

Competentiebeoordeling aan de hand van videobewijs

Een casestudy bij een lerarenopleiding basisonderwijs

Laura Staman



Competentiebeoordeling aan de hand van videobewijs
Een casestudy bij een lerarenopleiding basisonderwijs

Laura Staman

Begeleiders: Erik Roelofs, Cito
Jos Jaspers, Universiteit Utrecht

Cito
Arnhem, oktober 2009



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

Samenvatting

Om de huidige praktijk van beoordeling met videodossier op een lerarenopleiding basisonderwijs te evalueren zijn in deze casestudy zeventien videodossiers beoordeeld met behulp van een ontwikkeld evaluatie-instrument. Het blijkt dat aan een aantal voorwaarden voor valide beoordeling wordt voldaan. Het blijkt dat er hoge eisen gesteld moeten worden aan de inhoud van videodossiers en de daaraan gekoppelde beoordelingsprocedure, wil er sprake zijn van een betrouwbare en valide beoordeling. Het filmmateriaal in de onderzochte videodossiers bleek van goede kwaliteit, maar het contextmateriaal bij de videodossiers bleek van onvoldoende kwaliteit. Wanneer met name de opleiding, maar ook de studenten enkele maatregelen gaan treffen met betrekking tot de waarneembaarheid, procesrepresentativiteit en inhoudsrepresentativiteit van het filmmateriaal en de contextinformatie, zal de kwaliteit van de videodossiers verder verbeterd kunnen worden en daarmee ook de voorwaarden voor valide en betrouwbare beoordelingen.

Inhoudsopgave

Samenvatting

1	Inleiding	5
2	Theoretisch kader	8
2.1	Competent handelen door leerkrachten	8
2.2	Performance assessments	9
2.3	Videodossiers als bewijs van bekwaamheid	10
2.4	Validiteit als keten van inferenties	12
2.5	Vraagstelling onderzoek	14
3	Methode	15
3.1	Context van het onderzoek	15
3.1.1	Schets van het curriculumonderdeel ‘Professionele contacten onderhouden met ouders’	15
3.1.2	Videodossieropdracht ‘beroepstakenbekwaam’	16
3.1.3	Videodossieropdracht ‘werkplekbekwaam’	17
3.2	Onderzoeksprocedure	17
3.3	Onderzoeksmateriaal	18
3.4	Het evaluatie-instrument ‘Kwaliteit van videobewijsvoering’	18
3.4.1	Beschrijving van de inhoud van het instrument	18
3.4.2	Scorevoorschriften	20
3.5	Data-analyse	21
4	Resultaten	23
4.1	Tot welke mate van overeenstemming komen verschillende beoordelaars bij het Gebruik van het ontwikkelde evaluatie-instrument?	23
4.2	In hoeverre voldoet aangetroffen videobewijs aan kwaliteitscriteria om te komen tot valide oordelen en beslissingen?	24
4.3	In hoeverre kunnen verschillen in de kwaliteit van aangetroffen videobewijs teruggevoerd worden op de maatregelen die zijn getroffen door de studenten en de maatregelen die in verschillende fasen van de opleiding zijn genomen?	27
4.3.1	Maatregelen door studenten tijdens de samenstelling van videodossiers	28
4.3.2	Maatregelen opleiding	31
4.3.3	Mogelijke invloed maatregelen studenten en opleiding op kwaliteit van videodossiers	33

5	Conclusie en discussie	40
5.1	Scoren door beoordelaars.....	40
5.2	Kwaliteit videodossiers	40
5.3	Maatregelen door opleiding en studenten voor valide interpretatie	41
5.4	Praktische aanbevelingen.....	42
5.5	Beperkingen onderzoek.....	44
5.6	Vervolgonderzoek.....	45
5.7	Slot.....	45

Literatuur.....	47
-----------------	----

Bijlagen

Bijlage 1A	51
Bijlage 1B.....	52
Bijlage 1C.....	54
Bijlage 2A	55
Bijlage 2B.....	59
Bijlage 2C.....	62

1 Inleiding

In het onderwijs is de afgelopen jaren een verschuiving zichtbaar van kennis georiënteerd onderwijs naar competentiegericht onderwijs (Hoogveld, Paas & Jochems, 2005). Onderwijsinstellingen werken met competentiegerichte opleidingen, wat voortkomt uit de behoefte de aansluitingsproblematiek tussen beroepsonderwijs en arbeidsmarkt te verminderen. Competentiegericht onderwijs legt een grotere nadruk op het verwerven van bekwaamheden (naast het ontwikkelen van specifieke kennis en vaardigheden) en de relevantie van die bekwaamheden voor het functioneren van mensen in een baan, hun loopbaan en hun toekomstige arbeidssituatie. Tegelijkertijd met de invoering van competentiegericht opleiden, is discussie ontstaan over de vraag hoe de beoordeling plaats moet vinden. In tegenstelling tot het traditionele toetsen, staat bij competentiegericht beoordelen de taakuitvoering van een student in de concrete werksituatie centraal (Korthagen, 2004; Mulder, 2003; van Merriënboer, van der Klink & Hendriks, 2002).

Beoordelen lijkt een zeer lastig onderdeel te zijn van competentiegericht opleiden. Een van de belangrijkste uitdagingen is dat gezocht wordt naar vormen van beoordeling, waarin de student de mogelijkheid heeft om alle aspecten van competentie in samenhang te demonstreren. Competentiegerichte toetsing veronderstelt namelijk de integrale toetsing van kennis, vaardigheden en attitude. Voorbeelden van nieuwe toetsvormen waarmee in het onderwijs wordt geëxperimenteerd zijn portfolio en proeve van bekwaamheid. Verder heeft de afhankelijkheid van deskundige beoordelaars ook een grote invloed bij competentiegerichte toetsing. Het individuele karakter van bewijsmateriaal levert grote verschillen op in de aard van het te beoordelen werk van studenten. De nieuwe toetsvormen, met name portfolio, vragen veel van de beoordelaars. Het is belangrijk dat er maatregelen worden genomen die ervoor kunnen zorgen dat de interpretaties van individuele beoordelaars zoveel mogelijk in dezelfde richting gaan (Straetmans, 2006). Immers, aan de hand van de resultaten van beoordelingen worden belangrijke beslissingen genomen over de toekomst van een student (Baartman, Bastiaens, Kirschner & Van der Vleuten, 2007). Er zijn echter nog maar weinig concrete voorbeelden van competentiegerichte toetspraktijken die voldoen aan eisen van validiteit en betrouwbaarheid (van der Klink, Boon & Schlusmans, 2003). Gezien de grote complexiteit van competentiebeoordeling is bovendien kosteneffectiviteit een punt van zorg.

De gekozen nieuwe toetsvormen binnen het competentiegericht beoordelen worden geschaard onder het begrip 'assessment'. Het begrip assessment is afkomstig uit het bedrijfsleven waar het gebruikt wordt binnen Human Resource Management (HRM). Met behulp van een assessment wordt geprobeerd de kwaliteit van toekomstig functioneren in de beroepspraktijk te voorspellen. Het is belangrijk dat de prestaties van een kandidaat worden beoordeeld op basis van taken of opdrachten waarmee hij in de praktijksituatie ook geconfronteerd zou kunnen worden. Bij assessment is sprake van integraal beoordelen, wat inhoudt dat de beoordelaar niet naar de beheersing van afzonderlijke

competenties kijkt, maar bepaalt of de kandidaat alle gewenste competenties in de praktijksituatie in combinatie beheerst (Hendriks & Schoonman, 2006; Straetmans, 2006).

Competenties worden doorgaans verworven via een cluster van meerdere (cursus)onderdelen. Om de competentiegroei gedurende de gehele onderwijsloopbaan te kunnen documenteren, hierop te kunnen reflecteren en deze te kunnen beoordelen, is er behoefte aan instrumenten die hier de mogelijkheid toe bieden (van der Klink, Boon & Schlusmans, 2003). Straetmans (2006) stelt voor dat de beheersing van een competentie of bekwaamheid zou dienen te worden aangetoond door middel van een aan te leggen verzameling van meerdere bewijzen op relevante assessmenttaken, verenigd in een beoordelingsportfolio. Van belang is dat dit bewijs afkomstig is van de te beoordelen student en dat de prestaties in verband gebracht kunnen worden met de te verwerven bekwaamheid.

Ook studenten van lerarenopleidingen basisonderwijs verzamelen momenteel gedurende hun opleiding bewijzen voor competentie die veelal worden opgenomen in een persoonlijk (digitaal) portfolio. Dit wordt gedaan om op een aantal cruciale gebieden (zoals pedagogische en didactische bekwaamheid) zowel competentie te ontwikkelen als aan te tonen. De portfolio's bestaan veelal uit beschrijvingen van gebeurtenissen en zijn vaak erg talig van aard (Roelofs, 2007). Dit directe bewijs in de vorm van bijvoorbeeld lesvoorbereidingen en reflectieverslagen zegt eigenlijk weinig over de daadwerkelijke performance van de student in de taaksituatie. Een mogelijke aanvulling op deze geschreven bewijzen kunnen video-opnames zijn, waarmee het feitelijk handelen van de leraar-in-opleiding rechtstreeks wordt getoond (Bakker, Roelofs & Beijaard, 2006). Het blijkt dat video-opnames van handelen in onderwijssituaties onder bepaalde voorwaarden goed beoordeelbaar bewijs opleveren bij competentiegericht beoordelen (Roelofs, van der Steen, Denessen & van den Berg, 2006).

Onderzoek laat zien dat met behulp van videodossiers betrouwbare en valide oordelen kunnen worden gegeven over docentbekwaamheid (Frederiksen, Sipusic, Sherin & Wolfe, 1998; Bakker, 2008). Een videodossier is een gestructureerde en gedocumenteerde verzameling van video-bewijzen, die het handelen van studenten toont (Bakker et al., 2006).

In de aangehaalde 'proof-of-concept' studies van Bakker (2008) en Roelofs en collega's (2006; 2007) werden videodossiers ontworpen door daartoe vrijgestelde teams van onderzoekers, cameramensen en productiedeskundigen. De condities voor valide en betrouwbare beoordeling waren daardoor optimaal. Gebruik van videomateriaal verzameld door studenten zelf vraagt om aanvullende maatregelen wil aan deze condities voldaan worden. Uit eerdere studies (Jaeger, 1993; Frederiksen et al., 1998) bleek dat verzamelde videobeelden niet zonder meer te gebruiken zijn voor de beoordeling van studenten.

Aan de procedure van bewijsvoering dienen specifieke eisen te worden gesteld. Zo bleek van belang dat zowel docent als leerlingen, als de lessituatie met daarbij behorende materialen waarneembaar in beeld zijn. Voorts dient naast de beelden ook de context waarin de beelden worden

verzameld te worden beschreven. Dit om de interpretatie van de beelden door de beoordelaar te vergemakkelijken.

Om studenten aan de lerarenopleiding en hun opleiders in staat te stellen valide beoordelen met behulp van videodossiers mogelijk te maken ontwikkelt Cito in samenwerking met enkele lerarenopleidingen procedures aan de hand waarvan studenten hun bekwaamheid in beeld kunnen brengen met behulp van videodossiers. Het doel van deze procedures is het mogelijk maken van valide (formatieve en summatieve) oordelen over de bekwaamheid van de student. In dat kader is recentelijk een concept handboek videodossiers ontwikkeld dat is bedoeld voor gebruik op lerarenopleidingen basisonderwijs (Staman, 2009). In dit handboek zijn richtlijnen uitgewerkt voor zowel lerarenopleiders als studenten die bijdragen aan het bevorderen van valide bewijsvoering van bekwaamheid van studenten. De basis voor deze richtlijnen wordt gevormd door conceptuele raamwerken voor competent handelen (Reynolds, 1992; Roelofs & Sanders, 2007), inzichten op het terrein van validiteit en validering van praktijkassessments (Kane, 2004; Messick, 1994; Wools, 2008) en literatuur over observatie en videogebruik in de les (Roelofs, Bakker & van den Berg, 2009).

Hoewel lerarenopleidingen al gebruik maken van video bij (assessment)opdrachten op het terrein van interpersoonlijk, pedagogisch en vakdidactisch handelen is nog maar weinig bekend over de kwaliteit van het uiteindelijke videomateriaal en de gehanteerde procedures bij de totstandkoming van dat materiaal. In dit onderzoek wordt dan ook nagegaan in hoeverre de huidige praktijk van videogebruik bij beoordeling op lerarenopleidingen voldoet aan de ontwikkelde richtlijnen voor de kwaliteit van bewijsvoering, zoals neergelegd in het concept handboek. Hierdoor wordt inzicht verkregen in de relevante factoren die van invloed zijn op valide bewijsvoering zoals die plaatsvindt op lerarenopleidingen en de knelpunten die daarbij optreden. Tevens kunnen op grond van de onderzoeksresultaten de richtlijnen beter worden afgestemd op praktische behoeften.

In het vervolg van deze thesis wordt in hoofdstuk 2 een theoretisch fundament gelegd voor de studie. Daarbij wordt allereerst een model voor competent docent handelen uiteengezet dat aan de basis ligt van performance assessments. Voorts wordt ingegaan op kenmerken en problemen bij performance assessments, waarbij de specifieke kenmerken van videodossiers worden toegelicht. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek beschreven, waarna in hoofdstuk 4 de resultaten worden beschreven. De thesis wordt afgesloten met de bespreking van een aantal conclusies, beperkingen en aanbevelingen.

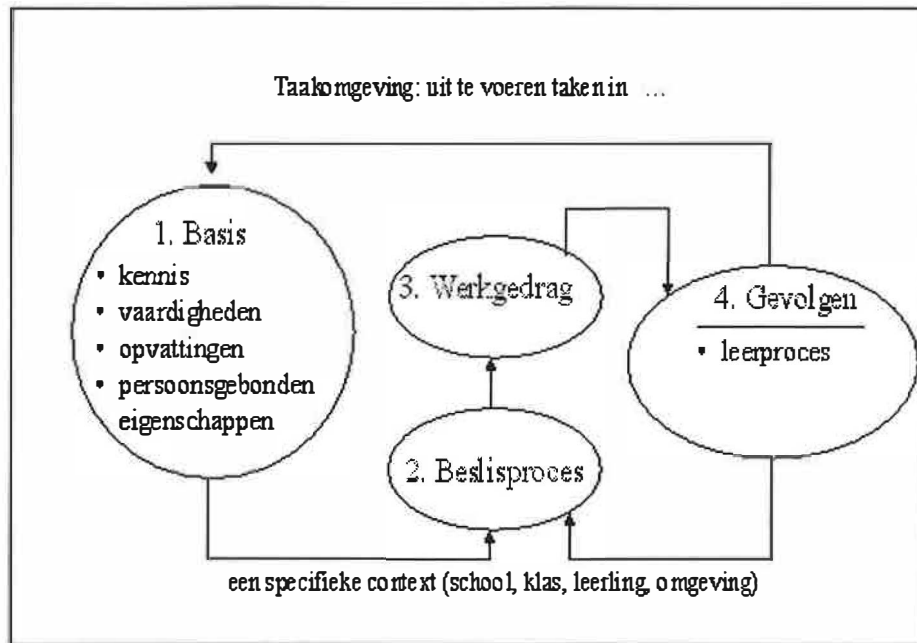
2 Theoretisch kader

Het onderzoek in deze thesis met betrekking tot het beoordelen met behulp van videodossiers is gestoeld op een aantal theoretische uitgangspunten, beschreven onder vier thema's: 1) competent handelen van leerkrachten, 2) de opkomst van performance assessments, 3) het gebruik van video en videodossiers om bekwaamheid aan te tonen, en 4) valide assessment van competenties als keten van inferenties. Hieronder worden de thema's toegelicht.

2.1 Competent handelen door leerkrachten

Nu lerarenopleidingen steeds vaker competentiegericht opleiden, worden studenten op lerarenopleidingen basisonderwijs in toenemende mate beoordeeld op competent handelen. Als basis voor assessment van competentie is behoefte aan een operationele definitie van competent handelen. Competent handelen kan worden gedefinieerd als een proces, waarin studenten hun opgedane kennis, vaardigheden en opvattingen inzetten in taaksituaties om taken tot een goed resultaat te brengen. Competent handelen kan plaatsvinden op verschillende taakdomeinen en in uiteenlopende taaksituaties (Roelofs & Sanders, 2007). In hun procesmodel beschrijven Roelofs en Sanders (2003, 2007) de functies van het model en de betekenis van de componenten ervan. Het procesmodel: 1) beschrijft en verklaart langs welke processen van denken en handelen een student een klasse van taken uitvoert en hoe die bijdragen aan resultaten; 2) beschrijft en verklaart op taakniveau hoe combinaties van kennis, vaardigheden en houding worden ingezet om een taak tot een goed einde te brengen; en 3) biedt verklaringen waarom deze combinaties belangrijk zijn voor het uitvoeren van taken in het beroep. Competent handelen wordt hier in navolging van Roelofs en collega's (2007) opgevat als: het vermogen om in een klasse van beroepstaken in verschillende kritische beroepssituaties bewust en verantwoord te handelen met positieve resultaten, volgens geaccepteerde professionele maatstaven.

De basisgedachte van het model is, dat handelen of werkgedrag plaatsvindt in zeer specifieke situaties die sterk van elkaar verschillen. Competent handelen dient daarom in meerdere situaties verworven en getoond te worden om oordelen over competent handelen betrouwbaar en valide te laten zijn. Voorafgaand aan handelen vinden processen van inschatten, afwegen en beslissen plaats. De beoordeling van deze processen is minstens zo belangrijk als het handelen zelf. Deze processen verklaren waarom de student handelt zoals hij doet en geven zicht op de kwaliteit van de professionele basis van de student. Volgens het model kan gesteld worden dat beoordelen van handelen weinig zinvol is zonder te letten op gevolgen die het met zich brengt voor mensen, materialen of processen in de werksituatie. Inzetten van een reeks activiteiten heeft aldus Roelofs en collega's (2007) alleen zin als daarmee een wenselijk (beoogd) gevolg wordt nagestreefd en competent handelen is gestoeld op een professionele basis. Deze professionele basis moet mede onderwerp van beoordeling zijn.



Figuur 1. Interpretatief procesmodel voor competent handelen in een specifieke taakomgeving (naar Roelofs & Sanders, 2007).

2.2 Performance assessments

Het betrouwbaar en valide beoordelen van competent handelen is een complex proces. Het toetsen van competenties moet namelijk georganiseerd zijn rondom praktijksituaties, waarin het competent handelen plaatsheeft. Dit maakt het mogelijk om kennis, vaardigheden en attitude geïntegreerd te toetsen (Straetmans, 2006). Met behulp van praktijkassessments kan aangetoond worden in hoeverre studenten geleerde kennis en vaardigheden kunnen toepassen in een realistische setting. Er worden hierbij realistische of gesimuleerde situaties gebruikt om studenten een taak voor te leggen; bijvoorbeeld het beantwoorden van vragen over die situaties of om een praktijktaak uit te voeren, waarvan de uitvoering vervolgens wordt geobserveerd. Men spreekt van performance assessment als een kandidaat onder zo natuurgetrouw mogelijke omstandigheden een zo realistisch mogelijke opdracht uitvoert, waarbij hij geobserveerd wordt door minimaal één assessor die de uitvoering en het resultaat daarvan beoordeelt met behulp van vooraf gespecificeerde kwaliteitscriteria (Straetmans, 2006). Performance assessments bieden mogelijkheid tot het beoordelen van complexe bekwaamheden bij studenten. Het handelen van studenten in verschillende praktijksituaties wordt namelijk op directe wijze zichtbaar door de realistische setting waarin bekwaamheid moet worden aangetoond. De taken die hierbij moeten worden uitgevoerd zijn betekenisvol en relevant voor de bekwaamheid die een kandidaat moet illustreren. Wel kosten performance assessments relatief veel tijd en moeten zij door getrainde beoordelaars worden beoordeeld. De uiteenlopende vormen die een performance assessment kan aannemen, maakt het namelijk lastig om bekwaamheid valide en betrouwbaar te beoordelen (Messick, 1994).

2.3 Videodossiers als bewijs van bekwaamheid

Een potentiële vorm van bewijsvoering bij praktijkassessment, die voldoet aan de boven gegeven definitie, is het gebruik van video-opnames. Immers, video kan worden ingezet bij assessments om direct bewijs van het handelen van leerkrachten in onderwijssituaties te verkrijgen. Om uiteindelijk valide uitspraken te kunnen doen over de bekwaamheid van de student dienen de video-opnamen op gestructureerde wijze verzameld te worden, zodat de beoogde aspecten van handelen en de relevante situaties waarin die plaatsvinden worden gedekt. De context van de video-opnames dient daarbij goed te worden beschreven, want zonder goede beschrijving van de context zouden de beelden multi-interpretabel kunnen zijn, hetgeen leidt tot verschillen in interpretaties door de beoordelaars. Een belangrijk uitgangspunt voor de beoordeling van videobewijs is in de eerste plaats dat de beoordeling gebaseerd moet zijn op handelen in meerdere beroepssituaties. Dit uitgangspunt komt duidelijk naar voren in het gebruik van video portfolio's (Frederiksen et al., 1998; Bakker, 2008). Om eenduidige interpretatie en beoordeling te bewerkstelligen, moet een verzameling videobewijzen voldoen aan de volgende kenmerken (Bakker, 2008).

- De videobewijzen zijn gericht op het illustreren, discussiëren, reflecteren en beoordelen van een afgebakend domein van beroepsmatig handelen;
- De videobewijzen hebben betrekking op een afgebakende set kritische beroepssituaties, die het bedoelde competent handelen uitlokken;
- De videobewijzen leveren direct waarneembaar en essentieel beeldbewijs, dat wil zeggen dat docent- en daarmee samenhangende leerlingactiviteiten zichtbaar, hoorbaar en daarmee interpreteerbaar zijn;
- De videobewijzen bevatten de benodigde contextinformatie.

Het belangrijkste voordeel van videoregistratie ten opzichte van live observatie in de klas is de mogelijkheden die het biedt voor het organiseren van multi-rater beoordeling. Verschillende beoordelaars kunnen hun oordeel op dezelfde beelden baseren, zonder dat zij allen in de klas aanwezig hoeven te zijn. Daarnaast kunnen dezelfde beoordelaars dezelfde fragmenten meerdere keren beoordelen. Op die manier kunnen inconsistenties en fouten in de beoordeling van eenzelfde beoordelaar achterhaald worden. Een ander voordeel is dat dankzij moderne audio-visuele technieken, conversaties en interacties tussen leerkrachten, studenten en leermiddelen tijdens videoregistratie nauwkeurig geregistreerd worden. Bij een live observatie in de klas betekent een eenmaal niet gehoorde reactie verlies van mogelijk interessant bewijsmateriaal (Jaeger, 1993; Roelofs et al., 2006).

Bij het gebruik van video is een beoordelaar echter wel afhankelijk van hetgeen de cameraman of regisseur in beeld brengt tijdens een les. Het kan voorkomen dat de belangrijke situaties ten onrechte niet in beeld worden gebracht. Ook kunnen taferelen bijvoorbeeld niet in één oogopslag

worden opgemerkt door de beoordelaar, omdat beoordelaars bij video niet 'live' in de klas aanwezig zijn. Wanneer er geen meerdere camera's en passende montagetechnieken worden gebruikt, is de hoek van kijken beperkt.

Uit eerdere proof-of-concept studies van Bakker (2008) en Roelofs en collega's (2006; 2007) is gebleken dat het voor de waarneembaarheid en interpreteerbaarheid van het videobewijs van belang is dat de camerabediener dicht op het onderwijs- en leerproces zit. Met het oog op representativiteit is het van belang dat de meest kritieke situaties worden vastgelegd (Roelofs et al., 2009). Verder is het kiezen en opnemen van kritieke situaties niet iets dat leerkrachten in opleiding zonder meer kunnen, van Es en Sherin (2006) suggereren dat het herkennen van kritieke situaties in een les en het selecteren hiervan als bewijs voor het aantonen van bekwaamheid, een leerproces vergt bij (aankomende) leerkrachten. In een studie naar het gebruik van videodossiers op universitaire lerarenopleidingen (Roelofs, 2007) kwam naar voren dat slechts weinig van de onderzochte videodossiers die door de studenten zelf waren samengesteld, waarneembaar, interpreteerbaar en representatief bewijs opleverden voor de te beoordelen bekwaamheid. In ander onderzoek in de context van de rijopleidingen bleek dat niet al het handelen beoordeelbaar in beeld kon worden gebracht (Roelofs, Vissers & Harms, 2007). Met name de consequenties van het handelen voor het gedrag van leerlingen zijn lastig waarneembaar te maken.

Een belangrijke voorwaarde om beoordeling over de bekwaamheid van docenten door middel van videobewijs mogelijk te maken, is dat er sprake is van een verzameling bewijsstukken rondom een en dezelfde verzameling kritische taaksituaties. Roelofs en collega's (2009) geven aan dat dossiers de volgende bewijsstukken zouden moeten bevatten:

- Videobeelden over het observeerbare handelen van de docent in kritische taaksituaties;
- Een interview of reflectieverslag met informatie over de afwegingen van de docent;
- Videobeelden en interviews met informatie over de (direct observeerbare) gevolgen van dat handelen voor de lerenden, en
- Relevante contextinformatie ter ondersteuning van de interpretatie van de beelden, zoals achtergrondinformatie over de docent (onder meer leeftijd, vooropleiding, ervaring binnen en buiten het onderwijs, genoten relevante bijscholing), achtergrondinformatie over de leerlingen (onder meer leeftijd, prestatiegeschiedenis op school) en documentatie van de onderwijscontext (zoals onderwijsplanning, lesplan, producten van leerlingen, lesmateriaal).

Samenvattend blijkt uit het beperkte aantal beschikbare studies dat er hoge eisen gesteld moeten worden aan de inhoud van videodossiers en de daaraan gekoppelde beoordelingsprocedure, wil er sprake zijn betrouwbare een valide beoordeling (Roelofs et al., 2007).

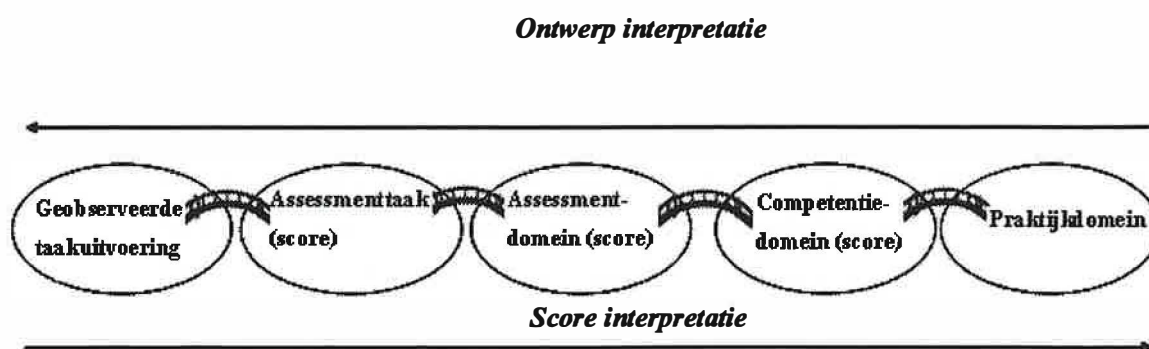
2.4 Validiteit als keten van inferenties

Bij performance assessments is de overeenkomst tussen wat beoordeeld wordt en dat waarover uitspraken gedaan moeten worden meestal groter dan bij traditionele toetsen. Toch is de validiteit van performance assessments vaak beperkt, doordat bijvoorbeeld naar aanleiding van één prestatie uitspraken worden gedaan over de verwachte prestatie van een kandidaat in alle denkbare taaksituaties waarin de kandidaat adequaat moet kunnen functioneren als een bepaalde bekwaamheid verworven is. Validiteit kan worden beschouwd als het belangrijkste kwaliteitskenmerk van een assessment. Validiteit is de mate waarin een assessment aan zijn doel beantwoordt (Messick, 1989). Volgens Kane (1992, 2004) en Messick (1994) is validiteit niet zozeer een kenmerk van de gebruikte assessmentinstrumenten op zich, maar van de uitspraken die gedaan worden op grond van het gebruik van de instrumenten. De bepaling van validiteit komt er volgens Kane op neer dat via een interpretatief argument uitspraken over een eigenschap van een persoon (zoals competentie) aannemelijk kunnen worden gemaakt. Een basis voor deze interpretatieve redenering kan een uitgewerkt model van competent handelen zijn. Met behulp van dit model kunnen namelijk assessmenttaken en prestatiecriteria worden afgeleid (Roelofs & Sanders, 2003).

Kane (2004) heeft de Argument Based Approach voor valideren voorgesteld. Volgens deze benadering wordt de validiteit van een assessment bepaald door een interpretatieve argumentatie, waarbij verschillende fasen van score-interpretatie worden geëvalueerd op hun houdbaarheid. Daarbij geldt de grondgedachte dat validiteit niet een kenmerk is dat inherent is aan het assessment, maar dat validiteit betrekking heeft op de interpretatie en het gebruik van assessmentsscores. Bij de argumentatieve benadering worden twee argumenten onderscheiden, het interpretatieve argument en het validiteitsargument. Het interpretatieve argument wordt in deze benadering als eerste geformuleerd en daarin wordt beschreven welke redenering gevolgd is. De stappen in deze redenering worden vervolgens met verzamelde bewijzen onderbouwd in het validiteitsargument. Volgens de benadering van Kane wordt de validiteit van assessments geëvalueerd door een keten van inferenties te bestuderen die worden gedaan wanneer de uitkomsten van een assessment worden geïnterpreteerd. Elke schakel in de keten (figuur 2), representeert een stap in de redenering waarin een gevolgtrekking wordt gedaan. Bij validiteitsonderzoek dient de houdbaarheid van elk van deze gevolgtrekkingen te worden onderzocht. Bij het validiteitsargument worden vier inferentiestappen doorlopen: 1) de evaluatie van een waargenomen performance, uitmondend in een geobserveerde score; 2) generalisatie van een geobserveerde score naar een verwachte score op een assessmentdomein; 3) extrapolatie van scores op het assessmentdomein naar het competentiedomein; en 4) extrapolatie van conclusies over scores op het competentiedomein naar het praktijkdomein. Afhankelijk van het assessmentdoel (formatief of summatief) is een vijfde inferentie mogelijk: beslissen over de geschiktheid van een kandidaat voor de beroepspraktijk of voor een vervolgtraject naar aanleiding van het assessment.

Roelofs en collega's (2009) geven aan voor dat voor het ontwerpen van assessments de inferentiestappen in feite in omgekeerde volgorde worden doorlopen. Hiervoor is een keten van

ontwerpargumenten nodig die begint vanuit een complex praktijkdomein en eindigt in een verzameling van taken die worden uitgevoerd (Figuur 2).



Figuur 2. Ontwerp en score interpretatieketen als omgekeerde activiteit.

De eerste ontwerpstep is het ontwikkelen van een competentiedomein. De basis van competentie-instrumenten is een uitgewerkt competentiedomein. Dit domein bestaat uit een overzicht van bekwaamheden, de situaties waarin deze getoond moeten worden en het gewenste niveau van beheersing. Bij het afbakenen van competentiedomeinen voor (aankomende) leraren moet rekening worden gehouden met datgene wat kenmerkend is voor het adequaat uitvoeren van het beroep. Om extrapolatie naar het praktijkdomein te waarborgen is het van belang dat alle leraarsbekwaamheden die een belangrijke rol spelen in de beroepspraktijk worden beschreven in een competentiedomein.

De tweede ontwerpstep is het ontwikkelen van een assessmentdomein. Het assessmentdomein bestaat uit alle mogelijke taken en relevante taakcondities die in assessments aangeboden zouden kunnen worden. Wanneer competenties worden beoordeeld aan de hand van slechts één taakconditie, dan zal het verzamelde bewijs een slechte afspiegeling zijn van het assessmentdomein. Bijvoorbeeld (in het geval van studenten aan een lerarenopleiding) beeldbewijs van het handelen in één rekenles aan een rekenvaardige onderbouwgroep. Denkbare condities waaronder bewijs van bekwaamheid kan worden verzameld zijn bijvoorbeeld: de bouw waarin men lesgeeft (onder-midden-bovenbouw), het vaardigheidsniveau van de leerlingen (zwakke leerlingen, begaafde leerlingen), de heterogeniteit van de groep waaraan lesgegeven wordt (alleen zwakke of begaafde leerlingen of een mix ervan), de groeperingsvorm (klassikaal of verlengde instructie aan een kleiner groepje), de gehanteerde methode (realistisch rekenen of mechanistisch rekenen). Assessmentprestaties naar aanleiding van één les(situatie) kunnen nooit representatief zijn voor assessmentprestaties op alle situaties die in principe aangeboden hadden kunnen worden in een assessment. De taakspecificiteit van docentprestaties is een gevolg van het feit dat kennis en vaardigheden niet zonder meer overdraagbaar zijn van de ene toepassingscontext naar de andere. Deze taakspecificiteit speelt een rol in alle domeinen waarop mensen in het algemeen en leraren in opleiding in het bijzonder prestaties leveren (Straetmans, 2006; Stodolsky, 1996; Crooks & Kane, 1996).

De derde ontwerpstep bestaat uit het ontwikkelen van de feitelijke assessmenttaken die kunnen worden uitgevoerd door studenten. De behaalde score van een kandidaat op een assessmenttaak moet de scores op de verschillende taken representeren die de kandidaat behaald zou hebben als deze alle mogelijk taken zou hebben gemaakt om een bepaalde bekwaamheid aan te tonen. Het blijkt belangrijk om assessmenttaken te standaardiseren, omdat kandidaten veel variatie in performance laten zien op verschillende taken, zelfs wanneer deze uit hetzelfde assessmentdomein afkomstig zijn. Door taken te standaardiseren, zal de consistentie tussen beoordelingen op verschillende taken toenemen waarschijnlijk toenemen. Beoordelingen kunnen dan beter worden gegeneraliseerd naar het universum van taken (Bakker, Sanders, Beijgaard, Roelofs, Tigelaar & Verloop, 2008).

2.5 Vraagstelling onderzoek

In dit onderzoek wordt nagegaan in welke mate videobewijsvoering in de dagelijkse praktijk van een lerarenopleiding voldoet aan richtlijnen voor validiteit. Op basis van het beschreven theoretische kader wordt een instrument ontwikkeld waarmee de kwaliteit van videobewijsvoering kan worden geëvalueerd. De doelstelling van dit onderzoek is bij te dragen aan de kennisvergaring over valide en hanteerbare procedures voor beoordeling met behulp van videodossiers.

Nagegaan wordt in hoeverre de huidige praktijk van beoordeling met videodossiers op een lerarenopleiding voldoet aan voorwaarden voor validiteit, zoals hierboven beschreven. Daarbij staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

In welke mate voldoen videodossiers, zoals gehanteerd in de context van een lerarenopleiding basisonderwijs, aan voorwaarden voor valide beoordeling van bekwaamheid?

Om de vraagstelling te beantwoorden is een casestudy uitgevoerd om de huidige praktijk van videobewijsvoering op één specifieke lerarenopleiding te evalueren. Hierbij zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

- 1 Tot welke mate van overeenstemming komen verschillende beoordelaars bij het gebruik van het ontwikkelde evaluatie-instrument?
- 2 In hoeverre voldoet aangetroffen videobewijs aan kwaliteitscriteria om te komen tot valide oordelen en beslissingen?
- 3 In hoeverre kunnen verschillen in de kwaliteit van aangetroffen videobewijs teruggevoerd worden op de maatregelen die zijn getroffen door de studenten en de maatregelen die in verschillende fasen van de opleiding zijn genomen?

3 Methode

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de context van het onderzoek, de onderzoeksprocedure, het onderzoeksmateriaal, het ontwikkelde evaluatie-instrument en de wijze van data-analyse.

3.1 Context van het onderzoek

Het onderzoek vond plaats op de Hogeschool Edith Stein in Hengelo. Studenten aan de lerarenopleiding basisonderwijs worden hier competentiegericht opgeleid. Het curriculum is gebaseerd op de indeling in startbekwaamheden zoals die is vastgelegd in de wet BIO, en is uitgewerkt door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL, 2003). Volgens de wet moet elke (beginnende) docent voldoen aan eisen op zeven bekwaamheidsgebieden:

- interpersoonlijk competent;
- pedagogisch competent;
- vak- en didactisch competent;
- organisatorisch competent;
- competent in het samenwerken met collega's;
- competent in het samenwerken met de omgeving;
- competent in reflectie en ontwikkeling.

Op de betreffende lerarenopleiding is naar aanleiding van onderzoek bij alumni aan het licht gekomen dat in de opleiding te weinig aandacht werd besteed aan het samenwerken in en met de omgeving (NQA, 2007). Vooral op het gebied van het onderhouden van contacten met ouders en andere externen gaven alumni aan over te weinig kennis en kunde te beschikken. Naar aanleiding van deze bevindingen is besloten het onderhouden van professionele contacten, waaronder het communiceren met ouders op school, meer nadrukkelijk in het curriculum van de opleiding op te nemen. Dit bekwaamheidsdomein is onderdeel van de SBL-competentie 'samenwerken in en met de omgeving'.

3.1.1 Schets van het curriculumonderdeel 'Professionele contacten onderhouden met ouders'

Voor de bekwaamheid betreffende het onderhouden van professionele contacten met ouders is een ontwikkelingslijn ontworpen met vier verschillende ontwikkelingsniveaus: opleidingsbekwaam, 'beroepstakenbekwaam', 'werkplekbekwaam' en 'startbekwaam'. Deze indeling wordt overigens ook voor andere bekwaamheidsdomeinen gehanteerd. Voor alle ontwikkelingsniveaus, die tevens een opleidingsfase representeren, zijn doelen en prestatie-indicatoren vastgesteld.

De studenten verdiepen zich in de fase 'opleidingsbekwaam' in het communicatiebeleid van de school en hun visie op het communiceren met ouders. In de fase 'beroepstakenbekwaam' leren studenten een keuze maken tussen verschillende communicatieve doelen. Ook leren zij deze doelen relateren aan het communicatiebeleid van de school en leert de student verschillende

gesprekstechnieken in te zetten. Studenten moeten een gesprek kunnen voeren met opvoeders over individuele leerlingen en de groep. Ook moeten zij kunnen participeren in activiteiten waar opvoeders bij betrokken zijn. In de fase 'werkplekbekwaam' verdiepen zij zich in protocollen over moeilijke gespreksonderwerpen, zoals interculturele communicatie. In de fase 'startbekwaam' verdiepen studenten zich verder in het communicatiebeleid van een school en voeren zij een 10-minutengeprekken met ouders in hun stage.

Studenten krijgen per opleidingsfase een opdracht met betrekking tot het communiceren met ouders. Ze krijgen in alle opleidingsfasen video-opnames van gesprekssituaties met ouders te zien. Vervolgens moeten zij zich theoretisch verdiepen in het communiceren met ouders en verdiepingstaken uitvoeren naar aanleiding van het getoonde filmpje. Ten slotte beschrijven en beargumenteren de studenten voorstellen voor verbeteringen en veranderingen in het communicatieve gedrag van de leerkracht uit de video-opname. De opleiding beoogt hiermee professioneel gedrag op basis van kennis te stimuleren. Zij wil dat studenten een verbinding leren leggen tussen het professioneel handelen en hun conceptuele kennis.

In het tweede en derde leerjaar maken studenten, in tegenstelling tot het eerste leerjaar, ook zelf videobeelden van gesprekssituaties met ouders. De opleiding past het procesmodel voor competent handelen van Roelofs en Sanders (2003, 2007) toe in haar onderwijs en zet bij de opdrachten over het communiceren met ouders video in om het handelen van studenten te illustreren. In de video-opnames spelen studenten een gesprekssituatie met ouders na door middel van een rollenspel met medestudenten. Ze schrijven een script en spelen allemaal een keer de rol van leerkracht. Het script voor de eigen videobeelden moet voorgelegd worden aan een docent van de opleiding en dit wordt met de groep studenten besproken. Wanneer dit script wordt goedgekeurd worden de videobeelden gemaakt. Vervolgens selecteren de groepjes studenten videofragmenten waarin de aankomende leerkracht goede communicatie vaardigheid laat zien. Voorwaarde hierbij is dat van elk groepslid minimaal één fragment getoond moet worden. De fragmenten worden in een PowerPoint-presentatie gezet en gepresenteerd in de klas. Bij de toelichting moet gebruikt gemaakt worden van de theoretische begrippen, waarin de studenten zich eerder al hebben verdiept.

3.1.2 Videodossieropdracht 'beroepstakenbekwaam'

Studenten werkten in groepen van vier personen aan een video-opdracht. Zij konden uit drie verschillende scenario's kiezen die zij uiteindelijk aan de hand van een zelfgeschreven casus door middel van een rollenspel met medestudenten naspeelden. Er was dus geen sprake van een reële werksituatie, maar van een simulatie (Gulikers, 2006).

Studenten konden kiezen uit de volgende drie scenario's:

- 1 Je wilt de hulp van een ouder niet zonder meer accepteren. Hierover praat je met de ouder;
- 2 Je wilt de een ouder de klas uit sturen of een gesprek met een ouder komt niet goed uit;
- 3 Een agressieve ouder komt de school binnen om zijn/haar verhaal te doen. Er is sprake van emotionele agressie.

3.1.3 Videodossieropdracht 'werkplekbekwaam'

In het derde jaar krijgen studenten een portfolio-opdracht genaamd 'De school in de maatschappij'. Studenten vormden met zes of zeven studenten een team van een fictieve basisschool. Hierbij bedenken zij ook een casus over hoe het communiceren met ouders op deze school plaatsvindt. Zij spelen dit na door middel van een rollenspel met medestudenten. Op hun school zitten kinderen uit diverse (sub)culturen. Ook is in de school aandacht voor kinderen die extra zorg vragen. De studenten voerden binnen de portfolio-opdracht een probleemverkenkend gesprek met ouders. In dit gesprek lieten zij zien dat de wijze waarop het gesprek gevoerd werd consistent was met hun visie op de pedagogische taak van de school. In de videobeelden moesten studenten laten zien dat ze professioneel kunnen communiceren met ouders en dat ze in staat zijn relevante termen te gebruiken bij het beschrijven van die communicatie.

3.2 Onderzoeksprocedure

Allereerst heeft een inventarisatie plaatsgevonden naar beschikbaar videomateriaal op de lerarenopleiding basisonderwijs. Er is gekozen om gebruik te maken van videodossiers waarin (groepjes) studenten bekwaamheid in communiceren met ouders aantonen. De richtlijnen vanuit het handboek voor het aantonen van didactische bekwaamheid (Staman, 2009) zijn waar nodig toegespitst op competentie met betrekking tot het communiceren met ouders.

Op basis van literatuur over competent handelen, inzichten op het terrein van validiteit en validering van praktijkassessments en literatuur over videogebruik is een evaluatief kader ontwikkeld voor de bepaling van de kwaliteit van het bewijsmaterialen in de videodossiers. Met dit evaluatief kader zijn documenten van de lerarenopleiding basisonderwijs (studiehandleidingen, opdrachten en beoordelingskaders) en videodossiers van studenten uit twee verschillende leerjaren onderzocht. Het onderzoeken van documenten en videodossiers uit meerdere leerjaren bood mogelijkheid tot contrasteren. Uitsluitend in deze twee leerjaren wordt gebruikgemaakt van video om bekwaamheid in communiceren met ouders aan te tonen. De instructie die studenten hierbij krijgen is echter verschillend in het tweede en in het derde leerjaar. Een docent van de betrokken lerarenopleiding basisonderwijs heeft de benodigde materialen voor het onderzoek verzameld.

Verder is de mate waarin verschillende beoordelaars tot dezelfde score komen met behulp van het ontwikkelde evaluatief kader onderzocht, door twee beoordelaars het kader te laten invullen.

3.3 Onderzoeksmateriaal

In dit onderzoek staan zeventien in groepsverband vervaardigde videodossiers centraal, waarin bekwaamheid in het communiceren van leraren in opleiding met ouders van leerlingen diende te worden aangetoond. Deze dossiers zijn afkomstig uit het tweede (n= 9) en derde leerjaar (n=8). In de dossiers van het tweede leerjaar zijn de drie scenario's evenredig vertegenwoordigd.

Het beschikbare materiaal uit het tweede leerjaar bestond uit PowerPoint-presentaties van studenten met daarin video-opnames, vervaardigd door studenten. Daarnaast waren video-opnames van de presentaties beschikbaar, waarin reflectie van de studenten op hun handelen is opgenomen. Het beschikbare materiaal uit het derde leerjaar bestond uit video-opnames van de presentaties. De docent van de opleiding heeft deze presentaties gefilmd. De opdrachten uit het tweede en derde leerjaar worden in dit onderzoek beschouwd als een videodossier, al wijkt de vorm wel af van de definitie zoals die is gegeven in hoofdstuk 2. De wijze waarop studenten video aanleverden op de opleiding voldeed namelijk niet aan de beschrijving van videodossiers zoals deze in de literatuur terug te vinden is. Wel lenen de gepresenteerde materialen zich voor onderzoek naar de belangrijkste onderscheiden kwaliteitsaspecten van videodossiers.

Verder zijn in het onderzoek documenten bekeken uit het tweede en derde leerjaar van de lerarenopleiding die gerekend moeten worden tot de bewijsvoeringprocedure van de hogeschool. Er zijn studiehandleidingen voor de opdrachten voor het communiceren met ouders en beoordelingskaders die hierbij gebruikt worden bekeken uit verschillende opleidingsfasen. Ook is de beschrijving van de opbouw van het curriculum van de opleiding bekeken om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop het curriculum is opgebouwd. Aan de hand van deze documenten is onderzocht in welke mate de opleiding maatregelen treft voor valide bewijsvoering.

3.4 Het evaluatie-instrument 'Kwaliteit van videobewijsvoering'

Om uitspraken te doen over de kwaliteit van de videodossiers is een evaluatie-instrument ontwikkeld. Het instrument wordt gebruikt om de genomen maatregelen door de opleiding en de individuele studenten bij de totstandkoming van videodossiers én de videodossiers zelf te evalueren. De maatregelen van de opleiding worden achterhaald door middel van een analyse van de documenten van de opleiding, waaronder de uitwerking van het betreffende competentiedomein, de formulering van beoordelingscriteria, en de formulering van de taak die geleid heeft tot de videodossiers.

3.4.1 Beschrijving van de inhoud van het instrument

Het instrument is gebaseerd op criteria waaraan voldaan moet zijn om valide bewijsvoering bij videodossiers te garanderen (van der Steen, 2006; Roelofs, 2006; Bakker, 2008). Daarbij zijn de verschillende ontwerpstappen voor valide performance assessments, zoals beschreven in hoofdstuk 2 doorlopen. Het instrument bevat drie onderdelen, die hierna verder worden toegelicht.

- 1 Maatregelen van de opleiding ten behoeve van het samenstellen en ontwerpen van videodossiers;
- 2 Maatregelen van (groepjes) studenten ten behoeve van het samenstellen en ontwerpen van videodossiers; en
- 3 Kwaliteit van het aangetroffen bewijsmateriaal in videodossiers.

Het instrument is als conceptversie verschillende malen voorgelegd aan experts op het gebied van videodossiers en assessment van competenties. Deze werkwijze blijkt positief uit te werken op de validiteit van beoordelingen en evaluaties (Bakker et al., 2008). Naar aanleiding van gesprekken met deze experts is het kader enkele malen aangepast.

In het eerste deel (zie bijlage 1A) worden maatregelen onderscheiden die de opleiding zou moeten nemen om bij te dragen aan valide beoordeling van competentie van studenten met behulp van video. De maatregelen hebben betrekking op de volgende rubrieken: het specificeren van de competentiedomeinen, het specificeren van het assessmentdomein en het selecteren van assessmenttaken. Een voorbeeld van een item met betrekking tot het specificeren van de competentiedomeinen is: *'1.1.3 Bij de performancecriteria wordt aandacht besteed aan hoe de beslissingen en handelingen tijdens het communiceren uitwerken op het gedrag van de ouders.'* Een voorbeeld van een item uit de rubriek met betrekking tot het specificeren van het assessmentdomein is: *'1.2.1 De opleiding heeft een verzameling relevante taaksituaties en condities onderscheiden, waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen.'* Een voorbeeld van een item uit de rubriek met betrekking tot het selecteren van assessmenttaken is: *'1.3.1 De opleiding kiest authentieke taken die bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders).'*

In het tweede deel van het instrument (zie bijlage 1B) worden maatregelen onderscheiden die de student zou moeten nemen om een valide beoordeling van competentie met behulp van video tijdens het uitvoeren van assessmenttaken te bevorderen. De maatregelen hebben betrekking op de aanpak van filmen van studenten, de wijze van selecteren en monteren van fragmenten en de constructie van het gehele videodossier. Dit deel bevat 21 items. Een voorbeeld van een item uit de rubriek bewijsplan is: *'2.1.1 De student beschrijft de doelen en de inhoud van het gesprek met de ouder(s).'* Een voorbeeld van een item met betrekking tot de aanpak van filmen van studenten is: *'2.2.12 Het gesprek en de registratie daarvan vinden plaats in een rustige ruimte waar de student niet gestoord wordt.'* Een item met betrekking tot maatregelen voor de montage en selectie is: *'2.3.1 Selectie van gespreksgedeeltes gebeurt aan de hand van het filmplan/draaiboek, dat gebaseerd is op de gespreksvoorbereiding.'* Een voorbeeld uit de rubriek met betrekking tot de constructie van het gehele portfolio is: *'2.4.5 Overgangen tussen gespreksactiviteiten worden aangegeven, uitgelegd en geïllustreerd in de beeldlijn (door middel van titels, subtitels en stills).'*

Met behulp van het derde deel van het instrument (zie bijlage 1C) kon de kwaliteit van het aangetroffen bewijsmateriaal in videodossiers beoordeeld worden. De kwaliteit van het

bewijsmateriaal wordt in de eerste plaats bepaald door de waarneembaarheid van het materiaal. Centraal staat de vraag of het zichtbaar, hoorbaar en begrijpelijk is wat gebeurt op de afzonderlijke en gezamenlijke bewijsstukken (videofragmenten of andere bewijsstukken) die het proces of de context daarvan moeten weergeven. Ook de ordening, presentatie en toegankelijkheid van het totale videodossier valt hieronder. In de tweede plaats wordt de kwaliteit bepaald door de inhoudsrepresentativiteit van het bewijsmateriaal. Het is van belang dat alle belangrijke communicatieve situaties met ouders aanwezig zijn in het verzamelde beeldmateriaal; zijn ze naar aard voldoende gerepresenteerd of ontbreken er belangrijke situaties? Ook is het van belang dat de situaties van verschillende aard in voldoende omvang zijn opgenomen om een uitspraak te doen over de bekwaamheid van de student. Ten slotte wordt de kwaliteit van bewijsmateriaal bepaald door de procesrepresentativiteit van het materiaal. Hierbij staat de vraag centraal of de situatie kwaliteitsaspecten van communicatie (zichtbaar in termen van afwegen, handelen en gevolgen) meet. Gemeten wordt of de (beeld)informatie relevant is om een oordeel te geven over de kwaliteitsaspecten van communiceren en of het verloop van het gesprek beter begrepen wordt door de weergave van de context (van der Steen, 2006). Dit deel van het instrument bevat zestien items, ondergebracht in de rubrieken met betrekking tot het filmmateriaal in de gesprekssituatie en met betrekking tot het contextmateriaal bij de gesprekssituatie. Een voorbeeld van een item uit de rubriek met betrekking tot het filmmateriaal in de gesprekssituatie is: *'3.1.4 Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de leerkracht zijn zichtbaar.'* Een voorbeeld uit de rubriek met betrekking tot het contextmateriaal bij de gesprekssituatie is: *'3.2.5 De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties.'*

3.4.2 Scorevoorschriften

Om het evalueren van de kwaliteit van de documenten van de opleiding en de videodossiers van de studenten zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken zijn scoringsvoorschriften opgesteld (Bijlage 2A, 2B en 2C). Door scoringsvoorschriften te gebruiken worden persoonlijke invloeden van beoordelaars bij het scoren teruggedrongen (Klein & Stecher, 1998). Alle rubrieken in het instrument bevatten items waaraan een score van respectievelijk -- (zeer onvoldoende), - (onvoldoende), + (voldoende) of ++ (goed) is toegekend. Een voorbeeld van een scorevoorschrift is opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1

Voorbeeld van uitgewerkte scorevoorschriften.

1.3.2 De opleiding kiest authentieke taken die bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders).			
--	-	+	++
<i>De taken komen niet of nauwelijks overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De taak bestaat bijvoorbeeld uit het beantwoorden van vragen over gespreksituaties met ouders. De student voert zelf geen oudergesprek.</i>	<i>De taken komen enigszins overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten door middel van een rollenspel met medestudenten een oudergesprek moeten voeren.</i>	<i>De taken komen grotendeels overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten door middel van een rollenspel met ouders (ouders van kinderen uit stageklas/acteurs die de rol van ouders spelen) een oudergesprek moeten voeren.</i>	<i>De taken zijn identiek aan het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten een oudergesprek met ouders van kinderen uit hun stageklas moeten voeren.</i>

Om te achterhalen tot welke mate van overeenstemming verschillende beoordelaars komen bij het gebruik van het evaluatie-instrument, heeft een tweede beoordelaar met expertise op het gebied van assessment het deel met betrekking tot de genomen maatregelen van de opleiding ingevuld. Een andere extra beoordelaar die als docent op de lerarenopleiding betrokken is bij het gebruik van videodossiers heeft een substeekproef van het te evalueren materiaal geëvalueerd. Zij heeft de kwaliteit van vier videodossiers op de aspecten waarneembaarheid, procesrepresentativiteit en inhoudsrepresentativiteit van het filmmateriaal en de contextinformatie geëvalueerd en de genomen maatregelen van studenten hierbij onderzocht.

3.5 Data-analyse

De scores die toegekend zijn aan de maatregelen van de studenten en aan de kwaliteit van het bewijsmateriaal in de videodossiers zijn ingevoerd in SPSS. Met behulp van een betrouwbaarheidsanalyse is nagegaan of de afzonderlijke rubrieken uit het instrument elk een betrouwbare, intern samenhangende schaal vormden. Dit bleek niet het geval te zijn. De waarden van Cronbachs alpha waren laag. Besloten is om de data-analyse op itemniveau uit te voeren. Verschillen in scores op de items binnen de rubrieken van het instrument tussen dossiers van leerjaar 2 en leerjaar 3 anderzijds zijn getoetst met behulp van de Mann-Whitney u-toets.

Om na te gaan in hoeverre verschillen in de kwaliteit van aangetroffen videobewijs teruggevoerd kunnen worden op de maatregelen die zijn getroffen door de studenten en de maatregelen die in verschillende fasen van de opleiding zijn genomen is met behulp van Kendalls's tau allereerst gekeken of er een positief verband bestond tussen de maatregelen die studenten hebben

genomen en de kwaliteit van de videodossiers. Om de scores verder te duiden heeft verdere analyse plaatsgevonden door dossiers met extreme scores onderling te contrasteren. De vergelijking tussen de dossiers is gemaakt op vier items: 'De beide gesprekspartners zijn zo gefilmd dat ze goed zichtbaar zijn'; 'Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouders zijn zichtbaar'; 'De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gespreksituaties'; en 'De student onderbouwt zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders'. Voorts zijn screenshots uit de betreffende gecontrasteerde videodossiers geselecteerd die de verschillende scores illustreren. Daarnaast is ter illustratie van de verschillen op twee andere items, een uitgebreide onderbouwing van de gegeven scores toegevoegd. Vervolgens is gekeken welke maatregelen studenten voor de betreffende dossiers hebben genomen én welke maatregelen de opleiding in deze opleidingsfase heeft genomen.

Om te bepalen tot welke mate van overeenstemming verschillende beoordelaars komen bij het gebruik van het ontwikkelde evaluatie-instrument is nagegaan in hoeveel gevallen beoordelaars tot dezelfde evaluatie-uitkomst komen. Als maat voor de beoordelaarsovereenstemming is de Gower-coëfficiënt gebruikt. Er is gekozen voor deze maat, omdat deze niet gevoelig is voor gebrek aan variantie. De Gower-coëfficiënt is gebaseerd op absolute verschillen tussen beoordelaars. De Gower-coëfficiënt ligt tussen de 0 (geen overeenstemming tussen beoordelaars) en de 1 (volledige overeenstemming tussen beoordelaars). Een Gower-coëfficiënt lager dan .65 geeft een lage overeenstemming aan, een Gower-coëfficiënt tussen de .65 en .80 een acceptabele overeenstemming en een Gower-coëfficiënt hoger dan .80 een hoge overeenstemming (Zegers, 1989). Voor het onderdeel dat de maatregelen van de opleiding beoordeeld is op de evaluatieresultaten per leerjaar een Gower-coëfficiënt berekend. Voor de onderdelen waarin de maatregelen van de studenten en de kwaliteit van bewijsmateriaal worden geëvalueerd is dit berekend voor vier dossiers.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven aan de hand van de drie deelvragen van dit onderzoek.

4.1 Tot welke mate van overeenstemming komen verschillende beoordelaars bij het gebruik van het ontwikkelde evaluatie-instrument?

De overeenstemming tussen verschillende beoordelaars in toegekende scores is onderzocht per onderdeel van het evaluatie-instrument.

Maatregelen opleiding

De mate van overeenstemming tussen beoordelaars voor het evalueren van de maatregelen die de opleiding heeft getroffen voor het samenstellen en ontwerpen van videodossiers is weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Overzicht Gower-coëfficiënten voor toegekende scores voor onderdeel 1) 'Maatregelen opleiding samenstellen en ontwerpen videodossiers' van het evaluatie-instrument per leerjaar.

Leerjaar	Aantal beoordelaars	Gower-coëfficiënt
2	n = 2	.78
3	n = 2	.70

De Gower-coëfficiënten in Tabel 2 geven aan dat er sprake is van een acceptabele overeenstemming over de toegekende scores aan de maatregelen van de opleiding. De overeenstemming van .70 in het derde jaar laat een wat lagere Gower-coëfficiënt zien dan in het tweede jaar (.78).

Maatregelen studenten

Uit Tabel 3 kan worden afgelezen dat de Gower-coëfficiënten bij de helft van de beoordelingen een acceptabele overeenstemming geven over de toegekende scores aan de maatregelen van de groepjes studenten. Bij de andere helft van de beoordelingen is er zelfs sprake van een hoge overeenstemming.

Tabel 3

Overzicht Gower-coëfficiënten voor toegekende scores voor onderdeel 2) 'Maatregelen (groepjes) studenten voor valide bewijsvoering van videodossiers' van het evaluatie-instrument per groepje studenten.

Videodossier	Aantal beoordelaars	Gower-coëfficiënt
1	n = 2	.89
2	n = 2	.82
3	n = 2	.73
4	n = 2	.73

Kwaliteit videodossiers

De Gower-coëfficiënten in Tabel 4 geven aan dat er sprake is van een hoge overeenstemming over de toegekende scores aan de videodossiers. Er was één videodossier dat hier een uitzondering op vormde; voor dit dossier was sprake van een acceptabele overeenstemming (.79).

Tabel 4

Overzicht Gower-coëfficiënten voor toegekende scores voor onderdeel 3) 'Kwaliteit van bewijsmateriaal in videodossier' van het evaluatie-instrument per videodossier.

Videodossier	Aantal beoordelaars	Gower-coëfficiënt
1	n = 2	.88
2	n = 2	.96
3	n = 2	.90
4	n = 2	.79

4.2 In hoeverre voldoet aangetroffen videobewijs aan kwaliteitscriteria om te komen tot valide oordelen en beslissingen?

Voor het beantwoorden van de deelvraag is bij het beoordelen van de videodossiers gebruikt gemaakt van het onderdeel uit het evaluatie-instrument dat de kwaliteit van bewijsmateriaal in videodossiers bepaalde. Dit onderdeel bestond uit de rubrieken 'Filmmateriaal in de gesprekssituatie beschreven' en 'Contextmateriaal bij de gesprekssituatie'. De resultaten zijn per rubriek weergegeven.

Filmmateriaal in de gesprekssituatie

De kwaliteit van het filmmateriaal in de videodossiers is beoordeeld. In tabel 5 zijn de resultaten van de beoordelingen weergegeven.

Tabel 5

Gemiddelde score, standaardafwijking en range voor de rubriek 'Filmmateriaal in de gesprekssituatie'.

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
OVERZICHTSBEELD GESPREKSSITUATIE	3.8	0.4	3-4	3.3	0.5	3-4	3.5	0.5	3-4
BEIDE GESPREKSPARTNERS ZICHTBAAR	3.2	0.8	2-4	2.9	1.0	1-4	3.1	0.9	1-4
BEIDE GESPREKSPARTNERS VERSTAANBAAR	3.6	0.5	3-4	3.8	0.5	3-4	3.6	0.5	3-4
GELAATSUITDRUKKING LEERKRACHT	3.6	0.5	3-4	3.4	0.5	3-4	3.5	0.5	3-4
GELAATSUITDRUKKING OUDERS	3.6	0.7	2-4	2.8	0.7	2-4	3.2	0.8	2-4
DOCUMENTEN IN BEELD*/**	1.0	-	1-1	1.0	-	1-1	1.0	0.0	1-1
LENGTE FRAGMENTEN	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4
KRITIEKE GESPREKSSITUATIES	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4
RELEVANT BEWIJSMATERIAAL	4.0	0.0	4-4	3.1	0.4	3-4	3.6	0.5	3-4
FRAGMENTEN REPRESENTATIEF	4.0	0.0	4-4	3.6	0.5	3-4	3.8	0.4	3-4

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

**N.B. n leerjaar 2 =2; n leerjaar 3 =1

Het item 'Documenten (zoals leerlingrapporten) die de gesprekscontext kunnen verduidelijken zijn lang genoeg in beeld om ze te kunnen meelesen' bleek slechts op twee videodossiers uit het tweede jaar en één videodossier uit het derde jaar van toepassing. Dit heeft te maken met de aard van de gesprekssituaties in de videodossiers. Het item was voor de meeste gesprekssituaties niet relevant, maar is wel gehandhaafd in het instrument.

Kijkend naar de gemiddelde scores op de items in deze rubriek is af te lezen dat in alle videodossiers een overzichtsbeeld werd gegeven van de gespreksituatie, zodat de gesprekscontext duidelijk in beeld was. Dit gebeurde in het tweede leerjaar wel beter dan in het derde leerjaar. Dit verschil is significant; $U(9, 8) = 17, p = .04$. Ook was de lengte van alle fragmenten voldoende om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van de ouders. In alle videodossiers zijn kritieke gesprekssituaties opgenomen die vroegen om passend handelen van de studenten. Verder gaven de geselecteerde fragmenten in alle videodossiers een representatief beeld van het gehele gesprek. Hier was in het tweede jaar meer sprake van dan in het derde leerjaar. Dit verschil is bijna significant; $U(9, 8) = 22.5, p = .05$. Documenten die de gesprekscontext kunnen verduidelijken bleken daarentegen in geen enkel videodossier lang genoeg in beeld te zijn om ze te kunnen meelesen. Ook bleken de beide gesprekspartners in sommige videodossiers niet zo gefilmd te zijn dat ze voldoende zichtbaar waren. In het derde leerjaar doet zich de situatie voor dat beide gesprekspartners

zo gefilmd zijn dat ze heel slecht of niet zichtbaar waren. In dat geval is de laagst haalbare score op dit aspect toegekend.

De resultaten per leerjaar laten zien dat de gemiddelde scores op de verschillende items in het tweede leerjaar hoger waren dan in het derde leerjaar. Dit gold alleen niet voor het item 'Het geluid is zo opgenomen dat beide gesprekspartners goed verstaanbaar zijn'. Hier werd in het derde leerjaar gemiddeld hoger gescoord dan in het tweede leerjaar. Bijna alle items hebben in het tweede leerjaar een gemiddelde score die voldoende kwaliteit van filmmateriaal in de gesprekssituatie aangeeft. In de resultaten van het tweede leerjaar bleek verder nog dat alle uiteindelijke videoportfolio's alleen uit bewijsmateriaal bestonden dat relevant was voor het competentiedomein dat werd beoordeeld. Het bewijsmateriaal was meer relevant dan in het derde jaar. Dit verschil is significant $U(9, 8) = 4.5, p < .01$. Verder bleek dat de gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij ouders in de videodossiers van het derde leerjaar minder goed zichtbaar waren dan in de videodossiers van het tweede leerjaar. Dit verschil is significant; $U(9, 8) = 15.5, p = .04$. In de videodossiers van het tweede leerjaar was de zichtbaarheid goed, in die van het derde leerjaar redelijk.

Contextmateriaal bij de gesprekssituatie

De resultaten van de evaluatie van het contextmateriaal in de videodossiers zijn weergegeven in tabel 6.

Tabel 6

Gemiddelde score, standaardafwijking en range rubriek 'Contextmateriaal bij de gesprekssituatie'.

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
ONDERSTEUNING GESPREKSVOORBEREIDING	1.2	0.7	1-3	1.0	0.0	1-1	1.1	0.5	1-3
ACHTERGRONDINFORMATIE STUDENT	2.8	1.0	1-4	3.6	1.1	1-4	3.2	1.1	1-4
ACHTERGRONDINFORMATIE OUDERS	1.3	0.7	1-3	1.0	0.0	1-1	1.2	0.5	1-3
ACHTERGRONDINFORMATIE LEERLING(EN)	1.3	0.7	1-3	1.0	0.0	1-1	1.1	0.5	1-3
REFLECTIE AFWEGINGEN KRITIEKE SITUATIES	3.0	1.2	2-4	1.3	0.5	1-2	1.8	1.1	1-4
ONDERBOUWING AFWEGINGEN MET THEORETISCHE BEGRIPPEN	3.8	0.5	3-4	1.9	1.0	1-3	2.5	1.2	1-4

Uit de gemiddelde totaalscores op deze rubriek blijkt dat de bijgeleverde informatie die iets zegt over de voorbereiding van de gesprekken (op papier) als onvoldoende ondersteunend kunnen worden beschouwd bij de interpretatie van de gefilmde gesprekken. Ook is er onvoldoende relevante achtergrondinformatie beschikbaar over de ouders en over de leerling (en voor het interpreteren van de gesprekscasus. Ten slotte verduidelijkten de reflecties onvoldoende wat de specifieke afwegingen van

de student waren in de kritieke gesprekssituaties en werd onvoldoende duidelijk op welke theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders studenten hun handelen baseerden. De gemiddelde scores geven wel aan dat er in derde leerjaar voldoende en in het tweede leerjaar onvoldoende relevante achtergrondinformatie werd opgenomen over de student (die actief was in de rol van docent), met het oog op het geven van een beoordeling. Dit verschil is significant; $U(9, 8) = 15.5, p = .03$. In de videodossiers van het derde jaar was de achtergrondinformatie goed, in die van het tweede leerjaar redelijk.

Uit Tabel 6 blijkt dat de contextinformatie in de videodossiers op bijna alle aspecten in het tweede leerjaar van hogere kwaliteit is dan in het derde leerjaar. In de reflecties in dossiers uit het tweede leerjaar wordt beter weergegeven wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties dan in de dossiers uit het derde leerjaar ($U(9, 8) = 2, p = .01$). Ook onderbouwden de studenten in het tweede leerjaar hun afwegingen beter met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders dan studenten in het derde leerjaar ($U(9, 8) = 1.5, p = .01$). Op beide aspecten scoren videodossiers in het derde leerjaar slecht, terwijl ze in het tweede leerjaar voldoende scoren.

Verder blijkt dat bij geen enkel videodossier uit het derde leerjaar de voorbereiding van het gesprek op papier ondersteunend was bij de interpretatie van het gefilmde gesprek. Tevens is geen enkele keer achtergrondinformatie opgenomen over de ouders die relevant is voor het begrijpen van de gesprekscasus. Ook over de leerling(en) is in geen enkel videodossier achtergrondinformatie opgenomen die relevant is voor het interpreteren van de gesprekscasus.

4.3 In hoeverre kunnen verschillen in de kwaliteit van aangetroffen videobewijs teruggevoerd worden op de maatregelen die zijn getroffen door de studenten en de maatregelen die in verschillende fasen van de opleiding zijn genomen?

De maatregelen die zijn getroffen door de studenten en door de opleiding kunnen worden beschouwd als ontwerpactiviteiten gericht op de bewijsvoering ten behoeve van videodossiers. De kwaliteit ervan wordt bepaald door de mate waarin de ontwerpactiviteiten voldoen aan voorwaarden voor waarneembaar, interpreteerbaar, representatief en extrapoleerbaar bewijs van bekwaamheid, zoals uitgewerkt in het ontwikkelde evaluatie-instrument. In 4.3.1 wordt gerapporteerd over de aanwezigheid en de kwaliteit van de door studenten getroffen maatregelen bij het samenstellen van videodossiers. In 4.3.2 worden de door de opleiding getroffen maatregelen besproken. In 4.3.3 wordt een contrastanalyse besproken waarin een verband wordt gelegd tussen enerzijds videodossiers met een hoge en lage kwaliteit en anderzijds de door de opleiding en student getroffen maatregelen. Op deze wijze kan tentatief worden nagegaan welke maatregelen daadwerkelijk bijdragen aan de waarneembaarheid, interpreteerbaarheid, representativiteit en extrapoleerbaarheid van bewijs in videodossiers.

4.3.1 Maatregelen door studenten tijdens de samenstelling van videodossiers

Besproken worden de maatregelen uit de rubrieken 'Bewijsplan', 'Filmen', Selectie en montage' en 'Constructie van gehele portfolio'.

Bewijsplan

De scores die verkregen zijn op de rubriek 'Bewijsplan' bleken niet te variëren. Alle (groepjes) studenten hebben de doelen en de inhoud van het gesprek met de ouder(s) beschreven, zie Tabel 7. Dit houdt waarschijnlijk verband met de wijze waarop de studenten de opdrachten krijgen aangereikt door de opleiding. De studenten zijn namelijk verplicht om hun script te laten goedkeuren, voordat zij opnamen mogen gaan maken. Aan de hand van dit script wordt duidelijk wat de doelen en de inhoud van het gesprek zijn.

Tabel 7

Gemiddelde score, standaardafwijking en range rubriek 'Bewijsmateriaal'.

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
BESCHRIJVING DOELEN EN INHOUD GESPREK	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4

Filmen

In tabel 8 wordt de kwaliteit van de maatregelen besproken, gericht op het filmen van de performance van studenten tijdens de (gesimuleerde) docent-oudergesprekken.

Tabel 8

Kwaliteit van maatregelen gericht op het filmen van performance.

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
MEER DAN EEN CAMERA GEBRUIKT*	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1
ONDERSTEUNENDE AUDIO IN VERSCHILLENDE HOEKEN*	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1
DRAAIBOEK OPGESTELD	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1
DRAAIBOEK DOORGENOMEN	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1
OPDRACHT IN BEELD BRENGEN HANDELEN EN GEVOLGEN*	3.0	1.5	1-4	2.9	1.6	1-1	2.9	1.5	1-4
OPDRACHT IN BEELD BRENGEN DOCUMENTATIE * / **	1.0	-	1-1	1.0	-	1-1	1.0	0.0	1-1
OPDRACHT FILMEN OVERZICHTSBEELD*	4.0	0.0	4-4	2.9	1.6	1-4	3.5	1.2	1-4
BEDIENING FUNCTIES CAMERA CAMERAMAN	3.7	0.5	3-4	3.8	0.5	3-4	3.7	0.5	3-4
VASTLEGGEN COMPLETE GESPREK*	4.0	0.0	4-4	3.6	1.1	1-4	3.8	0.7	1-4
FILMEN VAN DAGLICHT AF	3.7	0.7	2-4	3.5	0.8	2-4	3.6	0.7	2-4
FILMEN IN RUSTIGE RUIMTE*	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

**N.B. n leerjaar 2 =2; n leerjaar 3 =1

Het item 'De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen om documentatie (zoals rapporten van leerlingen) die de gesprekscontext kunnen illustreren te filmen' bleek nauwelijks van toepassing op de videodossiers van (groepjes) studenten. Dit werd veroorzaakt door de aard van de gesprekssituaties die de studenten voerden. Het item is echter gehandhaafd in het instrument, omdat het voor twee dossiers uit het tweede jaar en één dossier uit het derde jaar relevant bleek. Verder is het item 'Bij de start van de opnames wordt een duidelijk scherp geluid gebruikt (met het oog op synchronisatie van beeldlijnen) verwijderd uit deze rubriek. Dit item bleek niet relevant, omdat er door geen enkel groepje studenten met meer dan één camera is gefilmd en er dus geen synchronisatie van beeldlijnen plaats hoefde te vinden.

Uit de gemiddelde totaalscores van Tabel 8 blijkt dat geen enkel groepje meer dan één camera gebruikt. Ook maakt niemand gebruik van ondersteunende audio (meerdere microfoons of bijvoorbeeld dictafoons). De studenten stellen geen draaiboek op naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek ten behoeve van de cameraman. Vanzelfsprekend is daarom ook geen sprake van het doornemen van een draaiboek doorgenomen met de cameraman.

Ook heeft geen enkele cameraman vooraf de opdracht meegekregen om documentatie (zoals rapporten van leerlingen) die de gesprekscontext kunnen verduidelijken te filmen. Het blijkt wel dat alle groepjes studenten het gesprek en de registratie daarvan in een rustige ruimte hebben laten plaatsvinden, waar ze niet werden gestoord.

Uit Tabel 8 blijkt dat de kwaliteit van de overige getroffen maatregelen op bijna alle aspecten goed is. Daarbij liggen de scores in het tweede leerjaar iets hoger dan in het derde leerjaar, maar het verschil is niet significant. In beide leerjaren geldt dat de cameraman de belangrijkste functies van de camera voldoende correct kan bedienen, zoals vloeiend meebewegen en vloeiend inzoomen. Ook hebben de camerabedieneren bijna allemaal het complete gesprek op beeld vastgelegd. Ten slotte zijn in beide leerjaren de plaatsen van opname gemiddeld genomen zo gekozen dat van het daglicht af werd gefilmd.

De camerabedieneren blijken toch wel enkele aanwijzingen mee te krijgen bij het filmen. Ondanks het feit dat er geen draaiboeken werden opgesteld door studenten blijken studenten uit het tweede jaar meer maatregelen te treffen om de cameraman vooraf de opdracht mee te geven om een overzichtsbeeld van de gesprekssituatie te filmen dan studenten uit het derde jaar. Dit verschil is bijna significant; $U(9, 8) = 22.5, p = .05$. Verder blijken de camerabedieneren in het tweede jaar gemiddeld genomen voldoende de opdracht te hebben meegekregen om het handelen van de leerkracht en de gevolgen bij ouders in beeld te brengen, wat in het derde leerjaar niet het geval is.

Selectie en montage

De scores op de rubriek 'Selectie en montage' lieten geen variantie zien, zie Tabel 9. De groepjes studenten selecteerden geen gespreksgedeeltes aan de hand van een filmplan of draaiboek dat gebaseerd was op de gespreksvoorbereiding. Ook zijn nooit meerdere beeldlijnen gemengd om leerkracht- en ouderperspectief te illustreren. De leerkracht en de ouders werden in alle dossiers gelijktijdig in beeld gebracht.

Tabel 9

Kwaliteit van maatregelen gericht op selectie en montage van het beeldmateriaal

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
SELECTIE AAN DE HAND VAN DRAAIBOEK*	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1
MENGEN TENMINSTE TWEE BEELDLIJNEN*	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1	1.0	0.0	1-1

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

Constructie van gehele videodossier

De maatregelen die studenten hebben getroffen voor de constructie van het gehele videodossier zijn geëvalueerd. In tabel 10 zijn de resultaten van de beoordelingen weergegeven.

Tabel 10

Gemiddelde score, standaardafwijking en range rubriek 'Constructie van gehele videodossier'.

Item	Leerjaar 2 (n=9)			Leerjaar 3 (n=8)			Totaal (n=17)		
	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range	Gem	SD	Range
BEWIJSBRONNEN DEZELFDE SITUATIES	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4
OPNEMEN GESPREKSVOORBEREIDING*	1.3	1.0	1-4	1.0	0.0	1-1	1.2	0.7	1-4
FILMEPIISODES OORSPRONKELIJKE VOLGORDE*	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4	4.0	0.0	4-4
OVERZICHTSBEELD BEGIN SITUATIE*	3.0	1.5	1-4	1.8	1.4	1-4	2.4	1.5	1-4
AANGEVEN OVERGANGEN IN BEELDLIJN	2.0	1.5	1-4	2.5	1.6	1-4	2.2	1.5	1-4
DETAILOPNAMES EN ZOOMS IN BEELDLIJN*	1.3	1.0	1-4	1.8	1.4	1-4	1.5	1.2	1-4

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

Uit de totaalscores in Tabel 10 blijkt dat in alle videodossiers bewijsbronnen zijn gebruikt die betrekking hebben op dezelfde situatie en alle filmepisodes in de oorspronkelijke tijdvolgorde staan. Verder bleken de groepjes studenten nauwelijks de gespreksvoorbereiding hebben opgenomen als bewijsbron in het videodossier. Studenten hebben onvoldoende maatregelen getroffen om overgangen tussen gespreksactiviteiten aan te geven door middel van bijvoorbeeld titels, subtitels en stills. Overigens hebben studenten dit in het derde jaar in vergelijking met studenten in het tweede jaar gemiddeld vaker gedaan. Studenten monteerden verder nauwelijks detailopnames en zooms in de beeldlijn. Dit laatste gold voor beide leerjaren. Ten slotte blijkt wel dat studenten in het tweede leerjaar voldoende maatregelen hebben getroffen om de registratie van het gesprek te beginnen met het geven van een overzichtsbeeld van de context van de gesprekssituaties.

4.3.2 Maatregelen opleiding

In dit deel van de resultaten wordt aandacht besteed aan de maatregelen die de opleiding neemt bij het (laten) samenstellen en ontwerpen van videodossiers.

Specificeren van competentiedomeinen

De eerste rubriek van maatregelen door de opleiding betrof de specificatie van het competentiedomein. In tabel 11 worden de resultaten van de evaluatie van die maatregelen weergegeven. In ogenschouw moet worden genomen dat het maar om één opleiding gaat.

Tabel 11

Scores rubriek 'Specificeren van competentiedomein per leerjaar'.

	Leerjaar 2	Leerjaar 3
Item	Score	Score
(SUB)DOMEINEN GESPECIFICEERD	3	2
PERFORMANCECRITERIA UITGEWERKT	2	2
PERFORMANCECRITERIA UITWERKING BESLISSINGEN EN HANDELINGEN*	1	1

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

Uit de Tabel 11 blijkt dat de opleiding de (sub)domeinen van de aan te tonen competentie in het tweede leerjaar beter heeft gespecificeerd dan in het derde leerjaar. De performancecriteria zijn in beide leerjaren nog onvoldoende uitgewerkt in termen van concreet waarneembaar gedrag. Ten slotte werd bij de performancecriteria geen aandacht besteed aan hoe de beslissingen en handelingen van studenten tijdens het communiceren uitwerken op het gedrag van de ouders.

Specificeren van assessmentdomein

De mate waarin de opleiding maatregelen heeft genomen om het assessmentdomein te specificeren is beoordeeld. In tabel 12 zijn de resultaten van de beoordelingen weergegeven.

Tabel 12

Scores rubriek 'Specificeren van assessmentdomein per leerjaar'.

	Leerjaar 2	Leerjaar 3
Item	Score	Score
ONDERSCHEID VERZAMELING RELEVANTE TAAKSITUATIES EN CONDITIES	3	2
'SAMPLING' PLAN FILMEN MEERDERE GESPREKSSITUATIES	1	1

De scores in Tabel 12 laten zien dat de opleiding in het tweede leerjaar op een betere wijze een verzameling relevante taaksituaties en condities heeft onderscheiden, waarin studenten competentie kunnen aantonen dan in het derde leerjaar. De opleiding heeft geen 'samplingplan' uitwerkt voor het filmen van meerdere gesprekssituaties waarin representatieve condities voor gespreksvoering met ouders voorkomen. De studenten kunnen geen relevante competentie (i.c. communiceren met ouders) in meerdere situaties en contexten aantonen binnen een leerjaar.

Selecteren van assessmenttaken

De mate waarin de opleiding maatregelen heeft genomen om assessmenttaken goed te formuleren zijn beoordeeld. In tabel 13 zijn de resultaten van de beoordelingen weergegeven.

Tabel 13

Scores 'Selecteren van assessmenttaken per leerjaar'.

	Leerjaar 2	Leerjaar 3
Item	Score	Score
KEUZE TAKEN (DIRECT) BEWIJS CENTRAAL STAANDE COMPETENTIE*	4	4
KEUZE AUTHENTIEKE TAKEN	2	2
KRITIEKE SITUATIE IN TAAK*	4	4
TAKEN PASSEN BIJ OPLEIDINGSFASE*	4	4

*N.B. op dit item kon uitsluitend 1 of 4 gescoord worden

De scores in Tabel 13 geven weer dat de opleiding taken heeft gekozen die (direct) bewijs opleverden van competent handelen en dat deze taken pasten bij de opleidingsfase van de student. Daarnaast bevatten de taken kritieke situaties die vroegen om adequaat handelen van de student. De opleiding heeft echter geen authentieke taken gekozen die bewijs opleverden voor het communiceren met ouders. Het ging immers om een gesimuleerd gesprek waarbij studenten de rol van de ouder op zich nam. De inhoud van de taken komen enigszins overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. Er is geen verschil geconstateerd in de kwaliteit van genoemde maatregelen tussen het tweede leerjaar en het derde leerjaar.

4.3.3 Mogelijke invloed maatregelen studenten en opleiding op kwaliteit van videodossiers

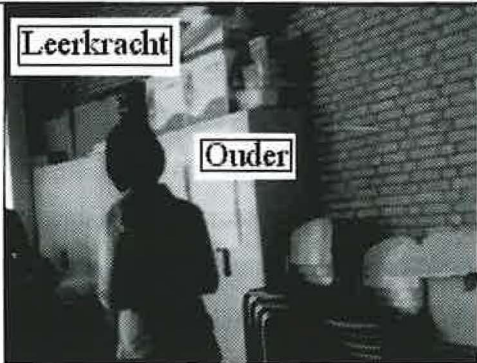
Om te achterhalen in hoeverre verschillen in kwaliteit van de videodossiers mogelijk teruggevoerd konden worden op de maatregelen die zijn getroffen door de studenten, is gekeken of de resultaten op deze twee onderdelen van het evaluatie-instrument met elkaar samenhangen. Hiervoor is gebruikt gemaakt van Kendall's tau. De rangcorrelatie blijkt echter laag, wat duidt op een zwakke samenhang (Kendall's $\tau = .25, p = .08$). Dit resultaat zou echter veroorzaakt kunnen worden door de betrekkelijke kleine steekproef in dit onderzoek. Daardoor heeft de significantietoets een geringe power.

Om een eerste inzicht te krijgen in mogelijke invloeden van maatregelen in bewijsvoering op de kwaliteit van videodossiers zijn videodossiers met hoge en lage scores gecontrasteerd. Gecontrasteerd wordt in termen van het oordeel over de waarneembaarheid, de interpreteerbaarheid en van het handelen van de student (in de rol van leerkracht) en de gevolgen ervan voor de ouder (zoals gespeeld door de medestudent). Hiervoor worden de scores genomen op de betreffende vier evaluatieve items (zie Tabel 14 en 15). Na een illustratie van de score doormiddel van een screenshot, respectievelijk transcriptie, is deze voorzien van een feitelijke beschrijving van het evaluatieve oordeel op grond van de scorevoorschriften. Vervolgens is gekeken welke maatregelen studenten en de opleiding hebben genomen die bijgedragen kunnen hebben aan de kwaliteit van het bewijsmateriaal.

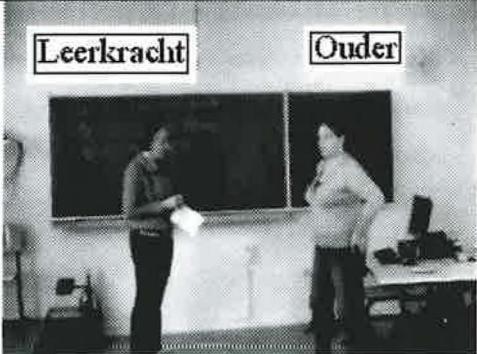
Het eerste item waarop dossiers zijn gecontrasteerd betreft de mate waarin de gesprekspartners zichtbaar waren. Een tweede item betreft de mate waarin de gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij ouders zichtbaar zijn in het videomateriaal. In Tabel 14a en 14b is uitgewerkt hoe dossiers die extreem verschillen op deze aspecten daadwerkelijk van elkaar verschillen wat betreft het aangetroffen bewijsmateriaal en de maatregelen van student en opleiding.

Tabel 14a

Vergelijking van dossiers met extreme scores op het item 'De beide gesprekspartners zijn zo gefilmd dat ze goed zichtbaar zijn'.

Item: 'De beide gesprekspartners zijn zo gefilmd dat ze goed zichtbaar zijn'		
	Lage score	Hoge score
Beeldbewijs		
Feitelijke beschrijving extremen	Tijdens het gesprek zijn de gesprekspartners niet goed zichtbaar door een verkeerde opstelling van de cameraman. Dit screenshot laat zien dat zowel de non-verbale communicatie van leerkracht als de ouder in dit fragment niet zichtbaar is.	Tijdens dit gesprek zijn beide gesprekspartners goed zichtbaar. Het screenshot laat zien dat de non-verbale communicatie van de leerkracht en de ouder zichtbaar is.
Maatregelen studenten	Er is met één camera gefilmd en er zijn dus geen actie- en reactieopnames met meerdere camera's gemaakt. Ook is er geen draaiboek opgesteld naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek. De cameraman weet dus niet wat en wanneer er gefilmd moet worden. De cameraman heeft vooraf geen opdracht meegekregen om de handelingen van de leerkracht en de gevolgen bij ouders in beeld te brengen.	Er is met één camera gefilmd, maar de cameraman heeft zich wel zo opgesteld dat actie- en reactieopnames zijn gemaakt. Er is geen draaiboek opgesteld naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek, maar de cameraman weet wel wat en wanneer er gefilmd moet worden. De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen de handelingen van de leerkracht, de gevolgen bij de ouders in beeld te brengen.

Tabel 14b: *Vergelijking van dossiers met extreme scores op het item 'Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouders zijn zichtbaar'.*

Item: 'Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouders zijn zichtbaar'		
	Lage score	Hoge score
Beeldbewijs		
Feitelijke beschrijving extremen	De gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouder zijn niet zichtbaar. De gelaatsuitdrukking van de ouder wordt niet in beeld gebracht.	De gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouder zijn zichtbaar. Het is mogelijk om (non-verbaal) gedrag van de ouder te interpreteren.
Maatregelen studenten	Er wordt met één camera gefilmd en er zijn geen actie- en reactieopnames gemaakt. De cameraman heeft vooraf geen opdracht gekregen om ook de gevolgen bij ouders in beeld te brengen. De cameraman kan de camera technisch gezien wel grotendeels correct bedienen.	Er wordt met één camera gefilmd, maar deze wordt ook gericht op de ouder. De cameraman heeft vooraf de opdracht gekregen de handelingen van de leerkracht én de gevolgen bij de ouders in beeld te brengen. Ook kan de cameraman de belangrijkste functies van de camera goed bedienen

Maatregelen opleiding

De opleiding heeft het subdomein 'samenwerken met de omgeving' gespecificeerd in termen van gedrag. Er wordt beschreven welk gedrag van de student verwacht wordt met betrekking tot het onderhouden van professionele contacten met ouders. Er is niet uitgewerkt in welke mate studenten dit gedrag kunnen tonen. De uitgewerkte performancecriteria zijn onvoldoende gespecificeerd in termen van concreet waarneembaar gedrag. Ook gaan ze niet in op wat de gevolgen van het handelen van de student zijn voor de communicatie met ouders. De opleiding heeft wel assessmenttaken gekozen die direct bewijs opleveren voor het aantonen van competentie in het communiceren met ouders.

Het goed waarneembare dossier kenmerkt zich door een goede opstelling van de camerabediener. De keuze voor de plek van opstelling blijkt cruciaal voor het waarneembaar in beeld brengen van de gesprekspartners. In het zwak waarneembare dossiers is duidelijk zichtbaar dat de camera zo is opgesteld dat het geen bewijs oplevert waarmee het non-verbale gedrag bij de leerkracht en/of ouders geïnterpreteerd kan worden.

Vervolgens zijn dossiers gecontrasteerd die verschillen in de waarneembaarheid en interpreteerbaarheid van de reflecties door studenten. Het eerste item waarop wordt gecontrasteerd betreft de mate waarin de reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties. Het tweede item waarop dossiers wordt gecontrasteerd betreft de mate waarin duidelijk wordt of de student zijn afwegingen onderbouwde met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders. In Tabel 15a en 15b is uitgewerkt hoe dossiers die extreem verschillen op deze aspecten van elkaar verschillen wat betreft het aangetroffen bewijsmateriaal en de maatregelen van student en opleiding. De lage scores zijn afkomstig uit het derde leerjaar en de hoge scores uit het tweede leerjaar.

Tabel 15a: *Vergelijking van dossiers met extreme scores op het item 'De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties'.*

Item: 'De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties'		
	Lage score	Hoge score
Transcriptie	<i>Student 1: 'In het filmpje kwamen natuurlijk verschillende boodschappen voor. Referentiële boodschap is dus vooral de inhoud. Dus de leerkracht en de IB'er komen er mee van we merken toch dat de leerprestaties achteruitgaan, wij zien daar problemen in. De appelerende boodschap is dus wat wij willen dat de ouders gaan doen of denken. Dus wij willen in dit geval meer informatie hebben van valt het thuis ook op, hebben jullie hier thuis ook problemen mee.'</i> <i>Student 2: 'In eerste instantie bereiken we haar dus niet, maar later komt die moeder terug en dan kom je toch wel iets meer te weten over wat nou wel thuis aan de hand is dus dan bereik je het eigenlijk wel.'</i> <i>Student 1: 'Eh relationele boodschap, dus hoe benader je de ouders ja wij denken dat wij dat op een hele vriendelijke manier hebben gedaan, gewoon gelijkwaardigheid, niet van de leerkracht staat er boven. We hebben ook gezegd, u kunt altijd bij ons terecht en ja door dat te zeggen kan het bijvoorbeeld daarna gebeuren dat de moeder dus toch nog even naar de leerkracht komt. Dat vinden we wel belangrijk dat de ouders dat weten. Expressieve boodschap, dus hoe presenteert je jezelf, door een open houding, ouders vriendelijk te verwelkomen, en gewoon een goed klimaat binnen de school eigenlijk dan.'</i>	<i>'Je ziet dat dit duidelijk een voorbeeld is van hoe het niet moet. Je ziet dat ik in het begin wel een beetje luisterde, maar ik kende die moeder al een beetje en ik wist dat ze al een beetje ruzie had met Truus... Je ziet dat ik wel probeer professioneel te blijven, ik probeer actief te luisteren, maar je ziet eigenlijk al snel gebeuren dat ik vergeet te luisteren naar wat nou precies het probleem is. Het probleem dat ze niet bij haar kind in het groepje mag is er wel, maar ik hoor eigenlijk haar hele frustratie van de ruzie met Truus aan en dat ze daarom niet bij dat kind wil zitten en uiteindelijk gaat het probleem heel ergens anders over. Ik raak geïrriteerd, waardoor ik niet meer actief luister, ik laat mijn eigen frustratie merken aan de ouder, waarop de ouder ook weer geïrriteerd wordt. Het is juist heel belangrijk dat je op zo'n moment even rustig blijft en rustig blijft luisteren. Eigenlijk had ik de stoel van de tafel moeten halen en zeggen 'Mevrouw, gaat u eens even rustig zitten'. Je weet eigenlijk al wat er aan de hand is en heb het daar dan rustig over. Wel is het belangrijk dat je let op je rol van leerkracht en je niet mengt in de ruzie met Truus.'</i>
Feitelijke beschrijving extremen	In deze reflectie wordt niet goed duidelijk wat de specifieke afwegingen van de studenten zijn geweest tijdens dit gesprek. Er wordt aangegeven waardoor zij denken dat de ouders uiteindelijk toch wordt bereikt, maar de reflectie heeft met name betrekking op communicatie en omgang met ouders in het algemeen. De kritische situatie(s) in het gesprek wordt niet concreet genoemd.	In de reflectie wordt duidelijk wat de specifieke afwegingen van de student zijn geweest. Hij benoemt kritische situaties in het gesprek en onderbouwt zijn afwegingen ook met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.
Maatregelen studenten	De studenten hebben zich verdiept in de opdracht, wat zichtbaar wordt in de begrippen die zij hanteren. Zij koppelen deze begrippen echter nauwelijks aan het gevoerde gesprek.	De student heeft zich verdiept in de opdracht en gaat ook in op deze specifieke gesprekssituatie. Hij gebruikt hierbij theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.

Het goed interpreteerbare dossier bevat een reflectie die ingaat op de afwegingen van de student. Wanneer kritische situaties worden genoemd en afwegingen worden onderbouwd met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders, helpt dit de beoordelaar bij de interpretatie van de beelden. In het zwak interpreteerbare dossier verschaft de reflectie de beoordelaar geen inzicht in de afwegingen van de studenten. De reflectie wordt nauwelijks gekoppeld aan het gevoerde gesprek, waardoor het de beoordelaar niet helpt bij het interpreteren van de beelden.

Tabel 15b: *Vergelijking van dossiers met extreme scores op het item 'De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gespreksituaties'.*

Item: 'De student onderbouwt zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders'		
	Lage score	Hoge score
Transcriptie	<i>Student 1: 'Als gesprekvaardigheden hebben we ingezet oogcontact, door veel oogcontact te houden met de ouders .tja dan wordt het gesprek een beetje ehh eerlijker zeg maar. Je laat zien dat je het probleem echt wilt oplossen. Je toont ook affectie voor de ouders, dus je leeft wel mee met de ouders zoals wanneer de moeder aangaf dat ze veel in het ziekenhuis te vinden is. Je begrijpt het wel als leerkracht zijnde, maar je drukt haar toch wel even op de feiten van ehh dat er toch wel iets moet worden veranderd.'</i> <i>Student 2: 'Je straalt rust uit. Je straalt rust uit, dan heb je zeg al... ja als je heel druk gaat doen als leerkracht zijnde en helemaal er gaat opwinden over dan ja dan krijg je geen rustig gesprek en ja dan ja wordt het vaak alleen maar erger. Als ouders opstandig zijn of weet ik veel, daar zo op reageren, op een negatieve manier misschien. Dus dan kun je als je al rustig begint, dan kun je er ook rustig op inhaken laat maar zeggen, wat voor reactie je ook krijgt.'</i> <i>Student 1: 'Ze lieten elkaar ook wel echt uitpraten, dus ehh daardoor kreeg je ook geen lelijke situaties tijdens het gesprek.'</i>	<i>'Het leerkrachtgedrag straalt rust uit. Verder is het stemgebruik rustig en is de lichaamshouding open. Verder leg ik de pen weg om aan te geven dat ik wel tijd heb om naar de moeder te luisteren. Ik probeer te laten zien dat we gelijkwaardig zijn en dat ik belangstelling heb ik hetgeen zijn te zeggen heeft. Ik vraag door naar wat er precies is gebeurd. Je kunt zien dat de ouder heel woedend is, dat kun je zien aan haar lichaamshouding. Die is heel dreigend naar de leraar toe. De leerkracht gaat ook een beetje achteruit, om afstand te nemen. De leerkracht toont begrip voor de situatie. Je ziet dan ook dat de ouder begripvoller reageert en rustig wordt. Ze waardeert ook het initiatief van de leerkracht die naar een oplossing zoekt. Het communicatiedoel is informatief, want de ouder wil de leerkracht informeren over wat er is gebeurd met haar zoon. Het doel is persuasief, want in eerste instantie wil de ouder de leerkracht overtuigen van haar mening. Ook is het doel affectief, want de ouder is heel erg boos en uit haar emoties. We hebben gekozen om na schooltijd nog even verder te praten en met de jongens zelf in gesprek te gaan.'</i>
Feitelijke beschrijving extremen	De studenten geven in de reflectie geen theoretische onderbouwing van hun afwegingen. Het gebruiken van hun professionele kennisbasis in relatie tot het handelen is beperkt.	De studenten onderbouwen in hun reflectie hun afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders. Het wordt duidelijk wat het verband is tussen de professionele kennisbasis van de student en het handelen.

Maatregelen studenten	De studenten hebben zich niet verdiept in de beoordelingscriteria van de opdracht en zij gebruiken geen (of beperkt) professionele termen om het communiceren met ouders te beschrijven.	De studenten hebben zich duidelijk verdiept in de beoordelingscriteria en gebruiken professionele termen bij het beschrijven van de communicatie met ouders.
Maatregelen opleiding	De opleiding heeft de performancecriteria uitgewerkt in termen van concreet en waarneembaar gedrag. Er wordt niet ingegaan op wat de gevolgen van het handelen van de student zijn voor de communicatie met ouders. De geformuleerde assessmenttaak levert direct bewijs op. Er worden in zekere mate taakcondities onderscheiden, maar het onderscheid hiertussen is wat vaag omschreven.	De opleiding heeft relevante performancecriteria uitgewerkt, echter niet allemaal in termen van concreet en waarneembaar gedrag. Deze gaan niet in op de gevolgen van het handelen van de student voor de communicatie met ouders. De assessmenttaak levert direct bewijs op voor het communiceren met ouders en is duidelijk geformuleerd. De opleiding heeft relevante taakcondities duidelijk onderscheiden met meerdere condities.

Het goed waarneembare dossier kenmerkt zich door een reflectie waarin studenten hun afwegingen onderbouwen met begrippen omtrent het communiceren met ouders. Dit helpt de beoordelaar bij het interpreteren van de beelden en bij het beoordelen van de opdracht, waarin studenten worden geacht gebruikt te maken van deze begrippen. De reflectie van deze studenten verduidelijkt namelijk wat het verband is tussen de professionele kennisbasis van studenten en hun handelen. In het zwak waarneembare dossiers gebruiken studenten geen theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders. Hierdoor is het lastig te beoordelen wat de relatie is tussen de professionele kennisbasis van deze studenten en hun handelen in de videobeelden.

5 Conclusie en discussie

De doelstelling van dit onderzoek was bij te dragen aan de kennisvergaring over valide en hanteerbare procedures voor beoordeling met behulp van videodossiers. Nagegaan is in hoeverre de huidige praktijk van beoordeling met videodossiers op een lerarenopleiding voldoet aan voorwaarden voor validiteit, zoals hierboven beschreven.

Gebaseerd op literatuur over competent handelen, inzichten op het terrein van validiteit en validering van praktijkassessments en literatuur over videogebruik, zijn richtlijnen ontwikkeld inzake de kwaliteit van beoordelingen. Deze richtlijnen zijn opgenomen in een evaluatie-instrument voor de kwaliteit van videobewijs en procedures voor videobewijsvoering. Onderzocht is of het mogelijk was om betrouwbare evaluaties te verrichten, door het ontwikkelde evaluatie-instrument door twee onafhankelijke beoordelaars te laten toepassen. Vervolgens is de kwaliteit van de bewijsvoering van zeventien door studenten vervaardigde videodossiers op een lerarenopleiding basisonderwijs onderzocht. In het instrument is behalve de kwaliteit van videodossiers zelf, ook gekeken naar maatregelen die studenten en de opleiding hebben getroffen, waarvan bekend is dat ze bijdragen aan waarneembare, interpreteerbare, en generaliseerbare bewijzen. Deze vormen op hun beurt voorwaarden voor het geven van valide oordelen en beslissingen over bekwaamheid van studenten.

5.1 Scoren door beoordelaars

De resultaten met betrekking tot de beoordelaarsovereenstemming laten een hoge mate van overeenstemming zien. De beoordelaarsovereenstemming kan als acceptabel tot goed worden geclassificeerd. Het is dus mogelijk om met behulp van het instrument op betrouwbare wijze de kwaliteit van videodossiers en de door opleiding en studenten genomen maatregelen te evalueren. Een aanbeveling voor opleiders is de beoordelingspraktijk te evalueren aan de hand van dit instrument en een daarbij behorende handleiding.

5.2 Kwaliteit videodossiers

De waarneembaarheid van het beeldmateriaal in de onderzochte videodossiers was goed, wat deels overeenkomt met eerdere bevindingen van Roelofs (2007) in een studie naar het gebruik van videodossiers op universitaire lerarenopleidingen. Hierin kwam naar voren dat in het algemeen slechts weinig van de onderzochte videodossiers die door de studenten zelf waren samengesteld, waarneembaar, interpreteerbaar en representatief bewijs opleverden voor de te beoordelen bekwaamheid. Het beeld gold vooral voor videodossiers met complexe leerkracht-leerling interacties in een klassikale setting. Leergesprekken in een verkleinde setting met enkele leerlingen bleken wel goed waarneembaar, hetgeen overeenkomt met de resultaten uit onderhavig onderzoek.

Naast de beelden dient ook de context waarin de beelden zijn verzameld te worden beschreven om de interpretatie van de beelden door de beoordelaar te vergemakkelijken (Bakker, 2008). Er werd echter weinig contextinformatie toegevoegd die de interpreteerbaarheid van het videodossier bevordert voor de beoordelaars. Er werd alleen contextinformatie over de student gegeven, de contextinformatie over de ouders en leerlingen ontbreekt evenals informatie over de voorbereiding van het gesprek. Wel was de reflectie van de studenten in het tweede leerjaar van goede kwaliteit en bood inzicht in het afwegingsproces van de studenten.

5.3 Maatregelen door opleiding en studenten voor valide interpretatie

De resultaten met betrekking tot de manier waarop de opleiding het competentiedomein 'communiceren met ouders' heeft uitgewerkt, laten een wisselend beeld zien in de onderzochte leerjaren. In het tweede leerjaar zijn de (sub)domeinen voldoende gespecificeerd. In het derde leerjaar is de uitwerking van het competentiedomein wat globaler en niet gespecificeerd in termen van concreet waarneembaar gedrag. In het algemeen zijn de performance criteria onvoldoende uitgewerkt in termen van concreet en waarneembaar gedrag, en in termen van de gevolgen van het beslissen en handelen van de student op de communicatie met ouders. Deze onvoldoende uitwerking van performancecriteria kan gevolgen hebben voor de maatregelen van studenten bij het filmen. Door een heldere uitwerking van deze performancecriteria weten studenten waarschijnlijk beter wat in ze beeld moeten brengen tijdens het gesprek. Goed uitgewerkte performancecriteria geven namelijk het gewenste niveau van beheersing aan. Ook weten studenten dan beter waarop zij zich moeten richten in een reflectie op hun handelen.

Vervolgens is de opleiding ook verantwoordelijk voor de afbakening en definitie van het assessmentdomein. Het assessmentdomein bestaat uit alle mogelijke taken en relevante taakcondities die in assessments aangeboden zouden kunnen worden (Kane, 2004). Er zijn overigens in de context van didactische bekwaamheid geen studies bekend waarin de optimale combinatie steekproefcondities is onderzocht waaronder een aanvaardbare generalisatie wordt bereikt. Dit hangt sterk af van de bekwaamheid en onder welke condities die dienen te worden aangetoond. Om een aanvaardbaar generaliseerbaar oordeel te kunnen geven met betrekking tot de coachingsbekwaamheid van docenten in één conditie (kleine groepjes studenten) bleken in de studie van Bakker (2008) ongeveer zes situaties te moeten worden opgenomen in een videodossier. Generalisatie naar andere taakcondities zou een veel groter aantal bewijsstukken vergen. De onderzochte lerarenopleiding voldoet nog niet aan deze voorwaarden, waardoor generalisatie naar het assessmentdomein beperkt is. De opleiding heeft geen 'sampling plan' ontwikkeld voor het filmen van meerdere gesprekssituaties waarin representatieve condities voor gespreksvoering met ouders voorkomen. In dat verband ontstaat de paradoxale situatie probleem waarop Korthagen (2004) onlangs wees, namelijk dat bij het aantonen van gedrag in één taaksituatie voorbij wordt gegaan aan een van de motieven om competenties als leidend begrip in te voeren in lerarenopleidingen. Deze zijn immers ingevoerd om studenten

vermogens te laten verwerven die een specifieke praktijksituatie overstijgen en die breed inzetbaar zijn.

De lerarenopleiding in dit onderzoek formuleert assessmenttaken, waarin studenten door middel van een rollenspel bekwaamheid in het communiceren met ouders aan tonen. Door deze gesimuleerde gesprekssituaties is de authenticiteit van de assessments niet optimaal, omdat er geen direct bewijs in de beroepssituatie wordt verzameld. Overigens is het gebruik van gesimuleerde taken in deze fase van de opleiding waarschijnlijk eerder ondersteunend voor het leerproces van de leraar-in-opleiding. In deze fase hebben studenten nog weinig taken en verantwoordelijkheden ten opzichte van ouders. Een vroegtijdige confrontatie met ouders, zonder dat de student al een reële onderwijstaak heeft in de klas lijkt niet verstandig. Oosterheert, Swennen & van Rijswijk (2005) onderstrepen de noodzaak om onderwijs en daaronder kunnen we ook assessment rekenen, af te stemmen op de verschillende stadia van de ontwikkeling van studenten, omdat leraar worden namelijk stapsgewijs verloopt. Van een beginnende student worden immers andere bekwaamheden verwacht, dan van een student die de opleiding bijna heeft afgerond. Het belang van een authentieke context stijgt echter wel naarmate studenten meer praktijkervaring opdoen (Gulikers, 2006). Verder tonen studenten in dit onderzoek niet hun bekwaamheid als individu aan. Er is namelijk sprake van beoordeling van een groepsproduct. Dit zou 'meeliftgedrag' in de hand kunnen werken (Bax & Perrenet, 2006). De gesprekken worden nu in sommige gevallen in stukjes geknipt, waardoor niet zichtbaar wordt hoe studenten een compleet gesprek zouden voeren. De opleiding stelt wel de eis dat elke leerkracht in beeld moet komen, maar desondanks is op deze manier generalisatie naar het assessmentdomein lastig realiseerbaar.

Aan condities voor extrapolatie naar het competentiedomein is op de onderzochte lerarenopleiding voldaan. Bij de specificatie van het assessmentdomein is gebruik gemaakt van een procesmodel van competent handelen (Roelofs & Sanders, 2003; 2007). Onderzocht is welke assessmenttaken geschikt zijn om alle aspecten van competent communiceren met ouders aan te tonen. De assessmenttaken die worden uitgevoerd met video leveren daarbij direct bewijs van het handelen van leerkrachten in (dit geval gesimuleerde) gesprekssituaties en de gevolgen daarvan voor de (gesimuleerde) ouder (Frederiksen et al., 1998; Bakker, 2008).

5.4 Praktische aanbevelingen

Wellicht zijn niet alle maatregelen uit het ontwikkelde evaluatie-instrument even haalbaar in verband met te maken kosten en beschikbare tijd. Hier zouden aanpassingen in gedaan kunnen worden al naar gelang de evaluatie die uitgevoerd gaat worden. Voorbeelden van maatregelen uit het evaluatie-instrument die wellicht niet haalbaar zijn in de onderzochte casus in verband met beschikbare apparatuur en beschikbare tijd voor montage, zijn het filmen met twee camera's en het gebruik van externe ondersteunende audio.

Aanbevelingen ten aanzien van maatregelen die de opleiding kan nemen met betrekking tot de manier waarop de opleiding het competentiedomein 'communiceren met ouders' uitwerkt, hebben vooral betrekking op het (verder) specificeren van het competentiedomein en het uitwerken van de performancecriteria in termen van concreet en waarneembaar gedrag en in termen van de gevolgen van het beslissen en handelen van de student op de communicatie met ouders.

Aanbevelingen ten aanzien van maatregelen die de opleiding kan nemen voor de afbakening en definitie van het assessmentdomein hebben vooral betrekking op het aantal assessmenttaken dat studenten krijgen aangeboden. De opleiding moet nadenken over hoe zij omgaat met het feit dat studenten slechts eenmaal per opleidingsfase bekwaamheid in het communiceren met ouders aantonen.

Aanbevelingen ten aanzien van de assessmenttaken hebben in de eerste plaats betrekking op de mate van specificiteit van de assessmenttaken. Uit onderzoek van Roelofs en collega's (2009) blijkt dat in de context van het aantonen van didactische bekwaamheid bij leerkrachten specifieke assessmenttaken resulteren in beter waarneembaar bewijs dan algemeen geformuleerde taken. De resultaten in dit onderzoek sluiten aan bij deze bevindingen. De assessmenttaken in het tweede leerjaar zijn namelijk specifieker geformuleerd door de opleiding dan in het derde leerjaar, wat resulteerde in beter waarneembaar bewijs.

Om de extrapoleerbaarheid van resultaten op gehanteerde assessmenttaken te vergroten, is bewijs van bekwaam handelen in de authentieke situatie gewenst. In de onderzochte opleiding werden leerkracht-oudergesprekken nagespeeld met studenten in de rol van ouder. Bovendien heeft het leren in authentieke beoordelingssituaties als voordeel dat studenten meer gemotiveerd leren, omdat ze meer direct de gevolgen van het eigen handelen ervaren. Hierdoor heeft de assessmentmethode positieve gevolgen voor het leren, hetgeen wordt aangeduid als consequentiële validiteit (Gulikers, 2006). De authenticiteit kan worden verhoogd door gesprekken te laten opnemen met 'echte' ouders die studenten in de LIO-stage tegenkomen tijdens een 10-minuten gesprek, of met ouders die een rol spelen. Ook werken met acteurs in de rol van 'ouder' is een mogelijkheid om in een meer realistische situaties bekwaamheid aan te tonen. De lerarenopleiding gaf overigens in een gesprek aan deze mogelijkheden nader uit te werken. .

Om een beeld te verkrijgen van de individuele prestatie van studenten onder relevante werkcondities is aan te bevelen dat studenten in elk geval alle relevante onderdelen van het oudergesprek individueel moeten laten zien. Een van de risico's bij het werken met groepsproducten is dat de individuele bijdrage moeilijk te bepalen is (Bax & Perrenet, 2006). Het voeren van oudergesprekken is echter bij uitstek een individueel te tonen bekwaamheid en zal in praktijk niet vaak in groepsverband voorkomen.

Aanbevelingen ten aanzien van de maatregelen van studenten hebben vooral betrekking op het filmen van de situatie en op de constructie van het videodossier. Studenten zouden wanneer zij elkaar filmen, voordeel hebben van een draaiboek waarin is uitgewerkt welke handelingen de cameraman moet ondernemen tijdens het filmen. Dit heeft gevolgen voor de waarneembaarheid van het

beeldmateriaal. Hierdoor wordt wellicht ook nagedacht over de plaats(en) waar de cameraman zich opstelt tijdens het filmen en de gevolgen hiervan voor de zichtbaarheid van de gesprekspartners. In dit draaiboek kan ook aangegeven worden dat de cameraman een overzichtbeeld moet geven van de gesprekssituatie voordat het gesprek begint en ook kunnen studenten zo nagaan of er eventueel ingezoomd moet worden tijdens het filmen. Wat verder positieve effecten heeft op de waarneembaarheid van de beelden is het werken met stills en tussentitels bij de constructie van het videodossier.

Ten slotte zou het toevoegen van contextmateriaal de kwaliteit van de videodossiers kunnen verbeteren. Het toevoegen van de gespreksvoorbereiding zou in het geval van de onderzochte casus in elk geval meerwaarde bieden aan de videodossiers. Het zou de interpreteerbaarheid van de beelden sterk bevorderen.

5.5 Beperkingen onderzoek

Met behulp van het ontwikkelde evaluatie-instrument blijken beoordelaars een acceptabele tot hoge mate van overeenstemming te bereiken. Het evaluatie-instrument is echter ingevuld door slechts twee beoordelaars. Om gedegen uitspraken te doen over de betrouwbaarheid zouden eigenlijk meerdere beoordelaars het instrument moeten invullen. Het aantal beoordelaars heeft immers invloed op de betrouwbaarheid van verkregen scores. Naarmate meer beoordelingen beschikbaar zijn, hebben persoonlijke invloeden van individuele beoordelaars minder invloed (Straetmans, 2006; Kane, 2006).

Verder zijn de onderzochte videodossiers op de lerarenopleiding nooit bedoeld om als beoordeling van individuen te gelden, in tegenstelling tot de videodossiers in de proof-of-concept studies van Bakker (2008) en Roelofs en collega's (2006; 2007). In een herhaling van de studie zouden dus individuele, liefst summatieve beoordelingen moeten worden betrokken. Bij summatieve beoordeling is de noodzaak van een zorgvuldige bewijsvoering namelijk alleen maar groter. Hier kunnen videodossiers meerwaarde bieden.

Tot slot blijkt uit dit onderzoek dat aan de hand van de beoordeelde videodossiers waarneembare bewijzen kunnen worden verkregen met betrekking tot bekwaamheid van studenten in het communiceren met ouders. De resultaten zijn echter gebaseerd op zeventien videodossiers afkomstig uit twee leerjaren van één lerarenopleiding basisonderwijs. Gezien de tijd die het kostte om deze casestudy uit te voeren en het relatief kleine aantal beschikbare videodossiers is gekozen voor deze opzet, hoewel dit generalisatie van de gevonden resultaten nauwelijks mogelijk maakt. Wanneer er grotere aantallen videodossiers afkomstige van meerdere lerarenopleidingen basisonderwijs worden beoordeeld, is dit beter mogelijk en kan inzicht worden verkregen in de algemene praktijk van competentiebeoordelingen met behulp van videodossiers.

5.6 Vervolgonderzoek

Het ontwikkelde concepthandboek voor videodossiers (Staman, 2009) is gericht op het aantonen van vakdidactisch bekwaamheid. De principes uit dit handboek zijn aangepast, zodat ze toepasbaar zouden zijn op het aantonen van competentie in het communiceren met ouders. Het beoordelen van videodossiers gericht op vakdidactisch handelen is waarschijnlijk een beloftevol toepassingsterrein in toekomstig onderzoek naar didactische bekwaamheid op bepaalde vakgebieden.

Verder zou ook onderzoek kunnen plaatsvinden gericht op de invloed van de mate van specificatie van een assessmenttaak op de waarneembaarheid van videodossiers. In dit onderzoek blijkt dat er mogelijk een relatie bestaat tussen de kwaliteit van de reflecties van studenten en de formulering van de assessmenttaak en bijbehorende performancecriteria. Er zou onderzocht kunnen worden of de kwaliteit van videodossiers naar aanleiding van een specifieke performance assessment taak beter is dan wanneer de taak en criteria in meer algemene termen is geformuleerd.

In dit onderzoek werden videodossiers beoordeeld waarin bekwaamheid werd aangetoond aan de hand van gesimuleerde beroepstaken. Een vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de haalbaarheid van het aantonen van bekwaamheid met behulp van videodossiers aan de hand van realistische gesprekken tussen leraren-in-opleiding en ouders. Studenten zouden bijvoorbeeld opnames kunnen gaan maken tijdens 10-minutengesprekken in hun LIO-stage aan het einde van hun opleiding.

5.7 Slot

Dit onderzoek heeft inzichten opgeleverd over de te hanteren richtlijnen bij het verzamelen van videobewijs voor didactische en communicatieve bekwaamheid van leraren in opleiding. De richtlijnen blijken hanteerbaar voor onafhankelijke beoordelaars en maken meer concreet welke sterke en zwakke kanten een bestaande procedure van bewijsvoering kent.

De ontwikkelde richtlijnen voor het verzamelen van videobewijs van bekwaam handelen zouden kunnen bijdragen aan de verandering van de huidige praktijk van bewijsvoering op lerarenopleidingen. Resultaten uit een recente survey laten zien dat tot op heden weinig direct bewijs van didactische bekwaamheid in de lessituatie wordt verzameld (Peters, Roelofs, Wools & Straetmans, 2009). Assessment met behulp van videodossiers is een beloftevolle methode om dit op een valide manier te doen. Daarnaast biedt de methodiek studenten de mogelijkheid te leren van hun ervaringen in het maken, laten beoordelen en nabespreken van videodossiers. Hun actieve betrokkenheid is daarbij een faciliterende voorwaarde.

Om beter inzicht te krijgen in de feitelijk gerealiseerde validiteit van beoordelingen op lerarenopleidingen is vervolgonderzoek nodig. Te denken valt aan proeven met video-dossiers op lerarenopleidingen waarbij de richtlijnen systematisch zijn onderwezen en geïmplementeerd op de opleiding en waarbij beoordelaars zijn getraind in het beoordelen van de ontvankelijkheid van het bewijs – lees beoordeelbaarheid- en de kwaliteit van het getoonde handelen. Door valide beoordelen

van bekwaamheid wordt de kans vergroot dat vooral (start)bekwame leerkrachten de onderwijsmarkt betreden.

Parallel daaraan is onderzoek nodig naar condities die videodossierbeoordeling tot een acceptabel, leerzaam, haalbaar en valide methode maken. Een vraag is of er bekwaamheden en werkcondities zijn aan te wijzen die gebruik van video noodzakelijk maken. Videodossiers voor het aantonen van didactische bekwaamheid in 15 vakken in pakweg 5 verschillende condities zal praktisch niet haalbaar zijn. Daarvoor zullen keuzes gemaakt dienen te worden. Een deel van de bewijsvoering zal op andere manieren gerealiseerd dienen te worden. Met andere woorden, wat zijn haalbare combinaties van domeinen en steekproefcondities waarbij videobewijsvoering de aangewezen methode is.

Een andere vraag is of en onder welke condities video kan worden ingezet als middel om van te leren en als middel om bekwaamheid aan te tonen. Inmiddels is genoegzaam aangetoond dat gebruik van video extra kansen biedt aan leraren om op beroepssituaties te reflecteren. Het opnemen en terugkijken van eigen (of iemand anders) lessen draagt eraan bij dat leraren-in-opleiding situaties beter gaan herkennen en hun gedrag gaan aanpassen (Brouwer, 2007). Dit zien van cruciale lessituaties is nu net een voorwaarde voor het kunnen aanleveren van interpreteerbaar en beoordeelbaar bewijs. Het mes snijdt daarmee aan twee kanten: leren zien en kunnen aantonen.

Literatuur

- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Vleuten, C. P. M. van der (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational research review*, 2, 114-129.
- Bakker, M. (2008). *Design and evaluation of videoportfolio's. Reliability, generalizability, and validity of an authentic performance assessment for teachers*. Leiden: proefschrift Universiteit Leiden.
- Bakker, M. , Roelofs, E. C. , & Beijaard, D. (2006). Docentbekwaamheid in beeld gebracht met videodossiers. In E.C. Roelofs & G.J.J.M. Straetmans (Eds.), *Assessment in actie: Competentiebeoordelingen in opleiding en beroep* (pp. 163-190). Arnhem: Cito.
- Bakker, M. E. J., Sanders, P., Beijaard, D., Roelofs, E., Tigelaar, D., & Verloop, N. (2008). De betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van competentiebeoordelingen op basis van een videodossier. *Pedagogische studiën*, 85, 240-260.
- Bax, A. , & Perrenet, J. (2006). Toetsen van groepsproducten. In H. van Berkel & A. Bax (Eds.), *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 305-321). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Brouwer, N. (2007). *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Een literatuurstudie naar het gebruik van digitale video ten behoeve van opleiding en professionele ontwikkeling van leraren. Heerlen: Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland.
- Crooks, T. J., & Kane, M. T. (1996). Threats to the valid use of assessments. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 3 (3), 1-20.
- Es, E. A. van, & Sherin, M. G. (2006). How different video club designs support teachers in "learning to notice". *Journal of Computing in Teacher Education*., 22 (4), 125-135.
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Video portfolio assessment of teaching. *Educational assessment*, 5 (4), 225-298.
- Gulikers, J. (2006). *Authenticity is in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment and the influence on student learning*. Maastricht: proefschrift: Open Universiteit.
- Hendriks, P., & Schoonman, W. (2006). *Handboek assessment I, Gedragproeven. Ontwikkeling, Implementatie en Evaluatie*. Assen: Van Gorcum.
- Hoogveld, A. W. M., Paas, F., & Jochems, W. M. G. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 21, 287-297.
- Jaeger, R. M. (1993). *Live vs. Memorex: psychometric and practical issues in the collection of data on teachers' performances in the classroom*. Center for Educational Research and Evaluation. University of North Carolina. (1993). ERIC reproduction services no: ED360325.

- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 527-535.
- Kane, M. T. (2004). Certification testing as an illustration of argument-based validation. *Measurement*, 2, 135-170.
- Klein, S. P., & Stecher, B. M. (1998). Analytic versus holistic scoring of science performance tasks. *Applied Measurement in Education*, 11, 121-137.
- Klink, M. R. van der, Boon, M. J., & Schlusmans, K.H. (2003). Competenties en hoger onderwijs: stand van zaken en toekomstperspectief. In M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Eds.), *Competentiegericht Beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* (pp. 221-238). Houten: Wolters Noordhoff.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25 (1), 13-23.
- Merriënboer, J. J. G. van, Klink, M. R. van der, & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers. Een studie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement (3rd ed.)* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation performance assessments. *Educational Researcher*, 23 (2), 13-22.
- Mulder, M. (2003). Ontwikkelingen in het competentiedenken en competentiegericht beroepsonderwijs. In M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Eds.), *Competentiegericht Beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* (p. 15-32). Houten: Wolters Noordhoff.
- NQA (Netherlands Quality Agency) (2007). *NQA-visitatie Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente, Lerarenopleiding Basisonderwijs*. Utrecht: NQA.
- Oosterheert, I., Swennen, A. & Rijswijk, M. van (2005). De ontwikkeling van leraren-in-opleiding. In: M. Gommers, B. Oldeboom, M. van Rijswijk, M. Snoek, A. Swennen & W. van der Wolk, (Eds.), *Leraren opleiden. Een handreiking voor opleiders* (pp. 31-45). Apeldoorn: Garant.
- Peters, M., Roelofs, E. C., Wools, S., & Straetmans, G. (2009). *Validiteit van bekwaamheidsbeoordeling bij studenten in de LIO-stage van de lerarenopleiding basisonderwijs: een survey*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijsresearchdagen 2009 te Leuven.
- Reynolds, M. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, 1-35.
- Roelofs, E. C. (2007). *Het gebruik van videodossiers voor beoordeling. Verslag van een studie van vijf instellingen voor hoger onderwijs*. Arnhem: Cito.

- Roelofs, E. C. (2008). Op weg naar congruentie tussen opleiden en beoordelen van docenten: een raamwerk voor competent handelen. *Pedagogische studiën*, 85, 280-293.
- Roelofs, E. C. , & Sanders , P. H. (2003). Beoordeling van docentcompetenties. In M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Eds.), *Competentiegericht Beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* (pp. 277-300). Houten: Wolters Noordhoff.
- Roelofs, E. C., & Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessment of teacher competence. *European Journal for Vocational Training*, 40, 123-139.
- Roelofs, E. C., Steen, J. van der, Denessen, E. & Berg, E. van den (2006). *Videodossiers: uitbeelding van instructiebekwaamheid*. Paper gepresenteerd tijdens de Onderwijsresearchdagen 2006 in Amsterdam.
- Roelofs, E. C., Vissers, J., & Harms, I. (2007). *Videodossiers als bewijsvoering voor instructiebekwaamheid van rij-instructeurs: een pilotstudie*. Paper gepresenteerd op de Onderwijsresearchdagen, Groningen, Nederland.
- SBL (Stichting Beroepskwaliteit leraren en ander personeel) (2003). *Bekwaamheidseisen leraren*. Den Haag: SBL.
- Sherin, M. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stadolsky, S. S. (1990). Classroom Observation. In: J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary schoolteachers* (pp. 175-190). Newbury Park, California: Corwin Press.
- Staman, L. (2009). Handboek voor het samenstellen van videodossiers van het eigen vakdidactisch handelen (concept). Arnhem: Cito.
- Steen, van der J. (2006). *Beoordeling van leerkrachten met behulp van videodossiers*. Nijmegen: doctoraalscriptie Radbouduniversiteit Nijmegen.
- Straetmans, G. J. J. M. (2006). Assessment van competentie. Definitie, knelpunten, ontwerpbeslissingen. In E. C. Roelofs & G.J.J.M. Straetmans (Eds.), *Assessment in actie: Competentiebeoordelingen in opleiding en beroep* (pp. 13-40). Arnhem: Cito.
- Straetmans, G. J. J. M. (2006). *Bekwaam beoordelen en beslissen. Beoordelen in competentiegerichte beroepsopleidingen*. Lectorale rede. Saxion Hogescholen, Deventer.
- Wools, S. (2008). *Evaluation of Validity and Validation. Quality criteria for the evaluation of validity and validation of tests*. Paper gepresenteerd op de 9th Annual AEA-Europe Conference Hisar, Bulgaria.
- Zegers, F. E. (1989). Het meten van overeenstemming. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 44, 145-156.

Bijlagen

Bijlage 1A

Evaluatie-instrument onderdeel 1) 'Maatregelen opleiding

Beoordelaar:	
-- - + ++ n.v.t.	
1 Specificeren van competentiedomeinen	
1.1 De opleiding heeft de (sub)domeinen van aan te tonen competentie duidelijk gespecificeerd.	
samenstellen en ontwerpen videodossiers'	
1.1 De opleiding heeft de (sub)domeinen van aan te tonen competentie duidelijk gespecificeerd.	
BS6	
BS7	
1.2 Er zijn relevante performancecriteria uitgewerkt in termen van concreet waarneembaar gedrag.	
BS6	
BS7	
1.3 Bij de performancecriteria wordt aandacht besteed aan hoe de beslissingen en handelingen tijdens het communiceren uitwerken op het gedrag van de ouders.	
BS6	
BS7	
2 Specificeren van assessmentdomein	
2.1 De opleiding heeft een verzameling relevante taaksituaties en condities onderscheiden, waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen.	
BS6	
BS7	
2.2 De opleiding heeft een samplingplan uitgewerkt voor het filmen van meerdere gesprekssituaties waarin representatieve condities voor gespreksvoering met ouders voorkomen.	
BS6	
BS7	
3 Selecteren van assessmenttaken	
3.1 De opleiding kiest taken die (direct) bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders).	
BS6	
BS7	
3.2 De opleiding kiest authentieke taken die bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders).	
BS6	
BS7	
3.3 De taak bevat een kritieke situatie, die vraagt om relevant leerkrachtgedrag.	
BS6	
BS7	
3.4 De taken passen bij de opleidingsfase van de student	
BS6	
BS7	

Bijlage 1B

Evaluatie-instrument onderdeel 2) ‘Maatregelen (groepjes) studenten voor valide bewijsvoering van videodossiers’.

Dossier:	Beoordelaar:	
		-- - + ++ n.v.t.
2.1 Bewijsplan		
2.1.1 De student beschrijft de doelen en de inhoud van het gesprek met de ouder(s).		
2.2 Filmen		
2.2.1 Er wordt meer dan één camera gebruikt, waarvan er in elk geval één op de leerkracht wordt gericht en één op de ouders.		
2.2.2 Er wordt gebruikt gemaakt van ondersteunende audio (meerdere microfoons of bijv. dictafoons) vanuit verschillende hoeken opgenomen.		
2.2.3 Er is een draaiboek opgesteld naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek ten behoeve van de camerabediener, met het oog op wat en wanneer er gefilmd moet worden. (Geplande) kritische situaties worden duidelijk beschreven.		
2.2.4 Voorafgaand aan het gesprek is het draaiboek doorgenomen met de cameraman.		
2.2.5 De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen de handelingen van de leerkracht en de gevolgen bij de ouders in beeld te brengen (en non-verbaal gedrag).		
2.2.6 De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen om documentatie (zoals rapporten van leerlingen) die de gesprekscontext kunnen illustreren te filmen.		
2.2.7 De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen een overzichtsbeeld van de gesprekssituatie te filmen.		
2.2.8 Van de cameraman is bekend dat hij/zij de belangrijkste functies van de camera correct kan bedienen: vloeiend meebewegen, vloeiend inzoomen.		
2.2.9 De cameraman legt het complete gesprek op beeld vast.		
2.2.10 Bij de start van de opnames wordt een duidelijke scherp geluid gebruikt (met het oog op synchronisatie van beeldlijnen).		
2.2.11 De plaats van opname is zo gekozen dat van het daglicht af wordt gefilmd.		
2.2.12 Het gesprek en de registratie daarvan vinden plaats in een rustige ruimte waar de student niet gestoord wordt.		

2.3 Selectie en montage	
2.3.1 Selectie van gespreksgedeeltes gebeurt aan de hand van het filmpplan/draaiboek, dat gebaseerd is op de gespreksvoorbereiding.	
2.3.2 Ten minste twee beeldlijnen worden gemengd (leerkracht en ouderperspectief).	
2.4 Constructie van gehele videoportfolio	
2.4.1 Alle bewijsbronnen hebben betrekking op dezelfde (set) situatie(s).	
2.4.2 De gespreksvoorbereiding is opgenomen als bewijsbron van het videoportfolio	
2.4.3 De filmepisodes staan in de oorspronkelijke tijdvolgorde.	
2.4.4 De registratie van het gesprek begint met een overzichtsbeeld van de hele situatie (de context; de ruimte en opstelling waarin gefilmd is).	
2.4.5 Overgangen tussen gespreksactiviteiten worden aangegeven, uitgelegd en geïllustreerd in de beeldlijn (door middel van titels, subtitels en stills).	
2.4.6 Detailopnames en zooms (bijvoorbeeld gelaatsuitdrukkingen, verwijzing naar een rapport) zijn in de beeldlijn van het gesprek gemonteerd.	

Evaluatie-instrument onderdeel 3) 'Kwaliteit van bewijsmateriaal in videodossiers'.

Dossier:	Beoordelaar:
-- - ++ n.v.t.	
3.1 Filmmateriaal in de gesprekssituatie	
3.1.1 Er wordt een overzichtsbeeld gegeven van de gesprekssituatie, zodat de gesprekscontext, de sfeer duidelijk in beeld is. Ze laten beoordeling toe over de passendheid van de gesprekssituatie.	
3.1.2 De beide gesprekspartners zijn zo gefilmd dat ze goed zichtbaar zijn.	
3.1.3 Het geluid is zo opgenomen dat beide gesprekspartners goed verstaanbaar zijn.	
3.1.4 Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de leerkracht zijn zichtbaar.	
3.1.5 Gelaatsuitdrukking en non-verbaal gedrag/gebaren bij de ouders zijn zichtbaar.	
3.1.6 Documenten (zoals leerlingrapporten) die de gesprekscontext verduidelijken zijn lang genoeg in beeld om ze te kunnen meelezen.	
3.1.7 De fragmenten zijn zo kort mogelijk gehouden, maar lang genoeg om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van ouders.	
3.1.8 In het uiteindelijke portfolio zijn situaties die vragen om passend handelen van de student in kritieke gesprekssituaties opgenomen.	
3.1.9 Het uiteindelijke portfolio bestaat alleen uit bewijsmateriaal dat relevant is voor het competentiedomein dat wordt beoordeeld.	
3.1.10 Geselecteerde fragmenten geven een representatief beeld van het gehele gesprek of de gesprekken.	
3.2 Contextmateriaal bij de gesprekssituatie	
3.2.1 De voorbereiding van het gesprek (op papier) is ondersteunend bij de interpretatie van het gefilmde gesprek.	
3.2.2 Er is relevante achtergrondinformatie opgenomen over de student, met het oog op het geven van een beoordeling.	
3.2.3 Er is relevante achtergrondinformatie opgenomen over de ouders, voor het begrijpen van de gesprekscasus.	
3.2.4 Er is achtergrondinformatie opgenomen over de leerling(en) die relevant is voor het interpreteren van de gesprekscasus.	
3.2.5 De reflectie verduidelijkt wat de specifieke afwegingen van de student waren in de kritieke gesprekssituaties.	
3.2.6 De student onderbouwt zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.	

Scorevoorschriften ‘Maatregelen opleiding voor valide bewijsvoering’.

	—	-	+	++
1.1.1	De opleiding heeft niet gespecificeerd welke subdomeinen van competentie aangetoond moeten worden. Er wordt slechts genoemd van welke competentie ‘communiceren met ouders’ deel van uitmaakt. De SBL competentie ‘samenwerken met de omgeving’ wordt bijvoorbeeld genoemd. Deze wordt niet gespecificeerd in subdomeinen.	De opleiding heeft de subdomeinen van de competentie waar ‘communiceren met ouders’ deel van uitmaakt, zoals het competentiedomein ‘samenwerken met de omgeving’ van SBL benoemd.	De opleiding heeft het subdomein professionele contacten onderhouden met ouders gespecificeerd in termen van gedrag. Er wordt beschreven welk gedrag verwacht wordt van de student met betrekking tot het onderhouden van professionele contacten met ouders.	De opleiding heeft het subdomein professionele contacten onderhouden met ouders gespecificeerd in termen van gedrag, gesprekssituaties en niveau van presteren. Er wordt beschreven welk gedrag verwacht wordt van de student met betrekking tot het onderhoud van professionele contacten met ouders in welke situaties. Er is uitgewerkt in welke mate student dit gedrag kunnen tonen.
1.1.2	Er zijn geen performancecriteria uitgewerkt.	De performancecriteria zijn onvoldoende uitgewerkt. Veel performancecriteria zijn niet uitgewerkt in termen van concreet waarneembaar gedrag.	Er zijn relevante performancecriteria en er zijn grenswaarden aangegeven. Er zijn relevante performancecriteria uitgewerkt in termen van concreet waarneembaar gedrag, zoals het herkennen, erkennen en benoemen van gevoelens van de ouders door de student wanneer ouders boos of verdrietig zijn. De grenswaarden geven aan hoe hoog er gezamenlijk op de performancecriteria gescoord moet worden, voor een voldoende beoordeling van de competentie communiceren met ouders.	Er zijn relevante performancecriteria uitgewerkt in termen van concreet waarneembaar gedrag, zoals het herkennen, erkennen en benoemen van gevoelens van de ouders door de student wanneer ouders boos of verdrietig zijn of het aansluiten met taalgebruik op het niveau van de ouder. Er zijn grenswaarden aangegeven en er zijn scorevoorschriften opgesteld. De grenswaarden geven aan hoe hoog er gezamenlijk op de performancecriteria gescoord moet worden, voor een voldoende beoordeling van de competentie communiceren met ouders. De scorevoorschriften verschaffen de beoordelaar inzicht in het toekennen van een bepaalde score (zoals wanneer krijgt een student

				score 1 op een performance, wanneer score 2 etc.).
1.1.3	In de performancecriteria wordt niet beschreven wat de gevolgen zijn van het handelen en beslissen van de student bij de communicatie met ouders.			In de performancecriteria wordt beschreven wat de gevolgen (hetgeen bereikt moet worden bij ouders) zijn van het handelen en beslissen van de student. Gevolgen kunnen bijvoorbeeld zijn dat ouders zich gemotiveerd of gewaardeerd voelen na het gesprek.
1.2.1	De opleiding heeft geen verzameling taaksituaties en condities onderscheiden waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen.	De opleiding heeft een verzameling taaksituaties onderscheiden waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen, maar geen condities onderscheiden. Of: De opleiding heeft slechts één taaksituatie onderscheiden met meerdere condities. Bijvoorbeeld het voeren van een gesprek tijdens een inloophmoment met condities die kunnen variëren, zoals kritische ouders, agressieve ouders, of bezorgde ouders.	De opleiding heeft een verzameling taaksituaties en condities onderscheiden waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen onderscheiden. De opleiding noemt bijvoorbeeld als taken het voeren van een gepland gesprek als een leerlingbespreking, of het voeren van een informeel gesprek over een leerling op het schoolplein, wanneer een ouder snel iets wil vertellen over een leerling. Verder kunnen condities als kritische ouders, agressieve ouders, etnische achtergrond van ouders en kinderen bijvoorbeeld als condities voor gespreksvoering worden aangeven door de opleiding.	De opleiding heeft alle denkbare taaksituaties en condities onderscheiden waarin studenten competentie (i.c. communiceren met ouders) kunnen aantonen onderscheiden. De opleiding noemt bijvoorbeeld als taken het voeren van een gepland gesprek als een leerlingbespreking, of het voeren van een informeel gesprek over een leerling op het schoolplein, wanneer een ouder snel iets wil vertellen over een leerling. Verder kunnen condities als kritische ouders, agressieve ouders, etnische achtergrond van ouders en kinderen bijvoorbeeld als condities voor gespreksvoering worden aangeven door de opleiding.
1.2.2	De opleiding heeft geen samplingplan uitgewerkt voor het filmen van meerdere gesprekssituaties. De student kan relevante competentie (i.c.			De opleiding heeft een samplingplan uitgewerkt voor het filmen van meerdere gesprekssituaties waarin representatieve condities voor gespreksvoering met

	communiceren met ouders) niet in meerdere situaties en contexten aantonen.			ouders voorkomen. In de taken moet de student in meerdere situaties (bijvoorbeeld verschillende geplande en incidentele gesprekken) en contexten (zoals op een witte en zwarte school) competentie (i.c. communiceren met ouders) aantonen.
1.3.1	De opleiding kiest geen taken die direct bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders). De beoordelaar moet door een geschreven verslag lezen hoe de student heeft gehandeld.			De opleiding kiest taken die direct bewijs opleveren voor de centraal staande competentie (i.c. communiceren met ouders). De beoordelaar kan de student zien handelen in de praktijk, bijvoorbeeld door lesobservatie of door video-opname.
1.3.2	De taken komen niet of nauwelijks overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De taak bestaat bijvoorbeeld uit het beantwoorden van vragen over gesprekssituaties met ouders. De student voert zelf geen oudergesprek.	De taken komen enigszins overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten door middel van een rollenspel met medestudenten een oudergesprek moeten voeren.	De taken komen grotendeels overeen met het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten door middel van een rollenspel met ouders (ouders van kinderen uit stageklas/acteurs die de rol van ouders spelen) een oudergesprek moeten voeren.	De taken zijn identiek aan het communiceren met ouders zoals de student dat straks als leerkracht in de beroepspraktijk zal uitvoeren. De opleiding kiest taken waarin studenten een oudergesprek met ouders van kinderen uit hun stageklas moeten voeren.
1.3.3	De taken bevatten geen kritieke situaties die vragen om passend leerkrachtgedrag. Het handelen van de leerkracht kan niet leiden tot ernstige gevolgen voor ouders en leerlingen. De student wordt niet op de proef gesteld.			De taken bevatten één of meerdere kritieke situaties die vragen om passend leerkrachtgedrag. Het handelen van de student kan leiden tot ernstige gevolgen voor de ouders en de leerlingen. De student wordt duidelijk op de proef gesteld. Er wordt een zwaar beroep op de competentie (i.c. communiceren met ouders) van de student gedaan. De student moet bijvoorbeeld informatie 'lostrekken' bij ouders of agressieve ouders

				kalmeren. Gevolgen voor de leerlingen kunnen zijn dat een leerling bijvoorbeeld niet naar het schooltype wordt verwezen waar hij of zij het best tot zijn recht komt (verwijzing naar speciaal basisonderwijs of bepaald type brugklas in het middelbaar onderwijs) of niet de hulp krijgt die het nodig heeft (sociale vaardigheidstraining, logopedie etc.).
1.3.4	De taken worden niet aangepast aan de opleidingsfase van de student. De taken passen niet bij wat er verwacht mag worden van de student in een bepaalde opleidingsfase.			De taken worden aangepast aan de opleidingsfase van de student. In het tweede jaar (BS6) mag verwacht worden dat de student contacten met ouders kan leggen tijdens met name inloopmomenten op school (en eventueel in mindere mate tijdens gesprekken op school en eventueel thuis). Studenten moeten ouders ook kunnen betrekken bij activiteiten op school. In het derde jaar (BS7) mag van de student verwacht worden dat zij initiatief neemt om professioneel contact met ouders te onderhouden en zelf verantwoordelijkheid te nemen voor het uitvoeren van oudergesprekken (samen met verantwoordelijke persoon vanuit school).

Scorevoorschriften 'Maatregelen (groepjes) studenten voor valide bewijsvoering van videodossiers'.

	–	-	+	++
2.1.1	De student beschrijft het gesprek niet. Het is niet mogelijk om via een uitwerking van het te voeren gesprek te achterhalen wat het communicatieve doel is en hoe de leerkracht het communicatieve doel beoogt te bereiken	De student beschrijft het gesprek globaal, maar het is slechts ten dele mogelijk om via een uitwerking van het te voeren gesprek te achterhalen wat het communicatieve doel is en/of hoe de leerkracht het communicatieve doel	De student beschrijft de doelen en de inhoud van het gesprek grotendeels duidelijk. De omschrijving van hoe de leerkracht het communicatieve doel beoogt te bereiken is af en toe niet voldoende gespecificeerd.	De student beschrijft de doelen en de inhoud van het gesprek op een duidelijke manier. De beoordelaar kan zien wat het communicatieve doel is en hoe de leerkracht het communicatieve doel beoogt te bereiken (de student schrijft bijvoorbeeld een script).
2.2.1	Er wordt gebruik gemaakt van één camera, er zijn geen actie- en reactieopnames met meerdere camera's gemaakt.			Er wordt gebruik gemaakt van meerdere camera's, waarvan er in elk geval één op de leerkracht wordt gericht en één op de ouders. Actie- en reactieopnames zijn met meerdere camera's gemaakt.
2.2.2	Er wordt geen gebruik gemaakt van ondersteunende audio.			Er wordt gebruik gemaakt van ondersteunende audio; het geluid wordt vanuit verschillende hoeken opgenomen.
2.2.3	Er is geen draaiboek gemaakt voor de camerabediener naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek. In het draaiboek staat wanneer er moet worden ingezoomd e.d. (verbijzondering script). Of: Het gemaakte draaiboek is niet informatief. Het is globaal omschreven, (geplande) kritische situaties worden niet beschreven en de camerabediener weet niet wat en wanneer er	Het gemaakte draaiboek is informatief in de zin dat het een omschrijving bevat van de het verloop van het gesprek, maar de (geplande) kritische situaties worden niet duidelijk beschreven.	Het draaiboek dat is opgesteld naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek is informatief voor de camerabediener, met het oog op wat en wanneer er gefilmd moet worden. Incidenteel worden kritische situaties niet (duidelijk) beschreven, waardoor de cameraman niet altijd precies weet waar hij 'bovenop' moet zitten.	Het draaiboek dat is opgesteld naar aanleiding van de voorbereiding van het gesprek is informatief voor de camerabediener, met het oog op wat en wanneer er gefilmd moet worden. Alles (geplande) kritische situaties worden beschreven en er wordt aangegeven wanneer deze in het gesprek ongeveer aan bod komen, zodat de cameraman er 'bovenop' kan zitten.

	gefilmd moet worden.			
2.2.4	Het draaiboek is vooraf niet met de cameraman besproken.			Het draaiboek is vooraf met de cameraman besproken.
2.2.5	De cameraman heeft niet de opdracht gekregen om alle handelingen van de leerkracht en gevolgen bij de ouders (en non-verbaal gedrag) worden (waarneembaar) in beeld te brengen. gebracht. Indien niet duidelijk zichtbaar waarschijnlijk niet.			De cameraman heeft de opdracht meegekregen alle handelingen van de leerkracht en gevolgen bij de ouder (en non-verbaal gedrag) tijdens het gesprek worden goed in beeld te brengen. Indien duidelijk zichtbaar waarschijnlijk wel.
2.2.6	Documentatie (zoals rapporten van leerlingen) die de gesprekscontext verduidelijken, worden niet gefilmd. De cameraman heeft vooraf geen opdracht meegekregen om dit in beeld te brengen.			Documentatie (zoals rapporten van leerlingen) die de gesprekscontext verduidelijkt, wordt gefilmd. De cameraman heeft vooraf de opdracht meegekregen om dit in beeld te brengen.
2.2.7	De cameraman filmt geen overzichtbeeld van de gesprekssituatie. Het wordt niet duidelijk in welke context (ruimte en opstelling) het gesprek zich afspeelt (alleen het gezicht van de ouders en leerkracht is in beeld).			De cameraman filmt een overzichtsbeeld van de gesprekssituatie. Het is duidelijk in welke context het gesprek zich afspeelt (ruimte en opstelling).
2.2.8	De cameraman kan de camera technisch gezien niet correct bedienen. Hij gaat beweegt de camera bijvoorbeeld snel heen en weer en zoom niet geleidelijk in.	De cameraman kan de camera technisch gezien voor een deel correct bedienen. De opnames bevatten soms schokken en de cameraman heeft af toe te snel ingezoomd.	De cameraman kan de camera technisch gezien grotendeels correct bedienen. Incidenteel bevat een opname schokken of heeft de cameraman te snel ingezoomd.	De cameraman kan de camera technisch gezien correct bedienen. De opnames zijn rustig en eventuele zooms zijn geleidelijk genomen.
2.2.9	Het complete gesprek wordt niet gefilmd.			Het complete gesprek wordt gefilmd.
2.2.10	Bij de start van de opnames wordt geen duidelijke scherp geluid gebruikt (met het oog op synchronisatie van beeldlijnen).			Bij de start van de opnames wordt een duidelijke scherp geluid gebruikt (met het oog op synchronisatie van beeldlijnen).
2.2.11	Op de plaats van opname kan het gehele gesprek niet van het daglicht af	Op de plaats van opname kunnen grote delen van het gesprek niet van het daglicht af	Op de plaats van opname kan bijna het gehele gesprek van het daglicht af	Op de plaats van opname kan het gehele gesprek van het daglicht af worden gefilmd.

	gefilmd worden.	worden gefilmd.	worden gefilmd, incidenteel wordt een keer tegen het daglicht in gefilmd.	
2.2.12	Het filmen gebeurt in een ruimte waar de student gestoord wordt.			Het filmen gebeurt in een rustige ruimte waar de student niet gestoord wordt.
2.3.1	Selectie van gespreksgedeeltes gebeurt niet aan de hand van het filmplan/draaiboek, dat gebaseerd is op de gespreksvoorbereiding			Selectie van gespreksgedeeltes gebeurt aan de hand van het filmplan/draaiboek, dat gebaseerd is op de gespreksvoorbereiding.
2.3.2	Er worden geen beeldlijnen gemengd.			Ten minste twee beeldlijnen worden gemengd (leerkracht en ouderperspectief).
2.4.1	De bewijsbronnen hebben geen betrekking op dezelfde (set) situatie(s). De toegevoegde contextinformatie (en reflectie) past niet bij de gesprekssituatie.	De bewijsbronnen hebben betrekking op dezelfde (set) situatie(s), maar niet alle contextinformatie (en reflectie) past bij de gesprekssituatie.	De bewijsbronnen hebben betrekking op dezelfde (set) situatie(s). Incidenteel past toegevoegde contextinformatie (en reflectie) niet bij deze gesprekssituatie.	Alle bewijsbronnen hebben betrekking op dezelfde (set) situatie(s). De toegevoegde contextinformatie (en reflectie) past bij deze gesprekssituatie.
2.4.2	De gespreksvoorbereiding is geen onderdeel van het portfolio.			De gespreksvoorbereiding is onderdeel van het portfolio.
2.4.3	De filmepisodes staan niet in de oorspronkelijke volgorde.			De filmepisodes staan in de oorspronkelijke volgorde.
2.4.4	De registratie van het gesprek begint niet met een overzichtsbeeld van de hele situatie (de context; de ruimte en opstelling waarin gefilmd is).			De registratie van het gesprek begint met een overzichtsbeeld van de hele situatie (de context; de ruimte en opstelling waarin gefilmd is).
2.4.5	Overgangen tussen gespreksactiviteiten worden niet aangegeven.	Er worden overgangen tussen gespreksactiviteiten aangegeven, maar dit gebeurt niet bij alle overgangen in het gesprek.	Overgangen tussen gespreksactiviteiten worden aangegeven, uitgelegd en geïllustreerd in de beeldlijn (door middel van titels, subtitels en stills). Incidenteel wordt een overgang tussen de gespreksactiviteiten niet aangegeven.	Alle overgangen tussen gespreksactiviteiten worden aangegeven, uitgelegd en geïllustreerd in de beeldlijn (door middel van titels, subtitels en stills).
2.4.6	Details en zooms zijn niet in de beeldlijn gemonteerd.			Details en zooms zijn in de beeldlijn gemonteerd.

Scorevoorschriften 'Kwaliteit van bewijsmateriaal in videodossiers'.

	—	-	+	++
3.1.1	Er wordt geen overzichtsbeeld gegeven van de gesprekssituatie. Er kan geen beoordeling gegeven worden over de passendheid van de gesprekssituatie. De ruimte en de opstelling van de leerkracht tijdens het gesprek zijn niet duidelijk in beeld.	Er wordt een overzichtsbeeld gegeven, maar het is onvoldoende duidelijk wat de gesprekscontext is. De ruimte en de opstelling zijn niet duidelijk in beeld en laten geen beoordeling toe over de passendheid van de gesprekssituatie.	Er wordt een overzichtbeeld van de gesprekscontext gegeven en de ruimte en de opstelling zijn voldoende in beeld om een beoordeling te geven over de passendheid van de gesprekscontext.	Er wordt een overzichtsbeeld gegeven van de gesprekssituatie. Het wordt duidelijk wat de gesprekscontext is en de ruimte en de opstelling zijn goed in beeld gebracht om een beoordeling te geven over de passendheid van de gesprekssituatie. Aan het begin van het gesprek wordt eerst de ruimte en de gespreksopstelling gefilmd.
3.1.2	De gesprekspartners zijn niet (of niet allemaal) goed zichtbaar door een verkeerde opstelling van de cameraman of een ongunstige lichtinval. Er wordt bijvoorbeeld gefilmd met tegenlicht of vanuit een verkeerde hoek, waardoor non-verbale communicatie (emoties, expressie) niet zichtbaar is.	De gesprekspartners worden af en toe goed zichtbaar in beeld gebracht door de opstelling van de cameraman ten opzichte van het licht, maar tijdens grote delen van het gesprek niet. Bijvoorbeeld doordat dan tegen het daglicht in of vanuit een verkeerde hoek wordt gefilmd. In die gevallen is de non-verbale communicatie niet goed zichtbaar.	De gesprekspartners worden het grootste gedeelte van het gesprek goed zichtbaar in beeld gebracht door de opstelling van de cameraman ten opzicht van het licht; er wordt bijvoorbeeld van het daglicht af en vanuit een goede hoek gefilmd. De non-verbale communicatie is zichtbaar van alle gesprekspartners. Af en toe zijn fragmenten minder waarneembaar.	De gesprekspartners worden het gehele gesprek goed zichtbaar in beeld gebracht door de opstelling van de cameraman ten opzichte van het licht, er wordt bijvoorbeeld van het daglicht af en vanuit een goede hoek gefilmd en de non-verbale communicatie is zichtbaar van alle gesprekspartners.
3.1.3	Beide gesprekspartners zijn niet verstaanbaar; het geluid is niet goed opgenomen en het gesprek is hierdoor niet te volgen. Het gesprek wordt bijvoorbeeld voortdurend gehinderd door storende achtergrondgeluiden. Of: Het geluid is opgenomen, maar de kwaliteit is erg slecht,	Beide gesprekspartners zijn soms verstaanbaar, maar af en toe minder, waardoor beoordeling over de communicatie niet mogelijk is. Er zijn bijvoorbeeld storende achtergrondgeluiden aanwezig.	Beide gesprekspartners zijn verstaanbaar en het geluid is zo opgenomen, dat het gesprek te volgen is en er beoordeling over de communicatie mogelijk is. Incidenteel is een van beide gesprekspartners minder goed verstaanbaar, maar dit heeft geen gevolgen voor het	Het gehele gesprek is uitstekend verstaanbaar. Beide gesprekspartners zijn volledig te verstaan, en een beoordeling over de communicatie met ouders is mogelijk.

	waardoor het gesprek niet te volgen is.		interpreteren van het gesprek. Beoordeling over de communicatie met ouders is mogelijk.	
3.1.4	De gelaatsuitdrukking van de leerkracht is niet zichtbaar. De opname is te ver af of te vaag om over de (non-verbale) communicatievaardigheden uitspraken te kunnen doen.	De gelaatsuitdrukking van de leerkracht is zichtbaar, maar er wordt te vaak van een verkeerd standpunt (bijv. te grote afstand, verkeerde hoek waardoor de leerkracht niet in beeld komt) gefilmd om goede uitspraken te kunnen doen over de (non-verbale) communicatievaardigheden van de leerkracht tijdens dit gesprek.	De gelaatsuitdrukking van de leerkracht is zichtbaar, maar er wordt af en toe van een verkeerd standpunt (bijv. te grote afstand, verkeerde hoek waardoor de leerkracht niet in beeld komt) gefilmd. Het is mogelijk om uitspraken te doen over de (non-verbale communicatievaardigheden) van de leerkracht.	De gelaatsuitdrukking van de leerkracht is constant duidelijk zichtbaar, bijvoorbeeld doordat er een aparte camera op hem is gericht of via zooms. Het is mogelijk om een beoordeling over de non-verbale communicatievaardigheden met betrekking tot zijn handelen te geven.
3.1.5	De gelaatsuitdrukking van de ouders is niet zichtbaar. Ze worden niet in beeld gebracht en interpretatie van non-verbaal gedrag door de kijker is niet mogelijk.	De gelaatsuitdrukkingen van de ouders zijn zichtbaar, maar af en toe wordt vanuit een verkeerd standpunt (bijv. te grote afstand, of vanuit een verkeerde hoek waardoor de leerkracht niet in beeld komt) gefilmd om (non-verbaal) gedrag van ouders tijdens dit gesprek te kunnen interpreteren. De beelden zijn hierdoor onvoldoende interpreteerbaar	De gelaatsuitdrukkingen van de ouders zijn zichtbaar. Incidenteel wordt van een verkeerd standpunt gefilmd om (non-verbaal) gedrag van ouders tijdens dit gesprek te kunnen interpreteren. De beelden zijn over het algemeen wel interpreteerbaar.	De gelaatsuitdrukkingen van de ouders zijn duidelijk zichtbaar, bijvoorbeeld doordat er een aparte camera op hen wordt gericht of via zooms. Het is mogelijk om (non-verbaal) gedrag van ouders te interpreteren en.
3.1.6	Documenten (zoals leerlingrapporten) die de gesprekscontext verduidelijken worden niet in beeld gebracht. Of: worden onvoldoende zichtbaar in beeld gebracht; ze zijn onvoldoende leesbaar of worden onvoldoende lang in beeld gebracht om ze te kunnen lezen, Of: de documenten verduidelijken de			Documenten (zoals leerlingrapporten) die de gesprekscontext verduidelijken zijn leesbaar. Ze worden lang genoeg in beeld gehouden om ze te kunnen meelesen.

	gesprekscontext niet.			
3.1.7	Alle fragmenten zijn te lang. Of: te kort om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van ouders.	Veel fragmenten zijn zo kort mogelijk gehouden, maar lang genoeg om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van ouders. Af en toe is een fragment niet lang genoeg of juist te kort gehouden.	Fragmenten zijn zo kort mogelijk gehouden, maar lang genoeg om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van ouders. Incidenteel is een fragment niet lang genoeg of juist te kort gehouden.	Alle fragmenten zijn zo kort mogelijk gehouden, maar lang genoeg om een duidelijk beeld te krijgen van de situatie, het handelen van de student en de reactie van ouders.
3.1.8	In het uiteindelijke portfolio zijn geen situaties die vragen om passend handelen van de student in kritieke gespreksituaties opgenomen. Competentie met betrekking tot het communiceren met ouders kan niet worden aangetoond.	In het uiteindelijke portfolio zijn enkele situaties die vragen om passend handelen van de student in kritieke gespreksituaties opgenomen. Competentie met betrekking tot het communiceren met ouders kan niet goed worden beoordeeld met behulp van de situaties in het portfolio.	Het grootste deel van de situaties die in het uiteindelijke portfolio zijn opgenomen, vragen om passend handelen de student in kritieke gespreksituaties. Competentie met betrekking tot het communiceren met ouders kan voldoende dekkend worden beoordeeld met behulp van de situaties in het portfolio.	In het uiteindelijke portfolio zijn situaties die allen vragen om passend handelen van de student in kritieke gespreksituaties opgenomen. Competentie met betrekking tot het communiceren met ouders kan goed worden beoordeeld met behulp van de opgenomen situaties.
3.1.9	Het portfolio bestaat uit bewijsmateriaal dat niet relevant is voor het competentiedomein dat wordt beoordeeld.	Het portfolio bevat incidenteel bewijsmateriaal dat relevant is voor het competentiedomein dat wordt beoordeeld. Veel bewijsmateriaal is echter niet relevant voor het te beoordelen competentiedomein. Kortom: relevant materiaal ontbreekt.	Het portfolio bevat grotendeels bewijsmateriaal dat relevant is voor het competentiedomein dat wordt beoordeeld (het bevat daarnaast ander bewijsmateriaal).	Het portfolio bevat alleen bewijsmateriaal dat relevant is voor het competentiedomein dat wordt beoordeeld.
3.1.10	Geselecteerde fragmenten zijn geen representatief beeld van het gehele gesprek of de gesprekken. Het gesprek valt niet te interpreteren.	De reeks geselecteerde fragmenten vormen een fragmentarisch beeld van het gehele gesprek of de gesprekken. Er is bijvoorbeeld sprake van grote sprongen in het gesprek of fragmenten sluiten niet goed op elkaar aan om het gesprek voldoende te kunnen interpreteren.	De reeks geselecteerde fragmenten vormt een grotendeels representatief beeld van het gehele gesprek of de gesprekken. Incidenteel is de overgang naar een volgend beeld lastiger te volgen.	De reeks geselecteerde fragmenten vormen een representatief beeld van het gehele gesprek of de gesprekken. Alle essentiële onderdelen uit het gesprek zijn opgenomen in het videoportfolio.
3.2.1	Er is geen voorbereiding van het gesprek is beschikbaar.	De voorbereiding van het gesprek is alleen op hoofdlijnen uitgewerkt waar een meer gedetailleerde	De voorbereiding is ondersteunend bij de interpretatie van de gespreks casus, en vertoont incidenteel	De voorbereiding is ondersteunend bij de interpretatie van de gespreks casus. De student beschrijft de doelen en de

	Of: De voorbereiding is niet ondersteunend bij de interpretatie van de gesprekscasus, doordat het via de uitwerking niet mogelijk is te achterhalen wat het communicatieve doel is en hoe de leerkracht het communicatieve doel (eventueel ondersteund door documentatie, zoals een leerlingrapport) beoogt te bereiken.	uitwerking wenselijk zou zijn om de exacte communicatiedoelen en de beoogde aanpak van de leerkracht te verhelderen.	tekorten. Het communicatieve doel is duidelijk, maar de beschrijving van hoe de leerkracht het communicatieve doel beoogt te bereiken kan hier een daar verder uitgewerkt worden, maar is voldoende om ondersteunend te zijn voor de interpretatie van het gesprek.	inhoud van het gesprek op een duidelijke manier. De beoordelaar kan zien wat het communicatieve doel is en hoe de leerkracht het communicatieve doel beoogt te bereiken (eventueel ondersteund door documentatie, zoals een leerlingrapport).
3.2.2	Er is geen contextinformatie over de student. Of: De contextinformatie is niet relevant voor het interpreteren van de beginsituatie van de student.	De contextinformatie over de student, is deels relevant voor het interpreteren van de beginsituatie van de student, maar er ontbreekt essentiële informatie, die van belang is. De contextinformatie helpt de beoordelaar onvoldoende bij het interpreteren van de beginsituatie van de student (opleidingsfase wordt niet genoemd).	De contextinformatie over de student is grotendeels relevant voor het interpreteren van de beginsituatie van de student, (opleidingsfase en keuze opdracht). Er ontbreekt informatie, maar de contextinformatie helpt de beoordelaar voldoende bij het interpreteren van de beginsituatie van de student.	Alle contextinformatie over de student is relevant voor het interpreteren van de beginsituatie van de student. Er wordt in deze situatie geen informatie gemist.
3.2.3	Er is geen contextinformatie over de ouders. Of: De contextinformatie over de ouders is niet relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus.	De contextinformatie over de ouders, is deels relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus, maar ontbreekt essentiële informatie, die van belang is. De contextinformatie helpt de beoordelaar onvoldoende bij het interpreteren van de gesprekscasus.	De opgenomen contextinformatie over de ouders is grotendeels relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus (zoals beschrijving sociale/etnische achtergrond en gezinssamenstelling). Incidenteel ontbreekt nog informatie, maar de contextinformatie helpt de beoordelaar voldoende bij het interpreteren van de gesprekscasus.	Alle relevante contextinformatie over de ouders is aanwezig en ondersteunt het interpreteren van de gesprekscasus. Er ontbreekt geen belangrijke informatie.
3.2.4	Er is geen contextinformatie over de leerling(en). Of: De contextinformatie	De contextinformatie over de leerling(en) is grotendeels relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus, maar er wordt essentiële informatie	De contextinformatie over de leerling(en) is grotendeels relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus (beschrijving sociaal-emotioneel gedrag,	Alle contextinformatie over de leerling(en) is relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus. Er ontbreekt geen informatie.

	over de leerling(en) is niet relevant voor het interpreteren van de gesprekscasus.	gemist, die van belang is. De contextinformatie helpt de beoordelaar onvoldoende bij het interpreteren van de gesprekscasus.	niveau, etnische samenstelling groep). Er wordt informatie gemist, maar de contextinformatie helpt de beoordelaar voldoende bij het interpreteren van de gesprekscasus.	
3.2.5	Er is geen reflectie. Of: uit de reflectie wordt niet duidelijk wat de specifieke afwegingen van de student zijn geweest tijdens dit gesprek. Of: de reflectie heeft geen betrekking op deze specifieke gesprekssituatie (gaat over omgang/communicatie met ouders in het algemeen).	Er is een reflectie op dit gesprek, maar deze gaat maar ten dele in op de specifieke afwegingen van de student tijdens dit gesprek. Zo wordt maar een deel van de kritische situaties uit dit gesprek aangehaald in de reflectie.	In de reflectie wordt voor een groot deel duidelijk wat de specifieke afwegingen van de student zijn geweest; de student benoemt 1) concreet specifieke kritische situaties in dit gesprek.	In de reflectie wordt duidelijk wat de specifieke afwegingen zijn geweest van de student in dit gesprek. De student benoemt: 1) concreet alle kritische situaties in dit gesprek en 2) onderbouwt zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.
3.2.6	De student geeft in de reflectie geen theoretische onderbouwing van zijn afwegingen. Het wordt niet duidelijk wat het verband is tussen het handelen en de professionele kennisbasis van de student.	De student onderbouwt in de reflectie zijn afwegingen incidenteel met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.	De student onderbouwt in de reflectie de meeste van zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders.	De student onderbouwt in de reflectie al zijn afwegingen met theoretische begrippen omtrent het communiceren met ouders. Het wordt duidelijk wat het verband is tussen het handelen en de professionele kennisbasis van de student.

