

Spiegelbeeld

Onderzoek naar het reflecteren door leraren op hun leraarsgedrag



Naam : Annet van Schie
Studentnummer : 2151411
Opleiding : Master Special Educational Needs
Begeleider : Wilma Klabbers
Datum : juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding	9
1.2 Context van het onderzoek	9
1.3 Het belang van het onderzoek	11
1.4 Doelstelling	12
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Competenties van leraren	13
2.3 Leraarsgedrag	14
2.4 Interpersoonlijk leraarsgedrag	15
2.4.1 De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag	15
2.4.2 De Interactieroos – De Roos van Leary	16
2.5 Reflecteren	18
2.5.1 Het belang van reflectie	19
2.5.2 Het reflectieproces	20
2.5.3 Inhouden van reflectie	21
2.5.4 Niveaus van reflectie	23
Kernreflectie	23
Breedte reflectie	25
Kritische reflectie	25
2.6 Samenvatting	26
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	28

3.1 Inleiding	28
3.2 Doelgroep en context	28
3.3 Onderzoeksmethoden	29
3.3.1 Casestudy	29
3.3.2 Actieonderzoek	30
3.4 Aanpak van het onderzoek	31
3.5 Onderzoeksinstrumenten	32
3.5.1 Interview	32
3.5.2 Vragenlijsten	32
3.6 Kwaliteit van het onderzoek	34
3.6.1 Betrouwbaarheid	34
3.6.2 Validiteit en triangulatie	35
3.6.3 Ethiek	36
3.7 Samenvatting	38
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	40
4.1 Inleiding	40
4.2 Presentatie en analyse data VIL leraar A	40
4.2.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar A	42
4.3 Presentatie en analyse data VIL leraar B	42
4.3.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar B	44
4.4 Presentatie en analyse data VIL leraar C	45
4.4.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar C	47
4.5 Presentatie en analyse data VIL leraar D	47
4.5.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar D	50
4.5.2 Presentatie en analyse data interview leraar D	50
4.5.3 Presentatie en analyse data VIL leraar D, tweede afname	51

4.6 Samenvatting	51
Hoofdstuk 5 Conclusie	51
5.1 Inleiding	53
5.2 Reflectie op leraarsgedrag	53
5.3 Het effect van reflecteren op het gedrag van leraren en leerlingen	55
5.4 Eindconclusie	55
5.5 Aanbevelingen	56
Hoofdstuk 6 Evaluatie	58
6.1 Het onderzoeksproces	58
6.2 Discussiepunten	60
6.3 Reflectie	60
Literatuur	63
Bijlage 1 SBL competenties	66
Bijlage 2 Vragenlijst VIL	83
Bijlage 3 Vragenlijst met reflectievragen	86
Bijlage 4 Onderwerplijst voor het interview	87
Bijlage 5 Instructie voor de afname van de VIL	88
Bijlage 6 Informatie over leraarsgedrag naar het model van Leary	89
Bijlage 7 Schriftelijke weergave van het interview met leraar D	96
Bijlage 8 Voorbeeld rapportage van de VIL (samenvatting antwoorden)	100
Bijlage 9 Voorbeeld rapportage van de VIL (grafische weergave)	103
Bijlage 10 Data VIL leraar A	104
Bijlage 11 Data reflectievragen leraar A	105

Bijlage 12 Data VIL leraar B	107
Bijlage 13 Data reflectievragen leraar B	110
Bijlage 14 Data VIL leraar C	111
Bijlage 15 Data reflectievragen leraar C	112
Bijlage 16 Data VIL leraar D	114
Bijlage 17 Data reflectievragen leraar D	115
Bijlage 18 Data VIL leraar D, tweede afname	118
Bijlage 19 Het Ui-model van Korthagen en Vasalos	119

Samenvatting

De leraar voortgezet onderwijs moet voldoen aan een aantal bekwaamheidseisen, beschreven in de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO). Hij is ervoor verantwoordelijk zich voortdurend verder te ontwikkelen en te professionaliseren. Om dit te kunnen waarmaken moet de leraar onder andere bekwaam zijn in het reflecteren op zijn eigen gedrag en dat van anderen. Dit praktijkonderzoek is gericht op het verkrijgen van inzicht betreffende het reflecteren door leraren op hun leraarsgedrag in de klas.

Leraren binnen het Leerwegondersteunend Onderwijs krijgen regelmatig te maken met leerlingen, die gedragsproblemen hebben. Leraren geven aan dat het soms moeilijk is in bepaalde klassen een veilig klassenklimaat te creëren en voelen zich daarbij soms tekort schieten in hun handelen. Dit praktijkonderzoek heeft als doel een beeld te vormen over de wijze waarop leraren reflecteren op hun zelfbeeld en het beeld van de leerlingen ten aanzien van hun handelen in de klas. Uitgangspunt hierbij is dat leraarsgedrag en gedrag van leerlingen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat de leraar daadwerkelijk invloed heeft op deze interactie. Door in dit onderzoek zicht te krijgen op zijn gedrag in de klas en op zijn kwaliteiten en valkuilen zal de leraar gestimuleerd worden zijn handelingsrepertoire als leraar uit te breiden om zo de klassensituatie beter te kunnen laten verlopen.

Om een beeld te krijgen over de wijze waarop leraren reflecteren op hun leraarsgedrag is gebruik gemaakt van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (de VIL), die door vier leraren en leerlingen uit vier verschillende klassen is ingevuld. Alle gegevens zijn verwerkt en de relevante verschillen in de scores van de leraren en de leerlingen zijn weergegeven en geanalyseerd. Daarna hebben de vier leraren reflectievragen beantwoord aan de hand van de verkregen gegevens vanuit de VIL. Tenslotte is er bij één leraar een interview afgenomen, waarna de VIL voor die leraar een tweede keer is afgenomen. De beide scores van de VIL zijn daarna met elkaar vergeleken. Vanuit de resultaten van dit onderzoek zijn conclusies getrokken en zijn er aanbevelingen gedaan ten aanzien van een vervolgtraject in schooljaar 2012-2013.

Inleiding

Sedert een aantal jaren ben ik werkzaam als zorgcoördinator en teamleider op een VMBO school, met uitsluitend Leerwegondersteunend Onderwijs. Een onderwerp voor het praktijkonderzoek van mijn opleiding Master SEN bedenken, was niet moeilijk voor mij, omdat het gedrag van de leraar in de klas altijd al mijn persoonlijke interesse heeft gehad.

Binnen onze school wordt structureel aandacht besteed aan leerlingen en aan de problematiek rondom leerlingen. Leraren ontwikkelen op basis van scholing, kennis en ervaring een eigen sensitiviteit voor deze problematiek. Deze informatie is van grote waarde en wordt door ons zorgteam gebruikt voor diagnostiek en voor het opstellen van handelingsplannen. Het handelingsplan vraagt van leraren flexibel om te kunnen gaan met hun handelen in de klas.

“Als leraar ben je pedagoog, didacticus, vader/moeder, politieagent, scheidsrechter, sociaal werker, vertrouwenspersoon, aanklager en beklaagde en ook nog onderwijzer” verkondigt van der Wolf (2009). Hij is mede inspiratiebron geweest voor dit praktijkonderzoek. Hij bespreekt werkwijzen die gericht zijn op het bijstellen van attitudes, overtuigingen en verwachtingen van leraren, waarbij de nadruk ligt op interpersoonlijke vaardigheden. Door zich een spiegel voor te houden kan de leraar de gang van zaken in de klas op een andere manier bekijken. In dit onderzoek kijken zowel de leraar als de leerlingen naar leraarsgedrag. Naast alle bestaande interventies ten aanzien van probleemgedrag bij leerlingen, kan de interpersoonlijke vaardigheid reflecteren door leraren ook ingezet worden als interventie bij probleemgedrag in de klas, waarbij de leraar zich afvraagt wat de betekenis is van probleemgedrag van leerlingen, wat de leerling(en) van hem vraagt. Het antwoord hierop, gegeven door de leraar zelf, zal de leerling(en) helpen zijn problemen te overwinnen. Als zorgcoördinator en teamleider is het belangrijk te weten welke inzichten, kennis en vaardigheden leraren bezitten omtrent reflecteren.

Reflecteren is als vaardigheid opgenomen in de lijst met competenties, bekwaamheidseisen en bijbehorende gedragsindicatoren voor leraren en is onder de wet BIO van kracht sinds augustus 2006. Leraren worden geacht deze vaardigheid te

beheersen en verder te ontwikkelen. Het is mijn intentie in dit onderzoek een beeld te krijgen van de wijze waarop leraren reflecteren op hun gedrag in relatie met leerlingen. Daarbij wens ik dat leraren zicht krijgen op hun aandeel in het ontstaan van gedragsproblemen bij leerlingen in de klas en zich bewust worden van de invloed die zij met hun gedrag hebben op die interactiepatronen in de klas.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

Geïnspireerd door Handelingsgericht werken en vanuit mijn verantwoordelijkheden als zorgcoördinator en teamleider, waarbij ik geacht wordt de ander te kunnen coachen, een spiegel voor te houden, heeft mij doen besluiten het gedrag van de leraar in de klas en het reflecteren hierop centraal te stellen in mijn praktijkonderzoek. Bovendien blijkt tijdens de gesprekken met de mentoren en de overige leden van kernteam 1, dat er soms sprake is van handelingsverlegenheid in de omgang met leerlingen, wat het klassenklimaat niet ten goede komt. De leraren geven aan dat in een aantal klassen de interactie tussen de leerlingen en hen niet naar wens verloopt en dat sommigen van hen ook behoefte hebben aan het in beeld brengen van hun aandeel in de interactie met de leerlingen van genoemde klassen.

1.2 Context van het onderzoek

De 320 leerlingen binnen onze VMBO school hebben allen een zorgbudget (LWOO). Daarnaast hebben 45 leerlingen een Leerling-gebonden Financiering (LGF). De afgelopen twee jaren is het aantal leerlingen dat via de verschillende kernteams wordt aangemeld bij het zorgteam verdubbeld. Redenen hiervoor zijn tweeledig: enerzijds geven leraren steeds vaker aan geconfronteerd te worden met probleemgedrag van leerlingen in de klas en het moeilijk te vinden om met deze verschillende leerlingen om te gaan in en buiten de klas. In hun beleving neemt het aantal leerlingen met probleemgedrag toe en zij geven aan dat hun optreden niet altijd het gewenste resultaat heeft en roepen daarom vaker de hulp in van het zorgteam. Anderzijds worden er steeds meer leerlingen met gediagnosticeerde gedrags –en leerproblemen bij onze school aangemeld.

Als zorgteam hebben wij voor iedere gedragsstoornis (of ontwikkelingsstoornis) handelingsadviezen opgesteld. Leraren krijgen voorlichting over betreffende stoornis, over veel voorkomende problemen in de klas en over effectief inspelen op het probleemgedrag. Deze voorlichting herhalen wij (het zorgteam) ieder schooljaar en

vaak worden daarbij experts (ambulant begeleiders, gedragsdeskundigen) ingehuurd en kunnen leraren actief aan de slag in verschillende workshops met als doel de deskundigheid te bevorderen.

Drie keer per jaar worden alle leerlingen door hun leraren beoordeeld op hun omgang met leraren en met medeleerlingen, hun werkhouding en hun sociaal-emotioneel welbevinden. Tevens beoordeelt de leerling zichzelf op dezelfde items. Vervolgens voert de mentor een reflectiegesprek met de leerling, waarbij de vergelijking van de scores van de leraren met de score van die leerling het uitgangspunt vormt.

Veelal worden gedragsproblemen van leerlingen toegekend aan de kenmerken van de leerling, de opvoedingsmethode van de ouders/verzorgers en leraren zijn soms van mening dat zij weinig invloed hebben op problematische situaties, veroorzaakt door de leerling met het gedragsprobleem. Als leraren deze overtuiging hebben zullen zij niet snel geneigd zijn het probleem aan te pakken en laten zij dat liever over aan experts binnen school. In de afgelopen jaren heeft het zorgteam zelf deze opvatting en handelingswijze gevoed. De zorg binnen onze school is namelijk gespecialiseerder geworden, het zorgaanbod is vergroot en de geboden zorg aan de leerling is steeds meer van in de klas naar buiten de klas verschoven, waarbij de zorg voor de leerling deels uit handen van de leraar in de klas is genomen.

Het aantal onderzoeken, uitgevoerd door onze orthopedagoge en psychologe is ook toegenomen. Reden hiervoor is dat het diagnostisch onderzoek door ons ook gezien werd als deel van de oplossing voor, verheldering van het probleem van de leerling. Zeker wanneer het onderzoek een diagnose opleverde. Onze psychologe besloot de onderzoeksmethode te wijzigen, na overleg in het zorgteam. Doel hierbij was beter in kaart te brengen wat nu de specifieke hulpvragen van school, ouders en kind zijn en een beter zicht te krijgen op de totstandkoming en uitvoering van het handelingsplan. Hierdoor konden wij veel beter vaststellen wat de leraar en de leerling nodig hebben, wat hun behoeftes zijn.

Deze Handelingsgerichte diagnostiek (HGD) heeft als praktijkmodel gefungeerd voor Handelingsgericht werken (HGW) voor ons team (Pameijer, 2009). In schooljaar 2010-2011 zijn wij gestart met de implementatie van HGW.

Handelingsgericht werken (HGW) beoogt de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. De manier van werken volgens de zeven uitgangspunten van HGW moet ons een gemeenschappelijk kader bieden dat de samenwerking tussen leraren, staf en zorgteam bevordert (Pameijer, 2009). Het moet houvast bieden in de communicatie binnen het team en met ouders en leerlingen.

1.3 Het belang van het onderzoek

Een van de zeven uitgangspunten van HGW is: *de leerkracht doet ertoe* (Pameijer, 2009).

De leraar levert een cruciale bijdrage aan een positieve ontwikkeling van leerlingen. Dit geldt zowel voor hun leren en werkhouding als voor hun sociaal-emotioneel functioneren. De leraar is binnen de school de belangrijkste factor die invloed heeft op leerlingen. De boodschap van dit uitgangspunt is: “Leerkracht, pak je kans, benut de invloed die je hebt” !

Het succes van een leraar wordt sterk beïnvloed door de mate waarin hij reflecteert op zijn eigen rol: zijn houding, ideeën en handelen en het effect daarvan op leerlingen, ouders en collega's. Zijn –vaak onbewuste- opvattingen bepalen hoe hij op een leerling, ouder of collega reageert (van der Wolf, 2009).

Het gedrag van de leerlingen bij ons op school wordt met verschillende instrumenten, zowel voor klassikaal als individueel gebruik, in kaart gebracht. Een instrument om het gedrag van de docent te meten wordt door ons niet gehanteerd. Alleen voor leraren in tijdelijke dienst wordt bij verschillende klassen een enquête afgenomen, waarin zij bevraagd worden over het handelen van betreffende docent. Ook dit is voor mij een aanleiding geweest voor het uitvoeren van dit praktijkonderzoek, waarbij het gedrag van de leraar in de klassensituatie en het reflecteren op dat handelen centraal staan.

Het doel van mijn praktijkonderzoek is om als zorgcoördinator/teamleider leraren te laten reflecteren op hun gedrag voor de klas en deze vaardigheid uiteindelijk ook als interventie te kunnen inzetten. Reflectie als interventie, indien het reflecteren van de leraar leidt tot het in beeld krijgen van zijn sterke kanten (kwaliteiten) om van daaruit

het handelingsrepertoire uit te breiden, met als doel de klassensituatie beter te laten verlopen (van der Wolf, 2009).

Dit onderzoek beoogt een bijdrage te leveren aan de professionalisering van zowel de leraren binnen kernteam 1 als van mijzelf.

In mijn praktijkonderzoek zal ik als onderzoeker onder andere moeten bepalen, tijdens de gesprekken met de leden van de onderzoeksgroep, in hoeverre de leraren aan het reflecteren zijn. Ik zal tevreden zijn als de leraren van de onderzoeksgroep reflecteren op hun handelen in de klassensituatie en ervaren wat een impact hun handelen, hun gedachten en emoties hebben op het functioneren van de leerling in die klassensituatie.

1.4 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is te komen tot schoolbrede reflectie door leraren op hun leraarsgedrag in de klassensituatie en deze inter-persoonlijke vaardigheid als interventie in te zetten in hun contact met gedragsproblematische leerlingen, waarbij gebruik gemaakt wordt van de kwaliteiten van de leraar. Op basis van verkregen inzichten zijn leraren in staat alternatief gedrag te ontwikkelen.

Doel in het onderzoek

Weten of door analyse van het inter-persoonlijke gedrag van de leraar, aan de hand van de VIL, de leraar reflecteert op zijn gedrag.

Onderzoeksvraag

Levert de VIL, ingevuld door leraren en leerlingen, genoeg gegevens op voor de leraar om te komen tot verandering van leraarsgedrag, onder invloed van reflectie op deze gegevens ?

Deelvragen

- Wat is het effect van reflecteren op de VIL op het leraarsgedrag van de leraar in de klas ?
- In hoeverre verandert het leerlingenbeeld, in de interactie leraar-leerlingen, nadat de leraar heeft gereflecteerd op het leraarsgedrag ?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden begrippen en opvattingen, die centraal staan in dit praktijkonderzoek, aan de hand van de literatuur nader beschreven. Het begrip competenties wordt verduidelijkt, waarbij één competentie, *competent in reflectie en ontwikkeling*, relevant voor dit praktijkonderzoek, nader wordt toegelicht (2.2). Wat verstaan wordt onder gedrag en leraarsgedrag (uitgangspunt in dit onderzoek) in het bijzonder, wordt beschreven in de paragrafen 2.3 en 2.4. Een van de instrumenten, die in dit onderzoek gehanteerd is voor het verzamelen van data, is de Vragenlijst Inter-persoonlijk Leraarsgedrag (de VIL) en vormt een essentieel onderdeel van dit onderzoek. Inhoud en betekenis van de VIL en de bijbehorende Roos van Leary worden nader toegelicht (2.4.1 en 2.4.2). Het reflecteren op de verkregen uitslagen, het belang van reflecteren voor professionals in het onderwijs, inhouden van reflectie en de verschillende niveaus waarop gereflecteerd kan worden, worden aansluitend belicht (2.5). Ter afronding een beknopte samenvatting van dit hoofdstuk (2.6).

2.2 Competenties leraren

De eisen waaraan een leraar moet voldoen, de bekwaamheidseisen, staan in de Wet op de beroepen in het onderwijs (wet BIO), die op 1 augustus 2006 in werking is getreden. Deze bekwaamheidseisen zijn samengevat in zeven competenties, opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (de SBL), (bijlage 1).

Relevant voor het onderzoek is de volgende competentie:

- Competent in reflectie en ontwikkeling

Om te weten in hoeverre een leraar deze competentie beheerst zal er een beoordeling, evaluatie moeten plaatsvinden. Korthagen (2004) gaat in op de wijze waarop competenties (een geïntegreerd geheel van vakkennis, vaardigheden en houdingen) beoordeeld worden. De aspecten validiteit, betrouwbaarheid en praktische hanteerbaarheid worden nader door Korthagen (2004) omschreven in het kader van de beoordeling. Wat betreft de validiteit (meten wat je wilt meten) van het beoordelen van competenties licht hij toe dat in plaats van de competenties beter het

gedrag van de leraar in een bepaalde situatie beoordeeld kan worden, omdat dat beter te beoordelen is dan een geïntegreerd geheel van vakkennis, vaardigheden en houdingen in een bepaalde situatie. Bovendien blijkt volgens Korthagen dat er bij nadere beschouwing achter verschillende beoordelingen (bijvoorbeeld door de leraar zelf, of door de leidinggevende) andere opvattingen blijken te zitten over wat de competentie precies inhoudt. Zo'n beoordeling is volgens Korthagen dus ook weinig betrouwbaar. Ook op de praktische hanteerbaarheid van de wijze van het beoordelen van competenties heeft Korthagen kritiek. In de praktijk van het beoordelen werken directie, teamleiders met lange lijsten met gedetailleerde indicatoren van de zeven competenties, die in de praktijk moeilijk hanteerbaar blijken. In plaats van het beoordelen van de competenties, dat bijna onmogelijk is om objectief te meten, pleit Korthagen voor het beoordelen van gedrag van de leraar. Hierbij kun je de leraar ook vragen zijn gedrag te beargumenteren. Maar er is nog steeds niet vastgesteld of er sprake is van een geïntegreerd geheel van met name vakkennis, en vaardigheden die beheerst worden (Korthagen, 2004). Het gedrag, met de daarbij achterliggende kennis en overtuigingen, dat in verschillende situaties beoordeeld kan worden en waarop door de leraar zelf gereflecteerd kan worden, bepaalt volgens Korthagen (2004) of er werkelijk sprake is van professionaliteit.

2.3 Leraarsgedrag

Menselijk gedrag kan het beste, binnen het kader van dit praktijkonderzoek, omschreven worden als: *alle activiteiten van de mens die waargenomen kunnen worden door anderen* (Wikipedia.nl). Dit gedrag kan bewust of onbewust zijn. Gedrag wordt bepaald door het innerlijke van de mens, de genen ("nature") en door de omgeving ("nurture"). Jarenlang hebben wetenschappers gediscussieerd of gedrag nu wordt bepaald door nature of door nurture. Beide factoren beïnvloeden het gedrag van de mens, de interactie tussen de genen en de omgeving verklaren de verschillen in het menselijk gedrag (Kennislink.nl, 2012).

Er wordt wel gezegd dat een goede leraar iemand is met de juiste persoonlijke eigenschappen: de geboren leraar (Teitler, 2009). Voor leerlingen zijn het vooral de persoonlijke kwaliteiten van de leraar die bepalen of ze geboeid raken en gestimuleerd worden tot leren. Korthagen en Vasalos (2007) spreken dan ook van

kernkwaliteiten, kwaliteiten die de kern van de persoon vormen en doorwerken in alle lagen van het functioneren van de leraar. Deze kwaliteiten hebben te maken met het *zijn* van de persoon. Het zijn de positieve kenmerkende eigenschappen uit je onveranderlijke kern, je innerlijk, (“nature”). Ze kunnen niet worden aangeleerd, maar wel worden aangeboord. Kernkwaliteiten onderscheiden zich daarmee van competenties, die wel leerbaar zouden zijn en verwoorden wat leraren *kunnen*. De competenties passen bij de manier van denken waarbij de nadruk wordt gelegd op tekorten, op wat niet wordt beheerst. In het kader van handelingsgericht en oplossingsgericht werken en denken zou in het aanleren van de competenties, voor het beroep van leraar, ruimte gecreëerd moeten worden voor het aanboren van kernkwaliteiten. In plaats van probleemgericht denken (welke competenties worden niet beheerst), oplossingsgericht denken, waarbij de kernkwaliteiten de leraar kunnen steunen bij het uitvoeren van bepaalde competenties (Korthagen, 2004).

Uit onderzoek (Marzano, 2007) blijkt dat er geen rechtstreekse relatie is tussen persoonlijke kwaliteiten van leraren en prestaties van leerlingen. Deze worden voor het grootste gedeelte (80 %) bepaald door de kenmerken van de leerlingen. Echter, indien aan oud-leerlingen wordt gevraagd welke typerende kenmerken een leraar tot een kwalitatief goede leraar maken, worden er overwegend kernkwaliteiten (rechtvaardig, enthousiast, eerlijk enz.) genoemd (Korthagen, 2004). De eigenschappen van de leraar doen er wel degelijk toe. Persoonlijke kwaliteiten van leraren lijken daarom een noodzakelijke voorwaarde voor kwalitatief goed onderwijs.

2.4 Interpersoonlijk leraarsgedrag

2.4.1 De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (de VIL)

Leerkracht-leerlinginteracties zijn asymmetrisch of hiërarchisch van aard (Verschuieren & Koomen, 2007). Dit betekent dat leerlingen en leraren wat hun rol betreft niet als gelijkwaardig worden beschouwd. Bij de leraar ligt een grotere verantwoordelijkheid betreffende het in stand houden of veranderen van de relatie. Leerkracht-leerlinginteracties kunnen vanuit verschillende theoretische perspectieven worden benaderd (Verschuieren & Koomen, 2007). Een van die perspectieven is de interpersoonlijke benadering waarbij het gedrag van leraren en leerlingen afzonderlijk worden beschreven waarbij het model voor interpersoonlijke communicatie, de

zogenaamde Roos van Leary, het uitgangspunt is. De wisselwerking tussen enerzijds het gedrag van de leraar en anderzijds het gedrag van de leerlingen staat centraal (Verschuieren & Koomen, 2007).

De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) is in 1987 ontwikkeld door Wubbels en Créton en wordt sindsdien wereldwijd gebruikt (van der Wolf, 2009). De vragen hebben betrekking op het gedrag van de leraar in een klas of groep (bijlage 2). Aan leerlingen wordt gevraagd het gedrag van hun leraar te beschrijven door op een 5-puntsschaal hun mening te geven. Hierdoor ontstaat een leerlingenbeeld van het gedrag van de leraar. De leraar kan de lijst ook zelf invullen vanuit het oogpunt hoe hij denkt dat hij is in de betreffende klas, waardoor er een zelfbeeld ontstaat. De leraar kan tevens met behulp van deze lijst aangeven hoe hij met de

leerlingen zou willen omgaan, waardoor er een ideaalbeeld ontstaat. De overeenkomsten en verschillen tussen deze drie perspectieven (zelfbeeld en ideaalbeeld van de leraar, het leerlingenbeeld) vormen de basis voor reflectie en verbetering van het leraarsgedrag (van der Wolf, 2009). Uitgangspunt hierbij is dat het gedrag van de leraar invloed kan hebben op het (relationeel) functioneren van de leerlingen (Verschuieren en Koomen, 2007). Dit impliceert dan ook dat, wanneer zich problemen voordoen in de interactie met leerlingen, wijzigingen in het gedrag van de leraar deze problematische interactiepatronen (leraar-leerling) kunnen verminderen, of opheffen (Verschuieren en Koomen, 2007), (van der Wolf, 2009) door te reflecteren op het leraarsgedrag en dat gedrag aan te passen, te veranderen. Zo wordt reflectie een interventie. De VIL is als instrument gebruikt in dit onderzoek om zo de interacties tussen leraren en leerlingen te expliciteren. In 2008 is de VIL herzien door Brekelmans en van Tartwijk (uu.nl, 2011).

2.4.2 De interactieroos – de Roos van Leary

De verschillende soorten leraargedrag kunnen nader worden geanalyseerd met behulp van de interactieroos (gebaseerd op het communicatiemodel, de interpersoonlijke cirkel, ontworpen door Timothy Leary). Dit model is door Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast (1982) bruikbaar gemaakt voor de klassensituatie. Het model is gericht op inter-rationeel leraarsgedrag, in het bijzonder op de sfeer in de klas. In het model (figuur 1) worden twee dimensies onderscheiden: de

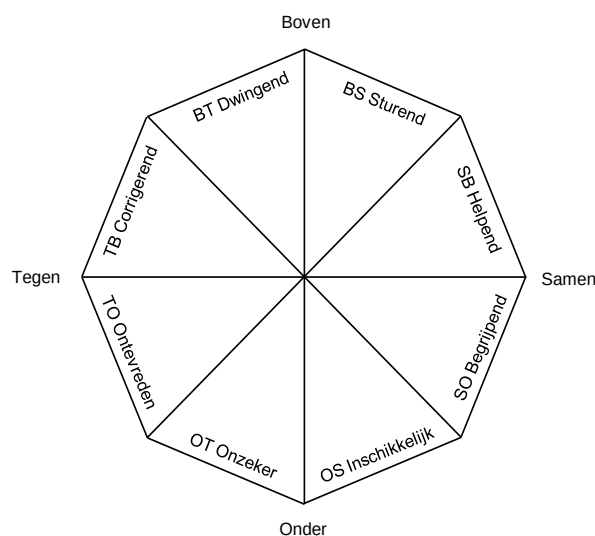
“machtsdimensie” (verticale as) en de “nabijheiddimensie” (horizontale as). De polen op de machtsdimensie zijn: dominantie – onderwerping, op de nabijheiddimensie: vijandigheid – genegenheid. Kortweg is de verticale dimensie aan te duiden als Boven – Onder en de horizontale dimensie als Tegen – Samen. De interactieroois is in acht sectoren verdeeld, zodat in elke sector een vorm van gedrag wordt aangegeven die de kenmerken heeft van de verticale “boven-onder” dimensie en van de horizontale “tegen-samen” dimensie. Zo ontstaan acht gedragswijzen die symbolisch worden weergegeven met twee letters (Verstegen en Lodewijks, 2009):

Sturend gedrag (BS)
 Helpend gedrag (SB)
 Begrijpend gedrag (SO)
 Inschikkelijk gedrag (OS)

_____ +
 = Samen-gedrag

Onzeker gedrag (OT)
 Ontevreden gedrag (TO)
 Corrigerend gedrag (TB)
 Dwingend gedrag (BT)

_____ +
 = Tegen-gedrag



Figuur 1: Het model van Leary of de interactieroois

Uit onderzoek van Brekelmans (1989) is gebleken dat leraren, volgens de waarneming van de leerlingen, niet te plaatsen zijn in een sector. Vaak vertonen leraren met name gedrag uit een aantal naast elkaar liggende sectoren. De leerlingen noemen uit alle sectoren wel een aantal kenmerkende gedragingen. Aan de hand daarvan heeft Brekelmans de leraren ingedeeld in acht typen met bepaalde karakteristieken (bijlage 6).

Wubbels en Créton, (1987) achten het van belang dat een leraar de verschillende gedragingen (uit de verschillende sectoren) op een flexibele manier kan hanteren. Daarbij heeft iedere leraar een favoriete manier van werken dat ook zichtbaar wordt gemaakt in de interactieroom. Deze voorkeur zou uitgangspunt moeten zijn van de gedragsverandering. Het gaat er dus om uit te gaan van de sterke kanten van de leraar om van daaruit het handelingsrepertoire uit te breiden. Oefenen in andere soorten gedrag kan het best beginnen bij de sectoren die grenzen aan het favoriete gedrag waarbij men zich thuis voelt (Verstegen en Lodewijks, 2009).

2.5 Reflecteren

Voordat gekeken wordt naar het belang van reflecteren zal het begrip reflectie eerst moeten worden afgebakend. Sinds de jaren tachtig is reflecteren een belangrijk begrip geworden in de lerarenopleiding en –nascholing (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002). De complexiteit, onvoorspelbaarheid en het karakter van het leraarschap, dat voortdurend verandert, vereisen nu eenmaal een houding en vaardigheid van voortdurend bevragen van de eigen situatie en het handelen daarin (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002). Tegenwoordig is reflectie een voorwaarde voor goed leraarschap, een bekwaamheidseis en is daarom ook opgenomen in de lijst van de SBL competenties (rijksoverheid.nl, 2011). Vanuit verschillende invalshoeken wordt het begrip *reflectie* op verschillende manieren omschreven. Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, (2002, p.92) introduceren de definitie van reflectie als volgt: *Iemand reflecteert als hij probeert een ervaring, probleem of bestaande kennis of inzichten te structureren of te herstructureren.* Korthagen (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002) constateert tegelijkertijd dat er, ondanks de aanzienlijke hoeveelheid (internationale) literatuur over reflectie, geen algemeen aanvaarde definitie van het begrip is. Er zijn weliswaar verschillen, maar ook enkele wezenlijke aspecten die overeenkomen in de verschillende beschreven definities van het begrip reflectie. Iedere auteur constateert bijvoorbeeld dat er sprake is van reflecteren als het gaat om het (her)interpreteren van ervaringen om te komen tot een hoger niveau van beroepsuitoefening. Kelchtermans (2008, p. 18) omschrijft het begrip reflectie als: *het menselijk vermogen om zichzelf en het eigen handelen bewust en doelgericht tot voorwerp van nadenken te maken.*

Vooral de *vorm* waarin gereflecteerd wordt heeft veel aandacht gekregen, de modellen van Korthagen en Bateson bijvoorbeeld. Veel minder aandacht is geschonken aan de reflectie-*inhoud* (Kelchtermans, 2008): waarover dient reflectie te gaan? In de praktijk dient er volgens hem ook voldoende breed te worden gereflecteerd, waarbij hij drie dimensies onderscheidt, te weten de morele, politieke en emotionele dimensie. Volgens hem beheerst een “goede” leraar niet alleen kennis en vaardigheden en weet deze toe te passen, maar heeft hij ook het vermogen te oordelen (morele dimensie). Kelchtermans is bovendien van mening dat leraren hun beroepssituatie moeten kunnen “lezen” in termen van machtsprocessen en professionele belangen (politieke dimensie). Zij dienen zich vragen te stellen als: *wie wordt er beter van wat ik doe of laat ?; wie heeft er belang bij ?; wie bepaalt het wat en waarom van mijn handelen als leerkracht ?* (Kelchtermans, 2008, p. 20). Reflecteren in de diepte, voorbij het niveau van handelen, is de derde dimensie (emotionele dimensie), die noodzakelijk is wil reflectie bijdragen tot professionele ontwikkeling. Hij bedoelt met het begrip diepte, het niveau van het persoonlijk interpretatiekader. Kelchtermans spreekt van *kritische reflectie* indien het reflecteren de genoemde drie dimensies omvat en is van mening dat het voor werkelijke professionele ontwikkeling onontbeerlijk is: opvattingen worden herzien, verfijnd en uitgebreid (Kelchtermans, 2008).

2.5.1 Het belang van reflectie

Reflecteren biedt de mogelijkheid de praktijk van het onderwijzen anders te duiden (van der Wolf, 2009), zich op een andere wijze met de werkelijkheid van bijvoorbeeld een klas leerlingen te verhouden en daardoor anders te handelen. Van der Wolf beschrijft reflectie onder andere als interventie. Door je als leraar een spiegel voor te houden ontstaat de mogelijkheid de gang van zaken in de klas en de school op een andere manier te bekijken. Reflecteren op je leraarsgedrag leidt, in het gunstigste geval, tot inzicht dat je eigen gedrag ook een bijdrage levert aan het ontstaan, het versterken of het verminderen van gedragsproblemen in de klas (van der Wolf, 2009). Als leraar word je door te reflecteren eigenaar van je eigen leerproces.

Van Beukering en Touw hebben op basis van de Personal Construct Theory (PCT) van Kelly (1955, 1963) de reflectieve werkwijze “Professional in de spiegel” ontwikkeld. Kelly verdiepte zich in de manier waarop mensen beïnvloed worden door

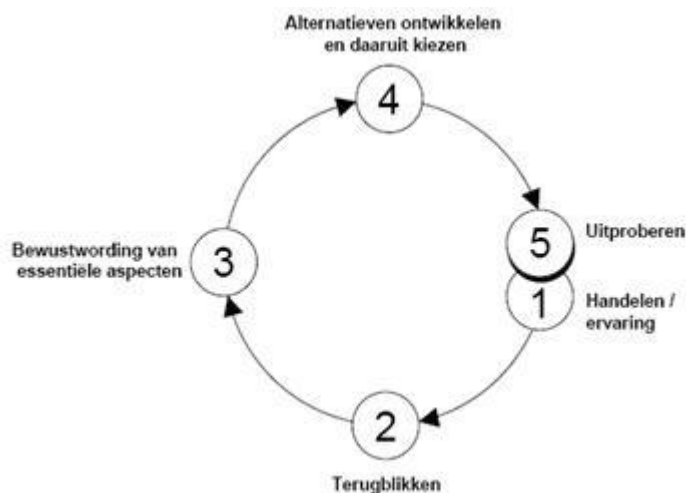
hun interpretatie of constructie van hun sociale omgeving. De werkwijze van “Professional in de spiegel” maakt duidelijk welke aannames en overtuigingen leraren in hun denken en handelen beïnvloeden. Dat is van belang voor de interactie met alle leerlingen, maar in het bijzonder leerlingen die de leraar als gedragsmoeilijk ervaart (Van Beukering & Touw, 2009). Door “anders” in de eigen spiegel te kijken, kunnen leraren ontdekken met welke leerlingen zij meer of minder contact en affiniteit ervaren en misschien ook hoe dat komt (autobiografisch perspectief). De verkregen inzichten kunnen dienen als handvatten voor hun omgang met leerlingen (van der Wolf, 2009).

Reflectie kan ook als uitgangspunt dienen bij het aanbieden van scholing. Het biedt de mogelijkheid om de kwaliteiten van een leraar in beeld te krijgen, als uitgangspunt binnen handelingsgericht werken. Door te reflecteren krijgt de leraar een realistischer beeld van zijn handelen en biedt het de mogelijkheid verbanden te zien tussen de eigen opvattingen, de achterliggende motieven, de intenties en de idealen. Eerder opgedane ervaringen kunnen leiden tot het stellen van vragen aan jezelf. Deze vragen vormen het startpunt van je eigen leerproces waarin de kennis die je opdoet weer verbonden kan worden aan reeds aanwezige kennis. Reflectie leert je verbanden leggen, nieuwe vragen formuleren. Dit uitgangspunt is door Schön (in van der Wolf, 2009) krachtig verwoord als *reflectieve wending* waarbij de praktijk niet wordt opgevat als een veld van toepassing. Professionals passen volgens Schön allerlei theoretische modellen (Roos van Leary, hechtingstheorie, de positieve psychologie, enzovoort) niet zozeer toe, maar zij ontwikkelen onder de omstandigheden waarin zij werken, zelf kennis en maken daarbij gebruik van bestaande kennis en modellen. Zij dienen als inspiratiebron en bieden houvast (van der Wolf, 2009).

2.5.2 Het reflectieproces

Korthagen (2002) onderscheidt vijf fasen die tijdens de reflectie doorlopen worden. Fase 5 is weer de eerste fase van de volgende cyclus, zodat er sprake is van een spiraal. Dit model vormt de basis voor het reflecteren op praktijkervaringen, met name in praktijken waarin de interactie met andere mensen centraal staat, zoals in het onderwijs, waarbij de interactie leraar-leerling van groot belang is. Het zou mooi zijn als een leraar de fasen van dit model zelfstandig zou kunnen doorlopen. Vaak is

er een ander (teamleider, coach) nodig om systematiek te brengen in de reflectie. Als dat niet gebeurt worden fasen vaak overgeslagen en treden er “valkuilen” op zoals bijvoorbeeld de neiging te snel naar oplossingen te zoeken, nog voor het probleem goed geanalyseerd is (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002).



Figuur 2: De Reflectiespiraal van Korthagen

Bij het model horen een drietal standaardvragen:

In fase 2: Wat is er gebeurd ?

In fase 3: Wat vond ik daarin belangrijk ?

In fase 4: Tot welke voornemens of leerwensen leidt dat ?

2.5.3 Inhouden van reflectie

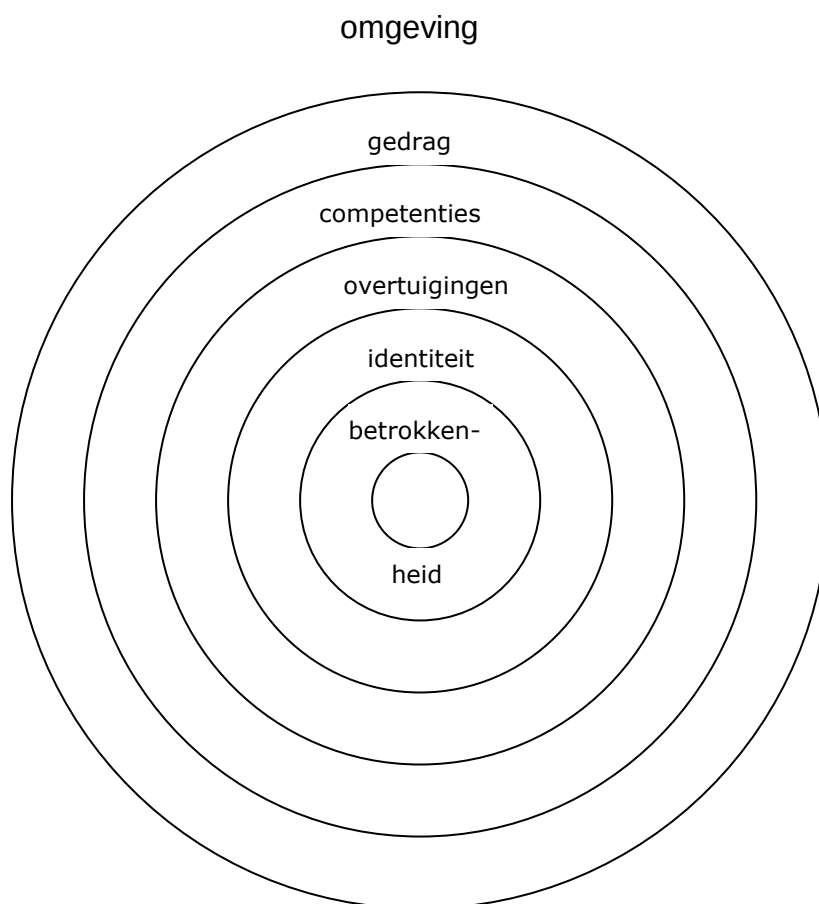
Korthagen en Vasalos (2007) geven aan dat reflectie volgens bovenstaand model zich vooral richt op de factoren omgeving (alles buiten jezelf), gedrag (effectief en niet-effectief), bekwaamheden (vaardigheden die je bezit) en overtuigingen (mentale constructen).

Soms is reflectie op deze factoren onvoldoende, zeker als de gewenste gedragsverandering uitblijft. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met bepaalde overtuigingen die diep geworteld liggen. Korthagen (2008) stelt dat je de persoon van de leraar en diens professie niet los van elkaar kan zien. Kernkwaliteiten verwijzen naar wie we zijn, naar onze diepere kern en hoe die zich uitdrukt in de

beroepsidentiteit. Het model van lagen van de persoonlijkheid (figuur 3), het zogenaamde “ui-model” biedt een kader voor de hierboven gesignaleerde problematiek.

Het competentiegericht denken wordt volgens hem verbreed en verdiept door te reflecteren met behulp van het reflectiemodel, dat gebaseerd is op de theorie van Bateson. Het “ui-model” beschrijft zes *lagen* (niveaus) in het functioneren van bijvoorbeeld leraren en daarmee dus ook verschillende lagen waarop de leraar kan reflecteren (Kernreflectie.nl, 2011).

De niveaus, zoals beschreven door Korthagen, zien er als volgt uit:



Figuur 3: De lagen van de persoonlijkheid in het “ui-model” (Korthagen en Vasalos, 2007)

Dit model geeft aan dat er verschillende niveaus zijn (bijlage 19), die een rol spelen in het functioneren van een persoon. De buitenste niveaus (omgeving en gedrag) zijn voor anderen waarneembaar. De niet-waarneembare niveaus raken de kern van de

persoon meer, naarmate zij meer naar binnen liggen. Het idee achter het model is dat de meer naar binnen gelegen niveaus het functioneren in de meer naar buiten gelegen niveaus bepalen. Maar een omgekeerde invloed, van buiten naar binnen bestaat ook. Problemen die leraren ervaren zijn volgens Korthagen te herleiden tot fricties tussen de lagen. Indien de leraar op dit niveau reflecteert, is deze bezig met vragen als 'waartoe' men zijn werk wil doen. Het gaat hierbij dus om dat wat zin geeft aan ons werk en aan ons leven.

2.5.4 Niveaus van reflectie

Kernreflectie

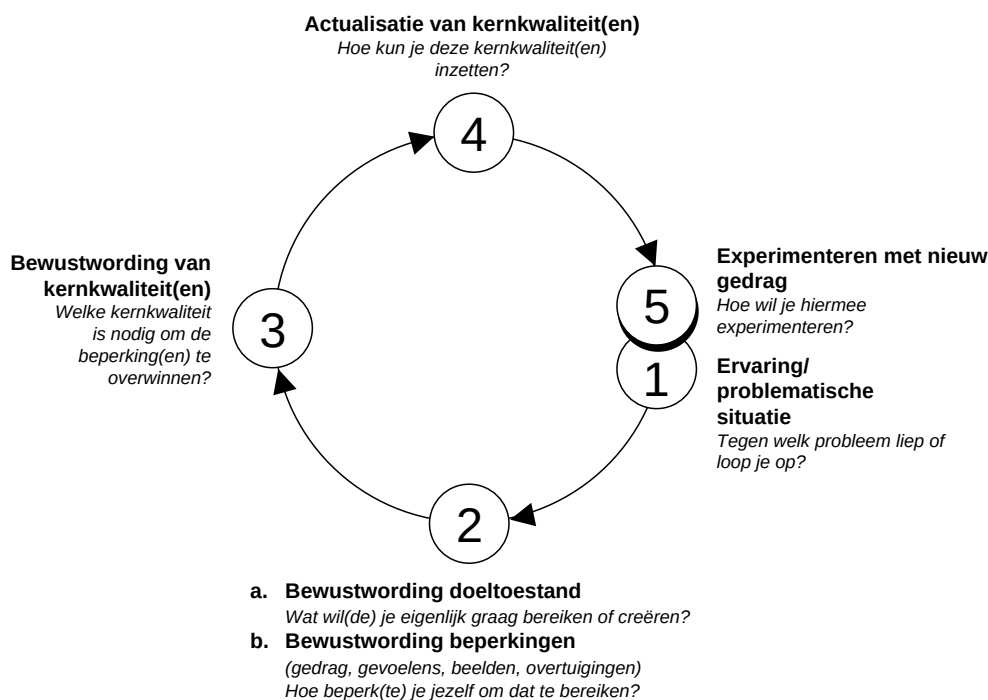
Wanneer er gereflecteerd wordt tot de niveaus van identiteit en betrokkenheid wordt dit kernreflectie genoemd (Korthagen en Vasalos, 2001). Het gewone spiraalmodel (figuur 2) voldoet niet helemaal om het proces van kernreflectie te beschrijven. Wel begint het proces van reflecteren vaak net zoals beschreven wordt door figuur 1: er is een ervaring opgedaan en een concrete situatie is de aanleiding voor reflectie. Bij kernreflectie wordt bij fase 2 (figuur 2) aandacht besteed aan de doelen die de persoon wil bereiken en zijn beperkingen (betreffende gedrag, gevoelens, beelden en overtuigingen) die daarbij een rol spelen en het bereiken van die doelen belemmeren. Met doelen wordt verwezen naar een situatie die de betrokkene heel graag wil bereiken, een ideaal. De situatie die bereikt wil worden is sterk verbonden met de laag van identiteit of de laag van betrokkenheid (figuur 3).

Tijdens het proces van bewustwording van de gewenste situatie, fase 3 (figuur 2) wordt vaak duidelijk dat de betrokkene niet alleen vandaag problemen ervaart met het bereiken daarvan, maar dat dit vaker het geval is, dus in meer gevallen dan de concrete situatie waarop dat moment gereflecteerd wordt. Het is volgens Korthagen en Vasalos(2001) in dat geval van belang dat die verbreding van de problematiek aandacht krijgt. Volgens hen dient tijdens het proces van reflectie gekeken te worden hoe iemand zichzelf beperkt. Daarbij kan het volgens hem gaan om

- beperkend gedrag (bijvoorbeeld: confrontaties uit de weg gaan)
- beperkende gevoelens (bijvoorbeeld: ik voel mij onmachtig)
- beperkende beelden (bijvoorbeeld: die klas is een ongrijpbare kluwen)
- beperkende overtuigingen (bijvoorbeeld: ik kan daar geen invloed op uitoefenen)

Waar het om gaat, volgens Korthagen en Vasalos (2001), is dat de betrokkene afstand neemt en vervolgens gaat inzien dat er een keuze ligt om zich al dan niet door de beperking te laten bepalen. Door kernreflectie volgens het model van figuur 4 kunnen kernkwaliteiten aangeboord en geactiveerd worden met als doel ze in te zetten om de gewenste situatie te bereiken.

Het proces van kernreflectie (figuur 4) loopt via fase 2 (bewustwording van het spanningsveld en van de keuze die er is om zich al dan niet met de beperking te identificeren) en fase 3 (bewustwording van de wel degelijk aanwezige kernkwaliteiten, bijvoorbeeld zelfvertrouwen, spontaniteit, autonomie). Daardoor wordt (in fase 4) de weg geopend naar een fundamenteelere oplossing dan mogelijk is als de reflectie zich tot de niveaus van gedrag, bekwaamheden of overtuigingen beperkt.



Figuur 4: De fasen bij kernreflectie (Korthagen en Vasalos, 2001)

Breedte reflectie

Benammar (2005) onderscheidt reflectie op drie verschillende gebieden: reflectie op jezelf, op de methode en op de maatschappij. Door op je eigen persoonlijk handelen te reflecteren krijgt je inzicht in hoe je zelfbeeld verschilt met hoe je door anderen gezien wordt, hoe je ideaal zich met de werkelijkheid verhoudt, en uiteindelijk in hoeverre competenties verworven zijn. Reflectie op de methode houdt in dat men de theorie terugkoppelt naar de praktijk en de verschillende methodieken, die gehanteerd worden in het vakgebied. Reflectie op de maatschappij zorgt ervoor dat er gereflecteerd wordt op de ethische aspecten van het handelen. Waardevrij handelen bestaat niet. Het handelen van de leraar vindt namelijk plaats in een maatschappij waarin verschillende belanghebbenden zijn. Reflectie op de maatschappij zorgt voor het nadenken over de ethiek van het handelen en geeft zicht op de persoonlijke autonomie, rechten en plichten. Reflecteren op deze drie gebieden wordt door Benammar *breedte reflectie* genoemd. De drie gebieden waarop volgens Benammar gereflecteerd dient te worden, op jezelf, de methode en de maatschappij, vertonen overeenkomsten met de drie dimensies die Kelchtermans onderscheidt (zie paragraaf 2.6), de emotionele, de morele en de politieke.

Kritische reflectie

Kelchtermans (2008) spreekt van drie verschillende dimensies waarover gereflecteerd kan worden (zie paragraaf 2.5). Hij is van mening dat indien je reflectie wilt laten bijdragen tot professionele ontwikkeling, er niet alleen voldoende breed, maar ook voldoende diep gereflecteerd dient te worden. Het reflecteren in de diepte gaat voorbij aan de efficiënte uitvoering van het handelen, maar stoot door op het niveau van de onderliggende opvattingen, waarden en normen, *het professionele zelfverstaan*, zoals hij dat noemt. Dit verwijst naar het geheel van opvattingen die men heeft over zichzelf als leraar. Hij onderscheidt vijf componenten:

zelfbeeld (hoe beschrijft de leraar zichzelf ?)

zelfwaardegevoel (hoe goed vindt de leraar dat hij het beroep uitoefent?)

beroepsmotivatie (wat zijn de motiverende factoren voor het beroep?)

taakopvatting (wat moet ik doen en waarom dat?)

toekomstperspectief (hoe beleeft de leraar de verwachte toekomst?)

Deze vijf componenten vormen een vertrekpunt om het persoonlijk interpretatiekader van de leraar in beeld te krijgen en zo beter te begrijpen (van der Wolf, 2009). Het persoonlijk interpretatiekader is als een bril waardoor de leraar zijn beroepssituatie waarneemt, er betekenis aan geeft en erin handelt (Kelchtermans, 2008). De antwoorden op bovenstaande vragen hebben invloed op het professioneel denken (visie) en het handelen (gedrag) van de leraar (van der Wolf, 2009). Alleen wanneer reflectie doorstoot tot het niveau van dit persoonlijke interpretatiekader kan volgens Kelchtermans (2008) gesproken worden van *kritische reflectie*, waarbij het eigen persoonlijk interpretatiekader voortdurend bevraagd en verder ontwikkeld dient te worden. Deze benadering wordt de autobiografische reflectiemethode genoemd (van der Wolf, 2009). De methode richt zich op het verband tussen concrete ervaringen, die hij als leraar heeft opgedaan met zijn persoonlijke interpretatiekader en zijn verleden (van der Wolf, 2009). Volgens Kelchtermans gaat het in het beroep van leraar steeds om het in relatie zijn met anderen, voor wie men verantwoordelijkheid draagt (Kelchtermans, 2008). In dit praktijkonderzoek staat de relatie leraar-leerlingen centraal. Percepties door de leerlingen over die relatie komen niet altijd overeen met die van de leraar, met zijn zelfbeeld. Het door de leraar laten reflecteren op zijn zelfbeeld, met de bijbehorende onderliggende opvattingen, waarden en normen, zou volgens Kelchtermans niet alleen moeten resulteren in een effectiever pedagogisch-didactisch handelen, maar zou ook moeten leiden tot het herzien, verfijnen en uitbreiden van opvattingen over de feitelijke situatie in de klas (Kelchtermans, 2008).

2.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk is een aantal instrumenten, werkwijzen en opvattingen besproken dat een appel doet op inzichten en reflecties van professionals, dus ook leraren. Het theoretisch kader maakt duidelijk dat er geen eenduidige opvatting over het begrip reflectie bestaat. Wel is duidelijk geworden dat alle genoemde auteurs van mening zijn dat gedrag mede gebaseerd is op overtuigingen die niet statisch zijn. Na het bestuderen van de literatuur is ook duidelijk gebleken dat men het erover eens is dat

de overtuigingen, die het handelen sturen, kunnen worden beïnvloed door reflectie. In dit praktijkonderzoek ligt de nadruk op de interpersoonlijke vaardigheden van de leraren. De vaardigheid om eigen handelen, overtuigingen en verwachtingen te kunnen bijstellen. De definitie van reflectie: *ervaringen, problemen of bestaande kennis of inzichten proberen te structureren of te herstructureren* (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002) wordt daarbij gehanteerd. Het gedrag van de leraar en de waarnemingen daarvan door de leerlingen zullen aan de hand van de VIL in beeld worden gebracht, met behulp van de Roos van Leary, nader toegelicht en bestudeerd worden. De leraar zal een spiegel voorgehouden worden, die het mogelijk maakt de interactie tussen hen en de leerlingen op een andere manier te bekijken (van der Wolf, 2009).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgebouwd, worden enkele onderzoeksmethoden met hun specifieke kenmerken nader toegelicht en zal de keuze voor de gehanteerde onderzoeksinstrumenten verantwoord worden. Vervolgens zal ingegaan worden op de aspecten betrouwbaarheid, validiteit en ethiek in het kader van dit onderzoek.

Dit onderzoek heeft als doel een antwoord te vinden op de vraag:

Levert de VIL, ingevuld door leraren en leerlingen, genoeg gegevens op voor de leraar om te komen tot verandering van leraarsgedrag, onder invloed van reflectie op deze gegevens ?

Deelvragen:

- Wat is het effect van reflecteren op de VIL op het leraarsgedrag in de klas ?
- In hoeverre verandert het leerlingenbeeld in de interactie leraar-leerlingen nadat de leraar heeft gereflecteerd op het leraarsgedrag ?

3.2 Doelgroep en context

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in schooljaar 2010-2011 en in schooljaar 2011-2012 op de VMBO school waar ik als zorgcoördinator / teamleider werkzaam ben en waarbij leraren en leerlingen uit kernteam 1 (= leerjaar 1), waarvan ik teamleider ben, de doelgroep waren. Er is voor deze bepaalde doelgroep gekozen, omdat ik als onderzoeker het nauwst betrokken ben bij deze groep en het bovendien tot mijn taak als teamleider behoort om hen in schooljaar 2011-2012 te beoordelen op hun competenties (SBL, 2006), waarbij leraren onder andere geacht worden competent te zijn in hun pedagogisch handelen en in het reflecteren daarop. Het onderzoek heeft zich niet op de gehele doelgroep gericht. De doelgroep bestond uit elf leraren en zes brugklassen van zeventien leerlingen per klas. Het onderzoek heeft zich op vier leraren en vijf brugklassen in leerjaar 1 gericht, de onderzoeksgroep genoemd (Harinck, 2009). Praktische reden hiervoor was tijdsbesparing.

3.3 Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek, dat voortgekomen is uit vragen van leraren en van mijzelf, uit concrete verlegenheidsituaties (zoals beschreven in hoofdstuk 1) in mijn eigen onderwijspraktijk. De kennis die dit praktijkonderzoek heeft opgeleverd diende in de eerste plaats te leiden tot kwaliteitsverbetering van die specifieke praktijksituatie (Harinck, 2009), in dit geval de interactie leraar-leerlingen in de klassensituatie en het reflecteren daarop. Het onderzoek is gebaseerd op enerzijds dat wat zintuiglijk waarneembaar was, op feiten, op kwantitatieve gegevens en anderzijds op kwalitatieve gegevens verkregen vanuit reflectieverslagen van de leden van de onderzoeksgroep, waarbij de intuïtie van de onderzoeker een grote rol heeft gespeeld (Kallenberg, 2010).

Beide benaderingen zijn in dit onderzoek gecombineerd. Er zijn cijfermatige gegevens verzameld, die vervolgens zijn ingevoerd in een gegevensbestand en met behulp van statistische technieken zijn geanalyseerd. Deze wijze van verzamelen en analyseren van data is kenmerkend voor een kwantitatief onderzoek (Verhoeven, 2008). Daarnaast is er ingegaan op de achtergronden van de verzamelde gegevens. Hierbij heeft de beleving van de onderzochte personen centraal gestaan. Centraal stond de subjectieve betekenisverlening (de betekenis die de onderzochte aan bepaalde situaties geeft) door de onderzochte leraren. Deze wijze van onderzoeken kenmerkt een kwalitatief onderzoek (Verhoeven, 2008). Naast de te volgen twee beschreven methoden van onderzoek, is er een keuze gemaakt voor bepaalde onderzoekstechnieken, die onder te brengen zijn in de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden.

3.3.1 Casestudy

Volgens Kallenberg (2010) kan dit praktijkonderzoek opgevat worden als een casestudy, een gevalsstudie. De gevalsstudie wordt gezien als een kwalitatief onderzoekstype, waarin een aantal methoden voor dataverzameling wordt gecombineerd, zoals interviews, documentstudie (Verhoeven, 2008). Kenmerkend voor zo'n studie is dat er kennis opgedaan wordt die alleen betrekking heeft op dat wat je onderzoekt (Kallenberg, 2010). In dit onderzoek is het leraarsgedrag, in de interactie leraar-leerlingen, onderzocht en de mate waarin de leraar heeft

gereflecteerd op dat leraarsgedrag. Het is een individugericht onderzoek geweest, gericht op het handelen van een professional (Harinck, 2009), het handelen van de leraar in interactie met de leerlingen. De conclusies bevatten daarom geen uitspraken die voor andere leraren gelden. Gevalsstudie is een vorm van intensief onderzoek, waarbij binnen de case in dit onderzoek de relatie leraar-leerlingen werd onderzocht door middel van onder andere diepte-interviews (Verhoeven, 2008). Er is gekozen voor een casestudy, omdat enerzijds het probleemveld (de interactie leraar-leerling) nog vrij onbekend was, er op deze wijze nog geen onderzoek naar gedaan is binnen deze specifieke onderwijssituatie en anderzijds er onderzoek is gedaan naar een specifiek stukje onderwijs in een specifieke onderwijssituatie (Kallenberg, 2010).

3.3.2 Actieonderzoek

Dit praktijkonderzoek kent volgens Ponte (2002) ook een aantal aspecten van een actieonderzoek. Zij omschrijft het actieonderzoek als een geheel van activiteiten van docenten waarbij gereflecteerd wordt op de eigen praktijk en die op basis van verkregen inzichten hun praktijk systematisch proberen te verbeteren. Vier uitgangspunten staan daarbij centraal (Ponte, 2002):

- Actie-onderzoek is gericht op het eigen handelen van leraren en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt
- Bij actie-onderzoek reflecteren leraren op basis van systematisch verzamelde informatie
- Actie-onderzoek gebeurt in dialoog met collega's binnen en buiten de school
- Bij actie-onderzoek worden leerlingen (of andere doelgroepen van het eigen handelen) gebruikt als belangrijke bron van informatie

In het kader van dit praktijkonderzoek hebben de leraren gereflecteerd op hun eigen handelen, in dialoog met de onderzoeker. Het handelen van de leraar is in beeld gebracht aan de hand van verkregen informatie van de leraar en de leerlingen.

3.4 Aanpak van het onderzoek

Dit praktijkonderzoek is gestart met het formuleren van de onderzoeksvraag, in schooljaar 2010-2011. De onderzoeksvraag, samen met de dataverzameling instrumenten, werden vervolgens gepresenteerd tijdens enkele bijeenkomsten van kernteam 1 en nader toegelicht. In overleg met de leden van kernteam 1 werd de onderzoeksgroep samengesteld, te weten vier van de zes leraren (mentoren) uit leerjaar 1. Tijdens individuele gesprekken met deze leraren is bepaald in welke klassen de Vragenlijst Inter-persoonlijk Leraarsgedrag (de VIL) werd afgenomen. Iedere leraar koos een klas waarbij de interactie leraar-leerlingen, naar hun beleving, niet naar wens verliep. De leraren zelf hebben deze vragenlijst twee keer ingevuld, te weten naar hun zelfbeeld ("hoe gedraag je je als leraar in die klas") en hun ideaalbeeld als leraar in desbetreffende klas ("hoe zou je je willen gedragen in die klas"). Vervolgens hebben de leerlingen van die klassen deze vragenlijst ingevuld ("hoe gedraagt die leraar zich volgens jou"). Deze gegevens zijn door mij verwerkt en schriftelijk vastgelegd. De resultaten, in de vorm van getallen en grafische modellen, zijn vervolgens, in een individueel gesprek met de vier leraren, door mij mondeling toegelicht. De volgende stap was een individuele opdracht voor iedere leraar in de vorm van een vragenlijst over de vastgestelde uitkomsten, waarin de leraren schriftelijk reflecteerden op deze uitkomsten. Hierbij hebben zij schriftelijke informatie gekregen over een aantal zaken, te weten: de betekenis van de acht sectoren van het model van Leary, het bijbehorende gedrag van docenten en het leerlingengedrag dat daardoor wordt opgeroepen. Met één leraar, leraar D, heb ik een interview gehouden over de uitkomsten van de VIL. Hiervan is een geluidsopname gemaakt. De inhoud van deze geluidsopname is geanalyseerd en de bevindingen zijn schriftelijk vastgelegd. De VIL is vervolgens enkele maanden later door dezelfde klas voor leraar D voor de tweede maal ingevuld. Reden hiervoor is geweest om de verkregen gegevens met elkaar te vergelijken en te kunnen vaststellen in hoeverre het leerlingenbeeld van betreffende leraar gewijzigd is.

3.5 Onderzoeksinstrumenten

3.5.1 Interview

Het interview, een methode om gegevens te verkrijgen, is in dit onderzoek gehanteerd als vraaggesprek tussen twee personen, de onderzoeker en de leraar. Er is gekozen voor deze onderzoeksmethode, omdat het interview zich leende om meer zicht te krijgen op achtergronden, persoonlijke belevingen en motieven voor het eigen handelen (Harinck, 2009). In dit onderzoek leende het interview zich voor het laten reflecteren door de leraar op zijn handelen. De vorm waarin het interview gehouden is, is semigestructureerd. Er zijn namelijk een aantal hoofdvragen aan de orde gekomen, aan de hand van het spiraalmodel voor reflectie (zie hoofdstuk 2), maar de volgorde daarvan is aangepast als dat beter in de loop van het gesprek paste. Als onderzoeker stond ik dicht bij diegenen die aan dit onderzoek hebben meegedaan, mijn collega's. De getrokken conclusies, aan de hand van de gesprekken, waren dan ook enigszins subjectief. Dit was niet te vermijden. Toch werden er tijdens het interview een aantal technieken gehanteerd om de subjectiviteit te beperken, te weten het gebruik van een onderwerplijst (aan de hand van het spiraalmodel voor reflectie) tijdens het interview (bijlage 4) en er werd van het gesprek een geluidsopname gemaakt (Verhoeven, 2008).

3.5.2 Vragenlijsten

Werken met vragenlijsten is een veelgebruikte methode als je als onderzoeker meningen, opvattingen of kennis van een bepaalde doelgroep wilt leren kennen (Kallenberg, 2010). Onderzoek op basis van vragenlijsten is een typisch voorbeeld van kwantitatief onderzoek. Het levert meetbare gegevens op. In dit onderzoek is gekozen voor verschillende vragenlijsten. Zo werd de VIL (bijlage 2) gebruikt en voorgelegd aan vier leraren en achtenzestig leerlingen. Het is een gestructureerd instrument, dat bestaat uit vijftig vragen, die door de leraren en leerlingen handmatig werden ingevuld in een 4-puntsschaal en digitaal werden verwerkt door de onderzoeker in een daarvoor bestemd digitaal programma. Door het kiezen van een hokje hebben de leerlingen en leraren aangegeven in hoeverre een uitspraak op de betreffende leraar van toepassing is.

Bijvoorbeeld:

“Deze docent heeft gezag”

Nooit ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Altijd

De VIL is bij iedere leraar individueel afgenomen. De leerlingen hebben klassikaal, ieder voor zich, de VIL ingevuld. Zij hebben vooraf klassikaal mondelinge instructie van de onderzoeker gekregen (bijlage 5). De scores, behorende bij de antwoorden van de leerlingen en docenten, zijn in een bijbehorend digitaal programma ingevoerd en er wordt op twee manieren gerapporteerd. In de ene rapportage worden de gemiddelde antwoorden van de leerlingen per uitspraak overgenomen en is in de kolommen daarnaast per uitspraak af te lezen wat de score is in het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar (bijlage 8). Bij de rapportage van de VIL onderscheiden Brekelmans en van Tartwijk, die deze vragenlijst hebben herzien en hebben teruggebracht van 77 naar 55 items, acht typen gedrag, gerelateerd aan het model van Leary. Per type gedrag, in totaal acht typen, zijn telkens een aantal genummerde uitspraken uit de vragenlijst opgenomen. Daarnaast is er een rapportage waarin de scores van het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar en het beeld van de leerlingen grafisch worden weergegeven, waarbij ook de scores van de “gemiddelde docent” en de “ideale docent” zijn af te lezen (bijlage 9). Doel van het gebruik van de VIL is om objectieve gegevens bij elkaar te brengen, volgens een vastgelegde procedure en deze gegevens vervolgens te analyseren aan de hand van een vaststaand model, het model van Leary.

Omdat alle personen van de onderzoeksgroep (de vier leraren en de achtenzestig leerlingen) precies dezelfde vragen kregen voorgelegd, waren de antwoorden onderling vergelijkbaar en leenden zij zich voor bewerkingen (Kallenberg, 2010). Daarnaast werden er vragenlijsten gebruikt met een aantal open vragen, waarbij de deelnemende leraren, aan de hand van de verkregen resultaten van de VIL in hun schriftelijke antwoorden hun eigen opvattingen konden geven over hun leraarsgedrag en het beeld dat de leerlingen van hen hadden (bijlage 3).

3.6 Kwaliteit van onderzoek

3.6.1 Betrouwbaarheid

Volgens Kallenberg (2010) kun je de betrouwbaarheid van je onderzoek groter maken door een aantal maatregelen te nemen. Hij geeft onder andere aan gebruik te maken van critical friends. Mijn critical friends zijn mijn opleidingsgenoten van mijn Master SEN opleiding geweest en twee collega's uit mijn directe werkomgeving. Zij zijn lid van ons zorgteam en werkzaam respectievelijk als orthopedagoog en psycholoog binnen onze school. Vooral zij waren mijn klankbord en stelden ook kritische noten bij het opstellen van de onderzoeksvragen, het maken en gebruiken van de gekozen onderzoeksinstrumenten en het verwerken van de verkregen data. Daarnaast heeft mijn begeleider vanuit Fontys OSO mij tijdens “de bijeenkomsten onderzoeksbegeleiding” constant een spiegel voorgehouden ten aanzien van mijn onderzoeksvragen en mij gedurende het gehele proces feedback gegeven.

De VIL, die in dit onderzoek als dataverzameling instrument wordt gebruikt, kan als een betrouwbaar instrument beschouwd worden. De vragenlijst voldoet aan eisen zoals die door het Nederlands Instituut van Psychologen worden gesteld aan diagnostische instrumenten. De data die door deze vragenlijst werden verkregen, zijn vervolgens nader geanalyseerd met behulp van de interactieroos van Leary. Ook dit model kan als een betrouwbaar instrument voor dit praktijkonderzoek beschouwd worden (zie hoofdstuk 2). Het verslag van de data, verkregen via de VIL, is voorgelegd aan de betrokken leraren. De resultaten zijn zichtbaar gemaakt door middel van een daarvoor bestemd digitaal programma nadat de data zijn ingevoerd. Dezelfde vragenlijst is twee keer voorgelegd aan een bepaalde leraar en aan dezelfde klas leerlingen. Tussen de twee afnamen zat een tijdsduur van enkele maanden. Indien de samenhang tussen de verschillende uitkomsten laag is, dan is het instrument als onbetrouwbaar te beschouwen (Verhoeven, 2008). In het kader van betrouwbaarheid moet dan ook bij de VIL onderscheid gemaakt worden tussen enerzijds de betrouwbaarheid van de vragen en de verwerking van de antwoorden (in die zin is het een betrouwbaar instrument) en anderzijds de uitkomsten (in die zin is het instrument onbetrouwbaar, omdat afhankelijk van de situatie, de beleving van leraar en leerlingen op dat moment, uitkomsten zullen verschillen). Stabiele factoren

bij het afnemen van de genoemde vragenlijst is de schriftelijke instructie voorafgaande aan het invullen van de lijst, die zowel voor de leraren als voor de leerlingen steeds dezelfde is. Daarbij wordt deze instructie aan de leerlingen ook nog voorgelezen.

De vragenlijst die door mijzelf is samengesteld, ter voorbereiding op het interview met de leraren, bevat vragen die helder, en ondubbelzinnig zijn geformuleerd om de betrouwbaarheid van dit instrument te verhogen (Kallenberg, 2010). Tevens zijn de vragen van te voren voorgelegd aan mijn critical friends op school en heb uitvoerig feedback gevraagd over de helderheid en nauwkeurigheid van de gestelde vragen om ook zo de betrouwbaarheid van dit instrument te verhogen (Kallenberg, 2010).

Aangezien dit onderzoek ook enkele kenmerken heeft van een kwalitatief onderzoek, is het noodzakelijk nog meer zorg te besteden aan de betrouwbaarheid. Niet alleen bij het verzamelen van de data, maar ook bij het interpreteren ervan kunnen er onzuiverheden optreden (Kallenberg, 2010). Tijdens de nabespreking met de leraren zal ik de feiten, verkregen via de VIL en de Roos van Leary, scheiden van mijn interpretatie van die feiten en ook geen rol laten spelen tijdens het interview. De interpretatie van de data door de leraren zelf, schriftelijk vastgelegd in hun reflectieverslag, staat voorop.

Het spiraalmodel voor reflectie (Korthagen en Vasalos, 2001), dat als leidraad dient tijdens het interview met één van de leraren, in de vorm van een onderwerplijst, is een instrument dat veelvuldig gebruikt wordt als leermiddel bij verschillende opleidingen voor beroepsonderwijs en wordt daarom door mij als betrouwbaar geacht. Zowel de onderwerplijst als de analyse van het interview zijn voorgelegd aan een van de critical friends binnen school.

3.6.2 Validiteit en triangulatie

Met validiteit (de geldigheid) wordt bedoeld of het gekozen instrument om data te verzamelen wel daadwerkelijk meet wat de onderzoeker wil weten (Harinck, 2009). Er zijn verschillende manieren om na te gaan of de verkregen resultaten geldig zijn (Verhoeven, 2008). De instrumenten, die in dit onderzoek gebruikt werden, hebben verschillende dingen gemeten. De VIL mat het leraarsgedrag in de interactie leraar-

leerlingen en is speciaal daarvoor ontworpen. De verkregen data zijn interpreteerbaar vanuit de theorie en zullen bijdragen tot het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen. Bovendien is de VIL een tweede keer afgenomen bij een leraar en de bijbehorende klas leerlingen ter bevestiging van de reflectie door de leraar middels het leerlingenbeeld. Een valide instrument in dit onderzoek. Ook de data verkregen via de vragenlijst voor het reflectieverslag en via het interview leverden een waardevolle bijdrage aan het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen, aangezien alle relevante aspecten voorkwamen in de vragenlijsten. Maar aangezien het om kwalitatieve data gaat, moest ik als onderzoeker er extra attent op zijn naar alle leden van de onderzoeksgroep, de deelnemende leraren, zo transparant mogelijk te zijn, recht te doen aan hun opvattingen, bedoelingen en gevoelens om zo het onderzoek zo valide mogelijk te maken (Kallenberg, 2010).

Een belangrijk criterium voor de betrouwbaarheid en validiteit van een onderzoek is triangulatie, het gebruik van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2009).

Triangulatie kan betrekking hebben op verschillende typen informanten. In dit onderzoek waren dat de leraren en de leerlingen. Triangulatie kan ook betrekking hebben op verschillende soorten informatiebronnen. In dit onderzoek waren dat de VIL met het daarbij behorende model van Leary, de vragenlijst voor het reflectieverslag en het interview. Door in dit praktijkonderzoek meer dan één methode te hanteren voor het verzamelen van data werd de betrouwbaarheid verhoogd (Verhoeven, 2008). Tenslotte, het naast elkaar gebruiken van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens, een speciale vorm van triangulatie, verhoogde de betrouwbaarheid van het onderzoek (Harinck, 2009).

3.6.3 Ethiek

Volgens Boerman (2008) kent ethiek, in de zin van ethische reflectie op het doen van praktijkonderzoek, twee dimensies: een plichtsdimensie en een aspiratiedimensie. In de plichtdimensie staan de regels centraal, en wordt beschreven waar minimaal aan voldaan moet worden. De aspiratiedimensie benadrukt juist de morele persoonlijke kwaliteiten waarover men zou moeten beschikken om een onderzoek optimaal te kunnen uitvoeren (Boerman 2008). Boerman onderscheidt vervolgens zes principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek, te weten:

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog
2. Zorgvuldigheid en nalatigheid
3. Volledigheid en selectiviteit
4. Concurrentie en collegialiteit
5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding
6. Onderzoek en opdracht

ad 1. Als onderzoeker heb ik integer gehandeld en de onderzoeksgroep geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Daarnaast is er regelmatig overleg geweest met de critical friends en de begeleider vanuit Fontys OSO, waarbij de verschillende onderdelen van het te schrijven meesterstuk overlegd, besproken zijn en gevraagd is om feedback.

ad 2. Met de leiding van de school en de leden van de onderzoeksgroep is van tevoren het doel van het onderzoek besproken en is toestemming gegeven voor de uitvoering ervan. De deelnemende leraren hebben zich vrijwillig ingestemd voor deelname aan het onderzoek en hebben toestemming gegeven voor de verwerking van de data. De leerlingen zijn door mij van tevoren ingelicht en ook zij hadden de keuze wel of niet mee te werken aan dit onderzoek. Zij hebben de vragenlijsten anoniem ingevuld. De verkregen data van alle deelnemers aan het onderzoek zijn digitaal opgeslagen en zijn volledig geanonimiseerd. Alleen de leraren zelf kunnen zich herkennen in de resultaten van het onderzoek. De leerlingen hebben geen toegang tot de data.

ad 3. Wat betreft de volledigheid en selectiviteit heeft de onderzoeker alle verkregen data gebruikt voor het onderzoek.

ad 4. De start van dit onderzoek vond plaats tijdens het laatste studiejaar van de Master SEN opleiding. Tijdens “de bijeenkomsten onderzoeksbegeleiding” was er sprake van een goede samenwerking waarbij er gesproken werd over elkaars werk, de onderzoeksvragen, in een sfeer van vertrouwen en bemoediging met daarbij respect voor ieders eigenheid. Tevens was er een goede samenwerking met de

collega's van school, waaronder de leraren van de onderzoeksgroep en de critical friends.

ad 5. Indien wenselijk en mits het tot een zinvolle bijdrage aan het relevante werkveld zal leveren, kan het eindverslag van dit praktijkonderzoek, het meesterstuk, beschikbaar worden gesteld voor publicatie.

ad 6. De vraagstelling van dit praktijkonderzoek is niet tot stand gekomen vanuit aanwijzingen van de directie, maar door de onderzoeker zelf bepaald.

3.7 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven hoe dit praktijkonderzoek is opgebouwd, welke specifieke kenmerken dit praktijkonderzoek heeft en hoe de data, door middel van verschillende instrumenten, zijn verzameld. Er is verantwoording afgelegd omtrent de begrippen validiteit, betrouwbaarheid, triangulatie en ethiek.

In de beschrijving is te lezen dat dit onderzoek zowel kenmerken heeft van een kwantitatief als een kwalitatief onderzoek, omdat er gebruik gemaakt is van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden en- technieken. Kwantitatief in de zin van het verzamelen van cijfermatige data met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag en het analyseren van deze data met behulp van bestaande statistieken. Kwalitatief in de zin van het verzamelen van data met behulp van de vragenlijst met reflectievragen en het interview, waarbij de beleving van de leden van de onderzoeksgroep centraal heeft gestaan. Het analyseren van deze data is gericht op de interpretatie van de kwantitatieve data, door de leden van de onderzoeksgroep, waarbij met name gelet is op de mate van reflecteren op de kwantitatieve data door hen, aan de hand van een aantal vragen. Bovendien is tijdens het interview met een van de leden van de onderzoeksgroep gebruik gemaakt van een onderwerplijst, opgesteld aan de hand van het spiraalmodel van reflectie van Korthagen en Vasalos (2001).

Om de kwaliteit van dit praktijkonderzoek te kunnen beoordelen is er aandacht besteed aan een aantal criteria in de vorm van de begrippen validiteit en

betrouwbaarheid. Met deze twee begrippen kan gekeken worden in hoeverre er fouten in dit onderzoek kunnen voorkomen.

Ook het begrip triangulatie wordt in dit hoofdstuk nader toegelicht in het kader van de betrouwbaarheid van dit onderzoek.

Tenslotte komt in dit hoofdstuk het begrip ethiek aan de orde, waarbij “zorgvuldig omgaan met mensen” een sleutelbegrip is. Voor de meeste leraren, medewerkers in het onderwijs, een vanzelfsprekendheid in hun professionele handelen, maar desondanks zijn er bij het doen van onderzoek soms valkuilen waar je als onderzoeker niet alert bent, zoals het belang van anonimiteit en het belasten van alle betrokkenen (Harinck, 2009). In dit praktijkonderzoek is de anonimiteit van allen gewaarborgd en is de tijd, die betrokkenen hebben geïnvesteerd bewaakt. Daarnaast is ook met de keuze en samenstelling van de onderzoeksinstrumenten zorgvuldig gehandeld om onnodige belasting te voorkomen.

In de zin van ethische reflectie op het doen van praktijkonderzoek worden in dit hoofdstuk twee dimensies, de plichtsdimensie en de aspiratiedimensie, beschreven volgens de theorie van Boerman (2008).

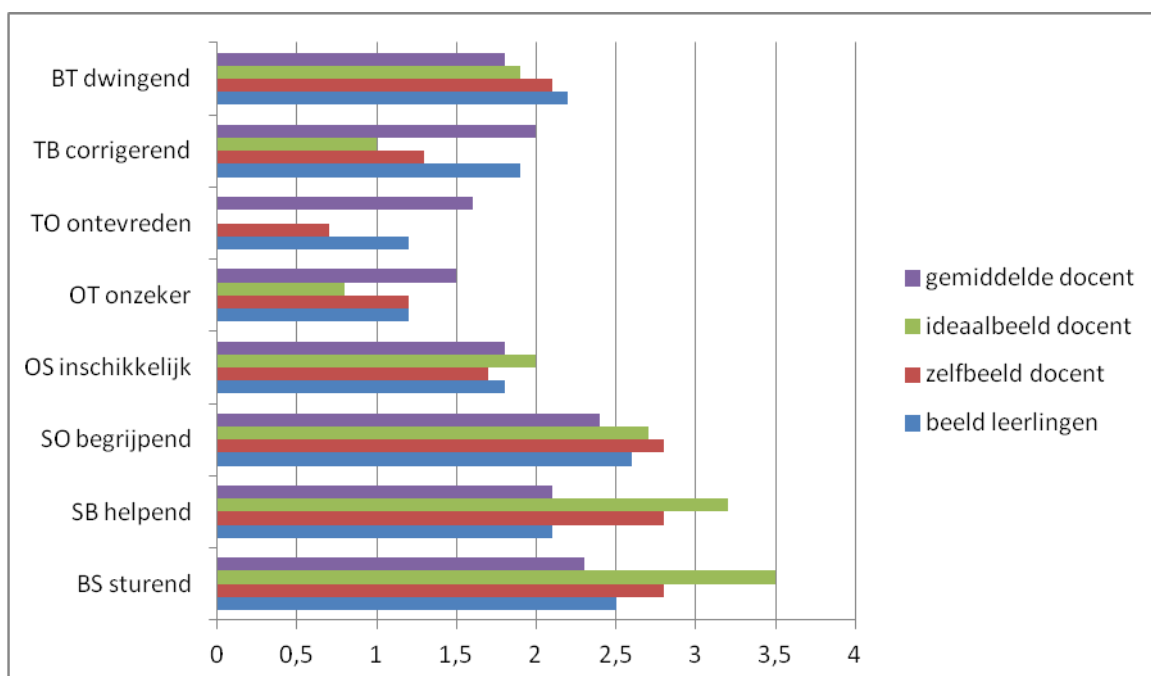
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

De data, die tijdens dit praktijkonderzoek zijn verkregen met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (de VIL), (bijlage 2), de vragenlijsten met reflectievragen (bijlage 3) en het interview met één van de vier leraren (bijlage 7) worden in dit hoofdstuk per leraar gepresenteerd, beschreven en geanalyseerd (paragraaf 4.2. t/m 4.5.). Bij de scores van de VIL zijn, op aanraden van de onderzoekers Brekelmans en van Tartwijk (uu.nl, 2011), alleen uitspraken met een verschil van $\geq 0,8$ en totaalscores per sector met een verschil $> 0,2$ geïnterpreteerd. Tenslotte wordt in paragraaf 4.6.een samenvatting van dit hoofdstuk gegeven.

4.2 Presentatie en analyse data VIL leraar A

In bijlage 10 worden de verschillen in scores tussen het zelfbeeld van leraar A, het beeld van de leerlingen van klas 1 en de gemiddelde leraar gepresenteerd. In figuur 1 is het totaaloverzicht te zien van de scores per sector van leraar A, de leerlingen en de gemiddelde docent.



Figuur 1: Totaaloverzicht van de gemiddelde scores per sector behorende bij leraar A en klas 1

Horizontale as: de scores per gedragstype van 0 – 4 (=van laag – hoog)

Verticale as: de acht gedragstypen met daarbij de vier beelden: het beeld van de leerlingen, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar, het beeld van de gemiddelde leraar.

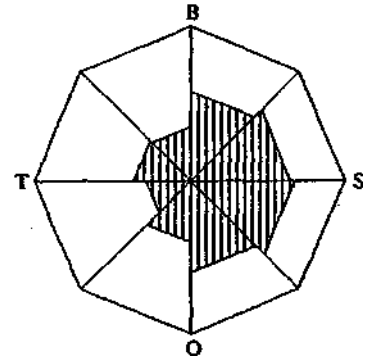
Het zelfbeeld van leraar A laat zien dat de sectoren Sturend (BS), Helpend (SB) en Begrijpend (SO) het hoogst scoren en ook dezelfde totaalscore krijgen. De sector Ontevreden (TO) scoort het laagst. Het beeld van de leerlingen laat de hoogste score zien in de sector Begrijpend (SO) en de laagste score in sector Onzeker (OT). Tussen het zelfbeeld en het beeld van de leerlingen zijn er zowel verschillen als overeenkomsten. Uitgaande van verschillen $> 0,2$ betreffende de eindscores per sector, is het verschil in de sector Helpend (SB) het grootst. De leerlingen ervaren de leraar minder helpend dan de leraar van zichzelf denkt. Daarnaast zijn er verschillen in de sectoren Sturend (BS), Ontevreden (TO) en Corrigerend (TB). In de sectoren Begrijpend (SO), Inschikkelijk (OS), Onzeker (OT) en Dwingend (BT) liggen de scores in het zelfbeeld van de leraar en in het beeld van leerlingen dicht bij elkaar. Het ideaalbeeld van de leraar laat zien dat er de wens is vooral meer Sturend (BS) en Helpend (SB) gedrag te laten zien in deze klas en minder Ontevreden (TO) en Onzeker (OT) gedrag te tonen. Het ideaalbeeld en het zelfbeeld van leraar A vertonen in de overige sectoren veel overeenkomsten. Leraar A laat in het zelfbeeld een voorkeur voor Samen-Boven gedrag zien en het Tegen-Onder gedrag heeft de laagste score. Dit beeld wordt bevestigd in het ideaalbeeld, waarbij op te merken valt dat leraar A het Samen-gedrag nog meer wil laten zien en het Tegen-gedrag nog meer wil verminderen. Het beeld van de leerlingen laat ook de hoogste scores zien in het Samen-Boven gedrag en een lagere score in het Tegen-Onder gedrag. Als het beeld van deze leerlingen wordt vergeleken met het beeld van de gemiddelde docent en de gemiddelde beste docent, is af te lezen dat de scores van de leerlingen van klas 1 dicht bij de scores van de gemiddelde docent liggen. In vergelijking met de gemiddelde beste docent is te zien dat ook bij de leerlingen van klas 1 de hoogste score in sector Begrijpend (SO) ligt.

Volgens de indeling van Brekelmans (1989) is het beeld van de leerlingen van leraar A te typeren als het type "Tolerant". In dit type leraarsgedrag zijn namelijk Onder- en Bovengedrag in gelijke mate vertegenwoordigd en er is een duidelijke Samen-

component aanwezig. Dit is ook het geval bij het beeld van de leerlingen van leraar A.

Kenmerken en bijbehorend model van dit type leraar zijn:

De sfeer in de klas is vriendelijk. De leerlingen hebben een grote mogelijkheid tot eigen inbreng. De leraar vertoont weinig leidend gedrag. Hij besteedt zorg aan de leerlingen, houdt rekening met hun wensen en behoeften, geeft ze verantwoordelijkheid en probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en aanleg. Deze betrokkenheid werkt motiverend voor de leerlingen. Het gevolg is wel dat de sfeer in de klas ook rommelig kan zijn.



4.2.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar A

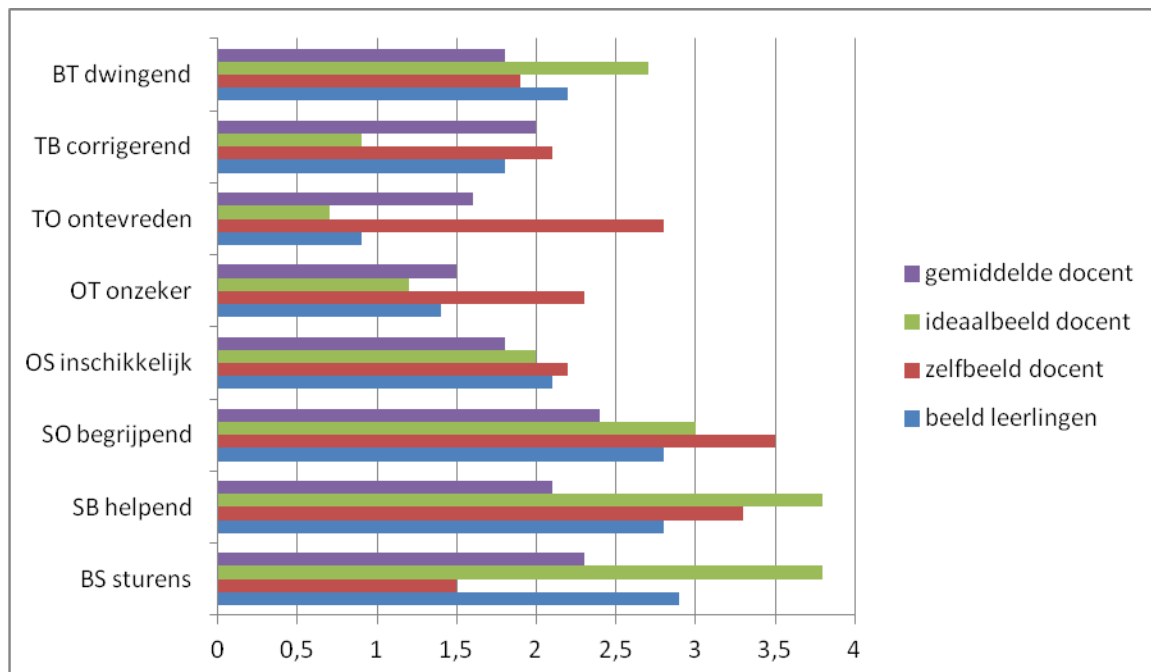
In bijlage 11 worden de antwoorden van leraar A gepresenteerd.

Leraar A heeft vastgesteld dat het zelfbeeld en ideaalbeeld aardig overeenkomen met het beeld van de leerlingen. Niet alle verschillen tussen de drie beelden worden door leraar A benoemd. Leraar A heeft stil gestaan bij het leraarsgedrag “gezag” waarbij het leraar A is opgevallen dat de leerlingen genoemd leraarsgedrag een veel lagere score hebben toebedeeld dat leraar A heeft gedaan. De sectoren, die in het beeld van de leerlingen hoog scoren worden als herkenbaar leraarsgedrag gezien door leraar A. Sommige aspecten van het leerlinggedrag, opgeroepen door het leraarsgedrag in het zelfbeeld van leraar A, worden door leraar A herkend, andere aspecten niet. De disfunctionele stijl wordt niet herkend door leraar A, de bijbehorende noodzakelijke vaardigheden wel. Leraar A vergelijkt het beeld van de leerlingen met een ander type leraar (type Tolerant en gezaghebbend) dan de onderzoeker doet (type Tolerant). Tenslotte heeft leraar A enkele actiepunten geformuleerd.

4.3 Presentatie en analyse data VIL leraar B

In bijlage 12 worden de verschillen in scores tussen het zelfbeeld van leraar B, het beeld van de leerlingen van klas 2 en de gemiddelde leraar gepresenteerd. In figuur

2 is het totaaloverzicht te zien van de scores per sector van leraar B, de leerlingen en de gemiddelde docent.



Figuur 2: Totaaloverzicht van de gemiddelde scores per sector behorende bij leraar B en klas 2

Horizontale as: de scores per gedragstype van 0 – 4 (=van laag – hoog)

Verticale as: de acht gedragstypen met daarbij de vier beelden: het beeld van de leerlingen, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar, het beeld van de gemiddelde leraar.

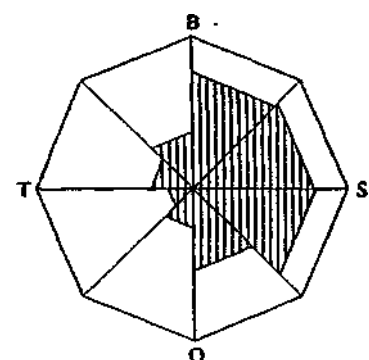
Het zelfbeeld van leraar B laat zien dat de sectoren Sturend (SB) en Begrijpend (SO) het hoogst scoren en dat de sector Dwingend (BT) het laagst scoort. Het beeld van de leerlingen laat de hoogste score zien in de sector Sturend (BS) en de laagste score in de sector Ontevreden (TO). Tussen het zelfbeeld van leraar B en het beeld van de leerlingen zijn er in de totaalscores in bijna alle sectoren verschillen die $> 0,2$, alleen niet in de sector Inschikkelijk (OS). Het verschil in de sector Ontevreden (TO) is het grootst en bij alle bijbehorende uitspraken verschillen de leerlingen en leraar B van mening. Leraar B scoort zichzelf op deze uitspraken veel hogere dan de leerlingen doen. Ditzelfde geldt voor de uitspraken behorende bij de sectoren Helpend (SB), Begrijpend (SO), Onzeker (OT) en Corrigerend (TB). Het ideaalbeeld van leraar B laat zien dat er bijna maximale scores zijn in de sectoren Sturend (BS) en Helpend (SB) en veel lagere scores in de sectoren Onzeker (OT), Ontevreden (TO) en Corrigerend (TB) vergeleken met het zelfbeeld. Leraar B laat in het zelfbeeld

een voorkeur voor Samen-Onder gedrag zien en het Tegen-Boven gedrag heeft de laagste scores. Het ideaalbeeld van leraar B laat een grote voorkeur zien voor Samen-Boven gedrag, waarbij het Tegen-Onder gedrag een veel lagere score heeft dan in het zelfbeeld. In het beeld van de leerlingen komt Samen-Boven gedrag het sterkst naar voren en Tegen-Onder gedrag het zwakst. Als het beeld van de leerlingen wordt vergeleken met het beeld van de gemiddelde leraar en de gemiddelde beste leraar is te zien dat het Samen-Boven en het Samen-Onder gedrag van leraar B volgens de leerlingen nagenoeg overeenkomt met het Samen-Boven en Samen-Onder gedrag in het beeld van de gemiddelde beste leraar.

Volgens de indeling van Brekelmans (1989) is het beeld van de leerlingen van leraar B te typeren als het type “Tolerant en gezaghebbend”. In dit type leraarsgedrag is de Samen-component het sterkst, net als in het beeld van de leerlingen van leraar B.

Kenmerken en bijbehorend model van dit type leraar zijn:

De leraar toont voor de leerlingen begrip en houdt rekening met hun wensen en behoeften. Het bieden van structuur wordt gecombineerd met het geven van ruimte aan leerlingen. Dit type leraar creëert een stimulerende omgeving, waarin aan alle belangen zoveel mogelijk recht wordt gedaan. In de les worden allerlei werkvormen gebruikt. Ordeproblemen komen bij deze leraar niet voor, waardoor de leerling ook niet herinnerd hoeft te worden aan regels. De leerlingen werken aan hun taak, omdat ze de les plezierig vinden.



4.3.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar B

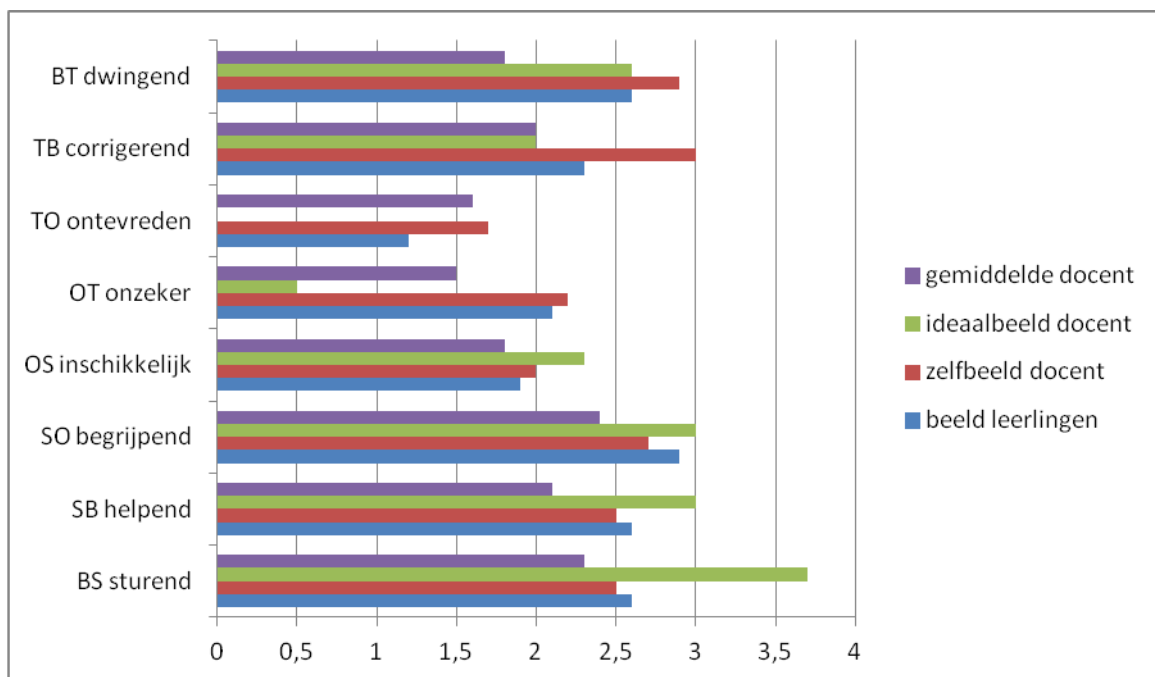
In bijlage 13 worden de antwoorden van leraar B gepresenteerd.

Leraar B heeft het zelfbeeld, het ideaalbeeld vergeleken met het beeld van de leerlingen en heeft geconstateerd dat het ideaalbeeld de meeste overeenkomsten heeft met het beeld van de leerlingen. Leraar B is van mening dat het leraarsgedrag, zoals leraar B dat heeft ervaren, niet in balans is met het leraarsgedrag zoals de leerlingen dat van leraar B hebben ervaren. Daarbij heeft leraar B zichzelf wel

herkend in het beeld dat de leerlingen van leraar B hebben. Leraar B heeft zich uitgesproken over het gewenste leraarsgedrag in deze klas, maar ook over het noodzakelijke leraarsgedrag dat door leraar B, volgens eigen zeggen, onvoldoende getoond wordt.

4.4 Presentatie en analyse data VIL leraar C

In bijlage 14 worden de verschillen in scores tussen het zelfbeeld van leraar C, het beeld van de leerlingen van klas 3 en de gemiddelde leraar gepresenteerd. In figuur 3 is het totaaloverzicht te zien van de scores per sector van leraar C, de leerlingen en de gemiddelde docent.



Figuur 3: Totaaloverzicht van de gemiddelde scores per sector behorende bij leraar C en klas 3

Horizontale as: de scores per gedragstype van 0 – 4 (=van laag – hoog)

Verticale as: de acht gedragstypen met daarbij de vier beelden: het beeld van de leerlingen, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar, het beeld van de gemiddelde leraar.

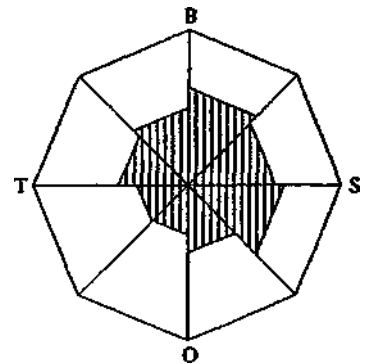
In het zelfbeeld van leraar C is af te lezen dat de sector Corrigerend (TB) de hoogste score heeft en de sector Ontevreden (TO) de laagste score. Het beeld van de leerlingen laat de hoogste score zien in de sector Begrijpend (SO) en de laagste score ook in de sector Ontevreden (TO). Tussen het zelfbeeld van leraar C en het beeld van de leerlingen zijn er meer overeenkomsten dan verschillen. De verschillen

> 0,2 die er in de totaalscore per sector te zien zijn, zijn af te lezen in de sectoren Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Dwingend (BT). Hierbij is te zien dat in de sector Corrigerend (TB) de scores van 3 uitspraken, behorende bij deze sector, de grootste verschillen hebben, waarbij leraar C zichzelf hoger scoort dan de leerlingen doen. Het ideaalbeeld toont aan dat leraar C in deze klas met name meer Sturend (BS) gedrag wil laten zien en vooral minder Onzeker (OT), Ontevreden (TO) en Corrigerend (TB) gedrag. Opvallend hierbij is dat leraar C in het ideaalbeeld maximale scores geeft in de sector Sturend (BS), terwijl de sector Ontevreden (TO) de score 0 krijgt. Leraar C laat in het zelfbeeld vooral Boven-gedrag zien, zowel voor Samen-Boven als Tegen-Boven gedrag. De laagste scores zijn terug te vinden in het Tegen-Onder gedrag. In het ideaalbeeld gaat de voorkeur ook uit naar Boven-gedrag, maar is het Samen-Boven gedrag sterker vertegenwoordigd. De scores in het Tegen-Onder gedrag zijn in het ideaalbeeld nog lager dan in het zelfbeeld. Het beeld van de leerlingen laat ook de hoogste scores zien in het Boven-gedrag, maar meer in het Samen-Boven dan in het Tegen-Boven gedrag. De laagste scores zijn te zien in het Tegen-Onder gedrag. Als het beeld van de leerlingen vergeleken wordt met het beeld van de gemiddelde docent en de gemiddelde beste docent is af te lezen dat er geen duidelijke overeenkomsten zijn. Alleen dan het feit dat zowel in het beeld van de gemiddelde docent, als in het beeld van de gemiddelde beste docent ook de laagste scores te zien zijn in het Tegen-Onder gedrag.

Volgens de indeling van Brekelmans (1989) is het beeld van de leerlingen van leraar C te typeren als het type "Directief". Het zwaartepunt voor dit type docent ligt in het Samen-Boven quadrant. Ook gedragingen uit het Samen-Onder quadrant worden relatief veel genoemd. Daarnaast vertonen deze docent ook Tegen-gedrag.

Kenmerken en bijbehorend model van dit type leraar zijn:

Deze leraren hebben de touwtjes duidelijk in handen en leerlingen zijn in de lessen van deze leraren vooral taakgericht bezig. Regels en procedures spelen daarbij een belangrijke rol. Ordeverstoorers worden snel gecorrigeerd. Er heerst in de klas geen onvriendelijke sfeer, maar de leraar is vooral gericht op het leerdomein en weinig op de persoon van de leerling.



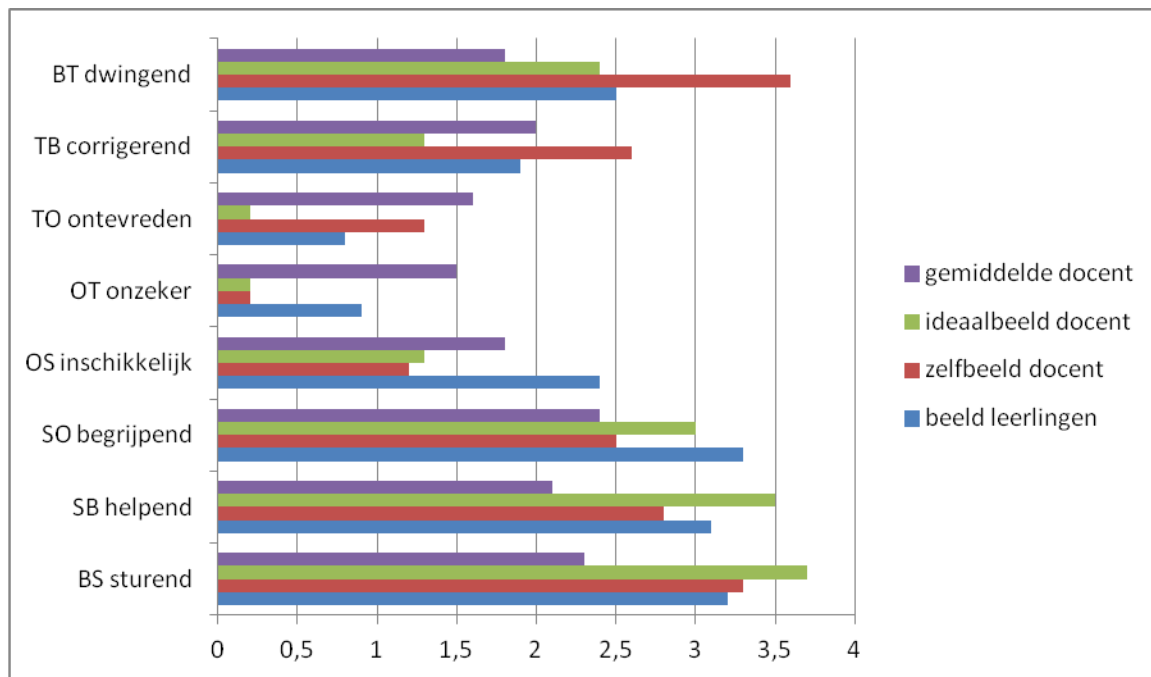
4.4.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar C

In bijlage 15 worden de antwoorden van leraar C gepresenteerd .

Leraar C heeft aangegeven dat het zelfbeeld en het ideaalbeeld redelijk overeenkomen met het beeld van de leerlingen. Leraar C heeft geconstateerd dat de leerlingen minder duidelijk leraarsgedrag hebben ervaren dan leraar C had gedacht. Leraar C heeft aangegeven bewust sturend leraarsgedrag getoond te hebben, maar dat het effect daarvan onvoldoende zichtbaar is in het beeld van de leerlingen. Leraar C heeft het gedrag van de leerlingen, dat opgeroepen wordt door de hoge scores, herkend. Ook het klassenklimaat, behorende bij het type leraar volgens de leerlingen, wordt herkend. Leraar C heeft het beeld van de leerlingen niet met één type leraar vergeleken, zoals de onderzoeker dat heeft gedaan (type Directief), maar met drie typen, te weten Directief, Tolerant en Onzeker. Tenslotte heeft leraar C actiepunten voor zichzelf geformuleerd.

4.5 Presentatie en analyse data VIL leraar D

In bijlage 16 worden de verschillen in scores tussen het zelfbeeld van leraar D, het beeld van de leerlingen van klas 4 en de gemiddelde leraar gepresenteerd. In figuur 4 is het totaaloverzicht te zien van de scores per sector van leraar D, de leerlingen en de gemiddelde leraar.



Figuur 4: Totaaloverzicht van de gemiddelde scores per sector behorende bij leraar D en klas 4

Horizontale as: de scores per gedragstype van 0 – 4 (=van laag – hoog)

Verticale as: de acht gedragstypen met daarbij de vier beelden: het beeld van de leerlingen, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van de leraar, het beeld van de gemiddelde leraar.

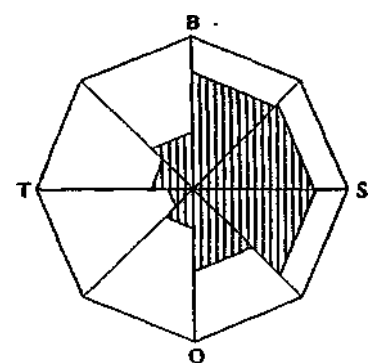
Het zelfbeeld van leraar D laat zien dat de sector Dwingend (BT) de hoogste score heeft en de sector Onzeker (OT) de laagste score. Uit het beeld van de leerlingen is af te lezen dat de hoogste score in de sector Begrijpend (SO) ligt en de laagste score in de sector Ontevreden (TO). Tussen het zelfbeeld van leraar D en het beeld van de leerlingen van klas 4 zijn betreffende de totaalscores per sector, bijna in alle sectoren verschillen $> 0,2$ behalve in de sector Sturend (BS). Het verschil tussen de totaalscores van het zelfbeeld en het beeld van de leerlingen is in sector Inschikkelijk (OS) het grootst. De leerlingen ervaren leraar D meer inschikkelijk dan leraar D denkt te zijn. Ook in de sectoren Helpend (SB) en Begrijpend (SO) zijn de totaalscores van de leerlingen hoger dan die van leraar D. In de sectoren Onzeker (OT), Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Dwingend (BT) is te zien dat die totaalscores bij leraar D hoger zijn dan bij de leerlingen. In het ideaalbeeld ligt de hoogste score in sector Sturend (BS) en de laagste score in de sectoren Onzeker (OT) en Ontevreden (TO). Als het ideaalbeeld en het zelfbeeld vergeleken worden is af te lezen dat leraar D minder Boven-gedrag, maar meer Samen-gedrag wil laten zien. Tevens laat het

ideaalbeeld minder Tegen-gedrag zien. Opvallend daarbij zijn de maximale scores, in de sectoren Sturend (BS), Helpend (SB) en Begrijpend (SO). In hetzelfde ideaalbeeld zijn de scores in de sectoren Ontevreden (TO) en Corrigerend (TB) laag. De maximale scores in de sector Dwingend (BT) van het zelfbeeld zijn in het ideaalbeeld niet meer te zien. In het zelfbeeld van gaat de voorkeur uit naar Boven-gedrag, waarbij het Samen-Boven en het Tegen-Boven gedrag evenredig vertegenwoordigd is. Het beeld van de leerlingen laat met name Samen-gedrag zien, waarbij er een voorkeur is voor Samen-Boven gedrag, het Tegen-gedrag de laagste scores heeft, waarbij het Tegen-Onder gedrag het laagste scoort. Als het beeld van de leerlingen vergeleken wordt met het beeld van de gemiddelde leraar en met de gemiddelde beste leraar is te zien dat de score in de sector Corrigerend (TB) weinig verschilt met de score in het beeld van de gemiddelde leraar. De scores in de sectoren Helpend (SB) en Onzeker (OT), in het beeld van de leerlingen, verschillen weinig met diezelfde scores in het beeld van de gemiddelde beste leraar.

Volgens de indeling van Brekelmans (1989) is het beeld van de leerlingen van leraar D te typeren als het type Tolerant en gezaghebbend. In dit type leraarsgedrag is de Samen-component het sterkst, net als in het beeld van de leerlingen van leraar D.

Kenmerken en bijbehorend model van dit type leraar zijn:

De leraar toont voor de leerlingen begrip en houdt rekening met hun wensen en behoeften. Het bieden van structuur wordt gecombineerd met het geven van ruimte aan leerlingen. Dit type leraar creëert een stimulerende omgeving, waarin aan alle belangen zoveel mogelijk recht wordt gedaan. In de les worden allerlei werkvormen gebruikt. Ordeproblemen komen bij deze leraar niet voor, waardoor de leerling ook niet herinnerd hoeft te worden aan regels. De leerlingen werken aan hun taak, omdat ze de les plezierig vinden.



4.5.1 Presentatie en analyse data reflectievragen leraar D

In bijlage 17 worden de antwoorden van leraar D gepresenteerd.

Leraar D heeft het zelfbeeld en het ideaalbeeld van zichzelf vergeleken met het beeld van de leerlingen. Daarbij heeft leraar D geconstateerd dat het ideaalbeeld de meeste overeenkomsten vertoont met het beeld van de leerlingen. Leraar D heeft zichzelf daarbij veel vragen gesteld, waarbij leraar D heeft vastgesteld zichzelf negatiever te hebben beoordeeld dan de leerlingen. Leraar D heeft zich uitgesproken over kwaliteiten van zichzelf, maar heeft daarbij ook kanttekeningen geplaatst in de vorm van bepaald leerling-gedrag dat niet wenselijk is. Leraar D vergelijkt het beeld van de leerlingen met hetzelfde type leraar als de onderzoeker, te weten het type "Tolerant en gezaghebbend". Tenslotte worden wensen ten aanzien van het leraarsgedrag genoemd in de vorm van actiepunten.

4.5.2 Presentatie en analyse data interview leraar D

Het interview is aan de hand van de hoofdonderwerpen, genummerd van 1 t/m 5, geanalyseerd en de antwoorden zijn kort samengevat en *cursief* weergegeven.

1. Problematiek betreffende interactie leraar D - leerlingen
• <i>Onzekerheid over het sociaal-emotioneel welzijn van de leerlingen</i> • <i>Ontevredenheid over de relatie met de leerlingen</i>
2. Doelen die leraar D wil bereiken
• <i>Meer autonomie voor de leerlingen</i> • <i>Balans creëren tussen persoonlijke belangen als leraar en de belangen van leerlingen</i> • <i>Bevorderen van de spontaniteit bij de individuele leerling</i>
3. Eventuele belemmeringen in zichzelf, die leraar D daarbij kan tegenkomen
• <i>Als leraar te veel de controle willen houden over het proces, moeilijk kunnen loslaten</i> • <i>Bij voorbaat beren op de weg zien en daardoor te dominant aanwezig zijn en daarbij de ander te veel regels opleggen</i>

• <i>Te directief handelend</i>
4. Kwaliteiten van leraar D die ingezet kunnen worden om dit doel te bereiken • <i>Positieve kijk op en vertrouwen hebben in het kind</i>
5. Experimenteren met docentengedrag door leraar D • <i>Tijdens de les minder tijd investeren in instructiemomenten</i> • <i>Afwachtende houding aannemen en minder snel, minder vaak corrigerend optreden</i>

4.5.3 Presentatie en analyse data VIL docent D, tweede afname

In bijlage 18 worden de totaalscores van de sectoren en van relevante uitspraken van zowel de eerste als de tweede afname gepresenteerd.

De totaalscores per sector laten in drie sectoren verschillen zien $> 0,2$ te weten in de sectoren Helpend (SO), Inschikkelijk (OS) en Dwingend (BT) waarbij de leerlingen bij de tweede afname de type gedragingen OS en BT hoger en de sector SB lager scoren. In de overige sectoren zijn de verschillen in de totaalscores $\leq 0,2$. Daarnaast zijn er bij de tweede afname enkele uitspraken die in score een verschil $\geq 0,8$ hebben. Opvallend daarbij zijn twee uitspraken, die het grootste verschil in score hebben, te weten: “de leerlingen zijn van mening dat leraar D meer moeite heeft om de klas stil te krijgen” en “de leerlingen vinden dat zij zich minder aan de regels van leraar D moeten houden”. Ook nu laat het beeld van de leerlingen de hoogste scores zien in het Boven-gedrag, waarbij het Samen-Boven gedrag hoger scoort. Het Onder-gedrag en het Tegen-gedrag laten in de tweede afname lagere scores zien.

4.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de data, verkregen vanuit de VIL, de vragenlijsten met reflectievragen en het interview bijeen gebracht, gepresenteerd en geanalyseerd. Van de leraren zijn de gegevens vanuit de VIL per leraar weergegeven in 4 bijlagen en diagrammen. Vervolgens zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de data per leraar beschrijvend geanalyseerd. De antwoorden op de reflectievragen zijn samengevat weergegeven in tabellen en geanalyseerd. Tenslotte zijn de data,

verkregen uit het interview gepresenteerd in een tabel, waarbij puntsgewijs de uitspraken van de leraar per onderwerp zijn weergegeven op basis van de schriftelijke uitwerking van de geluidsopname van het interview. In het volgende hoofdstuk hebben de resultaten, verkregen vanuit de analyses in dit hoofdstuk, de basis gevormd voor het trekken van conclusies en het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Hoofdstuk 5 Conclusie

5.1 Inleiding

De onderzoeksresultaten hebben geleid tot het trekken van conclusies, die tezamen antwoord hebben gegeven op de onderzoeksvraag en deelvragen. Hierbij gaat het om het enerzijds kunnen vaststellen in hoeverre leraren reflecteren op hun leraarsgedrag (paragraaf 5.2.), anderzijds in hoeverre het reflecteren door de leraren effect heeft op hun eigen gedrag en dat van de leerlingen (paragraaf 5.3.).

Vervolgens zal een eindconclusie worden gegeven (paragraaf 5.4.), waarna aan het eind van dit hoofdstuk enkele aanbevelingen gedaan worden (paragraaf 5.5.).

5.2 Reflectie op leraarsgedrag

De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (de VIL) heeft voor alle vier leraren het leraarsgedrag in de klas, vanuit de perceptie door henzelf en die door de leerlingen, zichtbaar in beeld gebracht. De leraren hebben gezien dat de percepties door de leerlingen, over hun relatie met hen als leraar, niet altijd overeenkomen met de percepties door henzelf. De leraren hebben individueel de data, verkregen vanuit de VIL, bekeken en met behulp van de reflectievragen geanalyseerd en geïnterpreteerd. Vanuit de analyse van deze gegevens kan worden geconcludeerd dat alle vier de leraren gereflecteerd hebben op hun leraarsgedrag. Hierbij hebben de leraren zich in hun reflectieverslag gericht op factoren vanuit de omgeving (de lastige klas), op effectief en niet-effectief gedrag van zichzelf, op de vaardigheden die ze bezitten en op bepaalde overtuigingen die ze hebben ten aanzien van noodzakelijk leraarsgedrag in desbetreffende klas. Tevens hebben de leraren alternatief gedrag genoemd dat in de betreffende klas volgens hen ingezet zou moeten worden om zo de interactie tussen de leraar en de leerlingen te verbeteren. Of reflectie door de leraren op laatstgenoemde factor enig effect heeft gehad op de interactie tussen leraar en leerlingen, kan in dit praktijkonderzoek alleen bij leraar D worden vastgesteld. Voor deze leraar is immers de VIL een tweede keer door dezelfde leerlingen ingevuld. In paragraaf 5.3. wordt hierop verder ingegaan.

De vier leraren hebben weliswaar gereflecteerd op de verschillende beelden van hun leraarsgedrag en hebben daarbij de gewenste doelen in hun ideaalbeeld

weergegeven, maar zij verschillen onderling in het benoemen van eventuele beperkingen die een rol kunnen spelen bij het bereiken van die doelen (Korthagen en Vasalos, 2001). Er is hiernaar ook niet expliciet gevraagd, maar vanuit de analyse van de data kunnen omtrent deze beperkingen toch conclusies getrokken worden. Zo heeft leraar A aangegeven het onprettig te vinden een zakelijke, gestructureerde aanpak te hanteren (beperkend gedrag), bang is om de grip op de leerlingen te verliezen (beperkend gevoel), geen goede band met deze leerlingen meent te hebben (beperkend beeld) en vraagt zich af hoe je als leraar toch vriendelijk kan blijven als je gestructureerd les geeft (beperkende overtuiging). Leraar B heeft aangegeven confrontaties met leerlingen te veel uit de weg te gaan (beperkend gedrag), zich onzeker te voelen (beperkend gevoel), zichzelf niet als leider te zien, maar dat wel moet zijn van zichzelf (beperkend beeld). In het verslag van leraar C worden weinig belemmeringen aangegeven. Leraar C geeft wel aan het moeilijk te vinden het totaaloverzicht in de klas te behouden (beperkend gedrag).

Uit de analyse van de data betreffende leraar D, verkregen vanuit het reflectieverslag en het interview, kan worden geconcludeerd dat leraar D naar inhoud heeft gereflecteerd. De reflectie gaat vooral over de belemmeringen, die leraar D bij zichzelf ervaart en er is stil gestaan bij de bewustwording van de problemen, zoals leraar D die ervaart in de interactie met de leerlingen. Tevens kan geconcludeerd worden dat leraar D ten opzichte van de resultaten van de VIL afstand heeft genomen van die resultaten, in dialoog is gegaan met zichzelf en zich bewust is van de invloed die het leraarsgedrag van leraar D mogelijk heeft op het gedrag van de leerlingen. Reden hiervoor zou mogelijk kunnen zijn dat leraar D als enige onder begeleiding gereflecteerd heeft waarbij een aantal gerichte vragen gesteld zijn. Hiermee is enige systematiek aangebracht in de reflectie, waarmee wellicht voorkomen is dat de leraren fasen binnen het reflectieproces overslaan en te snel naar oplossingen zoeken, nog voordat het probleem goed geanalyseerd is (Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar, 2002). Vanuit de analyse van het interview met leraar D kan geconcludeerd worden dat leraar D niet alleen met deze klas belemmeringen ervaart bij het willen bereiken van gestelde doelen, maar heeft aangegeven dat genoemde belemmeringen in meer situaties een rol spelen. Leraar D noemt beperkend gedrag (te veel controle willen hebben), beperkende gevoelens

(het gevoel leerlingen te kort te doen), beperkende beelden (“beren op de weg zien”) en beperkende overtuigingen (“hoe je met elkaar hoort om te gaan met daarbij behorende regelgeving”).

5.3 Het effect van reflecteren op het gedrag van leraren en leerlingen

In hoeverre het reflecteren op het leraarsgedrag in dit praktijkonderzoek effect heeft gehad op het gedrag van de leraren en het gedrag van de leerlingen is, zoals al eerder gezegd, alleen meetbaar in relatie tot leraar D. De leerlingen van betreffende klas hebben de VIL, enkele maanden na de totstandkoming van het reflectieverslag en het gehouden interview, een tweede keer ingevuld.

Leraar D heeft in het reflectieverslag en in het interview aangegeven te willen experimenteren met alternatief leraarsgedrag, te weten: “complimenteren en bemoedigen van positief gedrag van leerlingen, in plaats zich te veel focussen op negatief gedrag van leerlingen”, “minder directief aanwezig zijn in de klas”, “verkorten van mijn instructiemomenten tijdens de les”, “minder afstand tussen mij en de leerlingen bewerkstelligen” en “tevreden zijn over mijn aanpak in deze klas”. De data, verkregen vanuit de tweede afname van de VIL, hebben een ander beeld van de leerlingen laten zien. Leraar D wordt door de leerlingen als minder dwingend ervaren en de leerlingen zijn van mening dat leraar D meer helpend gedrag laat zien, met name in de vorm van meer kunnen lachen met leraar D. Tevens hebben de leerlingen leraar D ervaren als minder inschikkelijk, waarbij leraar D de leerlingen volgens hen minder hun gang laat gaan. Dit terwijl leraar D wel voornemens was meer afstand te nemen en minder directief aanwezig te zijn. Tenslotte hebben de leerlingen aangegeven dat zij leraar D als meer onzeker hebben ervaren.

5.4 Eindconclusie

De resultaten van dit onderzoek hebben mij inzicht gegeven in de manier waarop de vier leraren gekeken hebben naar hun leraarsgedrag. De beleavingswereld van zowel de leraren als de leerlingen hebben hierbij een grote rol gespeeld. De leraren hebben meer zicht gekregen op de gedragspatronen van henzelf en die van de leerlingen in de betreffende klassen. Ze hebben gereflecteerd op die gedragspatronen en daarbij aangegeven welke gedragingen zij gehandhaafd willen zien en welk leraarsgedrag zij

willen veranderen en welke belemmerende factoren daarbij een rol spelen. Op deze manier krijgen veranderingsprocessen vorm vanuit zelfgekozen doelen, waarbij de leraar de mogelijkheid heeft al observerend en experimenterend in de eigen dagelijkse praktijk het leraarsgedrag te veranderen (van Doorn en Louwe, 2008).

Als antwoord op de onderzoeksvraag: *Levert de VIL, ingevuld door leraren en leerlingen, genoeg gegevens op voor de leraar om te komen tot verandering van leraarsgedrag, onder invloed van reflectie op deze gegevens ?* kan dus gesteld worden dat de VIL als instrument voldoende gegevens heeft opgeleverd, dat zij gereflecteerd hebben op hun leraarsgedrag. Tevens hebben zij blijk gegeven van het inzicht dat hun eigen gedrag als leraar een bijdrage levert aan het ontstaan, het versterken of het verminderen van probleemgedrag in de klas (van der Wolf, 2009).

Als antwoord op de deelvragen: *Wat is het effect van reflecteren op de VIL op het leraarsgedrag in de klas ? In hoeverre verandert het beeld van de leerlingen in de interactie leraar-leerlingen, nadat de leraar heeft gereflecteerd op het leraarsgedrag ?* kan gesteld worden dat het leraarsgedrag van leraar D en het beeld van de leerlingen van datzelfde leraarsgedrag zichtbaar veranderd zijn. De vraag is of deze verandering resultaat is van het reflecteren door betreffende leraar. Vanuit de data van het reflectieverslag en van het interview met leraar D kan wel geconcludeerd worden dat de verschillen tussen de scores van de VIL bij de tweede en eerste afname, gerelateerd zijn aan de tussenliggende periode waarin leraar D bewust geëxperimenteerd heeft met alternatief leraarsgedrag.

5.5 Aanbevelingen

Dit praktijkonderzoek heeft vier leraren de mogelijkheid geboden zich op een andere manier met de werkelijkheid van hun interactie met leerlingen te verhouden door te reflecteren op hun leraarsgedrag in de klas. Daarbij hebben zij kenbaar gemaakt alternatief gedrag te willen laten zien. Tevens hebben zij actiepunten voor zichzelf opgesteld. Het lijkt mij daarom wenselijk en nuttig om aan dit praktijkonderzoek op korte termijn een vervolgtraject te verbinden. Wenselijk is om deze leraren verder te begeleiden in het leren reflecteren, aangezien die vorm van begeleiding niet standaard is opgenomen in de organisatie van onze school. Binnen het vervolgtraject kan dan, naast het gebruik van de VIL, gekozen worden voor nog een ander

instrument om het leraarsgedrag van leraren zichtbaar in beeld te brengen, zoals het gebruik van Video-interactie. Het belang van het opstarten van een vervolgtraject is dat de leraren zich verder kunnen bekwamen in het reflecteren op hun handelen in de klas, onder begeleiding kunnen experimenteren met alternatief leraarsgedrag. Aan de hand van bijvoorbeeld intervisiegroepen kunnen leraren helder krijgen wat hun pedagogische idealen zijn en hoe ze die realiseren in de praktijk. Binnen dezelfde intervisiegroepen kan ook gereflecteerd worden op elkaars handelen, kunnen collega's ingaan op pedagogische vragen. Deze gestructureerde collegiale gesprekken kunnen een bijdrage leveren aan het reflecteren op het eigen leraarsgedrag in de klas en zullen, net als in dit praktijkonderzoek, de leraar tijdens zijn werk, blijvend aan het denken zetten (Korthagen, 2001)

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Het onderzoeksproces

Vanuit mijn verantwoordelijkheden als zorgcoördinator en teamleider en geïnspireerd door Handelingsgericht Werken, heb ik mij in dit praktijkonderzoek gericht op het reflecteren door leraren op hun interpersoonlijk gedrag in de klas. Hierbij is het uitgangspunt geweest het kunnen doen van aanbevelingen gericht op de competentie reflectie en ontwikkeling, zoals omschreven in de bekwaamheidseisen voor leraren (SBL, 2004) en op die manier een bijdrage te leveren aan de professionalisering van zowel de leraren als van mijzelf als zorgcoördinator en teamleider binnen onze school. Het bestuderen van relevante literatuur, waarbij de betekenis en inhoud van reflecteren centraal stonden, is in dit onderzoek belangrijk geweest. Mede door de literatuurstudie ben ik mij onder andere gaan beseffen dat overtuigingen van mensen daadwerkelijk beïnvloedbaar zijn door middel van reflectie en dat daardoor gedrag beïnvloedbaar is, aangezien overtuigingen bepalend zijn voor ons handelen.

Tijdens de literatuurstudie is het uitgangspunt mijn overtuiging geweest dat de leraar een grote bijdrage levert aan het ontstaan, het versterken en verminderen van gedragsproblemen van leerlingen in de klas (van der Wolf, 2009). Hierop is de keuze voor de verschillende onderzoeksinstrumenten, om data te verzamelen, ook gebaseerd. Allereerst de vragenlijst voor vier leraren en leerlingen van vier klassen om het gedrag van de leraren vanuit verschillende gezichtspunten in beeld te krijgen. Deze kwantitatieve data zijn uitgangspunt geweest voor het beantwoorden van de reflectievragen door de leraren, verwerkt in een tweede vragenlijst en voor het interview met één van hen. Het trekken van conclusies op dataniveau was een intensief, tijdrovend proces, waarbij ik alert moest zijn objectief te blijven. Als onderzoeker wordt van mij een objectieve houding verwacht (Harinck, 2009). Maar tegelijkertijd ben ik als zorgcoördinator en teamleider direct betrokken bij de werkzaamheden van de vier leraren van de onderzoeksgroep. In bepaalde situaties gedurende dit onderzoek, kwamen er in gesprekken met individuele leraren soms belangrijke zaken aan bod. Echter, op dat moment voerde ik geen gesprek als onderzoeker, in het kader van het onderzoek, maar als zorgcoördinator of teamleider.

Met de nieuwe informatie in mijn achterhoofd was het soms moeilijk om tijdens het trekken van conclusies op dataniveau, subjectiviteit achterwege te laten. Door mij moest immers worden vastgesteld in hoeverre de vier leraren hebben gereflecteerd op hun leraarsgedrag in de klas en of deze reflectie heeft geleid tot gedragsveranderingen bij de leraren en of het beeld van de leerlingen nadien is gewijzigd. Voor zowel de vier leraren als voor mijzelf zijn de uitkomsten van dit onderzoek waardevol. Het feit dat alle vier de leraren zich bewust zijn geweest van de problemen in hun interactie met betreffende leerlingen is een eerste stap geweest naar verandering willen aanbrengen in de situatie. De vier leraren hebben zich tijdens het onderzoek ook afgevraagd wat hun aandeel is in het ontstaan van de problemen in de interactie met leerlingen. Dit stemt mij zeer tevreden. De antwoorden op de reflectievragen zijn per leraar verschillend van aard, gerelateerd aan de mate waarin zij de oorzaak van problemen buiten zichzelf en/of bij zichzelf leggen. Tijdens het onderzoeksproces heb ik voor mijzelf vastgesteld dat de gehanteerde onderzoeksmethodologie en literatuurstudie ook een bijdrage hebben geleverd aan het beoordelen van de competentie *Competent in reflectie en ontwikkeling* (één van de zeven SBL competenties) bij leraren, een taak die ik als teamleider wordt geacht uit te voeren. Daarbij is voor mij helder geworden dat het noodzakelijk is vanuit onze organisatie leraren begeleiding op maat aan te bieden, waardoor hen de mogelijkheid wordt geboden deze interpersoonlijke vaardigheid verder te kunnen ontwikkelen.

Terugkijkend naar de aanleiding tot dit onderzoek, de handelingsverlegenheid bij leraren en mijn coachende rol als zorgcoördinator en teamleider, heb ik voor mijzelf geconcludeerd dat de resultaten van dit onderzoek de leraren op weg hebben geholpen een duidelijkere kijk te krijgen op wie zij zijn als leraar in relatie met de leerlingen in de klas. Zij hebben ook de wens uitgesproken regelmatig te willen reflecteren op hun interpersoonlijk gedrag in de klas, daarbij feedback te willen krijgen en gericht te willen experimenteren met alternatief leraarsgedrag. In plaats van hen alternatief gedrag voor te stellen, aan te reiken, iets dat ik als zorgcoördinator en teamleider regelmatig (en soms te snel) doe, aan de hand van probleemsituaties in de klas, zou ik in mijn begeleiding van leraren structureel reflectiegesprekken met hen willen voeren, waarbij hun leraarsgedrag in de klas

centraal zal staan. Als leraren daardoor een beter zicht krijgen op hun wijze van omgaan met gedragsproblemen bij leerlingen, probleemsituaties in de klas zelf beter kunnen analyseren, waarbij zij hun eigen aandeel daarin (h)erkennen, reacties en suggesties van leerlingen daarbij betrekken, ontwikkelen zij wellicht nieuwe ideeën waarmee zij gericht kunnen experimenteren in hun leraarsgedrag in de klas. Naar aanleiding daarvan heb ik aanbevelingen kunnen doen voor een vervolgtraject van dit onderzoek binnen onze school.

6.2 Discussiepunten

Het onderzoek is in een relatief korte periode uitgevoerd. Wenselijk zou zijn om de periode van onderzoek te verlengen, waardoor de vier leraren onder begeleiding verder kunnen experimenteren met alternatief leraarsgedrag in de klas. Om vast te kunnen stellen of er dan in de loop van de tijd sprake is van structurele gedragsveranderingen in de interactie leraar – leerlingen, zou nader onderzoek moeten plaatsvinden, waarbij dezelfde onderzoeksinstrumenten gehanteerd kunnen worden en waardoor de validiteit van dit onderzoek verhoogd wordt. Ik heb mij tijdens dit onderzoek gerealiseerd dat het voor de ene leraar makkelijker is de oorzaak van probleemgedrag van leerlingen ook bij zichzelf te leggen, dan voor de ander. Voor mij is dat een constatering geweest, zonder waardeoordeel. De structuur van de persoonlijkheid van de vier leraren en de relatie, die ik als zorgcoördinator en teamleider met deze vier leraren heb, hebben volgens mij een onvermijdelijke rol gespeeld bij de uitkomsten van dit onderzoek. Immers, naast onderzoeker ben ik ook hun teamleider, die hen begeleidt, moet beoordelen. Deze gegevens kunnen het gedrag van de leraren hebben beïnvloed. Reden temeer om de periode van onderzoek te verlengen om ook de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen.

6.3 Reflectie

Aangezien onderzoek een middel is om theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen (Harinck, 2009), heeft dit onderzoek ertoe bijgedragen dat ik in deze afstemming een meer onderzoekende houding heb aangenomen. Het heeft mij ook in staat gesteld meer oog te hebben voor het perspectief van de leraren en leerlingen met betrekking tot de interactie tussen leraar en leerlingen. Bijna dagelijks word ik geconfronteerd met problemen betreffende de interactie leraar-leerlingen. Vaak gaat

het hierbij om individuele leerlingen, die problemen veroorzaken, maar er zijn ook zogenaamde probleemklassen, die voor meerdere leraren moeilijk hanteerbaar zijn. In mijn werk begeleid ik deze leraren en leerlingen om zo gezamenlijk tot oplossingen te komen en te streven naar een voor leraar en leerlingen wenselijke situatie in de klas. In de praktijk echter, komt het er meestal op neer dat ik aan het oplossen ben voor de leraar in plaats van dat de leraar iets structureels oplost voor zichzelf. De geboden oplossingen bieden heil op de korte termijn, maar niet voor de langere termijn, waardoor er bij sommige leraren duidelijke negatieve patronen ontstaan in de interactie met individuele leerlingen en soms met een hele klas. Wanneer leraren regelmatig geconfronteerd worden met wat zij niet goed kunnen en wanneer dat ook regelmatig benoemd wordt, voelen leraren zich vaak niet (h)erkend in hun kwaliteiten, in wie zij zijn en kunnen daardoor gedemotiveerd raken (Korthagen, 2008). Hierdoor worden zij minder gestimuleerd tot eigen reflectie over de vraag in welke richting zij zich zouden willen ontwikkelen met betrekking tot de gewenste situatie in hun relatie met de leerlingen.

Tijdens dit onderzoek hebben de leraren zelf een actievare rol gespeeld dan ik. In plaats van oplossingen aan te dragen als zorgcoördinator/teamleider, hebben de leraren zelf voorstellen voor veranderingen in hun leraarsgedrag gedaan als oplossing voor gedragsproblemen in de klas. Het onderzoek heeft mij als zorgcoördinator en teamleider in staat gesteld mijn werkzaamheden eens vanuit een ander perspectief, van een afstand te kunnen bekijken. Dit alles heeft mij meer inzicht gegeven in het functioneren van de vier leraren binnen de school en in mijn eigen functioneren. Tijdens dit onderzoek heb ik als onderzoeker ervaren dat leraren hetzelfde gewenste gedrag kunnen laten zien, terwijl ik daarin veel minder sturend en actief betrokken ben geweest. Ook heb ik in dit onderzoek, tijdens het interview, ervaren dat je de persoon van de leraar en diens professie niet los van elkaar kunt zien en dat bepaalde overtuigingen van de leraar de gewenste gedragsveranderingen bij zichzelf en de leerlingen in de weg kunnen staan (Korthagen, 2008). In mijn functie wordt ik onder andere geacht leraren te coachen, hen een spiegel voor te houden. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek en door de verkregen resultaten ben ik nog meer geïnspireerd geraakt en voornemens aan deze coachende rol een gestructureerde werkwijze te verbinden in de vorm van het voeren

van gestructureerde reflectiegesprekken met de leraren uit mijn kernteam. Hierbij is mijn wens om tijdens deze reflectiegesprekken dieper in te gaan op het geheel van opvattingen die men heeft over zichzelf als leraar (Kelchtermans, 2008). Het op deze wijze gewerkt hebben met de vier leraren, het samen reflecteren op hun handelen in de klas, hun getoonde betrokkenheid, dat zijn allemaal ingrediënten die mij motiveren om als zorgcoördinator en teamleider deze ingeslagen weg binnen de school verder te vervolgen.

Literatuur

- Bergen, Th.C.M. (2005). *Het leren van leraren op de werkplek*. Binnengehaald op 3 maart 2012, van http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/2066/30148/1/30148_lerevaleo.
- Benammar, K. (2005). Reflectie als drijfveer van het leerproces. *Onderzoek van Onderwijs*. Jaargang 34 / maart 2005. Binnengehaald op 9 januari 2012 van http://www.reflectietools.nl/documentatie/Reflectie_als_drijfveer.pol
- Beukering, T. van & Touw, H. (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 48, p.453-460. Binnengehaald 6 januari 2012, van <http://www.conferentielunteren.nl>
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald op 4 maart 2012, van <http://www.fontysmediatheek.nl>
- Brekelmans, M. & Tartwijk, J. van (2008). *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag*. Binnengehaald 22 november 2011, van <http://www.uu.nl/NL/faculteiten/ivlos/BB>
- Doorn, F. van & Louwe, J. (2008). *Gedragingenlijst voor leraren. Een handleiding voor begeleiders*. Amersfoort: Agiel
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kelchtermans, G. (2005). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens (red.) (2008). *Leraar wie ben je ? NIVOZ Thema's, deel 1*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

- Korthagen, F. (2001). Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap/*Oratie Universiteit Utrecht*. Binnengehaald 6 maart 2012, van <http://www.ivlos.nl>
- Korthagen, F. (2005). Authenticiteit en betrokkenheid als basis voor goed onderwijs. In L. Stevens (red.) (2008). *Leraar wie ben je ?* NIVOZ Thema's, deel 1. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON. Tijdschrift voor lerarenopleiders* 25 (I), p.13-23. Binnengehaald 9 januari 2012, van <http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron>
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Nelissen
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2001). Maatwerk bij coaching. *Handboek Effectief Opleiden*, 26 (167), 11.5-3.01 – 11.5-3.16. Binnengehaald 9 januari 2012, van <http://www.kernreflectie.nl/kernreflectie-keniscentrum.html>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON. Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (I), p.17-23. Binnengehaald 8 januari 2012, van <http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron>
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school*. Binnengehaald op 9 januari 2012, van <http://www.watwerktopschool.nl/over%20Marzano>
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor schoolteams*. Leuven: ACCO
- Ponte, P. (2002). Actie-onderzoek als professionaliseringsstrategie voor docenten uitgevoerd en begeleid. *VELON. Tijdschrift voor lerarenopleiders* jrg 23(3) 2002. Binnengehaald op 3 maart 2012, van <http://www.aps.nl>
- Schouws, N. & Sinke, H. (red.) (2007). *De zorgcoördinator. Een onmisbare schakel in de leerlingenzorg in het VO en MBO*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

- Teitler, P. (2009). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho
- Verbiest, E., Vandenberghe, R. (2003). Professionele leergemeenschappen: een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school. *Schoolleiding en begeleiding: personeel en organisatie (1)*, december, p. 115-144. Binnengehaald op 9 januari 2012, van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=2652>
- Verhoeven, N. (2008). *Wat is onderzoek ? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Boom onderwijs.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2007). *Handboek. Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verstegen, R. & Lodewijks, H.P.B. (2009). *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen Van Gorcum.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: ACCO

Bijlage 1

De SBL competenties, voor leraren in het voortgezet onderwijs.

1 Interpersoonlijk competent

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet ervoor zorgen dat er in de groepen waarmee hij werkt, een prettig leef- en werkklimaat heerst. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar interpersoonlijk competent zijn.

Een leraar die interpersoonlijk competent is, geeft op een goede manier leiding. Zo'n leraar schept een vriendelijke en coöperatieve sfeer en brengt een open communicatie tot stand. Zo'n leraar bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen/deelnemers en zoekt in zijn interactie met leerlingen/deelnemers een goede balans tussen

- leiden en begeleiden
- sturen en volgen
- confronteren en verzoenen
- corrigeren en stimuleren

1

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid.

Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag én van de invloed daarvan op de leerlingen/deelnemers.

Hij heeft ook voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de leerlingen/deelnemers tot stand te brengen.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij maakt contact met de leerlingen/deelnemers en hij zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen
- hij biedt een kader waarbinnen de leerlingen/deelnemers hun eigen leerproces kunnen vormgeven en hij helpt de leerlingen/deelnemers daarbij
- hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de leerlingen/deelnemers en tussen de leerlingen/deelnemers onderling

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen/deelnemers en in de (beroeps)praktijk waar zij zich op voorbereiden
- hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent vooral ook de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten

1 Indicatoren

van de interpersoonlijke competentie, enkele voorbeelden

► vo en bve

▷ bve

► De leraar ziet wat er gebeurt in de groepen waarmee hij werkt. Hij luistert naar de leerlingen/deelnemers en reageert op hen.

Hij spreekt hen aan op ongewenst gedrag en hij stimuleert gewenst gedrag. Hij laat de leerlingen/deelnemers in hun waarde en zorgt ervoor dat de leerlingen/deelnemers respect opbrengen voor hem en voor elkaar.

► Hij maakt de leerlingen/deelnemers medeverantwoordelijk voor de sfeer in de groep en reageert positief op initiatieven van leerlingen/deelnemers.

► Hij stimuleert de samenwerking met en tussen de leerlingen/deelnemers. Hij staat open voor vragen van leerlingen/deelnemers en laat merken dat hij begrijpt wat ze

► Hij houdt in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen/deelnemers.

▷ Hij houdt rekening met wat gebruikelijk is in de beroepspraktijk waar zij zich op voorbereiden en hij gebruikt ook voorbeelden uit de beroepspraktijk, bijvoorbeeld bij het bespreken van communicatie en omgangsvormen.

► Hij kan beschrijven en verklaren wat de communicatiepatronen zijn in de (cultureel heterogene) groepen waarmee hij werkt en hoe de sociale verhoudingen liggen. Hij weet hoe hij een en ander znodig kan verbeteren.

► Hij kan verantwoorden hoe hij met zijn (cultureel

zeggen en dat hij hier rekening mee houdt.

heterogene) groepen omgaat en ook met individuele leerlingen/deelnemers. Daarbij maakt hij gebruik van relevante theoretische en

► Hij laat merken dat hij een goede samenwerking tussen de leerlingen/deelnemers waardeert en zorgt ervoor dat leerlingen/deelnemers rekening houden met elkaar.

methodische inzichten.

2 Pedagogisch competent

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet de leerlingen/deelnemers helpen een zelfstandig en verantwoordelijk persoon te worden die onder andere een goed beeld heeft van zijn ambities en mogelijkheden. Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken moet de leraar pedagogisch competent zijn.

Een leraar voortgezet onderwijs en bve die pedagogisch competent is, biedt de leerlingen/deelnemers in een veilige leer- en werkomgeving houvast en structuur bij de keuzes die zij moeten maken en hij bevordert dat zij zich verder kunnen ontwikkelen. Zo'n leraar zorgt ervoor

- dat de leerlingen/deelnemers weten dat ze erbij horen, welkom zijn en gewaardeerd worden
- op een respectvolle manier met elkaar omgaan en uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid voor elkaar te nemen
- initiatieven kunnen nemen en zelfstandig kunnen werken
- hun affiniteiten en ambities leren ontdekken en op basis hiervan keuzes kunnen maken met betrekking tot hun studie en loopbaan

2

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid.



Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin leerlingen/deelnemers zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

De leraar realiseert zo'n veilige leeromgeving voor de groep(en) waarmee hij werkt, maar ook voor individuele leerlingen/deelnemers. En hij doet dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de leerlingen/deelnemers en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid
- hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de leerlingen/deelnemers te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen in de richting van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid
- hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit
- hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonnodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele leerlingen/deelnemers
- hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen/deelnemers en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen/deelnemers, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- hij is bekend met bedrijfsculturen waar de leerlingen/deelnemers in of na hun opleiding mee te maken krijgen
- hij is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij die problemen in de praktijk kan signaleren en hoe hij daarmee om kan gaan
- hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, hij is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan; dit alles met name in hun consequenties voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen

2 Indicatoren

van de pedagogische competentie, enkele voorbeelden

▶ vo en bve

▷ bve

▶ Hij ziet hoe leerlingen/deelnemers met elkaar omgaan en wat dat voor gevolgen heeft voor het welbevinden van (individuele) leerlingen/deelnemers. Hij bespreekt met hen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar.

▷ Hij helpt deelnemers om ten opzichte van elkaar en/of van hun collega's in bedrijf of instelling, collegiale omgangsvormen te ontwikkelen en benut hierin de leeromgeving als oefenomgeving voor de werkomgeving.

▷ Hij helpt deelnemers bij de ontwikkeling van hun beroepsidentiteit.

▶ Hij waardeert de inbreng van de leerlingen/deelnemers, is nieuwsgierig naar hun ideeën en complimenteert hen regelmatig. Hij stimuleert hen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag en om daarover in de groep te communiceren.

▶ Hij levert zijn bijdrage aan een goede analyse van het sociale klimaat in de groepen waar hij mee te maken heeft en hij communiceert hierover met zijn collega's.

▶ Hij signaleert ontwikkelings- of gedragsproblemen bij individuele leerlingen/deelnemers en beoordeelt in overleg met collega's of en hoe die aangepakt kunnen worden.

▶ Hij laat leerlingen/deelnemers zelfstandig werken en samenwerken. Hij bevordert de zelfstandigheid van de leerlingen/deelnemers en de samenwerking tussen leerlingen/deelnemers door hen te stimuleren tot of te begeleiden bij het reflecteren op de geboekte resultaten en op het proces van leren en samenwerken.

▶ Hij doet recht aan (culturele) verschillen tussen leerlingen/deelnemers: hij houdt er rekening mee en maakt er in zijn pedagogisch handelen een goed gebruik van.

▶ Hij begeleidt leerlingen/deelnemers bij het maken van keuzes gericht op hun studie en loopbaan. Hij draagt eraan bij dat leerlingen/deelnemers passende adviezen krijgen die aansluiten bij hun ambities en capaciteiten.

▶ Hij is zich bewust van zijn eigen beroepsopvatting, zijn waarden en normen en hij laat dat merken aan zijn leerlingen/deelnemers. Hij kan bijvoorbeeld toelichten welke rol zijn normen, waarden en beroepsopvatting spelen bij de begeleiding van de leerlingen/deelnemers.

▶ Hij kan zijn pedagogische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele leerlingen/deelnemers aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante theoretische en methodische inzichten.

3 Vakinhoudelijk & didactisch competent

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet de leerlingen/deelnemers helpen zich de leerinhouden van een bepaald vak of beroep eigen te maken en vertrouwd te raken met de manier waarop die in het dagelijkse leven en in het werk gebruikt worden. Ook helpt hij de leerlingen/deelnemers zicht te krijgen op wat zij in de samenleving en in de wereld van het werken kunnen verwachten.

Dit is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken, moet hij vak- of beroepsinhoudelijk en didactisch competent zijn.

Een leraar die vak- of beroepsinhoudelijk en didactisch competent is, creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door het leren in verband te brengen met realistische en voor de leerlingen/deelnemers relevante toepassingen van kennis in beroep en maatschappij. Zo'n leraar

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de leerlingen/deelnemers en houdt rekening met individuele verschillen
- bepaalt met de leerling diens (individuele) leertraject, met bijvoorbeeld mogelijkheden voor leren in en buiten school en leren in de context van de beroepsuitoefening
- motiveert de leerlingen/deelnemers voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden
- leert de leerlingen/deelnemers leren en werken, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen

3

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn vakinhoudelijke en didactische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende inhoudelijke en didactische kennis en vaardigheid om een krachtige leeromgeving tot stand te brengen waarin leerlingen/deelnemers zich op een goede manier de leerinhouden van een bepaald vak op beroep eigen kunnen maken.



De leraar realiseert zo'n krachtige leeromgeving voor de groep(en) waarmee hij werkt, maar ook voor individuele leerlingen/deelnemers. En hij doet dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij vormt zich een goed beeld van de mate waarin de leerlingen/deelnemers de leerinhoud beheersen en van de manier waarop ze hun werk aanpakken
- hij ontwerpt op basis daarvan gevarieerde leeractiviteiten die voor de leerlingen/deelnemers uitvoerbaar zijn, waaruit zij eventueel kunnen kiezen en die hen aanzetten tot zelfwerkzaamheid
- hij voert die leeractiviteiten samen met zijn leerlingen/deelnemers uit
- hij evalueert die leeractiviteiten en de effecten ervan en stelt ze zonodig bij, voor de hele groep maar ook voor individuele leerlingen/deelnemers
- hij signaleert leerproblemen en –belemmeringen en stelt, eventueel samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij heeft zelf een grondige kennis en beheersing van de leerinhouden waarvoor hij verantwoordelijk is en hij is op grond van eigen studie en eventueel werkervaring vertrouwd met de theoretische en (beroeps)praktische achtergronden daarvan
- hij kent het belang van die leerinhoud voor het toekomstige beroep en het dagelijks leven van de leerlingen/deelnemers
- hij kent op hoofdlijnen de leerinhoud van andere vakken of beroepen waarmee hij binnen zijn school of opleiding samenwerkt
- hij weet op hoofdlijnen wat en hoe zijn leerlingen/deelnemers geleerd hebben in het voorgaande onderwijs en hoe hij daarop kan aansluiten
- hij heeft kennis van (onderzoeksmatig) ontwerpen van onderwijs, didactieken en didactische leermiddelen, waaronder ict
- hij is bekend met verschillende onderwijs- en leertheorieën, met verschillende onderwijsarrangementen voor het voortgezet onderwijs en bve (onder andere actuele vormen van beroepsgerichte didactiek) en hij weet hoe hij die in praktijk kan brengen
- hij is vertrouwd met hoe leerlingen/deelnemers leren, wat hun leerbehoeften zijn, hoe zij zich ontwikkelen, welke problemen zich daarbij kunnen voordoen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan
- hij heeft kennis van de invloed van taalbeheersing en taalverwerving op het leren en hij weet hoe hij daar in zijn praktijk rekening mee moet houden
- hij heeft een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen en hij weet hoe hij daar mee om kan gaan
- hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en hij weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen

3 Indicatoren

van de vakinhoudelijke en didactische competentie, enkele voorbeelden

► vo en bve

▷ bve

► Hij kan opdrachten, oefeningen en toetsen waar zijn leerlingen/deelnemers mee te maken krijgen zelf foutloos uitvoeren, demonstreren en uitleggen. Dit voor zover die betrekking hebben op zijn vak(gebied).

▷ Hij ontwerpt leeractiviteiten die in het perspectief van de loopbaan van de deelnemer betekenisvol zijn en waarin hij rekening houdt met het niveau van taalbeheersing van de deelnemer: zowel brede geïntegreerde opdrachten of projecten als smalle vakgerichte, zowel schoolgerelateerde als ook werkplekgerelateerde.

▷ Hij ontwerpt in overleg met de praktijkbegeleider opdrachten waarmee de deelnemer in het bedrijf zelfstandig aan de slag kan, die recht doen aan de specifieke kenmerken van het bedrijf of bedrijfstak, die ervoor zorgen dat de leermogelijkheden op de werkplek optimaal benut worden en dat de deelnemer ten behoeve van zijn loopbaan optimaal leerrendement haalt uit het werkplekgerelateerde leren.

► Hij biedt de leerlingen/deelnemers keuzes (thema's, werkvormen, opdrachten) en zorgt voor actieve betrokkenheid van leerlingen/deelnemers bij de invulling van hun onderwijsprogramma. Hij creëert de randvoorwaarden (sfeer, organisatie, opdrachten, materialen en machines) die de leerlingen/deelnemers in staat stellen zelfstandig te kunnen werken, zodat zij in hun eigen tempo en op hun eigen wijze kunnen leren.

► Hij maakt gebruik van moderne middelen, waaronder ICT. Zo maakt hij, als dat aan de orde is, gebruik van een elektronische leeromgeving die plaats- en tijdonafhankelijk leren mogelijk maakt en effectieve communicatie over het leren vanaf verschillende plekken ondersteunt.

► Hij legt duidelijk uit aan leerlingen/deelnemers welke leerdoelen hij met welke activiteiten nastreeft. Of hij laat binnen gegeven kaders de leerlingen/deelnemers hun eigen leerdoelen formuleren.

▷ Hij bepaalt met de deelnemer diens (individuele) leertraject, opgebouwd uit individuele activiteiten en groepsactiviteiten,

▷ Hij moedigt de deelnemer aan zijn leerervaringen in en buiten de opleiding onder woorden te brengen en met elkaar in verband te brengen.

► In zijn interactie met leerlingen/deelnemers benut hij de kennis en ervaring die de leerlingen/deelnemers elders, bijvoorbeeld tijdens werken hebben opgedaan. Hierdoor blijft zijn onderwijs inhoudelijk up-to-date en stimuleert hij de leerlingen/deelnemers kennis te delen en van elkaar te leren.

► Hij geeft opbouwend commentaar op het werk van zijn leerlingen/deelnemers en op de manier waarop ze werken. Hij doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over hun kennis en vaardigheid.

► Hij ontwikkelt (in samenwerking met collega's) beoordelingsinstrumenten.

► Hij kan beschrijven hoe zijn leerlingen/deelnemers leren, wat hun vorderingen zijn en hun sterke en zwakke punten, en hoe hij hun leren probeert te bevorderen. Hij signaleert leerproblemen en kan beoordelen of en hoe hij die problemen zelf kan aanpakken en hij weet waar hij en de leerling/deelnemer eventueel hulp kunnen vinden in en buiten de school.

► Hij kan zijn vakinhoudelijke en didactische opvattingen verantwoorden en ook hoe hij de groep of individuele leerlingen/deelnemers aangepakt heeft. Daarbij maakt hij gebruik van relevante en actuele theoretische en methodische inzichten.

rekening houdend met de mogelijkheden en ambities van de deelnemer.

► Hij begeleidt leerlingen/deelnemers in hun leerproces door reflectiegesprekken met hen te voeren zodat de leerlingen/deelnemers in staat zijn om zelf leervragen te formuleren en het eigen leerproces te sturen.

4 Organisatorisch competent

De leraar voortgezet onderwijs en bve draagt zorg voor organisatorische zaken die samenhangen met zijn onderwijs en het leerproces van de leerlingen/deelnemers in de school en op de leerwerkplek.

Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken, moet de leraar organisatorisch competent zijn.

De leraar voortgezet onderwijs en bve die organisatorisch competent is, zorgt ervoor dat de leerlingen/deelnemers een ordelijke en taakgerichte omgeving treffen. Waar het leren zich op verschillende plaatsen afspeelt (bijvoorbeeld op verschillende plaatsen in de school, stages, leerbedrijf, buitenschoolse projecten) zorgt de leraar (eventueel in samenspraak met andere begeleiders) voor afstemming tussen die verschillende plaatsen. Zo'n leraar zorgt er dus voor dat de leerlingen/deelnemers:

- weten waar ze aan toe zijn en welke ruimte ze hebben voor eigen initiatief
- weten wat ze moeten (of kunnen) doen, hoe en met welk doel ze dat moeten (of kunnen) doen

4

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn organisatorische verantwoordelijkheid.

Hij heeft voldoende organisatorische kennis en vaardigheid om in zijn groepen en zijn andere contacten met leerlingen/deelnemers een goed leef- en werkklimaat tot stand te brengen. Overzichtelijk, ordelijk en taakgericht. In alle opzichten voor hemzelf, zijn collega's en vooral voor de leerlingen/deelnemers helder.

En dat op een professionele, planmatige manier.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij hanteert op een consequente manier concrete, functionele en door de leerlingen/deelnemers gedragen procedures en afspraken
- hij biedt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen aan die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen
- hij houdt voor zijn onderwijs een planning aan die bij de leerlingen/deelnemers bekend is en waar zij hun eigen planning op kunnen afstemmen, en hij gaat adequaat om met tijd

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is bekend met die aspecten van (groeps- of) klassenmanagement die voor zijn vorm van onderwijs relevant zijn
- hij is bekend met de organisatorische aspecten van verschillende soorten leeromgevingen in de school en in het leerbedrijf, zoals open leercentrum, werkplekkenstructuur, beroepspraktijkvorming en praktijklessen

4 Indicatoren

van de organisatorische competentie, enkele voorbeelden

► vo en bve

▷ bve

► Hij hanteert concrete, functionele en door de leerlingen/deelnemers gedragen procedures en afspraken op een consequente manier. Hij biedt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen aan die leerdoelen en

► Hij organiseert en administreert in samenwerking met collega's en de (praktijk)begeleider van het bedrijf of instelling de beoordeling van de leerling/deelnemer. Hij

leeractiviteiten ondersteunen.

zorgt voor heldere communicatie naar de leerling/deelnemer over de beoordeling.

▶ Hij houdt een heldere planning aan, waarbinnen keuzemogelijkheden voor de leerlingen/deelnemers zijn. Hij bespreekt deze met de leerlingen/deelnemers en voor zover mogelijk stelt hij die met de leerlingen/deelnemers op. Hij gaat adequaat om met tijd. In onverwachte situaties improviseert hij op een professionele manier en stelt daarbij duidelijke prioriteiten.

▷ In situaties van teamteaching en/of samenwerking met onderwijsassistenten of instructeurs en met begeleiders in leerbedrijven en –instellingen zorgt hij voor een duidelijke taakverdeling en –afstemming die ook bij de deelnemers bekend is.

▷ Hij organiseert gesprekken met de (praktijk)begeleider in het bedrijf of de instelling en met de deelnemer om de voortgang te bespreken en de begeleiding af te stemmen. Hij administreert deze gesprekken in een (leerling)volgsysteem.

▶ Hij kan zijn opvattingen, zijn aanpak van (groeps- of) klassenmanagement en de organisatie van zijn onderwijs (op school en in bedrijfsleven of instelling) verantwoorden.

5 Competent in het samenwerken met collega's

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet ervoor zorgen dat zijn werk en dat van zijn collega's in de school goed op elkaar zijn afgestemd. Hij moet ook bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.

Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken, moet hij competent zijn in het samenwerken met collega's (binnen de school).

Een leraar die competent is in het samenwerken met zijn collega's, levert zijn bijdrage aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat op zijn school, aan goede onderlinge samenwerking en aan een goede schoolorganisatie. Dat wil zeggen dat zo'n leraar

- goed met collega's communiceert en samenwerkt
- een constructieve bijdrage levert aan vergaderingen en andere vormen van schooloverleg en aan de werkzaamheden die moeten worden uitgevoerd om de school goed te laten functioneren
- een bijdrage levert aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school

5

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met collega's.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheden om een professionele bijdrage te leveren aan een goed pedagogisch en didactisch klimaat van zijn school, aan goede werkverhoudingen en een goede schoolorganisatie.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij deelt informatie die voor de voortgang van het werk van belang is met collega's en hij maakt gebruik van de informatie die hij van collega's krijgt
- hij levert een constructieve bijdrage aan verschillende vormen van overleg en samenwerken op school
- hij geeft en ontvangt collegiale consultatie en intervisie
- hij werkt met collega's (onderzoeksmatig) samen aan de ontwikkeling en verbetering van zijn school

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is op praktisch niveau bekend met methodieken voor samenwerking en intervisie
- hij is op een praktisch niveau op de hoogte van leerlingvolgsystemen en manieren om zijn eigen werk toegankelijk te administreren
- hij heeft enige kennis van organisatie- en bestuursvormen voor scholen in het voortgezet onderwijs en bve
- hij is op de hoogte van modellen voor kwaliteitszorg en methodieken voor onderwijsverbetering en schoolontwikkeling

5 Indicatoren

van de competentie in het samenwerken met collega's, enkele voorbeelden

► vo en bve

▷ bve

► Hij werkt samen met collega's (docent, instructeur en/of onderwijsassistent) in het voorbereiden, uitvoeren

► Hij spreekt collega's aan en is zelf ook aanspreekbaar als

(teamteaching) en evalueren van onderwijs. Hij heeft een gemakkelijk toegankelijke administratie en registratie van leerling(deelnemer)gegevens.

▶ Hij werkt met collega's samen aan het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs of de organisatie, zoals bijvoorbeeld het ontwikkelen van opdrachten en beoordelingsinstrumenten in het kader van een nieuwe onderwijsvorm of het vormen van kernteams of zelfsturende teams.

▶ Hij maakt gebruik van vormen van actieonderzoek/handelingsonderzoek om gesignaleerde problemen aan te pakken.

het gaat om het vragen of geven van hulp bij het werk.

▶ Hij houdt rekening met zijn collega's en met de belangen van zijn school.

▶ Hij draagt bij aan een effectief functionerende organisatie door te werken volgens in de organisatie geldende afspraken, procedures en systemen.

▶ Hij kan zijn opvattingen en zijn werkwijze op het gebied van samenwerken met collega's en functioneren in de schoolorganisatie verantwoorden.

6 Competent in het samenwerken met de omgeving

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet contacten onderhouden de ouders of verzorgers van de leerlingen/deelnemers en met collega's van (leer)bedrijven en instellingen waar zijn school voor het onderwijs en de leerlingen/deelnemerszorg mee samenwerkt. Hij moet er ook voor zorgen dat zijn professionele handelen en dat van anderen buiten de school goed op elkaar afgestemd zijn. Bovendien moet hij eraan meewerken dat de samenwerking van zijn school met die bedrijven en instellingen goed verloopt.

Dat is de verantwoordelijkheid van de leraar voortgezet onderwijs en bve en om de verantwoordelijkheid waar te kunnen maken, moet de leraar competent zijn in het samenwerken met de omgeving van de school.

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving zorgt voor een goede communicatie en afstemming met ouders of verzorgers van de leerlingen/deelnemers. Hij zorgt in overleg met de leerling voor een goede communicatie en afstemming tussen school, leerling en bedrijven of instellingen waar de leerling (in het kader van zijn opleiding) mee te maken heeft.

Hij maakt doeltreffend gebruik van het professionele netwerk van de school als het gaat om de opleiding van de leerling of de zorg voor de leerling. Hij gaat verantwoordelijk en zorgvuldig om met de contacten die hij namens de school onderhoudt met de omgeving van de school.

6

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn verantwoordelijkheid in het samenwerken met de omgeving van de school.

Hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met bedrijven of instellingen om hun gezamenlijke verantwoordelijkheid vorm te geven in het opleiden van de leerling.

En hij heeft voldoende kennis en vaardigheid om goed samen te werken met mensen en instellingen die betrokken zijn bij de zorg voor de leerlingen/deelnemers en bij zijn school.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij geeft op professionele manier informatie over de leerlingen/deelnemers aan ouders en andere belanghebbenden en hij maakt gebruik van de informatie die hij van hen krijgt
- hij zorgt in overleg met de leerling en andere betrokkenen voor afstemming tussen het leren in en buiten de school en voor duidelijkheid over ieders verantwoordelijkheid en bijdrage hierin
- hij neemt op een constructieve manier deel aan verschillende vormen van overleg met mensen en instellingen buiten de school
- hij verantwoordt zijn professionele opvattingen en werkwijze met betrekking tot een leerling aan ouders en andere belanghebbenden en past in gezamenlijk overleg zonodig zijn werk met die leerling aan

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is bekend met de leefwereld van ouders of verzorgers en met de culturele achtergronden van de leerlingen/deelnemers en hij weet hoe hij daar rekening mee moet houden in zijn doen en laten als leraar
- hij is op de hoogte van de professionele infrastructuur waar zijn school onderdeel van is
- hij is bekend met de cultuur en de actuele gang van zaken in het bedrijfsleven waarin zijn leerlingen/deelnemers participeren en weet hoe hij daar als leraar mee om kan gaan

- hij is bekend met de regelgeving en samenwerkingsprocedures tussen zijn school en bedrijven en instellingen waarmee wordt samengewerkt
- hij weet hoe hij ervoor kan zorgen dat het binnen- en buitenschoolse leren en de interne en externe begeleiding van zijn leerlingen/deelnemers goed op elkaar zijn afgestemd

6 Indicatoren

van de competentie in het samenwerken met de omgeving, enkele voorbeelden

► vo en bve

► bve

► Hij onderhoudt op een open en constructieve manier contacten met ouders, verzorgers of andere belanghebbenden. Zo spreekt hij mensen en instellingen buiten de school aan die met de leerlingen/deelnemers te maken hebben en is hij ook zelf voor die mensen en instellingen aanspreekbaar. Daarbij stemt hij zijn werk goed af op dat van andere partijen.

► Hij bespreekt op een open en constructieve manier de ontwikkeling van de deelnemer met de praktijkbegeleider, zodat eventuele problemen tijdig worden onderkend en opgelost.

► Hij bouwt relaties op met bedrijven of instellingen en onderhoudt deze. Hij helpt in het bedrijf of de instelling mee om voor de deelnemers een betekenisvolle leerplek en veilige leeromgeving te maken. Hij zorgt voor een werkbaar evenwicht tussen de belangen van deelnemer, school en bedrijf zodat ook op lange termijn een goede samenwerking wordt gegarandeerd. Verslagen van zijn contacten met bedrijven of instellingen administreert hij in een (digitaal) relatiebeheerssysteem, zodat de informatie voor zijn collega's beschikbaar is.

► Hij stelt zich ondernemend en marktgericht op, volgt de ontwikkelingen in het bedrijfsleven, instellingen en maatschappij en vertaalt deze naar het onderwijs. Hij gaat adequaat om met vragen uit het bedrijfsleven en instellingen en benut deze vragen ten behoeve van het onderwijs (bijvoorbeeld door ze te vertalen naar opdrachten voor deelnemers).

► Hij overlegt met vertegenwoordigers van toeleverende en afnemende scholen om te komen tot doorlopende leerlijnen, zodat de leerling optimaal de eigen loopbaan vorm kan geven.

► Hij geeft aansprekende voorlichting over de opleidingen aan (potentiële) deelnemers, bedrijven of instellingen die leerwerkplekken bieden of kunnen gaan bieden en aan ouders of verzorgers van de deelnemers.

► Hij kan zijn opvattingen en werkwijzen op het gebied van samenwerken met (potentiële) leerwerkplek biedende bedrijven/instellingen, ouders/verzorgers en anderen buiten de school verantwoorden.

7 Competent in reflectie en ontwikkeling

De leraar voortgezet onderwijs en bve moet zich voortdurend verder ontwikkelen en professionaliseren. Dat is zijn verantwoordelijkheid en om die verantwoordelijkheid waar te kunnen maken, moet hij competent zijn in reflectie en ontwikkeling.

Een leraar die competent is in reflectie en ontwikkeling, denkt regelmatig na over zijn beroepsopvattingen en zijn professionele bekwaamheid. Zo'n leraar streeft ernaar zijn beroepsuitoefening bij de tijd te houden en te verbeteren. Zo'n leraar

- weet goed wat hij belangrijk vindt in zijn leraarschap en van welke waarden, normen en onderwijskundige opvattingen hij uitgaat
- heeft een goed beeld van zijn eigen competenties, zijn sterke en zwakke kanten
- werkt op een planmatige manier aan zijn verdere ontwikkeling
- stemt zijn eigen ontwikkeling af op het beleid van zijn school en benut de kansen die de school biedt om zich verder te ontwikkelen

7

Bekwaamheidseis

De leraar voortgezet onderwijs en bve onderschrijft zijn verantwoordelijkheid voor zijn eigen professionele ontwikkeling.

Hij onderzoekt, expliciteert en ontwikkelt zijn opvattingen over het leraarschap en zijn bekwaamheid als leraar.

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve het volgende doen:

- hij werkt planmatig aan de ontwikkeling van zijn bekwaamheid, op basis van een goede analyse van zijn competenties
- hij stemt de ontwikkeling van zijn bekwaamheid af op het beleid van de school en de ontwikkeling en afspraken binnen het team
- hij maakt bij die ontwikkeling gebruik van informatie van leerlingen/deelnemers en collega's (in school en bedrijf) en ook van collegiale hulp in de vorm van bijvoorbeeld intervisie en supervisie

Om te voldoen aan deze bekwaamheidseis moet de leraar voortgezet onderwijs en bve deze kennis hebben:

- hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen in het bedrijfsleven en de maatschappij die relevant zijn voor zijn onderwijs
- hij is op de hoogte van de onderwijspraktijk in andere scholen voor voortgezet onderwijs en bve en van actuele ontwikkelingen op het gebied van inhoud, werkwijzen en organisatievormen in het voortgezet onderwijs en bve
- hij is op de hoogte van actuele ontwikkelingen op het gebied van de pedagogiek en de didactiek die relevant zijn voor zijn onderwijs
- hij heeft voldoende gedragspsychologische kennis om zijn eigen gedrag en dat van anderen te begrijpen en te analyseren

7 Indicatoren

van de competentie in reflectie en ontwikkeling, enkele voorbeelden

► vo en bve

► bve

► Hij brengt onder woorden wat voor hem in het leraarschap belangrijk is en vanuit welke professionele opvattingen hij werkt. Zo brengt hij zijn beroepsopvatting en werkhouding in verband met de (onderwijskundige en levensbeschouwelijke) identiteit van de school.

► Hij kijkt kritisch naar zijn werk en gebruikt evaluatie, reflectie en feedback van anderen om zich verder te ontwikkelen.

► Hij benoemt zijn sterke en zwakke kanten, formuleert leervragen en werkt daar planmatig aan. Hij maakt daarbij gebruik van de kaders en structuren die de school biedt (bijvoorbeeld competentie management, persoonlijk ontwikkelingsplan, teamontwikkelingsplan, functionerings- en beoordelingsgesprekken).

► Hij signaleert relevante ontwikkelingen in de samenleving, het bedrijfsleven en het onderwijs en trekt daaruit consequenties voor zijn professionele ontwikkeling.

► Hij benut verschillende mogelijkheden om zichzelf verder te ontwikkelen, zoals bijhouden van vakliteratuur, het volgen van trainingen en opleidingen, maar ook het deelnemen aan vernieuwingsprojecten, het uitvoeren van actieonderzoek en het oppakken van nieuwe taken

► Hij kan zijn eigen activiteiten en plannen over professionele ontwikkeling verantwoorden, in relatie met het beleid van de school, afspraken binnen het team en tegen de achtergrond van actuele ontwikkelingen in het onderwijs, het bedrijfsleven en de samenleving.

Bijlage 2

Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag

Deze docent heeft gevoel voor humor	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent heb je vrijheid	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent heeft gezag	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent helpt je	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent moet het stil zijn in de les	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent luistert naar leerlingen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent vertrouwt leerlingen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent geeft leerlingen hun zin	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is ontevreden	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent verbiedt ons dingen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
We moeten ons aan zijn/haar regels houden	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent moppert	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent maakt een onzekere indruk	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent houdt ons in de gaten	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd

Als deze docent boos is merk je dat	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is aardig	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent doe je wat je zelf wilt	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Met deze docent kun je lachen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent dreigt met straf	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is uit zijn/haar humeur	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent leeft mee met leerlingen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent maakt een sombere indruk	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent weet je wat je moet doen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent vindt veel goed	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent kan goed tegen een grapje	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Je kunt deze docent gemakkelijk voor de gek houden	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent kan kwaad worden	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent houdt streng orde	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is geduldig	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent kan goed leiding geven	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent moet je hard werken	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Bij deze docent is het onrustig in de klas	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent weet leerlingen te boeien	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd

Deze docent is driftig	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Er kan veel bij deze docent	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent zeurt	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent treedt aarzelend op	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent is soepel voor leerlingen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent stelt hoge eisen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Deze docent treedt zelfverzekerd op	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Met deze docent kun je gemakkelijk ruzie krijgen	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd
Als het stil moet zijn, praten we toch door	Nooit	☐	☐	☐	☐	☐	Altijd

Bijlage 3

Reflecteren op de uitslag van de Vragenlijst Inter-persoonlijk Leraarsgedrag (VIL) aan de hand van de Roos van Leary.

Opdracht voor docenten: Schrijf een kort verslag (max. 1 A-4) waarin je op de uitslag van de VIL reflecteert met behulp van onderstaande vragen.

Opmerking:

- *Wanneer je de scores op de uitspraken van jezelf en die van de leerlingen met elkaar vergelijkt (bijvoorbeeld de uitspraak: “deze docent heeft gezag”)), moet je niet al te veel waarde toekennen aan verschillen die kleiner zijn dan 0,8.*
- *Wanneer je diezelfde vergelijking maakt op verschillen op de schalen (Sturend, Helpend etc.) zijn verschillen groter dan 0,2 interessant.*

Vragen:

1. Komt jouw zelfbeeld en ideaalbeeld overeen met het beeld dat de leerlingen van jou hebben ?
2. Waar zitten de overeenkomsten en waar zitten de verschillen? Hoe verklaar je dat ?
3. In hoeverre herken je jezelf in de kwaliteiten en valkuilen gekoppeld aan de sectoren waarop je hoog scoort ?
4. In hoeverre herken je het gedrag van de leerlingen, in de klassensituatie, dat opgeroepen wordt door jouw gedrag in de verschillende sectoren ?
5. In hoeverre herken je jezelf in het gedrag beschreven bij Noodzakelijke Vaardigheden en bij Disfunctioneel Gedrag gekoppeld aan de sectoren waarop je hoog scoort in de Roos van de leerlingen ?
6. In hoeverre herken je het klassenklimaat dat wordt beschreven bij het type Roos (zie Acht type rozen) dat de meeste overeenkomst laat zien met de Roos van het leerlingenbeeld (de Roos van de leerlingen) ?
7. Over welke punten (in de door jou gegeven antwoorden) ben je tevreden en waar zou je aan willen werken ?

Bijlage 4

Onderwerplijst van het interview met leraar D.

1. Tegen welke problemen loop je op bij deze klas ?
2. Wat wil je bereiken met deze klas (=ideaalbeeld) ?
3. Welke belemmeringen kom je hierbij bij jezelf tegen ?
4. Welke kwaliteit van jou is nodig om die belemmering(en) te overwinnen ?
5. Hoe kun je jouw kwaliteit(en) de komende periode in deze klas inzetten ?
6. Hoe wil je daarmee gaan experimenteren, kun je voorbeelden noemen ?

Bijlage 5

Instructie voor het afnemen van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

Vragenlijstafname bij de leerlingen

De vragenlijst met bijbehorende instructie is zo gemaakt dat de leerlingen deze vrijwel zonder toelichting kunnen invullen. Voorafgaand aan de afname heeft de onderzoeker onderstaande introductiege geven aan de leerlingen:

“Jullie gaan straks een vragenlijst invullen. In deze vragenlijst kunnen jullie je mening geven over de manier van lesgeven van docent Achter iedere vraag zie je de woorden Nooit en Altijd staan met daartussen 5 hokjes achter elkaar. Nadat je een vraag gelezen hebt kruis je achter die vraag één hokje aan. Het hokje helemaal links betekent dus Nooit en het hokje helemaal rechts betekent dus Altijd. Je mag zelf weten welk hokje jij aankruist. Deze vragenlijst is geen proefwerk waar je een cijfer voor krijgt. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Je vult bovenaan de vragenlijst de klas en de naam van docent In, niet jouw eigen naam. Niemand komt te weten wat jij hebt ingevuld. Ik noteer jullie scores in een digitaal programma en het eindresultaat is alleen voor mij en deze docent bestemd”.

Bijlage 6

Informatie over leraarsgedrag naar het model van Leary

Beschrijving van docentgedrag, met de bijbehorende lesstijlen en vaardigheden, voor de acht sectoren in het model van Leary:

	BS Sturend	SB Helpend	SO Begrijpend	OS Inschikkelijk
Functionele lesstijl	Stelt zich centraal op, geeft advies ook ongevraagd, vertelt boeiend en enthousiast. Organiseert veelvuldig, regelt de inbreng van leerlingen nadrukkelijk, gaat in op vragen als het hem uitkomt.	Creëert op vriendelijke wijze een werksfeer, is attent, sluit aan op belangstelling en mogelijkheden van leerlingen in en buiten de lesstof, probeert op alle mogelijke manieren te helpen.	Leeft mee met de leerlingen, is bereid steeds opnieuw uit te leggen, gaat in op wensen van de leerlingen, uit vaak waardering, volgt leerlingen aandachtig, probeert conflicten te vermijden	Helpt leerlingen individueel, geeft ruimte voor eigen inbreng, reageert weinig op ordeverstoringen, volgt wensen en voorstellen van leerlingen vaak.
Disfunctionele lesstijl	Is te uitvoerig aan het woord en daardoor verwarrend, heeft altijd een mening en probeert steeds te overtuigen, controleert te vaak, weet het altijd beter, regelt, stuurt of betuttelt te veel.	Helpt eindeloos, geeft vaak toe, is bemoeizuchtig en overbeschermend, troost altijd, is blind voor conflicten en problemen, vergeet leerlingen met wie hij niet bezig is, doet alles om zelf niet als problematisch gezien te worden.	Negeert ordeverstoringen, laat zich voor de gek houden, ontloopt verantwoordelijkheid die conflicten op kan leveren, sust conflicten, wil steeds door leerlingen aardig gevonden worden.	Lijkt weinig te merken van wat er gebeurt, komt steeds terug op beslissingen, voelt zich hulpeloos en verontschuldigt zich vaak, grijpt niet in, probeert zich op formele regels te beroepen, biedt geen enkele structuur, klampt zich vast aan anderen.
Noodzakelijke vaardigheden	Kan een lijn vasthouden, leiden, regelen, structureren, opdrachten geven, uitleggen, procedures bepalen en bewaken, vertellen, bedoelingen duidelijk maken, aandacht vasthouden.	Kan helpen, stimuleren, geruststellen, zich vriendelijk, zorgzaam of speels gedragen, bemoedigen.	Kan zich inleven, geïnteresseerd luisteren, waardering laten blijken, compromissen zoeken, accepteren, verontschuldigen, meedoen.	Kan ruimte geven, zelfstandig laten werken, gelijk geven, uit laten razen, meegaan, zich aanpassen.

	OT Onzeker	TO Ontevreden	TB Corrigerend	BT Dwingend
Functionele lesstijl	Heeft weinig contact met leerlingen, laat zich regelmatig door hen overhalen, laat leerlingen hun gang gaan, uit zich voorzichtig, vermijdt confrontaties, twijfelt aan zichzelf, gedraagt zich enigszins schuchter.	Heeft moeite om enthousiast les te geven, heeft weinig plezier in zijn werk en weinig interesse in leerlingen, kritiseert gedrag van leerlingen regelmatig, is sceptisch over voorstellen van leerlingen.	Bewaakt de rust en het werktempo door veelvuldig te disciplineren en te corrigeren.	Treedt zelfbewust op, komt niet gemakkelijk terug op genomen beslissingen, heeft weinig persoonlijk contact met leerlingen, overhoort vaak, bewaakt het niveau van het vak, is consequent, legt uitvoerig uit.
Disfunctionele lesstijl	Vermijdt ieder contact en zeker confrontaties, heeft nooit oogcontact, praat naar het bord, heeft weinig greep op de situatie, ondergaat gelaten het rumoer en legt zich daarbij neer, heeft weinig zelfvertrouwen en keert zich ontevreden naar binnen.	Is achterdochtig en cynisch, beschuldigt leerlingen, is gauw geprikkeld en maakt hatelijke opmerkingen, probeert leerlingen te betrappen en vergeeft nooit, collega's zien hem als dwars, ontevreden en gefrustreerd.	Valt onberekenbaar uit, reageert sarcastisch op fouten, wantrouwt leerlingen, vindt leerlingen onredelijk, achterbaks en lui, vernedert leerlingen en geeft veel onvoldoendes, heeft geen enkele geduld met leerlingen.	Voelt zich verheven boven leerlingen, die in wezen niets kunnen zonder hem, een fout ligt altijd bij de leerlingen, hij wordt door leerlingen gevreesd bij cijfers, huiswerk en proefwerken, schept bij collega's op over zichzelf, selecteert veel.
Noodzakelijke vaardigheden	Kan tegenvoorstellen doen, controleren, beoordelen, nadrukkelijk en beslist optreden, normen, regels en eisen stellen, duidelijk zijn in verwachtingen t.a.v. leerlingen.	Kan afstand bewaren, zwijgen met een ontevreden gezicht, wachten tot het stil is, afwegen, kritiseren, in twijfel trekken.	Kan een prestatie negatief beoordelen, irritatie en boosheid uiten, verbieden, straffen, corrigeren, teugels strak houden, fouten verbeteren.	Kan tegenvoorstellen doen, controleren, beoordelen, nadrukkelijk en beslist optreden, normen, regels en eisen stellen, duidelijk zijn in verwachtingen t.a.v. leerlingen

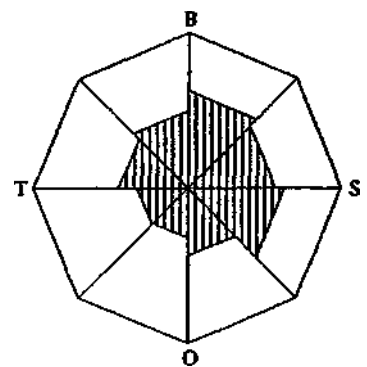
Beschrijving van de acht docenttyperingen:

Uit onderzoek van Brekelmans (1989) blijkt dat docenten, volgens de perceptie van de leerlingen, niet te plaatsen zijn in een sector. Vaak vertonen zij met name gedrag uit een aantal naast elkaar liggende sectoren. Maar de leerlingen noemen uit alle sectoren wel een aantal kenmerkende gedragingen. Aan de hand daarvan heeft Brekelmans de docenten ingedeeld in acht typen. De typen zijn als volgt te karakteriseren.

1. Directief.

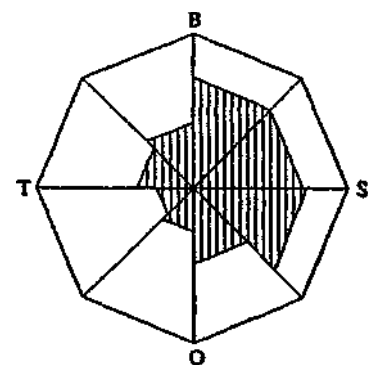
Het zwaartepunt voor dit type ligt in het BS-quadrant. Ook gedragingen uit het SO- en het SB-quadrant worden relatief veel genoemd. Daarnaast vertonen deze docenten ook Tegen-gedrag, vooral te benoemen als streng gedrag. Deze docenten hebben de touwtjes duidelijk in handen en leerlingen zijn in de lessen van deze docenten vooral taakgericht bezig. Regels en procedures spelen daarbij een belangrijke rol.

Ordeverstoorers worden snel gecorrigeerd. Er heerst in de klas geen onvriendelijke sfeer, maar de docent is vooral gericht op het leerdomein en weinig op de persoon van de leerling.



2. Gezaghebbend.

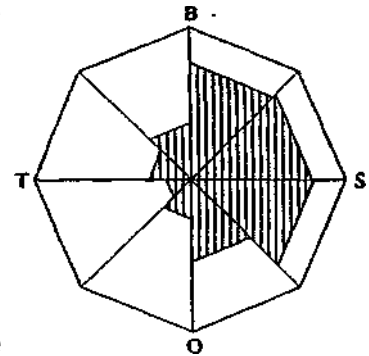
Ook hier ligt het zwaartepunt van de gedragingen van de leraar in het BS-quadrant. Maar SB- en SO-gedrag komen veel meer voor, terwijl het Tegen-gedrag te verwaarlozen is. De lessen van deze docenten hebben een duidelijke structuur. Leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. De docent herinnert hen slechts af en toe aan regels of procedures en ze worden niet vaak tot de orde geroepen. De docent is enthousiast bezig met de leerstof en leerlingen zijn geboeid. Er wordt vooral taakgericht gewerkt. De docent let daarbij niet enkel op prestaties van de leerlingen, maar ook op hun wensen en behoeften. Er is zodoende niet alleen aandacht



voor het leerdomein, maar ook voor het leefdomein van de leerling. De sfeer in de lessen is gestructureerd en ontspannen.

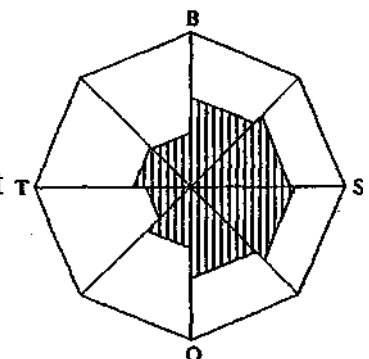
3. Tolerant en gezaghebbend.

De docent die past in dit type leerlingbeeld heeft de sterkste Samen-component van alle typen. Het is vooral deze docent die begrip toont voor leerlingen en rekening houdt met hun wensen en behoeften. Het bieden van structuur wordt gecombineerd met het geven van ruimte aan leerlingen. Zij creëren een stimulerende omgeving, waarin aan alle belangen zoveel mogelijk recht wordt gedaan. In de les worden allerlei werkvormen gebruikt. Ordeproblemen komen bij deze docent niet voor, waardoor de leerling ook niet herinnerd hoeft te worden aan regels. De leerlingen werken aan hun taak, omdat ze de les plezierig vinden.



4. Tolerant.

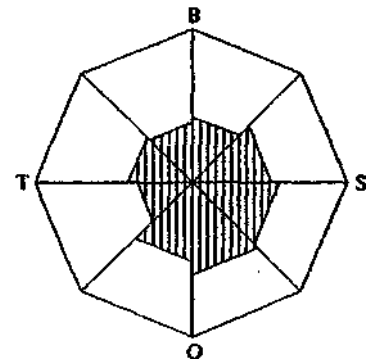
In dit type zijn Onder- en Bovengedrag in gelijke mate vertegenwoordigd en er is een duidelijke Samencomponent aanwezig. De sfeer in de klas is vriendelijk. De leerlingen hebben een grote mogelijkheid tot eigen inbreng. De docent vertoont weinig leidend gedrag. Hij besteedt zorg aan de leerlingen, houdt rekening met hun wensen en behoeften, geeft ze verantwoordelijkheid en probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en aanleg. Deze betrokkenheid werkt motiverend voor de leerlingen. Het gevolg is wel dat de sfeer in de klas ook rommelig kan zijn.



5. Onzeker tolerant.

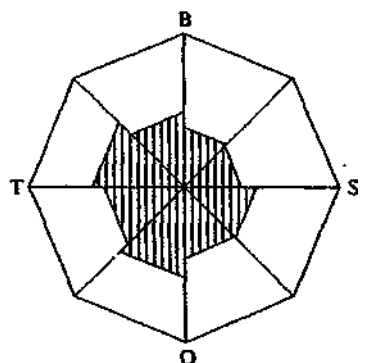
Hierbij ligt de nadruk in het Onder-Samenquadrant. Deze docenten vertonen volgens leerlingen veel ruimte gevend gedrag, maar gecombineerd met minder leidend en meer onzeker gedrag.

Er heerst een tolerante, maar tevens wanordelijke sfeer. De lessen kennen weinig structuur en de taakgerichtheid van de leerlingen is niet hoog. Leerlingen zijn met veel zaken bezig, maar niet met het onderwerp van de les. De docent praat vaak hard om het lawaai van de leerlingen te overstemmen en richt zelden zijn blik tot de klas. Als de leerlingen tot de orde geroepen worden is dit weinig overtuigend en nauwelijks met effect. Wel is de docent gericht op het helpen van de leerling. Hij is steeds bereid iets weer uit te leggen, ook aan hen die niet opgelet hebben. Leerlingen vinden een dergelijke docent vaak wel aardig, maar ook 'te goed'.



6. Onzeker agressief

Deze docenten komen vooral uit in het Onder-Tegenquadrant. Voor de leerlingen vertonen ook deze docenten veel onzeker gedrag, maar dan gecombineerd met Tegen-gedrag als: ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Deze docenten vallen vaak driftig uit tegen leerlingen en dreigen met straf. In de les heerst een sfeer van chaos. Leerlingen en docenten reageren agressief op elkaar. Zij zien elkaar als tegenstanders en steken hun energie in de onderlinge strijd. Leerlingen grijpen elke mogelijkheid de les te verstoren aan en vertonen provocerend gedrag. Geconcentreerd werken is onmogelijk. De docent reageert over het algemeen heftig op de ordeverstoringen, maar niet consequent. Welke leerlingen de aanstichters zijn is voor hem vaak onduidelijk, waardoor de verkeerden bestraft worden. De leerlingen vinden dat de docent de schuldige is van de wanorde, doordat hij onvoorspelbaar en onevenwichtig gedrag vertoont. Bestrafingen vinden ze onrechtvaardig en ze



reageren met meer ordeverstorend gedrag. De lesstof is niet meer van belang. De docent steekt al zijn energie in het creëren van een ordelijke situatie. Pas als de leerlingen zich 'netjes' gedragen is hij bereid een leuke les te verzorgen.

7. Autoritair

Docenten die vallen in dit leerlingbeeld vertonen in hoofdzaak gedrag uit het Boven-Tegenkwadrant.

Ontevreden, corrigerend en streng gedrag gaat samen

met leidend gedrag. De lesstof wordt door deze docenten gestructureerd en duidelijk aangeboden. De leerlingen

doen wat aan hen gevraagd wordt, maar niet vanuit

betrokkenheid. De regels zijn duidelijk, en de docent

reageert kwaad op overtredingen, kleine ordeverstoringen

en fouten van leerlingen. Hij is regelmatig sarcastisch en kleinerend naar

leerlingen toe. En leerlingen krijgen snel een onvoldoende. Het is dan niet

verwonderlijk dat leerlingen bang lijken voor de docent. De sfeer in de klas is niet

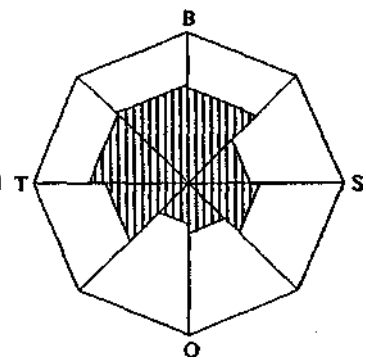
vriendelijk. De nadruk ligt op prestaties en competitie. De leerlingen krijgen weinig

kans eigen initiatieven te vertonen. De afstand tussen de docent en de leerling is

groot, zowel op het persoonlijke als het vakinhoudelijke vlak. De docent is van

mening dat leerlingen het meeste leren als de docent bepaalt wat er gebeurt en

hoe het gebeurt.



8. Moeizaam dominant

Voor dit type leerlingbeeld is het kenmerkend dat er geen

uitgesproken Samen- of Tegengedrag is. Ook in het

Onder-Bovengedrag is geen sprake van een uitgesproken

patroon. In de klassesituatie treedt bij deze docent bij

dezelfde klas per les een wisselend beeld op. De ene

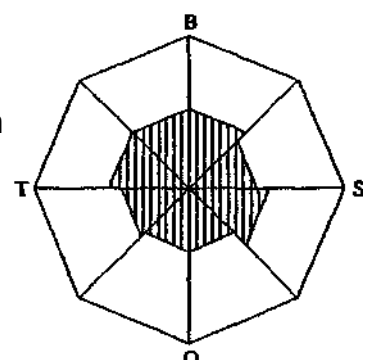
keer neigt de sfeer naar gemoedelijke wanorde, de

andere keer naar agressieve wanorde. De docent spant

zich in om de orde te handhaven, wat meestal ook wel

lukt, maar het kost hem moeite een redelijke sfeer te handhaven. Leerlingen

worden vaak tot de orde geroepen, wat de ene keer beter lukt dan de andere. De



docent is vooral vakgericht bezig, en geeft vaak saai en klassikaal les. De les is weinig enthousiasmerend. Ook helpt hij leerlingen weinig bij het verwerken van de leerstof. De docent maakt vaak een uitgebluste indruk.

Beschrijving van leerlinggedrag in de klas:

Binnen een relatie, van welke aard dan ook, roept bepaald gedrag complementair gedrag op. Het model voor interpersoonlijk gedrag van Leary is hier ook op gebaseerd. Uitgaand van het model van Leary is aan te geven welk complementair gedrag volgt op gedrag uit de verschillende sectoren. Ook dit complementaire gedrag is te plaatsen in een of meerdere sectoren.

Docentgedrag en complementair leerlinggedrag

<u>docentgedrag</u>	<u>leerlinggedrag</u>
BS sturend	kalm en volgzaam
SB helpend	ontspannen
SO begrijpend	ontspannen, initiatief nemend en zelf bepalend hoeveel hulp zij nodig hebben
OS inschikkelijk	zelfstandig werkend, individueel of in groepjes veel initiatief nemend en voor hulp op elkaar aangewezen
OT onzeker	grotendeels hun eigen gang gaand en zich wisselend gedragend, bepalend voor de sfeer
TO ontevreden	met weinig plezier werkend aan het schoolvak
TB corrigerend	gedwee en weinig spontaan
BT dwingend	hard werkend met weinig onderlinge interactie en creativiteit, hoge cijfers halend.

Bijlage 7

Schriftelijke weergave van het interview met leraar D.

Dan gaan we nu beginnen met het interview.

Tegen welke problemen loop je op H., bij deze klas?

Nou bij deze klas heb ik.... ***even voor de duidelijkheid klas ..***

ik loop bij deze klas vooral aan tegen het feit of kinderen zich wel prettig voelen in mijn les. Ik ben heel erg aanwezig, ik ben een hele gestructureerde regeldocent. Ik voel mij, ik heb het gevoel dat kinderen zich soms niet prettig genoeg voelen om vragen aan mij te stellen. Ik heb wel eens het idee, er zijn altijd kinderen die vragen hebben maar er zijn ook kinderen die ze denk ik dan wel hebben maar niet aan mij stellen. En komt dat dan omdat ik heel duidelijk ben en ze weten wat ze moeten doen, of komt dat doordat ik misschien te assertief aanwezig ben waardoor kinderen geen vragen durven stellen misschien, waardoor het ... Dat vindt ik wel een van de problemen. Een ander probleem is ook wel de band die ik heb met leerlingen dat ik wel eens denk misschien... ik voel soms wat afstand, ik zou meer van zo'n band verwachten. Ik heb bijvoorbeeld een collega in de school die wordt wel een echt gezocht door kinderen omdat ze dan even hun verhaal kwijt moeten aan docent V. Ik denk wel eens ja er zijn eigenlijk nooit kinderen die mij zoeken in de school en die mij gierend hard nodig hebben dus ja dat vind ik wel eens jammer dat ik denk heb ik dat.. die band heb ik dus niet met kinderen. Komt dat dan omdat ik teveel aanwezig ben of te gestructureerd ben en daardoor minder daar mee bezig ben ik zou wel meer een band willen met kinderen. dat is wel een van de problemen. Er is soms eh... teveel gaat het om les geven en te weinig om... nou ja het stukje van het kind zelf. Dat zijn wel problemen waar ik tegenaan loop bij deze. Er zijn kinderen in deze klas die heel stil zijn en nooit vragen hebben terwijl ik me niet kan voorstellen dat die kinderen geen vragen hebben. Maar ze stellen ze niet, ook niet als ik vraag of ze een vraag hebben. Dan zeggen ze dat ze ze niet hebben.

En wat zou je dan willen bereiken? Je hebt het net al een beetje genoemd maar

Ja, ik zou willen dat er meer een betere balans is tussen mijn gestructureerdheid en de regels die ik heel belangrijk vind en de manier hoe je met elkaar om hoort te gaan. Waar ik heel veel aandacht altijd aan besteed dat er ook ruimte is voor spontaniteit. Het zou beter denk ik zijn om aan te sluiten bij alle kinderen. Kijk het ene kind heeft heel veel structuur nodig en het andere kind heeft meer die emphatische kant nodig en meer dat stukje van die weet de regels wel maar dat hoef ik niet iedere keer te herhalen en voor dat kind zou het leuker zijn als hij ook spontaan misschien wel eens eens keertje bij me kon komen staan zonder dat daar weer een regel voor geldt of Dus die spontaniteit.

En ik zou willen dat kinderen autonomer worden waardoor ze bij mij leren hoe ze met bepaalde dingen om horen gaan. Wat vindt ik natuurlijk dan. En dat ze dat dan niet alleen maar doen speciaal voor mij omdat ik bijvoorbeeld van mezelf vindt dat ik redelijk streng ben maar dat ze dat ook doen bij andere collega's waar ik vindt dat ze zich ook zo horen

gedragen Dus dat ze het leren en niet speciaal bij mij doen. Dat is eigenlijk wel wat ik zou willen bereiken met deze klas.

En als je daar aan denkt, wat je wilt bereiken, het ideaalbeeld met deze klas, wat staat jou dan in de weg? Wat voor belemmeringen kom je daarbij tegen? Denk je daarbij tegen te komen?

Ik denk dat ik het, als ik dit zou willen bereiken dat kinderen autonomer worden en soms toch wat meer ruimte nemen in plaats van dat ... maar dat ik ze dat dan ook geef... Ik denk dat daar vooral waar ik tegenaan ga lopen is, dat ik teveel controle wil houden op de groep en dat omdat dat mij het gevoel geeft dat ik alles onder controle heb ... dus dat ik me zal... denk ik moeten proberen om het Ik denk dat ik te directief aanwezig ben dus dat ik mezelf te centraal stel in een groep, waardoor ik juist creëer dat ik ook heel belangrijk ben dat iedereen dus ook doet wat ik wil, waardoor ik uiteindelijk zelf creëer dat die spontaniteit er niet is. Omdat ik juist zo aanwezig ben en zoveel probeer te sturen om maar te voorkomen dat zich problemen gaan voordoen of dat er conflicten kunnen ontstaan of dat kinderen elkaar gaan pesten of ruzie maken of dat soort dingen of dingen niet snappen dat ik altijd wil dat ze vragen stellen als ze het niet snappen maar ja... als kinderen zich niet prettig voelen omdat het misschien veel te gestructureerd is of ik sluit niet aan bij die leerstijl, ja dan denk ik dat ik te aanwezig ben in het proces van alle kinderen waardoor ik misschien... ik denk dat ik uiteindelijk dan Want als je dan kijkt naar wat er nodig zou zijn om mijn belemmeringen te kunnen.... om daar mee om te kunnen gaan dan zou ik dus meer moeten leren loslaten en wat meer moeten leren om vertrouwen te hebben in het feit dat kinderen het niet altijd nodig hebben dat je volgens bepaalde regels perse zou moeten.... Dat je ook eens een keer kan kijken "als ik het nou niet vertel misschien doen ze het dan ook wel goed". Dat ik niet van tevoren bij een les al hoeft te zeggen "we gaan dit en dat doen maar ik wil niet dat je zus of zo doet want dan kan er dat en dat gebeuren ". Misschien als ik het niet verteld had was het nooit gebeurd, en had ik het ook niet hoeven vertellen. Dat kost wel... soms kost het veel tijd om te proberen baren van de weg af te halen voor kinderen, terwijl ze misschien nooit erop zouden komen. Dus ik denk dat ik wat meer zal moeten leren loslaten en zou kunnen kijken hoe ik misschien wat meer de kracht in de groep kan benutten, uit welke kinderen zijn er heel goed in dingen en die kan ik daar voor gebruiken? In plaats van altijd te denken "nee ik vertel wel even het antwoord, of ik weet wel even hoe we het doen te te te", maar dat ik misschien eens een keer zou kunnen zeggen "goh wil jij eens voor de groep komen en wil jij eens misschien vertellen aan de klas?" of ik wat meer mijn controle op de groep loslaat door de groep daar meer voor te gebruiken. Dat zou mij sterker maken.

En wat minder baren op de weg zien? Ik hoor je dat zelf zeggen dat je een aantal instructie, regels vertelt aan de kinderen om de baren op de weg weg te nemen terwijl de vraag eigenlijk is zien die kinderen nou de baren op de weg of zie jij ze op de weg?

Ja, ik zie ze op de weg en als ik daar in de controle hou dan weet ik ook zeker dat de les.. dat dus niet gebeurt in mijn les dus gebeuren er of geen ongelukken of zijn er geen conflicten of... ik ben ook heel erg gefocust op die dingen ik zie ook altijd welk kind misschien toch stiekem even wat naars zei tegen zijn buurman dat zie ik altijd of ik zie even aan iemands gezicht o die voelt zich niet zo prettig ga ik altijd gelijk even naar toe gelijk probeer ik dingen als het hele kleine vuurtjes zijn al te blussen zonder dat ik denk "ach misschien lost zich dat zelf ook wel even op" en hoeft ik daar niet mijzelf mee te bemoeien of

dat het kind het oplost Ja dat kind kan misschien voor zichzelf wel als ik het niet had gedaan was het misschien wel voor zichzelf opgekomen dus zo maak je een kind zou je het minder autonoom maken omdat ik mijzelf belangrijk in die processen maak terwijl soms kunnen kinderen heel goed dat ik ook kan zeggen “hee ik zie nu dat er wat vervelends gebeurt, los het even op en anders kom ik na de les even bij jullie en ik los het altijd gelijk al op dus in hoeverre ik een kind zelfredzaam maak dat vind ik wel... nou daar zou ik liever wel sterker in willen zijn.

En is dat ook een kwaliteit van jou, kunnen loslaten, controle?

Dat is niet een kwaliteit van mij, ik denk het loslaten is juist iets wat ik beter zou moeten kunnen, ik denk wel dat het iets is dat ik wel kan, het is niet dat ik denk “dat is een onmogelijke taak om te leren”.

Dus het loslaten is iets wat je zou moeten doen zeg je net, om je ideaalbeeld te bereiken?

Ja, ik moet zeg maar heel goed uitkijken... Mijn kwaliteit is denk ik gewoon dat ik een hele gestructureerde docent ben die veel aandacht heeft voor alle kinderen, ik probeer zoveel mogelijk gewoon een rustige, veilige situatie, les en ruimte te creëren. Maar de valkuil daarin is, als je daarin doorslaat dan... aan de ene kant zitten daar kwaliteiten in, want alle kinderen voelen zich, hoop je prettig genoeg om in ieder geval normaal in mijn les door te kunnen gaan. En aan de andere kant, als ik daar in doorsla dan creëer ik ook dat kinderen zich soms misschien overgecontroleerd voelen en zich dus daarbij weer niet prettig voelen, of dat alles te duidelijk is waardoor kinderen niet leren als het nou eens een keer onduidelijk is, hoe gaan ze dan daar mee om? En daar kunnen ze ook dingen van leren. En ik ben natuurlijk een docent die zo is, maar er zijn ook andere docenten in de school die niet zo zijn, en dan moeten ze op dat moment leren om daar mee om te gaan, en die vaardigheid heb ik ze dan niet aangeleerd want ik los dat altijd voor ze op. Dus ik zou ze wat... ik denk dat aan de ene kant is het een kwaliteit dat ik heel gestructureerd ben en alles heel gestructureerd aanpak.

Maar welke kwaliteit zou je nou kunnen inzetten van jezelf, om te leren loslaten?

Misschien de positieve kijk die ik op kinderen heb, en dat ik daarmee dus ook... als ik me daar meer op focus dat ik dan meer kan gaan kijken naar het vertrouwen wat ik ook in ze kan hebben, waardoor ik misschien daardoor beter kan loslaten, dat ik me dus meer ga focussen op de dingen die goed gaan en me dus minder zal gaan focussen op de beren op de weg of dat soort dingen. Dat ik me dus meer ga proberen te richten op “wat gaat er dan wel heel goed?” En als het bij de ene dan een keer misgaat daar kunnen anderen ook weer van leren. En je moet iemand niet z’n been laten breken, maar een conflict kun je ook doordat het conflict er is... kunnen ze daarvan leren waardoor het de volgende keer niet gebeurt. En ik probeer alles te voorkomen.

En je hebt het al een beetje verteld, maar hoe wil je daar de komende tijd mee, of überhaupt mee experimenteren, in je gedrag?

Ik denk dat ik tijdens mijn lessen wel wil proberen om minder lange uitleg te geven, sneller tot de les zelf over te gaan en vooral nieuwe lesvormen uitproberen. Want mijn uitleg kan soms zo lang duren dat sommige kinderen echt ook toe zijn aan beginnen met de les dat ik

denk “Ja, het is natuurlijk wel een vak, waarbij ze ook even lekker moeten kunnen bewegen”. Dat ik meer aandacht ga besteden aan: oké, de basisregels is dit en dit en dit en ik ga gewoon een keer het spel spelen, en misschien hoef ik al die dingen die ze niet mogen doen of wat beter is om niet te doen dan ga ik dan allemaal eens een keer niet vertellen, maar dan ga ik ze gewoon laten spelen en dan ga ik eens afwachten wat gaat er nou eigenlijk mis bij dat nieuwe spelletje, of uiteindelijk is het tuurlijk beter om te kijken wat gaat er goed, maar om mezelf dat vertrouwen ook te leren geven dat ik eerst kijk van oké, wat gaat er daadwerkelijk nog mis, dus wat had ik helemaal niet hoeven vertellen, zodat ik ervan leer dat ik bij andere klassen... Ik hoef dit helemaal niet te vertellen want het gaat eigenlijk helemaal niet mis, en als het dan misgaat kan ik het altijd nog stop zetten.

Maar dat ik mijn uitleg korter hou, waardoor ik ook kan laten zien... waardoor ik ook leer dat ik meer vertrouwen kan hebben in de situatie, dat ik dus niet overal mijn controlestempel op hoef te hebben, daar kan ik wel mee experimenteren. En misschien wat minder altijd in die groep zitten, minder proberen te letten op de kinderen die pesten of de kinderen die niet prettig omgaan met anderen, of die op een bepaalde manier met materiaal omgaan, dat ik ze ook een keer de kans geef om zichzelf te verbeteren, zonder een correctie van mij, dat ik niet altijd op alle slakken zout hoef te leggen, dat ik het ook wel een keertje kan laten gaan. En dat ik dan... dat ze daarmee kunnen laten zien dat ze niet altijd een correctie nodig hebben of niet altijd hoeven te weten dat ik boven op hun lip zit, dat ze dan kunnen bewijzen dat ze autonomer zijn dan ik denk dat ze zijn, dat is het misschien meer. Die kans krijgen ze ook bijna nooit omdat ik er altijd zo op zit.

Hoe autonoom ben je zelf?

Naar mezelf? Ik ben wel autonoom in mijn doen, maar ik heb wel altijd veel bevestiging nodig, ik denk dat ik wel veel bevestiging zoek voor de dingen die ik doe. Ik kan wel heel veel dingen zelf doen, en ben heel zelfbepalend, ik heb altijd wel geleerd om heel erg veel te beargumenteren waarom ik bepaalde dingen doe, vanuit mijn ouders en de opvoeding. Maar ik ben wel iemand die heel veel bevestiging nodig heeft, dus of je dan echt autonoom ben vraag ik me af. Ik kan wel heel goed eigen keuzes maken, en mijn ding doen. En ik weet altijd precies, dat vind ik prettig, dat vind ik niet prettig, hoef ik nooit over na te denken. Ik weet gelijk of ik iets wil of niet, of ik ervoor of ertegen ben, of.. en ik heb wel moeten leren om dat niet altijd te zeggen, maar ik denk uiteindelijk als ik het dan kies vind ik het wel fijn dat ik even kan peilen bij anderen van, was het eigenlijk wel de goede keuze? Dat gevoel. Dus of ik wel echt autonoom ben vraag ik me af. Dus ik hoeverre ik dat aan kinderen kan leren is natuurlijk een vraag, is het zelf ook niet fantastisch, maar daar kun je wel beter in worden denk ik, als je daar meer op focust. En nog meer experimenteren?

Nee ik denk dat je al heel veel hebt verteld van jezelf. Nou bedankt, H.

Oké, geen dank.

Bijlage 8

Voorbeeld van de rapportage Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag:

“Antwoorden samenvattingen” van leraar A

Leraar A Klas 1	Gemiddelde leraar	Uw klas	Uzelf	Uw ideaal
3 Deze docent heeft gezag		1,7	3	3
25 Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt		2,8	3	3
30 Bij deze docent weet je wat je moet doen		2,7	3	4
37 Deze docent kan goed leiding geven		2,5	3	4
40 Deze docent weet leerlingen te boeien		2,2	3	4
48 Deze docent treedt zelfverzekerd op		2,8	2	3
BS Sturend	2,3	2,5	2,8	3,5
1 Deze docent heeft gevoel voor humor		1,5	3	3
5 Deze docent helpt je		2,6	3	3
11 Deze docent vertrouwt leerlingen		2,5	3	3
23 Met deze docent kun je lachen		1,5	3	3
32 Deze docent kan goed tegen een grapje		2	3	3
42 Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas		2,7	2	4
SB Helpend	2,2	2,1	2,8	3,2
8 Deze docent luistert naar leerlingen		2,8	3	3
16 Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen		2,9	4	3
27 Deze docent leeft mee met leerlingen		2,5	3	3
36 Deze docent is geduldig		2,5	2	2
46 Deze docent is soepel voor leerlingen		2,2	2	2
21 Deze docent is aardig		2,6	3	3
SO Begrijpend	2,2	2,6	2,8	2,7
2 Bij deze docent heb je vrijheid		1,9	2	2
12 Deze docent geeft leerlingen hun zin		1,4	2	2
28 Deze docent laat leerlingen hun gang gaan		1,8	1	2
31 Deze docent vindt veel goed		1,8	2	2
22 Bij deze docent doe je wat je zelf wilt		1,8	1	2
43 Er kan veel bij deze docent		2,2	2	2
OS Inschikkelijk	1,7	1,8	1,7	2

Leraar A Klas 1	Gemiddelde leraar	Uw klas	Uzelf	Uw ideaal
4 Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen		2,1	2	2
18 Deze docent maakt een onzekere indruk		0,7	1	0
33 Je kunt deze docent gemakkelijk voor de gek houden		1,3	2	1
45 Deze docent treedt aarzelend op		0,8	0	0
39 Bij deze docent is het onrustig in de klas		1	1	1
50 Als het stil moet zijn, praten we toch door		1	1	1
OT Onzeker	1,7	1,2	1,2	0,8
9 Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren		0,9	0	0
13 Deze docent is ontevreden		1,4	1	0
17 Deze docent moppert		1,5	1	0
26 Deze docent is uit zijn/haar humeur		1,5	1	0
29 Deze docent maakt een sombere indruk		0,7	0	0
44 Deze docent zeurt		1,4	1	0
TO Ontevreden	1,6	1,2	0,7	0
6 Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag		2,2	2	1
14 Deze docent verbiedt ons dingen		1,7	1	2
20 Als deze docent boos is merk je dat		2,9	2	2
24 Deze docent dreigt met straf		1,5	2	1
34 Deze docent kan kwaad worden		2,6	2	1
41 Deze docent is driftig		1	0	0
49 Met deze docent kun je gemakkelijk ruzie krijgen		1,3	0	0
TB Corrigerend	1,9	1,9	1,3	1
7 Bij deze docent moet het stil zijn in de les		2,3	2	2
10 Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen		2,8	2	2
15 We moeten ons aan zijn/haar regels houden		2,2	2	1
19 Deze docent houdt ons in de gaten		2,8	3	3
35 Deze docent houdt streng orde		2,2	2	1

38 Bij deze docent moet je hard werken		1,5	2	2
47 Deze docent stelt hoge eisen		1,5	2	2
BT Dwingend	2	2,2	2,1	1,9

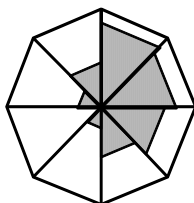
Bijlage 9

Voorbeeld rapportage van de VIL (grafische weergave)

Klas: 0

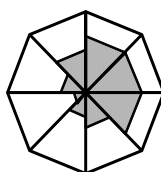
Ideaal

bs	3,5
sb	3,2
so	2,7
os	2,0
ot	0,8
to	0,0
tb	1,0
bt	1,9



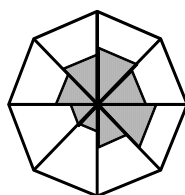
Zelfbeeld

bs	2,8
sb	2,8
so	2,8
os	1,7
ot	1,2
to	0,7
tb	1,3
bt	2,1



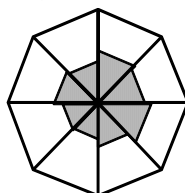
Leerlingenbeeld

bs	2,5
sb	2,1
so	2,6
os	1,8
ot	1,2
to	1,2
tb	1,9
bt	2,2



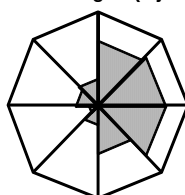
Gemiddelde docent volgens leerlingen

bs	2,3
sb	2,1
so	2,4
os	1,8
ot	1,5
to	1,6
tb	2,0
bt	1,8



Gemiddelde beste docent volgens leerlingen (bij benadering)

bs	2,8
sb	3,0
so	3,0
os	2,0
ot	0,8
to	0,4
tb	1,0
bt	1,2



Bijlage 10 Data VIL leraar A

Leraar A Klas 1	Beeld leerlingen	Zelfbeeld docent	Vershil
Deze docent heeft gezag	1,7	3	1,3
Deze docent weet leerlingen te boeien	2,2	3	0,8
Deze docent treedt zelfverzekerd op	2,8	2	0,8
<i>Uitspraken behorende bij type BS=sturend</i>	2,5	2,8	0,3
Deze docent heeft gevoel voor humor	1,5	3	1,5
Met deze docent kun je lachen	1,5	3	1,5
Deze docent kan goed tegen een grapje	2	3	1
<i>Uitspraken behorende bij type SB=helpend</i>	2,1	2,8	0,7
Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen	2,9	4	1,1
<i>Uitspraak behorende bij type SO=begrijpend</i>			
Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	1,8	1	0,8
Bij deze docent doe je wat je zelf wilt	1,8	1	0,8
<i>Uitspraken behorende bij type OS=inschikkelijk</i>			
Deze docent treedt aarzelend op	0,8	0	0,8
<i>Uitspraak behorende bij type OT=onzeker</i>			
Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren	0,9	0	0,9
<i>Uitspraak behorende bij type TO=ontevreden</i>	1,2	0,7	0,5
Als deze docent boos is merk je dat	2,9	2	0,9
Deze docent is driftig	1	0	1
Met deze docent kun je gemakkelijk ruzie krijgen	1,3	0	1,3
<i>Uitspraken behorende bij type TB=corrigerend</i>	1,9	1,3	0,6
Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	2,8	2	0,8
<i>Uitspraak behorende bij type BT=dwingend</i>			

Bijlage 11

Data reflectievragen leraar A

De antwoorden op de vijf vragen zijn kort samengevat en *cursief* weergegeven.

1. Vergelijking zelfbeeld, ideaalbeeld leraar met het beeld van de leerlingen <i>De drie beelden komen aardig overeen. Met deze klas is er minder een klik. Deze klas vraagt om structuur. Er is daarom minder ruimte voor humor. Deze klas vraagt om een andere aanpak.</i>
2. Verschillen en overeenkomsten tussen zelfbeeld, ideaalbeeld en beeld van de leerlingen <i>De 4 sectoren die het hoogst scoren in het zelfbeeld, het beeld van de leerlingen en in het beeld van “de gemiddelde beste docent” zijn identiek</i> <i>In deze klas is er weinig ruimte om de teugels te laten vieren, omdat er veel structuur en leiding nodig is</i> <i>Leerlingen scoren “deze docent heeft gezag” hoger dan de leraar zelf doet</i> <i>Het verschil in de sector SB is te verklaren door de noodzakelijke zakelijke aanpak van deze klas, die niet prettig is om toe te passen en veel energie kost.</i>
3. Herkenning betreffende de kwaliteiten en valkuilen gekoppeld aan de sectoren waarop hoog gescoord wordt door de leerlingen <i>Te veel aan het woord en te sturend te zij als leraar</i> <i>De leerlingen scoren dat gedrag echter lager dan in het zelfbeeld wordt gedaan. De leerlingen hebben er blijkbaar minder last van dan de leraar zelf</i> <i>Minder goede band met deze klas verklaart de uitslag</i>
4. Herkenning betreffende gedrag van de leerlingen dat opgeroepen wordt door de gedragstypen, die hoog scoren in het zelfbeeld van de leraar <i>Kalm en volgzaam leerling-gedrag, is niet veel gezien.</i> <i>Veel onrust waarbij de leerlingen constant reageren op elkaar.</i>

• <i>De leerlingen zijn relaxed met hun opdrachten bezig, denken mee en tonen initiatief en kunnen zelfstandig werken.</i>
5. Herkenning betreffende noodzakelijke vaardigheden en disfunctioneel gedrag van de leraar behorende bij de gedragstypen, die hoog scoren in het beeld van de leerlingen • <i>Het veel aan het woord en te leidend zijn</i> • <i>Angst om de grip te verliezen</i> • <i>Gestructureerd lesgeven</i> • <i>Verantwoordelijkheden en conflicten als worden niet ontlopen</i> • <i>Aan negatief gedrag van de leerlingen worden wel consequenties verbonden</i> • <i>Het zich kunnen inleven, geïnteresseerd luisteren, waardering laten blijken, compromissen sluiten, accepteren, verontschuldigen en meedoen als leraar</i>
6. Klassenklimaat behorende bij het type leraar volgens het beeld van de leerlingen <i>Het type leraar “Tolerant en Gezaghebbend” met bijbehorend leraarsgedrag “begrip tonen voor leerlingen en rekening houden met hun behoeften” wordt herkend. Ordeproblemen, niet kenmerkend voor dit type leraar, komen wel voor.</i>
7. Mate van tevredenheid van de leraar en eventuele actiepunten <i>De mate van tevredenheid is groot. De favoriete sectoren scoren hoog in de drie beelden. Actiepunten:</i> • <i>handhaven van de orde</i> • <i>gestructureerd lesgeven</i> • <i>daarbij vriendelijk blijven</i>

Bijlage 12

Data VIL leraar B

Leraar B Klas 2	Beeld leerlingen	Zelfbeeld docent	Vershil
Deze docent heeft gezag	2,7	1	1,7
Deze docent ziet wat er gebeurt in de klas	3,1	1	2,1
Bij deze docent weet je wat je moet doen	3,2	1	2,2
Deze docent kan goed leiding geven	2,7	1	1,7
<i>Uitspraken behorende bij type BS=sturend</i>	2,9	1,5	1,4
Deze docent vertrouwt leerlingen	2,9	4	1,1
Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas	2,7	4	1,3
<i>Uitspraken behorende bij type SB=helpend</i>	2,8	3,3	2,2
Deze docent leeft mee met leerlingen	2,7	4	1,3
Deze docent is geduldig	2,2	3	0,8
Deze docent is soepel voor leerlingen	2,5	4	1,5
Deze docent is aardig	3,1	4	0,9
<i>Uitspraak behorende bij type SO=begrijpend</i>			
Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	1,8	1	0,8
Bij deze docent doe je wat je zelf wilt	1,8	1	0,8
Er kan veel bij deze docent	2,5	4	1,5
<i>Uitspraken behorende bij type OS=inschikkelijk</i>			
Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	2,1	3	0,9
Deze docent maakt een onzekere indruk	0,5	2	1,5
Je kunt deze docent gemakkelijk voor de gek houden	1,7	3	1,3
Deze docent treedt aarzelend op	0,9	2	1,1
<i>Uitspraak behorende bij type OT=onzeker</i>	1,4	2,3	0,9

Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren	0,9	3	2,1
Deze docent is ontevreden	0,8	3	2,2
Deze docent moppert	1,1	3	1,9
Deze docent is uit zijn/haar humeur	1,1	3	1,9
Deze docent maakt een sombere indruk	0,7	2	1,3
Deze docent zeurt	0,8	3	2,2
<i>Uitspraak behorende bij type TO=ontevreden</i>	0,9	2,8	1,9
Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag	2,1	1	1,1
Deze docent verbiedt ons dingen	1,3	3	1,7
Deze docent dreigt met straf	1,1	3	1,9
Met deze docent kun je gemakkelijk ruzie krijgen	1,2	2	0,8
<i>Uitspraken behorende bij type TB=corrigerend</i>	1,8	2,1	0,3
Deze docent houdt ons in de gaten	3,1	1	2,1
<i>Uitspraak behorende bij type BT=dwingend</i>	2,2	1,9	0,3

Bijlage 13

Data reflectievragen leraar B

De antwoorden op de vijf vragen zijn kort samengevat en *cursief* weergegeven.

1. Vergelijking zelfbeeld, ideaalbeeld leraar met het beeld van de leerlingen • <i>Niet het zelfbeeld, maar het ideaalbeeld heeft de meeste overeenkomsten met het beeld van de leerlingen</i> • <i>Geen leidende rol, zou dat wel willen hebben, maar vindt dat moeilijk</i> • <i>Leerlingen zien wel de leider</i> • <i>Ordeproblemen zijn aanwezig</i> • <i>Geen balans tussen leraarsgedrag en gedrag van de leerlingen</i> • <i>Leraarsgedrag is voor deze klas onvoldoende duidelijk.</i>
2. Verschillen en overeenkomsten tussen zelfbeeld, ideaalbeeld en beeld van de leerlingen • <i>De leerlingen ervaren de leraar meer sturend dan de leraar dat zelf doet.</i>
3. Herkenning betreffende de kwaliteiten en valkuilen gekoppeld aan de sectoren waarop hoog gescoord wordt door de leerlingen • <i>Leiding kunnen geven</i> • <i>Leerlingen gedragen zich afwisselend kalm, volgzaam en storend</i> • <i>Als leraar vriendelijk, behulpzaam en begrijpend naar leerlingen toe</i> • <i>Soms te begripvol, strijkt snel de hand over het hart</i> • <i>De leerlingen kunnen goed zelfstandig werken</i>
4. Herkenning betreffende gedrag van de leerlingen dat opgeroepen wordt door de gedragstypen, die hoog scoren in het zelfbeeld van de docent • <i>De sfeer in de klas is goed</i>

- *De leerlingen vinden het plezierig om de lessen te volgen*
- *Door ontspannen leraarsgedrag zijn de leerlingen soms te relaxed*
- *Als leraar soms te veel leerling met de leerlingen waardoor soms respectloos leerlinggedrag ontstaat*

5. Herkenning betreffende noodzakelijke vaardigheden en disfunctioneel gedrag van de leraar behorende bij de gedragstypen, die hoog scoren in het beeld van de leerlingen

Niet schriftelijk beantwoord

6. Klassenklimaat behorende bij het type leraar volgens het beeld van de leerlingen

Het type leraar "Tolerant en gezaghebbend" met bijbehorend klassenklimaat wordt herkend. De leerlingen zijn gemotiveerd, omdat ze een eigen inbreng hebben. Leerlingen krijgen ruimte, zoveel ze aankunnen en binnen de normen van de leraar. Er zijn geen ordeproblemen.

7. Mate van tevredenheid van de leraar en eventuele actiepunten

Actiepunten:

- *De sector OS verdient aandacht*
- *Vaker consequenties verbinden aan negatief gedrag van leerlingen, meer corrigeren*
- *Confrontaties met leerlingen niet uit de weg gaan*
- *Niet altijd de lieve vrede willen bewaren, omdat dat rust geeft*

Bijlage 14

Data VIL leraar C

Leraar C Klas 3	Beeld leerlingen	Zelfbeeld docent	Vershil
Deze docent heeft gezag	2,1	3	0,9
Bij deze docent weet je wat je moet doen	2,9	2	0,9
Deze docent kan goed leiding geven	2,8	2	0,8
<i>Uitspraken behorende bij type BS=sturend</i>			
Deze docent heeft gevoel voor humor	1,9	3	1,1
Deze docent helpt je	3,4	2	1,4
Deze docent vertrouwt leerlingen	2,9	2	0,9
Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas	2,1	3	0,9
<i>Uitspraken behorende bij het type SB=helpend</i>			
Deze docent luistert naar leerlingen	3,1	2	1,1
Deze docent is geduldig	2,8	2	0,8
<i>Uitspraken behorende bij het type SO=begrijpend</i>			
Er kan veel bij deze docent	2,2	3	0,8
<i>Uitspraken behorende bij het type OS=inschikkelijk</i>			
Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	2,2	3	0,8
Je kunt deze docent gemakkelijk voor de gek houden	1,9	1	0,9
Bij deze docent is het onrustig in de klas	2,8	2	0,8
Als het stil moet zijn, praten we toch door	3	4	1
<i>Uitspraken behorende bij het type OT=onzeker</i>			
Deze docent is uit zijn/haar humeur	1,9	3	1,1
Deze docent maakt een sombere indruk	1,2	2	0,8
<i>Uitspraken behorende bij het type TO=ontevreden</i>	1,2	1,7	0,5
Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag	2,8	4	1,2
Deze docent verbiedt ons dingen	2	3	1
Deze docent dreigt met straf	1,6	3	1,4
<i>Uitspraken behorende bij het type TB=corrigerend</i>	2,3	3	0,7
Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	2,9	2	0,9
<i>Uitspraken behorende bij het type BT=dwingend</i>	2,6	2,9	0,3

Bijlage 15

Data reflectievragen leraar C

De antwoorden op de vijf vragen zijn kort samengevat en *cursief* weergegeven.

1. Vergelijking zelfbeeld, ideaalbeeld leraar met het beeld van de leerlingen <i>Het zelfbeeld, het ideaalbeeld komen redelijk overeen met het beeld van de leerlingen. De leerlingen zijn positiever dan de leraar, die zichzelf realistisch kritisch noemt. Het ideaalbeeld is erg uitgesproken.</i>
2. Verschillen en overeenkomsten tussen zelfbeeld, ideaalbeeld en beeld van de leerlingen <i>De leerlingen vinden de leraar meer begrijpend, maar minder ontevreden, corrigerend en dwingend dan de leraar zelf</i> <i>Voor de leerlingen is de leraar minder duidelijk dan gedacht</i> <i>Deze klas vraagt om meer duidelijkheid</i> <i>Noodzakelijk om als leraar minder aarzelend, resoluter op te treden</i>
3. Herkenning betreffende de kwaliteiten en valkuilen gekoppeld aan de sectoren waarop hoog gescoord wordt door de leerlingen <i>Het beeld van de leerlingen is realistisch.</i> <i>Aandacht hebben voor de leerlingen en enthousiasme worden als kwaliteiten herkend, maar zijn onvoldoende toereikend voor voldoende gezag in deze klas</i>
4. Herkenning betreffende gedrag van de leerlingen dat opgeroepen wordt door de gedragstypen, die hoog scoren in het zelfbeeld van de leraar <i>Herkend wordt dat de leerlingen kansen en ruimte zien en deze innemen.</i>
5. Herkenning betreffende noodzakelijke vaardigheden en disfunctioneel gedrag van de leraar behorende bij de gedragstypen, die hoog scoren in het beeld van de leerlingen <i>Niet schriftelijk beantwoord door leraar C.</i>

6. Klassenklimaat behorende bij het type leraar volgens het beeld van de leerlingen

Het beeld van de leerlingen schommelt tussen het type "Directief / Tolerant / Onzeker tolerant". De voorkeur gaat uit naar het type Tolerant en gezaghebbend .

7. Mate van tevredenheid van de leraar en eventuele actiepunten

Actiepunten:

- *Meer structuur aanbrengen tijdens de lesvoorbereiding en de lessen, waardoor de leerlingen beter weten wat van hen verwacht wordt. Ze zullen zich dan beter laten leiden en zelf minder ruimte zien en innemen*
- *Eerder ingrijpen bij ongewenst leerlinggedrag*
- *Resoluter optreden*
- *Het individueel contact met de leerlingen waarborgen*
- *Balans houden tussen de inhoud van de les, het corrigeren van ongewenst gedrag, de aandacht voor de individuele leerling*
- *Schakelen binnen verschillende typen leraarsgedrag en daarbij overzicht behouden*

Bijlage 16

Data VIL leraar D

Leraar D Klas 4	Beeld leerlingen	Zelfbeeld docent	Vershil
Deze docent heeft gezag	2,9	4	1,1
Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt	2,9	4	1,1
<i>Uitspraken behorende bij type BS=sturend</i>			
Met deze docent kun je lachen	2,9	2	0,9
Deze docent kan goed tegen een grapje	3,1	2	3
<i>Uitspraken behorende bij type SB=helpend</i>	3,1	2,8	0,3
Deze docent is geduldig	3,1	2	1,1
Deze docent is soepel voor leerlingen	3,3	1	2,3
Deze docent is aardig	3,6	2	1,6
<i>Uitspraken behorende bij type SO=begrijpend</i>	3,3	2,5	0,8
Deze docent geeft leerlingen hun zin	2,5	1	1,5
Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	2,2	1	1,2
Deze docent vindt veel goed	2,6	1	1,6
Er kan veel bij deze docent	2,9	1	1,9
<i>Uitspraken behorende bij type OS=inschikkelijk</i>	2,4	1,2	1,2
Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	0,8	0	0,8
Deze docent treedt aarzelend op	0,8	0	0,8
Bij deze docent is het onrustig in de klas	1,2	0	1,2
Als het stil moet zijn, praten we toch door	0,9	0	0,9
<i>Uitspraken behorende bij type OT=onzeker</i>	0,9	0,2	0,7
Deze docent moppert	0,9	2	1,1
Deze docent zeurt	0,5	2	1,5
<i>Uitspraken behorende bij type TO=ontevreden</i>	0,8	1,3	0,5
Deze docent verbiedt ons dingen	1,6	3	1,4
Als deze docent boos is merk je dat	2,8	4	1,2
Deze docent is driftig	0,9	2	1,1
<i>Uitspraken behorende bij type TB=corrigerend</i>	1,9	2,6	0,7
Bij deze docent moet het stil zijn in de les	2,1	3	0,9
Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	2,8	4	1,2
Deze docent houdt ons in de gaten	3,1	4	0,9
Deze docent houdt streng orde	2,1	4	1,9
Deze docent stelt hoge eisen	1,9	3	1,1
<i>Uitspraken behorende bij type BT=dwingend</i>	2,5	3,6	1,1

Bijlage 17

Data reflectievragen leraar D

De antwoorden op de vijf vragen zijn kort samengevat en *cursief* weergegeven.

1. Vergelijking zelfbeeld, ideaalbeeld leraar met het beeld van de leerlingen <i>Het ideaalbeeld vertoont de meeste overeenkomst met het beeld van de leerlingen</i>
2. Verschillen en overeenkomsten tussen zelfbeeld, ideaalbeeld en beeld van de leerlingen <i>De leerlingen vinden de leraar begripvoller en minder streng dan de leraar zelf aangeeft</i> <i>De score in het ideaalbeeld betreffende "strengheid" is gelijk aan die score in het beeld van de leerlingen</i> <i>De getoonde strengheid raakt de leraar meer dan de leerlingen blijktbaar</i> <i>Te veel regels en structuur staan een hechtere band met de leerlingen in de weg</i> <i>Onzeker en ontevreden leraarsgedrag scoort in het beeld van de leerlingen lager dan in het zelfbeeld</i> <i>De leerlingen vinden dat de leraar hen meer individuele hulp biedt, ruimte geeft voor eigen inbreng dan de leraar zelf vindt. Deze score is zelfs hoger dan in het ideaalbeeld</i>
3. Herkenning betreffende de kwaliteiten en valkuilen gekoppeld aan de sectoren waarop hoog gescoord wordt door de leerlingen <i>In vergelijking met het beeld van de gemiddelde beste leraar en met het beeld van de leerlingen, is meer leidend en strenger gedrag in het zelfbeeld te zien</i> <i>Vaak aan het woord te zijn, veel regelen in de klas, altijd een mening hebben, proberen de ander te overtuigen zijn valkuilen, die herkend worden. Daardoor wordt niet bij alle leerlingen het gewenste leerrendement behaald</i> <i>Er wordt te veel in klassikaal lesgeven geïnvesteerd, meer dan in individueel</i>

lesgeven.
4. Herkenning betreffende gedrag van de leerlingen dat opgeroepen wordt door de gedragstypen, die hoog scoren in het zelfbeeld van de leraar • <i>Er hangt een ontspannen sfeer en er is voor iedereen aandacht</i> • <i>Er is weinig rumoer</i> • <i>Er wordt geëist dat de leerlingen op een respectvolle manier met elkaar en met de leraar omgaan</i> • <i>De leerlingen luisteren naar de leraar en omgekeerd</i> • <i>Er is weinig ruimte voor onderlinge interactie</i>
5. Herkenning betreffende noodzakelijke vaardigheden en disfunctioneel gedrag van de leraar behorende bij de gedragstypen, die hoog scoren in het beeld van de leerlingen • <i>Herkend wordt het aandacht hebben voor leerlingen, waardering uiten en bij problemen samen met de leerling naar geschikte oplossingen zoeken. Een voor leerlingen stimulerende leraar zijn met speels, vriendelijk gedrag. Kunnen structureren, bewaken van de les, goed kunnen vertellen en daarbij de aandacht van de leerlingen weten vast te houden</i> • <i>Disfunctioneel gedrag dat herkend wordt: te veel aan het woord zijn, bemoeizuchtig en controlerend, graag door leerlingen aardig gevonden worden.</i>
6. Klassenklimaat behorende bij het type leraar volgens het beeld van de leerlingen <i>Het type "Tolerant en gezaghebbend" wordt herkend. Kenmerken die herkend worden:</i> • <i>Een enthousiaste leraar waarnaar de leerlingen geboeid luisteren</i> • <i>Niet alleen aandacht hebben voor het leerdomein van de leerlingen, maar ook voor het leefdomein, waarbij het accent soms te veel ligt bij de aandacht voor het leefdomein</i> • <i>In de klas heerst een ontspannen sfeer waarbij de geboden structuur en veiligheid de leerlingen taakgericht kunnen laten werken</i>

7. Mate van tevredenheid van de leraar en eventuele actiepunten

Actiepunten:

- *De autonomie van leerlingen vergroten*
- *Leerlingen leren dat zij bij alle leraren hetzelfde respectvolle gedrag laten zien*
- *Meer oog krijgen voor individuele leerstijlen van leerlingen en de didactiek daarop afstemmen*
- *Als leraar het zelfbeeld versterken, in plaats van te veel afstemming op de behoeften van de leerling*
- *Aandacht in de klas eerlijker verdelen en minder focussen op negatief gedrag van leerlingen*
- *Complimenteren en bemoedigen van positief gedrag van leerlingen*
- *Als leraar minder perfect willen zijn*
- *Als leraar tevreden zijn over de gestructureerde aanpak en geboden aandacht in de klas*

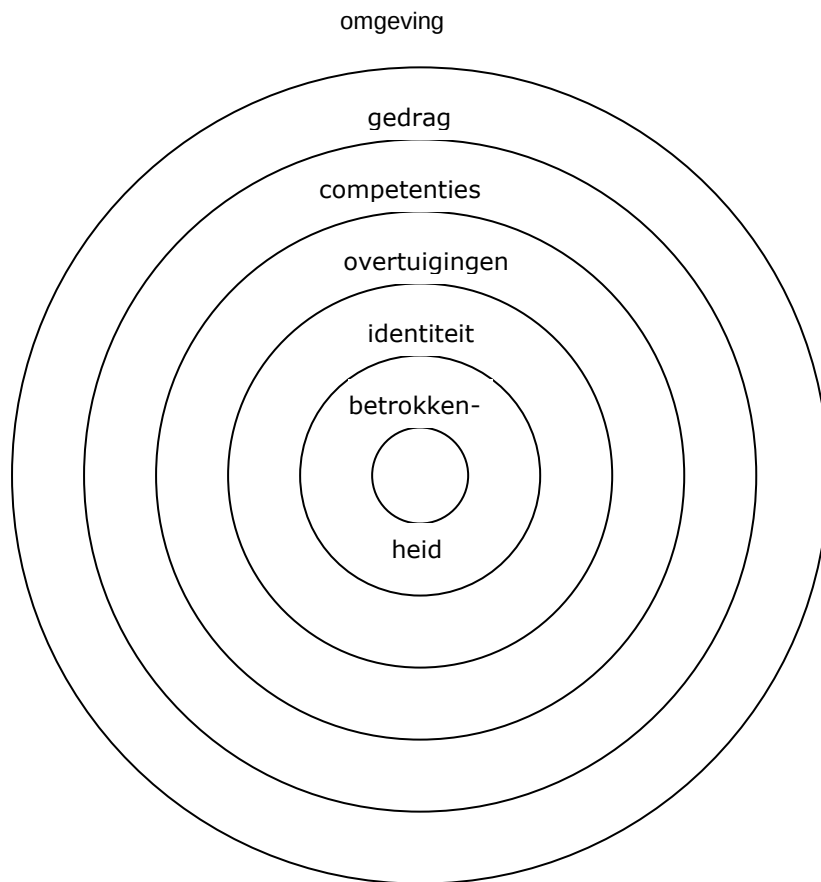
Bijlage 18

Data VIL leraar D, tweede afname

Leraar D Klas 4	Beeld leerlingen 1 ^e afname	Beeld leerlingen 2 ^e afname	De gemiddelde docent
Type BS= sturend	3,2	3,3	2,3
Deze docent heeft gevoel voor humor	2,8	3,8	
Deze docent helpt je	3,5	2,7	
Met deze docent kun je lachen	2,9	3,8	
Uitspraken behorende bij het type SB=helpend	3,1	3,4	2,1
Type SO=begrijpend	3,3	3,2	2,4
Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	2,2	1,4	
Uitspraak behorende bij het type OS=inschikkelijk	2,4	2,1	1,8
Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	0,8	2,4	
Uitspraak behorende bij het type OT=onzeker	0,9	1,1	1,5
Type TO=ontevreden	0,8	0,7	1,6
Type TB=corrigerend	1,9	1,9	2,0
Bij deze docent moet het stil zijn in de klas	2,1	3,1	
We moeten ons aan zijn/haar regels houden	3,5	1,9	
Bij deze docent moet je hard werken	2,3	1,2	
Uitspraken behorende bij het type BT=dwingend	2,5	2,2	1,8

Bijlage 19

De lagen van de persoonlijkheid in het “ui-model” (Korthagen en Vasalos, 2007)



De niveaus in dit model:

omgeving: bijvoorbeeld klassensituaties of de school als werkomgeving.

gedrag: dat wat iemand werkelijk doet en dat zichtbaar is voor zijn omgeving

competenties: dit betreft de competenties die iemand heeft

overtuigingen: dit zijn de opvattingen van iemand over zichzelf en zijn omgeving, inclusief de waarden die iemand hanteert in het leven en in het werk. Wat vindt iemand belangrijk?

identiteit: hierbij gaat het om je (professionele) zelfbeeld

betrokkenheid: hierbij gaat het om de basisfilosofie waarmee iemand in het leven staat, de zingeving en bezieling die iemand ervaart. Dit wordt ook wel de laag van spiritualiteit genoemd. Het kan hierbij om een religieuze motivatie in het werk gaan.