

Zelfevaluatie als doel van stagebegeleiding

JAN HAAN
JAN HUIGEN

Vakgroep Onderwijskunde, I.P.A.W., R.U. Utrecht

Samenvatting

Op grond van de overweging dat op de huidige stage en stagebegeleiding van de student van de P.A. op de basisschool nogal wat kritiek mogelijk is, wordt een alternatief stagemodel ontwikkeld dat overigens niet het traditionele model volledig vervangt.

Centraal in dit model staat dat de student moet komen tot een zelfstandige analyse van de verrichte stageactiviteit 'lesgeven'. D.m.v. onderzoek wordt getracht dit stagemodel enige empirische basis te verschaffen. Hierbij wordt vooral aandacht besteed aan de operationalisering van het begrip 'zelfevaluatie'.

Het onderzoek toont aan dat het stagemodel de student aanzet tot een kritische overdenking van de gegeven les en dat zowel studenten als docenten redelijk enthousiast zijn over deze wijze van stagelopen.

1. Terreinafbakening

Tot één van de facetten van de opleiding tot leerkracht in het lager onderwijs behoort het stagelopen oftewel hospiteren op de praktijkschool. Wij geven de voorkeur aan de term stagelopen omdat hospiteren een verouderd begrip is en de term stage in veel andere beroepsopleidingen gehanteerd wordt. Binnen deze stage kunnen talrijke activiteiten ontplooid worden. In dit artikel zal op slechts één activiteit de aandacht worden gericht n.l. het geven van een les door de stagiaire.

De begeleiding van de stage i.c. van de stagiaire die een les geeft kan worden verzorgd door de mentor, de pedagogiek-docent en de vakdidaktiek-docent. De wijze waarop de stagiaire begeleid en beoordeeld wordt, kenmerkt zich door een grote

* Dit artikel is de samenvatting van de gelijknamige skriptie, die beide auteurs schreven in het kader van de studie onderwijskunde. Dit artikel is het tweede over de opleiding aan de Pedagogische Academie.

mate van subjektiviteit. Enerzijds is hieraan niet te ontkomen: in een begeleidingssetting kan de begeleider zich gewoonweg niet volkomen objectief opstellen. Anderzijds kan wel gestreefd worden naar een situatie waarin de student minder is overgeleverd aan de 'willekeur' van zijn begeleider. Op dit laatste zal in dit artikel worden ingegaan.

2. Aanzetten tot verbetering

Er zijn verschillende mogelijkheden om de begeleiding te verbeteren, zoals het formuleren van de na te streven concrete doelen van de stage, het aangeven van beoordelingskriteria en wijziging van het huidige stagemodel.

Over het algemeen kan gesteld worden dat de concrete doelen van de stage nauwelijks worden aangegeven. Uit een onderzoek van Stones en Morris (1972) blijkt dat men het over het algemeen wel eens is over de algemene doelen van de stage. Onvoldoende komt men tot een explicitering hiervan. Wanneer dit toch gebeurt blijkt er een diskrepantie te bestaan tussen de opvattingen van de diverse groeperingen i.c. de studenten, docenten, mentoren. Coonen (1976) constateert dit eveneens. In het onderzoek dat hij verrichtte, werd aan 26 mentoren en 26 pedagogiekdocenten gevraagd een lijst van 100 doelstellingen te ordenen op basis van prioriteit. Deze lijst omvatte nagenoeg alle denkbare doelstellingen van de P.A.-opleiding. De formulering van de doelstellingen varieerde van algemeen naar concreet. Aangetoond werd dat mentoren vooral die doelen benadrukken die direkt betrekking hebben op de klassikale situatie, zoals het kunnen vastleggen van de beginsituatie, kinderen kunnen aanzetten tot samenwerking, fouten kunnen herleiden. Pedagogiek-docenten leggen de nadruk op anderssoortige doelstellingen, door Coonen 'abstraktere' doelstellingen genoemd, zoals schooltelevisieprogramma's kunnen beoordelen, het kunnen opzetten van een didactische observatie, vaardigheid in het voeren van gesprekken.

Dat er een diskrepantie tussen de opvattingen van de verschillende groeperingen ontstaat bij het nauwkeurig formuleren van doelen mag o.i. geen reden zijn deze explicitering maar achterwege te laten. Explicitering leidt tot duidelijkheid en bezinning en uiteindelijk tot minder subjectiviteit.

Een tweede aanzet tot verbetering van de begeleiding kan zijn dat de beoordelingscriteria, evenals de doelen, nauwkeuriger worden aangegeven. Onderzoek van Deckers (1970) toont aan dat door slechts 5,5% van de P.A.'s die in het onderzoek participeerden richtlijnen werden gegeven voor het beoordelen van lessen. Stones en Morris (1972) konkludeerden dat wanneer opleidingsinstituten beoordelingscriteria omschrijven deze verschillen in aard en hoeveelheid. De tendens om criteria duidelijk te stellen (o.a. in de vorm van beoordelingsformulieren met trefwoorden) heeft zich voortgezet. Het eindpunt is echter nog niet bereikt en kan trouwens niet bereikt worden. Beoordelingscriteria zijn immers onderhevig aan maatschappelijke ontwikkelingen. Vandaar dat een voortdurende bezinning en nadere explicitering noodzakelijk blijft.

Wijziging van het huidige stagemodel kan eveneens tot een verbetering van de begeleiding bijdragen. Door de student te richten op een eigen evaluatie van zijn handelen kan naar onze mening de stagebegeleiding effectiever, adequater en minder willekeurig verlopen. Hierop zal in het vervolg uitgebreid worden ingegaan.

3. Een ander stagemodel

3.1. Uitgangspunten

Verbetering van de begeleiding kan o.a. plaatsvinden door het creëren van een stagemodel dat veronderstelt dat de student zijn eigen handelen evalueert. Naast deze verbetering kan realisering van dit model bijdragen tot een betere voorbereiding van de student op zijn toekomstige taak als leerkracht. De redenen waarom wij veel waarde hechten aan het kunnen evalueren van het eigen handelen van de student zijn (zie ook Simpson, 1966):

- a. De student als toekomstig, zelfstandig onderwijzer moet in staat zijn de eigen lessen te evalueren. Vanaf het moment dat hij een werkkring heeft, is er over het algemeen niemand meer die hem intensief begeleidt. Hij moet hier in de opleidings-situatie op voorbereid worden.
- b. Van een leerkracht in de huidige maatschappij wordt verwacht dat hij flexibel is en dat hij vernieuwingen kritisch analyseert. Evalueren van het eigen handelen impliceert dat men dit

handelen plaatst in de maatschappelijke context.

- c. Veel meer dan vroeger wordt van een onderwijsgevende geëist dat hij zijn gedrag ter discussie stelt t.o.v. collega's, schoolbegeleiders, ouders en de leerlingen. Het kunnen evalueren van het eigen handelen zal dit zeker vergemakkelijken.

Als de student werkelijk komt tot evaluatie van zijn handelen zal dit de begeleiding zeker ten goede komen. Vandaar dat in het stagemodel dat hieronder wordt gepresenteerd is getracht een zo optimale situatie te creëren voor het optreden en zich ontwikkelen van een zelf-evaluerende attitude. Het begrip zelfevaluatie behoeft echter eerst enige verduidelijking.

3.2. Het begrip zelfevaluatie

Zelfevaluatie wordt in de literatuur veel in verband gebracht met het begrip 'zelfkonsept'. Evenals Shavelson e.a. (1976) willen we zelfkonsept omschrijven als 'a person's perception of himself'. Deze waarneming wordt gevormd door ervaringen met zijn omgeving en beïnvloed door bekrachtiging uit deze omgeving. Iemands zelfperceptie beïnvloedt de manier waarop hij handelt en kan dus gezien worden als voorspeller van dit handelen.

Over het ontstaan van zelfkonsepten bestaan verschillende theorieën. Twee belangrijke stromingen zijn het behaviorisme, waarin het aksent wordt gelegd op de bekrachtiging die vanuit een bepaald gedrag plaatsvindt, en de humanistische psychologie, die het ontstaan vooral ziet als een dynamisch samenspel tussen interne en externe krachten (Bilby, W.e.a. 1972).

Shavelson (1976) e.a. noemen een aantal kenmerken van het zelfkonsept, waarvan het evaluatieve karakter er een is. Men ontwikkelt niet alleen beschrijvingen van zichzelf in bepaalde situaties, maar evalueert zichzelf ook in die situaties. Zo kan men zich beoordelen naar absolute standaards, zoals een ideaal maar ook naar relatieve standaards, zoals groepsgenoten of waargenomen beoordelingen van voor deze mens belangrijke personen. Het is onze opzet dit evaluatieve kenmerk van het zelfkonsept in dit artikel centraal te stellen. Leerkrachten ontwikkelen zelfkonsepten t.a.v. hun onderwijsgedrag. Hierbij dient o.i. het zelfevaluerende aspect een belangrijke rol te spelen. In de opleiding moet de aanstaande leerkracht leren zijn handelen te evalueren.

Zelfevaluatie treedt o.i. op als men *afstand neemt* van zijn handelen om vervolgens te komen tot *een*

stellingname ten opzichte van dit handelen. Hierbij wordt onder handelen van de onderwijsgevende verstaan: de wijze waarop deze zich gedraagt en denkt, maar ook wat hij voelt bij het uitoefenen van zijn vak.

Het afstand nemen omschrijven wij als het proces waarin de mens zijn handelen bekijkt en relaties legt tussen verschillende handelingscomponenten en factoren, die hieraan ten grondslag liggen.

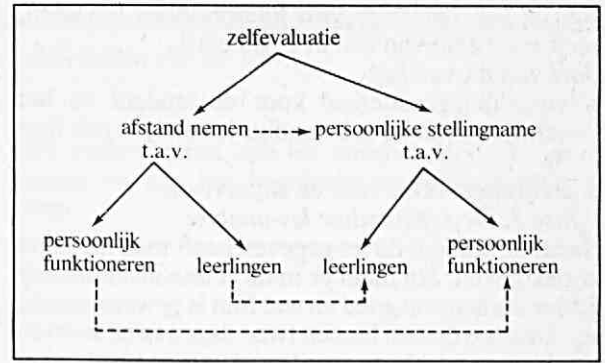
In dit proces zijn de volgende stadia te onderscheiden:

stadium 1: Men bekijkt zichzelf, men stelt zichzelf buiten het eigen handelen. Degene, die afstand neemt houdt zichzelf a.h.w. een spiegel voor en observeert zijn gedrag. Men wordt van subjekt tot objekt. We zouden kunnen spreken van een dubbelrol: enerzijds ben jij het die handelt en anderzijds is jouw handelen objekt van de waarneming. Dit is wat Buytendijk bedoelt met excentrische propositionaliteit: de eigenschap van de mens om zich buiten zijn cirkel, die hij zelf is te kunnen plaatsen. Hij denkt na over zijn handelen, hij spreekt er met anderen over.

stadium 2: Men legt relaties tussen verschillende handelingscomponenten. Men vraagt zich af waarom men op een dergelijke wijze heeft gehandeld. Enerzijds kan men komen tot de konklusie dat men aldus heeft gehandeld omdat er zich iets voordeed; b.v. ik heb Piet een beurt gegeven omdat hij zijn vinger opstak. Anderzijds kunnen achterliggende factoren een rol hebben gespeeld, die men zich tijdens deze reflectie realiseert; b.v. ik heb vooral Marietje vandaag veel aandacht gegeven omdat haar ouders een paar dagen weg zijn.

Van een *stellingname* ten opzichte van dit handelen spreken we, wanneer men komt tot een keuze voor een bepaalde visie of een eigen visie ontwikkelt en tevens aangeeft op grond van welke criteria men tot deze keuze komt. De leerkracht, die tot zelfevaluatie komt kan dit doen t.a.v. een groot aantal aspecten zoals bijvoorbeeld de manier waarop hij een vraag heeft gesteld, de onrust in de klas, het uitdelen van materiaal. Deze kunnen geconcentreerd worden rond twee thema's n.l. het persoonlijk functioneren en de leerlingen.

Bovenstaande wordt in schema 1 verkort weergegeven.

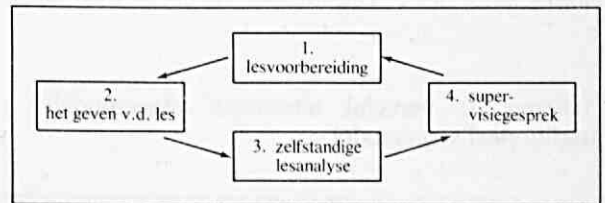


Schema 1: het begrip zelfevaluatie

model biedt hiertoe te weinig mogelijkheden omdat:

- de beoordeling door de begeleider meestal centraal staat;
- in begeleidingsgesprekken onvoldoende beroep wordt gedaan op zelfevaluatie;
- het tijdstip van het begeleidingsgesprek ongunstig is n.l. meestal direct na de gegeven les;

Om aan deze kritiek tegemoet te komen zou het stage model, zoals in schema 2 aangegeven, gehanteerd kunnen worden. In het vervolg wordt ook wel gesproken van 'stagecyclus'.



Schema 2: de stagecyclus

Toelichting op schema 2:

fase 1: De lesvoorbereiding

De student vult een lesvoorbereidingsformulier in waarbij de componenten van het model D.A. als checkpoints fungeren. *Doel:* Een goede planning leidt tot een meer verantwoorde wijze van handelen.

fase 2: Het geven van de les

De student geeft de les. De les wordt geobserveerd door een mede-student, medestudenten en/of de mentor. Door deze observator(en) wordt een zo objectief mogelijk verslag van de les gemaakt. Men schrijft op wat men ziet. Het uiteindelijke verslag(en) kan a.h.w. vergeleken worden met een videoband

3.3. *Het stagemodel*

Zoals is aangegeven dient een stagemodel te worden gekonstrueerd dat een optimale situatie garandeert voor het optreden en het zich ontwikkelen van een zelfevaluerende attitude. Het huidige begeleidings-

van de les: het mag geen interpretaties bevatten, geeft een beeld van wat er is gebeurd.

Doel van dit verslag:

- a. vergelijkingsmateriaal voor de student na het schrijven van de zelfstandige lesanalyse (zie fase 3).
- b. informatie-bron voor de supervisor.

fase 3: De zelfstandige les-analyse

Nadat de student de les gegeven heeft mag niemand kritiek geven. Hij moet er in de eerste instantie zelf achter komen wat goed en wat fout is geweest in zijn les. Daartoe dienen binnen twee dagen twee soorten verslagen gemaakt te worden. Allereerst een zakelijk verslag. Hierin moet de student aangeven hoe hij gehandeld heeft en wat er is gebeurd. Het schrijven van dit verslag is a.h.w. het eerste stadium in het proces van afstandnemen (zie 3.2.). Daarna schrijft de student een evaluatieverslag, waarin het tweede stadium van afstandnemen gestalte moet krijgen en tevens geprobeerd moet worden te komen tot zelf-evaluatie. Pas nadat deze verslagen zijn gemaakt mag het 'objectieve' verslag uit fase 2 ingezien worden.

Doel: van de zelfstandige les-analyse:

- het komen tot zelfevaluatie
- informatiebron van supervisor.

fase 4: Het supervisie-gesprek

Ongeveer 3 dagen nadat de student zijn les gegeven heeft vindt het supervisie-gesprek plaats. Als supervisor kan optreden: de mentor, de pedagogiek/vak-

didaktiekdocent, een medestudent. De supervisor dient drie verslagen te hebben bestudeerd n.l. het objectieve verslag van de observator; het zakelijk verslag en het evaluatieverslag van de supervisor. Hij mag niet bij de les aanwezig zijn geweest. Dit gesprek wordt door ons opgevat als een onderwijsleervorm, d.w.z. een interactievorm tussen twee partijen, die beoogt gestelde doelen te bereiken (zie ook Siegers, 1972).

Doel van het supervisiegesprek:

- Supervisor begeleiden tot het komen tot zelfevaluatie.
- Nagaan of aan de formele eisen van de zelfstandige les-analyse is voldaan. Deze eisen zijn: Het evaluatie-verslag en het zakelijk verslag moeten ieder één pagina tekst omvatten. In 3.5. zal dit stagemodel nader toegelicht worden.

3.4. *Frequentie van toepassing van het stagemodel*

Vanwege de enorme arbeidsintensiviteit van deze werkwijze, roostertechnische en organisatorische problemen – binnen het gangbare opleidingsmodel – moet het aantal weken waarin met dit stagemodel wordt gewerkt, beperkt blijven tot maximaal 4 à 5 per jaar.

3.5. *Het verschil met het traditionele stagemodel*

Schema 3: verschil alternatief stagemodel-traditioneel stagemodel

alternatief stagemodel	traditioneel stagemodel																										
1. <i>Verskil in tijdstip waarop de diverse fasen gerealiseerd worden</i>																											
<table border="1"> <tr><td>1e dag</td><td>lesvoorbereiding</td></tr> <tr><td>2e dag</td><td>les geven</td></tr> <tr><td>eind 2e of 3e dag</td><td>zelfstandige analyse</td></tr> <tr><td>4e of 5e dag</td><td>supervisiegesprek</td></tr> <tr><td>6e dag</td><td></td></tr> <tr><td>7e dag</td><td>lesvoorbereiding</td></tr> </table>	1e dag	lesvoorbereiding	2e dag	les geven	eind 2e of 3e dag	zelfstandige analyse	4e of 5e dag	supervisiegesprek	6e dag		7e dag	lesvoorbereiding	<table border="1"> <tr><td>1e dag</td><td>lesvoorbereiding</td></tr> <tr><td>2e dag</td><td>-les geven -gesprek</td></tr> <tr><td>3e dag</td><td></td></tr> <tr><td>4e dag</td><td></td></tr> <tr><td>5e dag</td><td></td></tr> <tr><td>6e dag</td><td></td></tr> <tr><td>7e dag</td><td>lesvoorbereiding</td></tr> </table>	1e dag	lesvoorbereiding	2e dag	-les geven -gesprek	3e dag		4e dag		5e dag		6e dag		7e dag	lesvoorbereiding
1e dag	lesvoorbereiding																										
2e dag	les geven																										
eind 2e of 3e dag	zelfstandige analyse																										
4e of 5e dag	supervisiegesprek																										
6e dag																											
7e dag	lesvoorbereiding																										
1e dag	lesvoorbereiding																										
2e dag	-les geven -gesprek																										
3e dag																											
4e dag																											
5e dag																											
6e dag																											
7e dag	lesvoorbereiding																										

alternatief stagemodel	traditioneel stagemodel
<p>2. <i>Verschil in het aantal activiteiten dat de student moet ontplooiën.</i></p>	
<p>De student moet zijn les voorbereiden, de les geven, een zakelijk en evaluatieverslag schrijven, en aan het supervisiegesprek deelnemen.</p>	<p>De student moet zijn les voorbereiden, de les geven en aan het begeleidingsgesprek deelnemen.</p>
<p>3. <i>Verschil in het karakter van het supervisie/begeleidings-gesprek</i></p>	
<p>a. De supervisor moet de student stimuleren tot zelfevaluatie</p> <p>b. De rol van de student in het gesprek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - actief - grote nadruk op eigen beoordeling van de les. 	<p>a. Van de begeleider wordt niet expliciet verwacht dat hij de student stimuleert tot zelfevaluatie.</p> <p>b. De rol van de student in het gesprek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - afwachtend - houding is dualistisch: enerzijds het idee dat hij zelf zijn les beoordeelt anderzijds weet hij dat de docent dit doet.
<p>4. <i>Verschil in beoordeling</i></p>	
<p>a. De student beoordeelt zijn les.</p> <p>b. De student moet voldoen aan de formele eisen die gesteld zijn, hij moet dus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - een lesvoorbereidingsformulier hebben ingevuld - een zelfstandige analyse geschreven hebben - aan het supervisiegesprek hebben deelgenomen 	<p>a. De les wordt beoordeeld door de docent.</p>
<p>5. <i>Verschil in tijdstip waarop kritiek gegeven mag worden</i></p>	
<p>Kritiek op de les mag pas gegeven worden nadat de student zijn zelfstandige analyse heeft geschreven en nadat het supervisiegesprek heeft plaatsgevonden. Kritiek geven tijdens het supervisiegesprek is wel mogelijk mits aan het doel van het supervisiegesprek wordt voldaan.</p>	<p>Vrijwel direct nadat de student les heeft gegeven volgt (positieve of negatieve) kritiek van mentor/docent/studenten.</p>
<p>6. <i>Verschil in aanwezigheid van de begeleider/supervisor</i></p>	
<p>Supervisor is <i>niet</i> aanwezig bij het geven van de les.</p>	<p>Begeleider is over het algemeen wel aanwezig bij het geven van de les.</p>

4. Het onderzoek

4.1. Onderzoeksdesign en onderzoeksvragen

Het alternatieve stagemodel tracht een optimale situatie te creëren voor het optreden en zich ontwikkelen van een zelfevaluerende attitude. Het model pretendeert dat, wanneer het op juiste wijze wordt gerealiseerd, zelfevaluatie zal bevorderen. D.m.v. onderzoek werd nagegaan of deze pretentie kon worden ingewilligd.

Gebruik werd gemaakt van een 'one-shot-case-study'. (Campbell and Stanley 1963) In dit geval: een aantal studenten zou stage lopen volgens het stagemodel en nagegaan zou worden of dit zelfevaluatie bij deze studenten teweegbracht. De 'treatment' zou bestaan uit het vijf keer doorlopen van de stagecyclus. Het 'one-shot-case-study' design kenmerkt zich door de geringe externe en interne validiteit. Een en ander impliceert dat slechts voorzichtig tendenzen aangegeven zouden kunnen worden en dat andere variabelen dan de onafhankelijke de afhankelijke zouden kunnen hebben beïnvloed. Een ander, beter design kon in het kader van dit onderzoek niet worden gebruikt.

Van een hypothese-toetsend onderzoek kon geen sprake zijn, o.a. omdat de instrumenten die 'zelfevaluatie' meten niet aanwezig zijn. Vandaar dat 'onderzoeksvragen' werden geformuleerd waarop getracht werd antwoord te vinden.

Deze luidden als volgt:

A. Wordt het model uitgevoerd zoals is vermeld?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden moest per stagecyclus nagegaan worden of:

1. Het lesvoorbereidingsformulier konform de eisen was ingevuld. D.w.z. doel en onderwijsleervormen dienden te zijn omschreven.
2. Het objectieve verslag van de observator was gemaakt.
3. Het zakelijk verslag juist was geschreven. D.w.z. dat er niet te veel interpretaties in voor mochten komen.
4. Het evaluatie-verslag aan de formele eis voldeed. D.w.z. minimaal één volledige pagina tekst.
5. Het supervisiegesprek aan de formele eisen voldeed. D.w.z. dat de supervisor moest stimuleren, niet domineren; dat de supervisant moest komen tot een eigen meningsvorming; dat de supervisant voldoende inbreng in het gesprek moest hebben; dat het gesprek niet korter mocht zijn dan 15 minuten.

In dit artikel zal niet ingegaan worden op de wijze waarop deze vragen werden beantwoord omdat het aksent ligt op onderzoeksvraag B.

Informatie over instrumenten, criteria en ratio's die n.a.v. onderzoeksvraag A zijn ontwikkeld kan bij de auteurs worden verkregen.

B. Treedt er zelfevaluatie op?

Deze vraag werd beantwoord door na te gaan:

1. In hoeveel evaluatie-verslagen er sprake was van zelfevaluatie.
2. Of zelfevaluatie meer in de laatste twee evaluatie-verslagen voorkwam dan in de eerste twee m.a.w. of er een ontwikkeling aanwezig was.
3. Of de supervisant zelf van mening was dat hij d.m.v. dit stagemodel tot zelfevaluatie was gekomen.
4. Of de supervisor van mening was dat de door hem begeleide student d.m.v. dit stagemodel tot zelfevaluatie was gekomen.

Overigens moet wel opgemerkt worden dat bovengenoemde vier checkpunten slechts ten dele onderzoeksvraag B kunnen beantwoorden. Zelfevaluatie kan zich immers op velerlei wijzen manifesteren: in gesprekken met leerkrachten, in de klas op de praktijkschool. Het effect van het stagemodel kan zich dus in verschillende situaties openbaren. Het meten van zelfevaluatie kan derhalve op diverse manieren gebeuren zoals d.m.v. analyse van gesprekken; een attitude-schaal. In dit onderzoek vond de effect-meting dus slechts plaats op basis van twee informatie bronnen n.l. het evaluatieverslag en de persoonlijke mening van supervisor en supervisant.

4.2. Organisatie van het onderzoek

De supervisanten-groep bestond uit tien studenten van de P.A. St.-Fransz te Breda. Vijf studenten van het eerste en vijf van het tweede studiejaar. Als supervisor traden op: Een vakdidaktiekdocent, een pedagogiekdocent, twee eerste- en twee tweedejaarsstudenten en twee stagiaires aan de P.A. (i.c. de auteurs van dit artikel).

Met deze personen werden tien koppels gevormd. De stagecyclus werd door ieder koppel gemiddeld vier keer doorlopen.

4.3. Methode van gegevensverzameling

4.3.1. Analyse van de evaluatieverslagen

Volgens onderzoeksvraag B.1. en B.2. moet in de evaluatieverslagen nagegaan worden of er sprake is van zelfevaluatie. Om dit te kunnen moet men eerst weten wat zelfevaluatie in een evaluatieverslag betekent m.a.w. hoe zelfevaluatie er in een evaluatieverslag 'uitziet'. In onderstaande beschrijving van de analyse van de evaluatieverslagen zal hierop inge-

gaan worden.

In deze analyse zijn de volgende fasen te onderscheiden:

- a. het verslag wordt doorgelezen;
- b. het verslag wordt opgedeeld in een aantal passages. Bij de vaststelling van deze passages wordt gebruik gemaakt van het zogenaamde 'onderwerp-inventarisatie-instrument';

- c. voor iedere passage wordt nagegaan welke categorieën van het 'zelfevaluatie-kategorieën-systeem' hierop van toepassing zijn. Een passage vormt dus een eenheid van codering;
- d. de laatste stap in de analyse is het nagaan hoeveel keer sprake is geweest van volledige zelfevaluatie, onvolledige zelfevaluatie of geen zelfevaluatie.

<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>De leerkracht</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. <i>Organisatorische aspecten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.1.1. hulpmiddelen 1.1.2. plaats van de leerlingen 1.1.3. uitdelen van het materiaal 1.1.4. uitleggen van de regels 1.1.5. samenstellen van groepen 1.1.6. andere 1.2. <i>Specifieke vaardigheden</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.2.1. onderwerp aanduiden 1.2.2. spreekvaardigheid 1.2.3. mimische vaardigheid 1.2.4. vragen stellen 1.2.5. inhaken op antwoorden van leerlingen 1.2.6. aksepteren 1.2.7. prijzen/verwerpen 1.2.8. opdrachten geven. 1.2.9. helpen bij groepswork 1.2.10. inspelen op situationele gegevens 1.2.11. overzicht houden 1.2.12. gesprek leiden 1.2.13. keuze werkvorm 1.2.14. andere 1.3. <i>Persoonlijke aspecten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.3.1. het eigen karakter 1.3.2. stemming van het moment 1.3.3. andere 1.4. <i>Leerstofaspecten</i> <ol style="list-style-type: none"> 1.4.1. vaktechnisch <ol style="list-style-type: none"> a. beheersing leerstofgebied b. keuze van media 1.4.2. vakdidactisch <ol style="list-style-type: none"> a. opbouw b. voorbeelden c. keuze van leerstof 1.4.3. andere 	<ol style="list-style-type: none"> 2. <i>De individuele leerling</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. <i>Gedrag van de leerling</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.1.1. oplettendheid 2.1.2. sociaal gedrag 2.1.3. andere 2.2. <i>Persoonlijkheid van de leerling</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1. beeld dat de leerkracht heeft 2.2.2. beeld dat de leerling van zichzelf heeft 2.2.3. andere 2.3. <i>Vaardigheden van de leerling</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1. leermoeilijkheden 2.3.2. taalbeheersing 2.3.3. tempo 2.3.4. andere 2.4. <i>Motivatie</i> <ol style="list-style-type: none"> 2.4.1. intrinsieke/extrinsieke motivatie 2.4.2. interesse 2.4.3. faalangst 2.4.4. andere 3. <i>De klas/groep van leerlingen</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. <i>Gedragingen in de klas/groep</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1. sfeer 3.1.2. oplettendheid 3.1.3. sociaal gedrag 3.1.4. andere 3.2. <i>Vaardigheden in de klas/groep</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1. leerstofbeheersing 3.2.2. leertempo 3.2.3. andere 3.3. <i>Motivatie</i> <ol style="list-style-type: none"> 3.3.1. intrinsieke/extrinsieke motivatie 3.3.2. interesse 3.3.3. faalangst 3.3.4. andere
--	---

schema 4: het 'onderwerp-inventarisatie-instrument'.

Fase a.: Doorlezen van het verslag.

Deze fase is bedoeld om een totaalbeeld van het verslag te krijgen.

Fase b.: Vaststelling van coderingseenheden

Een belangrijk criterium bij de vaststelling van een passage (= coderingseenheid) is een onderwerp, waaromheen een aantal opmerkingen worden gemaakt, bijv. het onderwerp 'leerstofkeuze', 'sociaal gedrag van leerlingen'. Soms geeft de supervisor zelf reeds een aantal coderingseenheden aan (alinea's, structuur in tekst). Om de bepaling van deze passages te vergemakkelijken is het onderwerp-inventarisatie-instrument ontwikkeld. In dit instrument zijn alle belangrijke onderwerpen, waarover in het evaluatieverslag mogelijk iets gezegd zou kunnen worden, opgenomen. Vandaar de naam 'onderwerp-inventarisatie-instrument'.

Bij de konstruktie van dit instrument werd uitgegaan van 3 van de 5 categorieën van variabelen, die volgens De Corte (1974) een rol spelen in de omschrijving van beginsituatie n.l. de leerling, de leerkracht, de klas (leergroep). Tot de categorie leerling behoren volgens de Corte variabelen als kennispeil en kennislacunes, werkhouding, studietechniek, leermoeilijkheden, cognitieve stijl, intelligentie, interesse, taalbeheersing, leertempo, voor- en buiten schoolse ervaringen, sociaal gedrag, motivatie, faalangst, zelfstandigheid, zelfbeeld, creativiteit, fysieke conditie. Binnen de categorie leerkracht zijn variabelen te plaatsen als didactische vaardigheden en inzichten, leiderschapsstijl, vakkennis, interesse, motivatie, creativiteit, houding tegenover leerlingen van verschillende begaafdheid, bereidheid tot samenwerking met andere leerkrachten. De categorie klas omvat variabelen als grootte en samenstelling, relatie tot leerkracht, groepsprocessen, groepsstructuur en groepsdoelen (De Corte 1974).

Deze drie categorieën vormen in het onderwerp-inventarisatie-instrument de hoofdcategorieën. Iedere categorie is onderverdeeld in een aantal subcategorieën en nadere specificeringen van deze subcategorieën. In deze onderverdeling komt niet iedere variabele zoals door de Corte genoemd, in gelijke mate aan de orde. De ene variabele is meer uitgewerkt dan de andere; een aantal is weggevallen of geïntegreerd tot nieuwe variabelen. Dit is gedaan omdat na bestudering van een aantal evaluatieverslagen bleek dat over bepaalde variabelen veel werd geschreven en over andere weinig of niets. In de specificeringen van de subcategorieën is, zowel wat betreft de keuze als formuleringen getracht zo nauw mogelijk aan te sluiten bij mogelijke onderwerpen in het

evaluatieverslag. In schema 4 is het onderwerp-inventarisatie-instrument weergegeven.

Fase c.: Toepassing 'zelfevaluatie-kategorieën-systeem'

In deze fase moet nagegaan worden welke categorieën van het 'zelfevaluatie-kategorieën-systeem' op de afzonderlijke coderingseenheden van toepassing zijn. In schema 5 is dit systeem kort weergegeven. Bij de uitwerking – zie toelichting – is gebruik gemaakt van de theorie van R. W. Boesjes-Hommes (1970).

1. Het aangeven van: wat is er gebeurd/hoe heb ik gehandeld.
2. Het leggen van relaties:
 - 2.1. in termen van waarneembare gebeurtenissen (dus tussen gebeurtenissen in de klas of tussen het gedrag van de leerkracht en gebeurtenissen in de klas)
 - 2.2. in termen van niet-waarneembare gebeurtenissen.
3. Het komen tot een stellingname
 - 3.1. op grond van 1 en/of 2.1. en/of 2.2.
 - 3.2. op grond van externe criteria.

Schema 5: het 'zelfevaluatie-kategorieën-systeem'

Toelichting op schema 5

Kategorie 1: 'Het aangeven van: wat is er gebeurd/hoe heb ik gehandeld'

Deze categorie vormt de operationalisering van het eerste stadium van het proces van afstandnemen. (zie 3.2.) Er wordt n.l. geskoord of men zich afvraagt wat er is gebeurd en/of hoe in bepaalde situaties is gehandeld. Men kan, als men een les gegeven heeft, afstand nemen t.a.v. een groot aantal aspecten. In het onderwerp-inventarisatie-instrument is getracht al deze aspecten te inventariseren en te kategoriseren. Voor iedere coderingseenheid zal deze categorie van het zelfevaluatie-kategorieën-systeem van toepassing zijn, omdat reeds door het schrijven over, het ter sprake brengen van een bepaald aspect van het gebeuren in de klas, gesproken kan worden van een zekere mate van afstandnemen.

Kategorie 2.1.: 'Het leggen van relaties tussen waarneembare gebeurtenissen'

Met behulp van deze sub-categorie wordt nagegaan of in de coderingseenheid relaties worden gelegd tussen waarneembare gebeurtenissen. Hiertoe dient de coderingseenheid zowel inhoud-

lijk als taalkundig geanalyseerd te worden. Meestal worden, als iets dieper op een onderwerp wordt ingegaan, deze relaties reeds gelegd. Essentieel voor deze categorie is dat nagegaan wordt of relaties gelegd worden tussen gebeurtenissen of tussen gebeurtenissen en bepaalde handelingen, die *waarneembaar* zijn. Deze kunnen van verschillende aard zijn. B.v. een causale relatie:

'Ik heb Marian naar het bord geroepen omdat zij haar vinger opstak' of een doelrelatie: 'Ik heb Piet strafwerk gegeven om te bereiken dat hij Liesje niet meer aan haar paardestaart trekt'. Vaak zijn bepaalde woorden zoals 'want', 'omdat', 'en', 'als . . . dan' indicatoren voor dit type relaties. Het zich louter concentreren op deze woorden is echter niet aan te bevelen omdat:

- van dit type relaties sprake kan zijn *zonder* dat gebruik gemaakt wordt van dit soort woorden. B.v. bij twee gescheiden zinnen: 'Klaas zat te huilen. Marietje had zijn potlood gepakt'.
- deze woorden ook gebruikt kunnen worden om de zogenaamde niet waarneembare gebeurtenissen (zie 2.2.) aan elkaar te relateren.

Kategorie 2.2.: 'Het leggen van relaties in termen van niet-waarneembare gebeurtenissen'

Met deze categorie willen wij nagaan of de supervisant relaties legt tussen de gebeurtenissen in de klas of zijn handelen in de klas en bepaalde gedachten of ideeën die bij hem, bij het schrijven van het persoonlijk verslag of reeds eerder zijn opgekomen (bijv. bij het voorbereiden van de les, bij het naar huis fietsen). Centraal hierin staat het zoeken naar oorzaken van bepaalde gebeurtenissen, het 'waarom' van het handelen, het aangeven van andere mogelijkheden. Als gezocht wordt naar een verklaring van bepaalde situaties en naar oplossingen van bepaalde problemen dan is de supervisant o.i. al aardig op weg in de richting van zelfevaluatie. Deze verklaringen en oplossingen kunnen tot stand komen onder invloed van o.a. theoretische kennis, praktische ervaring.

Enkele voorbeelden:

- 'Overigens ging de stelling waar geen licht is zien wij niets er bij de leerlingen niet zo goed in. Dit had ik misschien kunnen konkretiseren door voorbeelden zoals een zolder, een kelder die afgesloten en donker is.'
- 'Pietje was vandaag erg vervelend. Dat komt waarschijnlijk omdat zijn vader en moeder met vakantie zijn. Pietje logeert bij zijn oma en moet de hele dag binnen blijven'.
- 'De kern van mijn les kwam een beetje slecht over omdat ik er zelf de helft niet van begreep'.

Kategorie 3.: 'Het komen tot een stellingname'

De term stellingname willen wij definiëren als een min of meer algemene uitspraak die wordt gedaan op grond van een visie die gebaseerd kan zijn op of een mensbeeld of een bepaalde theorie of op een stuk ervaring of op een combinatie van deze drie aspecten. Per coderingseenheid wordt nagegaan of er sprake is van een stellingname. Een stellingname kan louter geponereerd worden (kat. 3) of ontwikkeld op grond van een aantal stappen (kat. 1; 2.1.; 2.2.). Pas wanneer dit laatste het geval is zal er sprake zijn van zelfevaluatie omdat het louter poneren van een stellingname o.i. te ongenueanceerd is. Ongetwijfeld kan men hierover voldoende hebben gereflekteerd, en het niet hebben opgeschreven.

Een coderingseenheid wordt gekategoriseerd met 3.2. als men tot een stellingname komt en daarbij tevens enkele externe criteria aangeeft. Dit zijn criteria die nog niet ter sprake zijn gekomen in de voorgaande stukken tekst en kunnen voortvloeien uit een stuk theorie, een mensbeeld. *Fase d.: Verwerking analyse-gegevens*

Van volledige zelfevaluatie wordt gesproken als in de coderingseenheid zowel categorie 1 als 2.1. als 3.1. als 3.2. voorkomt. De student moet heel wat doen of gedaan hebben wil er sprake zijn van volledige evaluatie. Meestal zullen op één eenheid niet alle categorieën van toepassing zijn. Diverse combinaties zijn dan mogelijk. Wij hanteren hiervoor de volgende termen:

- a. tamelijk volledige zelfevaluatie (kat. 1; 2.1. of 2.2; 3.1; 3.2);
- b. onvolledige zelfevaluatie (1; 2.1 of/en 2.2; 3.1);
- c. geen evaluatie: (alleen 1); (1; 2.1); (1; 2.2); (1; 2.1, 2.2); (1; 3 en/of 3.1 en/of 3.2).

'Geen evaluatie' kan echter wel impliceren dat de student 'op weg' is naar evaluatie. Als 'geen evaluatie' erg veel voorkomt hoeft dit niet te betekenen dat men waardeloos werk heeft verricht.

Een voorbeeld van de analyse van een evaluatieverslag

In schema 6 is een voorbeeld gegeven van een evaluatieverslag en de wijze waarop dit is geanalyseerd. Het verslag is reeds in coderingseenheden onderverdeeld. Naast iedere coderingseenheid staan de codes van het onderwerpinventarisatie-instrument en het zelf-evaluatie-categorieënsysteem vermeld. De codes achter 1) verwijzen naar de categorieën van het onderwerp inventarisatie-instrument. De codes 1), 2), en 3) geven aan van welke categorieën van het zelfevaluatie-categorieënsysteem hier sprake is, met bij 2) en 3) daarachter de subcategorieën.

<p><i>Evaluatie-verslag van een rekenles</i></p> <p>Toen ik de eerste som op bord schreef, waren de leerlingen al voldoende gemotiveerd? Zeker weet ik het niet, kinderen reageerden wel van nu dat kunnen we wel! Ik vind het wel zwak van me om meteen die som op het bord te schrijven, een andere manier om ze te motiveren wist ik niet en is misschien niet nodig.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.3.3.1. 2) 1. 3) 1. 2.</p> </div>
<p>De uitleg van de verzameling 7 dat die bestond uit 3 en 4 daarvan weet ik niet of die wel juist was. Leerlingen mogen n.l. niet tellen en ik wees op het bord toen ik vroeg hoeveel er in de grote verzameling zat en in de kleine verzameling. Ik had ze op de bank moeten laten kijken – dus dat ze er met behulp van de blokjes achter kwamen.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.1.4.a. 2) 2. 3) 1. 2.</p> </div>
<p>Dat er enkele leerlingen toch zeiden dat het een foute oplossing was, was volgens mij meer een kwestie van iemand nazeggen, ik ben er niet lang op doorgedaan.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.2.1.3. 2) 2.</p> </div>
<p>Ik tekende eerst stippels en vervolgens kruisjes, omdat ik de indruk had dat ze dat gewend waren. De eerste keer kleurde ik het ene rondje, de andere keren vergat ik het en ik heb het zo maar gelaten.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.1.4.3. 2) 2.</p> </div>
<p>Er stond $3 + 4$ in een verzameling, nu is $4 + 3$ ook goed. Ik had niet gezien welk getal het eerst getekend was, ik geloof ook niet dat het zo veel uitmaakt.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.1.4.1. 2) 2.</p> </div>
<p>Bij de tweede som had ik gezegd: eerst een paar oplossingen zoeken. De leerlingen zaten zo vanzelfsprekend met hun vinger omhoog, dat ik meteen maar ben verder gegaan, dus niet gewacht heb tot dat ze meer oplossingen hadden gevonden. Ze waren wel verplicht om verder te zoeken als hun oplossing door een ander werd opgeschreven.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.3.1.2. 2) 1. 2.</p> </div>
<p>Bij de uitleg aan dat meisje had ik meteen de blokjes moeten pakken, misschien ben ik te lang met haar bezig geweest zodat de klas te lang moest wachten.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.1.2.11 2) 2.</p> </div>
<p>Wanneer ik zeg dat de no. 1 de stencils uit moet delen, moet ik dat ook meteen doorzetten – kinderen worden onrustig wanneer je twijfelt.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.1.1.3. 2) 2. 3) 1.</p> </div>
<p>Ik liet de kinderen met de armen over elkaar zitten omdat ze dan rustig zouden zijn, andere kinderen waren nog aan het werk. De juffrouw zei toen dat ze misschien wat zouden kunnen tekenen, toen ze dit zei dacht ik: ja, waarom niet, dus ik zei tegen een jongen die klaar was ga maar tekenen, terwijl ik meteen dacht, het is de moeite niet, want ze zijn al bijna klaar.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.3.1.3. 2) 1. 2.</p> </div>
<p>De laatste sommen op bord gingen lekker vlot, in mijn ogen dan. Leerlingen deden wat beter mee, er zat meer tempo in. Dat was wat er aan de les ontbrak – geen vaart.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>1) 2.3.2.2. 2) 1. 3) 1.</p> </div>

Uit deze analyse blijkt dus dat: 2x sprake is van tamelijk volledige zelfevaluatie, 2x van onvolledige zelfevaluatie en 6x van geen zelfevaluatie.

Schema 6: Voorbeeld analyse evaluatie-verslag

4.3.2. Vragenlijsten

Als tweede informatiebron, naast de evaluatieverslagen, voor de beantwoording van de vraag of dit stagemodel zelfevaluatie oproept werd de mening van supervisant en supervisor gebruikt. In twee vragenlijsten, één voor de supervisors en één voor de supervisanten, werd o.a. gevraagd of men van mening was dat dit model zelfevaluatie bevorderde.

4.4. Resultaten

Van de 50 geplande stagecycli (5 per koppel) werden er 42 min of meer doorlopen. Als oorzaken voor het wegvallen van de overige 8 kunnen worden genoemd roostertechnische problemen, ziekte van de supervisor/supervisant, eind van het academiejaar. Van de 42 doorlopen cycli voldoen 32 aan de eisen zoals gesteld bij onderzoeksvraag A (zie 4.1.). Aan de eis, dat het supervisiegesprek minimaal 15 minuten moet duren, blijkt in vele van de 11 niet juist doorlopen cycli niet te zijn voldaan. De konklusie lijkt gerechtvaardigd dat het stagemodel over het algemeen is gerealiseerd zoals aangegeven. Dit impliceert dat aan de belangrijkste voorwaarden voor het optreden van zelfevaluatie is voldaan.

Analyse van de evaluatie-verslagen (zie tabel 1) toont aan dat in deze verslagen nauwelijks sprake is van volledige zelfevaluatie. Na toepassing van het zelfevaluatie-kategorieën-systeem op de 411 te onderscheiden coderingseenheden blijkt dat bij 10 van deze eenheden gesproken kan worden van volledige zelfevaluatie, bij 20 van tamelijk volledige zelfevaluatie en bij 49 van onvolledige zelfevaluatie. In 79 van de 411 coderingseenheden kan dus een vorm van zelfevaluatie worden aangegeven. Bij 4 van de 10 supervisanten treedt één of meerdere keren volledige zelfevaluatie op, bij 6 één of meerdere keren tamelijk volledige zelfevaluatie. In de laatste twee evaluatieverslagen komt over het algemeen niet meer zelfevaluatie voor dan in de eerste twee, m.a.w. in de evaluatieverslagen is geen ontwikkeling in de richting van meer zelfevaluatie aan te tonen naarmate men meer met dit stagemodel gekonfronteerd wordt.

Uit bovenstaande zou men kunnen konkluderen dat dit stagemodel niet datgene teweegbrengt wat zij pretendeert. Deze gevolgtrekking is echter te voorbarig. Een tweetal kanttekeningen dienen geplaatst te worden. Op de eerste plaats kan men zich afvragen of de operationalisering van het begrip zelfevaluatie voor de evaluatieverslagen voldoende geldig is. De eis dat aan alle categorieën van het zelfevaluatie-kategorieën-systeem moet zijn voldaan om te kunnen spreken van volledige zelfevalua-

tie is wellicht te hoog gesteld. Tevens moet opgemerkt worden dat wordt verondersteld dat de supervisant tijdens het bezig zijn met het evaluatieverslag zijn gedachten formuleert en op schrift stelt. De kans dat er een diskrepantie bestaat tussen denkproces en datgene wat er op papier komt is tamelijk groot.

Een tweede kanttekening betreft het gebruikte onderzoeksdesign. Het 'one-shot-case-study' design heeft geen ingebouwde controles. Behalve de onafhankelijke variabelen (in ons geval: stagemodel) kunnen er verscheidene andere aannemelijke verklaringen zijn voor de veranderingen of het gelijkblijven van de afhankelijke variabele (in ons geval: de mate van zelfevaluatie in de evaluatieverslagen). Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn de tijd die de supervisanten besteedden aan het evaluatieverslag.

Een relatie tussen een goed evaluatieverslag en hoeveelheid gependeerde tijd lijkt denkbaar. Deze faktor tijd is echter noch in het stagemodel noch in het onderzoek opgenomen.

Analyse van de ingevulde vragenlijsten toont aan dat zowel de supervisors als de supervisanten menen dat de supervisanten d.m.v. dit stagemodel tot zelfevaluatie zijn gekomen. Deze analyse geeft tevens aan dat men redelijk enthousiast is over deze manier van stagelopen.

5. Discussie

Het stagemodel zoals in 3.3. is geschetst zet de student aan tot een zelfstandige, 'kritische' overdenking van de gegeven les. Termen als 'kritische overdenking' en 'zelfevaluatie' liggen in elkaars verlengde. Omdat de student een zakelijk- en evaluatieverslag moet schrijven wordt hij verplicht het een en ander nog eens de revue te laten passeren. Uit de analyse van de evaluatieverslagen met behulp van het zelfevaluatie-kategorieën-systeem blijkt heel duidelijk dat deze verslagen een behoorlijke overdenking presenteren. Zo werd b.v. de combinatie van categorie 1 en 2.1. veelvuldig aangetroffen (zie tabel 1) hetgeen impliceert dat de student heeft gezocht naar oorzaken van bepaalde situaties of andere mogelijkheden voor het handelen heeft aangegeven. Een behoorlijke overdenking houdt natuurlijk niet in dat als logisch gevolg verbetering optreedt in het handelen in de klas. Wel wordt er o.i. door bevorderd dat de student meer gemotiveerd is om d.m.v. eigen studie en het raadplegen van docenten en mentoren, te streven naar verbetering. Verder mag verwacht worden dat de student zich meer verantwoordelijk gaat voelen voor zijn handelen,

naam supervisor	Evelien					Leo					Annemiek					Karin					Rina			
	1.	2.	3.	4.	5. totaal	1.	2.	3.	4.	5. totaal	1.	2.	3.	4.	5. totaal	1.	2.	3.	4.	5. totaal	1.	2. totaal		
evaluatie-verslag no.	-	-	-	-	0	2	-	1	-	1	4	1	1	-	-	2	-	1	-	1	2	-	0	
volledige zelfevaluatie	-	-	-	-	0	-	1	-	-	1	-	2	1	-	3	-	2	1	-	5	-	0		
tamelijk volledige zelfevaluatie	1	1	1	-	4	2	1	1	1	3	8	2	3	1	1	2	9	3	1	1	3	9	-	0
onvolledige zelfevaluatie	1	-	1	-	3	1	1	2	2	-	86	2	-	1	1	-	4	1	2	1	1	-	0	
kategorie 1; 2.1; 2.2.	3	5	3	5	4	20	3	3	4	3	4	5	8	5	1	2	21	3	6	1	1	3	14	
kategorie 1; 2.1.	5	-	1	1	1	8	1	6	4	3	1	15	1	1	4	4	3	13	2	2	4	1	10	
kategorie 3.1. en/of 3.2.	-	-	-	-	0	3	1	3	3	-	10	2	-	-	-	2	-	1	1	1	-	3	-	
kategorie 1.	-	1	1	2	2	6	3	3	-	-	2	8	1	-	6	2	2	11	1	1	2	2	1	7
totaal aantal coderingseenheden	10	7	7	9	8	41	15	16	15	12	11	69	16	14	17	9	9	65	10	15	13	8	9	55

naam supervisor	Harry				Simon				Marja				Mia				Klaas						
	1.	2.	3.	4. totaal	1.	2.	3.	4. totaal	1.	2.	3.	4. totaal	1.	2.	3.	4. totaal	1.	2.	3.	4. totaal			
evaluatie-verslag no.	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0	-	-	-	0			
volledige zelfevaluatie	1	-	-	1	2	-	-	2	2	2	-	4	-	-	-	0	-	-	-	0			
tamelijk volledige zelfevaluatie	2	-	-	2	2	2	2	6	2	2	3	7	1	-	-	1	-	-	-	1			
onvolledige zelfevaluatie	1	-	-	1	2	-	-	2	1	-	-	1	2	-	-	2	1	-	-	2			
kategorie 1; 2.1; 2.2.	2	3	5	2	12	3	6	2	6	17	-	1	1	3	5	-	3	3	6	2	3	1	2
kategorie 1; 2.1.	1	3	1	2	7	3	1	1	1	6	4	3	-	5	12	2	2	1	-	5	2	1	2
kategorie 1; 2.2.	2	-	-	2	-	-	-	0	-	-	-	0	1	1	-	2	1	1	-	2			
kategorie 3.1 en/of 3.2.	4	2	1	1	8	1	1	1	4	7	-	-	2	1	3	2	2	5	5	14	1	3	1
kategorie 1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
totaal aantal coderingseenheden	13	8	7	7	35	10	8	7	15	40	10	7	6	14	37	6	5	9	8	28	10	9	7

Tabel 1: Resultaten analyse evaluatie-verslag

hetgeen niet in het minst bevorderd wordt door de veel grotere nadruk die gelegd wordt op de zelfstandigheid van de student.

Tot slot moet opgemerkt worden dat een alternatief stagemodel slechts één van de vele mogelijkheden is om de opleiding tot leerkracht – en alles wat daarmee samenhangt – te verbeteren.

Literatuur

- Boesjes-Hommes, R. W., *De geldige operationalisering van begrippen*. Meppel, 1970
- Bilby, W. B., W. B. Bookover en E.L. Erickson, Characterizations of self and student decision-making; in: *Review of educational research*, 1972 (4) 505–525.
- Campbell, P. T. en J. C. Stanley., Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching; in: Gage, N. L., *Handbook of research on teaching*. Chicago, 1963.
- Coonen, H., Onderwijs(leer)doelstellingen en coachingsrelaties op de Pedagogische Akademie. M.O.–B skriptie, Nutsakademie Rotterdam, 1976
- Deckers, A., Modellen van begeleiding en beoordeling van kwekelingen bij hun praktische vorming. Een inventari-

serend onderzoek. in: *Pedagogische Studiën* 1970 (47) 250–267.

- Siegers, F. M. J., (red) *Supervisie*, Alphen a.d. Rijn, 1972.
- Simpson, R. H., *Teacher Selfevaluation*. New York, 1966.
- Shavelson, R. J., J. J. Hubner en G. C. Stanton, Self-concept: validation of construct interpretations; in *Review of educational research*, 1976 (3) 407–441.

Curricula vitae

Jan Huigen (1951), startte in 1970 de studie in de pedagogiek aan het I.P.A.W. te Utrecht. Doctoraalexamen Onderwijskunde 1976. Sinds januari 1976 verbonden aan de vakgroep onderwijskunde te Utrecht. (Part-time.) Houdt zich voornamelijk bezig met de ontwikkeling van teacher-free studieblokken. Studeert momenteel tevens Orthopedagogiek, specialisatie leerstoornissen.

Adres: Maliesingel 73, Utrecht.

Jan Haan (1949), Opleiding tot onderwijzer (1970), begon in hetzelfde jaar de studie pedagogiek aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen. Doctoraalexamen Onderwijskunde 1976. Momenteel werkzaam aan de Christelijke opleidingschool voor kleuterleidsters te Eindhoven.

Adres: Mercuriusstraat 18, Son en Breughel.