

Zelfevaluatie-instrument voor werkpleklers

Onderzoek naar bevorderende en belemmerende factoren bij het gebruik van een
zelfevaluatie-instrument voor werkpleklers en de ontwikkeling hiervan

Veerle Schraepen

Promotor : Prof. Dr. Wouter Schelfhout

Co-promotor: Prof. Dr. David Gijbels

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de opleidings- en
onderwijswetenschappen.

Abstract

Zelfevaluatie is niet meer weg te denken uit het onderwijs waarin kwaliteitszorg steeds belangrijker wordt. Scholen en leraren worden uitgedaagd om zelf zorg te dragen voor de kwaliteit van hun functioneren. Werkplekleren is een onderdeel van het curriculum binnen het studiegebied Handel waarbij scholen beschikken over een grote autonomie bij het inrichten ervan. Om te reflecteren en bij te sturen is een kwaliteitsvolle zelfevaluatie van de ondernomen acties noodzakelijk.

Deze studie brengt in kaart welke bevorderende en belemmerende factoren leraren ervaren bij het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Daarnaast wordt nagegaan welke items als relevant worden ervaren in een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren. Op basis van een eerste aanzet tot zelfevaluatie-instrument, een online survey en een focusgroepgesprek werd onderzoek gedaan bij leraren van het studiegebied Handel in de derde graad van het secundair onderwijs (bso en BuSo). Analyse van de antwoorden resulteerde in een beschrijvend onderzoek. De resultaten tonen aan dat leraren een positieve ingesteldheid hebben en grote interesse tonen voor het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Een open en vertrouwelijke sfeer in het schoolteam en voldoende reflectief vermogen van leraren zijn bevorderende factoren. De belemmeringen die leraren ervaren, zijn toe te schrijven aan een minieme ondersteuning en opvolging door de schoolleiding, het moeilijk vinden van bruikbare zelfevaluatie-instrumenten en onvoldoende tijd voor systematische en formele reflectiemogelijkheden.

De eerste aanzet tot een zelfevaluatie-instrument werd positief onthaald. Met minimale bijstellingen zou dit instrument door leraren kunnen gebruikt worden als een checklist bij het kwaliteitsvol evalueren van het werkplekleren als onderwijsproces.

Voorwoord

Een masterproef is een werk van lange adem waarin opzoeken, doornemen van literatuur, schrijven, analyseren en herschrijven een onderdeel is van het proces. Het werk dat hier voor u ligt, is zeker niet anders geweest.

Op zoek gaan naar een onderwerp was een eerste stap. Net als bij de keuze van deze opleiding wilde ik mijn horizon verbreden en mezelf uitdagen om een nieuwe weg in te slaan. Tijdens de opleiding werd ik geboeid door het keuzevak 'Leren op de werkplek'. Het was duidelijk dat ik deze context verder wilde exploreren in mijn masterscriptie. Het voorgestelde onderwerp van Prof. Dr. Wouter Schelfhout was hierbij een schot in de roos. Het werd een ontdekkingsstocht die mij deed nadenken en meenam in de boeiende wereld van leerlingstages en zelfevaluatie-instrumenten. Deze reis maakte ik uiteraard niet alleen en hiervoor zou ik dan ook graag enkele mensen willen bedanken.

In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn promotor, Prof. Dr. Wouter Schelfhout. Hij nam de tijd om me te ondersteunen en te begeleiden bij het schrijven van deze scriptie. Tijdens de begeleidingsgesprekken dacht hij mee na over mogelijke oplossingen en gaf hij steeds een motiverende aanzet, zodat ik nieuwe inzichten kreeg en een volgende stap met enthousiasme kon aanpakken.

Ook mijn co-promotor Prof. Dr. David Gijbels wil ik graag bedanken voor het gesprek dat we net voor zijn buitenlandse werkzaamheden hebben kunnen voeren en het grondig nalezen van mijn eerste opzet.

Bedankt aan de lotgenoten van mijn leergroep en onze begeleider Dr. Jelle Boeve-de Pauw om samen het verloop van dit proces te beleven.

Ik ben eveneens dank verschuldigd aan de pedagogische begeleidingsdiensten, aan alle respondenten en aan de leden van de focusgroep voor hun enthousiasme, hun oprechtheid en eerlijkheid bij het doornemen en het invullen van de vragenlijst en het overlopen van de resultaten.

Niet de minste woorden van lof zijn weggelegd voor mijn mama. Zij gaf me de nodige kritiek maar tevens ook steun als ik het nodig had, een luisterend oor als ik het even niet meer wist en wijze raad als die van pas kwam. Bedankt om mijn masterscriptie na te lezen alsof het de jouwe was.

Voor het vele geduld, de stiltes, de schouderklopjes en gespot, de bemoedigende woorden, de vernieuwende inzichten, het samen stressen voor een deadline, ...

Bedankt papa, Anne-Lise, Thierry, Heidi, Marianne, Anthony, ...

Perstekst

Hoe zit het met zelfevaluatie-instrumenten voor het proces van werkplekleren?

Leraren uit studiegebied Handel van het Vlaams secundair onderwijs hebben een positieve ingesteldheid tegenover het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten voor werkplekleren. Scholen hebben echter over het algemeen nog te weinig aandacht voor het systematische en structureel inbouwen van zelfevaluatie. Dit blijkt althans uit de masterscriptie van Veerle Schraepen.

“Een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren wordt nog onvoldoende gebruikt en krijgt een veeleer beperkte ondersteuning vanuit de schoolleiding. Leraren geven echter aan dat ze hier veel interesse voor hebben.” Dit stelt Schraepen, laatstejaarsstudente opleidings- en onderwijswetenschappen aan de universiteit Antwerpen. Tot deze bevinding kwam ze via een online survey en een focusgroepgesprek met leraren beroepssecundair en buitengewoon secundair onderwijs uit het studiegebied Handel. Ze ging na welke factoren als bevorderend of belemmerend werden ervaren bij het gebruik van een zelfevaluatie-instrument en welke vragen leraren relevant vinden om hier in op te nemen.

In tegenstelling tot eerdere onderzoeken blijkt uit deze studie dat leraren zelf aangeven over de nodige vaardigheden te beschikken om te reflecteren. Ze zien het noteren van een zelfevaluatie als een stimulans voor reflectie en ervaren hierbij een onderlinge sfeer van openheid en vertrouwen. Zelf geven ze aan dat ze de resultaten van een zelfevaluatie ook juist te kunnen interpreteren. Een van de belemmeringen voor het gebruik van een zelfevaluatie-instrument is dat leraren niet weten waar ze dergelijke instrumenten kunnen vinden. Tevens worden ze door de schoolleiding nog onvoldoende expliciet aangezet om aan zelfevaluatie te doen. De tijd die vrijgemaakt wordt om zelfevaluatieprocessen structureel in te bouwen, wordt als minimaal ervaren terwijl de leraren aangeven hier persoonlijk wel tijd voor te hebben.

In dit onderzoek werd een aanzet tot een zelfevaluatie-instrument ontwikkeld en positief onthaald. Een bezorgdheid van Schraepen bij de resultaten van haar onderzoek is de veeleer enge kijk van leraren op de leerplandoelen, waardoor de inbreng van leerlingen en stagementoren beperkt is. Opvallend is ook de terughoudendheid van leraren om stageplaatsen kwaliteitsvol te evalueren uit angst deze te verliezen als mogelijke opleidingsplaatsen in de toekomst.

Met minimale bijsturingen kan het ontwikkelde instrument gebruikt worden als een checklist voor het kwaliteitsvol evalueren van het werkplekleren als onderwijsproces.

Veerle Schraepen (meer info: veerle.schraepen@gmail.com)

Inhoud

Abstract	3
Voorwoord	4
Perstekst.....	5
1. Inleiding	7
2. Probleemstelling.....	7
3. Theoretisch kader	10
3.1 Zelfevaluatie	10
3.2 Kwaliteitsvol zelfevaluatie-proces.....	11
3.3 Zelfevaluatie-instrumenten.....	14
3.3.1 Kenmerken van een zelfevaluatie-instrument	14
3.3.2 Inhoud van een zelfevaluatie-instrument voor werkpleklers.....	15
4. Methodologie	16
4.1 Onderzoeksopzet.....	16
4.1.1. Operationalisering van het instrument en de leidraad voor het focusgroepinterview.	16
4.1.2 Pilootonderzoek	17
4.2 Respondenten	17
4.3. Bevorderende en belemmerende factoren	18
4.4 Zelfevaluatie-instrument.....	19
5. Resultaten.....	19
5.1 Bevorderende en belemmerende factoren	19
5.2 Zelfevaluatie-instrument.....	23
5.2.1 Doelen en competenties	23
5.2.2 Evalueren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving	25
5.2.2.1. Kwaliteitsopvolging van de stageplaats als leeromgeving	25
5.2.2.2 Kwaliteitsopvolging van de begeleiding.....	27
5.2.3 Evalueren van de instelling.....	29
5.2.4 Evalueren van de competenties van de lerende.....	31
6. Conclusie en discussie	33
Literatuurlijst	37
Bijlage 1: Zelfevaluatie-instrument	41

1. Inleiding

Werkplekleren is geen nieuw begrip, het bestond al in de Middeleeuwen toen de leerling aan de slag ging voor de gildemeester. Toch heeft het de laatste jaren veel aan belangstelling gewonnen. Tynjälä (2008) verklaart deze groeiende belangstelling door een verandering van maatschappij en werk in de jongste decennia. Zo zijn er de snelle ontwikkeling van informatie- en communicatietechnologieën, de toenemende productie van kennis in de economie, de groeiende internationalisering en globalisering en de veranderingen in de arbeidsstructuren en -inhouden bij de organisatie van de arbeid. Zowel de onderwijsinstellingen als de arbeidsorganisaties dienen een aanpak te ontwikkelen die het vaardigheidsniveau van leerlingen en werknemers beter laat aansluiten bij de behoeften van de veranderende omgeving.

In het onderwijsbeleid staat de herwaardering van het technisch- en het beroepssecundair onderwijs centraal. Dit moet onder meer gebeuren door het onderwijs nauwer te laten aansluiten op de arbeidswereld. Diverse maatregelen laten toe om deze aansluiting te realiseren. Een van de maatregelen is de optimalisering van leerlingenstages (Omzendbrief voor leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs, 2002). Het laatste decennium is dit verder geëvolueerd naar aandacht voor het bredere concept van werkplekleren (Van den Bossche, Donche, Gijbels, De Groof, Delbecque & Leppens, 2011a), die op dit moment culmineert in de initiatieven om ook vormen van duaal leren in Vlaanderen ingang te laten vinden (Conceptnota Duaal Leren, 2015). Werkplekleren vormt ook de context van dit onderzoek, waarbij het dus moet gaan om situaties waarbij de leerlingen daadwerkelijk arbeid verrichten bij de werkgever in gelijkaardige omstandigheden als de andere werknemers met het oog op het opdoen van werkervaring. Om het werkplekleren kwaliteitsvol te laten verlopen en te optimaliseren is het nodig om het volledige proces dat de leerlingen doormaken kritisch te evalueren. Deze zelfevaluaties zijn processen van interne kwaliteitszorg die de school ertoe aanzetten om zichzelf vragen te stellen en bij te sturen waar nodig (Devos & Verhoeven, 2000). De vraag hoe leraren, die betrokken worden bij werkplekleren, omgaan met deze (zelf)evaluatie, vormt de algemene focus van dit onderzoek.

2. Probleemstelling

Resnick (1987) benadrukt in haar onderzoek de verschillen tussen het leren op school en het leren op de werkvloer en merkt hierbij op dat er een duidelijke discrepantie is tussen beide vormen van leren. Deze kloof moet worden gedicht en werkplekleren kan hierin een belangrijke rol spelen. Scholen krijgen een grote autonomie voor de inrichting van het werkplekleren. Leerplannen, opleidingsprofielen en competentieprofielen zijn een eerste aanzet voor het bepalen van de doelstellingen die moeten bereikt worden.

Belangrijk hierbij is de samenwerking en het overleg met de partners in het werkveld om de noden op elkaar af te stemmen (Dochy & Gijbels, 2010). De kwaliteit van het begeleidingsproces is essentieel. Om werkplekleren zinvol te maken als leerproces, dient er ook een kwaliteitsvolle evaluatie plaats te vinden. Er moet over gewaakt worden dat met de evaluatie op een correcte (of betrouwbare) wijze, de juiste (of valide) gegevens worden verzameld, met het oog op een objectieve en duidelijke beoordeling (Dochy & Gijbels, 2010).

Scholen beschikken de laatste jaren over een steeds grotere autonomie (Chapman & Sammons, 2013). Weinig scholen hebben echter een traditie van systematische zelfevaluatie waarbij onderwijsleerprocessen – waaronder ook de kwaliteit van het werkplekleren – kritisch in vraag worden gesteld en bijgestuurd (Devos & Verhoeven, 2000; Penninckx, Vanhoof & Van Petegem, 2011). De kwaliteit van het werkplekleren als leerervaring is niet steeds succesvol, laat staan maximaal (Ruelens, Baert, Baert, Douterlungne & Bouwen, 2003). De arbeidsorganisaties waar het werkplekleren plaatsvindt, dienen vaak beroep te doen op hun eigen ervaring en intuïtie om de stages vorm te geven. Zowel het opleidingsgehalte als de eventuele return die de arbeidsorganisaties kunnen terugkrijgen van stagiairs is hierdoor niet altijd optimaal (Ruelens et al., 2003). Opdat leerwerkprojecten geïntegreerd zouden kunnen worden in zogenaamde leertrajecten zijn kwaliteitsgaranties een noodzaak (Ruelens et al., 2003).

Er wordt van scholen verwacht dat ze mee verantwoordelijkheid dragen voor het ontwikkelen en garanderen van onderwijskwaliteit (Vanhoof & Van Petegem, 2009). Uit onderzoeken over de zelfevaluatie op schoolniveau blijkt dat scholen hier nog niet ver in staan. Kyriakides & Campbell (2004) stellen: “the field of school self-evaluation is at an early stage of development.” Uit onderzoek over hoe systematisch de kwaliteitszorg op scholen is georganiseerd, blijkt dat meer dan de helft van de ondervraagde scholen vindt dat ze tamelijk informeel aan kwaliteitszorg werken. Minder dan de helft kiest voor de typering dat kwaliteitszorg helder is georganiseerd en planmatig wordt uitgevoerd (van Gennip & van Kuijk, 2010). Enkel met aangepaste kwaliteitsvolle instrumenten kan de evaluatie op een objectieve manier bijdragen aan het leerproces van de leerlingen (Van den Bossche et al., 2011a).

Er werden al enkele leidraden en gidsen ontwikkeld om werkplekleren bij te sturen en te optimaliseren. Deze kunnen gebruikt worden als startpunt voor het ontwikkelen van een checklist of zelfevaluatie-instrument (<http://www.ond.vlaanderen.be/werkplekleren/leidraad>). Ze spelen in op de begeleiding en evaluatie van de leerlingen of op de criteria noodzakelijk voor een kwaliteitsvolle werkplek. De ‘gids voor werkplekleren’ (Van den Bossche, Donche, Gijbels, De groof, Delbecque, & Leppens, 2011b) biedt ondersteuning voor het bepalen en ondersteunen van competenties in het werkplekleren en is hierdoor momenteel de meest volledige voor het inrichten of bijsturen van het werkplekleren.

Uit het onderzoek van Ruelens et al. (2003) blijkt dat het de opleidingsinstanties (scholen) of opdrachtgevende instanties (bedrijven/ andere organisaties) veelal ontbreekt aan modellen om de kwaliteit van het leren tijdens werkplekleren op een doordachte en systematische wijze te stimuleren en te evalueren. Het is tegen deze achtergrond dat de ontwikkeling van zelfevaluatie-instrumenten voor scholen dient te worden gesitueerd (Van Petegem, 2005). In Vlaanderen is er echter weinig zicht op de manier waarop secundaire scholen met zelfevaluatie-instrumenten omgaan (Devos & Verhoeven, 2000). In dit onderzoek zal de focus worden gelegd op factoren die het gebruik van een zelfevaluatie-instrument voor de kwaliteit van het werkplekleren in het secundair onderwijs beïnvloeden. De houding ten aanzien van zelfevaluatie wordt verwacht een kritische rol te spelen in het voorspellen van de kwaliteit van de zelfevaluatie (McBeath, Jakobsen, Meuret & Scratz, 2000; Van Petegem, 2001). Het onderzoek zal dan ook een antwoord trachten te geven op de vraag hoe leraren omgaan met een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren en welke items dit instrument moet bevatten om kwaliteitsvol te zijn. De twee centrale onderzoeksvragen zijn:

- Welke zijn de bevorderende en belemmerende factoren om een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren te gebruiken?
- Welke items moet een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren bevatten opdat leraren het zouden gebruiken om het werkplekleren te evalueren?

We spreken in dit onderzoek over werkplekleren, maar voor leraren is dit begrip nog veel minder bekend dan het begrip stage en stagebegeleiding. In de omzendbrief rond werkplekleren (2012) wordt werkplekleren ruim gedefinieerd als zijnde 'leeractiviteiten die gericht zijn op het verwerven van algemene en/of beroepsgerichte competenties, waarbij de arbeidssituatie de leeromgeving is'. Twee elementen staan hierin centraal. De finaliteit van werkplekleren is leren en niet zozeer werken wat niet uitsluit dat door te werken men wel kan leren. De plaats van werkplekleren is de arbeidssituatie en niet de school. De omzendbrief onderscheidt volgende vormen van werkplekleren:

- Observatieactiviteiten waarbij leerlingen, al dan niet in groep, het bedrijfsgebeuren volgen en observeren zonder zelf deel te nemen aan de arbeidsactiviteiten.
- Leerlingenstages waarbij leerlingen, al dan niet in groep en al dan niet onder begeleiding van de leraar, daadwerkelijk arbeid verrichten bij de werkgever in gelijkaardige omstandigheden als de andere werknemers met het oog op het opdoen van beroepservaring.
Leerlingenstages kunnen zowel onder de vorm van alternerende stages als van blokstages.

In dit onderzoek werken we rond de tweede vorm. Verder werd de omzendbrief voor leerlingenstages in het secundair onderwijs van 2002 aangepast in 2014, om de verplichting tot stage in het secundair onderwijs uit te breiden. Momenteel zijn leerlingenstages in het voltijds secundair

onderwijs, binnen het studiegebied Handel verplicht in de derde graad van de tso studierichting informaticabeheer, de bso studierichtingen Kantoor en Verkoop en de BuSo OV 4 studierichting Kantoor. Om te komen tot een afgebakende en haalbare steekproef beperkte dit onderzoek zich tot alle Vlaamse leraren betrokken bij de leerlingenstages in de bso- en BuSo-studierichtingen van het studiegebied Handel.

We focussen ons in dit onderzoek op het aspect zelfevaluatie bij stages. Om de bevraging bij stakeholders (stagebegeleiders, stagecoördinatoren, directeurs) zo concreet mogelijk te laten gebeuren werd - gebaseerd op bestaande instrumenten - een eerste aanzet tot zelfevaluatie-instrument uitgewerkt. Omwille van de focus op het aspect zelfevaluatie werd in dit onderzoek het theoretisch kader met betrekking tot kwaliteitsvol werkplekieren slechts kort besproken. Er werd dieper ingegaan op het aspect zelfevaluatie en de bevorderende en belemmerende factoren voor het gebruik en de criteria voor een kwaliteitsvol zelfevaluatie-instrument. In het onderzoek werd de wijze bevraagd waarop leraren met dit instrument omgaan en waarom. Hierbij maakte we gebruik van zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden. Op basis van de onderzoeksresultaten werd het initiële zelfevaluatie-instrument bijgestuurd (zie bijlage 1). De scholen kunnen dit dan effectief gebruiken om het proces leerlingenstages - en bij uitbreiding belangrijke aspecten van werkplekieren en duaal leren - in de toekomst kwaliteitsvol te evalueren.

3. Theoretisch kader

3.1 Zelfevaluatie

Sedert de jaren '70 is er op internationaal niveau een verhoogde aandacht om aan zelfevaluatie te doen in het kader van kwaliteitszorg. Hierdoor is er een verhoogde aandacht voor kwaliteitszorg in het onderwijs (Van Petegem, 2005, Van Petegem, Brandt & Jacobs, 2014). Zelfevaluatie wordt in veel landen gezien als een effectieve aanpak om zowel de kwaliteitsborging van het onderwijs te bewerkstelligen als de interne kwaliteit van het onderwijs te verhogen (McNamara & O'Hara, 2005). In Vlaanderen kregen de verschillende onderwijspartners door de invoering van het decreet van 17 juli 1991 (betreffende pedagogische begeleidingsdiensten, inspectie en de dienst voor onderwijsontwikkeling) een rol bij de zorg voor de kwaliteit in het onderwijs (Van Petegem, 2005). Pedagogische begeleidingsdiensten hebben onder meer de opdracht te zorgen voor de externe ondersteuning ter bevordering van de onderwijskwaliteit van de instellingen. Ook de inspectie draagt bij tot de externe kwaliteitszorg. Uit onderzoek van Cuyvers (2007) blijkt dat een externe stimulus vaak als hefboom fungeert om individuele professionals over de streep te krijgen om zich te engageren voor de kwaliteitszorg van organisatorische processen.

De rol van de scholen op het vlak van interne kwaliteitszorg werd verder versterkt door het Kwaliteitsdecreet (2009). Voor de interne kwaliteitszorg staat de school zelf in. Dit kan met behulp

van een zelfevaluatie. Zelfevaluatie volgens de definitie van Vanhoof en Van Petegem (2006) is een cyclisch proces waarbij een school (scholengemeenschap of team), op eigen initiatief en vanuit een overkoepelend kwaliteitszorgconcept, zelf op een systematische manier aspecten van het eigen functioneren beschrijft en beoordeelt met als doel (indien nodig) te komen tot schoolontwikkeling. Om vast te stellen hoe een organisatie kan worden verbeterd moet men eerst een goed beeld krijgen van de organisatie: Wat zijn de organisatieprocessen? Hoe worden deze ingevuld? Waarom worden deze zo ingevuld? Is dit de meest effectieve en efficiënte manier van werken? Wat kan beter? Zelfevaluatie is geen momentactie maar kadert in een continu groeiproces (Demaerschalk, Hermans, Cuyvers & Audenhove, 2009). Als we deze definitie van zelfevaluatie nader bekijken zitten hierin alle aspecten vervat die op ons onderzoek van toepassing zijn.

3.2 Kwaliteitsvol zelfevaluatie-proces

Een kwaliteitsvol zelfevaluatie-proces start met een reflectie en het beantwoorden van enkele vragen over de inhoudelijke keuze, het subject van de evaluatie, de betrokkenen, de procedures/methodiek en de terugkoppeling van de resultaten (Nevo, 1986; Hoeben, 1993). Zelfevaluaties zullen kwaliteitsvoller verlopen naarmate meer tegemoet gekomen wordt aan de vraag of de school goede doelen vooropstelt, of de aanpak voldoende doordacht gebeurt en of de school klaar is voor het uitvoeren van zelfevaluaties (Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven & Buvens, 2007). Het uitoefenen van zelfevaluaties wordt nog vaak als een plichtsoefening gepercipieerd en niet als een noodzaak om het eigen functioneren te verbeteren (Van Petegem, Verhoeven, Buvens & Vanhoof, 2005). Vanhoof et al. (2007) stelden vast dat het beleidsvoerend vermogen van scholen een sterke impact heeft op het verloop van zelfevaluaties. Het proces en de resultaten van zelfevaluaties zullen kwaliteitsvoller zijn naarmate de dragers van beleidseffectiviteit meer van kracht zijn. In tabel 1 wordt elke drager van het onderzoek van Vanhoof en Van Petegem (2008) verder toegelicht en aangevuld met inzichten van andere auteurs, zowel voor mogelijke belemmerende als voor bevorderende factoren.

Tabel 1

Dragers van de beleidseffectiviteit van scholen (Vanhoof & Van Petegem, 2008)

Dragers	Kwaliteitsvolle zelfevaluatie	Bevorderende factoren	Belemmerende factoren
Doeltreffende communicatie	Berust op de mogelijkheden om duidelijk te communiceren in de verschillende fasen van het zelfevaluatieproces (Hendriks et al., 2002; Vanhoof & Van Petegem, 2008).	Een organisatiecultuur waarin een openheid in communicatie wordt verondersteld, onderling vertrouwen is en collegiale steun wordt gegeven (Devos, Verhoeven, Van den Broeck, Gheysen, Opbroeck & Verbeeck, 1998).	- Gebrek aan openheid binnen het team (Vanhoof et al., 2007). - Onjuiste inzichten in de betekenis en de procedure van de zelfevaluatie en dus een gebrekkige communicatie en informatiedoorstroming (Cuyvers, 2007, Vanhoof et al., 2007). - Verborgen of open conflicten (Devos et al., 1998).

Ondersteunende relaties	Berust op een voldoende grote professionele en persoonlijke draagkracht van de schoolleden. Deze kan zich pas ontwikkelen als er voldoende sprake van ondersteuning is. (Scheerens, Van Amelsfoort & Donoughue, 1999; Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Toegankelijkheid en laagdrempeligheid van de schoolleiding (Vanhoof et al., 2007). - De beschikbaarheid van middelen (Devos et al., 1998). 	Gebrek aan aandacht voor het preventieve aspect van ondersteuning om de draagkracht van leerkrachten te vergroten. (Vanhoof et al., 2007).
Gedeeld leiderschap	Berust op de participatie van de gepaste personen bij de vormgeving en uitvoering (Vanhoof & van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Een democratische leiderschapsstijl waarbij de leiding ervoor moet zorgen dat de zelfevaluatie gedragen wordt door de hele organisatie (Cuyvers, 2007; Devos et al., 1998). - Een participatieve leiderschapsstijl moet de betrokkenheid van alle betrokkenen mogelijk maken waarbij teamgericht werken een belangrijke plaats inneemt (Cuyvers, 2007; Devos et al., 1998). - Bij het begin duidelijke verwachtingen kenbaar maken over participatie en betrokkenheid van leraren. Deze voor alle leraren gelijk maken (Vanhoof et al., 2007). 	- Leraren die zelf weinig gebruik maken van de mogelijkheden tot inspraak (Vanhoof et al., 2007).
Gezamenlijke doelgerichtheid	Berust op duidelijk vooropgestelde doelen die door de betrokkenen gedeeld worden (Hendriks et al., 2002; Kyriakides & Campbell, 2004; Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Duidelijk maken waarom er een zelfevaluatie plaatsvindt en waarvoor de resultaten dienen (Nevo, 1995). - Actieve betrokkenheid van de medewerkers bij het beleid en een sterke overtuiging van de zinvolheid en de noodzaak van zelfevaluatie bij een zo groot mogelijk deel van leiding en medewerkers (Devos et al., 1998). 	<ul style="list-style-type: none"> - Geen eenduidigheid over het doel van de zelfevaluatie, verborgen agenda's, verzwegen doelen (Cuyvers, 2007). - Onvoldoende rekening houden met ieders eigenheid en niet van daaruit werken (Vanhoof et al., 2007).
Innovatief vermogen	Berust op het vermogen van scholen om afstand te nemen van het traditionele en openingen te creëren voor vernieuwing (Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Een organisatie die continu oog heeft voor verbetering en innovatie (Cuyvers, 2007). - Een realistische timing om het proces uit te voeren (Vanhoof et al., 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - De administratieve belasting die vernieuwingen met zich meebrengen (Vanhoof et al., 2007). - Een overaanbod aan vernieuwingen (Devos et al., 1998). - Het verplichtend karakter van sommige innovaties (opgelegd door de overheid) (Vanhoof et al., 2007)
Reflectief vermogen	Berust op het vermogen van leerkrachten en scholen om zichzelf op een systematische en kritische manier in vraag te stellen (Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Veranderingsbereidheid op alle niveaus van de organisatie waarbij voldoende vaardigheden om problemen op te lossen dienen aanwezig te zijn (Devos et al., 1998). - Een positief-kritische houding tegenover de eigen prestaties en die van de organisatie (Cuyvers, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - Onvoldoende tijd voor systematische en formele vormen van reflectie (Van Petegem et al., 2007). - Het gebrek aan een kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren en veranderingsbereidheid (Vanhoof et al., 2007; Cuyvers, 2007). - Het taboe van vrijuit spreken over het eigen doen en denken (Vanhoof, 2007).

Responsief vermogen	Berust op het vermogen van scholen om de vragen en verwachtingen van de omgeving te onderkennen en een plaats te geven in het zelfevaluatieproces (Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Aantrekken van externe deskundigheid om het lerarenteam te versterken (Vanhoof et al., 2007). - Oprichten van werkgroepen op basis van concrete noden die zich stellen (Vanhoof et al., 2007). - Intensievere vormen van samenwerking met andere scholen (Vanhoof et al., 2007). - Preventief werken en inspelen op bepaalde evoluties (Vanhoof et al., 2007). 	- Gevoel van overbevraging dat bij directeurs, leerkrachten en andere onderwijsbetrokkenen leeft (Vanhoof, 2007).
Geïntegreerd beleid	Berust op het vermogen van scholen om (de thema's van) zelfevaluatie op een geïntegreerde manier te benaderen (Cuyvers, 2007; Vanhoof & Van Petegem, 2008).	<ul style="list-style-type: none"> - Goede onderlinge taakverdeling tussen de beleidsmakers (directeurs, coördinatoren e.d.) (Vanhoof et al., 2007). - Klasoverstijgend engagement en communicatie van leraren (Vanhoof et al., 2007). - Initiatieven met een duurzaam karakter die sterk geïntegreerd verlopen (Vanhoof, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - Bepaalde kenmerken van de organisatie: bv. een onduidelijke organisatiestructuur (Cuyvers, 2007). - De dagelijkse activiteiten inzake administratie, financiën en het bijwonen van allerhande vergaderingen (Vanhoof et al., 2007).

Het belang van de dragers van beleidseffectiviteit op de realisatie van kwaliteitszorg, meer bepaald bij de uitvoering van zelfevaluaties is groot (Hendriks, Doolaard & Bosker, 2002; Potter, Reynolds & Chapman, 2002; Vanhoof, Van Petegem, Verhoeven & Buvens, 2009, Vanhoof & Van Petegem, 2008; Vanhoof, Van Petegem & De Maeyer, 2008). Het uitgangspunt is dat de kwaliteit van de zelfevaluatie in scholen waar de dragers van beleidsvoerend vermogen sterk aanwezig zijn, beter is dan in scholen waarvoor dit in mindere mate geldt. Het is dan ook evident dat op een negatieve manier, niet of onvoldoende tegemoetkomen aan deze dragers, struikelblokken zijn om te komen tot een positieve houding ten aanzien van zelfevaluatie (Cuyvers, 2007; Vanhoof et al., 2009).

De houding van leraren ten opzichte van zelfevaluatie is vaak afwijzend (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007). Dit kan verder verklaard worden door de bevindingen van Vanhoof, Van Petegem en De Maeyer (2008). Er heerst een positieve houding ten aanzien van de resultaten van zelfevaluatie, maar het is geen populaire activiteit. De respondenten vertelden toen dat het veel tijd in beslag neemt, subjectief en niet eenvoudig is. Directeurs staan er doorgaans positiever tegenover en zien er het nut van in (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007; Vanhoof et al., 2008). Of zoals House (1973) in zijn onderzoek vooropstelt: 'Nobody wants to be evaluated by anybody at anytime'. Evalueren heeft steeds te maken met beoordelen. Leraren voelen zich vaak bedreigd en gaan zich onbehaaglijk voelen bij een evaluatie (House, 1973). Zelfevaluaties vinden meestal plaats in het kader van concrete initiatieven en projecten die op schoolniveau georganiseerd worden.

Scholen geven er de voorkeur aan om het verloop van activiteiten te evalueren, eerder dan het evalueren van het eigen functioneren (Vanhoof et al., 2007).

Het uitvoeren van zelfevaluaties vereist dat het verloop van dit proces beleidsmatig op een doordachte manier wordt ondersteund. De vaststelling is dat de kwaliteit van beleidsprocessen groeit naarmate er meer sprake is van doeltreffende communicatie, gezamenlijke doelgerichtheid, professionele samenwerking en van een bereidheid om kritisch naar het eigen handelen te kijken (Vanhoof, Van Petegem & De Maeyer, 2015). De dragers gebruikt in voorgaand onderzoek worden dan ook in dit onderzoek naar voor geschoven. Omdat er ook nood is aan geïntegreerd beleid als meer overkoepelende beleidsdimensie, hebben we ook deze drager toegevoegd.

Rekening houdend met de bevindingen van House (1973) en Vanhoof et al. (2007) is een belangrijk uitgangspunt hierbij dat bij de zelfevaluatie de nadruk ligt op het proces van leerlingenstages in zijn geheel en niet op de beoordeling van de leraar als individu.

3.3 Zelfevaluatie-instrumenten

De verwachtingen ten aanzien van de effecten van zelfevaluatie op de ontwikkeling van scholen zijn groot. Toch is empirische evidentie tot nog toe beperkt (Vanhoof et al., 2007). Het blijkt niet evident voor scholen om in de eigen vertrouwde context het systematisch en cyclische proces van de zelfevaluatie te initiëren en te realiseren. De vraag naar strategieën en instrumenten om dit mogelijk te maken wordt groter (Van Petegem, 2005).

3.3.1 Kenmerken van een zelfevaluatie-instrument

Uit de literatuur over kenmerken van een goed zelfevaluatie-instrument selecteren we de volgende items als aandachtspunten voor een kwaliteitsvol evaluatie-instrument:

- Een eigen ontwikkeld instrument krijgt meestal de voorkeur. Dit speelt in op de eigenheid van de school, maar impliceert tevens een grotere betrokkenheid van de leraren (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007; Vanhoof et al., 2008).
- Het moet een werkbaar instrument zijn, aangepast aan of vertaalbaar naar de schoolcontext (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007).
- Het mag niet enkel leiden tot een opsomming van tekorten (Vanhoof et al., 2007).
- De gepercipieerde impact van zelfevaluatie op de taakbelasting van leraren moet worden bewaakt (Vanhoof, Van Petegem & De Maeyer, 2008).
- Het moet een praktisch en gemakkelijk toe te passen instrument zijn, anders mist het zijn doel. Idealiter betekent dit een kort instrument (Devos & Verhoeven, 2000).
- Een instrument moet ook jaarlijks opnieuw kunnen gebruikt worden zodat een permanent proces van zelfevaluatie mogelijk is (Devos & Verhoeven, 2000; Liket, 1987).

- Voor interne deskundigen is het essentieel dat het instrument in een globaal pakket vervat zit en het positief geformuleerd is. Scholen moeten vooral goed begeleid worden in het ontwikkelen van goede instrumenten (Devos & Verhoeven, 2000).
- Zelfevaluatie-instrumenten moeten transparant en openbaar zijn (Liket, 1987).
- Bij het ontwikkelen van een instrument moet men vertrekken vanuit de behoefte van een school. Een totaalinstrument is hierbij belangrijk zodat een school weet waar ze staat om van daaruit te zoeken waar ze naartoe wil (Liket, 1987).
- Er wordt opgemerkt dat het belangrijk is een instrument te ontwikkelen dat niet af is en dat scholen op dergelijke manier aanzet tot creativiteit om zelf de zaken verder te gaan invullen in de context van hun school. Elk school zit hierbij in een andere fase van het zelfevaluatieproces doch het instrument moet klaar zijn voor gebruik en voldoende concreet zijn (Devos & Verhoeven, 2000).

3.3.2 Inhoud van een zelfevaluatie-instrument voor werkpleklers

De laatste jaren werd een veelheid aan overkoepelende zelfevaluatie-instrumenten voor de kwaliteitszorg binnen de school als geheel ontwikkeld bv: IZES, DISO, TRIS, PROSE, EFQM, Balanced scorecard, ... (Cremers-Van Wees et al., 1996; Van Petegem et al., 2014; Voogt, 1995). De zelfevaluatie van het proces rond werkpleklers is de scope van dit onderzoek.

Er wordt vertrokken vanuit de indeling aangereikt in de gids voor werkpleklers ontwikkeld door Van den Bossche et al. (2011b). In deze gids ligt de focus op drie fasen: het bepalen van competenties, het verwerven van competenties en het evalueren van competenties van de lerende. Binnen het voor dit onderzoek uitgewerkte zelfevaluatie-instrument worden de twee eerste fasen samengenomen onder de koepel 'doelen en competenties'. Op de laatste fase wordt dieper ingegaan. Zoals de auteurs aangeven is het evalueren van competenties van de lerende noodzakelijk op drie niveaus: kwaliteit van de werkplek, kwaliteit van de opleiding en kwaliteit van de evaluatie van de competenties van de lerende. Het is de bedoeling verbeterpunten aan te brengen voor een volgende periode van werkpleklers.

Verder werd er inhoudelijk inspiratie geput uit bestaande leidraden en gidsen zoals:

- Leidraad kwaliteitsvol werkpleklers
(<http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/leidraad-kwaliteitsvol-werkpleklers>).
- Leidraad voor de bespreking en het stimuleren van het lerend gebruik van werkplekcondities (Baert, Van Bree & Clauwaert, 2010).
- Verschillende onderdelen uit het project Werkpleklers van het VVKSO in samenwerking met comeos (<http://businesseducation.be/ondernemend-onderwijs/werkpleklers/leidraad>).
- Instrumenten ontwikkeld door comito Vives
(<http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/projecten/vives/vivessite>).
- Informatie terug te vinden op zorg voor stage (<http://www.zorgvoorstage.be>).

Opvallend bij alle doorgenomen documenten was het verschil in benadering van werkplekleren. In het ene document ging het over de kwaliteit van werkplek, een ander document was een checklist voor de stagementor, nog andere gaven tips voor kwaliteitsvol evalueren van de lerende. De combinatie van de onderdelen zoals gebruikt in dit onderzoek werd nergens teruggevonden. De huidige instrumenten om de kwaliteit van de leerlingenstages te bevorderen berusten voornamelijk op ervaring vanuit verschillende invalshoeken maar zijn niet gevalideerd. Enkel de gids voor werkplekleren (Van den Bossche et al., 2011b) geeft duidelijk aan een validiteitsonderzoek te hebben ondergaan. In de context van dit onderzoek werd de gids als uitgangspunt genomen om te komen tot een nieuw, toepasbaar zelfevaluatie-instrument, rekening houdend met de hierboven omschreven kenmerken. Het instrument omvat de volgende vier onderdelen:

- Doelen en competenties
- Kwaliteit van de werkplek
- Kwaliteit van de instelling
- Kwaliteit van de evaluatie van de competenties van de lerende

4. Methodologie

In dit exploratief onderzoek willen we er zicht op krijgen hoe leraren omgaan met een extern aangereikt zelfevaluatie-instrument en waarom. Daartoe werd aan een representatieve groep leraren een instrument voorgelegd. Ze werden na verloop van tijd bevraagd via een online survey waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens werden verzameld. Deze werden nadien geverifieerd via een focusgroepinterview.

4.1 Onderzoekopzet

4.1.1. Operationalisering van het instrument en de leidraad voor het focusgroepgesprek.

Het online websurvey bestond uit twee afzonderlijke delen die als één geheel naar een representatieve groep leraren werd verstuurd.

In het eerste deel werd gepeild naar een aantal algemene bevorderende of belemmerende factoren bij het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Deze vragenlijst werd opgebouwd vanuit het theoretisch kader waarbij de dragers van beleidseffectiviteit centraal stonden. Er werden ook enkele vragen toegevoegd die Vanhoof (2007) gebruikt in zijn boek 'Zelfevaluatie binnenstebuiten' over de perceptie van zelfevaluatie. De vragenlijst werd opgesteld met open vragen en stellingen. Leraren gaven bij elke stelling aan op welke manier deze voor hen van toepassing is. Dit gebeurde op een 5 punt Likert-schaal gaande van: "ik ben het hier volledig mee oneens" tot "ik ben het hier volledig mee eens". Er was een middencategorie voorzien voor twijfelaars. Deze stellingen werden gecombineerd met open vragen. Met behulp van deze open vragen kon bijkomende of verdiepende informatie worden verkregen.

In het tweede deel van het online survey werd de perceptie van respondenten met betrekking tot de specifieke items, zoals uitgewerkt in het zelfevaluatie-instrument, bevraagd via gesloten en open vragen. Zoals vermeld in het theoretisch kader werden ze opgedeeld in vier categorieën: doelen en competenties, kwaliteit van de werkplek, kwaliteit van de opleiding en kwaliteit van de evaluatie van de competenties van de lerende. De bedoeling van deze vragenlijst was na te gaan hoe de leraren de relevantie van de verschillende opgenomen items beoordeelden in functie van een zelfevaluatie-instrument. Dit gebeurde aan de hand van Likert-schalen met vijf antwoordcategorieën gaande van: “niet relevant” tot “uitermate relevant”. Een hoge score op deze schaal betekent dus een grotere mate van relevantie voor dit item. Na elk onderdeel werd de vraag gesteld welke items als minst relevant werden beoordeeld en waarom. Aan de respondenten werd ook expliciet gevraagd om relevante vragen toe te voegen.

Tenslotte zorgde een focusgroepgesprek met zes leraren voor verdere verdieping, verifiëring, triangulatie en verduidelijkingen. Hiervoor werd een leidraad opgesteld op basis van de resultaten van het online websurvey.

4.1.2 Pilootonderzoek

Het vaststellen van inhoudsvaliditeit is vooral een kwestie van oordelen, waarbij de subjectiviteit van deze oordelen enigszins kan worden gecontroleerd door met diverse beoordelaars te werken (Drenth & Sijtsma, 1990). Om de items van de vragenlijst te toetsen op inhoudsvaliditeit gebruikten we de expertise van een aantal leden van de pedagogische begeleidingsdienst en de inspectie van het studiegebied Handel. Deze deskundigen hebben hun oordeel uitgesproken over de relatie tussen de items van het proefinstrument en de werkelijkheid waarop het instrument betrekking heeft. Hierbij werd ook gekeken naar de eenduidigheid van begrippen. Op basis van hun feedback werd de vragenlijst geoptimaliseerd.

4.2 Respondenten

De doelgroep bestond uit alle leraren secundair onderwijs, betrokken bij leerlingenstages in de derde graad bso of BuSo, studiegebied Handel. Om sampling fouten te vermijden (Creswell, 2002), schreven we alle Vlaamse scholen (bso en BuSo) met een derde graad studiegebied Handel (N = 224) online aan met de vraag tot deelname. Om aan correcte adressen te komen, werd enerzijds gebruik gemaakt van de website van het Departement Onderwijs en Vorming. Anderzijds werden de mailadressen van de scholen van het Vrij onderwijs verzameld via de pedagogische begeleidingsdienst na een uiteenzetting over het opzet van het onderzoek in diverse bisdommen. De directies van de scholen ontvingen een mail met uitleg over het opzet, de doelstellingen en de verwachtingen van het onderzoek. Hierin werd ook de vraag gesteld om het initiatief te ondersteunen en de begeleidende brief door te spelen naar de betrokken vakgroep en de leraren.

Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen, werkten we met een openbare link voor een naamloze vragenlijst en beperkten we de persoonlijke vragen over de school- en respondentkenmerken tot een minimum.

In totaal hebben 45 verschillende scholen in Vlaanderen deelgenomen aan het onderzoek. Aan het onderdeel over de bevorderende en belemmerende factoren namen 56 leraren deel. Aan het onderzoeksgedeelte over de relevante items voor een zelfevaluatie-instrument namen 83 leraren deel aan het eerste deel, 71 leraren aan het tweede deel, 68 leraren aan het derde deel en 56 aan het vierde deel. Het dalend aantal deelnemers is waarschijnlijk te wijten aan het gebrek aan tijd en/of doorzettingsvermogen om de vragenlijst helemaal af te ronden. Voor de analyse van de resultaten, namen we alle antwoorden per onderdeel mee, om zo weinig mogelijk waardevolle informatie te verliezen.

De steekproef is voldoende representatief te noemen door het totaal aantal deelnemers, de geografische spreiding en de verdeling van de antwoorden over de verschillende onderwijsnetten. De verdeling van de respons over Vlaanderen, rekening houdend met de volledig ingevulde vragenlijsten, is als volgt: 20% uit Limburg, 21% uit Antwerpen, 24% uit Oost-Vlaanderen, 20% uit West-Vlaanderen en de 15% uit Vlaams-Brabant. De respondenten waren voor 13% mannelijk; 87% waren vrouwen. Uit de data blijkt dat 76% van de respondenten stagebegeleider is, 15% is stagecoördinator terwijl de overige 9% directies en coördinatoren waren uit het studiegebied Handel. Er waren 3 respondenten jonger dan 30 jaar, 14 respondenten waren tussen de 30 en 40 jaar, 23 respondenten tussen de 41 en 50 jaar en 16 respondenten waren ouder dan 51 jaar.

4.3. Bevorderende en belemmerende factoren

In een eerste fase van het onderzoek werd nagegaan welke factoren de leraren als bevorderend en belemmerend ervaren bij het gebruik van een zelfevaluatie-instrument voor leerlingenstages. Op basis van de berekening van gemiddelden en standaarddeviaties, aangevuld met antwoorden uit de open vragen en het focusgroepinterview, werd per item nagegaan in welke mate dit door de respondenten werd beoordeeld als bevorderend of belemmerend. Naast deze analyse per item voerden we ook een principale componentenanalyse uit op het geheel van de vragenlijst om na te gaan of de verschillende dimensies die we vanuit het theoretisch kader vooropstelden als factoren, ook in de dataset werden teruggevonden. Hierdoor verkregen we een indruk van de mate waarin variabelen één construct of meerdere constructen meten. Om de betrouwbaarheid van de schalen te controleren, berekenden we de Chronbach's Alpha-waarden (Chronbach, 1951).

4.4 Zelfevaluatie-instrument

In de volgende fase van het onderzoek was het de bedoeling om het, op basis van de theorie opgestelde instrument bij te sturen. De gestelde vragen werden beoordeeld op Likert-schalen waarbij we in de resultaten telkens de gemiddelde waarden per item en de standaarddeviatie vermelden. Op basis van deze analyse werd het instrument bijgesteld zodat het een bijdrage kan leveren om de zelfevaluatie van werkplekleren in het secundair onderwijs in de studierichtingen Kantoor en Verkoop te faciliteren. De interne consistentie van de verschillende items werd per onderdeel nagegaan door het berekenen van Chronbach's Alpha. (Chronbach, 1951).

Uit de bevraging in het online survey en de data-analyse konden we opmaken:

- a. Welke items als belangrijk werden ervaren binnen het geheel van zelfevaluatie van werkplekleren.
- b. Welke items als minder relevant werden aangegeven.
- c. Welke items geen relevantie hadden voor de betrokken leraren en waarom.
- d. Wat leraren zelf nog aan het instrument zouden (willen) toevoegen en waarom.
- e. Hoe de interne consistentie van elke item afzonderlijk kon bijdragen tot die van het geheel.
- f. Welke verschillen er waren tussen de antwoorden van de leraren.

5. Resultaten

5.1 Bevorderende en belemmerende factoren

In de eerste fase werd op de gehanteerde vragenlijst een principale componentenanalyse (PCA) met oblique rotatie uitgevoerd om na te gaan of de data kunnen worden toegeschreven aan onderliggende manifeste variabelen. Vanuit het theoretisch kader hadden we vijf componenten vooropgesteld: doeltreffende communicatie (item 5,16,17), ondersteunende relaties (item 4,12), gezamenlijke doelgerichtheid (item 3, 15), geïntegreerd beleid (item 1,2,7,10) en reflectief vermogen (item 6, 8, 9, 11, 13, 14, 18). Uit de analyse in tabel 2 blijkt dat er op basis van de data vijf componenten kunnen weerhouden worden. Samen verklaren deze vijf componenten 69% van de totale variantie overheen de items.

Als we gaan kijken naar de Chronbach's Alpha dan is er enkel bij de eerste component sprake van een goede interne consistentie (vanaf 0.80). Twee componenten hebben een redelijke interne consistentie (tussen de 0.60 en 0.80). De overige twee componenten hebben een lage interne consistentie. De vooropgestelde inhoud van de vijf componenten kwam niet overeen met de componenten die uit de PCA kwamen. Hieruit blijkt dat we de items best afzonderlijk behouden en bespreken om de resultaten van het onderzoek zo nauwkeurig mogelijk weer te geven.

Tabel 2
Overzicht PCA

Omschrijving schaal	Aantal items	Cronbach's alpha
Component 1: item 1, 2, 3, 4, 5	5	.85
Component 2: item 6, 12, 13	3	.45
Component 3: item 9, 10	4	.54
Component 4: item 7, 8, 18	3	.61
Component 5: item 11, 14, 15, 16, 17	5	.74

Tabel 3 geeft een overzicht van alle factoren die als bevorderend of belemmerend worden ervaren voor het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. De tabel toont de interne consistentie van de volledige vragenlijst en de Chronbach's Alpha voor de bijdrage van elk afzonderlijk item. Hieruit blijkt dat de vragenlijst in zijn geheel een redelijk tot goede interne consistentie vertoont (alpha = 0.78). Het verwijderen van een item brengt onvoldoende meerwaarde toe aan deze waarde (verschil kleiner dan 0,05). Dit is een bevestiging van onze voorgaande analyse om geen somscore te nemen en de data niet te groeperen. Verder vermeldt de tabel de gemiddelde score en de standaardafwijking van het gemiddelde. De bespreking van de resultaten omvat ook de informatie verkregen via de open vragen en de bevindingen van de focusgroep.

De resultaten geven aan dat de interesse om een zelfevaluatie-instrument te gebruiken groot is. De vragen die hier naar peilen (6,18) geven een hoge gemiddelde waarde (M = 4.35 en 4.09) en vertonen een relatief lage standaardafwijking (SD < 1). Verder zijn de meeste leraren van mening dat het gebruik van een zelfevaluatie-instrument de betrokkenheid van de teamleden kan versterken en de communicatie kan bevorderen (item 17, M = 3.93, SD = .67).

Uit de antwoorden op zowel gesloten als open vragen blijkt echter dat een aantal elementen het effectief uitvoeren van de zelfevaluatie negatief beïnvloeden.

Ten eerste is er het aspect tijd. Een veeleer beperkt aantal leraren geeft aan dat ze te weinig tijd hebben voor zelfevaluatie (item 10, M = 2.76, aantal keer dat categorie 5 werd gekozen = 3), maar de standaardafwijking ligt hier hoger dan bij de meeste andere items (SD = 1.20). Enkelen beweren het tegendeel en verwijzen naar een gebrek aan tijd oa. omwille van nieuwe leerplannen. Leraren lijken globaal wel de tijd te hebben om bezig te zijn met zelfevaluatie, maar iets minder dan de helft van de scholen stimuleert dit structureel door er ook gericht tijd voor te voorzien. De vraag of er in de school voldoende tijd wordt uitgetrokken voor overleg over het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten scoort laag terwijl velen ook twijfelen (item 5, M = 3.02, SD = .96, aantal keer dat categorie 3 werd gekozen = 23).

Een tweede aspect dat hierbij aansluit is de mate van structurele ondersteuning vanuit de school. Daar waar de leraren overwegend positief zijn over de mate waarin hun school een duidelijke visie heeft op het proces van stages (item 1, $M = 3.96$), zij het wel met grotere verschillen tussen de leraren en de scholen ($SD = 1.01$), zijn de leraren minder vaak van mening dat in hun school zelfevaluatie structureel en voortdurend wordt ingebouwd (item 2, $M = 3.50$, $SD = .84$). Daarnaast geven meerdere leraren aan dat ze eerder niet (score 4, $n = 16$) of helemaal niet (score 5, $n = 5$) worden aangezet om zelfevaluatie te hanteren voor het beoordelen van de stagepraktijk (item 3, $M = 3.19$). Ook hier zijn er duidelijke verschillen tussen de leraren ($SD = 1.07$). Een respondent geeft aan dat dit structureel ingebouwd zit in de cultuur van de school, een andere respondent zegt: “de leiding eist niets, zolang de inspectie tevreden is, is alles ok”.

De helft van de leraren voelt zich weinig ondersteund door de schoolleiding bij het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten (item 4, $M = 3.31$, $SD = 1.04$). Dit wordt concreter wat betreft het aanreiken van zelfevaluatie-instrumenten; meer dan de helft van de leraren weet niet waar ze dit soort van instrumenten kan terugvinden (item 7, $M = 2.98$, $SD = 1.07$).

Een derde aspect is de houding ten opzichte van het gebruik van een zelfevaluatie-instrument die positief blijkt te zijn (items 6 en 18). Leraren lijken zich ook bekwaam te voelen om een evaluatie-instrument juist te interpreteren (item 12, $M = 4.04$, $SD = .67$). De respondenten geven in de open vragen aan voldoende informatie of ervaring te hebben en te kunnen rekenen op de steun van de stagecoördinator. Deze positieve zelfbeoordeling blijkt niet te resulteren in het onnodig achten van zelfevaluatie. Slechts een beperkte groep leraren geeft aan dat ze voldoende ervaring hebben met het begeleiden van stages zodat ze geen zelfevaluatie-instrument meer nodig hebben (item 9, $M = 2.48$). Ook hiervoor zijn er echter grote verschillen tussen de leraren ($SD = 1.26$).

De ingesteldheid van leraren ten opzichte van zelfevaluatie kan omschreven worden als positief (zie items 11, 13, 14, 17). Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat de mate waarin leraren zich begeleid en ondersteund voelen een grote rol speelt. Ze geven aan dat het belangrijk is dat er met de resultaten van de zelfevaluatie ook echt iets wordt gedaan, maar het is niet altijd eenvoudig. De wil om kritisch tegen zaken aan te kijken vraagt oefening en kan confronterend zijn. Volgens de focusgroep voelen sommigen een kritische ingesteldheid aan als iets dat je al dan niet hebt. Anderen zien dit als iets waar je als groep en mits ondersteuning in kan groeien. Het op papier noteren van de resultaten van een zelfevaluatie wordt door de leraren gezien als een stimulans om over het stagegebeuren na te denken en te communiceren.

Een vierde aspect is de aanwezigheid van een ondersteunende groepsdynamica. De positieve ingesteldheid en de grote interesse om meer gebruik te maken van zelfevaluatie-instrumenten uit zich in de door de individuele leraren aangevoelde bereidheid van het schoolteam om aan

zelfevaluatie te doen (item 15, $M = 3.65$, $SD = .85$). In de meeste scholen is klaarblijkelijk ook de nodige sfeer van open communicatie en vertrouwen aanwezig om dit te ondersteunen (item 16, $M = 3.83$, $SD = .82$).

Samengevat zijn de meeste scholen en leraren bereid om werk te maken van zelfevaluatie voor het werkplekleren. Drieëntwintig (score 4 en 5) leraren geven aan dat ze reeds gebruik maken van een zelfevaluatie-instrument rond stagebegeleiding (item 8, $M = 3.07$). Eenentwintig leraren geven duidelijk aan dat dit nog niet het geval is (score 1 en 2) terwijl tien respondenten twifelen of ze in dit verband wel voldoende doen. In vraag 18 geven 47 leraren aan dat ze in de toekomst graag meer gebruik willen maken van zelfevaluatie-instrumenten om leerlingenstages kwaliteitsvol te evalueren. De belangrijkste belemmerende factoren die worden aangegeven zijn: het niet aanwezig zijn van eisen en duidelijke verwachtingen vanuit de schoolleiding, het niet aangereikt krijgen van instrumenten, de schaarste aan tijd en de weerstand van collega's. Vanuit de focusgroep werd hierbij aangevuld dat zelfevaluatie van het proces leerlingenstages doorgaans echt wel meer aandacht verdient.

Tabel 3
Bevorderende en belemmerende factoren in het gebruik van een zelfevaluatie-instrument ($N=56$)

	<i>Chronbach's Alpha (.78)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Onze school heeft een duidelijke visie op het proces van stages.	.76	3.96	1.01
2. In onze school wordt zelfevaluatie structureel en voortdurend ingebouwd.	.76	3.50	.84
3. De leiding eist dat alle betrokken leden van het team zelfevaluatie hanteren voor het beoordelen van de stagepraktijk.	.75	3.19	1.07
4. De leiding ondersteunt de leden van het team in het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten.	.76	3.31	1.04
5. In onze school wordt voldoende tijd uitgetrokken voor overleg over het gebruik van zelfevaluatie-instrumenten.	.74	3.02	.96
6. Ik ben geïnteresseerd in het gebruik van een zelfevaluatie-instrument voor leerlingenstages en sta hier positief tegenover.	.78	4.35	.76
7. Ik weet waar ik zelfevaluatie-instrumenten voor de evaluatie van leerlingenstages kan terugvinden.	.76	2.98	1.07
8. Ik maak al gebruik van een zelfevaluatie-instrument rond stagebegeleiding.	.76	3.07	1.23
9. Ik heb voldoende ervaring met het begeleiden van stages zodat ik geen zelfevaluatie-instrument meer nodig heb.	.80	2.48	1.26
10. Ik heb te weinig tijd voor zelfevaluatie.	.79	2.76	1.20
11. Ik heb een aantal eigen opvattingen over leerlingenstages waar ik niet van afwijk (negatieve vraag).	.77	2.93	1.16
12. Ik voel me in staat om een evaluatie-instrument juist te interpreteren.	.79	4.04	.67
13. Ik vind dat zelfevaluatie ook negatieve bijwerkingen heeft (negatieve vraag).	.79	2.31	1.02

14. Een zelfevaluatie-instrument kan de wil om kritisch tegen zaken aan te kijken bevorderen.	.78	4.09	.81
15. Er is een grote mate van bereidheid binnen het team om aan zelfevaluatie te doen.	.76	3.65	.85
16. Er heerst binnen het team een sfeer waarbij open communicatie en vertrouwen belangrijk zijn.	.75	3.83	.82
17. Het gebruik van een zelfevaluatie-instrument kan de betrokkenheid van teamleden versterken en de communicatie bevorderen.	.77	3.93	.67
18. Ik wil graag meer gebruik maken van een zelfevaluatie-instrument in de praktijk om leerlingenstages kwaliteitsvol te beoordelen.	.78	4.09	.65

Antwoordcategorieën: 1 = Ik ben het hier volledig mee oneens; 2 = Ik ben het hier mee oneens; 3 = Ik twijfel hierover; 4 = Ik ben het hier mee eens; 5 = Ik ben het hier volledig mee eens

5.2 Zelfevaluatie-instrument

De tweede onderzoeksvraag werd beantwoord door de relevantie van de vooropgestelde vragen in een zelf ontwikkeld zelfevaluatie-instrument na te gaan bij de betrokkenen (stagebegeleiders, stagecoördinatoren, schoolleiders). Naast de relevantie van de vragen werden ook de gehanteerde terminologie, de duidelijkheid, het begrip, de formulering en eventueel het ontbreken van relevante vragen door de leraren beoordeeld. Op deze wijze werd het instrument gevaloriseerd door de doelgroep, wat belangrijk is gezien de praktijkgerichte doelstelling ervan. De resultaten worden per onderdeel op een beschrijvende manier weergegeven met een aantal kwantitatieve gegevens (Chronbach's Alpha, gemiddelde en standaardafwijking) en de informatie verkregen via de open vragen uit het online survey en de focusgroep.

5.2.1 Doelen en competenties

Wat betreft de vragen naar zelfevaluatie met betrekking tot doelen en competenties geeft tabel 4 aan dat de meeste vragen voldoende relevant zijn om op te nemen in het zelfevaluatie-instrument. We hanteren hierbij als cut off rate $M > 3.7$ en $SD < 1$.

Vraag 2 rond het betrekken van alle partijen bij het opstellen van de doelen is minder positief onthaald ($M = 3.27$) en de resultaten verschillen sterk tussen de respondenten onderling ($SD = 1.23$). Als we gaan kijken naar de Chronbach's Alpha van deze vraag kunnen we besluiten dat het verwijderen ervan de betrouwbaarheid van de volledige schaal verhoogt en tot een redelijke interne consistentie brengt (Chronbach's Alpha = 0.63).

Leraren percipiëren deze vraag doorgaans als minder relevant omdat ze uitgaan van de opgelegde leerplandoelen en dit als een evidentie beschouwen. Van leerlingen en mentoren verwachten ze niet dat ze voldoende op de hoogte zijn hiervan om inspraak te hebben. Dit kan het hoge gemiddelde verklaren op de vraag of de vooropgestelde doelen een deel van het leerplan zijn (vraag 1, $M = 4.53$). Een enkeling vermeldt: "stages zijn een didactische activiteit voor het realiseren van leerplandoelen, het is bijgevolg niet mogelijk om alle betrokken partijen doelen te laten opstellen. Het is wel mogelijk om te bespreken in welke mate leerplanelementen kunnen gerealiseerd worden op de

stageplaatsen". De focusgroep vindt dit een correcte visie op de mogelijkheden die leraren hebben bij de interpretatie van het leerplan.

Anderen stellen dat alle partijen betrekken bij het opstellen van de doelen te ver gaat. Sommigen vinden een brede betrokkenheid wel nodig als er gedifferentieerd moet worden bij leer- en/of ontwikkelingsstoornissen. Weer anderen wijzen op het feit dat het leerplandoelen zijn en dat iedereen deze moet realiseren. Dit kan de lagere score rond de afstemming van doelen op de individueel lerende verklaren (vraag 5, $M= 3.72$). Ook hier geven sommige respondenten aan dat deze vraag te ver gaat: "Het evaluatieformulier en de leerplandoelen zijn immers voor elke leerling gelijk". Anderen zien de differentiatie als evident aangezien niet alle leerlingen dezelfde vooropleiding hebben of op dezelfde plaats stage lopen. De haalbaarheid van de doelen wordt enerzijds als evident beschouwd, anderzijds wordt meegedeeld dat dit erg afhankelijk is van externe factoren zoals het gedrag en de houding van de leerlingen en de mentor. Gezien een grote meerderheid van de respondenten deze vraag relevant vindt, blijft ze behouden.

De hogere $SD = 1.24$ voor de vraag over het bewaken van de leerlijn (vraag 6) was te verwachten gezien het gaat om graadlerplannen. De meeste leraren geven aan dat ze de doelen spreiden over de leerjaren in functie van de respectievelijke stageplaatsen. Volgens de focusgroep is dit misschien een minder relevante vraag, maar ze doet wel nadenken over het inbouwen van differentiatie in de opdrachten. Ze werd ook door 57 respondenten als voldoende of uitermate relevant omschreven. Het verwijderen van deze vraag zou ook afbreuk doen aan de interne consistentie en de Chronbach's Alpha verlagen met 0.06.

Tabel 4
Doelen en competenties ($N=83$)

	Chronbach's Alpha (.56)	M	SD
1. Zijn de vooropgestelde doelen een onderdeel van het leerplan?	.53	4.53	.90
2. Worden alle partijen (betrokken leraren, leerlingen en stagementor) betrokken bij het opstellen van deze doelen?	.63	3.27	1.23
3. Zijn de doelen voldoende concreet beschreven en duidelijk voor de betrokken partijen (betrokken leraren, leerlingen, stagementor)?	.47	4.41	.66
4. Worden deze doelen duidelijk gecommuniceerd naar alle betrokken partijen?	.52	4.42	.70
5. Zijn de doelen afgestemd op de individueel lerende? Worden er met andere woorden mogelijkheden tot differentiatie gecreëerd?	.49	3.72	.94
6. Wordt er een onderscheid gemaakt tussen de te verwerven competenties in het eerste leerjaar van de graad en deze in het tweede leerjaar om de leerlijn te bewaken?	.50	3.84	1.24
7. Zijn de vooropgestelde doelen haalbaar binnen de voorziene stageperiode?	.48	4.18	.87

Antwoordcategorieën: 1 = Geen relevante vraag; 2 = Matig relevante vraag; 3 = Neutraal; 4 = Voldoende relevante vraag;
5 = Uitermate relevante vraag

5.2.2 Evalueren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving

In de vragenlijst werd dit luik opgesplitst in twee delen. Het eerste deel handelde over de opvolging van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving met een goede interne consistentie (Chronbach's Alpha = 0.84). Het tweede deel ging over de kwaliteitsopvolging van de begeleiding op de stageplaats waarbij de Chronbach's Alpha = 0.86 ook wijst op een goede interne consistentie. De resultaten worden afzonderlijk besproken.

5.2.2.1. Kwaliteitsopvolging van de stageplaats als leeromgeving

Uit tabel 5 blijkt dat de meeste vragen in dit onderdeel (vetgedrukte waarden) als voldoende tot uitermate relevant worden beschouwd ($M > 4.0$). De standaardafwijking voor de meeste vragen is veeleer klein ($SD < 1$).

Een uitzondering hierop is vraag 11 over de verdere samenwerking tussen de stageplaats en de instelling met een $SD = 1.02$ en een hoge gemiddelde score ($M = 4.10$). Respondenten die deze vraag als niet of weinig relevant aangeven ($n=6$) zien dit eerder als een informeel en jaarlijks weerkerend gebeuren. De meerderheid van de respondenten ($n= 56$) vindt dit echter een voldoende of uitermate relevante vraag. De leden van de focusgroep geven aan dat de meeste stagebegeleiders hier wel degelijk werk van maken op de stageplaatsen die zij als positief en leerrijk ervaren.

Een beoordelingsformulier voor de leerling-stagiair om de stageplaats te beoordelen (vraag 9) scoort met een gemiddelde waarde van 3.69 veeleer laag. Sommige respondenten vrezen voor subjectieve beoordelingen die samenhangen met de evaluatie van de leerling. Anderen vinden dat dit niet kan vanuit de positie van leerlingen zonder kennis van andere stageplaatsen en met onvoldoende maturiteit om dit objectief te doen. De meeste leraren vinden een schriftelijke beoordeling die naar de stageplaats gaat een stap te ver. Dit kan de lagere cijfers verklaren voor het leren van de stageplaats uit de beoordeling van de leerling-stagiair (vraag 10, $M = 3.69$). Leraren melden dat stageplaatsen vaak schaars zijn en dat een beoordelingsformulier zonder toelichting een verkeerd effect zou kunnen hebben. Uit het focusgesprek blijkt dat het stageproces doorgaans wel mondeling wordt besproken met alle partijen. Of hier ook conclusies uit getrokken worden, blijkt dan sterk afhankelijk van het reflecterend vermogen van de stagebedrijven. Ze beschouwen de evaluatie van de stageplaats door de leerlingen zeker als een pluspunt. Het is aan de stagebegeleiders om gepast om te gaan met de verkregen informatie.

Vraag 9 zou geherformuleerd kunnen worden in de zin van een mondelinge beoordeling, wat het verschil tussen de antwoorden van de respondenten ($SD = 1.40$) zou kunnen verkleinen.

In vraag 10 kan dan gepeild worden naar de eventuele conclusies die de werkplek trekt uit de mondelinge bespreking van het stageproces.

Een andere vraag waar er minder consensus over is ($SD > 1$) gaat over de mate van zelfsturing (vraag 5). De mate van zelfsturing hangt volgens de respondenten sterk af van de capaciteiten van de leerling-stagiair en de mogelijkheden die de stageplaats biedt. Volgens de focusgroep zet deze vraag aan tot reflectie over de keuze van de stageplaats in functie van de verscheidenheid van leerlingen.

Een bijkomende vraag die in dit onderdeel werd geopperd door een respondent luidt: “Onderschrijft de stagegever het belang van stage als voorbereiding op het werkveld?” Als toelichting bij deze vraag stelde hij dat het vaak afhankelijk is van de begeleider maar dat de leerlingen soms jammer genoeg worden ingezet als goedkope arbeidskrachten. Het opnemen van deze vraag kan in overweging worden genomen. Uit de antwoorden op de open vragen blijkt dat de stagegever vooral niet mag overbevraagd worden uit angst dat deze afhaken en er nog minder stageplaatsen beschikbaar zijn. De focusgroep vindt dat het antwoord op deze vraag impliciet vervat zit in vraag 12 waarbij men vraagt naar de stage als afspiegeling van de latere beroepssituatie.

Tabel 5
Evalueren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving (N=71)

<i>Kwaliteitsopvolging van de stageplaats als leeromgeving</i>			
	<i>Chronbach's Alpha (.84)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Kunnen de vooropgestelde doelen bereikt worden op de gegeven stageplaats?	.82	4.35	.86
2. Is er een (werk)relatie met de leerling-stagiair waarbij begrip getoond wordt voor het feit dat deze nog in opleiding is?	.83	4.32	.87
3. Stelt de stageplaats aan de scholen en de leerlingen duidelijke informatie beschikbaar?	.82	4.01	.90
4. Zijn er duidelijke afspraken over de leeractiviteiten die de leerling-stagiair mag uitoefenen en de concrete competenties die hierbij kunnen worden aangeleerd?	.81	4.38	.76
5. Is er sprake van een zekere mate van zelfsturing voor de leerling-stagiair op helder afgebakende gebieden?	.82	3.52	1.08
6. Is er voldoende aandacht voor de wettelijke vereisten (werkpostfiche, risicoanalyse, gezondheidsbeoordeling, ...)?	.82	4.34	.96
7. Wordt het functioneren van de leerling-stagiair voldoende begeleid op de stageplaats?	.82	4.51	.67
8. Is er voldoende ruimte voor reflectie op de stage?	.82	4.31	.80
9. Is er een beoordelingsformulier voor de leerling-stagiair om de stageplaats te beoordelen?	.82	3.69	1.40
10. Trekt de stageplaats conclusies uit de beoordelingsformulieren van de leerling-stagiair of uit het proces dat plaatsvond?	.85	3.55	1.27
11. Zijn er afspraken voor een verdere samenwerking tussen de stageplaats en de school?	.84	4.10	1.02
12. Is de context van de stage een goede afspiegeling van de latere beroepssituatie?	.82	4.17	.89

Antwoordcategorieën: 1 = Geen relevante vraag; 2 = Matig relevante vraag; 3 = Neutraal; 4 = Voldoende relevante vraag; 5 = Uitermate relevante vraag

5.2.2.2 Kwaliteitsopvolging van de begeleiding

Uit tabel 6 blijkt dat de leraren het in grote mate eens zijn over de relevantie van de vragen. De vetgedrukte waarden geven aan dat zeven van de tien gestelde vragen als uitermate relevant worden beoordeeld ($M > 4.0$). Drie vragen vallen er wat tussenuit; hierbij zijn zowel de gemiddelden die lager liggen ($M < 3.9$) als de standaarddeviaties die groter zijn ($SD > 1$) opvallend.

Vooreerst bespreken we de vraag met de laagste gemiddelde score (vraag 14, $M = 2.85$) en een SD van 1.24 waar er gevraagd wordt of er een vorming voor mentoren op de werkplek of binnen de school is voorzien. De meeste respondenten ($n = 27$) hebben hier neutraal op geantwoord omdat ze dit niet nodig of te verregaand vinden. Respondenten stellen: "We zijn al blij dat we geëngageerde begeleiders vinden zonder bijkomende opleiding te eisen". Een respondent gaf aan: "We hebben dit op school al enkele malen geprobeerd maar dit blijkt een te grote belasting voor de stagebedrijven. We investeren wel in het opmaken van tools om de begeleiding van de leerlingen te ondersteunen en in voldoende opvolging door de leerkrachten, met tijd voor verhelderende gesprekken. Zonder dat blijft de evaluatie te oppervlakkig." Een andere respondent gaf aan steeds bereikbaar te zijn voor hulp en informatie indien er problemen zijn met een leerling-stagiair.

De leden van de focusgroep bevestigen dit en vullen aan dat er vanuit de bedrijfswereld weinig interesse is voor extra opleiding. Leraren moeten veelal steunen op eigen ervaring en mensenkennis om aan te voelen of de mentoren op de werkplek al dan niet geschikt zijn. Indien nodig wordt tijdens de stagebegeleidingsgesprekken wel tijd gemaakt om moeilijkheden bij de begeleiding subtiel te behandelen.

Verder werd gevraagd of er inzake begeleiding grondig overleg was over de kwaliteit van de stageplek, gevolgd door aanpassingen en verbeteringen. Volgens de leden van de focusgroep is het feit dat dit zeker niet op elke stageplaats bespreekbaar is, de reden voor een lager gemiddelde (vraag 21, $M = 3.82$). Ook de respondenten vragen zich af of de bedrijven daar wel voor open staan. Persoonlijke reflectie en kritische zelfevaluatie blijkt voor alle partijen moeilijk te zijn. Globale aanpassingen zijn wel bespreekbaar. In de open vragen gaven leraren die dit item als veeleer zwak relevant scoorden aan dat dit niet haalbaar of te complex is. Ze willen de stageplaatsen de kans geven om op hun eigen manier met de jongere aan de slag te gaan zonder een te hoge mate van inmenging of controle vanuit de school. Omdat 48 respondenten deze vraag echter voldoende tot uitermate relevant achten, behouden we ze in het verbeterde instrument.

Dezelfde conclusie geldt voor de vraag over de extra leerkansen die de leerlingen krijgen in het stagebedrijf (vraag 17). In vergelijking met de andere vragen heeft deze vraag een iets lager gemiddelde ($M = 3.82$). De grote meerderheid van de respondenten ($n = 46$) geeft echter aan dat ze deze vraag voldoende tot uitermate relevant vinden. Slechts zeven respondenten beoordelen deze

vraag als matig tot niet relevant. De argumenten die hiervoor dan worden aangegeven, refereren naar de schaarse tijd en mogelijkheden die de stageplaatsen hebben om dit in te richten of de (beperkte) competenties van de leerlingen. Volgens de focusgroep is deze vraag sterk bedrijfsafhankelijk maar ook leerlinggericht en hierdoor zeker relevant.

Tabel 6
Evaluëren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving (N=68)

<i>Kwaliteitsopvolging van de begeleiding</i>			
	<i>Chronbach's Alpha (.86)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
13. Heeft de stageplaats een stagementor aangeduid die voldoende tijd heeft om de leerling-stagiair te begeleiden?	.84	4.47	.82
14. Is er een vorming voor mentoren op de werkplek of binnen de school voorzien?	.84	2.85	1.24
15. Wordt de leerling-stagiair op een positieve manier onthaald op de werkplek?	.85	4.29	.85
16. Is de leerling-stagiair voldoende geïnformeerd over de verwachtingen van de werkplek?	.84	4.35	.73
17. Krijgt de leerling-stagiair de kansen om meer aspecten van de stageplek te leren kennen dan enkel de uit te voeren taken (bijv. bedrijfsorganisatie, marketingaanpak, communicatie,...)	.84	3.82	1.08
18. Kan er een vertrouwensrelatie worden opgebouwd? Krijgt de stagiair voldoende kansen om te leren uit fouten?	.83	4.22	.84
19. Krijgt de leerling-stagiair voldoende begeleiding in het ontwikkelen van nieuwe leerkansen (bijv. via jobrotatie).	.84	4.04	.92
20. Is er regelmatig overleg tussen de stagementor en de stagebegeleider over het functioneren van de leerling-stagiair?	.84	4.40	.88
21. Is er ook grondig overleg over de kwaliteit van de stageplek dat - indien nodig - gevolgd wordt door aanpassingen en verbeteringen?	.84	3.82	1.23
22. Worden de evaluaties geregeld neergeschreven door de stagementor in de hem ter beschikking gestelde evaluatieformulieren?	.84	4.29	.95

Antwoordcategorieën: 1 = Geen relevante vraag; 2 = Matig relevante vraag; 3 = Neutraal; 4 = Voldoende relevante vraag; 5 = Uitermate relevante vraag

Samengevat kan het weglaten of wijzigen van vragen in het onderdeel 'evalueren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving', geen meerwaarde geven aan de interne consistentie. Het bleek volgens de gemiddelden, de open vragen en de verificatie van de focusgroep niet bij te dragen tot een verbetering van het zelfevaluatie-instrument.

De feedback bij dit onderdeel was eerder beperkt en werd door een respondent samengevat als volgt: "Ik vind elke vraag erg relevant maar daarom is dat nog niet zo in de praktijk." Een andere respondent voegde volgende reflectie toe: "We mogen niet te kieskeurig zijn. We zijn al blij als we voldoende stageplaatsen vinden". Alle vragen zullen ongewijzigd worden overgenomen in de

aangepaste versie van het zelfevaluatie-instrument, het is aan de gebruiker om te oordelen of deze items al dan niet worden benut bij de zelfevaluatie van het stageproces.

5.2.3 Evalueren van de instelling

Ook voor dit onderdeel wordt de meerderheid van de vragen als relevant beoordeeld door de respondenten. Hierbij hanteren we een cut off rate waarbij we $M > 4.10$ als zeer relevant beschouwen en waarden van $M > 3.8$ als voldoende relevant. Echte outliers zijn er niet, wel is er bij de helft van de vragen een opvallend grote verscheidenheid tussen de bevindingen van de respondenten ($SD > 1$). De informatie van de open vragen en de focusgroep bieden hier meer duidelijkheid.

De vraag of leerling-stagiairs voldoende wegwijs gemaakt worden in de informatie die over de verschillende stageplaatsen beschikbaar is (vraag 1), vindt de meerderheid van de respondenten ($n = 40$) voldoende tot uitermate belangrijk. Enkele respondenten ($n = 11$) zijn hierin neutraal terwijl sommigen ($n = 12$) aangeven dat de leerlingen enkel een minimum aan informatie dienen te krijgen. De leden van de focusgroep verklaren deze resultaten door het feit dat de stagebegeleiders vaak zelf de stageplaats toewijzen in functie van de bereikbaarheid, de persoonlijke voorkeur, maar vooral de capaciteiten van de leerling. Ze vinden het wel een goede oefening dat elke stagiair zijn stageplaats voorstelt in de klas en/of aan de leerlingen van het onderliggende leerjaar. Een beperkt aantal scholen organiseert een bezoek aan de stagebedrijven, waarbij de leerling-stagiair mag instaan voor de rondleiding. Deze voorbeelden van goede praktijk worden opgenomen in het zelfevaluatie-instrument.

Zoals ook in het vorige onderdeel aangegeven, percipiëren leraren de stageactiviteiten als een verplicht onderdeel van het leerplan waarbij weinig inspraak mogelijk is. Hierdoor scoort vraag 3 met als focus het samen met de leerling-stagiair de stageactiviteiten bepalen, een lagere gemiddelde score ($M = 3.21$). Uit de antwoorden op de open vragen konden we geen informatie halen die de grote verscheidenheid in antwoorden kan verklaren ($SD = 1.40$). Aangezien deze vraag samenhangt met vraag 2 waarin de leerlingen en de stagebegeleider samen kiezen voor een geschikte stageplaats, is het verschil in gemiddelde score ($M = 4.10$) opmerkelijk. De leden van de focusgroep reageerden neutraal op deze vaststellingen. Ze vonden deze logisch aangezien bij het zoeken naar een stageplaats, de leerling-stagiair doorgaans niet echt betrokken wordt. Zijn/haar capaciteiten worden wel meegenomen in de zoektocht naar een stageplaats. De inbreng van de leerling-stagiair is hier volgens de leraren minder wenselijk. Een respondent legt uit: "Bij ons bespreken de stagebegeleider en de stagementor vooraf welke mogelijkheden er zijn in functie van de specifieke behoeften van elke leerling. De leerling wordt achteraf ingelicht".

De lage gemiddelde score ($M = 3.14$) voor de inbreng van leraren algemene vakken (vraag 14) is volgens de respondenten gegroeid uit de individuele verantwoordelijkheid die vaktechnische leraren toegewezen krijgen voor het begeleiden van leerlingenstages. Ze ondervinden hierbij soms weinig ondersteuning vanuit het team en de directie. Leraren van de focusgroep geven aan dat de meeste leraren algemene vakken wel een globaal zicht hebben op de stages, maar hier verder weinig in geïnteresseerd zijn. Omdat ze vaak lesgeven aan leerlingen uit meerdere studierichtingen samen, is hun betrokkenheid bij het stagegebeuren vaak minimaal. In kleine scholen is er frequenter (informeel) overleg waardoor alle teamleden meer op de hoogte zijn.

Zoals voor de opleiding van mentoren van de stageplaats, zien we ook een verminderde relevantie voor de opleiding van stagebegeleiders (vraag 5, $M = 3.14$, $SD > 1$). De meningen hierover zijn verdeeld. In sommige scholen komen de stagebegeleiders grotendeels uit de privésector en helpen ze elkaar om de nodige deskundigheid te verwerven. Bijkomende opleiding vinden ze niet of onvoldoende nodig ($n = 19$). Evenveel respondenten reageren hier neutraal op. Anderen stellen: “de school maakt hier werk van en dit is nodig. Stagebegeleiding wordt dikwijls onderschat”. Andere respondenten geven aan dat dit in hun school ontbreekt en dat er misschien wel nood aan is. Ook de leden van de focusgroep vinden dat een degelijke en up-to-date gehouden kennis van het werkveld, ervaring en goede opleiding bijdragen tot de kwaliteit van de begeleiding.

Tabel 7
Evaluëren van leerlingstages als onderdeel van de opleiding ($N=68$)

	<i>Chronbach's Alpha (.87)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Worden de leerling-stagiairs voldoende wegwijs gemaakt in de informatie die over de verschillende stageplaatsen beschikbaar is?	.86	3.62	1.21
2. Bepaalt de stagebegeleider in samenspraak met de leerling-stagiair welke stageplaatsen geschikt zijn? Is hierbij aandacht voor individuele verschillen tussen de leerlingen?	.86	4.10	1.12
3. Bepalen de stagebegeleider en leerling-stagiair samen welke stage activiteiten kunnen uitgevoerd worden, rekening houdend met de mogelijkheden en wensen van de stageplaats?	.86	3.21	1.40
4. Brengt de stagebegeleider vooraf een bezoek aan de stageplaats met in het achterhoofd de betrokken leerling-stagiair en mogelijke competenties en doelstellingen?	.86	3.92	1.22
5. Maakt de school werk van de opleiding van de stagebegeleiders?	.86	3.14	1.27
6. Is hun taak geïntegreerd in hun opdracht en hun opleidingsplan? Krijgen ze hier voldoende tijd en andere ondersteuning voor?	.86	3.86	1.24
7. Bereidt de stagebegeleider de leerling-stagiair optimaal voor op de stage door het aanleren van bepaalde basiscompetenties?	.86	4.32	.89
8. Bereidt de stagebegeleider de leerling-stagiair optimaal voor op de stage op vlak van arbeidsattitudes? (stiptheid, veiligheid, communicatie, ...)?	.86	4.48	.84

9. Bereidt de stagebegeleider de leerlingen optimaal voor op de stage op het vlak van administratieve verplichtingen die de leerling-stagiair moet volbrengen (stageschrift, logboek, reflectie, ...)?	.86	4.54	.76
10. Maakt de stagebegeleider voldoende tijd vrij om met de leerling-stagiair en de stagementor het proces van de leerling-stagiair te begeleiden en feedback te geven?	.86	4.56	.38
11. Rapporteert de stagebegeleider vorderingen en signaleert hij vroegtijdig knelpunten met betrekking tot de stage aan de stagecoördinator, de directeur en/of de klassenraad?	.86	4.33	.92
12. Is de stagebegeleider tijdens het ganse proces verantwoordelijk voor de evaluatie van de leerling-stagiair?	.86	4.24	.89
13. Is de stagebegeleider verantwoordelijk voor de rapportering aan de leerling-stagiair en zijn ouders?	.86	4.14	1.01
14. Voorziet de school dat ook leraren algemene vakken inzichten verwerven over het verloop en de inhoud van de stages, zodat zij ook een inbreng kunnen hebben?	.87	3.14	1.23
15. Zijn de nodige (wettelijk verplichte) documenten opgesteld voor het stagedossier? stageovereenkomst/stage/reglement, gezondheidstoezicht, verzekering leerling-stagiari, aanwezigheidskalender, inhaalstagedocument, werkpostfiche, risicoanalyse, stageactiviteitenlijst, evaluatiedocumenten.	.86	4.62	.87
16. Wordt de organisatie van de stages (welke documenten, wanneer in het jaar, evaluatiemomenten, bezoeken door de stagebegeleider...) systematisch geëvalueerd en bijgestuurd?	.85	4.29	.94
17. Worden de vakinhoudelijke aspecten (gevolgen voor de inhoud en de omzetting van de curricula) systematisch geëvalueerd en bijgestuurd?	.86	3.81	1.23

Antwoordcategorieën: 1 = Geen relevante vraag; 2 = Matig relevante vraag; 3 = Neutraal; 4 = Voldoende relevante vraag; 5 = Uitermate relevante vraag

5.2.4 Evalueren van de competenties van de lerende

Dit onderdeel met een hoge waarde voor interne consistentie van de vragen (Chronbach's Alpha= 0.89) is voor de meeste leraren bekend en wordt vaker opgenomen in de literatuur over leerlingstages. Het belang hiervan blijkt ook uit de hoge mate van relevantie die leraren aangeven voor de verschillende vragen. Twaalf van de zeventien vragen scoren een gemiddelde boven de 4.01. waarbij er elf vragen zijn met een lage standaarddeviatie ($SD < 1$).

Voor de vraag of leerlingen elkaar beoordelen (vraag 12) blijkt niet relevant. De reden hiervoor is dat leerlingen vaak niet op één en dezelfde stageplaats tewerkgesteld zijn, wat deze vorm van beoordeling onmogelijk maakt. Volgens de focusgroep is het verwijderen van deze vraag dan ook evident. Dit zal de Chronbach's Alpha zelfs verhogen tot 0.91.

De vraag of de evaluatie door meerdere beoordelaars is gebeurd hangt hier mee samen (vraag 8, $M = 3.55$). Door de respondenten wordt aangegeven dat de evaluatie meestal enkel gebeurt door de stagementor, al dan niet in samenspraak met de stagebegeleider. Volgens hen is dit ook de meest correcte vorm van evaluatie omdat hoofdzakelijk de mentor vanaf het begin effectief met de opleiding van de leerling in het bedrijf bezig is. Niet het aantal evaluatoren is immers belangrijk maar

wel de kwaliteit van de evaluatie. De leden van de focusgroep stellen dat de evaluatie vaak gebeurt in overleg tussen de stagebegeleider en de stagementor. De school tracht hierbij te waken over de gelijkwaardigheid van de beoordelingen over de stagebedrijven heen. Slechts 11 respondenten vinden deze vraag niet of onvoldoende relevant.

Het formuleren van de eigen leerdoelen haalt een gemiddelde score (vraag 13, M = 3.88) waarbij gewezen wordt op de complexiteit hiervan voor de leerlingen. Een respondent omschrijft dit als volgt: “We leggen de nadruk op de nodige zelfreflectie en evaluatie. Dit is een moeilijke oefening voor onze leerlingen. Hun eigen doelen formuleren ligt nog een verwerkingsniveau hoger en is doorgaans niet haalbaar”. Slechts twee respondenten beschouwen deze vraag als niet of onvoldoende relevant waarbij wordt aangegeven dat hier momenteel wegens tijdsgebrek te weinig aandacht aan wordt besteed. Ook de leden van de focusgroep vinden de vraag voldoende relevant om te behouden omdat ze nadenken over eigen leerdoelen belangrijk vinden in het groeiproces dat de leerlingen tijdens hun stage doormaken.

Tabel 8
Evalueren van de leerlingenevaluatie(bereikte competenties van de lerende)(N=56)

	<i>Chronbach's Alpha(.89)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Is het voor alle betrokken partijen duidelijk wat allemaal zal worden geëvalueerd en met welk instrument(en)?	.89	4.43	.71
2. Voldoen de evaluatie-instrumenten aan de vooropgestelde doelstellingen? Meet je de competenties die je wil meten?	.89	4.25	.74
3. Weten alle betrokken partijen goed welke taak ze hebben bij de evaluatie?	.88	4.23	.79
4. Zijn de leerling-stagiairs vertrouwd met de gebruikte evaluatiemethode? Is deze vooraf verduidelijkt?	.89	4.41	.71
5. Zijn de opdrachten duidelijk afgebakend en zijn wenselijke gedragingen/vaardigheden en attitudes op voorhand gespecificeerd?	.89	4.21	.95
6. Zijn er kwaliteitscriteria vastgesteld om een zo objectief mogelijke scoring mogelijk te maken?	.88	4.18	.86
7. Is de evaluatie gebaseerd op meerdere leermomenten?	.88	4.27	.90
8. Is de evaluatie gebeurd door meerdere beoordelaars?	.88	3.55	1.17
9. Stelt de evaluatiemethode de opleiding in staat de denk- en leerprocessen te beoordelen die een leerling-stagiair doorloopt? (eventueel in de vorm van een stageschrift/portfolio)	.88	4.02	1.05
10. Kennen de betrokkenen de beoordelingscriteria en procedures en weten ze hoe deze beoordeling meetelt voor de certificatie?	.89	4.25	.86
11. Leren de leerlingen zichzelf beoordelen?	.89	4.18	.79

12. Leren de leerlingen elkaar beoordelen?	.91	2.21	1.16
13. Leren ze hun eigen leerdoelen (bv. verder te verbeteren competenties) naar de toekomst toe formuleren?	.89	3.88	.95
14. Wordt er tussentijds en op het einde zoveel mogelijk feedback gegeven aan de leerling-stagiair als leermoment?	.89	4.57	.76
15. Heeft de evaluatie van de stage een gepast gewicht in het totaal van de einddeliberatie?	.89	4.43	.85

Antwoordcategorieën: 1 = Geen relevante vraag; 2 = Matig relevante vraag; 3 = Neutraal; 4 = Voldoende relevante vraag;
5 = Uitermate relevante vraag

6. Conclusie en discussie

Studies rond zelfevaluatie van scholen tonen aan dat tegemoetkomen aan de dragers van beleidseffectiviteit, de kwaliteit van een zelfevaluatieproces kan bevorderen (Cuyvers, 2007; Devos et al., 1998; Hendriks et al., 2002; Kyriakides & Campbell, 2004, Vanhoof & Van Petegem, 2008; Vanhoof et al., 2007, Vanhoof et al., 2015). Deze studie ging na welke bevorderende of belemmerende factoren, gekaderd binnen de dragers, het gebruik van een zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren beïnvloeden. Daarnaast werd een vooropgesteld zelfevaluatie-instrument voor werkplekleren beoordeeld en bijgestuurd.

Vanhoof (2007) kwam tot de vaststelling dat leraren het moeilijk vinden om open te communiceren over hun eigen functioneren of dat van anderen. Uit eerder onderzoek bleek dat het oordeel over communicatie doorheen het zelfevaluatieproces niet uitgesproken positief was (Vanhoof et al., 2015). In deze studie geven leraren echter aan dat er voldoende vertrouwen is om doeltreffend te communiceren in een open sfeer. Het engagement dat lerarenteams uit deze respondentengroep tonen, zou volgens de focusgroep een reden kunnen zijn voor deze afwijkende bevindingen.

Een primordiale conditie voor zelfevaluatie is het bestaan van een door de hele school gedragen behoefte om het huidig functioneren van de school te onderzoeken (Van Petegem et al., 2005). Uit dit onderzoek blijkt dat leraren, zowel persoonlijk als in teamverband, een grote interesse en bereidheid vertonen om een zelfevaluatie-instrument voor leerlingenstages te gebruiken. Deze grote interesse is enigszins in strijd met eerder onderzoek waarbij leraren het uitoefenen van zelfevaluaties als plichtsoefening percipiëren en niet als noodzaak om het eigen functioneren te verbeteren (Van Petegem et al., 2005) en waarbij hun houding vaak afwijzend is (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007).

De meeste leraren geven aan dat ze persoonlijk wel tijd hebben voor zelfevaluatie, maar stellen dat er beleidsmatig onvoldoende tijd wordt uitgetrokken om te overleggen over het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Zelfevaluatie als proces is nog niet cyclisch en structureel ingebouwd. Er is

nog geen sprake van een geïntegreerd beleid wat dus als belemmerend wordt ervaren zoals vooropgesteld door Cuyvers (2007) en Vanhoof en Van Petegem (2008). Het uitvoeren van zelfevaluaties vereist dat beleidsmatig aan het verloop van dit proces, op een doordachte manier vorm wordt gegeven (Vanhoof et al., 2015). Zoals Vanhoof et al. (2015) vaststellen, zijn verantwoordelijken voor zelfevaluatieprocessen zich dus in realiteit wellicht nog onvoldoende bewust van de noodzaak om zulke processen beleidsmatig en systematisch aan te pakken.

Leraren geven zelf aan dat ze over voldoende kritische ingesteldheid beschikken om aan zelfevaluatie te doen. Ze achten zichzelf ook bekwaam om hun reflectief vermogen te gebruiken ondanks de minimale ondersteuning of bijsturing van de schoolleiding. Volgens Van Petegem et al. (2005) heerst in veel scholen echter een cultuur van handelen en niet van reflecteren. Zelfevaluaties worden nog niet uitgesproken gekenmerkt door een sterke bereidheid tot reflectie doorheen het proces (Vanhoof et al., 2015).

Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie in resultaten kan de (te) positieve perceptie zijn die leraren hebben over zichzelf in relatie tot de werkelijkheid bij het effectief gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Via het uittesten van het in dit onderzoek ontwikkelde zelfevaluatie-instrument, in een mogelijk vervolgonderzoek, kan dit aspect worden opgenomen.

Een andere vaststelling is dat leraren zich voldoende ondersteund voelen door collega's, maar onvoldoende worden aangezet door hun schoolleiding om een zelfevaluatie-instrument te gebruiken. In de open vragen geven velen echter aan dat ze er vaak alleen voor staan als het gaat over het proces van zelfevaluatie. Het is al eerder aangetoond dat een externe stimulus vaak als hefboom kan dienen om individuele professionals over de streep te krijgen om zich te engageren voor een zelfevaluatieproces (Cuyvers, 2007). De ondersteuning van de schoolleiding is dus duidelijk belangrijk en leraren voelen hier een tekort. De helft van de leraren stelt dat ze reeds een vorm van zelfevaluatie toepassen. Ze blijkt echter weinig gebaseerd te zijn op bestaande instrumenten, die de leraren vaak niet weten terug te vinden. Reeds uit het onderzoek van Ruelens et al. (2003) bleek dat het de scholen of de bedrijven veelal ontbreekt aan modellen om de kwaliteit van het leren tijdens werkplekleren op een doordachte en systematische wijze te stimuleren en te evalueren.

Gezien de vraag naar instrumenten om systematisch en cyclische proces van zelfevaluatie te initiëren en te realiseren groter wordt (Van Petegem, 2005) en dat scholen vooral goed moeten begeleid worden in het ontwikkelen van goede instrumenten (Devos & Verhoeven, 2000) is het van belang om hier aandacht aan te schenken. Samen met eerdere initiatieven (Leidraden, gids voor werkplekleren) is dit onderzoek dan ook weer een stap in de goede richting.

Het op basis van de literatuur ontwikkelde zelfevaluatie-instrument dat ter beoordeling werd voorgelegd, wordt door de respondenten bijna over de hele lijn aanvaard. Op basis van de antwoorden op de open vragen en uit het gesprek met de focusgroep kunnen een aantal bedenkingen naar voor worden geschoven.

Zo is het duidelijk dat leraren zich op het vlak van doelen en competenties focussen op de leerplandoelen, die ze strikt volgen. De school legt de te bereiken competenties en de leeractiviteiten vast. Maar bij het bepalen van de leerweg om die competenties te bereiken, is er wel ruimte voor individuele kenmerken van de lerende zoals ook eerder al vastgesteld in het onderzoek van Van den Bossche et al., 2011a bij de ontwikkeling van de gids voor werkpleklers. Net als een aantal respondenten en de leden van de focusgroep in deze studie, duiden de onderzoekers op het belang voor zowel de werkplek als de school om rekening te houden met de individuele kenmerken van de leerling.

Verder worden kritische vragen naar de kwaliteit van de stageplaats als leeromgeving binnen een zelfevaluatie-instrument, met een zekere terughoudendheid beoordeeld omdat stageplaatsen veeleer schaars zijn. Dit blijkt ook uit de vele online initiatieven waar scholen en overkoepelende instanties hun vraag naar stageplaatsen kenbaar maken. Om het proces van werkpleklers kwaliteitsvol te laten verlopen, moet echter de werkplek als kwaliteitsvolle leeromgeving worden geëvalueerd (Van den Bossche et al., 2011b). Ook de begeleidingsdienst spoort, via zijn bijdrage van maart 2015 op de website (<http://www.vikom.be>), de leraren aan om bestaande stageplaatsen te screenen naar taken in relatie met het nieuwe leerplan.

De angst van leraren om stageplaatsen te verliezen is duidelijk in de eensgezindheid waarmee een beoordelingsformulier van de leerling-stagiair voor de stageplaats wordt verworpen. Nochtans wordt ook hierbij de inbreng van de leerling als waardevol beschouwd (Van den Bossche et al., 2011b). De focusgroep gaf aan dat een mondelinge beoordeling van de stageplaats door de stagiair hier een oplossing kan voor bieden.

De recente goedkeuring (juli, 2015) om het duaal leren verder te concretiseren, beklemtoont het belang van werkpleklers en zodoende de noodzaak van kwaliteitsvolle werkplekken. Er is zelfs een organisatie aangeduid die zal zorgen voor een kwantitatief en kwalitatief hoogstaand aanbod aan leerwerkplekken (<http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws>). Opdat leerwerkprojecten geïntegreerd zouden kunnen worden in zogenaamde leertrajecten zijn kwaliteitsgaranties een noodzaak (Ruelens et al., 2003).

Het vooropgestelde zelfevaluatie-instrument werd niet enkel inhoudelijk, maar ook vormelijk beoordeeld. Hierbij werd er zoveel mogelijk rekening gehouden met de voorwaarden, geschetst in het theoretisch kader. Het werd een werkbaar instrument, dat niet enkel tekortkomingen opsomt en

dat jaarlijks of na elke stageperiode kan gebruikt worden (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007). Zelfevaluatie is immers geen momentactie maar kadert in een continu groeiproces (Demaerschalk et al., 2009).

De bijkomende teksttoelichtingen per onderdeel in het instrument schenken leraren een vorm van begeleiding in duiding en gebruik ervan (Liket, 1987, Devos & Verhoven, 2000). Toch blijkt uit de antwoorden op de open vragen in dit onderzoek dat leraren de verduidelijkingen vaak onvoldoende lezen. Terwijl het idealiter ook moet gaan om een kort instrument (Devos & Verhoeven, 2000), werd het hierdoor ook lang. Het feit dat ze het instrument dus als te tijdrovend beschouwden (Devos & Verhoeven, 2000), kan voor sommige respondenten de reden zijn geweest om tussentijds af te haken.

We besluiten hieruit dat het uiteindelijke zelfevaluatie-instrument, dat opgedeeld is in vier onderdelen, kan gebruikt worden om het gehele stageproces of specifieke onderdelen ervan op een kwaliteitsvolle manier te evalueren. Het is geen door de school ontwikkeld instrument (Devos & Verhoeven, 2000; Vanhoof et al., 2007; Vanhoof et al., 2008), maar volgens de leden van de focusgroep laat het voldoende bewegingsruimte en zet het voldoende aan tot creativiteit in functie van de context (Devos & Verhoeven, 2000).

Tenslotte vermelden we hierbij nog enkele mogelijkheden voor vervolgonderzoek. In het onderzoek rond het zelfevaluatie-instrument werd gevraagd naar de perceptie van de respondenten over de relevantie van de gestelde vragen. Binnen het bestek van deze masterproef was er echter onvoldoende tijd om het instrument ook echt door de leraren te laten gebruiken. Belangrijke vragen die we dus niet kunnen beantwoorden zijn: draagt het instrument bij tot een kwaliteitsvol zelfevaluatieproces, op welke manier gaan leraren er effectief mee om en waarom?

Deze studie was ook een verkennend onderzoek naar de bevorderende en belemmerende factoren bij het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Een volgende fase zou er in kunnen bestaan om in individuele scholen de bevorderende en belemmerende factoren bij het concrete gebruik van het zelfevaluatie-instrument in kaart te brengen en deze waar mogelijk ook gericht te beïnvloeden.

In het begin van de vragenlijst werden enkele kenmerken van de respondent opgenomen, die bij nader onderzoek weinig tot geen invloed bleken te hebben op de resultaten (gender, functie, leeftijd). Het kan interessant zijn om na te gaan of persoonlijkheidskenmerken zoals creativiteit, emotionele betrokkenheid, dominantie, ... van invloed zijn op de manier waarop individuen geïnstrumentaliseerde zelfevaluatieprocessen ervaren (Vanhoof et al., 2015). Ervan uitgaande dat zelfevaluatieprocessen door veel leraren nog als een vernieuwing worden ervaren (Cuyvers, 2007; Devos et al., 1998; Vanhoof & Van Petegem, 2008; Vanhoof et al., 2015) kan ook het opnemen van

andere contextuele factoren, zoals responsief vermogen, gedeeld leiderschap en innovatief vermogen andere waarden opleveren.

Zelfevaluatie is voor veel leraren nog een onbekend of onbemind begrip waar over het algemeen nog onvoldoende waarde aan wordt gehecht. Toch kunnen we op basis van dit onderzoek besluiten dat leraren positief zijn ingesteld en grote interesse hebben voor het gebruik van een zelfevaluatie-instrument. Dit wordt bovendien positief beïnvloed door het reflectief vermogen dat leraren op dat vlak menen te bezitten en door een overwegend open en vertrouwelijke sfeer binnen de schoolteams. De eerste aanzet tot een zelfevaluatie-instrument werd alvast positief onthaald waardoor dit met minimale bijstellingen kon worden afgeleverd als een checklist die kan bijdragen tot het kwaliteitsvol evalueren van het proces van werkplekleren.

Literatuurlijst

Baert, H., Van Bree, L., & Clauwaert, I. (2010). *Werkplekleren. Een leidraad voor de bespreking en het stimuleren van het lerend gebruik van werkplekcondities (WSE Report 2010)*. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie.

Chapman, C. & Sammons, P. (2013). *School self-evaluation for school improvement: What works and why?*, Reading: CfBT Education Trust.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16, 297-334.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education (zesde editie)*. New York: Routledge.

Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Cuyvers, G. (2007). *Zorgen voor kwaliteit. Handboek kwaliteitsontwikkeling voor non-profit organisaties*. Leuven: Lannoo Campus.

Cremers-Van Wees, L.M.C.M., Rekveld, I.J., Brandsma, H.P., & Bosker, R.J. (1996). *Instrumenten voor zelfevaluatie. Inventaris en beschrijving*. Enschede: Universiteit Twente, Onderzoek Centrum Toegepaste Onderwijskunde.

Demaerschalk, E., Hermans, K., Cuyvers, G., & Van Audenhove, Ch. (2009). *Indicatoren als basis voor een zelfevaluatie- en auditinstrument van CGG*. Leuven: SWVG.

Devos, G., & Verhoeven, J.C. (2000). *Een exploratief onderzoek naar zelfevaluatie in secundaire scholen*. Paper gepresenteerd op ORD2000 aan de Universiteit Leiden, op 24 mei 2000, onderwijsonderzoek in Nederland en Vlaanderen 2000. Proceedings ORD 2000 te Leiden, Leiden: ICLON.

- Devos, G., Verhoeven, J.C., Van den Broeck, H., Gheysen, A., Opbrouck, W., & Verbeeck, B. (1998). *Interne zelfevaluatie-instrumenten voor kwaliteitszorg in het secundair onderwijs*. (3delen). Leuven: Departement Sociologie.
- Dochy, F., & Gijbels, D. (2010). *Evaluatie*. In S. Janssen (Ed.). *Leren en onderwijzen* (pp.121-175). Leuven: Acco.
- Drenth, P.J.D., & Sijtsma, K. (1990). *Testtheorie: Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen..* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Hendriks, M.A., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2002). *Using school effectiveness as a knowledge base for school self evaluation in Dutch schools*. In: Visscher, A.J. & Coe, R. (2002). *School improvement through performance feedback*, pp.115-142. Lisse/Abingdon/Exton/Tokyo: Swets & Zeitlinger.
- Hoeben, W.Th.J.G. (1993). *Werken aan goed onderwijs. Kwaliteitszorg als functie van onderwijsevaluatie*. Groningen: University of Groningen, RION.
- House, E.R. (1973). *School evaluation, the politics and process*. Berkeley: McCuthan.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies In Educational Evaluation*, 30(1), 23-36.
- Liket, Th. M. E. (1987). kwaliteitsbewaking in theorie en praktijk. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 9(2), 51 – 57.
- McNamara, G., & O’Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation – the chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational. Evaluation*, 31, 267-282.
- McBeath, J., Jakobsen, L., Meuret, D., & Scratz, M. (2000). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.
- Nevo, D. (1986). ‘The Conceptualization of Educational Evaluation: an Analytical Review of the Literature’, in E. R. House (ed.) *New Directions in Educational Evaluation*, pp. 15–29. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation. A dialogue for school improvement*. Oxford: Elsevier Science.
- Penninckx, M., Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2011). *Evaluatie in het Vlaams Onderwijs. Beleid en praktijk van leerling tot overheid*. Antwerpen: Garant.
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School Leadership & Management*, 22(3), 243-256.
- Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 (9), 13-20.
- Ruelens L., Baert T., Baert H., Douterlungne M., & Bouwen R. (2003). *Werken aan leren: Over de kwaliteit van leerwerkprojecten (stages)*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven.
- Scheerens, J. (1989). *Wat maakt scholen effectief? Samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten*. 's Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van Onderwijs SVO..

- Scheerens, J., Van Amelsfoort, G., & Donoughue, C. (1999). Aspects of the organizational and political context of school evaluation in four European countries. *Studies in Educational Evaluation*, (25), 79-108.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research review*, 2(3), 130-154.
- Van den Bossche, P., Donche, V., Gijbels, D., De Groof, J., Delbecque, H., & Leppens, J. (2011a). *Onderzoeksrapport 'Ontwikkeling van een methodiek van competentiebepaling en –assessment voor werkpleklers'*. Antwerpen: IOIW.
- Van den Bossche, P., Donche, V., Gijbels, D., De Groof, J., Delbecque, H., & Leppens, J. (2011b). *Gids voor werkpleklers. Een methodiek voor competentiebepaling en – assessment*.
- Van Gennip, H., & Van Kuijk, J. (2010). *Beter innoveren met kwaliteitszorg* (rapportage 2010). Nijmegen: ITS i.o.v. de VO-raad.
- Vanhoof, J. (2007). *Zelfevaluatie Binnenstebuiten. Een onderzoek naar het verloop en de kwaliteit van zelfevaluaties in Vlaamse scholen*. [Self Evaluation Inside Out. The Process and Quality of Self-Evaluation in Flemish Schools.]. Antwerp: Antwerp university.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2006). De kwaliteit van zelfevaluaties : een Delphi-studie naar de visie van Vlaamse onderwijsexperten. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en –beleid*, 3, 195-211.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2008). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid: praktijkboek voor de beleidseffectieve school*, Mechelen: Wolters Plantyn.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2008). Attitudes Towards School Self Evaluation. Linking the Individual View to the School Context. *Paper presented at ECER 2008*.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., & De Maeyer, S. (2015). Het effect van schoolcultuur op het verloop van zelfevaluaties: een padmodel vanuit lerarenperspectief. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*. 92 (2), 82-96.
- Vanhoof, J., P. Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., & Buvens, I. (2007). "De kwaliteitsbepalende aspecten van zelfevaluaties door scholen. Lessen uit acht gevalsstudies." *Pedagogiek. Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en vorming*. 27 (2), 135-151
- Vanhoof, J., P. Van Petegem, Verhoeven, J.C., & Buvens, I. (2009). "Linking the policy-making capacities of schools and the quality of school self-evaluations. The school leader's view", *Educational Management, Administration, and Leadership*, 37 (5), 667-686.
- Van Petegem, P. (2001). Kwaliteitszorg of (zelf-)evaluatie. [Quality care or (self)evaluation]. In R. J. Bosker (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. Leuven: Acco.
- Van Petegem, P., Brandt, W., & Jacobs, D. (2014). *IZES secundair onderwijs. Instrument voor zelfevaluatie van secundaire scholen*. Leuven: Acco.

Van Petegem, P., Verhoeven, J. C., Buvens, I., & Vanhoof, J. (2005). *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*. Gent: Academia Press.

Voogt, J.C. (1995). Schooldiagnose. In H.P.M. Creemers (Red.), *Onderwijskundig Lexicon*. Editie II. (pp. F3325 1-38). Alphen an den Rijn: Samson Tjeenk Willink.

Bijlage 1: Zelfevaluatie-instrument

ZELFEVALUATIE-INSTRUMENT VOOR LEERLINGENSTAGES IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Instituut voor Onderwijs en Informatiewetenschappen

Inleiding

Dit zelfevaluatie-instrument is ontworpen voor leraren die betrokken zijn bij stages voor leerlingen in het beroepssecundair en Buitengewoon secundair onderwijs uit het studiegebied Handel. Het is de bedoeling om ondersteuning te bieden bij de reflectie van leraren/vakgroepen over de kwaliteit van de leerlingenstages. Dit zelfevaluatie-instrument is een praktijkgericht instrument om de kwaliteit van de stageplaats, de onderwijsaanpak en de evaluatie van leerlingen na te gaan. Hierbij kan de leraar of school zelf een keuze maken om het instrument in zijn geheel te gaan gebruiken of enkel gericht te werken met bepaalde onderdelen.

Het instrument steunt op een wetenschappelijk onderbouwd theoretisch kader en maakte gebruik van reeds eerder ontwikkelde instrumenten. Als inspiratiebron voor de indeling en de inhoud werd ook gebruik gemaakt van de gids voor werkplekleren, ontwikkeld door de UA met de steun van de Vlaamse Overheid.

Enkele begrippen

Onder **leerling-stagiair** wordt hierna verstaan, in overeenstemming met de wettelijke bepalingen, de leerling die in het kader van een leerprogramma georganiseerd door de school daadwerkelijk arbeid verricht bij de stagegever, in gelijkaardige omstandigheden als de werknemers in dienst van de stagegever, en dit met het oog op het opdoen van beroepservaring.

Onder **stageactiviteiten** worden hierna verstaan de activiteiten bij deze overeenkomst. Deze stageactiviteiten omvatten geen arbeid die wettelijk verboden is voor jongeren op het werk.

Onder **stageplaats** wordt hierna verstaan alle locaties waar de leerling-stagiair, in het kader van onderhevige overeenkomst, onder het gezag van de stagementor stageactiviteiten zal verrichten.

Onder **stagementor** wordt hierna verstaan de persoon die aangewezen is om de stageactiviteiten van de leerling-stagiair op de stageplaats te begeleiden. De stagementor vervult een 'gewone' functie in het bedrijf. Daarnaast begeleidt hij leerlingen in hun leerproces op de werkvloer. Hij is het eerste aanspreekpunt voor de leerling en maakt de leerling wegwijs in de dagelijkse praktijk. Hij beoordeelt de voortgang in het leertraject van de leerling. Hiervoor maakt hij gebruik van een objectief beoordelingsinstrument aangereikt door de opleidingsinstelling.

Onder **stagebegeleider** wordt hierna verstaan de werknemer, door de school aangewezen (met mandaat van het schoolbestuur) om de stageactiviteiten van de leerling-stagiair op te volgen.

Onder **stagecoördinator** wordt hierna verstaan de werknemer, door de school aangewezen (met mandaat van het schoolbestuur) om de werkzaamheden van één of meer stagebegeleiders te coördineren.

Doelen en competenties

Een eerste belangrijke stap in kwaliteitsvol evalueren van werkplekieren is dat de te verwerven **doelen en competenties** van de opleiding op voorhand worden vastgelegd en besproken worden met alle betrokken partijen. Er moet nagedacht worden over wat de betrokken partijen beogen te bereiken met het werkplekieren en met welke vorm van werkplekieren (binnen of buiten de school) de beoogde doelstellingen best kunnen bereikt worden. Als extern werkplekieren de beste mogelijkheid is, moeten alle betrokkenen leraren uit de leerplandoelstellingen de passende stagedoelstellingen selecteren. Hierbij zijn er heel wat doelstellingen die op een competentiegerichte wijze geformuleerd zijn en waarbij het de bedoeling is dat de leerlingen vaardigheden en attitudes ontwikkelen, in samenhang met bepaalde kenniselementen. Om deze doelstellingen te realiseren moeten de leerlingen kansen krijgen om deze competenties ook in te oefenen en hierbij voldoende begeleid te worden. De realiteit van de stageplek biedt veel mogelijkheden om dit te realiseren, niet in het minst omdat het essentieel (en in de nabije toekomst zelfs wettelijk verplicht) is dat leerlingen in alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen kennis maken met een mogelijke toekomstige werkplek.

Dit instrument is een checklist, gericht op het evalueren van de kwaliteit van de stage, met als belangrijke focus de kwaliteit van de evaluatie. Essentieel is dat competentiegerichte leerplandoelstellingen op een kwaliteitsvolle, realiteitsgerichte wijze aan bod komen binnen de totale onderwijsaanpak voor alle leerlingen en de evaluatie hiervan ook op een competentiegerichte wijze gebeurt.

We vertrekken vanuit het gegeven dat de doelen van de opleiding zijn vastgelegd in de leerplannen. Het gemeenschapsonderwijs voorziet in een apart leerplan met de doelstellingen die gerealiseerd kunnen worden tijdens leerlingenstages. Voor het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs zijn er geen aparte leerplannen voor leerlingenstages: de doelen zijn geïntegreerd in de leerplannen voor de studierichtingen Kantoor en Verkoop.

DOELEN EN COMPETENTIES			
	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	ACTIEPUNTEN
1. Zijn de vooropgestelde doelen een onderdeel van het leerplan?			
2. Zijn de doelen voldoende concreet beschreven en duidelijk voor de betrokken partijen (betrokken leraren, leerlingen, stagementor)?			
3. Worden deze doelen duidelijk gecommuniceerd naar alle betrokken partijen?			
4. Zijn de doelen afgestemd op de individueel lerende? Worden er met andere woorden mogelijkheden tot differentiatie gecreëerd?			
5. Wordt er een onderscheid gemaakt tussen de te verwerven competenties in het eerste leerjaar van de graad en deze in het tweede leerjaar om de leerlijn te bewaken?			
6. Zijn de vooropgestelde doelen haalbaar binnen de voorziene stageperiode?			

Evalueren van de stageplaats als kwaliteitsvolle leeromgeving

Op de stageplaats volbrengt de leerling-stagiair zijn stageactiviteiten. De omschreven doelen en competenties moeten, onder begeleiding van de stagementor en stagebegeleider, verworven worden. Een belangrijke conditie voor leerrijke werkplekken is de beschikbaarheid van begeleiding en ondersteuning bij de uitvoering van taken (Baert et al., 2001). De stagementor moet de leerling-stagiair kwaliteitsvol begeleiden, zowel informeel als formeel, om hem de vooropgestelde vaardigheden en attitudes eigen te maken. Hij moet hiervoor aan enkele criteria voldoen en voldoende begeleiding is nodig om deze taak op een kwaliteitsvolle manier te volbrengen. Luna en Cullen (1995) stellen: *“Een mentor is een leraar, een meester, een gastheer en leider, een voorbeeld.”*

Een volgende vraag die zich stelt is dus of de werkplek voldoende kwaliteitsvol is om de vooropgestelde doelen en competenties te bereiken. Enerzijds wordt hierbij gevraagd naar de kwaliteit van de leeromgeving, anderzijds wordt ook gepeild naar de kwaliteit van de begeleiding op de stageplaats.

KWALITEITOPVOLGING VAN DE STAGEPLAATS ALS LEEROMGEVING			
	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	ACTIEPUNTEN
1. Kunnen de vooropgestelde doelen bereikt worden op de gegeven stageplaats?			
2. Is er een (werk)relatie met de leerling-stagiair waarbij begrip getoond wordt voor het feit dat deze nog in opleiding is?			
3. Stelt de stageplaats aan de scholen en de leerlingen duidelijke informatie beschikbaar.			
4. Zijn er duidelijke afspraken over de leeractiviteiten die			

de leerling-stagiair mag uitoefenen en de concrete competenties die hierbij kunnen worden aangeleerd?			
5. Is er sprake van een zekere mate van zelfsturing voor de leerling-stagiair op helder afgebakende gebieden?			
6. Is er voldoende aandacht voor de wettelijke vereisten (werkpostfiche, risicoanalyse, gezondheidsbeoordeling, ...)?			
7. Wordt het functioneren van de leerling-stagiair voldoende begeleid op de stageplaats?			
8. Is er voldoende ruimte voor reflectie op de stage?			
9. Krijgt de leerling-stagiair voldoende kansen om de stageplaats (mondeling) te beoordelen?			
10. Trekt de stageplaats conclusies uit de (mondelling) beoordeling van de leerling-stagiair of uit het proces dat plaatsvond?			
11. Zijn er afspraken voor een verdere samenwerking tussen de stageplaats en de school?			
12. Is de context van de stage een goede afspiegeling van de latere beroepssituatie?			

KWALITEITOPVOLGING VAN DE BEGELEIDING			
	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	ACTIEPUNTEN
13. Heeft de stageplaats een stagementor aangeduid die voldoende tijd heeft om de leerling-stagiair te begeleiden?			
14. Wordt de leerling-stagiair op een positieve manier onthaald op de werkplek?			
15. Is de leerling-stagiair voldoende geïnformeerd over de verwachtingen van de werkplek?			
16. Krijgt de leerling-stagiair kansen om meer aspecten van de stageplek te leren kennen dan enkel de uit te voeren taken (bijv. bedrijfsorganisatie, marketingaanpak, communicatie,...)			
17. Kan er een vertrouwensrelatie worden opgebouwd? Krijgt de stagiair voldoende kansen om te leren uit fouten?			
18. Krijgt de leerling-stagiair voldoende begeleiding in het ontwikkelen van nieuwe leeransen (bijv. via jobrotatie).			
19. Is er regelmatig overleg tussen de stagementor en de			

stagebegeleider over het functioneren van de leerling-stagiair?			
20. Is er grondig overleg over de kwaliteit van de stageplek dat - indien nodig - gevolgd wordt door aanpassingen en verbeteringen?			
21. Worden de evaluaties geregeld neergeschreven door de stagementor in de hem ter beschikking gestelde evaluatieformulieren?			

Evalueren van leerlingstages als onderdeel van de opleiding

Het is belangrijk dat de schoolleiding overtuigd is van het belang van de stages en ze actief aanmoedigt als onderdeel van een innoverend onderwijsconcept. Om kwaliteitsvolle stages te organiseren zijn er enkele voorwaarden die moeten vervuld zijn. Meerdere aspecten dienen te worden beoordeeld zoals de pedagogische bekwaamheden van de stagebegeleider, de professionele expertise, de meerwaarde van het werkplekleren in het verwerven van de competenties, de organisatie van werkplekleren, het bereiken van de vooropgestelde doelen,

In het volgende luik wordt dieper ingegaan op de integratie van de stage als opleidingsonderdeel binnen het curriculum en de vereisten waaraan een stagebegeleider moet voldoen om de leerlingstages op een kwaliteitsvolle manier te begeleiden. Waar bij het vorige onderdeel de nadruk lag op de verantwoordelijkheid van de stageplek, ligt hier de verantwoordelijkheid bij het schoolbeleid.

EVALUEREN VAN DE OPLEIDING			
	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	ACTIEPUNTEN
1. Worden de leerling-stagiairs voldoende wegwijs gemaakt in de informatie die over de verschillende stageplaatsen beschikbaar is? (bedrijfsbezoeken met rondleiding door leerlingen-stagiairs, infodag van medeleerlingen bovenliggend jaar/infomoment door leerlingen van bovenliggend leerjaar?...)			
2. Bepaalt de stagebegeleider in samenspraak met de leerling-stagiair welke stageplaatsen geschikt zijn? Is hierbij aandacht voor individuele verschillen tussen de leerlingen?			

3. Bepalen de stagebegeleider en de leerling-stagiair samen welke stage-activiteiten kunnen uitgevoerd worden, rekening houdend met de stageplaats en de competenties van de lerende?			
4. Maakt de school werk van de opleiding van de stagebegeleiders?			
5. Brengt de stagebegeleider vooraf een bezoek aan de stageplaats met in het achterhoofd de betrokken leerling-stagiair, mogelijke competenties en doelen?			
6. Is hun taak geïntegreerd in hun opdracht en hun opleidingsplan? Krijgen ze hier voldoende tijd en andere ondersteuning voor?			
7. Bereidt de stagebegeleider de leerling-stagiair optimaal voor op de stage door het aanleren van bepaalde basiscompetenties?			
8. Bereidt de stagebegeleider de leerling-stagiair optimaal voor op de stage op vlak van arbeidsattitudes? (stiptheid, veiligheid, communicatie, ...)?			
9. Bereidt de stagebegeleider de leerlingen optimaal voor op de stage op het vlak van administratieve verplichtingen die de leerling-stagiair moet volbrengen			

(stageschrift, logboek, reflectie, ...)?			
10. Maakt de stagebegeleider voldoende tijd vrij om met de leerling-stagiair en de stagementor het leerproces van de leerling-stagiair te begeleiden en feedback te geven?			
11. Rapporteert de stagebegeleider vorderingen en signaleert hij vroegtijdig knelpunten met betrekking tot de stage aan de stagecoördinator, de directeur en/of de klassenraad?			
12. Is de stagebegeleider tijdens het ganse proces verantwoordelijk voor de evaluatie van de leerling-stagiair?			
13. Is de stagebegeleider verantwoordelijk voor de rapportering aan de leerling-stagiair en zijn ouders?			
14. Voorziet de school dat ook leraren algemene vakken inzichten verwerven over het verloop en de inhoud van de stages, zodat zij ook een inbreng kunnen hebben?			
15. Zijn de nodige (wettelijk verplichte) documenten opgesteld voor het stagedossier? (Stageovereenkomst, stagereglement, gezondheidstoezicht, verzekering leerling- stagiair, aanwezigheidskalender, inhaalstagedocument, werkpostfiche, risicoanalyse,			

stageactiviteitenlijst, evaluatiedocumenten)			
16. Wordt de organisatie van de stages (welke documenten, wanneer in het jaar, evaluatiemomenten, bezoeken door de stagebegeleider, ...) systematisch geëvalueerd en bijgestuurd?			
17. Worden de vakinhoudelijke aspecten (gevolgd voor de inhoud en omzetting van de curricula) systematisch geëvalueerd en bijgestuurd?			

Evalueren van de leerlingenevaluatie (bereikte competenties van de lerende)

Een belangrijke stap in het evalueren van de stages is het evalueren van de evaluatie van leerling-stagiairs.

- **Wat wordt er geëvalueerd?**

Leerplandoelstellingen/competenties die op voorhand bepaald werden in samenspraak met de stagebegeleider, stagementor en leerling-stagiair en geconcretiseerd zijn in de stageactiviteitenlijst. Om deze te bepalen hebben we enkele handreikingen gegeven om rekening mee te houden in het eerste deel van deze leidraad. Indien de gegeven opdracht geen deel uitmaakt van het leerplan moet de vraag gesteld worden of deze zinvol is in het kader van de leerlingenstage. Aangezien het stageschrift een (wettelijk) verplicht onderdeel is van de leerlingenstage, maakt dit deel uit van de evaluatie van de stage. De andere te evalueren onderdelen zijn afhankelijk van de opdrachten die worden opgesteld. Hier zal verder meer aandacht aan besteed worden. Belangrijk hierbij is om na te gaan of de leerplandoelen en opdrachten werkelijk kunnen gerealiseerd worden binnen de termijn van de stage en op de betreffende stageplaats.

- **Waarom** wil je evalueren?

Is het de bedoeling om een eindoordeel uit te spreken over een leerling-stagiair met betrekking tot het behalen van de competenties, dan zal je summatief gaan evalueren. Dit kan zijn op het einde van het schooljaar voor kwalificatie of om een leerling-stagiair aan een bepaalde niveaugroep toe te wijzen. Als het de bedoeling is om de leerling-stagiair informatie te bieden over het feit of hij op de goede weg is om de leerdoelen te bereiken en om daarna zijn leertraject indien nodig bij te sturen, dan ga je formatief evalueren.

- **Wie** zal ze evalueren?

Voor de stage begint moet bepaald worden wie zal evalueren en voor welk onderdeel. De eindverantwoordelijkheid ligt in handen van de stagebegeleider/stagecoördinator, maar er wordt sterk aangeraden om de stagementor op regelmatige basis bij de evaluatie te betrekken. Er kan ook beslist worden dat de leerling-stagiair zelf ook deelneemt aan de evaluatie-procedure in de vorm van een zelfevaluatie. Optimaal zijn de evaluatiedocumenten van de stagementor en leerling-stagiair op elkaar afgestemd. Belangrijk is dat dit op voorhand wordt vastgelegd en op papier gezet.

- **Hoe** worden de competenties geëvalueerd?

Het beoordelen van competenties vraagt aangepaste kwaliteitscriteria, andere dan deze die gebruikt worden in de traditionele vorm van evaluatie.

EVALUEREN VAN DE LEERLINGEVALUATIE			
	VOLDOENDE	ONVOLDOENDE	ACTIEPUNTEN
1. Is het voor alle betrokken partijen duidelijk wat allemaal zal worden geëvalueerd en met welk instrument(en)?			
2. Voldoen de evaluatie-instrumenten aan de vooropgestelde doelstellingen? Meet je de competenties die je wil meten?			
3. Weten alle betrokken partijen goed welke taak ze hebben bij de evaluatie?			
4. Zijn de leerling-stagiairs vertrouwd met de gebruikte evaluatiemethode? Is deze vooraf verduidelijkt?			
5. Zijn de opdrachten duidelijk afgebakend en zijn wenselijke gedragingen/vaardigheden en attitudes op voorhand gespecificeerd?			
6. Zijn er kwaliteitscriteria vastgesteld om een zo objectief mogelijke scoring mogelijk te maken?			
7. Is de evaluatie gebaseerd op meerdere leermomenten?			
8. Is de evaluatie gebeurd door meerdere beoordelaars?			

9. Stelt de evaluatiemethode de opleiding in staat de denk- en leerprocessen te beoordelen die een leerling-stagiair doorloopt? (eventueel in de vorm van een stageschrift/portfolio)			
10. Kennen de betrokkenen de beoordelingscriteria en procedures en hoe deze beoordeling meetelt voor de certificatie?			
11. Leren de leerlingen zichzelf beoordelen?			
12. Leren ze hun eigen leerdoelen (bijv. verder te verbeteren competenties) naar de toekomst toe te formuleren?			
13. Wordt er tussentijds en op het einde zoveel mogelijk feedback gegeven aan de leerling-stagiair als leermomenten?			
14. Heeft de evaluatie van de stage een gepast gewicht in het totaal van de einddeliberatie?			