

# Competentiebeleving van Nederlandse Wereld Docenten

Evaluatie-onderzoek naar Edukans' onderwijsprogramma Werelddocent in 2013



Geschreven door

Annemarieke Blanckstein & Marijke Bos

Edukans' begeleider:

Drs. M.I.M Klarenbeek

Datum:

27-01-2014

## Inleiding

Edukans is een professionele organisatie die zich richt op de ontwikkeling van het onderwijs, nationaal en internationaal. Het doel van Edukans is het aanbieden van kwaliteitsonderwijs. Samen met haar partners in ontwikkelingslanden beoogt Edukans bij te dragen aan verbetering van de kwaliteit van onderwijs. Hierin staat samenwerking met de lokale onderwijsbetrokkenen centraal. Als onderwijsexpert heeft Edukans een leidende rol bij het ondersteunen van de kwaliteit van onderwijsprogramma's in ontwikkelingslanden en in Nederland. Dit biedt leerlingen, onderwijzers en schoolmanagers in Nederland de unieke kans om in contact te komen met hun collega's en leerlingen uit ontwikkelingslanden (Edukans, 2012b).

Werelddocent baseert zich op de visie dat de persoonlijke ontwikkeling van mensen is gevestigd in hun historische en culturele context, gericht is op de toekomst en dat hierbij de onderlinge relaties en interactie met anderen heel belangrijk zijn. Persoonlijke ontwikkeling wordt daarom gezien als een proces van '*lifelong learning*.' Dit vindt zowel op academisch als op persoonlijk niveau plaats. In een veilige omgeving kunnen kinderen op school werken aan het creëren van een betere toekomst. Leraren dragen hieraan bij door hen te stimuleren en in te spelen op de verantwoordelijkheden van kinderen en hen te betrekken bij het onderwijs. Bij dit alles staat het overbrengen van kennis, in de specifieke culturele en religieuze context, centraal (Edukans, 2012b).

Bouwstenen van het onderwijs en de curricula die hieruit voortvloeien zijn *learning*, *teaching* en *managing* (Bibo & Bronkhorst, 2012). Deze bouwstenen vormen de theoretische fundering bij het beleid van Edukans. In het kort betekent dit dat de leraar als facilitator in een kind/leerling-gerichte omgeving optreedt en dat leerlingen hun eigen kennis – in interactie met de omgeving – construeren. Leraren maken het verschil, en hebben dus een sleutelrol in dit proces. Het opruisen van kennis en reflectie staan hierbij centraal. Schoolleiders en –managers spelen een belangrijke rol bij het gemotiveerd houden van hun personeel. Hun leidinggevende kwaliteiten hebben, via leraren, ook invloed op het leerproces van leerlingen. Er vindt een continue interactie plaats.

Deze interactie en de inzet van de onderwijsprofessionals, kan uiteindelijk leiden tot de totstandbrenging van kwaliteitsonderwijs. Hoewel leraren *best-practice* kennis opdoen in hun lerarenopleiding, blijkt uit veldonderzoek dat deze kennis niet altijd wordt toegepast in de lessen. Om kwaliteitsonderwijs te bewerkstelligen en veranderingen mogelijk te maken,

gaat Edukans uit van een *bottom-up*-benadering. Vanuit de dagelijkse ervaringen van leraren wordt er binnen hun context gekeken naar de eigen vooruitgang om zo het onderwijs te kunnen verbeteren. Wederzijds leren staat hierin centraal (Edukans, 2012b).

### **Werelddocent**

Alle voorgaande ideeën en visies komen samen in het Edukans-programma Werelddocent. Door het uitwisselen van kennis en ervaringen, leren Nederlandse docenten en docenten uit ontwikkelingslanden van elkaar. Zo wordt beoogd bij te dragen aan de kwaliteit van het lokale onderwijs in ontwikkelingslanden en de internationalisering van het onderwijs in Nederland.

Vanuit de doelstellingen van Werelddocent is het belangrijk te kijken of de onderwijscompetenties van Nederlandse docenten verbeteren naar aanleiding van deelname aan Werelddocent. Ook vanuit scholen is er vraag naar de meerwaarde van internationaliseringsprogramma's voor docentprofessionalisering (Klarenbeek & Beekwilder, 2012). Naar aanleiding hiervan is er in 2012 een vragenlijst opgesteld om de onderwijscompetentiebeleving van docenten te kunnen meten (Klarenbeek & Beekwilder, 2012).

De competentiemeting is gebaseerd op de competentielijst "*Tool for Talent*" die door Eduniek ontwikkeld is (Edukans, 2012a; Klarenbeek & Beekwilder, 2012) en sluit aan op de bekwaamheidseisen uit de wet BIO (de Wet op Beroepen in Onderwijs). De lijst bestond oorspronkelijk uit 29 competenties die betrekking hebben op het geven van onderwijs. In 2012 is deze lijst aangevuld met een drietal onderwijscompetenties: relativiseringsvermogen, initiatief nemen en inspireren (Bibo & Bronkhorst, 2012).

De 32 competenties zijn onderverdeeld over de twaalf subdomeinen van het VIP-model (Van Gennip & Vrieze, 2008). Allen vallen onder één of meerdere subdomeinen binnen het vakkennis- (V), interventie- (I) of persoonsdomein (P) (zie bijlage). De docenten geven op een vijfpuntsschaal aan hoe bekwaam zij zichzelf op elk van de 32 competenties achten. Doordat er een voormeting plaatsvindt voordat docenten aan Werelddocent deelnemen en er een nameting na deelname volgt, kan er een kwantitatieve verschilanalyse gemaakt worden van of en hoe de resultaten op deze twee momenten van elkaar verschillen. Omdat onderwijscompetenties niet los staan van persoonskenmerken en demografische gegevens, wordt hier in de vragenlijst ook naar gevraagd.

## Onderzoeksopzet

In deze analyse wordt een overzicht gegeven van de competentiebeleving van Werelddocenten zoals gemeten op de voormeting en de nameting, dus na deelname aan een Werelddocent-reis in één van zeven ontwikkelingslanden. Ook wordt er gekeken naar een eventuele verschillen in competentiebeleving van docenten op de voor- en nameting. Aan de hand hiervan kunnen de volgende twee vragen beantwoord worden: (1) Treedt er na Werelddocent competentiegroei op onder deelnemende docenten?, (2) Waarderen docenten bepaalde competenties anders naar aanleiding van deelname aan Werelddocent?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden wordt er gebruik gemaakt van statistische analyses. Aan de hand hiervan wordt beoordeeld of er sprake is van een aanwijsbaar verschil en zo ja, hoe groot dit verschil is. Daarnaast is het interessant om te beschouwen hoe deelnemende docenten een eventuele verandering in competentiebeleving duiden. Door reflectieverslagen van deelnemende docenten te raadplegen, wordt de betekenisverlening van deze docenten aan (veranderde) competentiebeleving ook in beschouwing genomen.

## Selectie respondenten

In 2013 namen in totaal 62 docenten van verschillende typen onderwijs (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, hoger onderwijs) deel aan Werelddocent. Daarnaast waren er ook vijftien schoolleiders en één Wereld docent XL die meededen. Tot slot gingen er twintig personen mee als begeleiders. Werelddocent was in 2013 actief in zeven verschillende landen, namelijk Ethiopië, Ghana, India, Kenia, Malawi, Oeganda en Peru.

Alle deelnemers zijn benaderd om deel te nemen aan de voormeting van het competentiebelevingsonderzoek. In totaal hebben 48 wereld docenten gereageerd op het verzoek om de enquête digitaal te retourneren. Op 16 november 2013 werd een terugkomdag georganiseerd, waarop een mondelinge evaluatie van Werelddocent plaatsvond. Tevens was er op deze dag een moment waarop de nameting werd afgenomen. Deze nameting werd door 65 voormalige wereld docenten ingevuld. Het merendeel van de begeleiders en schoolleiders besloot (ondanks de voormeting te hebben ingevuld) de nameting niet in te zullen vullen, omdat onderwijscompetenties voor hen minder relevant zouden zijn. Een aantal van de 65 docenten hebben de nameting, in verband met afwezigheid op de terugkomdag, op een later tijdstip ingevuld.

Op basis van de beschikbare voormeting-gegevens en de gegevens van docenten en

of schoolleiders die er (op de terugkomdag) voor kozen de nameting in te vullen, zijn de gegevens van 72 deelnemers verwerkt in een SPSS-bestand. Hieronder volgt de beschrijvende statistiek voor deze groep deelnemers.

<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>		<b>Land van bestemming</b>		
Man	3 (4,2%)	21-30	9 (12,5%)	Ethiopië	10 (13,9%)
Vrouw	69 (95,8%)	31-40	13 (18,1%)	Ghana	11 (15,3%)
		41-50	17 (23,6%)	India	12 (16,7%)
		51-60	26 (36,1%)	Kenia	11 (15,3%)
		61-70	7 ( 9,7%)	Malawi	10 (13,9%)
			Oeganda	11 (15,3%)	
			Peru	7 ( 9,7%)	

**Tabel 1** Beschrijvende statistiek van 72 deelnemers

Op de verschilanalyse zijn alle docenten meegenomen die zowel de voormeting als nameting volledig hebben ingevuld. In totaal vulden 44 docenten de voor- en de nameting in; dertien van hen vulden één of meer antwoorden niet in en werden daardoor niet in de analyse meegenomen. Uiteindelijk is er daarom een verschilanalyse gemaakt van de antwoorden van 31 wereld docenten. In de onderstaande tabel volgen de beschrijvende statistieken voor deze deelnemers.

<b>Geslacht</b>	<b>Leeftijd</b>		<b>Land van bestemming</b>		
Man	2 (6,5%)	21-30	3 ( 9,7%)	Ethiopië	6 (19,4%)
Vrouw	29 (93,5%)	31-40	4 (12,9%)	Ghana	5 (16,1%)
		41-50	9 (29,0%)	India	7 (22,6%)
		51-60	13 (41,9%)	Kenia	7 (22,6%)
		61-70	2 ( 6,5%)	Malawi	3 ( 9,7%)
			Oeganda	2 ( 6,5%)	
			Peru	1 ( 3,2%)	

**Tabel 2** Beschrijvende statistiek bij verschilanalyse onder 31 deelnemers

### **Verwachtingen**

Internationalisering is een belangrijk topic, waar in het Nederlandse onderwijssysteem steeds meer voetstuk gegeven wordt (Klarenbeek & Beekwilder, 2012). Ook op internationaal niveau wordt er steeds meer samengewerkt in het onderwijsveld. Deze intensiverende samenwerking komt voort uit een globale vraag naar goed onderwijs en goede leraren (Goodwin, 2010). Een goede leraar zou onder andere over contextuele kennis moeten beschikken, waarmee hij of zij met verschillende lessituaties leert omgaan en beter leert aansluiten op de omgeving van leerlingen. Uitwisselingsprogramma's voor leraren, zoals Werelddocent, zijn programma's die aangetoonde successen boeken op het gebied van het vergroten van de contextuele kennis van leraren (Goodwin, 2010).

Met deze kennis in het achterhoofd, lijkt het aannemelijk dat de competentiebeleving van Wereld Docenten zal veranderen naar aanleiding van deelname aan Werelddocent. Door interculturele uitwisseling van onderwijskennis en blootstelling aan zeer cultureel verschillende settings, ontwikkelen docenten mogelijk een groter bewustzijn van verschillende realiteiten (Goodwin, 2010). Aangezien de Nederlandse onderwijscontext sterk verschilt van de onderwijsomgevingen in ontwikkelingslanden, wordt verwacht dat er een verandering in waardering van competenties zal plaatsvinden onder deelnemende Werelddocenten.

Daarnaast wordt er verwacht dat er ook een zekere groei op zal treden in de competentiebeleving van leraren. Voorafgaand aan deelname aan Werelddocent geven docenten immers aan te willen groeien in een aantal voor hen belangrijke onderwijscompetenties. Of deze groei op slechts één, enkele, of alle competenties teruggezien zal worden, is voorafgaand aan het onderzoek nog onduidelijk.

Tot slot wordt, naar aanleiding van de terugkomdag en de kwalitatieve analyse van de reflectieverslagen, verwacht dat de gemiddelde groei in competentiebeleving van deelnemende docenten zal verschillen voor de afzonderlijke VIP-domeinen. Tijdens de observaties op de terugkomdag gaven een aantal docenten aan dat zij op persoonlijk vlak wel verandering/groei ervaarden, maar niet zozeer in hun handelen. Daarmee is de verwachting dat deelnemers gemiddeld meer groei zullen laten op het persoonsdomein dan op de andere twee VIP-domeinen.

## Resultaten

### Voormeting

Allereerst is er een analyse gemaakt van de gegevens die op de voormeting zijn ingevuld. Aan de hand van de waarde (van 1-5) die de docenten aan de afzonderlijke competenties hebben toegekend, is gekeken naar welke onderwijscompetenties het hoogst gewaardeerd zijn. Eveneens is gekeken naar de laagst gewaardeerde competenties.

Competentie	Aantal respondenten	Gemiddelde waardering	Minimum-maximum
Inlevingsvermogen	N = 44	m = 4,34	(3-5)
Loyaliteit	N = 42	m = 4,31	(3-5)
Samenwerking	N = 41	m = 4,22	(3-5)
Begeleiding	N = 40	m = 4,15	(3-5)
Representativiteit	N = 42	m = 4,14	(3-5)
Pedagogisch handelen	N = 42	m = 4,14	(3-5)

**Tabel 3** Vijf hoogst scorende competenties op de voormeting

<b>Competentie</b>	<b>Aantal respondenten</b>	<b>Gemiddelde waardering</b>	<b>Minimum-maximum</b>
Ondernemerschap	N = 44	m = 2,95	(1-5)
Beleidsontwikkeling	N = 42	m = 3,00	(1-5)
ICT-deskundigheid	N = 42	m = 3,00	(1-4)
Netwerken	N = 42	m = 3,38	(2-5)
Leidinggeven	N = 42	m = 3,45	(2-5)

**Tabel 4** Vijf laagst scorende competenties op de voormeting

### Nameting

Ook op de nameting is er een analyse gemaakt van zowel de hoogst als de laagst gewaardeerde competenties. In onderstaande tabellen wordt weer gegeven hoeveel docenten de afzonderlijke competenties op de nameting gescoord hebben, wat hun gemiddelde waardering is en wat het hoogst en het laagst aantal toegekende punten is.

<b>Competentie</b>	<b>Aantal respondenten</b>	<b>Gemiddelde waardering</b>	<b>Min-max</b>
Inlevingsvermogen	N = 65	M = 4,55	(3-5)
Loyaliteit	N = 65	M = 4,49	(3-5)
Leervermogen en zelfreflectie	N = 63	M = 4,44	(3-5)
Initiatief nemen	N = 65	M = 4,43	(3-5)
Pedagogisch handelen	N = 65	M = 4,38	(2-5)
Inspireren	N = 65	M = 4,38	(3-5)

**Tabel 5** Vijf hoogst scorende competenties op de nameting

<b>Competentie</b>	<b>Aantal respondenten</b>	<b>Gemiddelde waardering</b>	<b>Min-max</b>
ICT-deskundigheid	N = 65	M = 3,46	(2-5)
Ondernemerschap	N = 65	M = 3,51	(2-5)
Beleidsontwikkeling	N = 62	M = 3,66	(1-5)
Netwerken	N = 65	M = 3,88	(2-5)
Pedagogisch partnerschap	N = 64	M = 3,95	(2-5)

**Tabel 6** Vijf laagst scorende competenties op de nameting

Een eerste vergelijking van de gegevens van de voor- en nameting laat zien dat drie van de competenties uit de top vijf overeenkomen, namelijk inlevingsvermogen, loyaliteit en pedagogisch handelen. De vijf laagst gewaardeerde competenties zijn nagenoeg hetzelfde gebleven. ICT-deskundigheid, beleidsontwikkeling, netwerken en ondernemerschap scoren op zowel de voor als nameting gemiddeld het laagst.

### Verschilmeting

Om te kunnen kijken in hoeverre er sprake is van een verschil in hoe de competenties gewaardeerd zijn door wereld docenten, is voor elke competentie afzonderlijk een verschilscore berekend. Hierbij zijn opnieuw de vijf hoogst en laagst scorende competenties geïdentificeerd.

Competentie	Aantal respondenten	Gemiddelde groei		Significantieniveau
Inspireren	N = 42	M = 0,60	t = 5,030	Sig = 0,00
Stressbestendigheid	N = 40	M = 0,50	t = 4,937	Sig = 0,00
Coaching	N = 43	M = 0,65	t = 4,627	Sig = 0,00
Leidinggeven	N = 39	M = 0,56	t = 4,134	Sig = 0,00
Leervermogen en zelfreflectie	N = 37	M = 0,38	t = 3,875	Sig = 0,00

**Tabel 7** Vijf grootste positieve veranderingen in competentiebeleving

Competentie	Aantal respondenten	Gemiddelde groei		Significantieniveau
Pedagogisch partnerschap	N = 39	M = 0,00	t = 0,000	Sig = 1,000
Representativiteit	N = 39	M = 0,03	t = 0,274	Sig = 0,786
Kwaliteitsgerichtheid	N = 39	M = 0,05	t = 0,495	Sig = 0,623
Loyaliteit	N = 39	M = 0,10	t = 1,071	Sig = 0,291
Begeleiding	N = 37	M = 0,19	t = 1,313	Sig = 0,198

**Tabel 8** Vijf kleinste positieve veranderingen in competentiebeleving

Uit de gegevens van de voor-, na- en verschilmeting blijkt dat de gemiddelde waardering en groei in waardering voor elk van de 32 competenties positief is. Gemiddeld genomen wordt dus elke competentie op de nameting hoger gewaardeerd en vindt er op 31 van de 32 competenties groei plaats. Alleen de waardering van pedagogisch partnerschap is gelijk gebleven.

De top vijf gemiddeld meest gegroeide competenties zijn met gemiddeld 0,54 punt op een vijfpuntsschaal gegroeid. Hoewel de huidige analyse methodologisch verschilt van de verschilanalyse uit Klarenbeek & Beekwilder (2012), wordt ook in dit onderzoek gevonden dat leervermogen en zelfreflectie één van de competenties is waar deelnemende docenten gemiddeld de meeste groei op ervaren.

Als aan de hand van statistische analyse wordt gecorrigeerd voor aantal respondenten en standaardafwijkingen, blijkt dat de gemiddelde groei in competentiebeleving op 24 van de 32 competenties statistisch significant is.

Ook is het relevant om op te merken dat de gemiddeld laagst gewaardeerde competentie op de nameting, ten opzichte van de nameting, met 0,51 punten omhoog is gegaan. Terwijl op de voormeting ondernemerschap nog gemiddeld de laagste waardering kreeg (met een gemiddelde van 2,95), was dit op de nameting ICT-deskundigheid (met een gemiddelde van 3,46). Hoewel ICT-deskundigheid zowel op de voor- als nameting tot de vijf gemiddeld laagst scorende competenties behoort, scoort deze competentie gemiddeld 0,46 punten hoger (dit verschil is eveneens significant).



### VIP-domeinen

Overeenkomstig met voorgaand onderzoek (Klarenbeek & Beekwilder, 2012) is aansluitend een verschilanalyse gemaakt voor de drie afzonderlijke VIP-domeinen: vakkennis, interventie en persoon. Om na te gaan of respondenten per domein gemiddeld groei ervaren in hun competentiebeleving.

VIP-domeinen	Gemiddelde voormeting n = 36	Gemiddelde nameting n = 59	Gemiddelde groei n = 31
Vakkennis	14,91	16,55	1,22
Interventie	15,46	16,92	1,22
Persoon	15,82	17,19	1,14

**Tabel 9** Gemiddelde scores voor- & nameting en gemiddelde groei per VIP-domein

Uit bovenstaande tabel blijkt dat deelnemende docenten op elk van de drie VIP-domeinen groei ervaren. Een verschilanalyse op de afzonderlijke domeinen laat zien dat de scores op de voor- en nameting significant van elkaar verschillen. Gemiddeld geven docenten na deelname aan Werelddocent dus aan meer competent te zijn op elk van deze domeinen. De analyses laten zien dat het effect groot is.

Tabel 9 laat zien dat deze groei gelijk is op vakkennis en interventie en lager op het persoonsdomein. De verwachting dat deelnemende docenten de meeste groei zouden laten zien op het persoonsdomein, blijkt onjuist. Mogelijk heeft dit te maken met de resultaten die in de verschilanalyse meegenomen zijn. Slechts 31 deelnemende docenten hebben immers zowel de voor- als nameting volledig ingevuld. Een andere mogelijke verklaring is dat veranderingen op persoonlijk vlak meer opvallen of meer meespelen in het dagelijks leven, waardoor het lijkt alsof ze hierin meer in gegroeid zijn, terwijl dit eigenlijk niet zo is.

Vervolgens is nagegaan of de mate van groei op de drie domeinen significant van elkaar verschillen. Dit blijkt niet het geval te zijn. Hoewel de groei die docenten op vakkennis en interventie laten zien aantoonbaar groter is, is dit verschil niet significant en daarmee niet 100% betrouwbaar. Door in de toekomst meer deelnemers mee te nemen in de analyse, kan worden nagegaan of ditzelfde resultaat wordt teruggevonden en of het wel statistische significantie zou kunnen behalen.

In de laatste fase van de analyse van de VIP-domeinen is getracht te kijken naar de aard van de verschillen in groei in competentiebeleving. Om dit te kunnen doen, zijn de scores op de twaalf aparte subdomeinen met elkaar vergeleken. Uit deze analyse blijkt dat de groei per domein *overall* niet significant van elkaar verschilt. De 31 docenten ervaren dus

niet méér groei op een bepaald domein. Wel zijn er twee paren subdomeinen die wél significant van elkaar verschillen. Dit zijn opleiding van leraar & beheersing van het vak en pedagogische competentie & pedagogische vaardigheden. Aangezien opleiding van de leraar & beheersing van het vak beiden onder het domein vakkennis vallen, is het onderlinge significante verschil in groei onverwachts. Dit zou kunnen wijzen op methodologische problemen en doet af aan de betrouwbaarheid van het meetinstrument.

### **Totaalscore**

Tot slot zijn de waarderingen van alle competenties bij elkaar opgeteld, om zo uitspraken te kunnen doen over de algehele competentiebeleving van leraren. Gemiddeld genomen scoren deelnemende docenten 9,48 punten hoger op hun algehele competentiebeleving. De verschillen variëren van -8 tot +28. Waar de scores voor algehele competentiebeleving op de voormeting nog varieerden van 107-140, variëren zij op de nameting van 106-154. 27 van de 31 docenten geven aan zich competentier te voelen.

Aan de hand van statistische analyses is nagegaan hoe betrouwbaar het aangetoonde verschil is. Aangezien de gemiddelde totaalscore op de voor- en nameting significant van elkaar verschillen, kan gesteld worden dat 31 deelnemende werelddocenten zich een competentere leraar voelen na deelname aan Werelddocent. Dit effect blijkt statistisch groot te zijn.

### **Reflectieverslagen**

Het is belangrijk om naast een kwantitatieve analyse ook een kwalitatieve analyse uit te voeren naar het verschil in competentiebeleving van deelnemers van Werelddocent. Hierdoor kan niet alleen de grootte van het verschil, maar ook de aard van dit verschil beschouwd worden. Dit is in het huidige evaluatie-onderzoek gedaan door reflectieverslagen van Werelddocenten uit 2013 te analyseren. Verder dient de aanvullende kwalitatieve analyse om een vergelijking met de voorgaande kwantitatieve analyse mogelijk te maken. Dit deel van het onderzoek heeft daarom een tweeledig doel:

- Vergelijking van de besproken groei in kwalitatieve reflectieverslagen met de kwantitatief gemeten veranderingen in score op competenties.
- Inzicht geven in de aard van de verandering op de score op competenties.

## Methoden

In de herfst van 2013 is er via de email aan de Werelddocenten gevraagd om het gemaakte reflectieverslag op te sturen. Edukans had hiervoor een aantal leidende vragen gesteld:

- Wat zijn voor mij indringende ervaringen geweest?
- Waardoor ben ik geraakt?
- Waarin ben ik gegroeid? Welke competenties/vaardigheden/eigenschappen heb ik ontwikkeld?
- Wat betekent dit voor mij persoonlijk?
- Wat betekent dit voor mijn functioneren in de school?
- Wat betekent dit voor mijn manier van onderwijs geven?

58 Werelddocent hebben deze evaluatie digitaal terug gestuurd. De resultaten per land zijn te zien in tabel 10.

Aantal deelnemers	Ethiopië	Ghana	India	Kenia	Malawi	Oeganda	Peru
N = 59	7	10	8	10	7	11	6

**Tabel 10** Geretourneerde reflectieverslagen per land

De reflectieverslagen zijn geanalyseerd op competenties, vaardigheden en eigenschappen waarop Werelddocenten groei hebben ervaren. Deze competenties, vaardigheden en eigenschappen zijn onder elkaar gezet en gecodeerd. Dit alles is vergeleken met de resultaten uit de SPSS-analyse van de competentie enquête.

### Veel voorkomende competenties

#### *Samenwerken*

De samenwerking met zowel Nederlandse als collega's uit ontwikkelingslanden is een veel besproken onderwerp in de reflectieverslagen (20 deelnemers). De samenwerking heeft moeite gekost, maar ook groei in competenties opgeleverd. In de samenwerking met Nederlandse collega's was het aftasten wie de welke verantwoordelijkheid op zich neemt (*Ethiopië*), leren feedback geven en ontvangen soms moeilijk, maar hier heeft men ook van

geleerd. *‘Een andere competentie waar ik wel aan heb moeten werken is samenwerking (...) na enkele dagen zie je toch steeds meer eigenaardigheden van elkaar’ (India).*

De samenwerking met lokale collega’s werd wisselend ervaren. Voor sommigen bevestigde dit de *‘utopie’ (Ethiopië)* van algehele samenwerking. *‘Het werken met lokale leerkrachten was niet echt een samenwerking. Zij zijn daar niet op ingesteld’ (Ghana).* Voor anderen betekende de samenwerking juist de ontdekking van het samen werken aan onderwijsverbetering *‘Samen over de invulling van het onderwijs praten, elkaar observeren en feedback geven en samen het onderwijs verbeteren. Hier zouden we ook in Nederland veel meer nadruk op moeten leggen’ (Peru).* Behalve in praten, observeren en feedback geven is men binnen samenwerking ook gegroeid in overleggen en vragen stellen.

De wisselende reacties op de samenwerking tussen de Nederlandse Werelddocenten en lokale Werelddocenten kan verklaren waarom samenwerking niet significant is toegenomen op de kwantitatieve analyse. Andere oorzaken kunnen gezocht worden in het feit dat deelnemende docenten de competentie ‘samenwerking’ hoog waarden op zowel de voor- als nameting, waardoor het verschil klein blijft.

### *Coaching*

Het valt op dat coaching niet zo vaak wordt genoemd als te verwachten is vanuit de kwantitatieve analyse. Na inspiratie en stressbestendigheid toonde de competentie coaching het grootste verschil in de SPSS-analyse, terwijl coaching in de reflectieverslagen maar zes keer wordt genoemd als competentie waarop docenten groei ervaren. Mogelijk komt dit door overlap van wat er onder coaching en samenwerking verstaan wordt; bijvoorbeeld *‘doorvragen’ (Kenia)* wat zowel bij coaching als bij samenwerking een rol zou kunnen spelen. Over coaching werd gezegd *‘de goede coaching zet zich in Nederland voort naar de eigen leerlingen’ (Ethiopië).* Hiermee wordt bedoeld dat het geleerde coachen ook in het onderwijs in Nederland in contact met de leerlingen wordt voortgezet.

### *Relativeren*

Een onderwerp dat vaak voorkomt in de reflectieverslagen is het onderwerp relativeren. Achttien werelddocenten geven aan hierin gegroeid te zijn. Daarmee is dit – binnen de reflectieverslagen – de meest genoemde competentie waarop groei wordt ervaren. Dit sluit aan bij de resultaten uit de SPSS-analyse waarin docenten een significante

groei in relativeringsvermogen ervaren. Door de reis en door contact met collega's in een ontwikkelingsland beseffen werelddocenten zich meer in wat voor luxe ze in Nederland leven en lesgeven. Relativeren kan onderverdeeld worden in het relativieren van verwachtingen van de invloed van Nederlandse Werelddocenten op het onderwijs van lokale Werelddocenten, het relativieren van de Nederlandse situatie en het relativieren van dagelijkse bezigheden. Het relativeringsvermogen om verwachtingen bij te stellen vertaald zich in *'kleinere doelen stellen' (India)*.

Het relativieren van de situatie in Nederland heeft waarschijnlijk ook te maken met het zien hoe men kan lesgeven met minder middelen en materialen. In acht reflectieverslagen wordt gesproken over lesgeven met minder middelen. Mensen hebben geleerd om te *'roeien met de riemen die je hebt' (Etiopië)*. Dit bevordert *'creativiteit' (India)*.

#### *Andere en of meer werkvormen*

Veel respondenten hebben door Werelddocent meer geleerd over het gebruik van verschillende werkvormen (dertien deelnemers). Hierbij worden coöperatieve werkvormen genoemd (twee deelnemers), het gebruik van het directe instructiemodel (één deelnemer), activerende werkvormen (drie deelnemers) en het gebruik van 'energizers' (twee deelnemers). Dit is niet alleen gebruikt in de lokale scholen, maar deelnemers willen ook *'verder gaan met het uitproberen van activerende werkvormen' (Peru)*. De prevalentie van praten over verschillende werkvormen in de zelfreflecties kan de significant hogere waardering op vakdidactisch handelen verklaren. Onder vakdidactisch handelen wordt het creëren van een krachtige leeromgeving met gebruik van passende instructiemodellen, oplossingsstrategieën, didactische werkvormen en materialen verstaan (Edukans, 2012a). De groei op vakdidactisch handelen wordt bevestigd door een Werelddocent: *'We hebben veel didactische ervaringen kunnen uitwisselen, maar ook gelijk kunnen toepassen! Het heeft onze groep naast veel didactische kennis ook veel energie opgeleverd' (India)*.

#### *Stressbestendigheid*

Deelnemers van Werelddocent geven aan gegroeid te zijn in stressbestendigheid en flexibiliteit (tien deelnemers) en geduld en rust bewaren (twaalf deelnemers). Door het aanpassen aan het lokale tempo hebben docenten geleerd rust te nemen, geduld te hebben en *'niet te stel te willen' (Ghana)*. Iemand zegt: *"Ik heb gemerkt dat ik me minder druk maak*

*over dingen die niet kunnen of die misgaan, maar dat ik gewoon aan de slag ga”(Oeganda).* Dit verklaart mogelijk waarom de competentie ‘stressbestendigheid’ de op één na meest gegroeide competentie is.

Een vaardigheid die door een aantal deelnemers (n=9) wordt genoemd en die hier ook verband mee houdt is loslaten. Hieronder wordt het loslaten van verantwoordelijkheid, van kleine dingen en van doel- en resultaatgerichtheid verstaan.

### *Andere competenties*

Andere competenties waarin sommige Werelddocenten aangeven gegroeid te zijn: zelfvertrouwen (acht deelnemers), inlevingsvermogen (vijf deelnemers) en Engels (vier deelnemers).

### **Verschillen met kwantitatieve analyse**

Als er vergeleken wordt met de resultaten uit de kwantitatieve analyse valt het op dat de top vijf grootste verschillen in waardering van competenties niet geheel vertegenwoordigd is in de reflectieverslagen. Alleen stressbestendigheid, waarop het op één na grootste verschil in waardering is geconstateerd, komt expliciet terug in de reflecties van de Werelddocenten. Hieronder wordt besproken wat de verschillen tussen de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse zijn en de mogelijke verklaringen hiervoor.

### *Inspireren*

Uit de SPSS-analyse blijkt dat docenten het meest gegroeid zijn in inspireren. Hieronder wordt verstaan dat men anderen creatief en enthousiast maakt. Vier Werelddocenten noemen inspiratie letterlijk in hun reflectieverslag. Veel anderen verwoorden meer impliciet dat ze hierop gegroeid zijn. Iemand schrijft: *‘mijn eigen leerlingen heb ik betrokken bij deze reis door ze lesmateriaal te laten ontwikkelen voor leerlingen in Afrika (...) dit vonden zij een geweldig inspirerende opdracht’ (Ethiopië).* Iemand anders geeft aan dat zij nog beter in staat is om *‘collega’s te waarderen en te enthousiasmeren’ (Malawi).* Het verschil tussen de grote verschillenscore op inspireren die uit de analyse van de enquête naar voren is gekomen en de relatief lage aandacht hiervoor in de reflectieverslagen, komt wellicht voort uit het verschil tussen kwalitatieve meting en kwantitatieve meting. Het kan moeilijk te verwoorden zijn hoe je anderen inspireert, terwijl je wel ervaart dat je anderen

creatief en enthousiast maakt. Hierdoor kan het zijn dat inspiratie wel hoog gewaardeerd wordt bij de kwantitatieve meting, maar er niet beschreven wordt in de kwalitatieve reflectieverslagen.

### *Coaching*

Na inspireren en samenwerken komen coachen en leidinggeven op de derde en vierde plek van competenties die het meest positieve verschil hebben laten zien op de waardering hiervan. Coaching komt, zoals het besproken wordt in de reflectieverslagen, deels overeen met wat men verstaat onder samenwerking. Dit kan er mee te maken hebben dat samenwerking met lokale collega's voor een deel bestond uit coaching.

### *Leidinggeven*

Over leidinggeven wordt maar twee keer gesproken in de reflectieverslagen. Dit kan er mee te maken hebben dat docenten in het Werelddocentprogramma geen leidinggevende rol hoefden te vervullen, behalve wanneer ze begeleiders waren. Van de begeleiders van de reizen hebben twee begeleiders een reflectieverslag gemaakt, waarvan één de competentie leidinggeven heeft genoemd. De andere persoon die leidinggeven noemt is zelf schoolleider en krijgt vaker te maken met leidinggeven. Dat deelnemers zonder leidinggevende positie leidinggeven niet benoemen in hun reflectieverslag kan betekenen dat de groei op deze competentie meer impliciet heeft plaatsgevonden of minder bewust is ervaren.

### *Leervermogen en zelfreflectie*

Ook op de competentie leervermogen en zelfreflectie wordt een groot verschil gezien tussen de voor- en nameting. Deze competentie komt eveneens vrijwel niet aan de orde in de reflectieverslagen (n = 2). Dit verschil kan te maken hebben met het feit dat de reflectieverslagen zelf onderdeel uitmaken van de competentie leervermogen en zelfreflectie. Het schrijven van reflectieverslagen *an sich* is al een vorm van zelfreflectie. Desondanks bespreken de docenten niet dat ze groei hebben ervaren in hun vermogen tot zelfreflectie. Deze bevindingen sluiten aan bij onderzoek uit 2012 (Klarenbeek & Beekwilder, 2012), waarin de gemiddelde groei in leervermogen en zelfreflectie groot was, maar de frequentie waarmee er over gerapporteerd werd lager lag dan op andere competenties.

## Discussie

Samenvattend wijst het huidige *mixed-method* evaluatie-onderzoek uit dat deelnemers van Werelddocent 2013 aantoonbaar significant meer competentie ervaren na hun reis dan ervoor. Hiermee kan de eerste van de twee vragen, die aan het begin van dit onderzoek gesteld werden, bevestigend beantwoord worden. Vervolgens is het interessant om de aard van dit verschil in beschouwing te nemen. Docenten weergeven namelijk niet alleen aan een groei op algehele competentiebeleving, maar geven ook aan dat zij op specifieke competenties expliciete en impliciete groei ervaren. Het antwoord op vraag twee luidt dus ook dat docenten na hun deelname aan Werelddocent specifieke competenties inderdaad anders zijn gaan waarderen. Op 97% van alle competenties laten deze docenten in de kwantitatieve analyse groei zien. Daarnaast wordt uit de kwalitatieve analyse duidelijk, dat docenten hun groei in relativeringsvermogen en stressbestendigheid het vaakst onder woorden brengen.

Het huidige onderzoek zet de lijn van evaluatie-onderzoek naar Werelddocent voort. Conform onderzoek uit 2012 (Klarenbeek & Beekwilder, 2012) wordt gevonden dat samenwerking één van de meest besproken competenties is onder Wereld docenten en dat leervermogen en zelfreflectie één van de competenties is waar diezelfde docenten de meeste groei op laten zien. Hier dient wel de kanttekening bij gemaakt te worden dat docenten aangeven de samenwerking met (internationale) collega's niet altijd makkelijk te vinden. Desondanks zijn de deelnemende docenten gemiddeld wel gegroeid in hun competentiebeleving ten aanzien van samenwerking. Op die manier faciliteert Werelddocent niet alleen de samenwerking tussen internationale docenten, maar draagt het ook bij aan de kleine stappen die volgens Goodwin (2010) nodig zijn om verandering in de scholing van leraren aan te brengen om zo kwalitatief betere docenten op te leiden.

Het blijft moeilijk om verregaande uitspraken te doen over de power van de effecten die in het huidige evaluatie-onderzoek gevonden zijn. Hoewel de positieve resultaten – die al eerder in 2012 groei gezien werden – hier gerepliceerd zijn, kent het huidige onderzoek een aantal limitaties. Allereerst wijst de diepte-analyse van de twaalf subdomeinen uit dat twee van vier subdomeinen van vakkennis significant van elkaar verschillen wat betreft de gemiddelde competentiegroei. Het betreft de opleiding van de leraar en de beheersing van het vak. Dat twee subdomeinen uit een overkoepelend domein zo veel van elkaar verschillen, kan mogelijk wijzen op methodologische problemen die afdoen aan de



betrouwbaarheid van de enquête. Het zou daarom wenselijk kunnen zijn de huidige enquête aan een kritische evaluatie te onderwerpen. Dit zal tevens toekomstige onderzoeksuitkomsten ten goede komen.

Een tweede limitatie heeft te maken met de grootte van de groep die is meegenomen in de verschilanalyse. Waar in eerste instantie een groep van 72 respondenten geïdentificeerd werden, baseert de verschilanalyse zich op de waarderingen van slechts 31 van hen. In de toekomst is het wenselijk om het ontbreken van gegevens nog verder proberen tegen te gaan. Veel respondenten vulden de voormeting onvolledig, verkeerd of geheel niet in. Dit kan voorkomen worden door respondenten aan het belang van het invullen van de voormeting te herinneren en te controleren of de instructies begrepen zijn. Ook kan overwogen om de voormeting handmatig af te nemen op een introductiemiddag, aangezien de deelnemers die de nameting invulden hier veel minder problemen mee leken te hebben dan met het invullen van de digitale voormeting. In toekomstige verschilanalyses zal gecontroleerd moeten worden voor onvolledig ingevulde voor- en of nametingen, door *missing values* uit te sluiten.

Ondanks de methodologische beperkingen kent het huidige onderzoek een aantal sterke kanten. Het bouwt voort op eerder onderzoek en repliceert haar gegevens ook. Verreweg het merendeel van de gevonden resultaten zijn statistisch significant. Het gebruik van zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyses met daarnaast observaties tijdens de testafname, betekent dat er sprake is van triangulatie. Deze techniek wordt in de onderzoekswereld geprezen omdat het de betrouwbaarheid van gevonden resultaten verhoogt (Tashakori & Teddlie, 2003).

Het is aan toekomstige (junior) onderzoekers om de trend van evaluatie-onderzoek naar Werelddocent voort te zetten, om zo de power van de gevonden resultaten en effecten te kunnen vergroten. Op dit moment kan het evaluatie-onderzoek naar Werelddocent 2013 niet anders dan zich aansluiten bij Goodwin's (2010) notie dat Werelddocent, net als vergelijkbare uitwisselingsprogramma's, bijdraagt aan een competentiegroei onder deelnemende docenten. Als de competentiebeleving doorwerkt in hun handelen als docent, draagt Edukans' Werelddocent daarmee positief bij aan het faciliteren van ontwikkelingsmogelijkheden voor docenten die zo een betere docent kunnen worden.

### Referenties

- Bibo, C. & Bronkhorst, L. (2012). Verslag stageproduct: Evaluatie van Werelddocent.
- Edukans (2012a). *Evaluatie enquête Werelddocent*. Ongepubliceerde vragenlijst.
- Edukans (2012b). *Teaching and learning. A vision on education and development*. Retrieved 9 oktober 2012, van Edukans.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education, 21*, 19-32. doi:10.1080/10476210903466901
- Klarenbeek, M. & Beekwilder, C. (2012). *Betere docent door internationalisering*. Utrecht: COLUU Universiteit Utrecht.
- Tashakorri, A., & Teddlie, Ch. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Van Gennip, H. & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar?* Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen.

### Bijlage

Het onderstaande VIP-model weergeeft haar 12 subdomeinen. Deze tabel is gepubliceerd in Klarenbeek & Beekwilder (2012). In overeenkomst met drs. Klarenbeek is het model eind 2013 aangepast. Dit gebeurde naar aanleiding van de toevoeging van een drietal competenties aan de enquête. Deze aanpassing is tot op heden alleen intern bekend.

<b>Vakkennis</b>	<b>Interventie</b>	<b>Persoon</b>
<b>De opleiding van de leraar</b>	<b>Didactische competentie</b>	<b>Pedagogische vaardigheden</b>
Ondernemerschap Professionalisering Initiatief nemen	Coaching Inlevingsvermogen Representativiteit Kwaliteitsgerichtheid Organisatievaardigheid Groepsmanagement Vakdidactisch handelen Omgaan met verschillen Opbrengstgericht werken Innovatiegerichtheid Beleidsontwikkeling	Inlevingsvermogen Pedagogisch partnerschap Omgevingsgerichtheid
<b>Beheersing van het vak</b>	<b>Pedagogische competentie</b>	<b>Motivatie</b>
Planmatig handelen Leervermogen en zelfreflectie Opbrengstgericht werken	Coaching Organisatievaardigheid Pedagogisch handelen Pedagogisch partnerschap	Initiatief nemen
<b>Bij- en nascholing (professionalisering)</b>	<b>Organisatorische competentie</b>	<b>Interpersoonlijke competentie</b>
Professionalisering ICT-deskundigheid Ondernemerschap Initiatief nemen	Planmatig handelen Besluitvaardigheid Voortgangsbewaking Kwaliteitsgerichtheid Netwerken Initiatief nemen	Interne communicatie Samenwerking Inlevingsvermogen Loyaliteit Omgaan met verschillen Omgevingsgerichtheid Inspireren
<b>Competentie in reflectie en ontwikkeling (continu proces)</b>	<b>Interpersoonlijke competentie</b>	<b>Persoonlijke eigenschappen/kwaliteiten (biografie) en ontwikkeling</b>
Leervermogen en zelfreflectie Visie Innovatiegerichtheid	Interne communicatie Samenwerking Inlevingsvermogen Begeleiding Coaching Omgaan met verschillen Inspireren	Leervermogen en zelfreflectie Stressbehoudigheid Kwaliteitsgerichtheid Leidinggeven Omgaan met verschillen Visie