twee ervaren docenten zeggen geen professionaliseringsactiviteiten te ondernemen. Aan alle docenten, dus ook aan de twee ervaren docenten die persoonlijk geen activiteiten zullen gaan ondernemen, werd gevraagd aan wat voor activiteiten zij dachten. De resultaten zijn weergegeven in Tabel 6.13.

Tabel 6.13: Professionaliseringsactiviteiten (meer dan één antwoord mogelijk)

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
De resultaten van de zelfbeoordeling bespreken met collega's	5	2	3
Observeren door collega's	4	1	3
Intervisiegroep samenstellen	2	1	1
Bedenken wat voor activiteiten ondernomen zullen worden	3	2	1
Professionalisering op de agenda zetten	3	1	2
Functioneringsgesprek aanvragen	1	-	1
Bestuderen van literatuur	1	1	-
Volgen van een cursus	1	1	-

In Tabel 6.13 zijn verschillende vormen van activiteiten te onderscheiden. Negen van de tien geïnterviewde docenten zoeken naar aanleiding van de afgenomen zelfbeoordeling toenadering tot collega's binnen het team. Dit doen zij door de resultaten van de beoordeling te bespreken met collega's, door af te spreken om bij elkaar in de klas te kijken, of door een functioneringsgesprek aan te vragen bij de leidinggevende. Ook het samenstellen van een intervisiegroep zou binnen het team kunnen plaatsvinden, maar één van de docenten die een intervisiegroep wilde samenstellen zou op zoek gaan naar mensen met gelijke doelstellingen, zodat dit op organisatieniveau plaats zal moeten vinden. Het op de agenda zetten van professionalisering is ook iets dat volgens docenten plaats zal moeten vinden op organisatieniveau. Docenten die deze activiteit noemden zeiden dat dit de eerste stap is die gezet moet worden. Zij zeiden er naar aanleiding van de in het kader van het onderzoek afgenomen zelfbeoordeling voor te willen zorgen dat professionalisering duidelijker onderdeel wordt van het beleid, dat de organisatie het ontwikkelde competentie-instrument aanschaffte en dat er nagedacht wordt over de manier waarop het instrument ingezet kan en moet worden binnen de organisatie. Ten slotte zijn er een aantal activiteiten op individueel niveau te onderscheiden: drie docenten zeiden dat ze de tijd zouden nemen om voor zichzelf te bedenken op welke manier zij een vervolg zouden geven aan de zelfbeoordeling en één van de docenten zei literatuur te gaan bestuderen en zich eventueel in te schrijven voor een cursus.

Effectiviteit van het instrument: bijdrage aan professionele ontwikkeling

Alle docenten en kaderfunctionarissen werd gevraagd of het gebruik van het competentie-instrument volgens hun een effectieve manier is om aan professionele ontwikkeling te werken en wat daarbij de sterke en zwakke punten van het instrument zijn. Alle docenten zijn van mening dat het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument een goed hulpmiddel kan zijn bij het realiseren van reflectie en professionele ontwikkeling. De sterke punten van het instrument hierbij zijn volgens de respondenten:

- een volledig beeld van het persoonlijke functioneren van docenten;
- een volledig beeld van de taken en verantwoordelijkheden van docenten;

- een beeld van sterke en zwakke punten als onderwijsteam;
- houvast in functioneringsgesprekken;
- houvast bij het uitstippelen van ontwikkelingstrajecten;
- stimuleren van reflectie;
- ervaring met reflectie op competenties leidt tot het beter kunnen begeleiden van studenten;
- internettoepassing biedt veel vrijheid;
- veel toepassingsmogelijkheden;
- goede formulering van zowel stellingen als feedbackteksten.

Knelpunten van het instrument zijn:

- uitgebreidheid van de mogelijkheden. Dit kan een negatief effect hebben op het overzicht;
- ervaren docenten zullen misschien niet zo veel hebben aan de feedback. *“Als alles in grote lijnen goed is heb je het al snel gezien”*;
- het instrument vraagt een grote tijdsinvestering van docenten;
- docenten die hoge scores halen zullen misschien concluderen dat zij niets meer kunnen verbeteren;
- gevaar van sociaal wenselijk antwoorden;
- het invullen van de vragenlijst wordt snel saai.

Een aantal docenten vond dat het instrument op zichzelf een goed middel is om professionalisering te realiseren, maar wilde onderstrepen dat de uiteindelijke effectiviteit belemmerd kan worden door een aantal andere factoren. Zij noemden een onveilig klimaat, slechte randvoorwaarden binnen de organisatie en het risico dat het instrument gebruikt wordt voor oneigenlijke organisatiedoelen, zoals beoordeling ten behoeve van selectie en promotie.

6.1.3. Deelthema 3: Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie

Met drie kaderfunctionarissen is gesproken over de inzet van het competentie-instrument binnen de organisatie. Er werd ten eerste gevraagd naar bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken voor de succesvolle inzet van het instrument. Tevens werd gevraagd naar de wijze waarop het instrument ingezet zou moeten worden om een bijdrage te kunnen leveren aan professionele ontwikkeling.

Bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken

Motivatatie voor professionele ontwikkeling vanuit de faculteit

Alle kaderfunctionarissen zijn van mening dat de motivatie van de faculteit om professionele ontwikkeling van docenten te stimuleren invloed heeft op de effectiviteit van de inzet van het instrument. Ten eerste moet de faculteit het financieren, waardoor zij een belangrijke vinger in de pap heeft. Ten tweede kan de faculteit docenten stimuleren om aan professionele ontwikkeling te werken door goede randvoorwaarden te bieden, zoals begeleidingsmogelijkheden.

Motivatatie van docententeams voor professionele ontwikkeling

Uit de reacties van de respondenten komt naar voren dat docenten vanuit zichzelf gemotiveerd moeten zijn om aan professionele ontwikkeling te werken, anders zal de inzet van het beoordelingsinstrument waarschijnlijk niet veel effect hebben. Docenten moeten zichzelf zien als docent, en niet alleen als inhoudelijk expert. Wanneer dit laatste in een team de heersende gedachte is, bestaat er zeer weinig interesse voor professionalisering en zullen mensen zich er niet voor inspannen. Eén van de kaderfunctionarissen raadde daarom aan om bij de inzet van het instrument in de organisatie te beginnen met een *“gemotiveerde club”*. Als andere docenten zien hoe het binnen dat team gaat en merken dat het iets oplevert, zullen zij langzaam ook gemotiveerd raken, aldus de kaderfunctionaris.

Beleidsafspraken ten aanzien van professionele ontwikkeling van docenten

Beleidsafspraken hebben volgens alle kaderfunctionarissen veel invloed op een succesvolle inzet van een instrument als de CITO-ICLON zelfbeoordeling. Alles moet goed op papier staan, maar ook nageleefd worden, en dus direct gekoppeld worden aan taken en activiteiten van docenten. Het aanbieden van activiteiten en andere maatregelen ten behoeve van professionele ontwikkeling worden bovendien gezien als een belangrijk signaal voor docenten. Er wordt van hen verwacht dat zij reflecteren op hun eigen professionaliteit.

Mate van materiële steun

Volgens de kaderfunctionarissen hebben docenten 160 uur per jaar tot hun beschikking om aan professionalisering te besteden, maar daar wordt door veel docenten minimaal gebruik van gemaakt. Het bieden van materiële steun is daarmee wel een randvoorwaarde voor de inzet van het instrument, maar andere factoren spelen ook een rol in dit verband. *“Als organisatie moet je docenten stimuleren om deel te nemen aan scholingsactiviteiten of om zelf met plannen en activiteiten te komen, dit moet je sturen”*, aldus één van de kaderfunctionarissen.

Mate van collegialiteit en samenwerking

Twee kaderfunctionarissen vonden collegialiteit en samenwerking enorm belangrijk voor een geslaagde inzet van het zelfbeoordelingsinstrument. *“Werken aan professionele ontwikkeling is in geen geval iets dat je individueel kunt doen.”* Om openlijk te kunnen praten over je eigen sterke en zwakke punten achten de kaderfunctionarissen het bovendien belangrijk dat er een zekere vertrouwensband bestaat tussen collega's. De derde kaderfunctionaris vond collegialiteit en samenwerking geen belangrijke voorwaarde voor een effectieve inzet. Ten eerste kun je als docent zelf starten met het gebruik van het instrument. Ten tweede zullen docenten elkaar volgens deze kaderfunctionaris uiteindelijk vanzelf opzoeken, dus ook als ze niet gewend zouden zijn aan samenwerking.

Draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen

Eén van de kaderfunctionarissen ervaart draagvlak voor vernieuwingen als een belangrijke factor in de inzet van een nieuw beoordelingsinstrument. Er is een aantal mensen dat een afkeer heeft van veranderingen an sich en dat werkt belemmerend. Als organisatie moet je mensen overtuigen dat het product dat je maakt constant verbeterd moet worden en dat hiervoor veranderingen nodig zijn.

De anderen vinden dit draagvlak voor veranderingen niet zo van belang. Het gaat om de mate waarin docenten zich belast voelen door de energie die ze moeten steken in een andere aanpak. Zij zullen zich minder belast voelen wanneer duidelijk wordt dat het instrument hen iets oplevert.

Wijze van inpassing in professionaliseringstrajecten*Combinatie met andere meetmethoden*

De drie kaderfunctionarissen zouden het zelfbeoordelingsinstrument combineren met andere meetmethoden. Twee van hen zien het als een onderdeel van 360 graden feedback. Verder werd genoemd dat de inzet van het instrument gekoppeld kan worden aan de eisen van de accreditatie, aan observatie door collega's en studenten met behulp van observatieformulieren, aan een portfolio of aan een selectief assessment.

De mogelijkheid tot uitbreiding van het instrument tot 360 of 180 graden feedback is in de gesprekken met de drie kaderfunctionarissen niet specifiek bevraagd, maar vanzelf ter sprake gekomen. De tien docenten is gevraagd of zij dachten een authentieker beeld van hun competenties te kunnen krijgen wanneer collega's en studenten een soortgelijke vragenlijst zouden invullen. Hieronder volgt een overzicht van hun meningen met betrekking tot achtereenvolgens uitbreiding met een versie voor collega's en een studentversie.

Tabel 6.14 geeft de meningen weer van docenten met betrekking tot het belang van uitbreiding van het zelfbeoordelingsinstrument met een versie voor collega's.

Tabel 6.14: Meningen van docenten over de uitbreiding met een versie voor collega's

Antwoordcategorieën	N
Uitbreiding met een versie voor collega's is waardevol	9
Uitbreiding met een versie voor collega's heeft geen zin	1

Uit Tabel 6.14 is af te lezen dat negen docenten van mening zijn dat zij door feedback van collega's een authentieker beeld van hun eigen functioneren kunnen krijgen. Een merendeel, zeven docenten, gaf hier echter wel een probleem bij aan. *“Je weet niet veel over je collega's. De informatie die je krijgt is vrijwel altijd indirect.”* Twee docenten gaven hierbij aan dat zij persoonlijk wel een collega hebben waarmee zij nauw samenwerken die een redelijk oordeel zou kunnen geven. Vier docenten opperden de oplossing om bij elkaar in de klas te gaan kijken. Dit zou te realiseren zijn als de observatie zich zou toespitsen op specifieke taken of competenties. De vragenlijst voor collega's fungeert op deze manier als een instrument voor systematische observatie. Een andere oplossing werd gezocht in het aanbieden van suggesties over

manieren waarop docenten informatie over collega's kunnen verzamelen en hoe zij daarmee hun oordeel over collega's kunnen verantwoorden aan deze collega's. Het webbased competentie-instrument zou dergelijke suggesties kunnen doen. Een andere docent zei dat je, ondanks dat collega's niet alles van je weten en hun oordeel dus niet altijd goed gefundeerd is, een betrouwbaarder beeld over jezelf kunt krijgen door met anderen in gesprek te gaan. Wanneer blijkt dat je zelfbeeld op bepaalde punten niet goed overeenkomt met het beeld dat anderen van je hebben kun je in dialoog actief nagaan waar dit aan ligt. De docent die antwoordde dat uitbreiding met een collegiale versie geen zin heeft vond het probleem dat docenten weinig van elkaar weten onoverbrugbaar. Het probleem wordt in zijn geval versterkt door wat hij ziet als een algemene desinteresse van collega's met betrekking tot professionele ontwikkeling op onderwijskundig gebied. Een punt dat meerdere malen ter sprake kwam is het gegeven dat docenten vaak niet gewend zijn feedback te geven en te ontvangen. Hiervoor is een veilig klimaat nodig, dat onder andere gecreëerd kan worden door vrijwillige deelname en een degelijke begeleiding vanuit de faculteit.

Tabel 6.15 geeft een weergave van het door docenten ingeschatte belang van uitbreiding van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument met een versie voor studenten.

Tabel 6.15: Mening van docenten over de uitbreiding met een versie voor studenten

Antwoordcategorieën	N
Uitbreiding met een versie voor studenten is waardevol	10
Studenten kunnen de vragenlijst serieus invullen	5
Studenten kunnen de vragenlijst niet allemaal serieus invullen	5

Zoals duidelijk wordt uit Tabel 6.15 zouden alle geïnterviewde docenten studentevaluaties door middel van vragenlijsten die op dezelfde manier zijn opgezet als de zelfbeoordelingslijst een goede manier vinden om een beter beeld van jezelf als docent te krijgen. Studenten hebben volgens docenten een goed beeld van hun kwaliteiten. De helft van de geïnterviewde docenten kon met zekerheid zeggen dat studenten in staat zijn om de vragen serieus en kritisch in te vullen. De docenten die hun twijfels hadden over de capaciteiten van studenten op dit gebied zagen vooral problemen bij eerstejaars studenten en ongemotiveerde studenten. Vier van deze vijf docenten hadden wel vertrouwen in beoordelingen van ouderejaars studenten of gemotiveerde eerstejaars studenten.

Docenten noemden verschillende voorwaarden waaraan voldaan moet worden als je effectief gebruik wilt maken van feedback van studenten:

- docenten krijgen de gelegenheid om te wennen aan uitgebreide feedback van studenten. Voor sommigen zal dit namelijk erg bedreigend zijn;
- studenten krijgen de gelegenheid om te wennen aan het geven van feedback;
- studenten beantwoorden niet te veel vragen. Een absoluut maximum is 40 stellingen;
- de studenten wordt duidelijk gemaakt dat docenten aan het werk gaan met de resultaten en dat de kwaliteit van het onderwijs hierdoor beter wordt;
- docenten laten hun studenten alleen vragen beantwoorden over competenties waar ze werkelijk aan willen gaan werken.

Gehanteerde begeleidingsmethoden

Aan de kaderfunctionarissen is gevraagd of zij het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument zouden combineren met begeleidingsmethoden, en welke methoden zij zouden hanteren. Alle kaderfunctionarissen gaven aan dat het belangrijk is om het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument te koppelen aan een begeleidingstraject. Docenten moeten vooral worden geholpen bij het realiseren van de gemaakte voornemens. Als er bijvoorbeeld gebruikt gemaakt wordt van intervisiegroepen dan moet erop toegezien worden dat de besprekingen goed verlopen, dat er bijvoorbeeld goed op elkaar gereageerd wordt, en dat ze resultaten opleveren. Aan alle docenten is gevraagd of zij van mening zijn dat de hulp van derden nodig is bij het werken aan professionele ontwikkeling. De verdeling over de verschillende antwoordcategorieën is opgenomen in Tabel 6.16.

Tabel 6.16: Meningen van docenten over het gebruik van hulp van derden bij professionaliseringsactiviteiten

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Ja, daar zou ik gebruik van maken	9	3	6
Nee, daar zou ik geen gebruik van maken	1	1	-

Tabel 6.16 laat zien dat docenten gebruik zouden maken van de hulp van derden, de tiende verwachte gezien eerdere ervaringen geen bijval vanuit de afdeling en was van mening dat het instrument ook goed individueel gebruikt kan worden. Aan de negen docenten werd gevraagd van wie zij hulp zouden inroepen. De verdeling over de verschillende antwoorden is af te lezen in Tabel 6.17.

Tabel 6.17: In te roepen hulp van derden

Antwoordcategorieën	N	N 0-4 jaar ervaring	N > 4 jaar ervaring
Collega's	9	3	6
Externen	4	2	2
Onderwijskundige binnen organisatie	1	1	-
Opleidingsmanager	1	1	-
Directie	1	-	1

Tabel 6.17 maakt duidelijk dat alle docenten die gebruik zouden maken van de hulp van derden hun collega's noemen. In de meeste gevallen worden deze als eerst genoemd. Ze worden gebruikt binnen het verband van super- en intervisiegroepjes en intercollegiale observaties of worden aangeschoten wanneer zich problemen voordoen. De hulp van externen wordt door vier docenten genoemd. Zij denken aan onderwijskundige adviseurs en / of aan organisatiedeskundigen. Van deze docenten roept één docent hun hulp in vanwege de meer afstandelijke positie die ze hebben. Beter dan interne personen kunnen ze docenten volgens haar helpen bij het bepalen van wat zij willen ontwikkelen en hoe zij dit willen doen. Eén van de docenten drukt het als volgt uit: *"Zij hebben een frisse kijk en persoonlijke- en organisatiebelangen spelen geen rol"*. De andere docenten die gebruik zouden maken van de hulp van externen zeiden dit alleen te doen wanneer een bepaalde expertise niet te vinden is binnen het eigen team of de organisatie. Dit zou volgens deze docenten echter niet zo snel het geval zijn. Hierbij werd verwezen naar de expertise van de al eerder genoemde collega's en van opleidingsmanagers en onderwijskundigen binnen de organisatie. De hulp van de directie bij professionaliseringsactiviteiten wordt niet direct gebruikt, maar de directie zou wel moeten bepalen of en hoe het zelfbeoordelingsinstrument gebruikt zal gaan worden.

Combinatie met het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan

Eén van de kaderfunctionarissen vindt het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan, onder begeleiding, een voorwaarde om goede resultaten te kunnen bereiken met het instrument. Het moet echter wel op een vrijblijvende manier worden gebracht. *"Ik zou hen op de volgende manier uitdagen: dit zijn de resultaten, daar gaan we een gesprek over voeren en het lijkt me handig als je van tevoren nadenkt of de resultaten kloppen met je zelfbeeld en vooral, de manier waarop je met bepaalde dingen aan de slag zou kunnen gaan. In het gesprek maak je hierover afspraken en leg je in een soort leercontract vast."* Een tweede kaderfunctionaris denkt eerst aan het bereiken van gezamenlijke doelen. Er moeten dingen verwezenlijkt worden die iedereen in het team moet bereiken, bijvoorbeeld het ontwikkelen van onderwijs of het begeleiden van studenten. Pas als iedereen een bepaalde basisprofessionaliteit bezit kun je kijken naar persoonlijke interesses, en een persoonlijk plan opstellen. De derde kaderfunctionaris gelooft niet zo in ontwikkelingsplannen. Het meeste leren van professionals geschiedt volgens hem ongepland. Je moet in je werk echter wel situaties opzoeken die uitdagend voor je zijn. *"In deze situaties leer je vanzelf"*. In de gesprekken met docenten kwam naar voren dat alle docenten van mening zijn dat het gebruik van het instrument meer effect heeft wanneer het gekoppeld wordt aan het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan. De docenten werd gevraagd of zij persoonlijk van plan zijn om een ontwikkelingsplan op te stellen naar aanleiding van de ontvangen terugrapportage. Drie docenten zouden dit uit zichzelf doen, de rest geeft aan dat ze hiertoe gestimuleerd moet worden. Het moet onderdeel worden van het beleid binnen het team en de organisatie, of een leidinggevende moet hen dit nadrukkelijk vragen. Het opstellen van een plan doen docenten idealiter in combinatie met een begeleidingsgesprek. De meeste van hen gaven aan

dat zij vooral hulp konden gebruiken bij het bepalen van de manier waarop in hun persoonlijke situatie bepaalde zaken zowel inhoudelijk als logistiek gerealiseerd kunnen worden.

6.1.4. Samengevat

Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

Psychometrische eisen

Wat betreft de psychometrische eisen kan geconcludeerd worden dat het instrument volgens de respondenten redelijk voldoet aan de eisen die bevraagd zijn in de interviews, te weten:

- de mate waarin de vragen zijn toegespitst op concrete situaties;
- de mate waarin het instrument diepgaand meet;
- de mate waarin het instrument een authentiek inzicht in situaties geeft.

Het grote merendeel van de respondenten vindt de niet-situatiegebonden quick-scan al concreet. Een nog groter deel vindt dat de diepe scan in hoge mate is toegespitst op concrete situaties. De kaderfunctionarissen, aan wie gevraagd werd of het instrument erin slaagt om diepgaand te meten, vonden dit allen het geval. Met betrekking tot de derde eis vonden alle docenten dat het instrument een authentiek inzicht geeft in situaties. De kaderfunctionarissen waren unaniem van mening dat het instrument een authentiek inzicht zou geven wanneer het uitgebreid wordt met versies voor collega's en studenten.

Bruikbaarheid in beroepscontext

Uit de resultaten van de interviews wordt duidelijk dat aan alle eisen met betrekking tot bruikbaarheid in de beroepscontext wordt voldaan. De respondenten waren het in dit opzicht eens dat het instrument:

- voldoende keuzemogelijkheden biedt;
- een aanvaardbare tijdsinvestering van docenten vraagt;
- apparatuur vereist die beschikbaar is voor docenten.

Legitimering van het competentiedomein

De relevantie van de onderscheiden didactische competenties wordt door alle respondenten onderschreven. Van de dertien respondenten konden er zeven met zekerheid zeggen dat zij de competenties representatief vinden voor het taakgebied. Vijf docenten zeiden hierover geen uitspraak te kunnen doen.

Kwaliteit van de terugrapportage

Alle docenten vonden de feedback uitgebreid en specifiek genoeg. De feedback biedt een goed houvast bij het werken aan professionele ontwikkeling, zeker wanneer ze samengaat met begeleidingsgesprekken en gebruikt wordt om een persoonlijk ontwikkelingsplan op te stellen.

Kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties

De respondenten erkennen in het algemeen dat de kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties goed is. De toelichtende teksten werden echter niet unaniem gezien als een waardevol onderdeel van het competentie-instrument. De feedbackteksten voldeden in dit opzicht al.

Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

Bijdrage van het instrument aan professionele ontwikkeling

Alle betrokken docenten zijn van mening dat het gebruik van het instrument stimuleert tot bewustwording van de docentrol, het bedenken van handelingsalternatieven en het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten. De meesten zijn het er bovendien over eens dat ook het uitproberen van handelingsalternatieven door het instrument wordt gestimuleerd. Het hoeft echter niet altijd op hen persoonlijk van toepassing te zijn. Er zijn verschillen zichtbaar tussen het aantal beginnende en ervaren docenten die bepaalde leereffecten op zichzelf van toepassing achten. Het grootste verschil doet zich voor op het gebied van bewustwording van de docentrol.

Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de organisatie

Bevorderende en belemmerende organisatiekenmerken

Alle organisatiekenmerken die zijn ingebracht in het gesprek met de drie overige professionals hadden volgens hen een bevorderende invloed op de inzet van het ontworpen zelfbeoordelingsinstrument in de organisatie. De organisatiekenmerken die het meest belangrijk werden geacht zijn:

- motivatie voor professionele ontwikkeling vanuit docenten;
- naleving van beleidsafspraken ten aanzien van professionele ontwikkeling van docenten;
- activiteiten en maatregelen ten behoeve van professionalisering.

Wijze van inpassing in professionaliseringstrajecten

De respondenten gaven aan dat zij het instrument niet zullen gebruiken als op zichzelfstaand. Het moet ingepast worden in bestaande professionaliseringstrajecten, het moet als meetinstrument gebruikt worden in combinatie met aanvullende methoden en het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument moet gekoppeld worden aan een begeleidingstraject.

6.2. Kwantitatieve analyses

6.2.1. Kwaliteit van de items

Tabel 6.18 geeft per competentie een overzicht van het aantal items dat door meer dan acht procent van de respondenten werd beoordeeld als 'onduidelijk geformuleerd', 'irrelevant' of 'gaat te ver'. In de tabel wordt bovendien het gemiddelde percentage docenten aangegeven dat de betreffende items negatief beoordeelde.

Tabel 6.18: Oordelen van docenten over de kwaliteit van de items

Competentie	K (aantal items)	Kwaliteitsoordeel					
		Onduidelijke formulering		Irrelevant		Gaaf te ver	
		Aantal items >8%	(gem.) docenten	%Aantal items >8%	(gem.) docenten	Aantal items >8%	(gem.) docenten
1: Presenteren studieonderdeel	7	1		8			
2: Uitwerken studieonderdeel	10	2		13		1	8
3: Voorbereiden zelfstandig leren	11	3		12		3	9
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	6	3		9		1	22
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	5						
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	4	1		11			
7: Uitleg geven	12	3		11			
8: Gesprekken voeren	14	3		9			
9: Begeleiden	13	1		19			
10: Onderwijs organiseren	8	1		8	1	8	
11: Positief leerklimaat creëren	9	1		8		1	11
12: Motiveren en stimuleren studenten	8					1	8
13: Toetsen	7	1		11	2	9	11

Uit Tabel 6.18 is af te leiden dat de formulering, de relevantie en de moeilijkheidsgraad van de items positief worden beoordeeld door de docenten en kaderfunctionarissen. Als er negatieve oordelen zijn over de items, hebben deze vooral betrekking op onduidelijke formuleringen. Het aantal items per competentie dat beoordeeld wordt als onduidelijk geformuleerd, irrelevant of te ver gaand is relatief klein. Ook het aantal docenten dat deze items negatief beoordeelde is relatief klein. Tabel 6.18 laat echter twee duidelijke uitschieters zien. Ten eerste vond 19% van de respondenten een bepaald item van competentie 9 (Begeleiden) onduidelijk geformuleerd. Het betreffende item (item 9.12) zal moeten worden herzien. Ten tweede vond 22% van de respondenten een item van competentie 4 (Voorbereiden beroepsgerichtheid) te ver gaan. Er zal moeten worden achterhaald of de moeilijkheidsgraad van het betreffende item (item 4.2) daadwerkelijk te hoog is. Geen van de items van de diepe scans werd door meer dan acht procent van de

respondenten negatief beoordeeld. Dit wijst uit dat de kwaliteit van de items van de diepe scan nog iets beter wordt beoordeeld dan die van de quick-scan.

6.2.2. Kwaliteit van componenten van het instrument: zelfbeoordelingsinstrument

Om inzicht te krijgen in de kwaliteit van de verschillende schalen van het zelfbeoordelingsinstrument wordt in deze paragraaf een overzicht gegeven van de psychometrische gegevens van de competentieschalen. Achtereenvolgens zijn de gegevens opgenomen voor de competentieschalen van de quick-scan, de diepe scan voor competentie 8 (Gesprekken) en de diepe scan voor competentie 9 (Begeleiden).

Om de betrouwbaarheid, uitgedrukt in de coëfficiënt alpha, van de schalen te verbeteren zijn de items verwijderd waarvan de item-restcorrelatie, de Rit, lager ligt dan .20. In Bijlage 4 is een overzicht opgenomen van de items die verwijderd zijn uit de schalen. De gegevens van de op deze manier gereviseerde schalen zijn opgenomen na de gegevens van de originele schalen. Aan het eind van de paragraaf wordt ten slotte kort aandacht besteed aan de mate waarin de competenties en deelcompetenties worden beheerst.

Psychometrische gegevens quick-scan

Tabel 6.19 geeft een overzicht van de psychometrische gegevens van de oorspronkelijke schalen van de quick-scan.

Tabel 6.19: Psychometrische gegevens oorspronkelijke schalen quick-scan

Competentie	K (aantal items)	N resp	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
1: Presenteren studieonderdeel	7	32	75,7	15,9	42,9	100,0	.74
2: Uitwerken studieonderdeel	10	31	74,7	11,7	42,5	95,0	.64
3: Voorbereiden zelfstandig leren	11	31	63,2	15,4	29,6	94,4	.80
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	6	32	57,1	16,8	16,7	87,5	.69
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	5	32	47,9	18,0	0,0	85,0	.38
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	4	31	64,9	16,8	31,3	87,5	.51
7: Uitleg geven	12	32	69,6	12,2	43,8	91,7	.77
8: Gesprekken voeren	14	27	69,5	14,2	35,7	98,2	.84
9: Begeleiden	13	30	66,1	13,9	26,9	92,3	.83
10: Onderwijs organiseren	8	32	65,8	13,2	40,6	90,6	.54
11: Positief leerklimaat creëren	9	32	64,1	15,8	30,6	94,4	.84
12: Motiveren en stimuleren studenten	8	31	72,7	15,9	37,5	100,0	.83
13: Toetsen	7	27	64,8	13,8	32,1	100,0	.36

Uit Tabel 6.19 wordt duidelijk dat de betrouwbaarheid van de oorspronkelijke schalen 2, 5, 6, 10 en 13 onder het vooraf gestelde criterium van $\alpha = .70$ ligt. In de schalen 8 en 9 was een item opgenomen met een item-restcorrelatie dat niet aan het criterium van $> .20$ voldoet. De genoemde schalen zijn bijgesteld, waarbij items met een lage item-restcorrelatie uit de schaal zijn weggelaten. Het resultaat daarvan is samengevat in Tabel 6.20.

Tabel 6.20: Psychometrische gegevens gereviseerde schalen quick-scan

Competentie	K (aantal items)	N	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
1: Presenteren studieonderdeel	7	32	75,7	15,9	42,9	100,0	.74
2: Uitwerken studieonderdeel	7	31	76,2	15,1	32,1	96,4	.71
3: Voorbereiden zelfstandig leren	11	31	63,2	15,4	29,6	94,4	.80
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	6	32	57,1	16,8	16,7	87,5	.69
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	5	32	54,5	28,9	0,0	100,0	.75
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	3	31	68,7	19,4	16,7	100,0	.62
7: Uitleg geven	12	32	69,6	12,2	43,8	91,7	.77
8: Gesprekken voeren	13	27	68,7	14,7	30,8	98,1	.85
9: Begeleiden	12	30	66,3	14,4	25,0	91,7	.84
10: Onderwijs organiseren	4	31	63,2	17,8	18,8	93,8	.71
11: Positief leerklimaat creëren	9	32	64,1	15,8	30,6	94,4	.84
12: Motiveren en stimuleren studenten	8	31	72,7	15,9	37,5	100,0	.83
13: Toetsen	5	31	72,7	13,9	40,0	100,0	.52

Uit Tabel 6.20 wordt duidelijk dat de betrouwbaarheden van de schalen 6 (Ontwerpen toetsen en beoordelingen) en 13 (Toetsen) ook na de revisie niet aan de gestelde criteria voldoen. Deze twee schalen zijn dan ook niet meegenomen in de verdere analyses. De schaal van competentie 10 (Onderwijs organiseren) is aanzienlijk ingeperkt. Dit heeft als gevolg dat een deelcompetentie die opgenomen was in de originele quick-scan-schaal, niet langer onderdeel uitmaakt van de gereviseerde schaal. Het gaat hierbij om het flexibel inrichten van de fysieke leeromgeving (groeperingsvormen, materiaal en ruimte) tijdens contactbijeenkomsten. Wat overblijft is de preventie van en het oplossen van verstoringen in het groeps- en leerklimaat en de bewaking van de leertijd in verschillende onderwijsvormen.

Psychometrische gegevens diepe scan 'Gesprekken voeren'

Tabel 6.21 geeft een overzicht van de psychometrische gegevens van de oorspronkelijke schalen van de diepe scan 'Gesprekken voeren'.

Tabel 6.21: Gegevens originele schalen diepe scan 'Gesprekken voeren'

Deelcompetentie	K (aantal items)	N	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
8A1: Gesprekken: Inhoud gesprekken	9	16	67,7	11,5	47,2	94,4	.71
8A2: Gesprekken: Inhoud discussies	10	15	59,4	13,5	35,0	85,0	.77
8B: Gesprekken: Vormtechnisch	8	18	65,8	11,8	46,9	84,4	.59
8C: Gesprekken: Gespreksdynamiek	12	16	63,9	8,1	41,7	72,9	.38

Zoals duidelijk wordt uit Tabel 6.21 voldoen de betrouwbaarheid van de schalen 8B, waarin het vormtechnische aspect van gesprekken voeren wordt gemeten en 8C, waarin gespreksdynamiek aan bod komt niet aan het vooraf gestelde criterium van $\alpha = .70$. Deze schalen zijn herzien. In de schalen 8A1 en 8A2, waarin de inhoud van achtereenvolgens gesprekken en discussies centraal staat waren elk twee items opgenomen die niet voldoen aan de eis van een item-restcorrelatie boven .20. Deze items zijn verwijderd uit de schalen. Tabel 6.22 geeft een overzicht van de psychometrische gegevens na revisie van de schalen.

Tabel 6.22: Psychometrische gegevens gereviseerde schalen Diepe scan 'Gesprekken voeren'

Deelcompetentie	K (aantal items)	N	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
8A1: Gesprekken: Inhoud gesprekken	7	18	70,2	13,1	50,0	93,8	.81
8A2: Gesprekken: Inhoud discussies	8	15	59,4	13,5	35,0	85,0	.86
8B: Gesprekken: Vormtechnisch	5	18	64,6	13,8	37,5	87,5	.74
8C: Gesprekken: Gespreksdynamiek	9	16	63,5	12,1	30,6	80,6	.70

Uit Tabel 6.22 wordt duidelijk dat de psychometrische kwaliteit van alle schalen na revisie voldoet aan de gestelde eisen.

Psychometrische gegevens diepe scan 'Begeleiden'

Tabel 6.23 geeft een overzicht van de psychometrische gegevens van de oorspronkelijke schalen van de diepe scan 'Begeleiden'.

Tabel 6.23: Psychometrische gegevens oorspronkelijke schalen diepe scan 'Begeleiden'.

Deelcompetentie	K (aantal items)	N	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
<i>9A: Analyseren en bijhouden leerproces</i>							
9A1: Afstudeeropdracht, Gesprekken	3	14	80,4	14,5	50,0	100,0	.73
9A2: Groepsonderwijs, Gesprekken	8	15	64,0	13,0	31,3	81,3	.68
9A3: Opdrachten	9	15	60,2	17,7	16,7	83,3	.90
<i>9B: Proces- en productondersteuning</i>							
9B1: Groepsonderwijs, Gesprekken	6	15	66,1	15,5	29,2	95,8	.70
9B2: Opdrachten	15	14	70,4	15,8	26,7	96,7	.94
9B3: Vaardigheidspracticum, Gesprekken	3	15	80,0	22,0	25,0	100,0	.85
9B4: Afstudeeropdracht, Gesprekken	4	14	73,2	7,5	62,5	87,5	-.64

In Tabel 7.23 is af te lezen dat de alpha van de schalen 9A2 en 9B4 niet voldoen aan het criterium. Bovendien moesten uit de schalen 9A2 en 9B2 achtereenvolgens één en twee items worden verwijderd waarvan de Rit- waarde te laag was. Tabel 6.24 bevat de gegevens van de gereviseerde schalen.

Tabel 6.24: Psychometrische gegevens gereviseerde schalen Diepe scan 'Begeleiden'

Deelcompetentie	k (aantal items)	N	Gem	Sd	Min. score	Max. score	Alpha
<i>9A: Analyseren en bijhouden leerproces</i>							
9A1: Afstudeeropdracht, Gesprekken	3	14	80,4	14,5	50,0	100,0	.73
9A2: Groepsonderwijs, Gesprekken	6	15	61,0	14,4	21,4	78,6	.73
9A3: Opdrachten	9	15	60,2	17,7	16,7	83,3	.90
<i>9B: Proces- en productondersteuning</i>							
9B1: Groepsonderwijs, Gesprekken	6	15	66,1	15,5	29,2	95,8	.70
9B2: Opdrachten	14	14	69,2	17,0	21,4	96,4	.95
9B3: Vaardigheidspracticum, Gesprekken	3	15	80,0	22,0	25,0	100,0	.85
9B4: Afstudeeropdracht, Gesprekken	3	14	78,6	10,7	58,3	100,0	.59

Tabel 6.24 laat zien dat de psychometrische kwaliteit van de gereviseerde schalen over het algemeen zeer goed is. De schaal 9B4 voldoet ook na de revisie echter niet aan het kwaliteitscriterium. Deze schaal zal niet worden meegenomen in de verdere analyses. Overigens zijn terugrapportages aan docenten nog wel gebaseerd op de oorspronkelijke onbetrouwbare schaal. De psychometrische tekortkomingen zijn met de docenten besproken.

Mate van beheersing van de competenties

De gemiddelde scores op de gereviseerde schalen, opgenomen in Tabel 6.20, Tabel 6.22 en Tabel 6.24, geven een beeld van de mate waarin de gemeten competenties en deelcompetenties door de in het onderzoek betrokken docenten worden beheerst. Op competentie 5 (Voorbereiden ICT-toepassingen) behalen docenten gemiddeld de laagste beheersingsscore (54,5%). De hoge standaarddeviatie wijst op grote verschillen in scores op deze competentie. Ook op competentie 4 (Voorbereiden beroepsgerichtheid) scoort de gemiddelde docent relatief laag (58,1%). De voorlopige beheersingsstandaard is gesteld op een beheersingsscore van 65%. Naast de bovengenoemde competenties liggen de gemiddelde beheersingsscores van de volgende competenties onder deze standaard: competentie 3 (Voorbereiden beroepsgerichtheid), competentie 10 (Onderwijs organiseren) en competentie 11 (Positief leerklimaat).

creëren). Van de overige competenties ligt de gemiddelde beheersingsscore boven tot ruim boven de beheersingsstandaard.

6.2.3. Samenhang score quick-scan en diepe scan

De quick-scan is bedoeld om een globaal beeld te geven van competenties. Aan de hand van hun score op de quick-scan kunnen toekomstige gebruikers van het web-based instrument besluiten om een diepe scan af te nemen op bepaalde competenties. De correlaties tussen de scores op de deelcompetenties van de afgenomen diepe scans (competentie 8: 'Gesprekken voeren' en competentie 9: 'Begeleiden') en de quick-scan scores op deze competenties geven inzicht in de voorspellende waarde van de quick-scanscore voor de scores op de deelcompetenties van de diepe scan. Tabel 6.25 en 6.26 tonen de correlaties tussen de scores van de quick-scan en diepe scan op de competenties 8 en 9.

Tabel 6.25: Pearson product-momentcorrelaties tussen de scores van de quick-scan en diepe scan op competentie 8: 'Gesprekken voeren'

Score op (deel) competentie	Score op (deel) competentie				
	quick-scan comp. 8	8A1	8A2	8B	8C
quick-scan competentie 8 (Gesprekken voeren)	-				
8A1: Inhoud gesprekken	.79**	-			
8A2: Inhoud discussies	.73**	.72**	-		
8B: Vormtechnisch	.57*	.47*	.54*	-	
8C: Gespreksdynamiek	.63**	.64*	.39	.31	-

$N=19$, $*=p<.05$, $**=p<.01$

Tabel 6.25 wijst uit dat er een significantie positieve correlatie bestaat tussen de behaalde score op competentie 8 (Gesprekken voeren) van de quick-scan en de deelcompetenties van de diepe scan op deze competentie. Naarmate docenten hoger scoren op de quick-scanschaal 'Gesprekken voeren', scoren zij hoger op de deelcompetenties van de diepe scan op deze competentie. De quick-scan score heeft een voorspellende waarde voor de scores op de deelcompetenties van de diepe scan. Aan de hand van Tabel 6.25 kan bovendien antwoord gegeven worden op de vraag in hoeverre de scores op de verschillende deelcompetenties onderling samenhangen. Een hoge correlatie wijst op een beperkte discriminante validiteit: een lage samenhang rechtvaardigt een onderscheid in deelcompetenties. De onderlinge correlaties tussen scores op de deelcompetenties liggen over het algemeen lager dan de correlaties tussen de score op de quick-scan en de scores op de deelcompetenties. Er is bovendien geen samenhang gevonden tussen de scores op deelcompetentie 8C (Gespreksdynamiek) en de scores op deelcompetentie 8A2 (Inhoud discussies) en deelcompetentie 8B (Vormtechnisch). De deelcompetentie 'Gespreksdynamiek' verschilt essentieel van de deelcompetenties 'Inhoud discussies' en 'Vormtechnisch'. Een specifieke deelcompetentie als deze legitimeert het bestaan van een diepe scan waarin competenties worden verdeeld in deelcompetenties.

Tabel 6.26 geeft de Pearson product-momentcorrelaties tussen de scores van de quick-scan en diepe scan op competentie 9 (Begeleiden). De tabel laat zien dat er een significantie positieve correlatie bestaat tussen de behaalde score op competentie 9 (Begeleiden) van de quick-scan en zes van de zeven deelcompetenties van de diepe scan op deze competentie. Een hoge score op de quick-scanschaal 'Begeleiden' voorspelt een hoge score op de deelcompetenties 9A1, 9A2, 9A3, 9B1, 9B2 en 9B3. Opvallend is dat er geen significant verband is gevonden tussen de behaalde score op de quick-scan en de score op deelcompetentie 9B4 (Proces en productondersteuning met de onderwijsvorm afstudeeropdracht en de werkvorm gesprekken). Ten tweede kan afgelezen worden dat er geen significantie samenhang gevonden is tussen deelcompetentie 9B4 en de overige zes deelcompetenties van de diepe scan begeleiden. De overige deelcompetenties correleren allen significant positief met elkaar. Proces- en productondersteuning bij afstudeeropdrachten verschilt echter essentieel van proces- en productondersteuning in andere situaties. Een hoge score op proces- en productondersteuning in gesprekssituaties met groepen hangt niet samen met een hoge score in afstudeersituaties, die één op één begeleiden betreffen. Dit legitimeert een diepe scan waarin deelcompetenties worden bevraagd binnen situatiespecifieke contexten.

Tabel 6.26: Pearson product-momentcorrelaties tussen de scores van de quick-scan en diepe scan op competentie 9: 'Begeleiden'

Score op (deel) competentie	Score op (deel) competentie							
	quick-scan comp. 9	9A1	9A2	9A3	9B1	9B2	9B3	9B4
Quick-scan competentie 9 (Begeleiden)	-							
9A: Analyseren en bijhouden leerproces								
9A1: Afstudeeropdracht, Gesprekken	.73**	-						
9A2: Groepsonderwijs, Gesprekken	.78**	.76**	-					
9A3: Opdrachten	.84**	.60*	.81**	-				
9B: Proces- en productondersteuning								
9B1: Groepsonderwijs, Gesprekken	.75**	.81**	.79**	.83**	-			
9B2: Opdrachten	.85**	.79**	.81**	.89**	.89**	-		
9B3: Vaardigheidspracticum, Gesprekken	.87**	.67**	.65**	.68**	.64**	.72**	-	
9B4: Afstudeeropdracht, Gesprekken	.17	.45	.31	.28	.44	.44	.14	-

N=16, *= $p < .05$, **= $p < .01$

6.2.4. Samenhang competentiescores met docentkenmerken

In deze paragraaf wordt ingegaan op de mate waarin de scores op de verschillende competentieschalen samenhangen met docentkenmerken. De docentkenmerken die betrokken worden in de analyses zijn achtereenvolgens leeftijd, het aantal jaren onderwijservaring, sekse, de sector waarin onderwijs verzorgd wordt en de gevolgde didactische vooropleiding. Aan de hand van Tabel 6.27, 6.28 en 7.29 kan antwoord gegeven worden op de vraag of competentiescores samenhangen met de leeftijd, sekse en het aantal jaren onderwijservaring van een docent. Achtereenvolgens komen de verbanden ter sprake tussen leeftijd, sekse en ervaring en de scores op de dertien competenties zoals gemeten in de quick-scan en de scores op de deelcompetenties van gesprekken voeren en begeleiden, zoals gemeten in de twee diepe scans.

Tabel 6.27: Pearson product-momentcorrelaties tussen de scores op de 13 competenties en leeftijd, sekse en ervaring

Score op competentie	Docentkenmerk		
	Leeftijd	Sekse ²	Ervaring
1: Presenteren studieonderdeel	-.03	.39*	.13
2: Uitwerken studieonderdeel	-.01	.21	-.03
3: Voorbereiden zelfstandig leren	.19	.33	.10
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	.45**	.19	.31
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	-.06	-.42*	-.26
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	-.02	.07	.23
7: Uitleg geven	-.00	.31	-.01
8: Gesprekken voeren	.08	.44*	.12
9: Begeleiden	.07	.17	-.10
10: Onderwijs organiseren	.22	.02	.06
11: Positief leerklimaat creëren	.36*	.33	.41*
12: Motiveren en stimuleren studenten	.35*	.14	.20
13: Toetsen	-.06	.15	.00

N=34, *= $p < .05$, **= $p < .01$

Tabel 6.27 wijst uit dat er een significante positieve correlatie bestaat tussen competentie 4 (Voorbereiden van beroepsgerichtheid) en leeftijd ($r = .45$), competentie 11 (Positief leerklimaat creëren) en leeftijd ($r = .36$) en competentie 12 (Motiveren en stimuleren van studenten) en leeftijd ($r = .35$). Tussen de andere competenties en leeftijd zijn geen significante verbanden gevonden. Naarmate docenten ouder zijn scoren ze hoger op competentie 4 (Voorbereiden van beroepsgerichtheid), competentie 11 en competentie 12. Daarnaast bestaan er positieve significante correlaties tussen de score op competentie 1 (Presenteren studieonderdeel) en sekse ($r = .39$) en de score op competentie 8 (Gesprekken voeren) en sekse ($r = .44$).

Vrouwen scoren op deze competenties significant beter dan mannen. Een negatieve correlatie is gevonden tussen competentie 5 (Voorbereiden ICT-toepassingen) en sekse ($r = -.42$). Mannen scoren beter dan vrouwen op deze competentie. Ten slotte wordt duidelijk dat er een positieve significante correlatie bestaat tussen de score op competentie 11 (Positief leerklimaat creëren) en het aantal jaar ervaring. Naarmate docenten meer ervaring hebben scoren zij beter op deze competentie. Tussen het aantal jaar ervaring van docenten en de verschillende competenties is een positief significant verband geconstateerd met competentie 11 (Positief leerklimaat creëren) ($r = .41$). Naarmate docenten meer ervaring hebben scoren ze beter op deze competentie.

Tabel 6.28: Pearson product-momentcorrelaties tussen scores op de deelcompetenties 'Gesprekken voeren' en leeftijd, sekse en ervaring

Score op deelcompetentie	Docentkenmerk		
	Leeftijd	Sekse ²	Ervaring
8A1: Gesprekken voeren: inhoud discussies	.25	.02	.39
8A2: Gesprekken voeren: inhoud gesprekken	.45	.21	.41
8B: Gesprekken voeren: vormtechnisch	.31	.30	.29
8C: Gesprekken voeren: gespreksdynamiek	.35	.18	.28

$N=19$, $*=p<.05$, $**=p<.01$

Zoals af te lezen uit tabel 6.28 zijn er geen significante correlaties tussen de scores op de deelcompetenties van de diepe scan 'gesprekken voeren' en leeftijd, sekse en ervaring. Opgemerkt moet worden dat de N's kleiner zijn dan bij de quick-scan resultaten, waardoor de power van de toetsing klein is.

Tabel 6.29: Pearson product-momentcorrelaties tussen de scores op de deelcompetenties 'Begeleiden' en leeftijd, sekse en ervaring

Score op deelcompetentie	Docentkenmerk		
	Leeftijd	Sekse ²	Ervaring
9A1: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	-.05	.55*	-.25
9A2: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	.00	.23	-.09
9A3: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	-.08	.28	-.21
9B1: Begeleiden: Proces en productondersteuning	-.13	.40	.15
9B2: Begeleiden: Proces en productondersteuning	-.28	.49	-.21
9B3: Begeleiden: Proces en productondersteuning	-.19	.54*	-.26
9B4: Begeleiden: Proces en productondersteuning	-.16	.24	.00

$N=16$, $*=p<.05$, $**=p<.01$

Tabel 6.29 laat zien dat er een significante correlatie bestaat tussen de scores op deelcompetenties 9A1 (Analyseren en bijhouden van het leerproces in de contextspecifieke situatie van afstudeeropdracht en gesprekken) en 9B3 (Proces en productondersteuning in de contextspecifieke situatie van vaardigheidspracticum en gesprekken) en sekse. Vrouwen scoren hoger dan mannen op deze deelcompetenties. Er zijn geen significante correlaties geconstateerd zijn tussen de scores op de deelcompetenties en leeftijd en ervaring.

Aan de hand van Tabel 6.30 kan antwoord gegeven worden op de vraag of de scores op de scans samenhangen met de onderwijssector waarbinnen een docent werkt. De respondenten in het onderzoek zijn afkomstig uit vier onderwijssectoren:

1. Technisch
2. Economisch
3. Gezondheidszorg
4. Sociaal Agogisch

² Door sekse te coderen als '0=man, 1=vrouw' kan de Pearson product-momentcorrelatie worden berekend tussen de proportiescores.

Tabel 6.30: Verbanden tussen de scores op de (deel)competenties en sector

Score op competentie	Sector			
	Df tussen	Df binnen	F	Sig.
1: Presenteren studieonderdeel	3	30	1.075	.38
2: Uitwerken studieonderdeel	3	30	.525	.67
3: Voorbereiden zelfstandig leren	3	30	2.361	.09
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	3	30	4.296	.01*
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	3	30	1.038	.39
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	3	29	1.289	.29
7: Uitleg geven	3	30	1.161	.34
8: Gesprekken voeren	3	30	1.81	.15
9: Begeleiden	3	30	1.596	.21
10: Onderwijs organiseren	3	30	.161	.92
11: Positief leerklimaat creëren	3	30	1.807	.17
12: Motiveren en stimuleren studenten	3	30	2.166	.14
13: Toetsen	3	30	.485	.69
8A1: Gesprekken voeren: inhoud discussies	3	15	.152	.93
8A2: Gesprekken voeren: inhoud gesprekken	3	13	1.128	.37
8B: Gesprekken voeren: vormtechnisch	3	15	.308	.82
8C: Gesprekken voeren: gespreksdynamiek	3	15	.752	.54
9A1: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	10	.767	.54
9A2: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	11	.628	.61
9A3: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	11	1.213	.35
9B1: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	2.536	.11
9B2: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	1.843	.19
9B3: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	5.014	.02
9B4: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	10	1.172	.37

Tabel 6.30 laat de resultaten zien van variantieanalyses. De resultaten tonen aan dat alleen de gemiddelde scores op competentie 4 (Voorbereiden beroepsgerichtheid) verschillen tussen de vier sectoren ($F=4.29$, $df=3,30$). De multiple comparisons test van Scheffe wijst uit dat er verschil is tussen de gemiddelde score van de sector gezondheidszorg (71,67) en de sector economie (45,23) met een significantie van .04. Docenten in de sector gezondheidszorg scoren veel hoger dan docenten in de sector economie op competentie 4 (Voorbereiden van beroepsgerichtheid). Op de overige competenties, gemeten met behulp van de quick-scan en diepe scan, zijn geen verschillen gevonden tussen docenten van verschillende sector en met een verschillende didactische vooropleiding.

Tabel 6.31 heeft betrekking op de vraag of de scores op de scans samenhangen met de didactische vooropleiding van docenten. Hierbij werden de volgende categorieën onderscheiden:

1. Geen didactische vooropleiding
2. Eén of meer didactische cursussen
3. Eerstegraads lerarenopleiding
4. Tweedegraads lerarenopleiding

Tabel 6.31: Verbanden tussen de scores op de (deel)competenties en didactische vooropleiding

Score op competentie	Didactische vooropleiding			
	Df tussen	Df binnen	F	Sig.
1: Presenteren studieonderdeel	3	30	1.824	.16
2: Uitwerken studieonderdeel	3	30	.024	.99
3: Voorbereiden zelfstandig leren	3	30	.387	.76
4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	3	30	1.49	.24
5: Voorbereiden ICT-toepassingen	3	30	.186	.90
6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	3	29	2.133	.12
7: Uitleg geven	3	30	.841	.48
8: Gesprekken voeren	3	30	1.237	.31
9: Begeleiden	3	30	.545	.66
10: Onderwijs organiseren	3	30	.572	.64
11: Positief leerklimaat creëren	3	30	1.398	.62
12: Motiveren en stimuleren studenten	3	30	.100	.96
13: Toetsen	3	30	.330	.80
8A1: Gesprekken voeren: inhoud discussies	3	15	1.311	.31
8A2: Gesprekken voeren: inhoud gesprekken	3	13	.933	.45
8B: Gesprekken voeren: vormtechnisch	3	15	.496	.69
8C: Gesprekken voeren: gespreksdynamiek	3	15	.545	.66
9A1: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	10	.363	.78
9A2: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	11	.515	.68
9A3: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces	3	11	.586	.64
9B1: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	.058	.98
9B2: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	.115	.95
9B3: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	11	.148	.93
9B4: Begeleiden: Proces en productondersteuning	3	10	.467	.72

Tabel 6.31 wijst uit dat er geen significante verbanden zijn gevonden tussen de scores op de competenties en didactische vooropleiding.

Samenvattend kan gesteld worden dat er over het geheel genomen weinig verbanden gevonden zijn tussen scores op de competenties en docentkenmerken. Hoewel er werd verwacht dat vooral het aantal jaar onderwijservaring effect heeft op didactische competenties werd er slechts een positief verband gevonden tussen onderwijservaring en competentie 11 (Positief leerklimaat creëren). Leeftijd en sekse bleken meer invloed te hebben op de scores op de scans dan onderwijservaring. Naarmate docenten ouder zijn scoren zij hoger op competentie 4 (Voorbereiden beroepsgerichtheid), competentie 11 (Positief leerklimaat creëren) en competentie 12 (Motiveren en stimuleren studenten). Vrouwen scoren beter dan mannen op de competenties 1 (Presenteren studieonderdeel) en 8 (Gesprekken voeren). Mannen scoren beter dan vrouwen op competentie 5 (Voorbereiden ICT-toepassingen). Ten slotte is er een verband gevonden tussen sector en de score op competentie 4 (Voorbereiden beroepsgerichtheid). Docenten die werkzaam zijn binnen de sector gezondheidszorg scoren hoger op deze competentie dan docenten die werkzaam zijn binnen de sector economie. Tussen de scores op de scans van docenten met verschillende didactische vooropleidingen zijn geen verschillen gevonden.

7. Conclusies en aanbevelingen

In paragraaf 7.1 van dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek beschreven. In paragraaf 7.2 wordt aandacht besteed aan de methodologische beperkingen van het onderzoek. Vervolgens worden in paragraaf 7.3 praktische aanbevelingen gedaan voor de verdere ontwikkeling van het ontwikkelde competentie-instrument. Ten slotte worden in paragraaf 7.4 enkele aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek.

7.1. Conclusies

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de vraag: Op welke wijze kan zelfbeoordeling met behulp van het door Citogroep en ICLON ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument professionele ontwikkeling stimuleren?

De beantwoording van deze vraag werd gekoppeld aan drie deelthema's, te weten:

1. Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument
2. Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname
3. Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument in de onderwijsorganisatie

Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het zelfbeoordelingsinstrument

In de theoretische verkenning werd onderstreept dat beoordelingsinstrumenten kunnen bijdragen aan professionele groei, mits aan een aantal psychometrische en praktische voorwaarden wordt voldaan. Psychometrische eisen hebben betrekking op de validiteit en de betrouwbaarheid van het beoordelingsinstrument. Een eerste voorwaarde is dat het beoordelingsinstrument gebaseerd is op een adequaat model van competent handelen. Het door Citogroep en ICLON ontwikkelde instrument is gebaseerd op de beschrijving van een competentieprofiel of –domein vanuit verklarende modellen voor competent (docent) handelen. De modellen bieden houvast bij het verduidelijken van relevante variabelen of dimensies die ten grondslag liggen aan de onderscheiden competenties. Daarnaast geven ze aan welke effecten bereikt worden met verschillende soorten gedrag. Een beoordelingsinstrument dat gebaseerd is op een model van competent handelen kan bij gebruik aanwijzingen opleveren over het waarom van competent of incompetent gedrag en over de manier waarop competenties verder ontwikkeld kunnen worden (Roelofs, Van Diggele, Sanders, Groot, Nedermeijer & Beijgaard, 2001). Aan deskundigen binnen het onderwijsveld is gevraagd of de dertien competenties die in het beschreven domein het taakgebied van onderwijs en begeleiding representeren volgens hen representatief zijn voor de onderwijspraktijk. Zij waren het er allereerst allen over eens dat de competenties relevant zijn voor het taakgebied. Ook de beoordeling van docenten en kaderfunctionarissen van de relevantie en moeilijkheidsgraad van de items waarop de dertien competentieschalen zijn gebaseerd wijzen op onderschrijving van de relevantie van de competenties door het onderwijsveld. Het grootste deel van de geïnterviewde docenten en kaderfunctionarissen beaamde bovendien dat de dertien competenties het taakgebied representeren. De rest van de docenten verklaarde te weinig overzicht te hebben om een uitspraak te kunnen doen over de representativiteit. Desondanks kan voorzichtig worden geconcludeerd dat de competenties worden gelegitimeerd door het onderwijsveld. Wellicht hadden andere experts geraadpleegd moeten worden, zoals personen binnen instanties die zich bezighouden met beroepscompetenties van HBO-docenten.

Een tweede psychometrische voorwaarde waaraan een competentie-instrument moet voldoen is contextgebondenheid. Door het meetinstrument toe te spitsen op concrete situaties, oftewel te meten in situatiespecifieke contexten, kan een meting specifiek en daarmee meer inhoudsvalide worden. Onderdeel van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument vormen een quick-scan, die een globaal beeld beoogt te geven van het taakgebied onderwijs- en begeleiding, en een zogeheten diepe scan die een beeld geeft van competenties en deelcompetenties in beroepsspecifieke situaties. Een merendeel van de respondenten vond de niet-situatiegebonden quick-scan al concreet. De situaties die geschetst werden in de diepe scan werden over het algemeen beoordeeld als zeer concreet.

Een derde voorwaarde is dat zo veel mogelijk aspecten van competenties worden gemeten. Met betrekking tot zelfbeoordeling is diepgaand meten hier geoperationaliseerd als het meten van zowel voorbereidende als uitvoerende en evaluerende activiteiten van didactisch handelen. Kaderfunctionarissen vinden het zeer

belangrijk dat hier bij de beoordeling van competenties een onderscheid in aangebracht wordt. Het ontwikkelde instrument slaagt hier goed in.

Met betrekking tot de bruikbaarheid van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de beroepscontext is het ten eerste van belang dat docenten keuzemogelijkheden hebben bij het bepalen van de situaties en competenties die beoordeeld worden. Docenten vonden dat het ontwikkelde instrument het mogelijk maakt om de zelfbeoordeling toe te spitsen op eigen werkomstandigheden en interesses: de mogelijkheden die het instrument biedt zijn volgens hen zeer veelzijdig.

Een tweede eis met betrekking tot de bruikbaarheid betreft de mogelijkheid tot inpassing van het instrument binnen bestaande professionaliseringstrajecten. Hoewel de gebruikte terminologie in het instrument kan afwijken van de terminologie die gebruikt wordt in scholings- en professionaliseringsmethoden, zou dit volgens kaderfunctionarissen goed op elkaar afgestemd kunnen worden.

Aan de bruikbaarheidseis van een aanvaardbare tijdsinvestering wordt volgens kaderfunctionarissen tegemoet gekomen doordat docenten niet alle vragen van het instrument hoeven in te vullen. Afhankelijk van hun interesses en de uitkomsten van de quick-scan kunnen zij kiezen voor één of meerdere gedeelten van de scans, bijvoorbeeld één of meerdere competenties of situaties. Volgens veel docenten is het niet reëel om aan alle competenties tegelijk te willen werken. Naast het invullen van de vragen en het lezen van de feedback gaat de meeste tijd echter zitten in het vervolg dat gegeven moet worden aan het gebruik van het instrument. Het is van belang om hier van tevoren duidelijkheid over te scheppen.

Een laatste eis met betrekking tot bruikbaarheid binnen de beroepscontext is beschikbaarheid van de benodigde apparatuur. Het competentie-instrument zal een web-based toepassing krijgen, waarvoor een computer met een snelle internetverbinding nodig is. Op hun werkplek hebben docenten hier volgens de respondenten allen beschikking toe.

Een belangrijk onderdeel van een competentie-instrument is de feedback die geboden wordt na het invullen van de verschillende schalen. Deze feedback moet ten eerste uitgebreid genoeg zijn. De in het onderzoek betrokken docenten vonden de feedback bij het ontwikkelde instrument in principe allemaal uitgebreid genoeg. Volgens een aantal docenten zou de feedback echter uitgebreid kunnen worden met tips over mogelijke manieren van aanpak bij het ontwikkelen van de afzonderlijke competenties. Deze tips kunnen op een vrijblijvende manier worden gebracht. Andere docenten zouden het te ver vinden gaan als de feedback uitgebreid zou worden met dergelijke tips. Het zou ten koste kunnen gaan van de prettige toon die de feedback nu weet te raken. Op een neutrale manier worden de verschillende scores gepresenteerd en wordt ingegaan op de inhoud van de competentie, en de gevolgen van het al of niet goed beheersen van deze competentie op de studenten. De docent wordt benaderd als een professional en daar past bij dat docenten zelf de verantwoordelijkheid kunnen nemen om een vervolg te geven aan de feedback. Onder deze verantwoordelijkheid valt ook dat je waar nodig de hulp van collega's of leidinggevendens inroept. Het instrument is daarmee slechts een middel om het proces van professionalisering op gang te brengen, de verantwoordelijkheid stopt bij het aanwijzen en toelichten van sterke en zwakke punten. Een tweede kenmerk waaraan effectieve feedback zou moeten voldoen is specificiteit. In de feedbackteksten van het ontwikkelde instrument wordt specificiteit bereikt door de feedback te koppelen aan concrete onderwijssituaties en door effecten van gedrag op studenten duidelijk te expliciteren. Het feit dat docenten de uitgebreidheid en specificiteit van de feedback goed waarderen betekent niet dat zij zonder verdere hulp een goed vervolg denken te kunnen geven aan de feedback. De feedback biedt een goed houvast voor begeleidingsgesprekken en voor het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan, maar volgens docenten is de hulp van derden vereist om de vertaling te maken naar persoonlijke omstandigheden.

Toelichtende teksten op de competenties vormen een onderdeel van het competentie-instrument waarvan docenten indien gewenst gebruik van kunnen maken. Hoewel docenten in het algemeen erkenden dat de kwaliteit van de toelichtende teksten bij de competenties goed is, werden deze teksten niet unaniem gezien als een waardevol onderdeel van het competentie-instrument. Docenten die van mening zijn dat de toelichtende teksten een essentieel onderdeel vormen van het instrument verklaarden dit doordat de teksten inzicht bieden in de theorie die ten grondslag ligt aan het instrument. Zij vonden het belangrijk om voorafgaand aan de zelfbeoordeling te weten waarop zij zichzelf zouden beoordelen en waarom. Docenten die de toelichtende teksten overbodig vonden gaven aan dat de te meten competenties volgens hen geen toelichting behoeven. De inhoud en het belang van de competenties spreken voor zich.

Het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument bestaat uit een situatie-overstijgende vragenlijst waarmee een globaal, snel beeld gekregen kan worden van competenties, de zogeheten quick-scan en een situatie-

specifieke vragenlijst, de diepe scan. Gezien het contextspecifieke karakter van competenties bestaat de voorkeur voor situatiegebonden evaluatie (zie o.a. Verloop et al., 1998). Situatiegebonden evaluatie kan volgens recente inzichten resulteren in meer valide informatie dan situatie-overstijgende evaluatie en sluit aan bij het streven naar authentieke vormen van toetsing. Verwacht werd dat de respondenten de feedback van de diepe scan informatiever en daarmee bruikbaarder zouden vinden dan de feedback van de quick-scan. Het merendeel van de in het onderzoek betrokken docenten en kaderfunctionarissen waardeerden de kwaliteit van de quick-scan en diepe scan en de bruikbaarheid van de bijbehorende feedback echter niet verschillend. Voor velen leverden de resultaten van de quick-scan al voldoende informatie. Deels wordt deze opvatting ondersteund door de gevonden samenhang tussen de scores op de quick-scan en de scores op de afgenomen diepe scan op de competenties 8 (Gesprekken voeren) en 9 (Begeleiden). De score op de situatieoverstijgende quick-scan heeft een voorspellende waarde voor de scores op de situatiespecifieke diepe scan. Er zijn echter enkele onderzoeksresultaten die suggereren dat er wel degelijk sprake is van verschillen tussen deelcompetenties en verschillende situatiespecifieke contexten. Zo werd er een lage samenhang gevonden tussen één van de deelcompetenties zoals bevraagd in de diepe scan 'Gesprekken voeren' en twee van de overige drie deelcompetenties. Eén van de deelcompetenties van de diepe scan 'Begeleiden' vertoonde een lage samenhang met de score op de quick-scan en de score op de zes overige deelcompetenties. Proces- en productondersteuning bij afstudeeropdrachten verschilt essentieel met proces- en productondersteuning binnen andere contexten. Dit legitimeert zowel een differentiatie van competenties in deelcompetenties als het meten binnen situatiespecifieke contexten. Uit deze resultaten is bovendien te concluderen dat situatiespecifieke contexten niet altijd invloed hebben op deelcompetenties. Daarom is het belangrijk om te achterhalen wanneer het zinrijk is om deelcompetenties te meten binnen situatiespecifieke contexten en wanneer niet.

Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

De verwachte bijdrage van zelfbeoordelingsinstrumenten aan professionele ontwikkeling ligt in het op gang brengen van reflectie en het stimuleren tot het ondernemen van activiteiten die gericht zijn op professionele ontwikkeling. In het ideale reflectieproces worden de volgende stappen genomen: ervaring opdoen, terugblikken, bewustwording van essentiële aspecten, ontwikkeling van handelingsalternatieven en het uitproberen van deze handelingsalternatieven (Korthagen & Wubbels, 1998). Met behulp van een zelfbeoordelingsinstrument kan systematisch teruggeblikt worden en zouden de laatste drie stappen van het reflectieproces gestimuleerd kunnen worden. De feedback die het instrument biedt kan docenten bovendien een idee geven van de manier waarop zij aan professionele ontwikkeling kunnen werken en hen daarmee stimuleren tot het ondernemen van activiteiten die gericht zijn op ontwikkeling. De ontwikkelingsbehoeften van docenten verschillen per loopbaanfase, wat effect heeft op de aard van de professionele activiteiten die docenten uitvoeren (Kwakman, 2001; Verloop, 1995). In het onderzoek werd een onderscheid gemaakt tussen beginnende docenten, met minder dan vijf jaar ervaring, en ervaren docenten, met vijf of meer jaar onderwijservaring. Deze indeling is ontleend aan Berliner (2001), die aangeeft dat het docenten zeker vijf jaar kost om zich tot expert te ontwikkelen. Uiteraard geldt hierbij de beperking dat de duur van de ervaring op zich niet alles zegt over de kwaliteit ervan. Docenten zijn van mening dat het ontwikkelde instrument kan stimuleren tot zowel bewustwording van de docentrol, als het bedenken van handelingsalternatieven, het uitproberen van handelingsalternatieven en het ondernemen van professionele activiteiten. Dit is echter niet altijd op henzelf van toepassing. Uit de resultaten van de interviews is gebleken dat een iets groter deel van de beginnende docenten dan van de ervaren docenten de bovengenoemde resultaten bereikt denkt te hebben. Enkele ervaren docenten waren van mening dat het instrument effectiever zal zijn voor beginnende docenten dan voor ervaren docenten. Zij hadden het idee dat ze zo veel ervaring hebben opgedaan met onderwijs en begeleiding, dat er op dit gebied weinig van betekenis te ontdekken en te verbeteren valt.

De activiteiten die docenten willen ondernemen naar aanleiding van de feedback zijn het bespreken van de resultaten en het mogelijke vervolg met collega's, observatie door collega's, het zoeken van draagvlak voor professionalisering binnen het team, het bedenken van een manier waarop een vervolg gegeven gaat worden aan de zelfbeoordeling, begeleid intervisie, het aanvragen van een functioneringsgesprek, het volgen van een cursus en het bestuderen van literatuur. Docenten zouden bij het ondernemen van activiteiten idealiter de hulp inroepen van derden en in het bijzonder die van collega's.

Wat betreft de samenhang tussen docentkenmerken en scores op dertien afzonderlijke competenties kunnen de volgende conclusies worden getrokken: Ten eerste is er een positieve correlatie gevonden tussen ervaring en de score op de competentie 'Creëren van een positief leerklimaat'. Ervaren docenten

scoren beter dan beginnende docenten op deze competentie. Uit de onderzoeksresultaten zijn daarnaast enkele andere verbanden af te leiden tussen de scores op de competenties en leeftijd. Zo scoren oudere docenten beter dan jongere docenten op de competenties 'Voorbereiden van beroepsgerichtheid', 'Creëren van een positief leerklimaat' en 'Motiveren en stimuleren van studenten'. Ook zijn er verbanden gevonden tussen scores op de scans en geslacht. Vrouwen scoren beter dan mannen op de competenties 'Presenteren van het studieonderdeel' en 'Gesprekken voeren'. Daarnaast scoren zij beter op twee deelcompetenties van 'Begeleiden', namelijk ten eerste het analyseren en bijhouden van het leerproces in de situatie groepsonderwijs en de werkvorm gesprekken en ten tweede het geven van proces en productondersteuning in de situatie vaardigheidspracticum en de werkvorm gesprekken. Mannen scoren beter dan vrouwen op de competentie 'Voorbereiden van ICT-toepassingen'. Ten slotte is er een verschil gevonden tussen de gemiddelde score van de sector gezondheidszorg en die van de sector economie op de competentie 'Voorbereiden van beroepsgerichtheid'. De sector gezondheidszorg scoort beter op deze competentie dan de sector economie. Er zijn in dit onderzoek geen verbanden gevonden tussen scores op de competenties en didactische vooropleiding.

Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de onderwijsorganisatie

Het effect dat door docenten bereikt kan worden met behulp van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument is mede afhankelijk van de manier waarop het instrument ingezet wordt binnen de organisatie. Een aantal organisatiekenmerken werken bevorderend op professionele ontwikkeling van docenten, zoals beleidsafspraken met betrekking tot professionalisering van docenten, materiële steun, collegialiteit en samenwerking, feedback op het functioneren, activiteiten en maatregelen ter bevordering van professionele ontwikkeling en draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen (Beaty, 1998; Clement et al., 1993; Klaassen, 1994; Klinzing & Tischer, 1993; Kwakman 1999 en 2001; Verloop, 1995). Voor een effectieve inzet van het instrument achtten de kaderfunctionarissen vooral van belang dat docenten gemotiveerd zijn om te werken aan professionele ontwikkeling, dat er op opleidingsniveau afspraken bestaan met betrekking tot professionaliseren en dat er activiteiten worden georganiseerd en maatregelen worden genomen ten behoeve van professionalisering. Omdat de motivatie van docenten een belangrijke rol speelt bij een succesvolle inzet van het competentie-instrument en omdat het instrument volgens docenten en kaderfunctionarissen minder geschikt is om individueel te gebruiken wordt aangeraden om bij de inzet van het instrument in de organisatie te beginnen met gemotiveerde teams. Langzaam kan het instrument vervolgens ingezet worden binnen de hele organisatie. Deze werkwijze wordt ook in de innovatieliteratuur aanbevolen (zie o.a. Lagerweij, 1996). Van groot belang bij de inzet is, volgens de kaderfunctionarissen bovendien het uitwerken van beleidsafspraken met betrekking tot professionele ontwikkeling van docenten. Docenten geven aan dat beleidsafspraken duidelijkheid zullen scheppen over de manier waarop zij het competentie-instrument het best kunnen gebruiken en zullen stimuleren dat zij zich optimaal inzetten om een vervolg te geven aan de ontvangen feedback. Helder omschreven beleidsafspraken leiden volgens docenten tot het aanbieden van activiteiten en het nemen van maatregelen ten behoeve van professionalisering. Het aanbieden van mogelijkheden wordt gezien als een belangrijk signaal voor docenten. Zowel docenten als kaderfunctionarissen zijn van mening dat het instrument niet alleen individueel ingezet zou moeten worden. Met betrekking tot de wijze van inzet van het instrument binnen de onderwijsorganisatie zeggen de kaderfunctionarissen het volgende: Ten eerste moet het instrument niet gezien worden als op zichzelfstaand, maar ingepast worden binnen bestaande professionaliseringstrajecten. Kaderfunctionarissen zouden het competentie-instrument ten tweede gebruiken in combinatie met andere meetmethoden. In elk geval zouden zij, net als docenten, gebruik willen maken van de optie om het instrument uit te breiden naar een instrument voor 360 graden feedback. De beoordeling door collega's zal volgens de respondenten echter problemen kunnen opleveren. Het grootste knelpunt ligt in het gegeven dat collega's geen goed gefundeerd beeld hebben over elkaars competenties. Daarnaast zijn zowel docenten als studenten niet vertrouwd met het geven van feedback en docenten zijn bovendien niet gewend om feedback te ontvangen. Zowel docenten als kaderfunctionarissen voelen bovendien voor een combinatie met lesobservaties. Een derde voorwaarde voor inzet binnen de organisatie is dat de begeleiding voor docenten goed georganiseerd wordt. Docenten en kaderfunctionarissen geven aan dat docenten vooral hulp nodig hebben bij de manier waarop zij gemaakte voornemens kunnen realiseren.

De begeleiding kan volgens docenten en kaderfunctionarissen de volgende vormen aannemen:

- een serie begeleidingsgesprekken met een onderwijskundige of opleidingsmanager binnen de organisatie;
- een intervisiegroep waarin docenten vragen aan elkaar kunnen voorleggen;
- een supervisiegroep, waarbij een begeleider, bijvoorbeeld een onderwijskundige, een opleidingsmanager of een ervaren docent, sturing geeft aan een groep docenten en erop toeziet dat de besprekingen goed verlopen en dat de gewenste resultaten worden bereikt.

Docenten zijn er meer dan kaderfunctionarissen van overtuigd dat het belangrijk is om een persoonlijk ontwikkelingsplan op te stellen en dat dit vanuit de organisatie verplicht gesteld moet worden. Docenten verklaren dat zij niet snel uit zichzelf een plan op zullen stellen en een stok achter de deur nodig hebben. Wanneer het opstellen van een plan vanuit de organisatie wordt gestimuleerd, impliceert dit bovendien dat de organisatie de verantwoordelijkheid op zich neemt om dit naar behoren te begeleiden.

7.2. Methodologische discussie

Het onderzoek heeft een aantal methodologische beperkingen die van invloed kunnen zijn op de interpretatie van de verkregen resultaten. Voordat in paragraaf 7.3 praktische aanbevelingen zullen worden gedaan worden hier daarom de belangrijkste knelpunten aangesneden.

Een eerste beperking vormt het aantal respondenten dat bij het onderzoek betrokken is. Ten eerste zijn van de 161 verstuurde vragenlijsten slechts 36 vragenlijsten teruggezonden. Deze respons van 20% is niet ongebruikelijk bij vragenlijstonderzoek, maar er was gehoopt op een hogere respons door te werken met contactpersonen, over het algemeen opleidingsmanagers, die hun team zouden aansporen om de vragenlijst in te vullen. Bovendien werd de deelnemers aan het onderzoek een persoonlijk feedbackrapport in het vooruitgezicht gesteld, wat naar verwachting invloed zou hebben op de motivatie om mee te werken aan het onderzoek. De tegenvallende respons is hoofdzakelijk te verklaren door een mislukt samenwerkingsverband met één van de benaderde hogescholen. Deze organisatie had voor de grootste bijdrage aan de respons kunnen zorgen. Afgezien van deze hogeschool lag de respons ruim boven de 50%, wat zeer redelijk is. De kleine steekproef heeft het gevolg dat het moeilijk is om aan de hand van de gegevens uit de vragenlijst een generaliseerbare uitspraak te doen over de legitimering van het competentiedomein door het onderwijsveld, over de behaalde competentiescores en over de verbanden tussen competentiescores en achtergrondvariabelen. Er zijn slechts 36 docenten bevraagd, uit slechts vier onderwijssectoren. De kans bestaat dat een andere steekproef andere resultaten op zou leveren.

Naast het aantal teruggezonden vragenlijsten is ook het aantal gehouden interviews beperkt. Er is een tiental docenten geïnterviewd uit drie verschillende onderwijssectoren en een drietal kaderfunctionarissen, die allen een verschillende achtergrond hadden. De uitspraken zullen dus niet generaliseerbaar zijn naar het hoger beroepsonderwijsveld van Nederland. Dit is echter ook niet de bedoeling van dit onderzoek. Een eerste doelstelling is het verzamelen van reacties over het concept zelfbeoordelingsinstrument, die gebruikt kunnen worden voor een verdere verfijning van het instrument. Een tweede doelstelling is inzicht te krijgen in de manier waarop zelfbeoordeling volgens kaderfunctionarissen binnen het veld een bijdrage kan leveren aan professionele ontwikkeling. Hierover is in de context van het HBO nog weinig bekend, zodat de studie een exploratief karakter heeft. De resultaten ervan kunnen leiden tot het bepalen van een richting voor verder onderzoek.

Een tweede belangrijke beperking heeft te maken met de selectie van de respondenten. Aan het onderzoek hebben over het algemeen mensen deelgenomen die een persoonlijke interesse hebben in het meten van competenties en het werken aan professionele ontwikkeling. Het invullen van de vragenlijst kostte vrij veel tijd, gemiddeld drie kwartier, en ook het houden van een gesprek, inclusief de voorbereiding die gevraagd werd, vroeg een investering. Vooral de deelnemers aan de gesprekken hadden een bijzondere interesse voor het onderwerp. Slechts voor twee respondenten gold dit niet. Aan de hand van de resultaten van het onderzoek kunnen dientengevolge geen generaliserende uitspraken gedaan worden over de voorkeuren en ideeën van HBO docenten met betrekking tot professionele ontwikkeling. De gehouden interviews bieden echter een goed beeld van de mogelijkheden en knelpunten van het instrument bij het inzetten in een onderwijsorganisatie en geven op die manier een eerste inzicht in de vraag naar de manier waarop

zelfbeoordeling volgens docenten en kaderfunctionarissen binnen het veld een bijdrage kan leveren aan professionele ontwikkeling.

Ten slotte volgen een aantal opmerkingen met betrekking tot validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksinstrumenten. Eén van de onderzoeksinstrumenten bestond uit het ontworpen competentie-instrument zelf. Hier kan volstaan worden met de opmerking dat het instrument over het algemeen ruim voldoet aan de gestelde eisen van inhoudsvaliditeit en betrouwbaarheid. Andere aspecten van validiteit zullen in de toekomst nader onderzocht moeten worden, zoals de mate waarin de situatiespecifieke lijsten (de diepe scans) divergente validiteit bezitten ten opzichte van situatieoverstijgende lijsten (de quick-scan). Nu bleven de specifieke afnames beperkt tot competentie 7 (Gesprekken voeren) en competentie 9 (Begeleiden).

Drie van de schalen van het instrument voldeden niet aan het gestelde betrouwbaarheidscriterium. Deze schalen zijn niet meegenomen in de verdere analyses. De betrouwbaarheid en de validiteit van de interviewgegevens is niet geanalyseerd. Om de betrouwbaarheid van de beschrijving van de resultaten te optimaliseren zijn de gesprekken opgenomen op band en daarna uitgewerkt in protocollen. De inhoudsvaliditeit is te legitimeren doordat de gebruikte variabelen naar voren gekomen zijn in de theoretische verkenning. In alle interviews zijn alle geplande variabelen naar voren gekomen. De verkregen diepgang is op sommige punten echter beperkt. Ten eerste was het aantal onderwerpen erg groot voor interviews van een uur. Daarnaast bleek de kwaliteit van operationalisaties in enkele gevallen debet aan de beperkte diepgang. Vooral over de mate waarin het instrument voldoet aan psychometrische eisen is geen inhoudsvalide informatie verkregen.

7.3. Praktische aanbevelingen

Uit de resultaten van het onderzoek zijn enkele praktische aanbevelingen te destilleren voor de verdere ontwikkeling van het competentie-instrument en de manier waarop het instrument ingezet kan worden binnen een onderwijsorganisatie. Achtereenvolgens worden aanbevelingen gedaan voor de formulering van het competentiedomein, de invulling van de verschillende onderdelen van het instrument en de inzet binnen de organisatie.

Competentiedomein

Uit de resultaten van het onderzoek is gebleken dat docenten van mening zijn dat de items die het competentiedomein van onderwijs en begeleidingstaken representeren over het algemeen relevant zijn en van een juiste moeilijkheidsgraad. Enkele items werden echter door meer dan acht procent van de respondenten beoordeeld als 'irrelevant' of 'te ver gaand'. Het zou interessant zijn om te achterhalen waarom dit zo is door deze items opnieuw kritisch bekijken en voor te leggen aan een groep expertdocenten en aan experts die zich bezighouden met beroepscompetenties van HBO-docenten. Eén item van de quick-scan, het tweede item van competentie vier (Voorbereiden beroepsgerichtheid), werd zodanig vaak beoordeeld als te ver gaand (een te hoge moeilijkheidsgraad) dat de opname van dit item in deze schaal zeker heroverwogen moet worden. Het betreffende item luidt als volgt: "Bij de uitwerking van een studieonderdeel besteed ik aandacht aan manieren om te bepalen of informatie over het vakgebied voldoende wetenschappelijke kwaliteit heeft". Tweeëntwintig procent van de docenten was van mening dat dit niet van hen verwacht kan worden, terwijl zij het toch relevant vinden voor de beroepsuitoefening.

Aanbeveling competentiedomein:

- Heroverweeg items die door een substantieel aandeel van de docenten, bijvoorbeeld meer dan acht procent, werden beoordeeld als 'irrelevant' of 'te ver gaand' door deze voor te leggen aan een aantal experts.

Onderdelen van het web-based competentie-instrument

Zelfbeoordelinginstrument

Uit de onderzoeksresultaten is ten eerste gebleken dat docenten de items over het algemeen duidelijk geformuleerd vinden. Een aantal items wordt niettemin door meer dan acht procent van de docenten beoordeeld als onduidelijk. Van deze items moet achterhaald worden waarom ze onduidelijk zijn, waarna ze gereviseerd kunnen worden. Daarbij kan de hulp worden ingeroepen van een groep docenten en experts

die zich bezighouden met het ontwerp van beoordelingslijsten. Ten tweede is gebleken dat er behoefte bestaat aan een extra vragenlijst die docenten een nog sneller en globaler beeld geeft van competenties dan de quick-scan. De reacties van docenten bevestigden de veronderstelling dat de quick-scan voor velen al voldoende informatie op kan leveren over hun didactische competenties. Met behulp van een extra scan zouden docenten indien gewenst een selectie kunnen maken uit de dertien competenties die de quick-scan bevraagt. Citogroep en ICLON hebben op dit moment al besloten om een 'superquickscan' samen te stellen uit de twee best onderscheidende quick-scan-items van de dertien afzonderlijke competenties. Ten slotte werd duidelijk dat een verdeling van deelcompetenties naar situatiespecifieke contexten niet altijd zinvol hoeft te zijn. Wanneer een correlatie tussen de verschillende situatietekenen erg hoog is kan besloten worden om een deelcompetentie niet te bevragen binnen verschillende contexten. Wanneer het instrument binnenkort web-based beschikbaar komt kan de hiertoe benodigde data worden verzameld.

Aanbevelingen zelfbeoordelinginstrument:

- Herformuleer items die door meer dan acht procent van de respondenten onduidelijk worden gevonden en leg deze voor aan een groep docenten en overige experts;
- Stel een 'superquickscan' samen van 26 items.
- Beoordeel de manier waarop deelcompetenties onderverdeeld zijn in situatiespecifieke contexten door de samenhang tussen de verschillende contexten te analyseren.

Mogelijke uitbreiding naar een instrument voor 360 graden feedback

Citogroep en ICLON overwogen om het zelfbeoordelingsinstrument uit te breiden met een parallelle versie voor studenten en collega's. Uit de gesprekken met docenten en kaderfunctionarissen blijkt dat hier animo voor bestaat. Zowel beoordelingen door collega's als door docenten kunnen bruikbare informatie opleveren over het functioneren van docenten. Volgens de respondenten is het gebruik van studentbeoordelingen het meest eenvoudig te realiseren. Studenten hebben een goed beeld van de manier waarop hun docenten werken en zijn over het algemeen goed in staat om de vragen kritisch in te vullen. Ook blijken studentoordelen betrouwbare resultaten op te leveren (zie Peterson, 2000 en Scriven, 1995). De vragenlijst en de manier waarop de vragenlijst de studenten wordt aangeboden moeten volgens de respondenten echter voldoen aan een aantal voorwaarden. Volgens docenten kunnen studenten niet te veel vragen beantwoorden: enkelen noemden een maximum van 40 stellingen. Bij het ontwerp van een versie voor studenten zou hiermee rekening gehouden kunnen worden door de studenten per competentie met een minimaal aantal items een oordeel te laten geven over hun docent. De vorm van de studentversie komt dan overeen met die van de quick-scan. Over de manier waarop de vragenlijst aangeboden moet worden hadden docenten ook duidelijke ideeën. Zo moeten zowel studenten als docenten de gelegenheid krijgen om te wennen aan respectievelijk het geven en ontvangen van feedback en moet de studenten duidelijk gemaakt worden dat docenten werkelijk aan het werk gaan met de beoordelingen van de studenten. Docenten zouden studenten alleen vragen moeten laten beantwoorden over competenties waar ze werkelijk aan willen gaan werken. In het web-based instrument zou een gebruiksaanwijzing opgenomen kunnen worden bij de versie voor studenten waarin onder andere deze aanbevelingen worden gedaan voor een effectieve inzet voor het gebruik van studentevaluaties.

Hoewel het merendeel van de docenten een uitbreiding van het instrument met een versie voor collega's waardevol zouden vinden, voorzien veel van hen een aantal problemen bij beoordeling door collega's. Het grootste probleem ligt in het feit dat docenten vaak niet goed op de hoogte zijn van elkaars werkwijze en capaciteiten. Docenten hebben behoefte aan instrumenten en / of suggesties waarmee collega's informatie over elkaar kunnen verzamelen, zodat zij de collegiale versie van het beoordelingsinstrument beter onderbouwd kunnen invullen. Een aantal docenten opperde de suggestie om de collegiale versie *zelf* te gebruiken als instrument voor systematische observatie. In de web-based competentie-instrument zou een aantal praktische suggesties opgenomen kunnen worden voor de manier waarop docenten 'bewijsmateriaal' kunnen verzamelen dat hun oordeel over collega's kan ondersteunen. Ook zou besloten kunnen worden om de collegiale versie de vorm van een observatie-instrument te geven.

Aanbevelingen voor ontwikkeling van een instrument voor 360 graden feedback:

- Breid het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument uit met een versie voor collega's en studenten;
- Neem in het web-based instrument een reeks aanbevelingen op voor de implementatie en het gebruik van de versie voor collega's en studenten;
- Neem in het web-based instrument een aantal praktische suggesties op voor de wijze waarop docenten 'bewijsmateriaal' kunnen verzamelen dat hun oordeel over collega's kan ondersteunen of geef de collegiale versie de vorm van een observatie-instrument.

Terugrapportage

De kwaliteit van de terugrapportage werd door de docenten als goed beoordeeld. De docenten waren in het bijzonder te spreken over de compactheid en de opbouw van de teksten en over het abstractieniveau van de informatie. Een aantal docenten gaf hierbij echter aan dat de feedbackteksten niet voorzien in hun behoefte aan suggesties voor mogelijke manieren van aanpak bij het ontwikkelen van de afzonderlijke competenties. Andere docenten zouden het aanbieden van dergelijke suggesties juist absoluut niet vinden rijmen met hun opvatting van een professionele docent: deze bepaalt zelf of met behulp van collega's hoe hij bepaalde competenties het best verder zou kunnen ontwikkelen.

Het zou interessant zijn om bij de gebruikers van de eerste versie van het competentie-instrument te peilen of er behoefte bestaat aan tips over mogelijke manieren van aanpak bij het ontwikkelen van de afzonderlijke competenties. Wanneer Citogroep en ICLON zouden besluiten om de terugrapportage aan docenten uit te breiden met tips, moet rekening gehouden worden met docenten die geen prijs stellen op tips. Een eerste optie kan zijn om de tips niet standaard in de feedbackteksten op te nemen, maar om deze te plaatsen onder een hyperlink. Docenten die bij een bepaalde competentie behoefte hebben aan extra suggesties kunnen de link aanklikken. Een tweede optie is om een als aanvulling op het instrument een handleiding te maken voor degenen die docenten begeleiden bij het gebruik van het instrument en het geven van een vervolg aan de zelfbeoordelingsafname. In deze handleiding kunnen de suggesties worden opgenomen.

Aanbevelingen terugrapportage:

- Peil bij de eerste gebruikers van het web-based instrument of er behoefte bestaat aan aanvullende tips;
- Ontwikkel tips (in het geval hieraan behoefte bestaat) en bied deze op een vrijblijvende manier aan;
- Ontwikkel een handleiding voor de gebruikers van het instrument.

Toelichtende teksten bij de competenties

Hoewel de kwaliteit van de toelichtende teksten op de competenties door de respondenten goed werd bevonden, was men het er niet unaniem over eens dat de toelichtende teksten een duidelijke toegevoegde waarde hebben. Dit hoeft niet noodzakelijkerwijs verband te houden met de vorm of inhoud van de toelichtende teksten zelf, maar kan te maken hebben met de persoonlijke leerstijl en/of werkwijze van de docenten. De volgende aanpassingen zijn gesuggereerd:

- meer illustrerende voorbeelden;
- compactere teksten;
- verdeling van de tekst in meer alinea's, met sprekende koppen.

Inzet in de onderwijsorganisatie

Wanneer docenten optimaal gebruik willen kunnen maken van de mogelijkheden van het ontwikkelde competentie-instrument is het belangrijk dat het instrument niet gebruikt wordt als opzichzelfstaand middel. Het zou onderdeel uit moeten maken van bestaande professionaliseringstrajecten en/of bestaande (zelf)beoordelingsmethoden. Het is daarom van belang dat er heldere beleidsafspraken worden geformuleerd met betrekking tot de professionele ontwikkeling van docenten. Wanneer een organisatie besluit om over te gaan op het gebruik van het instrument is het verstandig om het eerst uit te zetten in teams die gemotiveerd zijn om te werken aan professionele ontwikkeling met behulp van het instrument. Teams die aanvankelijk minder geïnteresseerd zijn kunnen worden gemotiveerd door de resultaten die in de gemotiveerde teams geboekt zijn en gebruik maken van de ervaringen die deze teams hebben opgedaan. Citogroep en ICLON zouden de afdelingen van hogescholen die met het ontwikkelde instrument willen gaan werken moeten adviseren over de manier waarop het instrument het best geïmplementeerd zou kunnen worden. De mogelijkheden om te adviseren zouden kunnen variëren van een handleiding bij het instrument tot een serie cursusbijeenkomsten voor degenen die binnen de organisatie de docenten zullen gaan begeleiden bij het gebruik van het competentie-instrument. Aanbevolen wordt het aanbieden van een handleiding. De toekomst kan uitwijzen of er naast deze handleiding behoefte bestaat aan meer intensieve begeleiding in de vorm van cursusbijeenkomsten.

Aanbeveling inzet in de onderwijsorganisatie:

- Adviseer hogescholen over de manier waarop het instrument het best geïmplementeerd zou kunnen worden binnen de organisatie. Neem dit op in een handleiding bij het instrument.

7.4. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek kunnen ten eerste worden gedaan naar aanleiding van de in paragraaf 7.2 beschreven beperkingen van dit onderzoek. De belangrijkste beperking werd gevormd door het aantal betrokken docenten en kaderfunctionarissen (N=36). Deze docenten vertegenwoordigden bovendien slechts vier onderwijssectoren. Dientengevolge kon geen generaliseerbare uitspraak worden gedaan over de legitimering van het geformuleerde competentiedomein van onderwijs- en begeleidings-taken. Ook kon geen duidelijk beeld verkregen worden van de verschillen tussen beginnende en ervaren docenten met betrekking tot hun scores op de competenties. Een grootschaliger onderzoek zou voldoende informatie kunnen opleveren om over bovengenoemde kwesties een uitspraak te doen. Deze mogelijkheid bestaat doordat het instrument binnenkort web-based beschikbaar komt. Gebruikers geven hierbij een aantal achtergrondgegevens op, waardoor geleidelijk een representatieve steekproef kan worden gevormd.

Een tweede serie aanbevelingen is af te leiden uit de vragen die dit onderzoek onbeantwoord heeft gelaten of heeft opgeroepen. Een eerste mogelijk onderwerp voor verder onderzoek betreft de werkelijke effecten van het gebruik van het zelfbeoordelingsinstrument op professionele ontwikkeling. In het onderzoek werden alleen de verwachte effecten gepeild. Vervolgonderzoek zou bovendien inzicht op kunnen leveren in het mogelijke verschil in effect op beginnende en ervaren docenten en daarmee in een mogelijk verschil in ontwikkelingsbehoeften.

Een tweede aanbeveling voor verder onderzoek betreft de wijze van inzet van het ontwikkelde instrument binnen de onderwijsorganisatie. Het onderzoek heeft met betrekking tot dit onderwerp slechts beperkte informatie opgeleverd. Respondenten gaven aan dat zij het instrument idealiter zouden gebruiken in combinatie met andere meetmethoden. De volgende vragen zijn hierbij interessant: Welke meetmethoden zouden het best gebruikt kunnen worden naast de zelfbeoordeling? Hoe kan informatie die verkregen wordt met behulp van de verschillende meetmethoden geïntegreerd worden in een totaaloordeel? Een andere vraag met betrekking tot de inzet in de organisatie is af te leiden uit het belang dat de respondenten hechtten aan een goed georganiseerde begeleiding van docenten die met het zelfbeoordelingsinstrument zullen gaan werken. Onderzoek zou zich kunnen richten op de aard van de begeleiding die gebruikers van het competentie-instrument nodig hebben en de wijze waarop begeleiding vormgegeven zou moeten worden.

Ten derde is het van belang om verder onderzoek te verrichten naar de validiteit en betrouwbaarheid van het instrument. Met betrekking tot validiteit is het van belang om te weten hoe situatiespecifiek competentiescores zijn. Hierin kan inzicht worden verkregen met behulp van samenhangen tussen de globale quick-scan scores en de scores op verschillende situaties van de diepe scans. In het onderzoek zijn deze samenhangen voor slechts twee competenties geanalyseerd. In vervolg onderzoek moeten ook de diepe scans voor de overige elf competenties worden betrokken. Daarnaast bieden verschillen in scores tussen beginnende docenten en expertdocenten inzicht in de validiteit van de meting. Wat betreft betrouwbaarheid zijn de volgende vragen van belang: Kan het instrument geschaald worden met behulp van de item respons theorie, zodat uitspraken steekproefonafhankelijk gedaan worden? Welke normen moeten definitief gehanteerd worden?

Ten slotte wordt vervolgonderzoek aanbevolen met betrekking tot de gebruiksvriendelijkheid van de op het moment van schrijven in ontwikkeling zijnde web-based versie van het zelfbeoordelingsinstrument. In het onderzoek werd gebruik gemaakt van een conceptversie op papier. Vervolgonderzoek zou antwoord kunnen geven op vragen met betrekking tot de functionaliteit van de lay-out en de technische gebruiksvriendelijkheid van het ontwerp.

Samenvatting

Centraal in deze studie staat de wijze waarop zelfbeoordeling met behulp van een door Citogroep en ICLON ontwikkeld zelfbeoordelingsinstrument professionele ontwikkeling van HBO-docenten kan stimuleren.

In deel één van de studie, de theoretische verkenning, wordt uiteengezet op welke wijze zelfbeoordelingsinstrumenten een bijdrage kunnen leveren aan professionele ontwikkeling van docenten. In deel twee van de studie, het empirische gedeelte, worden aan de hand van drie deelthema's, die naar voren kwamen uit de theoretische verkenning, een aantal specifieke onderzoeksvragen beantwoord. Het eerste deelthema betreft de kwaliteit van de verschillende onderdelen van het door Citogroep en ICLON ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument, het tweede deelthema richt zich op de uitkomsten en mogelijke resultaten van de zelfbeoordelingsafname en in het derde deelthema staat de inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de onderwijsorganisatie centraal.

Het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument bestaat uit een quick-scan, die een globaal beeld beoogt te geven van dertien competenties op het gebied van onderwijs- en begeleiding, en een diepe scan, waarmee een afzonderlijke competentie situatiespecifiek beoordeeld kan worden. Docenten geven op een vijfpuntsschaal aan in hoeverre een stelling op hen van toepassing is. De zelfbeoordeling is afgenomen door 36 HBO-docenten. Alle docenten beantwoordden de vragen van de quick-scan en van een diepe scan op de competentie 'Gesprekken voeren' of 'Begeleiden'. Daarbij beoordeelden de docenten de kwaliteit van de items, door per item aan te geven of dit item als 'onduidelijk', 'irrelevant' of 'te ver gaand' werd gezien. Vervolgens werden interviews afgenomen met tien docenten die de zelfbeoordeling hadden afgenomen en met drie kaderfunctarissen.

Kwaliteit van de verschillende onderdelen van het instrument

Ten eerste is bekeken of het beoordelingsinstrument volgens de respondenten voldoet aan psychometrische eisen en aan eisen met betrekking tot bruikbaarheid binnen de beroepscontext. Een eerste psychometrische eis is dat een beoordelingsinstrument is gebaseerd op een adequaat model van competent handelen. Het ontwikkelde competentiedomein is gebaseerd op een aantal verklarende modellen voor competent (docent)handelen. De respondenten achtten de dertien competenties die onderdeel uitmaken van het ontwikkelde domein unaniem relevant voor het beroep. Het grootste deel van de respondenten beaamde bovendien dat de dertien competenties het taakgebied representeren. Daarnaast voldoet het instrument volgens respondenten aan de psychometrische eis van contextgebondenheid. De respondenten verklaarden dat de situaties die geschetst werden in de diepe scan zeer concreet waren, een aantal docenten vond ook de in de quick-scan geschetste situaties al concreet. Een laatste psychometrische eis waarover respondenten een uitspraak gedaan hebben betreft diepgang van de meting. Diepgaand meten werd in dit onderzoek geoperationaliseerd als het meten van zowel voorbereidende als uitvoerende en evaluerende activiteiten. Respondenten gaven aan dat het ontwikkelde instrument hier goed in slaagt. Met betrekking tot de bruikbaarheid van het instrument binnen de beroepscontext gaven respondenten aan dat het instrument voldoet aan praktische eisen: het instrument slaagt erin om docenten keuzemogelijkheden aan te bieden bij het bepalen van competenties die beoordeeld worden, het instrument is goed in te passen binnen bestaande professionaliseringstrajecten, de tijdsinvestering voor docenten is aanvaardbaar en tot de benodigde apparatuur hebben docenten, in ieder geval op hun werkplek, beschikking.

Het competentie-instrument biedt docenten een terugrapportage die bestaat uit teksten waarin het belang van de afzonderlijke competenties kort wordt toegelicht en puntsgewijs uiteengezet wordt wat de effecten zijn op studenten wanneer een competentie al of niet goed beheerst wordt. Respondenten vonden dat deze compacte teksten voldoende informatie bieden en voldoende specifiek zijn om ontwikkeling van de afzonderlijke competenties te stimuleren. De teksten bieden daarnaast een goed houvast voor begeleidingsgesprekken en het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan.

Een derde onderdeel van het instrument bestaat uit toelichtende teksten op de competenties. Men was het er niet unaniem over eens dat deze teksten het instrument een duidelijke meerwaarde geven.

Het zelfbeoordelingsinstrument bestaat uit een situatieoverstijgende vragenlijst (quick-scan) en een situatiespecifieke vragenlijst (diepe scan). Het merendeel van de in het onderzoek betrokken docenten waardeerden de kwaliteit van de vragenlijsten en de bruikbaarheid van de bijbehorende feedback niet verschillend. Voor velen leverden de resultaten van de situatieoverstijgende vragenlijst al voldoende informatie. Er is een hoge samenhang gevonden tussen de resultaten van de situatieoverstijgende vragenlijst en de bijbehorende situatiespecifieke vragenlijst. De score op de situatieoverstijgende vragenlijst heeft een voorspellende waarde voor de scores op de situatiespecifieke vragenlijst. Er zijn daarnaast echter enkele lage samenhangen gevonden tussen deelcompetenties en tussen verschillende situatiespecifieke contexten. Dit suggereert dat het zinvol is om competenties te differentiëren naar deelcompetenties en situatiespecifieke contexten. Voor de situatiespecifieke contexten geldt echter dat per situatie beoordeeld moet worden of de situatie voldoende onderscheidend vermogen heeft.

Uitkomsten en mogelijke effecten van de zelfbeoordelingsafname

De verwachte effecten van de zelfbeoordelingsafname lagen in het op gang brengen van reflectie en het ondernemen van activiteiten die gericht zijn op professionele ontwikkeling. Volgens respondenten kan het instrument zowel stimuleren tot reflectie, wat werd geoperationaliseerd als bewustwording van de docentrol en het bedenken en uitproberen van handelingsalternatieven, als tot het ondernemen van op professionele ontwikkeling gerichte activiteiten. Een iets groter deel van de in het onderzoek betrokken beginnende docenten dan de betrokken ervaren docenten zegt de resultaten ook persoonlijk bereikt te hebben.

Er zijn enkele verbanden of te leiden tussen de door docenten behaalde scores op de competenties en docentkenmerken. Naarmate docenten meer onderwijservaring hebben scoren zij beter op de competentie 'Positief leerklimaat creëren'. Naarmate docenten ouder zijn scoren zij hoger op competenties 'Voorbereiden beroepsgerichtheid', 'Positief leerklimaat creëren' en 'Motiveren en stimuleren studenten'. Vrouwen scoren beter dan mannen op de competenties 'Presenteren studieonderdeel' en 'Gesprekken voeren'. Mannen scoren beter dan vrouwen op de competentie 'Voorbereiden ICT-toepassingen'. Ten slotte is er een verband gevonden tussen sector en de score op de competentie 'Voorbereiden beroepsgerichtheid'. Docenten die werkzaam zijn binnen de sector gezondheidszorg scoren hoger op deze competentie dan docenten die werkzaam zijn binnen de sector economie. Tussen de scores op de scans van docenten met verschillende didactische voor-opleidingen zijn geen verschillen gevonden.

Inzet van het zelfbeoordelingsinstrument binnen de onderwijsorganisatie

Organisatiekenmerken kunnen volgens de in het onderzoek betrokken kaderfunctionarissen bevorderend werken op de professionele ontwikkeling van docenten. Vooral de motivatie van docententeams, beleidsafspraken met betrekking tot professionaliseren en bestaande activiteiten en maatregelen ten behoeve van professionele ontwikkeling hebben volgens de respondenten invloed op professionele ontwikkeling. Voor een effectieve inzet van het ontwikkelde zelfbeoordelingsinstrument is het volgens de respondenten van belang dat het wordt ingepast binnen bestaande professionaliseringstrajecten, dat er naast het ontwikkelde instrument gebruik gemaakt wordt van andere methoden voor het meten van docentcompetenties, dat docenten systematische begeleiding ontvangen bij het gebruik van het instrument en dat docenten naar aanleiding van de feedback van het instrument een persoonlijk ontwikkelingsplan opstellen.

Naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek worden in hoofdstuk 7 enkele praktische aanbevelingen gedaan voor de mogelijke verbetering en uitbreiding van het ontwikkelde instrument en worden suggesties gedaan voor verder onderzoek.

Referenties

- Akker, J. van den, & Bergen, T. (1997). Het leren door docenten. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 18 (4), 26-33.
- Barber, L.W. (1990). Self-Assessment. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 216-229). Newbury Park: Sage Publications.
- Beaty, L. (1998). The professional Development of Teachers in Higher Education: Structures, methods and responsibilities. *Innovation in Education and Training International*, 35 (2), 99-107.
- Beijaard, D. & Uhlenbeck, A. (2001). Het formuleren van docentcompetenties: werkwijze en resultaten. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 22 (2), 26-33.
- Berg, J. van den. Broek, L. van den., & Pijs, S. (1997). *360°-feedback als 'eye-opener'*. Groningen: Line up tekstproducties.
- Bergen, T.C.M. (1996). *Docenten scholen docenten: over de professionele ontwikkeling van docenten door middel van peer coaching* (oratie). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Berliner, D.C., (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35 (4), 463-482.
- Bos, E.S. (1998). *Competentie: verheldering van een begrip*. Heerlen: Open Universiteit Nederland, OTEC, Onderwijs Technologisch Expertisecentrum.
- Boyd, R.T.C. (1989). Improving teacher evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1 (7).
- Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 18 (1), 12-32.
- Clement, M., Sleegers, P., & Vandenberghe, R. (1995). Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In R. van den Berg, & R. Vandenberghe (Red.), *Over(-)wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp.190-208). Tilburg: Zwijssen.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 81-101.
- Cruikshank, D.R., Bainer, D., & Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill, inc.
- Duke, D.L., & Stiggins, R.J. (1990). Beyond minimum competence: evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary teachers* (pp. 116-132). Newbury Park: Sage Publications.
- Dyer, K.M. (2001). The power of 360-degree feedback. *Educational leadership*, 58 (5), 35-39.
- EPS (2000). *Een kijkkader voor competenties voor de tweedegraads lerarenopleidingen*.
- Evelein, F., & Tartwijk, J. van. (1999). Overwegingen bij het gebruik van portfolio's binnen een universitaire lerarenopleiding. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 21 (1), 46-55.
- Gennip, J. van, & Sleegers, P. (1994). *Taakopvatting en taakuitvoering van leraren. Een exploratieve studie naar professionaliteit in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Hardeveld, G. (1999). Van beroepsprofiel naar competentie management. *School & Begeleiding*, 16 (3), 5-11.
- Howard, B.B., & McColskey, W.H. (2001). Evaluating Experienced Teachers. *Educational Leadership*, 58 (5), 48-51.
- Huizen, P. van (2000). *Becoming a teacher: Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Jansma, F., Wubbels, Th., & Koster, B. (1997). Naar een beroepsstandaard voor leraren. In Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap: *Tekenen voor kwaliteit* (pp. 280-294). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Klaassen, C. (1994) Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht. *Pedagogisch tijdschrift*, 19 (5/6), 439-455.
- Klaassen, C., Beijaard, D., & Kelchtermans, G. (1999). Perspectieven op de professionele identiteit van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (4), 375-399.
- Klinzing, H.G., & Tisher, R.P. (1993). The development of classroom teaching skills. In L. Kremer-Hayon, C. Vonk & R. Fessler. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*, (pp. 167-197) Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Korthagen, F. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën*, 69 (2), 112-123.

- Korthagen, F., & Wubbels, T. (1998). Wat is een reflectieve leraar? Naar een betekenisvolle invulling van het begrip reflectie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 19 (4), 6-16.
- Korthagen, F. (1998b). Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent. In L. Fonderie-Tierie & J. Hendriksen (red). *Begeleiden van docenten: reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Korthagen, F., & Wubbels, T. (1999). Zijn reflectieve leraren betere leraren? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 20 (1), 7-13.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (1), 29-38.
- Kwakman, C.H.E. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan: Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kwakman, C.H.E. (2001). Leren van professionals: onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. *Pedagogische Studiën*, 78 (2), 106-119.
- Lagerweij, N.A.J., & Haak, E.M. (1996). *Eerst goed kijken...De dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Luttenberg, J.M. (2002). Doceren en reflecteren: over verbreding en verdieping van reflectie bij docenten. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (1), 21-28.
- Miedema, W.G., Stam, M., & Dirks, H.C. (2002). Docenten ontwikkelen eigenzinnige kwaliteit. Twee cases over hoe in de Hogeschool van Amsterdam docenten zelf hun competentieontwikkeling ter hand nemen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23 (1), 39-41.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (1999). *Startbekwaamheden leraar secundair onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie OC&W.
- Nedermeijer, J. en Pilot, A. (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff b.v.
- Pelkmans, A. (1998). *Evaluatie van leraren en schoolleiders: Inventarisatie van beoordelings-, diagnose- en evaluatie-instrumenten*. Wageningen: Leerstoelgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouw-universiteit Wageningen (Studies van Agrarisch Onderwijs; 37).
- Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousands Oaks, Californie: Corwin Press, Inc.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C. Bone, K, Thompson, J., & Chatterton, K. (2001). Using More Data Sources to Evaluate Teachers. *Educational leadership*, 58 (5), 40-43.
- Roelofs, E.C., Diggele, J. van, Sanders, P.F., Groot, K., Nedermeijer, J. & Beijgaard, D. (2001). *Stuurdokument 'De ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten voor docentcompetenties'*. Arnhem: Interne Publicatie Citogroep
- Roelofs, E.C. & Sanders, P.F. (2001). *Projectplan Ontwikkelproject Competenties Docenten Hoger Onderwijs*. Arnhem: Interne Publicatie Citogroep.
- Roelofs, E.C., Sanders, P.F., & Van Kuijk, J. (2002). *Projectplan Piramide Implementatie Assessment: Ontwikkeling van multimediale instrumenten voor het meten van pedagogisch-didactische competenties van peuterleidsters en onderbouwleerkrachten*. Arnhem: Interne Publicatie Citogroep.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace*. Newbury Park: Sage Publications.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1995). Student ratings offer useful input to teacher evaluations. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4 (7).
- Slangen, F.C.H. (1996). Het lerarenberoep. In J. Lowyck (red.) *Leraren en hun professionalisering*. Onderwijskundig Lexicon (pp. 13-21). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Sternberg, R.J., & Horvath, J.A. (1995). A prototype view of kaderfunctionaris teaching. *Educational Researcher*, 24 (6) 9-17.
- Straetmans, G.J.J.M., & Sanders, P.F. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Landelijk Programmanagement Educatief Partnerschap, EPS-reeks 05
- Tartwijk, J. van, Hoornweg, J., & Wubbels, T. (1996). Het gebruik van portfolio's bij de beoordeling van onderwijsgeven: een literatuurstudie. In D. van Veen & W. Veugelers (red.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding* (pp.41-48). Apeldoorn: Garant.
- Twisk, T.F., Daniels, J.J.M.C., Bolweg, J.F. (1999). *Competenties van leraren; een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs*. Utrecht: Berenschot.
- Veen, K. van, Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (1999). Opvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs over hun professionaliteit. *Pedagogisch Tijdschrift*, 24 (4), 401-431.

- Verloop, N. (1996). Achtergronden en analyse van lerarengedrag. In J. Lowyck (red.). *Leraren en hun professionalisering*. Onderwijskundig Lexicon (pp.39-54). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Verloop, N., Beijaard, D., & Van Driel, J.H. (1998). Beoordeling van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75 (6), 171-187.
- Verloop, N. (1999). De leraar. Reviewstudie uitgevoerd in opdracht van PROO. Den Haag: NWO / PROO.
- Vermeulen, M., Raaijmakers, N., & Van Dongen, D. (1996). De sociale positie van leraren. In J. Lowyck (red.) *Leraren en hun professionalisering*. Onderwijskundig Lexicon (pp. 21-38). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Vries, O. de., & Keessen, F. (1997). Professionalisering van docenten. In G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw & J. Willems (red.). *Onderwijskunde Hoger Onderwijs: Handboek voor docenten* (pp. 302-319). Assen: Van Gorcum & Comp. BV.
- Wessum, L. van (1997). *De sectie als eenheid: Samenwerking en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs*. (proefschrift). Utrecht: ISOR, Universiteit Utrecht.
- Yperen, N.W. van & Baar, A.P. (2000). Betrouwbaarheid en rechtvaardigheid van de 360° feedback methode. *M&O: Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 54 (4), 39-52.

Bijlagen

Bijlage 1:	Vragenlijst
Bijlage 2:	Interviewleidraad docenten
Bijlage 3:	Interviewleidraad kaderfunctionarissen
Bijlage 4:	Rit van uit de originele schalen verwijderde items

Bijlage 1: Vragenlijst

15

16

17

18

19

20

21

22

Vragenlijst

De eerste pagina van deze vragenlijst omvat een aantal vragen over uw persoonlijke gegevens. Dit is nodig voor de terugrapportage.

De ingevulde vragenlijst kunt u terugsturen met behulp van de bijgevoegde antwoortenveloppe.

Persoonlijke gegevens

1. Wat is uw naam?

2. Wat is uw leeftijd?

3. Wat is uw geslacht ? (Omcirkel het juiste antwoord.)

Man / Vrouw

4. Op welke Hogeschool bent u werkzaam?

5. Onder welke sector valt de opleiding waarin u werkt? (Maak het juiste bolletje zwart.)

- ☐ Agrarisch (hao)
- ☐ Pedagogisch (hpo)
- ☐ Technisch (hto)
- ☐ Economisch (heo)
- ☐ Gezondheidszorg (hgzo)
- ☐ Sociaal-agogisch (hsao)
- ☐ Kunst (kuo)

Anders, namelijk:

6. Voor welke opleiding bent u docent?

7. Welke (hoogste) vakinhoudelijke vooropleiding heeft u genoten?

8. Heeft u een speciale didactische scholing gehad voorafgaande aan of tijdens uw huidige functie? (Maak het juiste bolletje zwart.)

- ☐ Nee
- ☐ Ja, één of meer didactische cursussen
- ☐ Ja, eerstegraads lerarenopleiding
- ☐ Ja, tweedegraads lerarenopleiding

9. Hoeveel jaren onderwijservaring heeft u (inclusief eventuele vorige aanstellingen)?

10. Heeft u er bezwaar tegen als ik u benader voor een gesprek waarin ik uw mening vraag over de gebruikswaarde van dit instrument? (Maak het juiste bolletje zwart.)

- ☐ Nee: geen bezwaar
- ☐ Ja: wel bezwaar

Vraag 2.1 t/m 2.10 Quick-scan

Quick-scan competentie 2: Uitwerken studieonderdeel	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Voor aanvang van een voor mij nieuw studieonderdeel bestudeer ik grondig de relevante vakliteratuur.	0	0	0	0	0	
2. Bij aanvang van een bestaand studieonderdeel stel ik me op de hoogte van de te bereiken doelen.	0	0	0	0	0	
3. Bij de uitwerking van een studieonderdeel zorg ik ervoor dat ik weet op welke wijze voorafgaande studieonderdelen zijn vormgegeven.	0	0	0	0	0	
4. Ik beheers de inhoud van het studieonderdeel zodanig dat ik zelf de opdrachten van mijn studieonderdeel op een professionele goede wijze uitvoer, hetgeen blijkt uit vergelijking met standaard uitwerkingen van collega's.	0	0	0	0	0	
5. Ik bereid de bijeenkomsten van een bestaand studieonderdeel zodanig voor dat ik het programma geschikt acht voor de specifieke groep studenten waarvoor ik sta.	0	0	0	0	0	
6. Bij de keuze voor een bepaalde werkvorm laat ik mij in eerste instantie leiden door het te bereiken doel.	0	0	0	0	0	
7. De taken en opdrachten die ik uitwerk voor mijn studieonderdeel zijn direct verbonden met te bereiken onderwijsdoelen.	0	0	0	0	0	
8. Bij het voorbereiden van taken voor studenten sluit ik aan bij wat de studenten al kennen en kunnen op basis van voorafgaande studieonderdelen.	0	0	0	0	0	
9. Voor de bijeenkomst begint kijk ik of de te gebruiken apparatuur (video, overheadprojector) werkt.	0	0	0	0	0	
10. Voor de bijeenkomst begint, leg ik alle te gebruiken materialen (voor mijzelf en studenten) klaar.	0	0	0	0	0	

Kwaliteit van de vragen:

[illegible]

Quick-scan competentie 3: Voorbereiden zelfstandig leren	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik houd tijdens de voorbereiding rekening met wat studenten bij aanvang van mijn studieonderdeel kennen en kunnen.	0	0	0	0	0	
2. Ik zet bij de voorbereiding voor mezelf op een rij in welke fasen van het studieonderdeel mijn studenten mogelijk problemen krijgen.	0	0	0	0	0	
3. Ik pas opdrachten voor mijn studieonderdeel zo aan dat ik rekening houd met verschillende wijzen waarop studenten leren.	0	0	0	0	0	
4. Bij de voorbereiding van contactbijeenkomsten breng ik structuur in ingewikkelde vakinhouden aan met behulp van schematische voorstellingen.	0	0	0	0	0	
5. Bij het nakijken van opdrachten van studenten ga ik actief na welke strategieën ze hebben gehanteerd om hun opdrachten uit te voeren.	0	0	0	0	0	
6. Als tijdens contactbijeenkomsten met studenten blijkt dat studenten voortgangsproblemen ondervinden, ga ik na wat de oorzaak van de problemen is.	0	0	0	0	0	
7. Ik bereid commentaar voor op uitgewerkte opdrachten dat gericht is op de gevolgde aanpak door de student om tot een product of beslissing te komen.	0	0	0	0	0	
8. Bij het voorbereiden van commentaar op opdrachten houd ik bewust rekening met de mogelijke effecten van mijn commentaar op het studiegedrag van studenten.	0	0	0	0	0	
9. Als tijdens contactbijeenkomsten met studenten blijkt dat studenten voortgangsproblemen ondervinden, pas ik de oorspronkelijke planning van mijn programma aan.	0	0	0	0	0	
10. Ik pas in de voorbereiding mijn commentaar op opdrachten aan afhankelijk van de sturing die studenten nodig hebben.	0	0	0	0	0	
11. Als in contactbijeenkomsten blijkt dat veel studenten moeite hebben met de uitvoering van opdrachten, bouw ik in de voorbereiding voor de volgende keer extra ondersteuning in.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Vraag 4.1 t/m 4.6 Quick-scan

Kwaliteit van de vragen:

Quick-scan competentie 4: Voorbereiden beroepsgerichtheid	In het geheel niet				Volledig
	1	2	3	4	5
1. Ik maak tijdens mijn studieonderdeel gebruik van praktijksituaties waarbij studenten een professioneel probleem moeten oplossen.	0	0	0	0	0
2. Bij de voorbereiding van een studieonderdeel besteed ik aandacht aan manieren om te bepalen of informatie over het vakgebied voldoende wetenschappelijke kwaliteit heeft.	0	0	0	0	0
3. Bij het uitwerken van een studieonderdeel creëer ik een overzicht van instellingen van beroepsbeoefenaren waarnaar ik kan verwijzen tijdens het studieonderdeel.	0	0	0	0	0
4. Ik laat studenten discussiëren over een actueel onderwerp uit een beroepssituatie.	0	0	0	0	0
5. Bij de voorbereiding van contactbijeenkomsten betrek ik actuele maatschappelijke thema's die relevantie hebben voor het vakgebied.	0	0	0	0	0
6. Bij de voorbereiding van contactbijeenkomsten besteed ik aandacht aan wat in kringen van beroepsbeoefenaren als kwalitatief acceptabele en niet acceptabele beroepsuitoefening wordt gezien.	0	0	0	0	0

[illegible]

Quick-scan competentie 5: Voorbereiden ICT-toepassingen	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik zet simulatieprogramma's in aan de hand waarvan mijn studenten een beroepsvaardigheid kunnen oefenen.	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Ik laat studenten met elkaar discussiëren over een onderwerp uit mijn vak via een elektronisch forum op Intranet of Internet.	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Ik ondersteun studenten bij het zoeken naar informatie via Internet (bibliotheek, zoekmachines, Internetportalen).	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Ik gebruik de computer in mijn onderwijs voor méérdere didactische doeleinden (uitleg, uitwisseling informatie, informatie zoeken).	☐	☐	☐	☐	☐	
5. Het voorbereiden en werken met de computer kost mij zodanig veel tijd, dat andere onderwijstaken in het gedrang komen.	☐	☐	☐	☐	☐	

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Vraag 6.1 t/m 6.4 Quick-scan

Quick-scan competentie 6: Ontwerpen toetsen en beoordelingen	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Toetsen en beoordelingsformats stel ik zo op dat studenten in realistische beroepssituaties moeten bewijzen dat ze denken en handelen volgens professionele criteria.	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Studenten hebben weinig inhoudelijke vragen over de door mij gehanteerde beoordelingscriteria voor hun producten (tentamens of werkstukken).	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Ten behoeve van de beoordeling van producten van studenten construeer ik vooraf een checklist of antwoordsleutel.	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Uit reacties van studenten blijkt dat de inhoud van mijn toetsen of van mijn beoordelingscriteria de inhoud van het studieonderdeel dekt.	☐	☐	☐	☐	☐	

Kwaliteit van de vragen:

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Quick-scan competentie 7: Uitleg geven	In het geheel niet					Voldedig
	1	2	3	4	5	
1. Ik geef aan de start van een bijeenkomst met studenten een inhoudelijke vooruitblik op het programma.	0	0	0	0	0	
2. Ik leg uit wat de relevantie is van het studieonderdeel voor toekomstige beroepssituaties.	0	0	0	0	0	
3. Bij mijn uitleg gebruik ik actuele bronnen die relevant zijn voor het toekomstige beroep van de student in de praktijk, zoals vakliteratuur en ervaringen van beroepsbeoefenaren.	0	0	0	0	0	
4. Uit reacties van mijn studenten blijkt dat ik via mijn uitleg ingewikkelde vakinhouden voor hen toegankelijk maak.	0	0	0	0	0	
5. Blijkens reacties van studenten maak ik duidelijk welke onderdelen van de te bestuderen stof van belang zijn.	0	0	0	0	0	
6. Wanneer studenten problemen of vragen hebben naar aanleiding van een uit te voeren leertaak, geef ik aanwijzingen waardoor de student zelf het antwoord of de oplossing moet vinden.	0	0	0	0	0	
7. Ik stimuleer de studenten om hun eigen aanpak bij een opdracht te vergelijken met de aanpak van een expert uit het beroepsveld.	0	0	0	0	0	
8. Als studenten er blijk van geven over onvoldoende informatie te beschikken voor het uitvoeren van opdrachten, geef ik hen zodanig extra informatie dat ze blijkens hun reacties adequater verder kunnen.	0	0	0	0	0	
9. Ik neem maatregelen om te bevorderen dat studenten verwoorden wat ze al van een bepaald onderwerp weten.	0	0	0	0	0	
10. Ik neem maatregelen om studenten leerdoelen te laten formuleren die richtinggevend zijn voor zelfstudie.	0	0	0	0	0	
11. Ik help studenten met het concretiseren van moeilijke vakinhouden door hen voorbeelden aan te reiken.	0	0	0	0	0	
12. Ik help studenten met het concretiseren van moeilijke vakinhouden door hen analogieën aan te reiken.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Vraag 8.1 t/m 8.14 Quick-scan

Kwaliteit van de vragen:

Quick-scan competentie 8: Gesprekken voeren	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik draag er zorg voor dat studenten hun antwoorden laten aansluiten bij de vorige spreker in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
2. Ik draag er zorg voor dat studenten bij het onderwerp van de discussie blijven in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
3. In gesprekken met en tussen studenten zorg ik ervoor dat tussentijds samenvattingen van leerpunten worden gegeven.	0	0	0	0	0	
4. Als een student zich vaag uitdrukt tegenover mij of een medestudent, dan vraag ik om nadere toelichting.	0	0	0	0	0	
5. Als ik persoonlijk commentaar (feedback) geef op gedrag van individuele studenten in leersituaties ga ik na of studenten mijn commentaar begrijpen.	0	0	0	0	0	
6. Als ik persoonlijk commentaar (feedback) geef op gedrag van individuele studenten in leersituaties heeft dat betrekking op gedrag, waarin studenten daadwerkelijk iets kunnen veranderen.	0	0	0	0	0	
7. Bij het nabespreken van leerervaringen (uit discussies of opdrachten) plaats ik de reacties van de studenten in een breder professioneel kader.	0	0	0	0	0	
8. Bij het bediscussiëren van een bepaald onderwerp wijs ik studenten op een aantal discussieregels (zoals elkaar laten uitspreken, bij de kern blijven).	0	0	0	0	0	
9. Na het stellen van een vraag las ik een pauze in om de studenten de gelegenheid te geven na te denken over een antwoord.	0	0	0	0	0	
10. Ik laat studenten bij het plenair oplossen van vragen of problemen op elkaar reageren.	0	0	0	0	0	
11. Ik heb de neiging om zelf het antwoord op een vraag te geven die ik aan studenten heb gesteld.	0	0	0	0	0	
12. Ik heb de neiging om zelf het antwoord op een vraag te geven die studenten in een onderwijsgroep aan elkaar stellen.	0	0	0	0	0	
13. Indien een lid van een onderwijsgroep niet actief deelneemt aan een gesprek stimuleer ik hem/haar wel actief mee te doen.	0	0	0	0	0	
14. Ik probeer in een onderwijsgroep de interactie zoveel mogelijk tussen de studenten onderling te laten plaatsvinden.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Quick-scan competentie 9: Begeleiden	In het geheel niet	1	2	3	4	Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik bespreek met studenten op welke wijze ze hun opdrachten plannen.	0	0	0	0	0	
2. Ik bespreek met studenten welke strategieën ze hanteren om relevante literatuur te bestuderen.	0	0	0	0	0	
3. Tijdens besprekingen ga ik na op welke punten studenten problemen hebben met het bestuderen van de literatuur.	0	0	0	0	0	
4. Bij de bespreking van opdrachten ga ik actief na welke problemen studenten hebben met het adequaat uitvoeren van de opdrachten.	0	0	0	0	0	
5. Tijdens besprekingen van opdrachten maak ik studenten bewust van aanwezige leemtes in hun kennisbestand.	0	0	0	0	0	
6. Ik maak samen met de student afspraken over het inleveren van producten en tussenproducten behorend bij langlopende leertaken.	0	0	0	0	0	
7. Ik stem de omvang van mijn hulp aan studenten af op de voortgang van een langlopende leertaak.	0	0	0	0	0	
8. Ik maak studenten duidelijk op welke punten de gevolgde aanpak om tot een product te komen voldoet of tekort schiet.	0	0	0	0	0	
9. Ik geef zodanig commentaar op opdrachten die studenten uitvoeren, dat ze zichtbaar verder kunnen met hun opdrachten.	0	0	0	0	0	
10. Als studenten problemen hebben bij het bestuderen van de leerstof, geef ik hen zodanige handreikingen dat ze blijkens hun reacties adequater verder kunnen.	0	0	0	0	0	
11. Tijdens een discussie of uitwisseling herformuleer ik de standpunten van studenten met behulp van vaktermen die gehanteerd worden in de beroepspraktijk.	0	0	0	0	0	
12. Bij het geven van commentaar op taken waarin beroepsvaardigheden centraal staan, trek ik conclusies aan de hand van een professioneel (handelings)model.	0	0	0	0	0	
13. Tijdens besprekingen van taken in groepsverband draag ik er zorg voor dat de gevolgde aanpak door cursisten wordt vergeleken met oplossingswijzen zoals die door professionele experts worden toegepast.	0	0	0	0	0	

Vraag 10.1 t/m 10.8 Quick-scan

Kwaliteit van de vragen:

Quick-scan competentie 10: Onderwijs organiseren	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Wanneer ik een wisseling van werkvormen inbouw, pas ik de inrichting van het lokaal daarop aan.	0	0	0	0	0	0
2. Blijkens reacties van studenten ben ik in de onderwijsruimte altijd zodanig zichtbaar aanwezig dat ik hulpvragen kan signaleren.	0	0	0	0	0	0
3. Bij het begeleiden van groepsactiviteiten let ik nauwgezet op of studenten kunnen beschikken over voldoende leermiddelen (zoals stiften, papier, gereedschap), zodat ze verder kunnen met hun activiteiten.	0	0	0	0	0	0
4. Aan de start van een serie bijeenkomsten stel ik samen met mijn studenten een aantal omgangsregels op die tijdens het studieonderdeel gelden (zoals voorbereiden van bijeenkomsten door de student, vragen stellen).	0	0	0	0	0	0
5. Bij ordeverstoringen neem ik zodanige maatregelen dat het werkklimaat in de ogen van de studenten naar tevredenheid wordt hersteld.	0	0	0	0	0	0
6. Ik bespreek met de studenten de wijze waarop afspraken over procedures in een onderwijsgroep worden nagekomen.	0	0	0	0	0	0
7. Het komt voor dat verschillende programmapunten van een door mij begeleide groep wegens tijdgebrek niet aan de orde komen.	0	0	0	0	0	0
8. Ik geef aan de start van een bijeenkomst een tijdschema met programmaonderdelen die aan de orde komen.	0	0	0	0	0	0

[illegible]

[illegible]

Vraag 12.1 t/m 12.8 Quick-scan

Quick-scan competentie 12: Motiveren en stimuleren studenten	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik bespreek met studenten wat ze doen om zichzelf gemotiveerd te houden voor het uitvoeren van studieactiviteiten voor mijn studieonderdeel.	0	0	0	0	0	
2. Tijdens nabesprekingen van taken in groepsverband bied ik studenten de gelegenheid hun onzekerheden of moeilijkheden te verwoorden die ze ervaren bij het uitvoeren van die taken.	0	0	0	0	0	
3. Ik nodig studenten nadrukkelijk uit eigen ervaringen en expertise in te brengen bij het plenair bespreken van vragen of problemen.	0	0	0	0	0	
4. Ik laat studenten voor zichzelf formuleren wat zij verwachten in het studieonderdeel te gaan leren.	0	0	0	0	0	
5. In mijn commentaar op taken en opdrachten van studenten leg ik de nadruk op de zaken die goed zijn gegaan bij de planning of uitvoering.	0	0	0	0	0	
6. Tijdens gesprekken met studenten spreek ik de verwachting uit dat ze de doelstellingen van het studieonderdeel kunnen behalen.	0	0	0	0	0	
7. Ik ben blijkens reacties van studenten beschikbaar voor vragen en begeleiding.	0	0	0	0	0	
8. Bij het nakijken van opdrachten ben ik persoonlijk benieuwd naar de oplossingen die studenten hebben bedacht.	0	0	0	0	0	

Kwaliteit van de vragen:

[illegible]

Quick-scan competentie 13: Toetsen	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Bij de groepsgewijze afname van een tentamen loop ik met studenten kort de vragen langs om eventuele onduidelijkheden te corrigeren.	0	0	0	0	0	
2. Ik neem maatregelen om frauduleus handelen door studenten tijdens groepsgewijze afname van een tentamen te voorkomen.	0	0	0	0	0	
3. Ik heb de neiging als ik een tentamenvraag van enkele studenten achtereenvolgens als zwak heb beoordeeld de eerstvolgende betere uitwerking hoger te beoordelen, dan ik zou doen wanneer ik die als eerste zou hebben gezien.	0	0	0	0	0	
4. Ik houd mij bij beoordeling van een product van een student (tentamen of werkstuk) aan de vooraf geformuleerde beoordelingscriteria.	0	0	0	0	0	
5. Studenten klagen bij mij over de wijze waarop de beoordeling van hun product tot stand is gekomen.	0	0	0	0	0	
6. Ik bespreek met studenten naar aanleiding van ingeleverde tussenproducten op welke aspecten verbetering zou moeten plaatsvinden.	0	0	0	0	0	
7. Uit vervolgactiviteiten van studenten blijkt dat ik hen een duidelijk beeld heb gegeven van de sterke en zwakke punten van hun tussenproducten.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Diepe scan competentie 8A: Vraag 1.1 t/m 1.9

Kwaliteit van de vragen:

Diepe scan competentie 8A: Gesprekken voeren: Inhoud Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik zorg ervoor dat een contactbijeenkomst wordt afgesloten met een samenvatting over datgene wat aan de orde is geweest.	0	0	0	0	0	
2. Ik draag er zorg voor dat studenten hun antwoorden laten aansluiten bij de vorige spreker in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
3. Ik draag er zorg voor dat studenten bij het onderwerp van de discussie blijven in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
4. Blijkens reacties van studenten zijn mijn samenvattingen tijdens gesprekken goed te volgen.	0	0	0	0	0	
5. In gesprekken met en tussen studenten zorg ik ervoor dat tussentijds samenvattingen van leerpunten worden gegeven.	0	0	0	0	0	
6. Als een student zich vaag uitdrukt tegenover mij of een medestudent, dan vraag ik om nadere toelichting.	0	0	0	0	0	
7. Het komt voor dat ik bij de beantwoording van een vraag van een student niet inga op de eigenlijk gestelde vraag.	0	0	0	0	0	
8. Als een bespreking in een onderwijsgroep afdwaalt van het onderwerp, maak ik daarover een opmerking.	0	0	0	0	0	
9. Bij het nabespreken van leerervaringen (uit discussies of opdrachten) plaats ik de reacties van de studenten in een breder professioneel kader.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Diepe scan competentie 8B: Vraag 1.1 t/m 1.3

Diepe scan competentie 8B: Gesprekken voeren: Vormtechnisch Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Na het stellen van een vraag las ik een pauze in om de studenten de gelegenheid te geven na te denken over een antwoord.	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Ik heb moeite om bij het stellen van vragen aan studenten me te beperken tot het stellen van één vraag tegelijk.	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Ik bewaak dat mijn studenten volgens een systematische wijze blijft werken gedurende de bijeenkomst (volgens een plan van aanpak of een agenda).	☐	☐	☐	☐	☐	

Kwaliteit van de vragen:

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Diepe scancompetentie 8B: Gesprekken voeren: Vormtechnisch Werkvorm: Discussies	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Bij het bediscussiëren van een bepaald onderwerp wijs ik studenten op een aantal discussieregels (zoals elkaar laten uitspreken, bij de kern blijven).	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Ik ken een afgebakende hoeveelheid tijd toe voor het bespreken van een discussiestelling.	☐	☐	☐	☐	☐	

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Diepe scan competentie 8C: Vraag 1.1 t/m 1.13

Kwaliteit van de vragen:

Diepe scan competentie 8C: Gesprekken voeren: gesprekssituaties Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik speel tijdens contactbijeenkomsten vragen van studenten door aan medestudenten.	0	0	0	0	0	
2. Ik laat studenten bij het plenair oplossen van vragen of problemen op elkaar reageren.	0	0	0	0	0	
3. Als bij plenaire gesprekssituaties verschillende mensen door elkaar heen gaan praten zorg ik ervoor dat steeds één persoon het woord heeft en anderen daarna reageren.	0	0	0	0	0	
4. Ik draag er zorg voor dat studenten elkaar laten uitspreken in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
5. Ik draag er zorg voor dat studenten naar elkaar luisteren in gesprekssituaties of discussies.	0	0	0	0	0	
6. Ik heb de neiging om zelf het antwoord op een vraag te geven die ik aan studenten heb gesteld.	0	0	0	0	0	
7. Ik heb de neiging om zelf het antwoord op een vraag te geven die studenten in een onderwijsgroep aan elkaar stellen.	0	0	0	0	0	
8. Bij gesprekssituaties in groepsverband draag ik er zorg voor dat zwijgers bij het gesprek worden betrokken.	0	0	0	0	0	
9. Ik heb tijdens mijn contactbijeenkomsten de neiging studenten in de rede te vallen als zij mijns inziens onjuiste beweringen doen.	0	0	0	0	0	
10. Indien een lid van een onderwijsgroep niet actief deelneemt aan een gesprek stimuleer ik hem/haar wel actief mee te doen.	0	0	0	0	0	
11. Ik probeer in een onderwijsgroep de interactie zoveel mogelijk tussen de studenten onderling te laten plaatsvinden.	0	0	0	0	0	
12. Als een bespreking in een onderwijsgroep uitmondt in een 'welles-nietes' discussie, intervenieer ik zodanig dat de bespreking kan worden voortgezet.	0	0	0	0	0	
13. Bij gesprekssituaties in groepsverband draag ik er zorg voor dat veelpraters worden afgeremd.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Diepe scan competentie 8C: Gesprekken voeren: gespreksgedrag Werkvorm: Discussies		In het geheel niet					Volledig
		1	2	3	4	5	
1.	Bij discussies in mijn onderwijsgroepen komt het voor dat een deel van de groep niet actief deelneemt aan de discussie.	☐	☐	☐	☐	☐	
2.	Ik streef ernaar mijn bijdragen tijdens een discussie in een onderwijsgroep in aantal beperkter te houden dan het aantal bijdragen van de student-gespreksleid(st)er.	☐	☐	☐	☐	☐	

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Diepe scan competentie 9A: Vraag 1.1 t/m 1.3

Diepe scan competentie 9A: Begeleiden: analyseren en bijhouden van het leerproces Situatie: Afstudeeropdracht Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. In gesprek met de student luister ik nauwkeurig op welke wijze hij een afstudeeropdracht aanpakt	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Ik stimuleer de student zelf de problemen te verwoorden die hij of zij tegenkomt bij de uitvoering van een afstudeeropdracht.	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Ik bewaak dat de gekozen probleemstelling van een afstudeeropdracht relevant is voor de toekomstige beroepspraktijk.	☐	☐	☐	☐	☐	

Kwaliteit van de vragen:

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Diepe scan competentie 9A: Vraag 3.1 t/m 3.9

Diepe scan competentie 9A: Begeleiden: Analyseren en bijhouden van het leerproces

Situatie: Groepsonderwijs

Werkvorm: Gesprekken

Diepe scan competentie 9A: Begeleiden: Analyseren en bijhouden van het leerproces Situatie: Groepsonderwijs Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Wanneer studenten aan een opdracht werken, houd ik actief in de gaten of ze ondersteuning nodig hebben.	0	0	0	0	0	
2. Wanneer studenten in groepen werken houd ik tussentijds overzicht op de vorderingen.	0	0	0	0	0	
3. Ik vraag aan studenten op welke wijze ze zich vooraf oriënteren op het uitvoeren van opdrachten.	0	0	0	0	0	
4. Ik bespreek met studenten op welke wijze ze hun opdrachten plannen.	0	0	0	0	0	
5. Tijdens contactbijeenkomsten ga ik actief na welke problemen studenten hebben met het adequaat plannen van opdrachten.	0	0	0	0	0	
6. Bij de bespreking van opdrachten ga ik actief na welke problemen studenten hebben met het adequaat uitvoeren van de opdrachten.	0	0	0	0	0	
7. Tijdens besprekingen van opdrachten maak ik studenten bewust van aanwezige leemtes in hun kennisbestand.	0	0	0	0	0	
8. Tijdens besprekingen van opdrachten in groepsverband maak ik studenten bewust van aanwezige tegenstrijdigheden in hun kennisbestand.	0	0	0	0	0	
9. Tijdens besprekingen van opdrachten in groepsverband maak ik studenten bewust van aanwezige onduidelijkheden in hun kennisbestand.	0	0	0	0	0	

Kwaliteit van de vragen:

[illegible]

[illegible]

Diepe scan competentie 9B: Begeleiden: Proces en productondersteuning Situatie: Algemeen Werkvorm: Opdrachten	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik maak samen met de student afspraken over het inleveren van producten en tussenproducten behorend bij langlopende leertaken.	0	0	0	0	0	
2. Ik spreek de student aan op de gemaakte planning van langlopende leertaken.	0	0	0	0	0	
3. Ik bespreek met de student in hoeverre hij het overzicht behoudt op zijn of haar vorderingen met een langlopende leertaak.	0	0	0	0	0	
4. Ik stem de omvang van mijn hulp aan studenten af op de voortgang van een langlopende leertaak.	0	0	0	0	0	
5. Ik varieer het soort commentaar op opdrachten van studenten in werkgroepen afhankelijk van de volgende leerstap die studenten zelf kunnen zetten.	0	0	0	0	0	
6. Ik maak studenten duidelijk op welke punten de gevolgde aanpak om tot een product te komen voldoet of tekort schiet.	0	0	0	0	0	
7. Ik spreek studenten aan op de door hun gemaakte planning van opdrachten	0	0	0	0	0	
8. Wanneer studenten (beroeps)vaardigheden oefenen geef ik hen gericht commentaar op die punten waar ze meer adequaat kunnen optreden.	0	0	0	0	0	
9. Ik maak studenten duidelijk op welke punten ingeleverde schriftelijke producten voldoen of tekort schieten met betrekking tot inhoudelijke kwaliteitscriteria.	0	0	0	0	0	
10. Ik maak studenten duidelijk op welke punten ingeleverde schriftelijke producten voldoen of tekort schieten wat betreft de gevolgde aanpak.	0	0	0	0	0	
11. Ik geef zodanig commentaar op opdrachten die studenten uitvoeren, dat ze zichtbaar verder kunnen met hun opdrachten.	0	0	0	0	0	
12. Als studenten problemen hebben bij het plannen van opdrachten geef ik hen zodanige handreikingen dat ze blijkens hun reacties adequater verder kunnen.	0	0	0	0	0	
13. Bij het geven van commentaar op taken waarin beroepsvaardigheden centraal staan, trek ik conclusies aan de hand van een professioneel (handelings)model.	0	0	0	0	0	
14. Tijdens besprekingen van taken in groepsverband draag ik er zorg voor dat studenten verwoorden vanuit welke gedachtegang voor een bepaalde aanpak is gekozen.	0	0	0	0	0	
15. Tijdens besprekingen van taken in groepsverband draag ik er zorg voor dat de gevolgde aanpak door cursisten wordt vergeleken met oplossingswijzen zoals die door professionele experts worden toegepast.	0	0	0	0	0	

[illegible]

Diepe scan competentie 9B: Begeleiden: Proces en productondersteuning Situatie: Vaardigheidspracticum Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Na afloop van een rollenspel vat ik samen in welke mate bepaalde gedragingen van de spelers hebben geleid tot gewenste of ongewenste effecten/ resultaten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Na afloop van een rollenspel bespreek ik met studenten waarom bepaalde gedragingen van de spelers hebben geleid tot gewenste of ongewenste effecten/ resultaten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Studenten reageren met instemming of herkenning, nadat ze mijn commentaar op hun gedrag in leersituaties hebben gehoord.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Diepe scan competentie 9B: Vraag 4.1. t/m 4.4

Diepe scan competentie 9B: Begeleiden: Proces en productondersteuning Situatie: Afstudeeropdracht Werkvorm: Gesprekken	In het geheel niet					Volledig
	1	2	3	4	5	
1. Ik laat de student zelf de gemaakte planning bewaken bij een afstudeeropdracht.	☐	☐	☐	☐	☐	
2. Ik bespreek met de student de wijze waarop hij een afstudeeropdracht zelfstandig aanpakt.	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Ik maak de student duidelijk op welke punten het ingeleverde product voldoet of tekort schiet met betrekking tot vooraf vastgestelde inhoudelijke kwaliteitscriteria.	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Ik laat de student zelf nagaan in hoeverre hij de doelen van een afstudeeropdracht heeft bereikt.	☐	☐	☐	☐	☐	

Kwaliteit van de vragen:

Onduidelijke vraag	Niet relevant voor beroep	Gaat te ver
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Bijlage 2: Interviewleidraad docenten

Inleiding

Voordat we beginnen met het gesprek, dat een uur uur zal duren, zal ik vertellen hoe ik het gesprek in wil richten:

- I. Uw waardering voor het instrument als geheel als manier om aan professionele ontwikkeling te werken.
- II. Gebruikswaarde van de verschillende onderdelen van het instrument
- III. Inhoud van het instrument (d.w.z. de 13 competenties waarop het instrument gebaseerd is).

Voordat we beginnen wil ik bovendien uitleggen hoe de zelfscan, waarvan u nu slechts een gedeelte heeft gezien, eruit zal gaan zien. Misschien kunt u hier dan rekening mee houden bij het beantwoorden van mijn vragen. (Bijvoorbeeld bij suggesties tot verbetering)

- Instrument beslaat het taakgebied van onderwijs en begeleiding. In de toekomst zal het instrument uitgebreid worden met de volgende taakgebieden:
 - ontwikkel- en onderzoekstaken
 - organisatietaken
 - professionaliseringstaken
 - taken ten aanzien van de omgeving (beroepsrelevante instanties buiten de school, organisaties van beroepsgenoten) (Op de hoogte blijven van wat er in het veld leeft?)
- Naast de Quick-scan (globaal, breed beeld) en Diepe scan (uitgesplitst naar deelcompetenties en specifieke onderwijssituaties) heeft het instrument in de toekomst nog twee toepassingen:
 - een situatiescan, die zich richt op competenties in enkele specifieke situaties
 - een effectscan, waarbij een aantal effecten bij de studenten geselecteerd kunnen worden waarop een docent competenties zou willen richten
- Er wordt gewerkt aan een webtoepassing. Dit maakt het mogelijk dat docenten op een voor hun geschikt moment de vragen in kunnen vullen en direct feedback krijgen op hun antwoorden. Deze feedback zal er ongeveer zo uitzien als nu, met aanvullend daarop een vergelijking van de persoonlijke score met het gemiddelde van een bepaalde referentiegroep. Bovendien kunnen aan de hand van hun eigen interesse een selectie maken van competenties of situaties die ze willen 'scannen'.
- Uitbreiding naar instrumenten voor collega's en studenten.

Interviewvragen

I. Uw waardering voor het instrument als manier om aan professionele ontwikkeling te werken.

Gebruikswaarde van het instrument als geheel: op welke manier kan het volgens u bruikbaar zijn en welke effecten zou het gebruik van dit instrument kunnen hebben.

Ik heb zelf een aantal effecten op een rij gezet. Ik zou u willen vragen om aan te geven in hoeverre deze effecten volgens u bereikt kunnen worden met dit instrument.

1. Verwacht u dat dit instrument kan leiden tot bewustwording over uw rol als docent? (zeer zeker / zeker niet)
2. Verwacht u dat dit instrument kan leiden tot het nadenken over alternatieve manieren van aanpak? (zeer zeker / zeker niet)
3. Verwacht u dat dit instrument kan leiden tot het uitproberen van handelingsalternatieven? (zeer zeker / zeker niet)
4. Zou de ontvangen terugrapportage u kunnen stimuleren tot concrete activiteiten die gericht zijn op professionele ontwikkeling (Bijvoorbeeld gesprekken met collega's, het raadplegen van bronnen of het volgen van een cursus)?
- b. Is bij het ondernemen van dergelijke activiteiten de hulp van derden vereist? Wie? Op welke manier? (kort)

5. Vindt u het gebruik van dit instrument een effectieve manier om aan professionele ontwikkeling als docent te werken? Op welke punten wel? Op welke punten niet? Heeft u suggesties ter verbetering?

II. Gebruikswaarde van de verschillende onderdelen van de zelfscan

Ik wil de onderdelen van de zelfscan één voor één met u doorlopen en u vragen hoe u deze waardeert.

Vragenlijst

De vragenlijst bestaat uit een quick-scan en een diepe scan. Als u bij een punt een onderscheid kunt maken tussen de Quick-scan en de diepe scan wil ik u vragen om dit verschil in waardering toe te lichten.

6. In hoeverre denkt u dat u door het invullen van deze vragenlijst een werkelijkheidsgetrouw beeld gegeven heeft van de manier waarop u werkt?
 - b. Wat zou u ervan vinden als deze vragenlijst ook ingevuld zou worden door collega's?
 - c. En door studenten?
7. Vindt u dat de vragen zijn toegespitst op uit uw werk herkenbare situaties? (Vindt u dit belangrijk?)
8. Vindt u het belangrijk om zelf te kunnen bepalen welke situaties en competenties beoordeeld worden? Waarom?

Toelichtingen op de competenties

9. Wat vindt u van de kwaliteit van de toelichtingen op de competenties (helderheid, volledigheid, relevantie)
10. Heeft u suggesties om de toelichtingen op de competenties te verbeteren?

Terugrapportage

11. De terugrapportage bestond uit verschillende onderdelen. Per onderdeel zou ik u willen om aan te geven wat u vindt van de kwaliteit en daarmee de gebruikswaarde. Dit kunt u aangeven door een score te geven van onvoldoende, voldoende of goed en deze kort toe te lichten.
 - figuren
 - teksten (waar gaat het om / wat zijn de gevolgen)
 - vergelijking met referentiegroep (webversie)
12. Vindt u de teruggerapporteerde informatie specifiek genoeg?
13. Vindt u de teruggerapporteerde informatie uitgebreid genoeg?
14. Zou deze terugrapportage vergezeld moeten gaan van begeleidingsgesprekken?
15. Zou deze feedback gevolgd moeten worden door het onder begeleiding opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan? Biedt de terugrapportage voldoende houvast voor het opstellen hiervan?
16. Heeft u suggesties om de terugrapportage te verbeteren?

III. Inhoud van de vragenlijst

Over de inhoud van de vragenlijst en de kwaliteit van de vragen heeft u uw mening al gegeven door middel van de vragenlijst. Ik zou bovendien graag willen weten hoe u denkt over de dertien competenties waarop het instrument gebaseerd is.

17. Is de inhoud van de competenties u duidelijk? Vindt u alle competenties relevant voor uw beroepsuitoefening? Welke minder? Waarom?

18. Zijn er competenties die u belangrijk vindt die niet zijn opgenomen in het instrument?

Bijlage 3: Interviewleidraad kaderfunctionarissen

Inleiding

Voordat we beginnen met het gesprek, dat een uur zal duren, zal ik vertellen hoe ik het gesprek in wil richten:

- A. Inhoud van het instrument (d.w.z. de 13 competenties waarop het instrument gebaseerd is).
- B. Kenmerken van uw onderwijsorganisatie die van invloed kunnen zijn op het gebruik van instrumenten als deze.
- C. Kenmerken van een beoordelingsinstrument die van invloed zijn op succesvol gebruik.

Voordat we beginnen wil ik bovendien uitleggen hoe de zelfscan, waarvan u nu slechts een gedeelte heeft gezien, eruit zal gaan zien. Misschien kunt u hier dan rekening mee houden bij het beantwoorden van mijn vragen. (Bijvoorbeeld bij suggesties tot verbetering)

- Instrument beslaat het taakgebied van onderwijs en begeleiding. In de toekomst zal het instrument uitgebreid worden met de volgende taakgebieden:
 - ontwikkel- en onderzoekstaken
 - organisatietaken
 - professionaliseringstaken
 - taken ten aanzien van de omgeving (beroepsrelevante instanties buiten de school, organisaties van beroepsgenoten) (Op de hoogte blijven van wat er in het veld leeft?)
- Naast de Quick-scan (globaal, breed beeld) en Diepe scan (uitgesplitst naar deelcompetenties en specifieke onderwijssituaties) heeft het instrument in de toekomst nog twee toepassingen:
 - een situatiescan, die zich richt op competenties in enkele specifieke situaties
 - een effectscan, waarbij een aantal effecten bij de studenten geselecteerd kunnen worden, waarop een docent competenties zou willen richten
- Er wordt gewerkt aan een webtoepassing. Dit maakt het mogelijk dat docenten op een voor hun geschikt moment de vragen in kunnen vullen en direct feedback krijgen op hun antwoorden. Deze feedback zal er ongeveer zo uitzien als nu, met aanvullend daarop een vergelijking van de persoonlijke score met het gemiddelde van een bepaalde referentiegroep. Bovendien kunnen aan de hand van hun eigen interesse een selectie maken van competenties of situaties die ze willen 'scannen'.
- Uitbreiding naar instrumenten voor collega's en studenten.

Interviewvragen

A. Legitimering

1. Is de inhoud van de dertien competenties u duidelijk?
2. Vindt u alle competenties relevant voor de beroepsuitoefening van HBO-docenten?
 - b. Verschilt het belang tussen afdelingen?
3. Zijn de dertien competenties representatief voor de onderwijspraktijk van HBO-docenten?
 - b. Verschilt dit tussen afdelingen?
4. Heeft u overige opmerkingen over de inhoud?

B. Bevorderende en belemmerende factoren voor inzet van zelfbeoordeling

Ik heb 8 organisatiekenmerken op een rij gezet die volgens mij invloed kunnen hebben op de inzet van dit competentie-instrument.

Zou u willen aangeven in hoeverre de volgende factoren volgens u bevorderend of belemmerend zijn voor de inzet van zelfbeoordeling? (U kunt uw antwoorden kort toelichten met voorbeelden binnen uw afdeling / faculteit.)

5. Motivatie van de faculteit / afdeling om te professionaliseren?
6. Motivatie van docenten om te professionaliseren?
7. Heldere afspraken omtrent professionalisering? (Beleid ten aanzien van...)
8. De gelegenheid voor docenten om zich onder werktijd te professionaliseren (ruimte / tijd / geld)
9. Collegialiteit en samenwerking? (Steun van collega's)
10. Draagvlak voor vernieuwingen en veranderingen?
11. Zijn er nog andere kenmerken van uw organisatie die invloed kunnen hebben op het inzetten van zelfbeoordeling?

C. Mogelijkheden en voorwaarden voor inpassing in (bestaande) professionaliseringstrajecten

Om professionele ontwikkeling te kunnen stimuleren moeten zowel dit instrument als uw organisatie aan bepaalde kenmerken voldoen.

In de vorige vragen zijn al enkele organisatiekenmerken aan de orde gekomen:

12. Aan welke voorwaarden moet een zelfbeoordelingsinstrument voldoen dat professionele ontwikkeling wil realiseren? (Toelichten!) Voldoet dit instrument daaraan?
 - a. Vragen zijn toegespitst op concrete situaties
 - b. Instrument meet diepgaand (kwaliteit van het gedrag, frequentie, effecten op studenten/ voorbereiden, uitvoeren, evalueren)
 - c. Instrument biedt keuzemogelijkheden bij bepalen van de situaties en competenties die beoordeeld worden
 - d. Aanvaardbare tijdsinvestering voor docent
 - e. Benodigde apparatuur is beschikbaar
13. Op welke wijze zou het instrument ingezet moeten worden wil het bijdragen aan professionele ontwikkeling?
 - Individueel
 - Teamgericht
 - b. Zou dit instrument gebruikt kunnen worden als onderdeel van bestaande professionaliseringstrajecten?
 - c. Moeten de scans gebruikt worden in combinatie met andere meetmethoden? Met welke?
 - d. Moeten de scans gebruikt worden in combinatie met andere begeleidingsmethoden? Met welke?
 - e. Moet het gebruik van de scans gevolgd worden door het opstellen van een persoonlijk ontwikkelingsplan?

Bijlage 4: Rit van uit de originele schalen verwijderde items

Compe- tentie	Item	Itemcode Cito/ICLON	Itemtekst	R it
2	2.6	221	Bij de keuze voor een bepaalde werkvorm laat ik mij in eerste instantie leiden door het te bereiken doel.	.05
2	2.7	222	De taken en opdrachten die ik uitwerk voor mijn studieonderdeel zijn direct verbonden met de te bereiken onderwijsdoelen.	.17
2	2.8	432	Bij het voorbereiden van taken voor studenten sluit ik aan bij wat studenten al kennen en kunnen op basis van voorafgaande studieonderdelen.	.19
5	5.1	403	Ik zet simulatieprogramma's in aan de hand waarvan mijn studenten een beroepsvaardigheid kunnen oefenen.	.02
5	5.2	409	Ik laat studenten met elkaar discussiëren over een onderwerp uit mijn vak via een elektronisch forum op Intranet of Internet	.10
5	5.5	466	Het voorbereiden en werken met de computer kost mij zodanig veel tijd, dat andere onderwijstaken in het gedrang komen	.14
6	6.1	469	Toetsen en beoordelingsformats stel ik zo op dat studenten in realistische beroepssituaties moeten bewijzen dat ze denken en handelen volgens professionele criteria.	.13
8	8.10	193	Ik laat studenten bij het plenair oplossen van vragen of problemen op elkaar reageren.	.13
9	9.11	240	Tijdens een discussie of uitwisseling herformuleer ik de standpunten van studenten met behulp van vaktermen die gehanteerd worden in de beroepspraktijk.	.17
10	10.1	391	Wanneer ik een inwisseling van werkvormen inbouw, pas ik de inrichting van het lokaal daarop aan.	.30
10	10.2	394	Blijkens reacties van studenten ben ik in de onderwijsruimte altijd zodanig zichtbaar aanwezig dat ik hulpvragen kan signaleren.	.21
10	10.3	482	Bij het begeleiden van groepsactiviteiten let ik nauwgezet op of studenten kunnen beschikken over voldoende leermiddelen (zoals stiften, papier, gereedschap), zodat ze verder kunnen met hun activiteiten.	.07
10	10.8	421	Ik geef aan de start van een bijeenkomst een tijdschema met programmaonderdelen die aan de orde komen.	.20
13	13.1	378	Bij de groepsgewijze afname van een tentamen loop ik met studenten kort de vragen langs om eventuele onduidelijkheden te corrigeren.	.31
13	13.2	381	Ik neem maatregelen om frauduleus handelen door studenten tijdens groepsgewijze afname van een tentamen te voorkomen.	-.09
8A1	G1.7	312	Het komt voor dat ik bij de beantwoording van een vraag van een student niet inga op de eigenlijk gestelde vraag.	.03
8A1	G1.8	333	Als een bespreking in een onderwijsgroep afdwaalt van het onderwerp, maak ik daarover een opmerking.	.08
8A2	G2.3	239	Als ik studenten in subgroepen laat discussiëren, laat ik de subgroepen na afloop terugrapporteren aan de plenaire groep.	.01
8A2	G2.6	302	Wanneer studenten bestudeerde literatuur rapporteren aan medestudenten, intervenieer ik tussentijds als het naar mijn zin niet diepgaand genoeg gebeurt.	.05
8B1	G3.2	256	Ik heb moeite om bij het stellen van vragen aan studenten me te beperken tot het stellen van één vraag tegelijk.	.12
8B2	G4.1	234	Bij het bediscussiëren van een bepaald onderwerp wijs ik studenten op een aantal discussieregels (zoals elkaar laten uitspreken, bij de kern blijven).	.05
8C	G5.3	241	Als bij plenaire gespreksituaties verschillende mensen door elkaar heen gaan praten zorg ik ervoor dat steeds één persoon het woord heeft en anderen daarna reageren.	.18
8C	G5.1 1	310	Ik probeer in een onderwijsgroep de interactie zoveel mogelijk tussen de studenten onderling te laten plaatsvinden.	-.01
8C	G6.1	235	Bij discussies in mijn onderwijsgroepen komt het voor dat een deel van de groep niet actief deelneemt aan de discussie.	-.22
8C	G6.2	313	Ik streef ernaar mijn bijdragen tijdens een discussie in een onderwijsgroep in aantal beperkter te houden dan het aantal bijdragen van de student-gespreksleid(st)er.	-.58

Compe- tentie	Item	Itemcode Cito/ICLON	Itemtekst	R it
9A	B2.4	72	Ik stel vragen over de leerstof om het denken van studenten te prikkelen.	.10
9A	B2.5	95	Ik stel tijdens uitleg vragen waarbij meer dan één adequaat antwoord mogelijk is.	.03
9B	B5.9	29	Ik maak studenten duidelijk op welke punten ingeleverde schriftelijke producten voldoen of tekort schieten wat betreft de gevolgde aanpak.	-.06
9B	B7.4	30	Ik laat de student zelf nagaan in hoeverre hij de doelen van een afstudeeropdracht bereikt heeft.	-.48

