

MASTER

De X-factor van de docent

een onderzoek naar de aspecten die leerlingen waarderen in hun docenten

Cramer, Paul; Penz, H.

Award date:
2010

[Link to publication](#)

Disclaimer

This document contains a student thesis (bachelor's or master's), as authored by a student at Eindhoven University of Technology. Student theses are made available in the TU/e repository upon obtaining the required degree. The grade received is not published on the document as presented in the repository. The required complexity or quality of research of student theses may vary by program, and the required minimum study period may vary in duration.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

The background features a large, abstract graphic design. It consists of several overlapping circles in various shades of blue, ranging from a deep navy to a light sky blue. These circles are arranged in a way that suggests depth and movement. Two thin, light blue lines intersect at the top left and extend diagonally across the page, framing the central text area. The overall aesthetic is clean, modern, and professional.

DE X-FACTOR VAN DE DOCENT

EEN ONDERZOEK NAAR DE ASPECTEN DIE LEERLINGEN
WAARDEREN IN HUN DOCENTEN

Paul Cramer en Heli Penz
16-7-2010

VOORWOORD

In de afgelopen jaren hebben wij beiden de beslissing genomen om vanuit het bedrijfsleven over te stappen naar het onderwijs. Zo kon het gebeuren dat onze wegen zich in augustus 2009 voor het eerst kruisten, toen we begonnen met de opleiding voor 'Master of Science Education and Communication' aan de EsoE. Ons doel: een goede docent worden!

In de daarop volgende maanden werden we geconfronteerd met veel informatie over het onderwijs en docentschap. Soms direct bruikbaar in de praktijk, soms ook minder. Daarbij leerden we ook dat in Nederland de kwaliteit van een docent gemeten wordt met behulp van de zogenaamde SBL-competenties. Deze competenties zijn in de wet omschreven en worden gehanteerd bij het beoordelen van docenten. Een goede docent voldoet dus aan deze competenties. Echter, vanuit de ervaringen die wij intussen in het onderwijs hadden opgedaan, en in combinatie met informatie uit de opleiding rees bij ons twijfel over het belang van deze competenties. Dat wij niet alleen in deze twijfels stonden bleek al gauw tijdens een korte literatuurverkenning. Daarbij stuitte we onder andere op een artikel in de Volkskrant van 28 augustus 2008 waarin de Haan de twijfels rondom de SBL-competenties als volgt verwoordt:

'De zeven competenties zijn natuurlijk bedacht om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen, maar ze lijken precies de omgekeerde werking te hebben' ... 'het onderwijs heeft zelf de competenties bedacht waaraan aankomende docenten zouden moeten voldoen' met daarbij de kanttekening dat 'bevoegd iets anders is dan bekwaam wat betreft lesgeven'

Als al meerdere mensen hun twijfels uiten, is het dan wel zo dat een docent die aan deze competenties voldoet automatisch ook goed is? Of is er meer aan de hand? Omdat wij beiden ambitieus zijn en zeker willen zijn dat we ons werk zo goed mogelijk uitvoeren hebben we vervolgens besloten om samen dit thema verder uit te diepen.

Daarbij ontdekten we dat er veel wetenschappelijk onderzoek gedaan is naar goede docenten, maar dat er weinig bekend is over de mening van leerlingen. Omdat de leerlingen uiteindelijk toch onze klanten zijn, en wij gewend zijn om naar de klant te luisteren hebben we besloten om onze opleiding af te ronden met een onderzoek naar de wensen van de leerlingen. De term X-factor, om de concepten die leerlingen onbewust gebruiken bij het beoordelen van hun docenten te beschrijven, is gekozen met een knipoog naar de huidige tijdgeest waarin diverse televisieprogramma's op zoek gaan naar onbekende talenten die 'het' hebben.

Dit verslag laat het resultaat van ons onderzoek zien. Wij hopen dat de lezer evenveel plezier zal beleven aan onze zoektocht naar de X-factor onder docenten als wij en dat de resultaten bij zullen dragen aan een bredere discussie over goed docentschap.

Tijdens dit onderzoek zijn wij enthousiast ondersteund door onze begeleiders, Prof. Dr. Douwe Beijaard en Dr. Perry den Brok. Op deze plaats willen wij hen bedanken voor de interessante discussies en de steun tijdens het onderzoek.

Een onderzoek als dit kan niet uitgevoerd worden zonder de bijdrage van respondenten. Bij deze daarom een woord van dank aan alle leerlingen en docenten van het Willem van Oranje College en Augustinianum die bijgedragen hebben aan het verzamelen van informatie.

En last but not least zouden wij zowel deze opleiding als dit onderzoek niet hebben kunnen doen zonder de steun van ons thuisfront. Te pas en te onpas zijn onze families geconfronteerd met ons werk, waarbij wij niet altijd even gezellig waren. Daarom dank jullie wel Rob, Bram, en Nelleke voor jullie steun en geduld!

Paul Cramer en Heli Penz, Eindhoven, juli 2010

INHOUD

Voorwoord	2
Inhoud	3
1 Inleiding.....	5
1.1 Opzet van het onderzoek en het verslag.....	5
2 Theoretische verkenning.....	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Effectiviteit van docenten.....	7
2.3 competenties van een goede docent	9
2.4 Leerlingenpercepties	10
2.5 Conclusie	11
3 Ontwikkeling en validatie van een instrument	12
3.1 Doelstelling.....	12
3.2 Respondenten	12
3.3 Methode	12
3.4 Inventarisatie van begrippen en kenmerken.....	15
3.5 Vertaling van de leerling-concepten naar indicatoren	18
3.6 Opstellen van de vragenlijst	18
3.7 Validatie.....	18
3.8 Conclusie ten aanzien van de ontwikkelde vragenlijst	21
4 De X-factor onder docenten.....	22
4.1 Doelstelling.....	22
4.2 Respondenten	22
4.3 Onderzoeksmethode	22
4.4 Resultaten.....	23
5 Leerling-concepten en de nadruk op competenties	32
5.1 Doelstelling	32
5.2 Respondenten	32
5.3 Methodiek	32
5.4 Resultaten.....	34
5.5 Samenvatting resultaten	36
6 Conclusies en Discussie	37
6.1 Ontwikkeling en validatie van het instrument	37
6.2 Leerling-concepten	37
6.3 Concepten en competenties	38
6.4 Kanttekeningen ten aanzien van het instrument	40
6.5 Kanttekeningen ten aanzien van de leerling-concepten	41
6.6 Kanttekeningen ten aanzien van de koppeling concepten-competenties	41

6.7	Aanbevelingen	41
7	Vertaling van de resultaten naar de eigen onderwijspraktijk	43
8	Bijlagen.....	45
8.1	Vragenlijst docentkenmerken	45
8.2	Gedetailleerde resultaten van de intuïtieve positiebepaling en de vragenlijst.....	46
8.3	Indeling van de gebruikte indicatoren op basis van de SBL-competenties.	47
8.4	Factor-analyse, keuze voor 5 factoren op basis van eigenwaarde	48
8.5	Scree-plot	49
9	Bibliografie	50

1 INLEIDING

'Leraren maken een verschil', deze conclusie trok John Hattie naar aanleiding van een meta-analyse van factoren die leerling-resultaten beïnvloeden (Hattie, 2003). Deze conclusie is gebaseerd op een analyse van factoren die de prestaties van leerlingen beïnvloeden. Uit deze analyse bleek dat een docent 30% effect heeft op het cognitieve leerresultaat hoewel leerling gerelateerde factoren (intelligentie, achtergrond) de grootste invloed hebben.

Voor ons, twee ambitieuze docenten in opleiding, was dit gegeven aanleiding om op zoek te gaan naar aspecten die van ons een goede, zo niet excellente, docent kunnen maken. Hierbij speelde in het achterhoofd de vraag of de nadruk die op dit moment in de opleiding op de zogenaamde SBL-competenties gelegd wordt wel de goede is. Wordt een docent vanzelf een goede docent als hij deze competenties voldoende beheerst, of is daar meer voor nodig?

In de literatuur die in hoofdstuk 2 beschreven wordt blijkt veel te vinden over de kwaliteiten van goede docenten. Daarbij valt op dat de onderzoeken zich vaak richten op het zoeken naar een koppeling ofwel tussen theoretische, door de onderzoekers gedefinieerde, aspecten van docenten die door leerlingen worden beoordeeld en leerling-prestaties, danwel tussen de door de onderzoekers zelf geobserveerde handswijze van docenten en de leerling-prestaties. In beide gevallen staat de definitie van "de goede docent" al bij voorbaat vast, namelijk diegene van wie de leerlingen de beste prestaties halen.

Onze interesse gaat echter uit naar de mening van de leerlingen zelf: wie vinden zij "de beste docent" en waar baseren zij hun mening op? Welke kenmerken vinden de leerlingen belangrijk, en zijn die te groeperen tot overkoepelende concepten?

Vanuit deze vragen is het plan ontstaan om een eerste aanzet te maken tot het inventariseren van deze voor leerlingen belangrijke kenmerken en het ontwikkelen van een instrument dat docenten kunnen gebruiken om hun 'X-factor' te meten. Als de X-factor bekend is wordt het ook mogelijk om de SBL-competenties nog eens tegen het licht te houden en te evalueren of de nadruk in de docentenopleidingen niet anders gelegd zou moeten worden.

1.1 OPZET VAN HET ONDERZOEK EN HET VERSLAG

Het complete onderzoek bestaat uit een drietal deelonderzoeken voorafgegaan door een literatuurverkenning, waarbij voor elk volgend deelonderzoek de resultaten van het eerdere onderzoek gebruikt zijn. Omwille van de logica is deze structuur ook in dit verslag gehanteerd. Per deelonderzoek wordt dus aangegeven wat de doelstelling was, welke methodiek gehanteerd werd en wat de resultaten zijn.

Het eerste deelonderzoek dat beschreven is in hoofdstuk 3 bestaat uit de ontwikkeling van een instrument om het oordeel van leerlingen over docenten te kunnen bepalen. Daartoe zijn de kenmerken die leerlingen hanteren bij het beoordelen van docenten geïnventariseerd (par. 3.4), zijn deze omgezet naar indicatoren die bevestigd kunnen worden (par. 3.5), en is de zo ontstane vragenlijst gevalideerd (par. 3.7). Het resultaat van dit deelonderzoek is een gevalideerde vragenlijst die als instrument kan dienen voor het bepalen van het oordeel van leerlingen over docenten op basis van kenmerken die zij zelf gegenereerd hebben.

Het tweede deelonderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 4 betreft de concepten die leerlingen hanteren bij het beoordelen van docenten. Met concepten bedoelen we clusters van items of indicatoren die gezamenlijk inhoudelijk geduid kunnen worden. Als er alleen maar sprake is van een statistisch verband tussen indicatoren, zonder dat er een zinvolle term aan een cluster kan worden gekoppeld zullen we spreken van factoren. Concepten die voldoende betrouwbaar en onafhankelijk zijn zullen we dimensies noemen. Dit deel van het

onderzoek heeft zich gericht op een vergelijk tussen de door de in de workshops genoemde concepten uit hoofdstuk 3, de door het SBL benoemde competenties en een set statistisch bepaalde factoren. Op basis van dit vergelijk is een set dimensies gedefinieerd die blijkbaar voor de leerlingen een belangrijke rol spelen bij het beoordelen van hun docenten.

In het laatste deel van het onderzoek zoals beschreven in hoofdstuk 5 is onderzocht of er verbanden zijn te vinden tussen deze dimensies en de competenties zoals die door de verschillende opleidingen worden gebruikt voor het beoordelen van de geschiktheid en bekwaamheid van aankomende docenten. Daartoe is de gevalideerde vragenlijst uit het eerste deelonderzoek voorgelegd aan een groep docenten en is hun zelfbeeld gescoord op de dimensies uit het tweede deelonderzoek. Tevens is hen gevraagd een zelfbeoordeling te geven betreffende hun competenties waarvoor een instrument van het SBL is gebruikt. Daarna is gezocht naar mogelijke correlaties tussen de scores op de dimensies en de scores op de competenties. Op basis van deze correlaties zijn conclusies getrokken over de hanteerbaarheid van de SBL-competenties voor het beoordelen van een goede docent.

In de conclusies en aanbevelingen zoals die worden gepresenteerd in hoofdstuk 6 zullen we niet alleen de belangrijkste resultaten van het onderzoek samenvatten, maar ook aangeven welke kanttekeningen geplaatst kunnen worden. Aansluitend op die kanttekeningen worden aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek.

Ten slotte vertalen we in hoofdstuk 7 de gevonden resultaten naar onze eigen lespraktijk, ofwel: hoe gaan wij de X-factor implementeren.

2 THEORETISCHE VERKENNING

2.1 INLEIDING

Het begrip 'goede' of 'beste' docent kent vele interpretaties en is logischerwijs onderwerp van veel onderzoek geweest. Tijdens de oriëntatie op dit onderwerp bleek dat literatuur met betrekking tot dit onderwerp zich laat verdelen in een drietal hoofdgroepen, te weten:

- Onderzoeken waarbij gekeken is naar de effectiviteit van docenten.
- Beschrijvingen van 'competente docenten' of competenties van docenten.
- Onderzoeken waarbij gekeken is naar leerlingenpercepties van docenten.

Hieronder volgt een korte samenvatting van de gevonden literatuur in elk van deze categorieën. Het is uitdrukkelijk niet de intentie van dit onderzoek om een volledig overzicht te geven van de literatuur die op dit terrein is gepubliceerd. Veeleer is het onze bedoeling om na te gaan in hoeverre, en in welke vorm, bestaande onderzoeken de leerlingen hebben betrokken bij het verkrijgen van resultaten.

Voor het vervolg van dit onderzoek is vooral de literatuur in de laatste categorie van belang. De andere categorieën zijn in zoverre illustratief dat ze mogelijk inzichten bieden in koppelingen tussen de visie van beleidsmakers en onderzoekers enerzijds en die van leerlingen anderzijds.

2.2 EFFECTIVITEIT VAN DOCENTEN

Een voor de hand liggende manier om de kwaliteit van een docent te beoordelen is gebruik te maken van het effect dat de docent heeft op de leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn er te over en een overzicht van de diverse studies op dit gebied wordt onder andere gepresenteerd door Sammons c.s. (Sammons, DeLaMatre, & Mujtaba, 2002, p. 3), waarbij bijna uitsluitend gekeken wordt naar de educatieve resultaten van leerlingen en het verband dat gelegd kan worden met de activiteiten van docenten in de klas.

Vanuit deze literatuur zijn twee hoofdaspecten te vinden die gezamenlijk of ieder afzonderlijk worden gehanteerd om de effectiviteit van een docent te bepalen. Enerzijds kan gekeken worden naar het effect dat de docent op resultaten heeft, de zogenaamde cognitieve opbrengst, anderzijds naar het effect dat de docent heeft op de affectieve opbrengst bij leerlingen voor het vak, zoals motivatie voor het vak, en het belang dat een leerling aan een vak hecht. Studies naar de effectiviteit blijken dan uiteen te vallen in twee soorten, namelijk die studies die zich vooral richten op het resultaat van de leerlingen, en die studies die zowel naar de cognitieve als de affectieve resultaten kijken.

Belangrijke onderzoekers van het effect op cognitieve resultaten zijn onder andere Marzano en Hattie. Zij hebben door middel van meta-studies onderzocht welke activiteiten van docenten een positief effect hebben op de resultaten van leerlingen. Een overzichtelijke samenvatting van hun onderzoeken is te vinden in het boek 'Evidence-Based Teaching' van G. Petty, en dan in het bijzonder in hoofdstuk 5 en 6 (Petty, 2009).

Met het oog op ons onderzoek naar wat van een docent nu eigenlijk de beste docent maakt is het interessant om te kijken naar 5 punten die Hattie (Hattie, 2003) beschrijft. Uit zijn analyses komen deze punten naar voren als cruciaal bij het maken van een onderscheid tussen een goede docent en een excellente docent. Samengevat zijn de bevindingen als volgt:

De excellente docent onderscheidt zich van de ervaren docent door.....

- 1) De stof steeds zo aan te kunnen bieden dat deze aansluit op de actuele behoefte van de klas als geheel en van afzonderlijke leerlingen.
- 2) Een goed klassenklimaat te creëren, waarbij ruimte is voor interactie met de leerlingen.
- 3) Het leerproces steeds te volgen en de leerlingen individueel van goede feedback te voorzien.
- 4) Aandacht voor een persoonlijke band met een klas. Dit wordt bereikt door enerzijds respectvol met de leerlingen om te gaan, anderzijds door passie te hebben voor het leraarschap.
- 5) Een sturend, positief, effect op de resultaten van de leerlingen.

Deze eigenschappen zijn vooral geïdentificeerd op basis van observaties in de klas in relatie tot de resultaten van de leerlingen. Naar de mening van de leerlingen zelf is helaas geen onderzoek gedaan, en het is daarom de vraag of deze aspecten ook naar boven komen wanneer leerlingen in een open discussie gevraagd wordt om aan te geven welke kenmerken zij koppelen aan goede docenten.

In Nederland heeft met name Creemers een reputatie op het terrein van onderzoek naar effectiviteit van de docent gemeten aan de cognitieve resultaten van leerlingen. Hij geeft onder andere aan dat onderzoek naar de effectiviteit van docenten in het verleden gebaseerd was op de stelling: 'de kwaliteit en effectiviteit van een opleiding moet bewezen worden door de resultaten van de leerlingen in het cognitieve domein' (Creemers, 1999, p. 87). Tegenwoordig zijn de doelen echter breder, maar dat laat onverlet dat 'effectiviteit nog een belangrijke cognitieve component kent' (Creemers, 1999, p. 87). Basiskennis blijft een wezenlijk element van de doelstelling een school, en daarmee ook één van de criteria voor het beoordelen van effectiviteit van docenten (Creemers, 1999, p. 87).

Creemers lijkt wel bereid de cognitieve basis uit te breiden met elementen als transfer van kennis, evaluatie van kennis en metacognitieve kennis, en constateert dat er ook buiten het cognitieve domein doelen zijn te definiëren die leiden tot criteria waar effectieve docenten aan moeten voldoen, zoals maatschappelijke en democratische waarden en persoonlijke competenties (Creemers, 1999, p. 90), maar deze laatste (affectief en esthetisch) worden door hem niet meegenomen bij beoordeling van effectiviteit van docenten. Essentieel blijft voor hem de cognitieve opbrengst in den brede zin van het woord. De consequentie is dat concepten zoals gestructureerd leren, ordelijk klimaat in de klas en een lesoriëntatie die gericht is op resultaten de theorie over effectieve docenten blijven domineren. Een beperking van het werk van Creemers is dat hij zich vooral baseert op een traditionele, klassikale vorm van onderwijs waarin de docent een sleutelrol vervult, en dat zijn resultaten dus moeilijk overdraagbaar zijn naar situaties waarin leerlingen meer zelfstandig kennis verwerven.

Een algemeen nadeel van onderzoek naar de effectiviteit van docenten op deze manier is dat het zich puur statistisch richt op een directe koppeling tussen vormen van docentactiviteit en cognitieve leerling-resultaten. Onderliggende factoren van invloed, zoals de kwaliteiten van de leerling of het effect van de waardering van de docent door de leerlingen worden niet expliciet meegewogen, terwijl ze wel relevant blijken te zijn. Ten slotte baseert dit soort onderzoek zich op observaties door de onderzoekers van het gedrag van docenten. Deze observaties worden door de onderzoekers vervolgens gelabeld, en gecorreleerd met de cognitieve resultaten van leerlingen. Ook nu blijft de leerling en zijn perceptie van de docent gerelateerd aan het ideaalbeeld dat hij van docenten heeft buiten beschouwing.

In het tweede soort studies dat gevonden werd is daar wel aandacht aan besteed. Uit deze studies blijkt dat de relatie van de docent met de leerlingen een grote invloed heeft (den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). Vanuit het oogpunt van de docent in opleiding is deze relatie met de leerling een belangrijke, maar ook moeilijker te duiden factor.

In bovenvermeld onderzoek van den Brok et al. worden twee aspecten gedefinieerd die hier een belangrijke rol in spelen te weten 'Nabijheid' en 'Invloed'. Deze aspecten zijn gebaseerd op de Roos van Leary en verwerkt in een internationaal toepasbare vragenlijst, de zogenaamde VIL.

Met behulp van de VIL kunnen leerlingen de docenten waarderen en feedback geven op hun gedrag. Daardoor worden leerlingen wel betrokken in het oordeel over docenten, er wordt de leerlingen immers gevraagd naar de perceptie van hun docent, maar of een docent goed is wordt vervolgens in eerste instantie beoordeeld aan de hand van de cognitieve resultaten van de leerlingen danwel aan hun houding t.o.v. het gegeven vak, het affectieve resultaat. De ideale docent wordt gekenschetst aan de hand van deze resultaten en kent een profiel dat lichtelijk dominant is en neigt naar samenwerking. Dit ideaalbeeld wordt overigens wel bevestigd door onderzoek onder leerlingen naar 'de ideale docent' (den Brok, Wubbels, van Tartwijk, Veldman, & Dekovic, 2006, p. 23), maar het nadeel van deze benadering is dat de gebruikte concepten ontstaan zijn vanuit een door de onderzoekers gedefinieerd model. Niet duidelijk is of leerlingen deze concepten zelf ook zouden noemen als men er open naar zou vragen.

Een tweede beperking wordt gegeven door het feit dat de VIL is opgesteld vanuit het perspectief van inter-persoonlijk gedrag. Dit betekent dat andere kwaliteiten, zoals vakkennis en organisatietalent, buiten beschouwing worden gelaten. In hoeverre leerlingen deze aspecten van het docentschap meewegen in hun oordeel over goede docenten kan daardoor niet onderzocht worden. Toch leert onze eigen praktijk dat in enkele gevallen docenten die beroerd scoren op de VIL, door leerlingen op handen gedragen worden.

Meer recent heeft Cottaar een onderzoek uitgevoerd dat beoogt meer dan alleen de inter-persoonlijke dimensie te onderzoeken. Ook zij heeft geprobeerd duiding te geven aan verschillen in cijfers behaald tijdens het eindexamen, het cognitieve resultaat, maar zij heeft geprobeerd om dit te koppelen aan termen als 'Interesse' en 'Begrip' zoals leerlingen die bij zichzelf constateerden (Cottaar, 2010, p. 3). Vervolgens heeft zij geconstateerd dat deze aspecten in sterke mate beïnvloed worden door karakteristieken van docenten die zij omschrijft als 'Plezierig' en 'Gedisciplineerd'. Daarmee komt ze echter in de buurt van termen als 'Samenwerkend' en 'Dominant', twee uitersten op de schalen van 'Nabijheid' en 'Invloed' zoals die in de VIL worden gehanteerd. Het heeft het er dan ook de schijn van dat ze terugvalt op de inter-persoonlijke dimensie, en andere dimensies zoals de pedagogische, buiten beschouwing laat. Daarnaast is ook dit onderzoek gebaseerd op een uitgebreid onderzoek naar variabelen die bij voorbaat door haar zijn gedefinieerd en vastgelegd.

2.3 COMPETENTIES VAN EEN GOEDE DOCENT

Een tweede mogelijkheid om naar de capaciteiten van een docent te kijken is om competenties te definiëren die belangrijk zijn voor goed docentschap.

Voor een definitie van het begrip competenties kan in eerste instantie worden gerefereerd aan een beoordelaarhandleiding, geschreven door Berenschot in opdracht van het Ministerie van OC&W en gepubliceerd in 1999 (Adviesbureau Berenschot/ VSLPC, 1999).

In deze handleiding wordt uitgegaan van het competentiemodel zoals dat in juli 1997 is gepresenteerd aan de sociale partners. Voor de definitie van competenties en de beoordeling daarvan wordt in deze studie gerefereerd aan "de aanpak die wordt gehanteerd" (Adviesbureau Berenschot/ VSLPC, 1999, p. 6). Daarbij stoelt een competentie op een viertal elementen: kennis, vaardigheden, motivatie, en persoonskenmerken (Adviesbureau Berenschot/ VSLPC, 1999, p. 7). Gezamenlijk bepalen deze competenties het gedrag van een docent.

Ook Straetmans en Sanders geven aan dat competenties bestaan uit deze vier basiselementen (Straetmans & Sanders, 2001, p. 9).

Klarus komt tot een vergelijkbare definitie wanneer hij spreekt over competenties als “ondeelbare clusters van vaardigheden, kennis, attitude, eigenschappen en inzichten” (Klarus, 2004, p. 20), een definitie die hij overigens ontleent aan Merriënboer c.s. die in 2002 dit in een studie voor de Onderwijsraad hebben gepostuleerd (van Merriënboer, van der Klink, & Hendriks, 2002, p. 72). De oorsprong van deze definitie van competenties lijkt in alle gevallen te liggen in de beroepspraktijk: competentiegericht opleiden vindt zijn basis in de beroepsuitoefening (Staal, 2006, p. 14) en beoogt een theoretische basis te vormen voor inductief opleiden, waarbij de behoefte aan theorie ontstaat door te reflecteren op ervaringen.

Opvallend is dat de vraag welke competenties dan belangrijk zijn voor goed docentschap eigenlijk nergens beantwoord of bediscussieerd lijkt te worden. De 7 kerncompetenties: Interpersoonlijk, Pedagogisch, Vakdidactisch, Organisatorisch, Samenwerking met collega's, Samenwerking met omgeving, en Reflectie, zoals die vermeld worden in de wet BIO lijken niet ter discussie te staan. Als er al sprake is van kritiek, dan is dat vooral op het feit dat de competenties geen aandacht besteden aan de inhoud van het onderwijs (Fisher, 2009, p. 10). Wel wordt uitgebreid aandacht besteed aan het beoordelen van competenties, en de manier waarop bepaald kan worden of docenten deze ook gebruiken. Opvallend is daarbij dat in de verschillende studies, de leerlingen eigenlijk geen rol lijken te spelen. Beoordeling vindt plaats door assessoren aan de hand van kritische situaties (Klarus, Kok, & Visser, 2003, p. 19), of door verschillende testen en observaties te combineren in een zogenaamde methodemix (Straetmans & Sanders, 2001, p. 42), maar de leerling wordt bij deze vorm van beoordeling buiten beschouwing gelaten. Hooguit wordt er op sommige opleidingen gevraagd om leerlingpercepties toe te voegen aan een portfolio dat de basis vormt voor het eindoordeel over een aankomende docent, maar deze oordelen bestaan dan uit antwoorden op vragenlijsten zoals de VIL. Antwoorden op open vragen aan leerlingen hebben wij niet aangetroffen bij deze portfolio's.

Een tweede punt van kritiek betreft het gevaar dat er bestaat dat leraren in opleiding krampachtig trachten om aan deze competentie-eisen te volden, en dat de lerarenopleidingen hen daarin ook stimuleren. De beoordeling van competenties krijgt dan veel meer nadruk dan de ontwikkeling van competente en professionele docenten (Beijaard, 2009, p. 11)

Anders gezegd: de vraag lijkt gerechtvaardigd of de focus op competentiegericht leren zijn doel niet voorbij streeft: de professie en de leerling lijken hun centrale plaats als het gaat om goed docentschap te hebben verloren aan de voorgeschreven eisen van bekwaamheid op het gebied van de 7 kerncompetenties.

2.4 LEERLINGENPERCEPTIES

Een laatste, maar zeker niet minder belangrijke, beoordelingswijze is de mening van leerlingen zelf over hun docenten.

Een van de meer recente onderzoeken in dit kader is gedaan door Wang c.s. die het begrip effectiviteit direct gekoppeld heeft aan het beeld dat studenten van een docent hebben. Daarbij heeft hij ook onderzoek gedaan naar de karakteristieken die bepalen of een docent in de ogen van zijn studenten goed is of niet (Wang, Gibson, & Slate, 2007, p. 5). Opvallend aan dit onderzoek is dat de leerlingen dit door middel van open vragen doen, waardoor ook hun eigen bewoordingen naar voren komen.

Hij komt daarbij tot een totaal van 21 kenmerken: variërend van 'helping' tot 'fun' en van 'friendly' tot 'teaches for understanding' (Wang, Gibson, & Slate, 2007, p. 10). Helaas worden deze verder niet gegroepeerd tot bovenliggende concepten. Daarnaast betreft het hier een onderzoek bij studenten op hogeschoolniveau in de

Verenigde Staten, en de vraag is of deze dezelfde criteria hanteren als leerlingen van een Vwo-school in Nederland.

Delaney komt wel tot gegroepeerde concepten, namelijk 'kennis', 'humor', 'respect', 'geduld', en 'organisatie' (Delaney, 2010, p. 3). Zijn onderzoek in Canada ging wel uit naar de perceptie van leerlingen van middelbare scholen maar hij maakte gebruik van een vooraf vastgelegde vragenlijst (PLEQ) (Delaney, p. 3), die leerlingen dwong om zich te concentreren op de bijdrage die een docent aan hun leerproces had gehad. Overigens constateert hij dat de uitkomsten van zijn onderzoek overeenkomen met het beeld dat uit andere onderzoeken naar boven komt, en baseert hij daarop zijn conclusie dat leerlingen uit het middelbaar onderwijs waardevolle opmerkingen hebben die het nodige inzicht verschaffen als het gaat om de effectiviteit van docenten.

Ook Strikwerda constateert dat leerlingen een weloverwogen oordeel over hun docenten kunnen vellen (Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer, & Watts, p. 1). Uit haar onderzoek blijkt dat leerlingen gehoord willen worden, met respect behandeld willen worden en verwachten dat docenten zich aan hen kunnen aanpassen. Interessant is dat wanneer docenten voldoen aan de criteria die zowel Strikwerda als Delaney aanleggen voor goede docenten, dit de door alle docenten zo gewenste houding en het bijbehorende gedrag van hun leerlingen lijkt te bewerkstelligen, zoals zelfvertrouwen, aandacht, respect, onderzoekend, en acceptatie.

2.5 CONCLUSIE

Concluderend kan gesteld worden dat uit de in deze fase onderzochte literatuur blijkt dat er op diverse manieren onderzoek gedaan is naar goed docentschap. Vanuit de door onderzoekers aangegeven kaders komen kenmerken naar boven die invloed hebben op de prestaties van leerlingen, zoals 'tolerant', 'autoritair', 'ordelijk', 'gestructureerd', 'resultaatgericht', 'plezierig', 'kundig', 'met gevoel voor humor', 'respectvol', en 'geduldig'. Duidelijk is dat bij de door ons geciteerde onderzoeken de relatie tussen docent en leerling een voorname plaats inneemt als het gaat om de beoordeling van docenten. Zelfs bij onderzoeken die zich meer op de cognitieve resultaten richten voor de beoordeling van docenten komt dat aspect naar boven: Hattie en Marzano noemen de interactie met de klas en Creemers spreekt over een ordelijk klimaat. Anderen die ook de affectieve resultaten meenemen in hun oordeel spreken over 'respect' en 'geduld'. Dat dit concept van interpersoonlijk gedrag ook terug komt in de zeven competenties van het SBL wekt daarom geen verwondering.

Opvallend is echter dat onderzoeken specifiek naar concepten die Vwo-leerlingen intuïtief gebruiken bij de beoordeling van hun docenten en die door de leerlingen zelf worden aangedragen nog niet gedaan zijn. Als onderzoekers gaan wij ervan uit dat leerlingen in de bovenbouw volwassen genoeg zijn om in hun persoonlijke oordeel over docenten hun eigen resultaten mee te laten wegen als het gaat over de kwaliteit van een docent. Daarbij zullen ze zich niet beperken tot cognitieve resultaten, maar het is onze verwachting dat ze ook affectieve resultaten in hun oordeelsvorming zullen betrekken, zoals ook Delaney heeft gemerkt (Delaney, 2010, p. 7). De verwachting is dan ook dat termen zoals hiervoor genoemd ook in ons onderzoek naar boven zullen komen. Op de vraag of dat op het niveau van indicatoren gebeurt of op het niveau van bovenliggende concepten of dimensies hopen wij gedurende dit onderzoek een antwoord te kunnen vinden.

Uiteraard moet opgemerkt worden dat de literatuurstudie slechts een beperkte omvang had, zodat we niet geheel kunnen uitsluiten dat dergelijk onderzoek eerder plaatsgevonden heeft.

3 ONTWIKKELING EN VALIDATIE VAN EEN INSTRUMENT

3.1 DOELSTELLING

Om de onderzoeksvraag 'wat is de X-factor van de docent' te kunnen beantwoorden is geprobeerd een instrument te ontwikkelen dat het concept 'de beste docent' meet. Belangrijk hierbij was dat het instrument zoveel mogelijk gebruik zou maken van de formuleringen van de leerlingen zelf, en dat de resultaten van een positiebepaling van de docenten op basis van scores op het instrument vergelijkbaar zouden zijn met een intuïtieve positiebepaling door de leerlingen.

3.2 RESPONDENTEN

Voor het onderzoek naar de dimensies in het concept 'de beste docent' is gebruik gemaakt van leerlingen van 5 VWO op de twee onderzochte scholen, het Willem van Oranje College in Waalwijk en het Augustinianum in Eindhoven.

De keuze om specifiek 5 VWO leerlingen te bevragen is gebaseerd op de volgende punten:

- **Maturiteit:** om over concepten en kenmerken te kunnen praten, moeten de leerlingen een bepaald abstractie niveau hebben. Dit niveau wordt vooral in de bovenbouw van het VWO aangetroffen.
- **Beschikbaarheid:** de periode waarin het onderzoek plaatsvond viel samen met de eindexamenperiode. Hierdoor waren leerlingen van 6 VWO minder beschikbaar.
- **Bekendheid met de docenten:** om een mening over de docenten te hebben is het van belang dat de leerlingen de docenten al enige tijd kennen. Leerlingen van 4 VWO hebben minder ervaring met de docenten en worstelen vaak nog met de overgang naar de tweede fase. Dit zou hun mening kunnen beïnvloeden.

Voor het eerste deel van het onderzoek, de oriëntatie op het begrip 'de beste docent', zijn op beide scholen vrijwilligers gezocht uit de 5 VWO populatie. Daarbij is er rekening mee gehouden dat deze vrijwilligers afkomstig waren uit alle aanwezige profielen om overwaardering van bepaalde kenmerken en docenten te vermijden. Op het Augustinianum hebben 9 vrijwilligers deelgenomen aan dit onderzoek, op het Willem van Oranje College 8 vrijwilligers.

Bij het valideren van de vragenlijsten is vervolgens gebruik gemaakt van de gehele 5 VWO populatie op beide scholen.

3.3 METHODE

Om tot een duidelijke, voor de leerlingen herkenbare, vragenlijst te komen is ervoor gekozen de ontwikkeling van de vragenlijst te beginnen met een inventarisatie van begrippen en kenmerken die volgens de leerlingen betrekking hebben op de beste docent. Om een vrije generatie van termen op gang te brengen is gekozen voor een inventarisatie in de vorm van een free-form workshop op iedere school. Doel van deze workshops was het genereren van een woordspin rondom het thema 'de beste docent'. De workshops bestonden uit 2 fasen:

- **Generatie van ideeën:** de leerlingen werd gevraagd om te denken aan de docent die in hun ogen de beste is. Vervolgens mochten ze 5 kenmerken van die docent opschrijven, die volgens hen specifiek belangrijk waren voor hun keuze.

- Clustering van ideeën: nadat alle leerlingen kenmerken gegenereerd hadden werd hen gevraagd ze samen te voegen en te clusteren tot overkoepelende concepten. Daarbij kon een individueel kenmerk slechts gekoppeld worden aan één overkoepelend concept.

De resultaten van deze workshops zijn door de onderzoekers direct verwerkt in een woordspun voor elke school. Het voordeel van deze methode is dat daarmee direct zichtbaar wordt onder welke concepten veel vermeldingen hangen, en onder welke concepten minder vermeldingen hangen. Het aantal vermeldingen dat leerlingen onder een concept plakten is een maat voor het belang dat aan een concept gehecht wordt. Hoe meer leerlingen een concept vermelden, hoe belangrijker het blijktbaar is.

Om tot een overkoepelende samenvatting van concepten te komen zijn de concepten in de woordspun geëvalueerd met behulp van de volgende criteria:

- Frequentie van individuele vermeldingen in de workshops, aangezien de frequentie een maat is voor het gewicht van een concept.
- Voorkomen in beide workshops, om ervoor zorg te dragen dat er een instrument ontstaat dat onafhankelijk van de school kan worden gebruikt.
- Gebruik van herkenbare termen die direct om te zetten zijn naar vragen, zodat de interpretatie door de respondenten eenduidig is.

Deze evaluatie heeft geleid tot een shortlist van door de leerlingen gehanteerde concepten. Omdat deze concepten in de workshop zijn ontwikkeld wordt in dit document gesproken van workshop-concepten.

Met behulp van deze shortlist van workshop-concepten is vervolgens een meetinstrument voor het concept 'de beste docent' ontwikkeld en gevalideerd. Het instrument moest gebruikt kunnen worden om een quickscan te maken van de mening van leerlingen over een specifieke docent en moest de mogelijkheid bieden om de meningen over verschillende docenten te vergelijken. Ten slotte moest de uitkomst statistisch geanalyseerd kunnen worden om eventueel onderliggende dimensies te kunnen onderzoeken.

Bij het opzetten en valideren van dit meetinstrument is de methode gehanteerd zoals deze is beschreven door Baarda en de Goede (Baarda & de Goede, 2006). Hierbij zijn de volgende stappen doorlopen:

- Vertaling van de leerling-concepten naar meetbare termen (indicatoren).
- Verwerken van de indicatoren in een vragenlijst.
- Validatie van de vragenlijst.

Deze stappen worden hieronder toegelicht.

3.3.1 VERTALING NAAR MEETBARE TERMEN

Om het concept van 'de beste docent' te kunnen meten zijn de door de leerlingen genoemde concepten eerst vertaald naar meetbare termen, de zogenaamde indicatoren. Hierbij is aangenomen dat de leerling-concepten samen een goed beeld geven van het overkoepelende concept 'de beste docent'. Aan de hand van de door de leerlingen vermelde kenmerken in de workshops is een lijst gemaakt met indicatoren per concept. Hierbij is geprobeerd zoveel mogelijk de termen van de leerlingen te blijven toepassen om vervuiling door onze eigen beeldvorming te vermijden.

Bij het formuleren van de indicatoren is er rekening mee gehouden dat deze toegepast konden worden in een vragenlijst. Dat wil zeggen dat er op gelet is dat ze steeds maar betrekking hebben op één onderwerp, en zodanig geformuleerd zijn dat de leerlingen ze goed kunnen begrijpen.

3.3.2 VERWERKEN VAN DE INDICATOREN TOT EEN VRAGENLIJST

De gevonden indicatoren zijn vervolgens gebruikt om een vragenlijst te ontwikkelen. Het beoogde resultaat zou eenvoudig door leerlingen te gebruiken moeten zijn, en meetbare uitkomsten moeten geven. Bij voorkeur zouden deze uitkomsten in de vorm van statistisch te bewerken getallen gepresenteerd moeten kunnen worden.

Vanuit deze gedachtegang is ervoor gekozen om de gevonden indicatoren te vertalen naar een korte vragenlijst met vragen die gescoord kunnen worden op een 6-punts Lickert-schaal. Deze keuze zorgt ervoor dat de resultaten van het onderzoek kwantificeerbaar worden, en dat er een statistische analyse op gedaan kan worden. Bijkomend voordeel is dat in een later stadium (zie Hoofdstuk 5) een eenvoudig vergelijk gemaakt kan worden met de resultaten van de SBL-Quickscan. Er is gekozen voor een schaalverdeling van 0 tot 5. De keuze hiervoor is gebaseerd op de volgende overwegingen:

- Het instrument is uiteindelijk bedoeld voor alle docenten en moet dus ook de mogelijkheid van lage scores bieden.
- In ons onderzoek richten wij ons specifiek op erg goede docenten; om toch te kunnen differentiëren is het belangrijk dat er genoeg onderscheid te maken is, ook als alles positief is.
- Om een goed beeld te kunnen vormen moeten leerlingen gedwongen worden te kiezen of ze positief of negatief over iemand zijn, dit kan door geen middenscore toe te staan.

Vervolgens is de op deze manier opgestelde vragenlijst gevalideerd.

3.3.3 VALIDATIE-PROCES

Om de vragenlijst te kunnen valideren is deze in eerste instantie voorgelegd aan een tweetal ervaren onderzoekers, daarna zijn de volgende aspecten onderzocht:

- Inhoudsvaliditeit: in hoeverre meet de lijst inderdaad het begrip 'de beste docent'.
- Homogeniteit: in hoeverre meten de vragen hetzelfde begrip.

De Inhoudsvaliditeit is onderzocht door de onderlinge positie per school op basis van de scores op de vragenlijst te vergelijken met de onderlinge positie per school op basis van de intuïtieve scores. Als deze posities een duidelijke correlatie vertonen kan gesproken worden van inhoudsvaliditeit. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat deze validatie enigszins gehinderd wordt doordat alleen naar de beste docenten is gekeken. Daardoor is immers zowel het score gebied als het aantal meetpunten erg klein geworden, wat een vertekend beeld kan geven. Vanwege de kleine steekproef en een verschil in respondenten per school is gekozen voor het bepalen van de Spearman-correlatiecoëfficiënt.

De homogeniteit is onderzocht met behulp van de zogenaamde Cronbachs Alpha. Deze waarde is een maat voor de samenhang tussen vragen. Hoe hoger deze waarde hoe groter de samenhang. Over het algemeen wordt gesteld dat een waarde boven de 0,7 een goede samenhang weergeeft.

Om het instrument goed te kunnen valideren zijn de leerlingen verdeeld in 2 groepen, die los van elkaar bevroegd zijn. Elke groep kreeg een eigen taak.

INTUÏTIEVE POSITIEBEPALING

De eerste groep kreeg een lijst voorgelegd van docenten die les geven op de betreffende school aan de bovenbouw VWO. Gevraagd werd om die docenten aan te kruisen waar ze ervaring mee hadden, en om aan te geven welke 5, voor hen bekende, docenten in hun ogen de beste waren. Voor deze 5 moesten ze een volgorde

vaststellen van de allerbeste tot degene die de 5^{de} plaats toegewezen kreeg. De aldus verkregen intuïtief bepaalde gegevens zijn als volgt verwerkt:

- Voor elke docent is bepaald hoe vaak hij vermeld is als zijnde bekend bij de leerlingen.
- Wanneer een docent gekozen was als behorende bij de 5 besten werd een score toegekend aan de positie die de betreffende leerling hem/haar had toegedicht. De beste docent scoorde 5 punten, een 5^{de} plaats was goed voor 1 punt.
- Het totaal aantal punten dat een docent scoorde werd gedeeld door het aantal leerlingen dat aangaf bekend te zijn met de docent.

Op deze wijze werd een score per docent bepaald die onafhankelijk was van het aantal leerlingen dat de docent kent. Hiermee wordt voorkomen dat een docent die een basisvak geeft meer kans heeft op een hoge score dan een docent die een vak met weinig leerlingen geeft.

Op basis van deze gecorrigeerde score werd per school een shortlist gemaakt van die 5 (in het geval van Willem van Oranje College 6) docenten die het hoogst scoorden. De onderlinge positie van deze docenten werd bepaald aan de hand van de scores, waarbij de eerste positie naar de docent met de hoogste score ging. De namen van de geselecteerde docenten werden als input gebruikt voor de tweede groep.

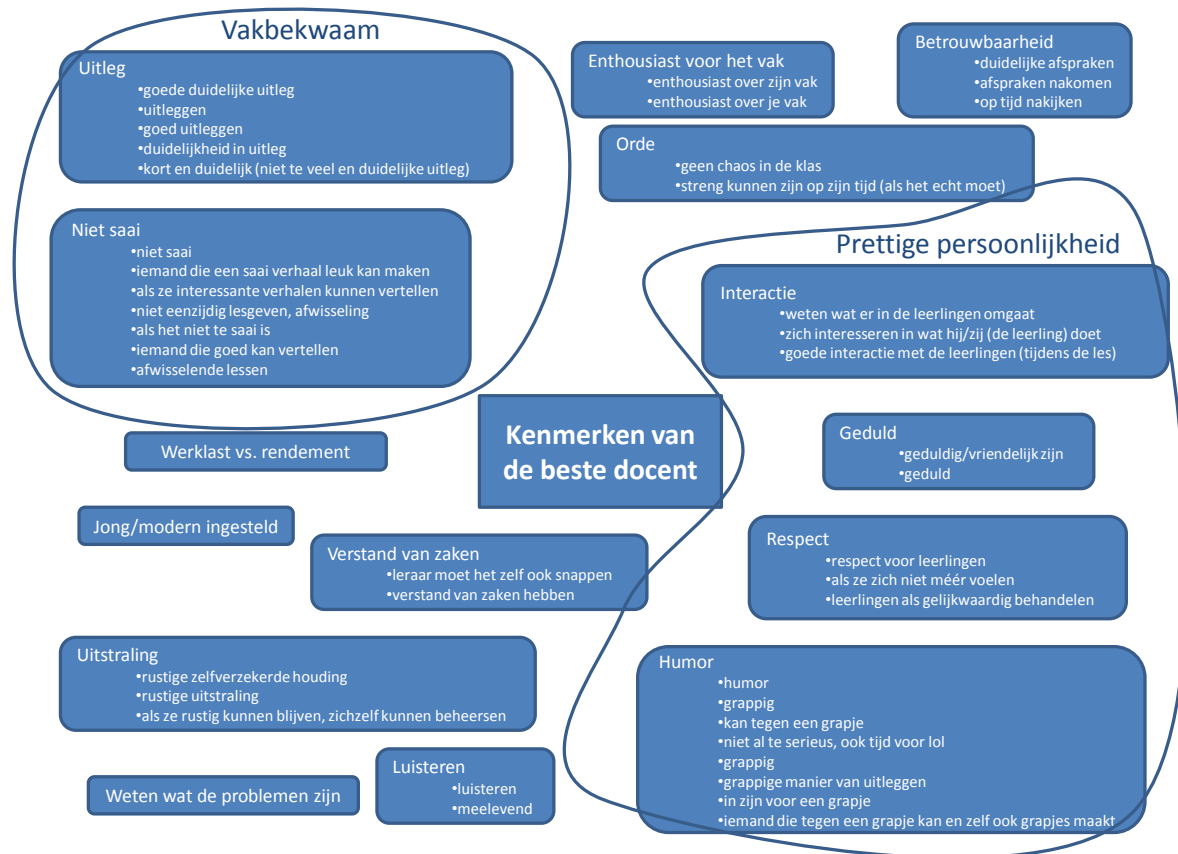
POSITIEBEPALING OP BASIS VAN DE VRAGENLIJST

De tweede groep leerlingen werd gevraagd om uit de 5 docenten die door de eerste groep geselecteerd waren die docenten te kiezen die zij kenden (het betrof immers weer een groep met leerlingen uit alle richtingen), en daarvoor de vragenlijst met 18 vragen in te vullen. Vervolgens zijn de punten van alle vragen samen getotaliseerd en is de onderlinge positie bepaald waarbij de docent met de hoogste score de eerste plaats kreeg toebedeeld, enz. De resultaten van deze vragenlijsten zijn vervolgens gebruikt om met behulp van gemiddelde totaalscore per docent de inhoudsvaliditeit van de lijst te controleren, en om via statistische analyse de homogeniteit van de vragen na te gaan.

3.4 INVENTARISATIE VAN BEGRIPPEN EN KENMERKEN

Hieronder worden de resultaten van de workshops per school gepresenteerd, waarna een overkoepelende samenvatting gegeven wordt. Soms gebruikten leerlingen exact dezelfde termen tijdens de workshop. Omdat het doel van de woordspins was om direct te zien hoe veel opmerkingen onder een concept gehangen werden zijn die termen steeds ook dubbel vermeld.

De woordspin in figuur 1 is het resultaat van de workshop op het Willem van Oranje college.



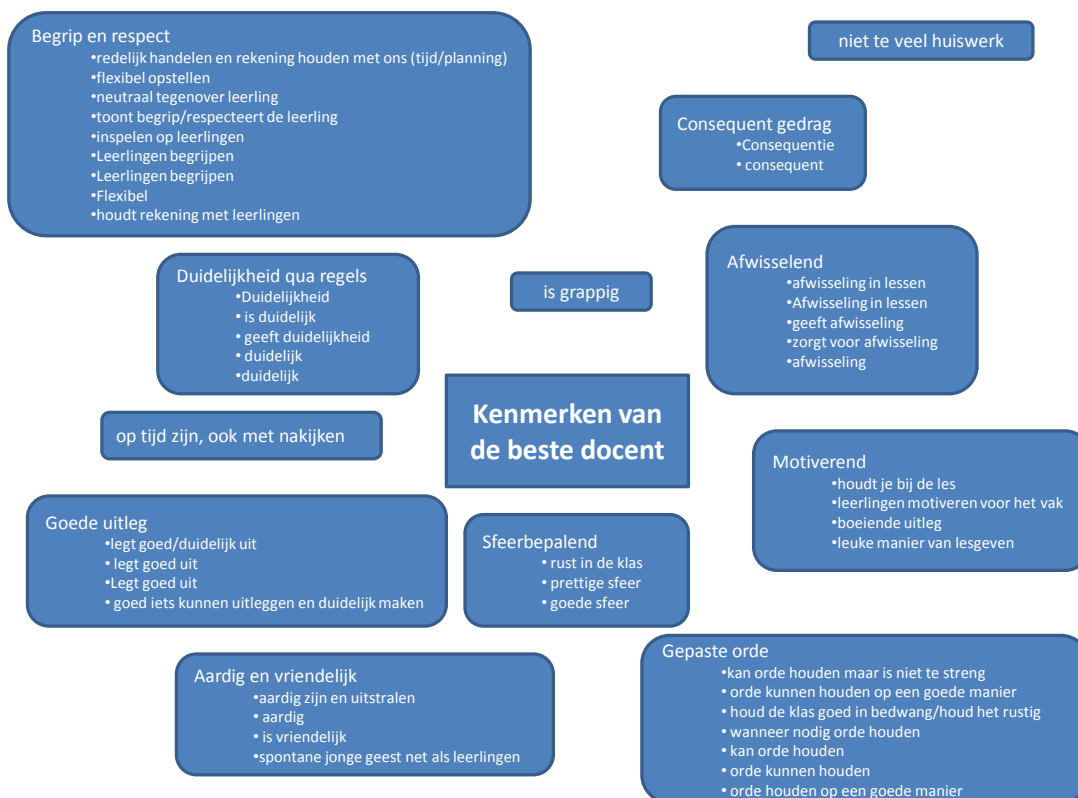
Figuur 1: Wordspin naar aanleiding van de workshop op het Willem van Oranje College.

Tijdens het clusteren werden alle vermelde aspecten ondersteund door de leerlingen. In de discussie die daarop ontstond bleek dat er in hun optiek uiteindelijk 2 overkoepelende categorieën waren die meer van belang zijn dan de andere, te weten:

- Een prettige persoonlijkheid, die gevormd wordt door de aspecten humor, geduld, interactie en respect.
- Vakbekwaamheid, hetgeen bestaat uit de categorieën goede uitleg, enthousiasme en niet saai.

De andere aspecten/concepten waren in hun ogen wel van belang, maar minder noodzakelijk.

In figuur 2 is de woordspin die gemaakt is naar aanleiding van de workshop bij het Augustinianum te zien.



Figuur 2: Woordspin naar aanleiding van de workshop op het Augustinianum.

Ook hier erkennen de leerlingen alle aangedragen aspecten als zijnde relevant. Een verdere toespitsing op hoofdzaken, zoals die heeft plaatsgevonden op het Willem van Oranje College, werd door de leerlingen van het Augustinianum niet meer nodig gevonden. De concepten die uit de woordspin naar boven kwamen werden door alle deelnemende leerlingen onderschreven, en een onderscheid in relevantie vonden zij niet op zijn plaats.

Aan de hand van de resultaten van beide workshops is een shortlist van concepten gemaakt die blijkbaar voor de leerlingen van beide scholen een rol spelen bij het bepalen van de beste docent. De concepten 'duidelijkheid' en 'betrouwbaarheid' zijn samengenomen omdat de leerlingen hiermee in onze ogen hetzelfde bedoelden, namelijk dat ze weten wat ze aan een docent hebben. Op dezelfde wijze is er een overkoepeling gemaakt voor 'aardig en vriendelijk', 'uitstraling', en 'sfeerbepalend'. Daarmee is de volgende shortlist van workshop-concepten ontstaan:

- Respect.
- Humor.
- Gepaste orde.
- Goede uitleg.
- Duidelijkheid/ betrouwbaarheid.
- Geduld.
- Uitstraling.

Deze shortlist is als input gebruikt voor de ontwikkeling van de vragenlijst.

3.5 VERTALING VAN DE LEERLING-CONCEPTEN NAAR INDICATOREN

De shortlist van leerling-concepten is gebruikt om tot de volgende set van indicatoren te komen.

Tabel 1: Overzicht van gebruikte concepten en indicatoren per concept.

Overkoepelend concept	Indicatoren
Respect	De docent staat open voor de inbreng van leerlingen.
	De docent houdt rekening met de leerlingen.
	De docent is toegankelijk voor de leerlingen.
	De docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen.
Humor	De docent kan de grappen van leerlingen waarderen.
	De docent heeft gevoel voor humor.
Gepaste orde	De docent is in staat om op de juiste manier in te grijpen als de les verstoord wordt.
	De docent zorgt voor een goede werksfeer in de klas.
Goede uitleg	De docent heeft inzicht in de lesstof.
	De docent weet waar voor leerlingen de knelpunten zitten in de stof.
Duidelijkheid/ betrouwbaarheid	De docent is consequent in zijn gedrag.
	De docent komt zijn afspraken na.
	De docent stelt duidelijke regels.
Geduld	De docent heeft geduld.
Uitstraling	De docent is vriendelijk.
	De docent straalt rust uit.
	De docent sluit aan bij onze belevingswereld.
	De docent is bereid de leerlingen te helpen.

Bij het opstellen van deze lijst zijn voor sommige concepten meer indicatoren gedefinieerd dan voor andere concepten. De reden hiervoor is dat er bij sommige concepten meer, in de ogen van de onderzoekers verschillende, beschrijvingen naar boven kwamen dan bij andere. Dit zou erop kunnen wijzen dat sommige concepten complexer zijn, wat vraagt om een grotere hoeveelheid indicatoren.

3.6 OPSTELLEN VAN DE VRAGENLIJST

De diverse indicatoren zijn in willekeurige volgorde geplaatst om te zorgen dat de leerlingen zo onbevangen mogelijk tegen een vraag zouden komen te staan.

Het uiteindelijke instrument is een eenvoudige vragenlijst geworden die op 1 A4-tje past. Deze is te zien in Bijlage 8.1.

3.7 VALIDATIE

Nadat de vragenlijst geëvalueerd was met twee ervaren onderzoekers en waar nodig gecorrigeerd, is deze voorgelegd aan de leerlingen. De uitkomsten hiervan zijn gebruikt voor de validatie van de lijst. Hieronder worden de resultaten van het validatie-proces besproken. Opgemerkt moet worden dat in verband met de anonimiteit geen namen van docenten vermeld worden.

3.7.1 VERGELIJKING VAN DE INTUITIEVE SCORE MET DE VRAGENLIJST SCORE

In onderstaande tabellen staan de scores van de docenten van het Willem van Oranje College en van het Augustinianum. In Bijlage 8.2 zijn meer gedetailleerde overzichten te vinden. Omdat de intuïtieve score en de

score op de vragenlijst verschillende maxima kennen is ervoor gekozen de scores weer te geven als percentage van het maximaal aantal te behalen punten. Hierbij is een duidelijk verschil te zien in de gemiddelde hoogte van de scores. De intuïtieve score valt stelselmatig lager uit dan de vragenlijst score. Dit wordt veroorzaakt door de manier van scoren. Immers in de intuïtieve ronde konden alleen de eerste 5 docenten bij een leerling scoren, terwijl niet elke leerling elke docent koos. Bij de vragenlijst waren op alle vragen scores te halen.

Tabel 2: Overzicht van scores op het Willem van Oranje College.

Docent	Vak	Intuïtieve Score (%)	Aantal respondenten op intuïtief	Plaats	Score op vragenlijst (%)	Aantal respondenten op vragenlijst	Plaats
WvO1	Wiskunde	52,9	14	1	80,5	9	2
WvO2	Engels	43,1	13	2	84,9	11	1
WvO3	M&O	34,5	22	3	77,2	8	5
WvO4	Klas. Talen	33,7	19	4	77,5	11	4
WvO5	Duits	31,7	29	5	74,8	18	6
WvO6	Biologie	29,1	11	6	77,9	8	3

Opvallend in dit overzicht is het grote verschil in positie voor docent WvO6 op de intuïtieve score en op de vragenlijst score. De posities van de andere docenten zijn daarentegen wel vergelijkbaar. Een mogelijke verklaring voor de uitschieter bij WvO6 ligt in de aantallen respondenten, die voor deze docent relatief laag waren.

Tabel 3: Overzicht van scores op het Augustinianum.

Docent	Vak	Intuïtieve Score (%)	Aantal respondenten op intuïtief	Plaats	Score op vragenlijst (%)	Aantal respondenten op vragenlijst	Plaats
Aug1	Filosofie	65,0	12	1	87,2	10	2
Aug2	Wiskunde	63,8	32	2	88,6	23	1
Aug3	Engels	54,0	20	3	78,4	31	4
Aug4	Economie	49,0	11	4	84,2	16	3
Aug5	Frans	44,0	16	5	77,8	14	5

Op het Augustinianum lijken de resultaten te ondersteunen dat de intuïtieve scores en de item score zich goed laten vergelijken. Bij het zoeken naar verklaringen voor de verschillen bleek overigens dat docent Aug3 de mentor was van de groep die de intuïtieve positiebepaling had opgesteld. Daardoor bestaat de kans dat leerlingen uit deze groep deze docent niet alleen gewaardeerd hebben op basis van de lespraktijk maar ook op basis van de manier waarop het mentoraat wordt ingevuld.

3.7.2 INHOUDSVALIDITEIT

Aan de hand van bovenstaande scores is bepaald wat de correlatie is tussen het intuïtieve proces en de vragenlijst. Vanwege het beperkte aantal docenten, en een verschil in respondenten tussen de scholen waarover dit onderzoek gaat, wordt niet gebruik gemaakt van de Pearson correlatiecoëfficiënt tussen de scores zelf, maar wordt de correlatie tussen de op verschillende manieren bepaalde posities onderzocht met behulp van de Spearman correlatiecoëfficiënt. De gevonden coëfficiënten zijn in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 4: Overzicht van de gevonden correlaties tussen intuïtieve positie en positie op basis van de vragenlijstscore.

Geanalyseerde dataset	Spearman correlatiecoëfficiënt
Alleen WvO	0,543
Alleen Aug	0,800
Alle docenten	0,663

Deze resultaten laten zien dat er een sterk positief verband is tussen de intuïtieve posities en de posities op basis van de vragenlijst. Hiermee is aangetoond dat de vragenlijst in principe een goede maat is voor het concept 'de beste docent' zoals de leerlingen dat intuïtief definiëren.

3.7.3 HOMOGENITEIT

Nu is vastgesteld dat de vragenlijst inderdaad betrekking heeft op het concept 'de beste docent' zoals leerlingen dat intuïtief definiëren kan bepaald worden of er één onderliggende dimensie onder alle onderdelen ligt, namelijk 'de beste docent'. Dit is gedaan met behulp van Cronbachs Alpha. Met behulp van SPSS is deze bepaald over de gehele data-set. Daarbij is ook onderzocht of er misschien vragen zijn die afbreuk doen aan de homogeniteit van de gehele lijst. Dit is onderzocht door na te gaan welk effect het weglaten van een specifieke vraag op Cronbachs Alpha heeft.

In onderstaande tabel zijn de gevonden waardes te zien.

Tabel 5: Resultaten van de bepaling van Cronbachs Alpha.

Geanalyseerde dataset	Cronbachs Alpha
Alle vragen	0,893
Met weglating van vraag 1	0,883
Met weglating van vraag 2	0,888
Met weglating van vraag 3	0,888
Met weglating van vraag 4	0,881
Met weglating van vraag 5	0,884
Met weglating van vraag 6	0,892
Met weglating van vraag 7	0,888
Met weglating van vraag 8	0,893
Met weglating van vraag 9	0,883
Met weglating van vraag 10	0,883
Met weglating van vraag 11	0,890
Met weglating van vraag 12	0,885
Met weglating van vraag 13	0,888
Met weglating van vraag 14	0,888
Met weglating van vraag 15	0,888
Met weglating van vraag 16	0,887
Met weglating van vraag 17	0,894
Met weglating van vraag 18	0,885

De hoge waarde van Alpha over de gehele vragenset is een goede indicatie dat de lijst inderdaad homogeen is en allemaal aspecten meet die betrekking hebben op 'de beste docent'.

Een kleine verbetering lijkt nog mogelijk door vraag 17 uit de set te verwijderen. Dit levert een iets hogere Alpha. Deze vraag, die betrekking heeft op de bereidheid van docenten om deadlines aan te passen is blijkbaar verwarrend voor de leerlingen.

3.8 CONCLUSIE TEN AANZIEN VAN DE ONTWIKKELDE VRAGENLIJST

Tijdens de workshops heeft een kleine groep leerlingen een aantal concepten gedefinieerd die in hun ogen betrekking hebben op het begrip 'de beste docent'. Op basis van deze concepten is een vragenlijst opgesteld. Onderzoek naar de validiteit van deze vragenlijst laat zien dat deze in de praktijk het concept 'de beste docent' betrouwbaar en homogeen meet. De homogeniteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst kunnen mogelijk nog enigszins verbeterd worden door het verwijderen of aanpassen van vraag 17: 'de docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen'. Voor het tweede deel van ons onderzoek is dat vooralsnog niet gedaan, omdat er in onze ogen voldoende bewijs was dat de vragenlijst als instrument kon dienen.

Naar aanleiding van deze conclusie is daarom besloten het instrument toe te gaan passen bij het vervolg van dit onderzoek, dat zich richt op het zoeken naar eventueel onderliggende dimensies in het concept 'de beste docent'.

4 DE X-FACTOR ONDER DOCENTEN

4.1 DOELSTELLING

Met behulp van de in het eerste deelonderzoek gevalideerde vragenlijst is onderzocht of het mogelijk bleek om dimensies te definiëren binnen het overkoepelende concept 'de beste docent'. Een dimensie is in dit geval gedefinieerd als een set van indicatoren die gezamenlijk een inhoudelijk overkoepelend concept beschrijven. Als extra voorwaarde wordt gesteld dat deze concepten zo onafhankelijk mogelijk van elkaar zijn, en dat de set van indicatoren die samen een dergelijk concept vormgeven een homogeen beeld vertoonden.

4.2 RESPONDENTEN

In deze fase van het onderzoek is geen nieuwe vragenlijst uitgezet. Aangezien de vragenlijst gevalideerd is, is in verband met de omvang van het totale onderzoek besloten om de eerder verkregen resultaten uit de vragenlijsten te analyseren. De scores van alle leerlingen op de vragen per docent zijn in SPSS geregistreerd en voor analyse gebruikt. In totaal betreft dit 159 "cases" verdeeld over 11 docenten.

4.3 ONDERZOEKSMETHODE

Om te onderzoeken of er een set van dimensies te definiëren is in het concept van de beste docent zijn de indicatoren van de vragenlijsten op drie verschillende manieren tot concepten gegroepeerd, te weten:

- Op basis van workshop concepten: Allereerst zijn de concepten zoals die in de workshops door de leerlingen genoemd waren gebruikt. Om statistische analyse mogelijk te maken zijn deze concepten in SPSS gedefinieerd aan de hand van de eerder gemaakte indeling van indicatoren zoals vermeld in Tabel 1, Hoofdstuk 3.
- Op basis van de SBL-competenties: Hiervoor zijn de eerder opgestelde indicatoren in overleg met ervaren onderzoekers op het onderwijsterrein zo goed mogelijk toegewezen aan verschillende competenties. Voor deze indeling wordt verwezen naar Bijlage 8.3. Bij het toewijzen bleek dat alle door de leerlingen benoemde indicatoren betrekking hebben op de eerste 3 competenties, te weten: Interpersoonlijk, Pedagogisch en Didactisch. Dit is niet verwonderlijk aangezien dit de aspecten zijn die de leerlingen voornamelijk van hun docenten te zien krijgen.
- Op basis van factoranalyse: Als derde is met behulp van factoranalyse nagegaan of er een andere, zinvolle groepering van indicatoren te definiëren is op basis van de totale gegevensset. Deze analyse is uitgevoerd in SPSS, waarin gebruik gemaakt wordt van de zogenaamde Principal Component Analysis, gebaseerd op de 'Rotation Method Varimax with Kaiser Normalization'. Met behulp van deze methode wordt gezocht naar zogenaamde factoren (dit zijn sets van indicatoren) die zoveel mogelijk onafhankelijk van elkaar zijn, en daarmee mogelijk afzonderlijke dimensies betreffende 'de beste docent' beschrijven. Als criterium voor een zinvolle keuze van factoren kan zowel de Scree-plot, als de eigenwaarde van een factor gebruikt worden. Beide methodes zijn gebruikt, waarna aan de hand van de resultaten een keuze is gemaakt voor de meest voor de hand liggende manier van clusteren. Ten slotte is de mogelijkheid van een inhoudelijke duiding van de gevonden indicatorsets onderzocht. Een clustering heeft immers alleen zin als de gevonden indicatorsets ook een inhoudelijk zinvol concept lijken te beschrijven.

Om de verschillende benaderingen te kunnen vergelijken zijn vervolgens drie verschillende analyses per manier van clusteren uitgevoerd.

Allereerst is voor elke set de waarde van Cronbachs Alpha bepaald om te onderzoeken of de indicatoren binnen een set inderdaad eenzelfde overkoepelend begrip meten. Een onderzoek naar onderlinge correlaties

heeft immers pas zin als de begrippen zelf consistent blijken te zijn. In deze analyse is ook onderzocht of weglating van een specifieke indicator uit een set eventueel nog een beter resultaat zou opleveren.

Vervolgens is met behulp van de Pearson-correlatiecoëfficiënt onderzocht in hoeverre indicatorsets binnen één manier van clusteren onderling onafhankelijk zijn. Hiermee is onderzocht of deze specifieke manier van clusteren inderdaad min of meer onafhankelijke dimensies laat zien, dan wel of er overlap is tussen de clusters. Alle correlaties zijn bepaald op het 1%-significantieniveau. Als richtlijn is gehanteerd dat een correlatiecoëfficiënt kleiner dan 0,3 op een sterke onafhankelijkheid duidt, terwijl een correlatiecoëfficiënt groter dan 0,7 op sterke afhankelijkheid duidt.

Ten slotte is op basis van de verschillende indelingen een drietal nieuwe positiebepalingen gedaan voor alle docenten. Hierbij is voor elke indeling een score berekend door per groep indicatoren een gemiddelde waarde te berekenen en deze op te tellen. Aan de hand van deze gewogen scores zijn de onderlinge posities per school opnieuw bepaald. Deze nieuwe posities zijn gecorreleerd met de intuïtieve posities om te onderzoeken of door deze weging een betere correlatie met de intuïtie gevonden kon worden. Vanwege de kleine groep docenten is gebruik gemaakt van de Spearman-correlatiecoëfficiënt.

De resultaten zijn vergeleken voor alle drie de manieren van clusteren. Daarbij is gekeken of er één specifieke indeling van indicatoren te vinden was waarbij homogeniteit, onafhankelijkheid en correlatie met de intuïtief bepaalde positie duidelijk beter was dan bij andere indelingen. Deze indeling zou dan inzicht geven in de dimensies die leerlingen onbewust gebruiken bij het toepassen van het concept 'de beste docent'.

4.4 RESULTATEN

Hieronder worden eerst de resultaten van de analyses per clusterings-methode besproken, waarna een conclusie over het geheel getrokken wordt.

4.4.1 ANALYSE OP BASIS VAN LEERLING-CONCEPTEN

HOMOGENITEIT VAN DE CONCEPTEN

Bij het clusteren van de indicatoren van de vragenlijst op basis van de leerling-concepten werden onderstaande waarden gevonden voor Cronbachs Alpha.

Tabel 6: Cronbachs Alpha per workshop-concept.

Concept	Respect	Gepaste Orde	Humor	Geduld	Verstand van Zaken	Duidelijkheid	Uitstraling
Aantal indicatoren	4	2	2	1	2	3	4
Cronbachs Alpha	0,749	0,514	0,764	n.v.t.	0,250	0,654	0,668
Max Alpha	0,768	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	0,601	0,650

In deze tabel wordt met het label max. Alpha de waarde geduid die Cronbachs Alpha maximaal kan bereiken wanneer één van de items die de factor opmaken buiten beschouwing wordt gelaten. Voor een aantal concepten heeft dit geen zin, omdat daar bij weglating van één indicator nog maar één indicator overblijft, waarover geen homogeniteit bepaald kan worden. Het weglaten van een specifieke indicator heeft alleen effect voor het concept 'Respect'. Er blijkt dat als in deze set indicatoren de indicator 'De docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen' weggelaten wordt de homogeniteit verbeterd.

Een veelgehoorde vuistregel is dat een Cronbachs Alpha groter dan 0,7 duidt op een goede homogeniteit van een set indicatoren. Vanuit dit oogpunt geredeneerd zijn alleen de concepten 'Respect' en 'Humor' voldoende homogeen. De waardes voor de concepten 'Gepaste orde', 'Duidelijkheid' en 'Uitstraling' zijn weliswaar lager, maar laten toch zien dat de clustering vergelijkbare indicatoren betreft. Voor het concept 'Geduld' was slechts één indicator gedefinieerd. Daarom is daar geen Alpha van te bepalen. De Cronbachs Alpha voor het concept 'Verstand van zaken' tenslotte is erg laag. Dit concept bestaat uit de volgende 2 indicatoren:

- De docent weet waar voor leerlingen de knelpunten zitten in de stof.
- De docent heeft inzicht in de lesstof.

Hoewel deze beschrijvingen in de ogen van zowel de leerlingen als de onderzoekers betrekking hebben op de inhoudelijke kennis van de docent blijken ze in de praktijk niet hetzelfde concept te beschrijven. Omdat dit concept duidelijk niet homogeen is, is dit niet meegenomen in het onderzoek naar onderlinge correlaties.

ONDERLINGE CORRELATIE

Voor de wel voldoende homogene concepten, en het concept 'Geduld' is vervolgens de Pearson-correlatiecoëfficiënt met 1% betrouwbaarheid bepaald. Het overzicht van de onderlinge correlaties laat zien dat de Pearson-correlatiecoëfficiënt uiteenloopt van 0,274 tussen de concepten 'Duidelijkheid' en 'Humor' tot 0,730 tussen 'Uitstraling' en 'Respect'

Tabel 7: Overzicht van gevonden Pearson-correlatiecoëfficiënten bij de workshop- concepten.

Concept	Respect	Gepaste orde	Humor	Geduld	Duidelijkheid	Uitstraling
Respect	1	0,544	0,548	0,619	0,438	0,730
Gepaste orde	0,544	1	0,321	0,405	0,535	0,587
Humor	0,548	0,321	1	0,341	0,274	0,551
Geduld	0,619	0,405	0,341	1	0,425	0,613
Duidelijkheid	0,438	0,535	0,274	0,425	1	0,598
Uitstraling	0,730	0,587	0,551	0,613	0,598	1

Als eerste valt op dat alle correlaties positief zijn. Dit is een aanwijzing dat de door de leerlingen genoemde concepten allemaal betrekking hebben op hetzelfde overkoepelende concept. De correlatie tussen 'Uitstraling' en 'Respect' blijkt bijzonder groot, maar ook de andere factoren vertonen een sterke samenhang met 'Respect' en 'Uitstraling'. Daarmee lijken deze concepten een soort vergaarbak te zijn voor diverse items die leerlingen waarderen. De correlatie tussen de andere concepten is minder groot. Het concept 'Humor' laat de minste correlatie met andere concepten zien. Dit is blijkbaar een meer op zichzelf staand concept.

EFFECT VAN CLUSTERING OP DE POSITIEBEPALING

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van het verschil in scores en posities tussen de intuïtieve positiebepaling en een positiebepaling op basis van scores die aan de hand van de workshop-concepten gewogen zijn.

Tabel 8: Overzicht van workshop-concept gewogen positiebepaling voor het Willem van Oranje College.

Docent	Vak	Workshop-concept-score (%)	Workshop concept-positie	Intuïtieve positie
WvO1	Wiskunde	79,9	2	1
WvO2	Engels	84,0	1	2
WvO3	M&O	77,7	4	3
WvO4	Klas. Talen	77,4	5	4
WvO5	Duits	74,3	6	5
WvO6	Biologie	78,6	3	6

Tabel 9: Overzicht van workshop-concept gewogen positiebepaling voor het Augustinianum.

Docent	Vak	Workshop-concept-score (%)	Workshop concept-positie	Intuïtieve positie
Aug1	Filosofie	87,3	2	1
Aug2	Wiskunde	89,2	1	2
Aug3	Engels	78,1	4	3
Aug4	Economie	84,0	3	4
Aug5	Frans	77,1	5	5

Opvallend bij het vergelijken van de verschillende posities is dat de omzetting naar workshop-concepten op het Augustinianum geen effect heeft, maar dat bij het Willem van Oranje College de docenten WvO3 en WvO4 stuivertje wisselen, waardoor de posities beter overeen komt met de intuïtieve.

Dit blijkt ook wanneer de correlatiecoëfficiënten tussen intuïtieve positie en workshop-concept positie bepaald wordt, zoals in onderstaande tabel te zien is.

Tabel 10: Overzicht van de gevonden correlaties tussen intuïtieve positie en workshop-concept positie.

Geanalyseerde dataset	Spearman correlatiecoëfficiënt
Alleen WvO	0,600
Alleen Aug	0,800
Alle docenten	0,700

Een waardering van scores op de vragenlijst op basis van concepten blijkt daarmee een hogere correlatie te geven dan de waardering op basis van indicatoren.

4.4.2 ANALYSE OP BASIS VAN DE SBL-COMPETENTIES

HOMOGENITEIT VAN DE CONCEPTEN

Het resultaat van de analyse van de homogeniteit van de indeling op basis van SBL-competenties is hieronder te zien.

Tabel 11: Cronbachs Alpha's voor de indeling op basis van SBL-competenties.

Competentie	Interpersoonlijk	Pedagogisch	Didactisch
N (items)	11	5	2
Cronbachs Alpha	0,875	0,731	0,250
Max Alpha	0,877	0,714	n.v.t.

Voor de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' worden hoge waardes van Alpha gevonden. Dit duidt er op dat de onderliggende sets van indicatoren in elk geval bij elkaar passen. De homogeniteit voor de competentie 'Didactisch' is erg laag. Dit is geen verrassing aangezien deze competentie uit dezelfde set indicatoren bestaat als het al eerder vermelde workshop-concept 'Verstand van zaken'.

Ook in deze tabel is weer te zien wat het maximaal te behalen effect is van het weglaten van een indicator uit de set. Dit heeft alleen een positief effect bij de competentie 'Interpersoonlijk', waarbij weglating van, wederom, de indicator 'De docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen' een verbetering laat zien.

ONDERLINGE CORRELATIE

Evenals bij de analyse op basis van workshop-concepten wordt voor de analyse van de onderlinge correlaties de competentie 'Didactisch' niet meegenomen. De correlaties tussen 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' zijn hieronder weergegeven.

Tabel 12: Overzicht van gevonden Pearson-correlatiecoëfficiënten bij de SBL-competenties.

Competentie	Interpersoonlijk	Pedagogisch
Interpersoonlijk	1	0,632
Pedagogisch	0,632	1

De correlatie tussen deze beide componenten is aan de hoge kant. Er zijn wel verschillen, maar blijkbaar worden toch aspecten gemeten die sterk met elkaar verbonden zijn. Dit duidt erop dat deze competenties niet afzonderlijk van elkaar te bezien zijn.

EFFECT VAN CLUSTERING OP DE POSITIEBEPALING

Ook op basis van de SBL-concepten kan de positie bepaald worden die docenten onderling innemen in de rangorde zoals die door leerlingen wordt gezien. Deze resultaten staan in de volgende tabellen.

Tabel 13: Overzicht van competentiegewogen positiebepaling voor het Willem van Oranje College.

Docent	Vak	Competentie-score (%)	Competentie - positie	Intuïtieve positie
WvO1	Wiskunde	87,1	1	1
WvO2	Engels	83,3	2	2
WvO3	M&O	81,0	3	3
WvO4	Klas. Talen	79,6	5	4
WvO5	Duits	79,4	6	5
WvO6	Biologie	80,7	4	6

Tabel 14: Overzicht van competentiegewogen positiebepaling voor het Augustinianum.

Docent	Vak	Competentie-score (%)	Competentie - positie	Intuïtieve positie
Aug1	Filosofie	87,4	2	1
Aug2	Wiskunde	89,8	1	2
Aug3	Engels	79,4	5	3
Aug4	Economie	83,5	3	4
Aug5	Frans	80,1	4	5

Onderzoek naar de correlatie tussen de competentie positie en de intuïtieve positie levert het resultaat op zoals getoond in de volgende tabel

Tabel 15: Spearman correlatie tussen intuïtieve posities en posities op basis van de SBL-competenties.

Geanalyseerde dataset	Spearman correlatiecoëfficiënt
Alleen WvO	0,829
Alleen Aug	0,600
Alle docenten	0,765

Opvallend is dat de correlatie voor het Willem Oranje College aanzienlijk stijgt, terwijl die voor het Augustinianum daalt. Gemeten over alle docenten stijgt de correlatie fractioneel.

4.4.3 ANALYSE MET BEHULP VAN FACTOR-ANALYSE

Zoals vermeld in de onderzoeksmethode is de hele dataset ook geanalyseerd met behulp van factor-analyse.

MOGELIJKE FACTOREN EN HOMOGENITEIT

In eerste instantie is gekeken naar een itemindeling op basis van factoren waarbij de eis is gesteld dat de 'minimum Eigenvalue' groter moest zijn dan 1. Dit leverde 5 factoren op (zie Bijlage 8.4), waarbij de 5^{de} factor bestaat uit 1 item, namelijk de indicator betreffende het aanpassen van deadlines. Analyse van de Alpha-scores van deze 5 factoren levert het volgende resultaat:

Tabel 16: Cronbachs Alpha voor 5 statistisch bepaalde factoren.

Factor	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
N (items)	5	4	4	4	1
Cronbachs Alpha	0,830	0,794	0,751	0,675	n.v.t.
Max Alpha	0,842	0,774	0,714	0,654	n.v.t.

Op basis van de Scree plot blijkt echter dat de toegevoegde waarde van een 5^{de} factor beperkt is (zie Bijlage 0).

Om die reden is gekozen voor een tweede analyse op dezelfde basis waarbij het aantal factoren vooraf was vastgelegd op 4. De Alpha-scores van deze factoren zijn in de volgende tabel weergegeven.

Tabel 17: Cronbachs Alpha voor 4 statistisch bepaalde factoren.

Factor	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
N (items)	4	4	4	5
Cronbachs Alpha	0,842	0,794	0,751	0,732
Max Alpha	0,828	0,774	0,714	0,714

Deze indeling blijkt de hoogste Alpha-scores op te leveren, en tegelijkertijd bestaat er niet de mogelijkheid om deze te verbeteren door een vraag weg te laten. Overigens is de beruchte indicator over aan te passen deadlines (vraag 17) op deze manier uit de analyse verdwenen, omdat er een eis is gehanteerd van een minimumloading die groter moet zijn dan 0,4. Aan deze eis bleek deze indicator in geen enkele factor te voldoen.

Aangezien het verschil tussen 4 en 5 factoren slechts in één vraag zit, die al vaker als omstrepen naar boven is gekomen, is besloten de rest van de analyse voort te zetten met 4 factoren. De items zijn als volgt over de factoren verdeeld:

Tabel 18: Indeling van indicatoren naar aanleiding van de factoranalyse.

Factor	Indicator	Itemnr. op de vragenlijst	Factor loading
1	De docent staat open voor de inbreng van leerlingen.	1	0,486
	De docent houdt rekening met de leerlingen.	4	0,723
	De docent heeft geduld.	5	0,777
	De docent is vriendelijk.	10	0,756
2	De docent kan de grappen van leerlingen waarderen.	3	0,627
	De docent is toegankelijk voor de leerlingen.	9	0,460
	De docent sluit aan bij onze belevingswereld.	13	0,774
	De docent heeft gevoel voor humor.	14	0,821
3	De docent weet waar voor leerlingen de knelpunten zitten in de stof.	6	0,737
	De docent straalt rust uit.	12	0,608
	De docent zorgt voor een goede werksfeer in de klas.	16	0,696
	De docent is bereid de leerlingen te helpen.	18	0,668
4	De docent is in staat om op de juiste manier in te grijpen als de les verstoord wordt.	2	0,582
	De docent is consequent in zijn gedrag.	7	0,642
	De docent heeft inzicht in de lesstof.	8	0,710
	De docent stelt duidelijke regels.	11	0,717
	De docent komt zijn afspraken na.	15	0,477

INHOUDELIJKE DUIDING

Op basis van de factoranalyse is er dus een andere clustering van de indicatoren te vinden die de resultaten kan verklaren. Om te onderzoeken of hier ook echt sprake is van concepten is het noodzakelijk te onderzoeken of de statistisch gevonden indeling ook inhoudelijk geduid kan worden. Dit is gedaan door te onderzoeken of de gevonden groepering te koppelen is aan in de literatuur bekende concepten, dan wel ten minste semantisch onder één noemer te vangen is.

Wanneer in tabel 6 gekeken wordt naar de indicatoren per factor valt op dat er duidelijk twee inter-persoonlijke factoren zijn, namelijk factor 1 en 2. Uit tabel 7 blijkt echter dat deze beide factoren een zeer beperkte onderlinge correlatie van 0,385 hebben. Het gaat daarmee blijkbaar om relatief onafhankelijke aspecten van de interactie tussen docent en leerling.

De eerste factor kent items die geduid kunnen worden als 'plezierig', een term die gebruikt wordt door Cottaar (Cottaar, 2010), of als 'respect' zoals die gehanteerd wordt door Hattie (Hattie, 2003). Een andere bron die gebruikt kan worden om na te gaan of dit concept overeenkomsten vertoont met al bekende termen is de QTI van Wubbels (Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985), omdat die met name de inter-persoonlijke dimensie tussen docent en leerling omschrijft. Het lijkt er op dat in termen van Wubbels c.s. deze factor nog het meest overeenkomt met 'begripvol', dus hoog op de nabijheidsas, en licht negatief op de invloedsas. Ook Wang (Wang, Gibson, & Slate, 2007) signaleert diverse termen die overeenkomsten vertonen met dit concept, zoals "caring, service" en "helpful", maar geen van deze termen omvat alle 4 de items. Misschien dat Witcher (Witcher, Onwuegbuzie, & Minor, 2001) nog het dichtst in de buurt komt met de term "student centeredness", maar de vraag is of het item "de docent is vriendelijk" daar wel onder kan worden gerangschikt. Omdat geen van deze termen alle items lijkt te dekken wordt de voorkeur gegeven aan de term 'Empathie' voor de verdere beschrijving van deze factor.

De tweede factor kan het beste omschreven worden als ‘Aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen’. Ook Valk hanteert een dergelijke term als het gaat om het beschrijven van de X-factor van docenten (Valk, 2010). Men zou kunnen stellen dat dit concept overeenkomt met de term ‘nabijheid’ van Wubbels (Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985), maar dan zou de correlatie tussen deze factor en factor 1, die ook hoog scoort op de nabijheidsas, veel groter moeten zijn. Ook bij Wang (Wang, Gibson, & Slate, 2007) is dit concept terug te vinden onder de term “connect with students well”, wat in de ogen van de studenten die in zijn onderzoek waren betrokken de derde factor is in volgorde van belangrijkheid.

De derde factor kan getypeerd worden met de term ‘Steun’. Dit komt in de buurt van de beschrijving van Hattie van één van de onderscheidende dimensies namelijk: “Guiding Learning through Classroom Interactions”. De term die McCabe (McCabe, 1995) gebruikt die het dichtst in de buurt komt van een beschrijving van een cluster van items waaruit dit concept bestaat lijkt “professional” te zijn, maar daaraan ontbreekt het inter-persoonlijke element zoals dat in dit concept wel aanwezig is. Immers McCabe onderscheidt twee dimensies: “professional” en “human” (McCabe, 1995, p. 125), waarbij het inter-persoonlijke aspect logischerwijs door de tweede dimensie wordt afgedekt.

Factor 4 lijkt te worden gedomineerd door pedagogische items. De nadruk lijkt daarbij te liggen op het aspect ‘Gezag’. Ook Minor (Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002) komt tot een term die wordt omschreven als “behaviorial and class room management”. In zijn boek ‘een leraar van klasse’ wijdt Lagerwerf (Lagerwerf & Korthagen, 2006) een heel hoofdstuk aan dit thema onder de titel “Met zorg de orde herstellen”, maar benoemt het niet als een concreet concept. Beide auteurs lijken echter onvoldoende uit te gaan van de gunfactor: gezag wordt verdiend door een docent, macht wordt uitgeoefend en opgeëist. Gezien de combinatie van indicatoren lijkt het hier veel meer te gaan om een natuurlijk gezag dat de docent krijgt door onder andere inzicht in de lesstof en eenduidig handelen, dan om een afdwingbare vorm van gezag.

Concluderend lijkt er dus inderdaad sprake te zijn van vier inhoudelijk duidbare concepten te weten

- Empathie.
- Aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen.
- Steun.
- Gezag.

In het vervolg zullen deze concepten geduid worden als ‘leerling-concepten’.

ONDERLINGE CORRELATIE

De factoranalyse berust op het onderzoeken van combinaties van indicatoren die zoveel mogelijk onafhankelijk zijn. Met dat gegeven in het achterhoofd ligt het dus voor de hand dat de 4 gevonden leerling-concepten een redelijke onafhankelijkheid laten zien.

Tabel 19: Pearson correlatiecoëfficiënten voor de leerling-concepten.

Leerling-concepten	Empathie	Aansluiting	Steun	Gezag
Empathie	1	0,385	0,629	0,426
Aansluiting bij de leefwereld	0,385	1	0,596	0,545
Steun	0,629	0,596	1	0,508
Gezag	0,426	0,545	0,508	1

Het concept ‘Steun’ blijkt nog relatief sterk te correleren met de andere concepten. Net als bij het workshop-concept ‘Uitstraling’ duidt dit misschien op een vergaarbak van termen die allemaal iets met een goede docent

te maken hebben. De lagere correlatie tussen de andere drie concepten geeft aan dat hier sprake is van redelijk onafhankelijke concepten.

EFFECT VAN CLUSTERING OP DE POSITIEBEPALING

Met behulp van de gevonden leerling-concepten is wederom een gewogen score voor elke docent bepaald, de zogenaamde 'leerling-concept-score'. De onderlinge positie van docenten op basis van deze score is hieronder te zien.

Tabel 20: Resultaten van het bepalen van de leerling-concept-score voor het Willem van Oranje College.

Docent	Vak	Leerling-concept-score (%)	Leerling-concept-positie	Intuitieve positie
WvO1	Wiskunde	81,1	2	1
WvO2	Engels	85,2	1	2
WvO3	M&O	77,6	4	3
WvO4	Klas. Talen	76,7	5	4
WvO5	Duits	74,4	6	5
WvO6	Biologie	77,7	3	6

Tabel 21: Resultaten van het bepalen van de leerling-concept-score voor het Augustinianum.

Docent	Vak	Leerling-concept-score (%)	Leerling-concept-positie	Intuitieve positie
Aug1	Filosofie	88,5	2	1
Aug2	Wiskunde	89,3	1	2
Aug3	Engels	78,2	4	3
Aug4	Economie	84,3	3	4
Aug5	Frans	78,1	5	5

De Spearman-correlatiefactor tussen de positie op basis van intuïtie en de positie op basis van de leerling-concept-score blijkt 0,700 te zijn. Dit is gelijk aan de correlatiefactor die gevonden werd bij positiebepaling op basis van de workshop-concepten.

Tabel 22: Spearman- correlatiecoëfficiënten tussen de intuïtieve positie en de positie bepaald op leerling-concept-score.

Geanalyseerde dataset	Spearman correlatiecoëfficiënt
Alleen WvO	0,600
Alleen Aug	0,814
Alle docenten	0,700

4.4.4 VERGELIJKING VAN DE VERSCHILLENDE INDICATOR-SETS

Wanneer nu de verschillende indelingen van indicatoren met elkaar vergeleken worden kunnen de volgende conclusies getrokken worden.

De indicator betreffende de bereidheid van de docent om deadlines aan te passen is in alle analyses een vreemde eend in de bijt. Blijkbaar is deze vraag voor de leerlingen slecht te duiden. Deze conclusie kon feitelijk al bij de validatie van het instrument getrokken worden, en wordt hier slechts ondersteund.

Zowel de workshop-concepten als de sets gebaseerd op de SBL-competenties zijn sterk verschillend in homogeniteit en onafhankelijkheid. Vooral de vragen die initieel bij het concept 'Verstand van zaken' geplaatst werden blijken af te wijken van de rest.

Met behulp van een factoranalyse blijkt een indeling in 4 factoren gevonden te kunnen worden die meer homogeen en onafhankelijk is dan de andere geanalyseerde sets. Deze set is ook inhoudelijk te duiden en levert 4 nieuwe dimensies op: 'Empathie', 'Aansluiting bij de leefwereld van de leerling', 'Steun', 'Gezag'.

Als deze leerling-concepten gebruikt worden om de onderlinge positie per school van de docenten te bepalen blijkt de correlatie met de intuïtieve positie net zo goed als bij gebruik van de workshop-concepten of de SBL-competenties, maar wel aanzienlijk beter dan een positiebepaling die gebaseerd is op alle indicatoren.

5 LEERLING-CONCEPTEN EN DE NADRUK OP COMPETENTIES

5.1 DOELSTELLING

Nu een beeld is gevormd van de concepten die door leerlingen gehanteerd worden bij het beoordelen van docenten kan ten slotte onderzocht worden of deze concepten aansluiten bij de SBL-competenties. In dit deel van het onderzoek is een eerste inventarisatie gemaakt van het al dan niet aanwezig zijn van een verband tussen de SBL-competenties en de door de leerlingen gehanteerde concepten.

5.2 RESPONDENTEN

In dit deel van het onderzoek zijn voor elke school de eerder geïdentificeerde 'beste' docenten benaderd. Hiervoor is gekozen om twee redenen:

- Participatiebereidheid: Van docenten die in de top van hun school zijn gekozen door de leerlingen wordt verwacht dat ze graag mee willen doen met het onderzoek. Indien minder goede docenten gevraagd zouden worden om te participeren bestond de kans dat die zichzelf zouden verdedigen, waardoor er een vorm van inflatie binnen de scores zou kunnen ontstaan.
- Mogelijkheid tot feedback: Docenten die de vragenlijst zelf invullen zijn uiteraard ook geïnteresseerd in de mening van hun leerlingen op de verschillende items. Die vorm van terugkoppeling kon echter alleen aan de eerder al onderzochte docenten worden gegeven.

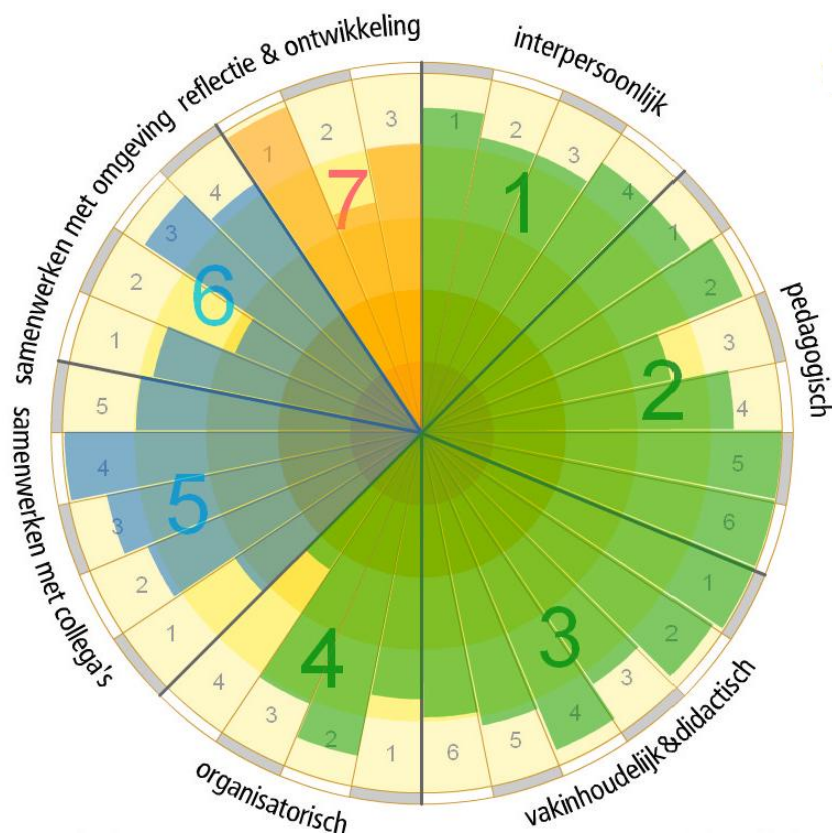
Om persoonlijke redenen kon één docent van het Willem van Oranje College niet deelnemen aan dit onderzoek, vandaar dat er voor elke school uiteindelijk 5 docenten meegedaan hebben.

Men kan beargumenteren dat we hiermee het leerlingperspectief verlaten, omdat we er voor gekozen hebben docenten als respondenten te gebruiken. Echter, de docenten krijgen een instrument voorgelegd dat volledig gebaseerd is op dimensies die door leerlingen zijn gegenereerd en die door hen worden toegepast voor de beoordeling van hun docenten.

5.3 METHODIEK

Om een beeld te kunnen vormen van overeenkomsten en verschillen tussen de leerling-concepten en de SBL-competenties is onderzocht of er correlaties te vinden zijn tussen het door ons ontwikkelde instrument dat de leerling-concepten meet, en de zogenaamde Quickscan voor SBL-competenties.

Deze Quickscan is door het SBL in samenwerking met het CITO ontwikkeld en wordt via internet aangeboden. Door middel van de Quickscan kan een docent zelf testen of hij voldoet aan de SBL-competenties. Om deze scan te kunnen afnemen moet een docent een account aanvragen, waarna hij zichzelf kan beoordelen. Voor het gebruik van de Quickscan is gekozen omdat deze gevalideerd is, goed toegankelijk, en omdat de metingen ook met behulp van een Lickert-schaal uitgevoerd worden. De uitersten van deze schaal zijn vergelijkbaar met die van ons eigen instrument, en lopen van nooit tot altijd. Bijkomend voordeel is dat de Quickscan voor de meeste docenten nog onbekend was en ze het leuk vonden om hem toe te passen. Het resultaat van de Quickscan wordt grafisch gepresenteerd, waarbij per competentie een aantal deelscores getoond worden. In Figuur 3 is een voorbeeld te zien. Deze figuur kan opgeslagen worden, en is als input gebruikt voor dit onderzoek.



Figuur 3: Voorbeeld van een door de Quickscan gegenereerde grafiek.

Om een koppeling te kunnen leggen tussen de factoren die met behulp van de enquête worden gemeten en de competenties is het noodzakelijk om zoveel mogelijk versturende factoren uit te sluiten. Een belangrijke factor is het verschil in het beeld dat leerlingen van de docent hebben, en het zelfbeeld van de docent. Uit de literatuur is bekend dat deze beelden behoorlijk kunnen afwijken, wat het zoeken naar correlaties zou bemoeilijken. Om deze factor uit te sluiten is het noodzakelijk om ofwel de leerlingen beide instrumenten te laten gebruiken, ofwel de docenten. Om praktische redenen was het niet mogelijk om de leerlingen een Quickscan te laten maken, zodat ervoor gekozen is het onderzoek te beperken tot docentresultaten. Dat betekent dat alle 10 deelnemende docenten zowel de eerder gemaakte vragenlijst als de Quickscan ingevuld hebben. Hierbij is nadrukkelijk gevraagd om hun eigen mening over zichzelf te geven, en niet wat ze dachten dat de leerlingen vinden.

Net als de leerlingen kregen de docenten de mogelijkheid om de vragenlijst schriftelijk in te vullen, met dezelfde normering. Aangezien op het moment waarop de docenten de vragenlijst invulden de eerdere resultaten nog niet volledig verwerkt waren is de vragenlijst ook niet anders opgezet, bijvoorbeeld door het weglaten van de vraag betreffende deadlines. Door gebruik te maken van de eerder gevonden leerling-concepten zijn gewogen scores per dimensie bepaald voor elke docent.

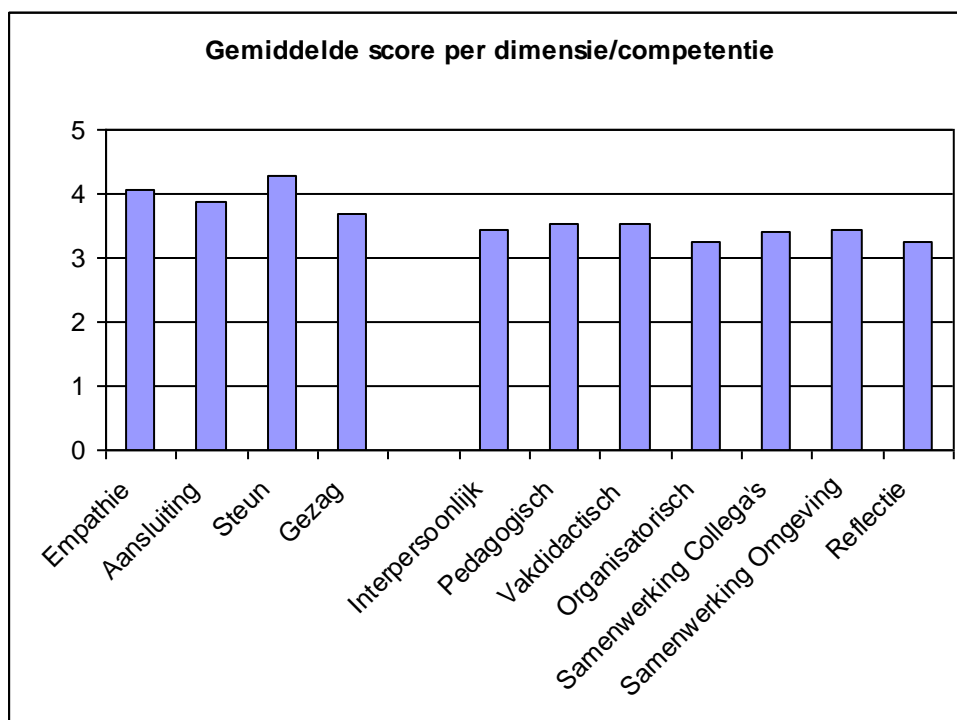
De grafische weergaves van de Quickscan zijn gebruikt om scores per SBL-Competentie te bepalen. Dit is gedaan door aan de grootte van de taartpunten een waarde toe te kennen op 1 decimaal nauwkeurig. Vervolgens is per competentie een score bepaald door de deelscores van die competentie te middelen. Zo levert het voorbeeld uit Figuur 3 met deelscores van 4,5 resp. 4,2; 4,2 en 4,5 op de deelcompetenties Interpersoonlijk 1, 2, 3, en 4 een gemiddelde score van 4,4 op de competentie 'Interpersoonlijk' als geheel.

Nadat alle door de docent ingevulde instrumenten op bovenstaande wijze verwerkt waren is met behulp van SPSS onderzocht wat de correlaties zijn tussen de leerling-concepten enerzijds en de SBL-competenties anderzijds. Daarbij is aangenomen dat een hoge correlatie duidt op een overlap tussen concepten en competenties, en een lage correlatie op significante verschillen.

Op basis van de items waaruit de verschillende dimensies bestaan mag worden verwacht dat de correlatie tussen 'Empathie' respectievelijk 'Aansluiting' en de competentie 'Interpersoonlijk' significant zal zijn. Ook de correlatie tussen de dimensie 'Gezag' en de competentie 'Pedagogisch' zou hoog moeten zijn aangezien dit concept voornamelijk bestaat uit items die eerder al als pedagogisch betiteld zijn (zie ook Bijlage 8.3).

5.4 RESULTATEN

Na het bepalen van de scores is het eerste dat opvalt een structureel verschil tussen de dimensiescores en de competentiescores. Gemiddeld scoren de docenten op de vier leerling-concepten structureel hoger dan op de competenties, zoals in de grafiek te zien is. Hoewel dit verschil op het eerste gezicht significant lijkt te zijn, blijkt de standaardafwijking gemeten over de dimensies 0,6 te zijn en op de competentiescores is deze zelfs 0,7, waardoor aan dit verschil geen eenduidige conclusies mogen worden verbonden. Wel merkten de respondenten op dat de vragen in de enquête zich eenduidiger laten beantwoorden dan de vragen uit de Quicksan waardoor er minder ruimte ontstaat voor twijfel. Deze twijfel kan zich uiten in een wat voorzichige manier van beantwoorden waardoor de score op de competenties gemiddeld lager uitvallen dan de scores op de dimensies.



Figuur 4: Grafiek van de gemiddelde score per concept en per competentie, gemeten over alle docenten.

Het correleren van de resultaten van de vragenlijst met de Quicksan resultaten leverde onderstaande tabel op. In tegenstelling tot de eerder gemaakte correlaties bij deze analyse een significantie niveau van slechts 5% haalbaar te zijn in plaats van de eerdere 1% niveaus, mede omdat de onderzoeksgroep bij deze analyse aanzienlijk kleiner is. Dit heeft echter geen wezenlijke invloed op de conclusies die getrokken kunnen worden.

Tabel 23: Pearson correlatiecoëfficiënten voor de SBL-competenties vs. de in dit onderzoek gevonden concepten.

	Inter-persoonlijk	Pedagogisch	Vakdidactisch	Organisatorisch	Met collega's	Met omgeving	Reflectie
Empathie	0,697	0,678	0,404	0,633	0,128	0,322	0,337
Aansluiting	0,684	0,732	0,549	0,596	0,041	0,527	0,114
Steun	0,428	0,607	0,551	0,489	-0,090	0,485	0,227
Gezag	-0,057	0,078	0,358	0,268	0,050	0,322	0,233

Als eerste valt in deze tabel op dat bijna alle correlaties positief zijn, de beste docent volgens de leerlingen, en een goede docent volgens de SBL vertonen dus overeenkomsten. Toch zijn er ook een aantal andere zaken die opvallen.

Dat de correlaties van de eerste drie dimensies met de laatste vier SBL-competenties lager uitvallen is op zich niet vreemd. Het instrument betreft immers die aspecten die de leerlingen herkennen, terwijl deze vier competenties zich op andere zaken richten.

Zoals verwacht is er een redelijke correlatie tussen de competentie 'Interpersoonlijk' en de leerling-concepten 'Empathie' en 'Aansluiting'. Daarnaast blijken deze leerling-concepten in vergelijkbare mate te correleren met de competentie 'Pedagogisch'. Dit is niet verwonderlijk aangezien in Hoofdstuk 4 al bleek dat de competenties 'Pedagogisch' en 'Interpersoonlijk' onderling ook redelijk correleren. Ook de dimensie 'Steun' correleert redelijk hoog met de twee eerste competenties.

Minder hoog, maar nog steeds positief zijn de correlaties van deze dimensies met de competentie 'Didactiek'.

De correlaties tussen alle leerling-concepten en de competentie 'Omgaan met collega's' springt er extra uit, terwijl toch verwacht kan worden dat iemand die goed met de leerlingen om kan gaan ook naar zijn collega's toe goed functioneert. Een verklaring kan gevonden worden in de vragen die bij de Quickscan gebruikt worden. Veel van deze vragen hebben niet zozeer betrekking op de omgang met de collega's, als wel op de bereidheid mee te werken aan onderwijsvernieuwingen, kwaliteitsprojecten en vergaderingen. Dit zijn duidelijk andere aspecten die in onze vragenlijst niet echt terug gevonden worden.

Wat echter het meest opvalt in deze tabel is het leerling-concept 'Gezag'. Deze dimensie blijkt nauwelijks te correleren met welke competentie dan ook. Dit is op zijn minst verrassend te noemen aangezien de indicatoren in het concept 'Gezag' oorspronkelijk door de onderzoekers als behorend bij de competentie 'Pedagogisch' benoemd waren. Omdat dit zo verrassend is is een extra correlatie-onderzoek (opnieuw met 5%-significantie) gedaan voor de dimensie 'Gezag' en de competentie 'Pedagogisch'. Daarbij is gekeken naar de zes onderliggende elementen die in de Quickscan samen de competentie 'Pedagogisch' vormen.

Tabel 24: Pearson correlatiecoëfficiënten tussen het concept 'Gezag' en de deelfactoren van de SBL-Competentie 'Pedagogisch'.

Deelcompetentie	Correlatie met 'Gezag'
Beeldvorming en diagnose	0,219
Pedagogisch plan	0,148
Pedagogisch handelen	0,193
Evalueren en bijstellen	0,005
Pedagogische problemen	0,168
Opvattingen	-0,204

Uit deze analyse blijkt dat 'Gezag' niet correleert met welke deelcompetentie dan ook, zodat het blijkbaar echt om verschillende zaken gaat. In de discussie in hoofdstuk 6 zal hier nader op ingegaan worden.

5.5 SAMENVATTING RESULTATEN

Uit de analyse van de correlaties tussen de scores op de vragenlijsten en op de SBL-Quickscan blijkt dat er in het algemeen een positief verband is tussen de concepten die leerlingen hanteren en de SBL-competenties. Dit verband is met name te zien tussen de eerste drie leerling-concepten 'Empathie', 'Aansluiting' en 'Steun' en de eerste drie SBL-competenties 'Interpersoonlijk', 'Pedagogisch' en 'Didactisch'.

Het leerling-concept 'Gezag' is in dit onderzoek verrassend gebleken. Dit leerling-concept correleert nauwelijks met de SBL-competenties en lijkt daarmee een dimensie toe te voegen aan goed docentschap.

Opvallend is verder dat de competentie 'Samenwerken met collega's' slecht correleert met de leerling-concepten. Dit lijkt te wijten te zijn aan de nadruk die in deze competentie ligt op de bedrijfsmatige werkwijze, iets wat in onze ogen veel docenten minder ligt.

6 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting gegeven van de resultaten van de deelonderzoeken. Daarbij wordt niet alleen ingegaan op de gevonden resultaten en hun eventuele beperkingen, maar wordt, waar van toepassing, ook aandacht besteed aan de mogelijke verklaring voor de resultaten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

6.1 ONTWIKKELING EN VALIDATIE VAN HET INSTRUMENT

Anders dan in de onderzoeken die zijn aangehaald in de theoretische verkenning is met dit onderzoek getracht om juist vanuit de optiek van de leerling die kenmerken naar boven te halen die leerlingen intuïtief gebruiken voor het kwalificeren van hun docenten. Naar ons idee zijn we daar in de workshops goed in geslaagd, zeker ook omdat de indicatoren die uit de workshops naar boven zijn gekomen aansluiten bij diverse andere studies.

Bij het vertalen van de workshopresultaten naar een vragenlijst blijkt dat de gevonden indicatoren gezamenlijk een goed beeld van de kwalificatie van een docent door zijn leerlingen geven. Dit blijkt zowel uit de homogeniteit van de vragenlijst, als uit de correlatie tussen de posities van docenten op basis van de vragenlijst en de intuïtief benoemde posities. We durven dan ook te stellen dat er een instrument is ontwikkeld dat ook bij ander onderzoek gehanteerd kan worden om de door de leerlingen ervaren kwaliteit van docenten te kunnen bepalen.

Dit instrument kan naar ons idee gebruikt worden om verschillende percepties te meten: van leerlingen, van de docenten zelf en van hun omgeving, zoals dat ook met andere vragenlijsten gebeurt. Het voornaamste verschil met meer gangbare instrumenten zoals de VIL, de CLES, of de SBL-Quickscan is dat de indicatoren waaruit deze vragenlijst is samengesteld door leerlingen zijn geopperd in een open, niet gestuurde workshop. De scores die op dit instrument behaald worden zijn daarom scores op items die door leerlingen als wezenlijk ervaren worden voor de kwaliteiten van een docent, maar daarmee is niet gesteld dat deze items gezamenlijk het hele concept van de 'bekwame' docent afdekken.

6.2 LEERLING-CONCEPTEN

Op basis van de workshops leken de indicatoren gegroepeerd te kunnen worden tot een 7-tal overkoepelende concepten, maar onderzoek met behulp van de ontwikkelde vragenlijst onder een grote groep VWO-5 leerlingen geeft sterke aanwijzingen dat de indicatoren beter gegroepeerd kunnen worden tot een viertal overkoepelende concepten. Op basis van de statistische analyse durven we te concluderen dat deze set van leerling-concepten gezamenlijk een goede maat vormen voor de kwaliteit van de door hen in eerste instantie intuïtief beoordeelde docenten, hetgeen onder andere blijkt uit de correlatie tussen de intuïtieve posities en een positiebepaling op basis van gemiddelde scores op deze concepten. Verder zijn de concepten voldoende betrouwbaar en onderling onafhankelijk om hier te kunnen spreken van dimensies van het concept 'de beste docent' gezien door de ogen van de leerling.

Op basis van de inhoud van de indicatoren in deze groepen worden deze nieuwe concepten door ons geduid als 'Empathie', 'Aansluiting', 'Steun', en 'Gezag'. Deze nomenclatuur is niet het meest wezenlijk, wel van belang is dat leerlingen de verschillende indicatoren 'intuïtief' anders groeperen dan vanuit de ons bekende literatuur verwacht mag worden.

Overigens zijn de indicatoren in twee groepen te delen, waarbij sommige indicatoren duidelijk voor een docent moeilijk beïnvloedbare persoonskenmerken zijn, zoals gevoel voor humor, en andere indicatoren meer gedragstyperingen zijn die wel veranderbaar, maar daarom ook veranderlijk zijn. Ook dit onderscheid komt in

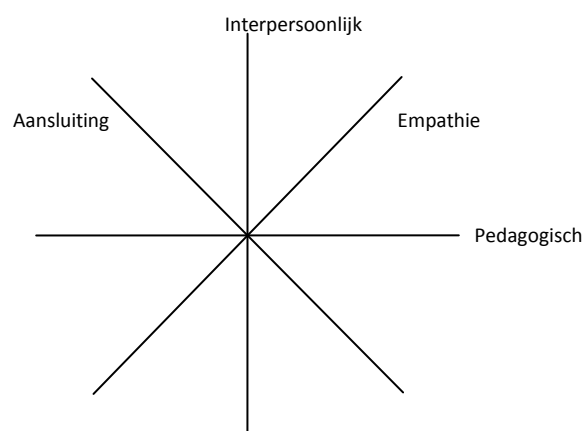
de dimensies niet terug. Leerlingen lijken geen significant onderscheid te maken tussen deze twee groepen, en combineren persoonlijkheidskenmerken met gedragaspecten tot één van de vier dimensies 'Empathie', 'Aansluiting', 'Steun', en 'Gezag'.

Een veel verdergaande conclusie die naar ons idee aan dit deel van het onderzoek verbonden mag worden is dat leerlingen bij de waardering van hun docenten geen onderscheid lijken te maken tussen professionele en persoonlijke indicatoren. Zowel het concept 'Verstand van Zaken' als de competentie 'Didactiek' is in dit onderzoek niet goed definieerbaar gebleken. De onzes inziens professionele indicator 'inzicht in de lesstof' wordt door leerlingen intuïtief gecombineerd met 'handhaving van de orde', 'consequent in gedrag', 'duidelijke regels' en 'afspraken nakomen' tot één en dezelfde dimensie 'Gezag'. Ook de indicator 'weet waar voor leerlingen de knelpunten in de stof zitten' wordt vrijelijk gecombineerd met persoonlijkheidskenmerken tot één dimensie 'Steun', waarbij de loadings per indicator op deze dimensie nauwelijks van elkaar verschillen. Deze verwevenheid van de professionele en de persoonlijke identiteit is niet nieuw (Beijaard, 2009, p. 9), maar ons onderzoek geeft aan dat ook de leerlingen deze zaken combineren tot één identiteit, namelijk die van 'de docent'

6.3 CONCEPTEN EN COMPETENTIES

Uit de correlaties die in het laatste deel van het onderzoek gevonden zijn tussen scores op de leerling-concepten en scores op de SBL-Quickscan is gebleken dat er sprake is van een redelijke correlatie tussen de leerling-concepten 'Empathie', 'Aansluiting' en 'Steun', en 'Gezag' en de eerste drie SBL-competenties 'Interpersoonlijk', 'Pedagogisch', en 'Didactisch', hetgeen op zich geen verrassing is aangezien de indicatoren naar de mening van de onderzoekers zonder uitzondering aan één van deze drie competenties konden worden toegerekend.

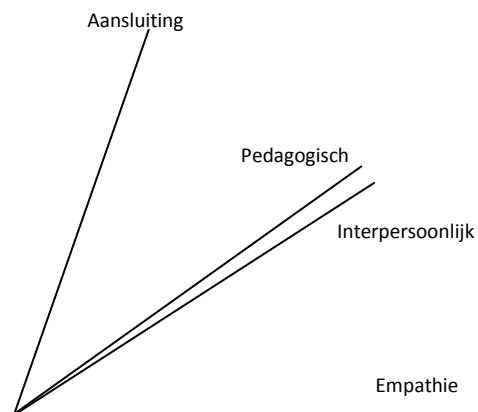
Interessanter lijkt ons de constatering dat de beide concepten 'Empathie' en 'Aansluiting' sterk gerelateerd zijn aan de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch'. Gegeven het feit dat in een eerder gedeelte van het onderzoek geconstateerd is dat de leerling-concepten onderling redelijk onafhankelijk zijn, en als zodanig als dimensies kunnen worden betiteld, zou kunnen worden verondersteld dat hier sprake is van een draaiing van assen, binnen een totaal veld van één bovenliggend concept, zoals geïllustreerd in Figuur 5. Deze figuur is gebaseerd op de veronderstelling dat ook de competenties, zoals beoordeeld met de SBL Quick Scan, dimensies kunnen worden genoemd die onafhankelijk van elkaar zijn, wat grafisch weergegeven kan worden met een orthogonaal assenstelsel.



Figuur 5: Schematische weergave van vier assen binnen het veld van een bovenliggend concept met onderlinge onafhankelijke leerling/concepten resp. competenties.

Op zich is dit niet verwonderlijk aangezien zowel de competenties als de concepten uitspraken doen over de relationele vaardigheden van de goede docent. Het lijkt dan ook logisch om te concluderen dat het veld 'relationele vaardigheden' uitgedrukt kan worden in de dimensies 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' danwel in de dimensies 'Empathie' en 'Aansluiting' waarbij de laatste dimensies zijn die door leerlingen als zodanig worden herkend. Deze weergave correspondeert ook met de onderlinge correlaties tussen 'Empathie' en 'Aansluiting' enerzijds en 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' anderzijds.

Deze weergave is echter gebaseerd op de aanname dat de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' onderling onafhankelijk zijn. Uit de resultaten van de Quickscans van de onderzochte docenten blijkt dit echter niet het geval te zijn: de Pearson correlatie tussen 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' is daarin zelfs 0,95. Daarnaast is de correlatie tussen de concepten 'Empathie' en 'Aansluiting' ook niet 0 maar 0,39. Dit leidt tot de volgende weergave:



Figuur 6: Schematische weergave van vier assen binnen het veld van een bovenliggend concept, met een hoge correlatie tussen de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch'.

Een voorzichtige conclusie op basis van deze resultaten lijkt te zijn dat de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' volgens de deelnemende docenten tot vrijwel één en dezelfde dimensie binnen het veld relationele vaardigheden behoren, terwijl de concepten 'Empathie' en 'Aansluiting' samen een bijna volledig tweedimensionaal veld weergeven.

Een tweede opmerkelijk gegeven is dat het leerling-concept 'Gezag' niet correleert met de zeven competenties, terwijl deze dimensie door leerlingen wel gezien wordt als één van de vier die maken dat een docent ook een goede docent is.

De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat de dimensies die zijn ontwikkeld met behulp van de vragenlijst een groter veld afdekken dan de competenties. Immers, de dimensies 'Empathie' en 'Aansluiting' zijn zodanig onafhankelijk dat ze een groot deel van het veld van relationele vaardigheden lijken af te dekken, terwijl de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' in de ogen van docenten nauw met elkaar verwant zijn. De dimensie 'Steun' kent beperkte correlaties met de verschillende competenties, wat ook in de verwachting lag, gegeven de toedeling van de samenstellende indicatoren aan verschillende competenties. Een "nieuwe" dimensie die geen relatie heeft met competenties is het begrip 'Gezag'. Deze dimensie, die oorspronkelijk volgens de onderzoekers uit pedagogische indicatoren bestond, kent geen correlatie met de pedagogische competentie, danwel één van de onderliggende deelcompetenties, en lijkt dus in de beoordeling van docenten op basis van competenties geen rol te spelen, terwijl voor leerlingen dit één van de vier wezenlijke dimensies is die bepalen of een docent goed is of niet.

De vraag kan gesteld worden of de toedeling van indicatoren aan deze dimensie door de onderzoekers hier een rol in speelt. De conclusie dat er sprake is van een extra dimensie die niet door de competenties wordt beschreven is echter gebaseerd op het feit dat de correlatie tussen deze dimensie en alle competenties laag is. Als er sprake zou zijn van een dimensie die samengesteld is uit indicatoren die voortkomen uit verschillende competenties, dan mag verwacht worden dat er sprake is van een zekere mate van positieve correlatie, zoals die bijvoorbeeld te zien is bij de dimensie 'Steun'. De correlaties tussen 'Gezag' en de SBL-competenties is echter dermate laag dat naar ons idee gesteld kan worden dat 'Gezag' een essentiële dimensie is voor het concept 'goede docent' die niet wordt afgedekt door de competenties.

6.4 KANTTEKENINGEN TEN AANZIEN VAN HET INSTRUMENT

EFFECT VAN DE ONDERZOEKERS

Het doel van dit deel van het onderzoek is geweest om een kadervrije set van indicatoren op te stellen waarbij de invloed van de onderzoekers zelf afwezig zou zijn. Hoewel de workshops door hun open opzet aan deze eis hebben voldaan is enige beïnvloeding door de onderzoekers in de uitwerking van de workshops niet te vermijden. Immers, uit de vrij gegenereerde associaties door leerlingen moesten indicatoren worden gedestilleerd, die vervolgens omgezet moesten worden in vragen. Hoewel in beide stadia getracht is om zo objectief en zorgvuldig mogelijk te werk te gaan, en alleen termen te gebruiken die leerlingen zelf hebben gesuggereerd is hier wel degelijk sprake van een vorm van invloed door de onderzoekers. Het is mogelijk dat andere onderzoekers met hun eigen preconcepties uit de woordspinnen een andere set van indicatoren zouden hebben samengesteld. Dit effect is geminimaliseerd door de workshops op twee verschillende scholen te houden en de resultaten met twee ervaren onderzoekers te bespreken. Ook blijkt dat de indicatoren herkenbaar zijn uit de literatuur, waardoor we de overtuiging hebben dat de vragenlijst in hoge mate het product is van de leerlingen, en niet van de onderzoekers.

EFFECT VAN DE RESPONDENTENGROEP

Een tweede vraag die gesteld kan worden is of de gevonden indicatoren universeel toepasbaar zijn. Opvallend is dat de kenmerken en de concepten die de leerlingen aangeven op beide scholen sterk overeenkomen, maar er is wel een verschil in de clustering, en het gewicht dat leerlingen blijkbaar aan de concepten geven. Zo hebben op het Willem van Oranje College alle betrokken leerlingen een aan humor gerelateerd kenmerk genoemd, op het Augustinianum was dit slechts één leerling. Anderzijds werden kenmerken behorend bij 'begrip en respect' op het Augustinianum door alle leerlingen vermeld, op het Willem van Oranje College slechts door 3 leerlingen. Hiervoor zijn verschillende verklaringen te bedenken. Een van de mogelijkheden is dat er sprake is van een vorm van wishful thinking door de leerlingen. Op het Willem van Oranje College is er sprake van een cultuur die mede wordt vormgegeven door het protestants-christelijke geloof, hetgeen leerlingen misschien doet verlangen naar een element van humor, terwijl er op het Augustinianum sprake is van een relatief hiërarchische relatie tussen docent en leerlingen, waardoor bij de laatsten de vraag om respect ontstaat. Een andere mogelijke oorzaak ligt in de achtergrond van de leerlingen thuis. Daar waar de leerlingen van het Augustinianum veelal afkomstig zijn uit gezinnen met hoogopgeleide ouders uit de stad, zijn leerlingen op het Willem van Oranje College uit meer diverse gezinnen afkomstig.

Beide mogelijkheden zijn in dit onderzoek niet verder onderzocht, maar het gevonden verschil geeft wel voldoende aanleiding om ons af te vragen in hoeverre de set van indicatoren bepaald wordt door de cultuur van een school of zijn omgeving. Het feit dat dit onderzoek zich tot twee scholen heeft beperkt, en zich geconcentreerd heeft op de VWO-5 leerlingen van deze scholen is op zich reden voldoende om enige twijfel te hebben aan de universele toepasbaarheid van het instrument in zijn huidige vorm en samenstelling.

Een tweede mogelijke beperking ligt in de initiële groep leerlingen die deel heeft genomen aan de workshops. Deze groep was slechts beperkt, waardoor meer een persoonlijke kleuring van de genoemde concepten door de leerlingen niet uit te sluiten is.

Daar staat tegenover dat, zoals eerder in de theorie vermeld is, de gevonden indicatoren op zich ook in eerdere onderzoeken door leerlingen vernoemd werden. Daarnaast blijkt dat in de workshops van beide scholen vergelijkbare termen naar boven kwamen. Deze observaties zorgen ervoor dat wij, ondanks de beperking van de onderzochte groep, toch vertrouwen hebben in het instrument.

6.5 KANTTEKENINGEN TEN AANZIEN VAN DE LEERLING-CONCEPTEN

EFFECT VAN HET INSTRUMENT

De belangrijkste beperking van dit gedeelte van het onderzoek betreft de al eerder gememoreerde kwaliteit van het instrument. Bij gebrek aan een kadervrije vragenlijst was dit instrument voor ons echter de enige manier om te komen tot een waardering van docenten op basis van leerling –eigen indicatoren.

Een tweede beperking ligt gelegen in het feit dat het aantal indicatoren dat is gebruikt om praktische redenen gelimiteerd is. De statistische verwerking geeft weliswaar aan dat er sprake is van voldoende significantie om aan de resultaten conclusies te verbinden, maar een dimensie die bestaat uit vier indicatoren blijft enigszins discutabel, hoewel de VIL bijvoorbeeld ook een verkorte gevalideerde vragenlijst kent waarbij dimensies uit vier indicatoren bestaan.

EFFECT VAN DE ONDERZOCHE DOCENTEN

Verder heeft het onderzoek zich om methodische en ook organisatorische redenen beperkt tot ‘de beste’ docenten. Dit kan hebben geleid tot een groepering die niet noodzakelijkerwijs voor alle docenten opgang doet. Anders gezegd, de correlaties die nu tussen indicatoren gevonden zijn voor de beste docenten kunnen voor minder goede docenten wel eens afwezig of anders, zijn. Dit is door ons niet getoetst, en ook hier geldt weer dat de onderzoeksgroep zelf een beperking vormt voor het universeel toepasbaar verklaren van de gedefinieerde leerling-concepten.

6.6 KANTTEKENINGEN TEN AANZIEN VAN DE KOPPELING CONCEPTEN-COMPETENTIES

De voornaamste beperking van dit gedeelte van het onderzoek ligt besloten in de groep respondenten. Aangezien het hier slechts 10 ‘beste’ docenten betrof zijn de door ons verkregen resultaten en de daaraan verbonden conclusies eerder indicatief dan absoluut.

6.7 AANBEVELINGEN

Gegeven de beperkingen die ons onderzoek in zich draagt zijn er verschillende mogelijkheden voor verder onderzoek. Deze worden hier puntsgewijs besproken.

UITBREIDING VAN DE ONDERZOCHE POPULATIE

Allereerst ligt het voor de hand om het opgestelde meetinstrument verder te ontwikkelen. Daartoe lijkt het aan te bevelen om de workshop als methode wel te handhaven maar ook bij andere, grotere, groepen leerlingen in te zetten. De door ons gebruikte vragenlijst kan vervolgens worden getoetst aan de resultaten van deze workshops en zo nodig worden uitgebreid of aangepast. Daarbij kan naar ons idee de methode die we

gevolgd hebben ook door anderen worden doorlopen, want het proces lijkt zijn waarde te hebben bewezen. Hooguit zouden de woordspinnen door meerdere onderzoekers, eventueel in overleg met leerlingen kunnen worden omgevormd tot indicatoren om op die manier een grotere objectiviteit te bewerkstelligen.

Verder zou zowel de intuïtieve positiebepaling als de vragenlijst bij meerdere scholen uitgezet kunnen worden. Ook hier geldt dat naar ons idee het proces valide is maar dat de beperkingen van onze resultaten voornamelijk voortkomen uit de beperkte groep van respondenten. Wel zou bij de beoordeling van een grotere groep docenten gekeken kunnen worden naar het discriminerend vermogen van het instrument.

Daarnaast zouden we willen suggereren om die elementen die de eindresultaten van ons onderzoek minder universeel toepasbaar maken verder uit te werken. Dit betekent dat de resultaten op het gebied van leerling-concepten en competenties getoetst moeten worden aan een grotere groep docenten, die niet per definitie de kwalificatie 'goed' met zich mee dragen.

VERHOUDING TUSSEN LEERLING-PERCEPTIES EN ZELFPERCEPTIES VAN EEN DOCENT

Uit andere onderzoeken is gebleken dat er aantoonbare verschillen bestaan tussen leerling-percepties en zelfpercepties van een docent (Fisher, den Brok, & Rickards, 2006, p. 9), en dat die verschillen mede afhankelijk zijn van de kwaliteiten van een docent. Een dergelijk vergelijk zou ook gemaakt kunnen worden met het instrument dat in dit onderzoek is ontwikkeld. De resultaten van een dergelijk onderzoek zouden vervolgens vergeleken kunnen worden met de resultaten van andere onderzoeken die verschillende percepties van één en dezelfde docent met elkaar vergelijken.

LEERLING-CONCEPTEN EN DOCENTCONCEPTEN

In het tweede deel van ons onderzoek is gebleken dat de toedeling van indicatoren aan competenties zoals die door ons is gedaan in de ogen van de leerlingen niet consistent is. Het kan interessant om na te gaan of de door leerlingen geopperde indicatoren door docenten intuïtief anders gegroepeerd worden. De resultaten van deze groepering, de docentconcepten zouden vergeleken kunnen worden met de leerling-concepten uit ons onderzoek. Een dergelijk vervolgonderzoek zou meegenomen kunnen worden in de bovenvermelde uitbreiding van de onderzochte populatie door ook meer leraren te bevragen en die resultaten te analyseren zoals dat met de leerling-resultaten is gedaan.

VERGELIJKING MET ANDERE RESULTATEN

Ten slotte lijkt het ons interessant om in het stadium waarin het instrument een meer universeel toepasbare status heeft gekregen, de resultaten daarvan niet alleen te vergelijken met scores op SBL-competenties, maar ook met bijvoorbeeld de scores op een VIL. Dit zou uitsluitsel kunnen geven op de vraag of de uit ons onderzoek naar boven gekomen leerling-concepten 'Empathie' en 'Aansluiting' inderdaad een groter veld afdekken van relationele vaardigheden dan de competenties 'Interpersoonlijk' en 'Pedagogisch' van het SBL of de dimensies 'Invloed' en 'Nabijheid' van de VIL. Een vergelijking van resultaten op deze verschillende sets van concepten lijkt gegeven de resultaten van ons onderzoek op zijn minst op zijn plaats om een beter beeld te krijgen van de onderlinge (on-)afhankelijkheid van de SBL-competenties. Ook zou een dergelijk onderzoek meer inzicht kunnen geven in de betekenis van het door ons gevonden concept 'Gezag'. Als het hier geen pedagogische deel van het leraarschap betreft, wat dan wel?

7 VERTALING VAN DE RESULTATEN NAAR DE EIGEN ONDERWIJSPRAKTIJK

Zoals in de inleiding al aangegeven is dit onderzoek voortgekomen uit de behoefte om meer inzicht te krijgen in wat leerlingen nu als positief ervaren aan een docent.

Naar ons idee biedt het onderzoek voldoende aanknopingspunten om te stellen dat het voor ons van groot belang is om onszelf te leren kennen als docent. Dat appelleert aan de competentie reflectie zoals die door het SBL is genoemd, maar de inzet van ons instrument biedt ook de mogelijkheid tot zelfevaluatie in de vorm die Beijaard (Beijaard, 2009, p. 15) in zijn intreedere beschrijft. Hij doelt daarbij op een proces waarbij we een “navolgbaar” oordeel over onszelf geven op basis van objectieve criteria. Het uitzetten van het instrument onder leerlingen en de resultaten daarvan vergelijken met ons eigen zelfbeeld is een mogelijkheid om deze criteria te genereren, waardoor we ons eigen leerproces een professioneel karakter kunnen geven.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt verder ook dat de relatie met de docent als doorslaggevend ervaren wordt. Deze relatie lijkt te kunnen worden gedefinieerd door de in dit onderzoek gevonden dimensies ‘Empathie’, ‘Aansluiting’, ‘Steun’ en ‘Gezag’. Omdat deze dimensies een zekere correlatie hebben met leerling-gebonden SBL-competenties onderkennen wij de zin van deze competenties als een soort basis voor het docentschap. Echter uit onze analyse blijkt dat er meer nodig is dan voldoen aan de competenties om een uitstekende docent te zijn in de ogen van de leerlingen.

Gegeven de resultaten van het onderzoek lijkt het voor de hand te liggen om te kijken in hoeverre wij in staat zouden zijn om op de gevonden dimensies goed te scoren. Daartoe bieden de dimensies zelf minder concrete aanknopingspunten dan de indicatoren die samen de dimensie opmaken.

Willen wij op de dimensie ‘Empathie’ scoren, dan ligt het voor de hand om te proberen vriendelijk te zijn, geduld te hebben, en ‘rekening te houden’ met de situatie waarin de leerling zich bevindt. In de praktijk is dit lastig. Het gaat hier immers om zaken die raken aan de persoonlijkheid van de docent, en daarmee lastig te veranderen zijn. Anderzijds hebben wij allebei managementervaring opgedaan in het bedrijfsleven, waarbij deze aspecten ook een belangrijke rol spelen. Als we ons blijven realiseren dat ook de leerlingen behoefte hebben aan een menselijke benadering moet het mogelijk zijn hier goed op te scoren.

De dimensie ‘Aansluiting’ geeft duidelijke mogelijkheden, omdat deze zich richt op het begrip van de docent voor de wereld waarin de leerling leeft, of zoals een leerling het in de workshop formuleerde: ‘als ze het nou eens niet meer over floppy’s en walkmans hadden.....’. Wij nemen ons dan ook voor om de komende jaren open te blijven staan voor nieuwe ontwikkelingen in taal en techniek en deze te gebruiken in onze lessen. Ook het aspect ‘humor’ blijkt binnen deze dimensie van grote waarde voor de leerlingen, en hoewel ‘gevoel voor humor’ een moeilijk te ontwikkelen persoonskenmerk lijkt te zijn, kunnen we op zijn minst proberen open te staan voor de wereld van de leerlingen, en daarmee ‘toegankelijker’ te worden.

Ook op de dimensie ‘Steun’ zijn concrete aandachtspunten te benoemen. Het realiseren van een ‘goede werksfeer’ en ‘de bereidheid om leerlingen te helpen’ zijn zonder meer punten waar we aandacht aan kunnen blijven geven. Tevens zal door het opdoen van meer leservaring ons inzicht in ‘de knelpunten voor de leerlingen in de stof’ groter worden. Om dit proces te versnellen zouden we ons meer kunnen verdiepen in vakspecifieke didactiek en analyses van proefwerken kunnen maken. Ook het evalueren van de geboden stof met de leerlingen, specifiek op het gebied van knelpunten zal bij kunnen dragen aan dat inzicht.

De dimensie ‘Gezag’ geeft ook een aantal duidelijke handreikingen. Het maken van ‘duidelijke afspraken’ lijkt voor ons als zij-instromers soms wat betuttelend, omdat we gewend zijn te werken met professionele volwassenen, maar het blijkt, ook uit ander onderzoek, dat leerlingen hier behoefte aan hebben. Ook ‘inzicht in

de lesstof' en het 'nakomen van afspraken' zijn aspecten die zich verhoudingsgewijs eenvoudig laten ontwikkelen, waardoor ook op deze dimensie een goede score haalbaar lijkt.

Op zich lijken dit voor de hand liggende thema's en worden ze ook op andere plaatsen wel genoemd. Het feit dat leerlingen deze thema's op de eerste plaats zetten voor de beoordeling van hun docenten is voor ons echter van grote betekenis. Niet omdat wij het doel nastreven de beste docent te worden op onze scholen, maar veel meer omdat we er van overtuigd zijn dat de docent een significant effect heeft op de ontwikkeling van de leerling, niet alleen cognitief maar ook als mens. Het moge duidelijk zijn dat een gewaardeerde docent in onze ogen zijn rol bij dit proces beter kan invullen dan een 'competente' leraar.

8 BIJLAGEN

8.1 VRAGENLIJST DOCENTKENMERKEN

Betreft docent:

Hieronder worden een aantal stellingen over de docent genoemd.

Geef op een schaal van 0 tot 5 aan in hoeverre je vindt dat bovenvermelde docent hieraan voldoet. Geef 0 punten als je het er helemaal niet mee eens bent, en 5 als je het helemaal eens bent.

Nr.	Stelling	Oneens.....Eens
1	De docent staat open voor de inbreng van leerlingen.	0 1 2 3 4 5
2	De docent is in staat om op de juiste manier in te grijpen als de les verstoord wordt.	0 1 2 3 4 5
3	De docent kan de grappen van leerlingen waarderen.	0 1 2 3 4 5
4	De docent houdt rekening met de leerlingen.	0 1 2 3 4 5
5	De docent heeft geduld.	0 1 2 3 4 5
6	De docent weet waar voor leerlingen de knelpunten zitten in de stof.	0 1 2 3 4 5
7	De docent is consequent in zijn gedrag.	0 1 2 3 4 5
8	De docent heeft inzicht in de lesstof.	0 1 2 3 4 5
9	De docent is toegankelijk voor de leerlingen.	0 1 2 3 4 5
10	De docent is vriendelijk.	0 1 2 3 4 5
11	De docent stelt duidelijke regels.	0 1 2 3 4 5
12	De docent straalt rust uit.	0 1 2 3 4 5
13	De docent sluit aan bij onze belevingswereld.	0 1 2 3 4 5
14	De docent heeft gevoel voor humor.	0 1 2 3 4 5

Bij de volgende stellingen wordt gevraagd in hoeverre de docent iets doet. Geef ook dit aan op een schaal van 0 tot en met 5. Nooit is een 0, altijd is een 5

Nr.	Stelling	Nooit.....Altijd
15	De docent komt zijn afspraken na.	0 1 2 3 4 5
16	De docent zorgt voor een goede werksfeer in de klas.	0 1 2 3 4 5
17	De docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen.	0 1 2 3 4 5
18	De docent is bereid de leerlingen te helpen.	0 1 2 3 4 5

8.2 GEDETAILEERDE RESULTATEN VAN DE INTUÏTIEVE POSITIEBEPALING EN DE VRAGENLIJST

Tabel 25: Scores op het Willem van Oranje College.

Docent	Vak	Intuïtieve Score (%)	n	Gekozen door (%)	Plaats	Item Score (%)	Plaats	n
WvO1	Wiskunde	52,9	14	71	1	80,5	2	9
WvO2	Engels	43,1	13	69	2	84,9	1	11
WvO3	M&O	34,5	22	55	3	77,2	5	8
WvO4	Klas. Talen	33,7	19	42	4	77,5	4	11
WvO5	Duits	31,7	29	45	5	74,8	6	18
WvO6	Biologie	29,1	11	45	6	77,9	3	8

Tabel 26: Scores op het Augustinianum.

Docent	Vak	Intuïtieve Score (%)	n	Gekozen door (%)	Plaats	Item Score (%)	Plaats	n
Aug1	Filosofie	65,0	12	75	1	87,2	2	10
Aug2	Wiskunde	63,8	32	84	2	88,6	1	23
Aug3	Engels	54,0	20	80	3	78,4	4	31
Aug4	Economie	49,0	11	82	4	84,2	3	16
Aug5	Frans	44,0	16	69	5	77,8	5	14

8.3 INDELING VAN DE GEBRUIKTE INDICATOREN OP BASIS VAN DE SBL-COMPETENTIES.

Tabel 27: Indeling van de indicatoren naar SBL-competenties.

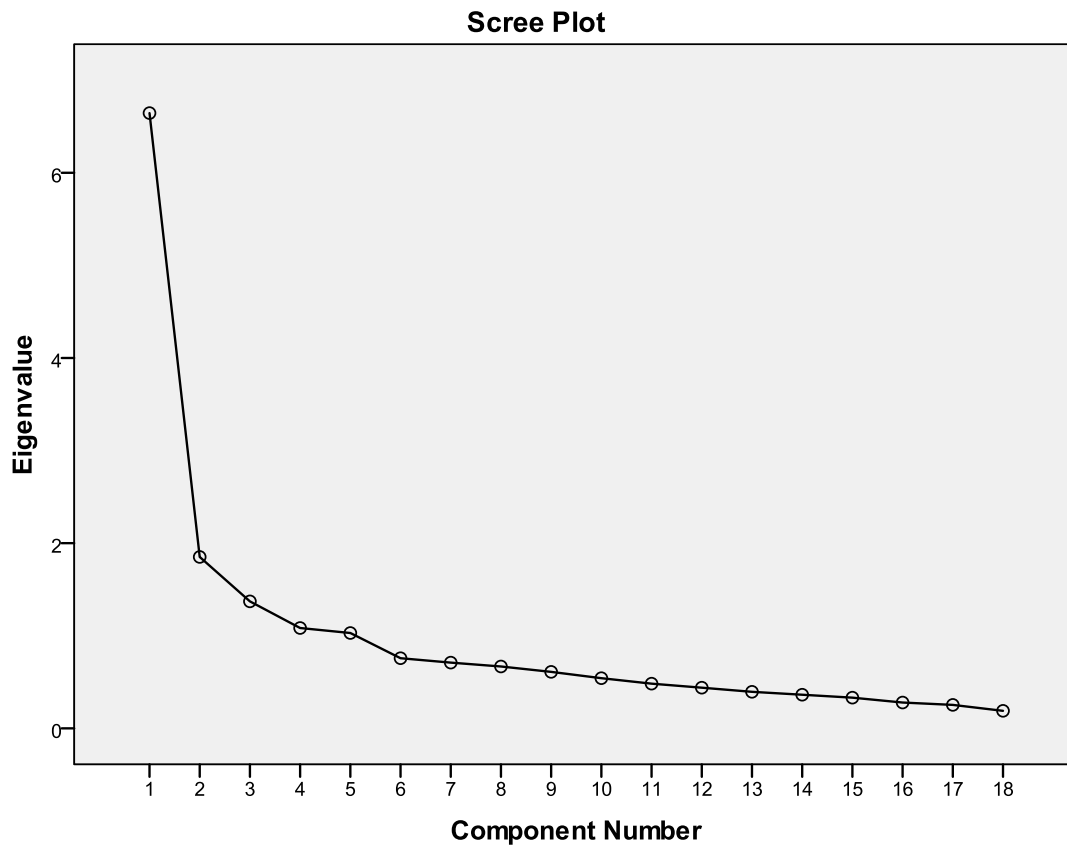
SBL-Competentie	Indicator	Itemnr. op de vragenlijst
Interpersoonlijk	De docent staat open voor de inbreng van leerlingen.	1
	De docent kan de grappen van leerlingen waarderen.	3
	De docent houdt rekening met de leerlingen.	4
	De docent heeft geduld.	5
	De docent is toegankelijk voor de leerlingen.	9
	De docent is vriendelijk.	10
	De docent straalt rust uit.	12
	De docent sluit aan bij onze belevingswereld.	13
	De docent heeft gevoel voor humor.	14
	De docent is bereid deadlines aan te passen als de leerlingen dat vragen.	17
De docent is bereid de leerlingen te helpen.	18	
Pedagogisch	De docent is in staat om op de juiste manier in te grijpen als de les verstoord wordt.	2
	De docent is consequent in zijn gedrag.	7
	De docent stelt duidelijke regels.	11
	De docent komt zijn afspraken na.	15
	De docent zorgt voor een goede werksfeer in de klas.	16
Didactisch	De docent weet waar voor leerlingen de knelpunten zitten in de stof.	6
	De docent heeft inzicht in de lesstof.	8

8.4 FACTOR-ANALYSE, KEUZE VOOR 5 FACTOREN OP BASIS VAN EIGENWAARDE

Tabel 28: Resultaat van de factoranalyse voor 5 factoren.

Rotated Component Matrixa					
	Component				
	1	2	3	4	5
v5	,771				
v10	,727	,476			
v4	,690				
v7	,543			,539	
v1	,439				
v14		,858			
v13		,754			
v3	,429	,681			
v9	,429	,500			
v6			,859		
v18			,703		
v16			,534		,516
v12			,532	,426	
v11				,787	
v8				,692	
v2				,630	
v15			,435	,440	
v17					,797

8.5 SCREE-PLOT



Figuur 7: Scree-plot als resultaat van de factoranalyse uit Hoofdstuk 4.

9 BIBLIOGRAFIE

- Adviesbureau Berenschot/ VSLPC. (1999). *Competenties van leraren - Beoordelaarshandleiding*. Utrecht.
- Baarda, D., & de Goede, M. (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Beijaard, D. (2009). *Leraar worden en leraar blijven*. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Cottaar, A. (2010). *Hoe succesvol zijn vwo-natuurkunde docenten als het gaat om examen resultaten, interesse en begrip van hun leerlingen?* Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 2010, Enschede.
- Creemers, B. (1999). *The Effective Teacher: What Changes and Remains*. Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development (2), p. 51-63.
- Delaney, J. (2010). *How High School Students Perceive Effective Teachers*. Newfoundland: Memorial University .
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). *Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes*. School Effectiveness and School Improvement (15), 407-442.
- Den Brok, P., Wubbels, T., van Tartwijk, J., Veldman, I., & Dekovic, M. (2006). *Multicultural students' perceptions of the interpersonal behaviour of their teachers and their parents*. In W..F. Tate & G. Ladson-Billings (Eds.), *Education research in the public interest* (pp. 185). Washington DC: American Educational Research Association.
- Fisher, D. (2009). *Bevoegd, bekwaam, benoembaar, geschikt, competent*. Beter Onderwijs Nederland, januari 2009, p. 10-12.
- Fisher, D., den Brok, P., & Rickards, T. (2006). *Convergence and divergence between students and teachers perceptions of instructional behaviour in Dutch secondary education*. In D. Fisher, & M. Khine, *Contemporary approach to research on learning environments* (p. 51-74). Singapore: World Scientific.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference*. Keynote presentatie op de 'Building Teacher Quality, ACER Annual Conference', Melbourn, Australië.
- Klarus, R. (2004). *Omdat het nog beter kan - Competentiegericht opleiden van leraren*. Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders 25, nr. 4 , p.18-28.
- Klarus, R., Kok, J., & Visser, K. (2003). *Naar een stelsel van kwalificaties voor onderwijsberoepen. Advies aan het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Lagerwerf, B., & Korthagen, F. (2006). *Een leraar van klasse*. Amsterdam: Nelissen.
- McCabe, N. (1995). *Twelve high school 11th grade students examine their best teachers*. Peabody Journal of Education, 70(2) , p. 117-127.
- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). *Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers*. The Journal of Educational Research , p. 116 - 127 .
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Sammons, P., DeLaMatre, J., & Mujtaba, T. (2002). *A Summary Review of Research on Teacher Effectiveness*. Draft-versie, te downloaden op <http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/Effectiveness/PSJDTM2002.pdf>.

Staal, H. (2006). *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van wiskundeleraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Straetmans, G., & Sanders, P. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap (i.s.m. de HBO-raad).

Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., & Watts, L. *Good Teachers / Bad Teachers: How Rural Adolescent Students' Views of Teachers Impact on Their School Experiences*. Bunbury: Edith Cowan University.

Valk, R. (2010). Streng mag... aardig moet. *Van twaalf tot achttien, juni 2010*, p. 10-15.

van Merriënboer, J., van der Klink, M., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers*. Den Haag: Onderwijsraad.

Wang, J., Gibson, A., & Slate, J. (2007). *Effective teachers as viewed by students as a 2 year college: A multistage mixed analysis*. *Issues in Educational Research*, Vol 17, p. 272-295.

Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A., & Minor, L. C. (2001). *Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers*. *Research in the Schools*, 8(2), p. 45-57.

Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Paper gepresenteerd op 'the Annual Meeting of the American Educational Research Association' (69th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985).