

De ideale docent



Getekend door Kim Ravers

Eindrapportage over het praktijkonderzoek

Module GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen

Naam: Frank van Bergen
 Studenten nr.: 2152927
 Opleiding: Fontys OSO Tilburg, Master SEN Gedragsspecialist
 Lesplaats: Utrecht
 Begeleider: Vrony Zeinstra
 Juni 2011

Inhoudsopgave

	Pag.
Samenvatting	6
Hoofdstuk 1: Algemeen idee	
1.1 Huidige situatie waaruit het onderzoek is ontstaan	8
1.2 De verlegenheidsituatie	10
1.3 onderzoeksvragen met deelvragen	12
Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en van de praktijk	
2.1 Theoretische en praktijk verkenning	14
2.1.1 Welke gedrag toont en welke vaardigheden hanteert een effectieve docent?	14
2.1.2 Pedagogisch handelen en Klassenmanagement	16
2.1.2.1. Mentale houding	17
2.1.2.2 Ordemaatregelen	19
2.1.2.3 Relatie docent – deelnemer	21
2.1.2.4 Omgaan met regels en routines	23
2.2 Concretisering	27
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak	
3.1 Analyse	28
3.2 Doelen	29
3.3 De onderzoeksgroep	30
3.4 De onderzoeksmethode	30
3.5 De onderzoeksinstrumenten	32
3.5.1 Semi-gestructureerde observatie	32
3.5.2 Enquête over de relatie docent en deelnemer	35
3.5.3 Survey-onderzoek': Diepte-interview over de relatie met de deelnemer en de overtuigingen van de docent	37
3.6 Schematische weergave van het onderzoek	
Betrouwbaarheid	39
Tijdspad: Schematische weergave van het onderzoek	39

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten

4.1	Nulmeting (VIL)	41
4.2	Scholing/training docenten: De dramadriehoek	47
4.3	Scholing/training docenten: Oplossingsgericht werken in de klas	49
4.4	Scholing/training docenten: Omgaan met korte lontjes en lange tenen	51
4.5	Scholing/training docenten: Kijken naar onderwijs	52
4.6	Individueel Klassenbezoek + Nabespreking met behulp van kijkwijzer	53
4.7	Begeleide intervisie (4x)	58
4.8	Effectmeting (VIL)	60
4.9	Survey-onderzoek: Diepte-interviews	62

Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en reflectie

5.1	Conclusie VIL, 1 ^e meting	67
5.2	Conclusie semi-gestructureerde observatie	67
5.3	Conclusie VIL, 2 ^e meting	69
5.4	Conclusie semi-gestructureerde interviews	69
5.5	Vergelijking conclusies / belangrijkste conclusies	70
5.6	Antwoorden op de deelvragen en onderzoeksvraag	71
5.7	Aanbevelingen voor de praktijk	74
5.8	Reflectie op mijn professionele identiteitsontwikkeling	75

	Literatuurlijst en referenties	78
--	--------------------------------	----

• Bijlage 1	80
Cijfers VSV, Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.	
• Bijlage 2	82
Nadere uitwerking plan van aanpak Welzijn Hoorn (MT-beleidsstuk).	
• Bijlage 3	85
Model R. Marzano.	
• Bijlage 4	86
Groepsdynamische fasen (Tuckman 1965) en mogelijke interventies.	
• Bijlage 5	89
Kijkwijzer + onderzoeksresultaten	
• Bijlage 6	95
Het 'Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (MIL).	
• Bijlage 7	101
Eigen versie VIL + onderzoeksresultaten	
• Bijlage 8	111
Het interviewprotocol + onderzoeksresultaten	

Samenvatting

Er wordt veel onderzoek gedaan naar de kwaliteit van onderwijs.

Er wordt veel geld geïnvesteerd door de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

Als docent bij de afdeling Welzijn van een ROC kom ik in mijn lange onderwijspraktijk deelnemers tegen die klagen over collega's en kom ik collega's tegen die klagen over moeilijke klassen en lastige deelnemers.

Daarnaast kennen we in het MBO betrekkelijk veel voortijdige schoolverlaters. Er wordt veel geld geïnvesteerd in allerlei secundaire (zorg-) voorzieningen en er wordt relatief weinig geld in de docent zelf geïnvesteerd om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. De scholingspotjes blijven vol, terwijl meer kennis en inzicht de docent scherpere analyses van probleemsituaties kan opleveren en creatieve oplossingen en handelingsalternatieven kan bieden.

Dit onderzoek is een bijdrage aan de verbetering van de onderwijspraktijk van de docent binnen onze afdeling Welzijn op een ROC.

Uitgangspunt in dit onderzoek is het gedrag dat en de vaardigheden die de docent toont in relatie met de deelnemers. Het eerste deel van dit onderzoek toont dat dat voorwaardelijk is voor goed onderwijs. Het verdere onderzoek vond plaats tijdens een scholingstraject van het gehele team.

Weinig onderzoek gaat in op de invloed van 'de identiteit' en 'de overtuigingen' op het handelen van de docent. Deze relatie is bekend vanuit de sociale wetenschappen, maar zo subjectief dat het moeilijk onderzoekbaar is.

Het onderzoek richt zich op de vraag hoe het gedrag en de vaardigheden van de docent in de relatie met zijn deelnemers is te ontwikkelen en of deze ontwikkeling invloed heeft op de identiteit en de overtuigingen van de docent.
--

Het scholingstraject bestaat, tijdens mijn onderzoek, uit enkele eenmalige trainingen, observatie tijdens en feedback op klassenbezoek en begeleide intervisie. Na mijn onderzoeksfase zal het scholingstraject verdere voortgang hebben.

In deze presentatie worden zowel de verbeteracties als het onderzoek beschreven.

Het werk van een docent wordt gekenmerkt door onzekerheid. Er bestaan geen concrete richtlijnen die aangeven hoe een docent zich onder bepaalde omstandigheden kan gedragen; geen pedagogisch- didactisch gereedschapskoffertje. Docenten worden dagelijks geconfronteerd met complexe problemen, lastige dilemma's en ethische vraagstukken. Er is vaak een noodzaak om direct in actie te komen, waardoor hij meteen beslissingen moet maken en waarvoor hij verantwoordelijk is. Dat maakt dat een persoon zich in zijn rol als docent kwetsbaar voelt, persoonlijk kwetsbaar. Als je een docent op zijn gedrag en vaardigheden aanspreekt, spreek je hem heel persoonlijk aan. Daarom had ik bij aanvang van dit onderzoek de wens om dit gedrag en deze vaardigheden en achterliggende drijfveren op een speelse positieve wijze te onderzoeken. Dit heeft vorm gekregen in de interviews met een aantal collega's.

Uit dit onderzoek is gebleken dat over de gehele linie docenten gemiddeld voldoende gedrag vertonen en vaardigheden hebben om hun relatie met de deelnemer vorm te geven. Er is al veel in potentie aanwezig. Op deelaspecten blijken collega's wel zwakker te scoren. Thematische groepstrainingen, zoals in dit scholingstraject, voegt hier minder aan toe. Uit dit onderzoek blijkt wel dat er in toenemende mate behoefte en bereidheid is tot intervisie en intercollegiale lesobservaties.

Een enkele collega heeft een matig inzicht in zijn functioneren. Een coachingstraject kan zo'n collega ondersteunen.

Uit dit onderzoek is verder gebleken dat het scholingstraject er toe bij heeft gedragen dat docenten er meer van willen; dit eerste scholingstraject heeft meer draagvlak gecreëerd voor verdere scholing.

Uit dit onderzoek blijkt dat er nog weinig van gedifferentieerde werkvormen gebruik wordt gemaakt. Thematische groepstrainingen op dit gebied lijken wel zinvol.

Tenslotte blijkt uit dit onderzoek dat gedrag en vaardigheden zijn te ontwikkelen door reflecteren al dan niet georganiseerd, mits de kernkwaliteiten in potentie aanwezig zijn en er bereidheid is.

Hoofdstuk 1: Algemeen idee.

1.1 Huidige situatie waaruit het onderwerp is ontstaan

Ik ben begonnen als teken- handvaardigheidsdocent op een Mavo, en werk sinds 26 jaar in het Middelbaar Beroeps Onderwijs (MBO), afdeling Welzijn.

Sinds de negentiger jaren is er een maatschappelijke ontwikkeling gaande richting 'informatiemaatschappij' ook wel 'kennismaatschappij' genoemd. Mensen moeten tegenwoordig zelfstandig informatie kunnen vinden, verwerken en verwerven. Zij moeten hiervoor vaardigheden op school ontwikkelen die zij hun hele leven lang kunnen gebruiken. 'Zelfregulerend leren' wordt hierbij gezien als een essentiële basiscompetentie voor levenslang leren (Zimmerman, 2002). Binnen het MBO kreeg deze ontwikkeling vorm in Competentie Gericht Onderwijs (CGO). De schaal van de Regionale Opleidingencentra (ROC's) en de gevarieerdheid van het aanbod verhinderen nu vaak dat een pedagogische visie een rol kan spelen in het onderwijs. Daardoor wordt de taak van de docent veelal gereduceerd tot het verduidelijken van de geschreven leerstof en tot het coachen van de deelnemer in het samenstellen van zijn eigen onderwijs-programma.

Hoe krijgen we de deelnemer nu toch zover dat hij doet wat hij behoort te doen? Het belang van een onderwijsvisie en de kwaliteit van de docent mag daarbij niet worden onderschat. Dat deze aspecten zo weinig aandacht krijgen is waarschijnlijk ook het gevolg van het feit dat de aanpak van deze kwestie verder gaat dan de traditionele taken van een docent in de groep en verder gaat dan het soort relatie dat een docent normaliter met zijn deelnemers onderhoudt. Het 'gedrag' van een docent in zijn lesgroep wordt bepaald door zijn 'vaardigheden'. Hierbij zijn zijn 'overtuigingen', 'identiteit' en 'betrokkenheid' sterk bepalende factoren (Korthagen, 2008): Ziet hij zichzelf als degene die veel kennis en wetenschap heeft en de deelnemer als braakliggend terrein, waarbij hij gewend is veelal oplossingen zelf aan te reiken.

Of gaat hij op zoek naar het potentieel van de deelnemer. Dit vraagt een andere benadering waarbij de docent oog heeft voor de eigenheid en de capaciteiten van de deelnemer.

Een 'oplossingsgerichte werkwijze' en de daarbij behorende houding lijken soms haaks te staan op de instructie- en kennisgerichte overdracht.

Mijn persoonlijke visie op onderwijs is gevormd door de rollen die ik de afgelopen 28 jaar heb gespeeld. Het zoeken en creëren van mogelijkheden binnen, een soms beperkend kader, zorgt ervoor dat ik voortdurend grenzen opzoek en verleg. Wat kan? Wat mag? Wat werkt?

Met oud-studiegenoten, die ook in het onderwijs werken, ga ik nog regelmatig op stap en we hebben dan vaak pittige gesprekken over het verschil tussen de meer op vakinhoud gerichte en de meer op deelnemers gerichte docenten. Ik heb een grote waardering voor de bevlogen vakdocent, wiens grootste ideaal het is zijn 'liefde' voor zijn vakgebied over te dragen op de deelnemer. Maar die vakdocent in mij is ver naar de achtergrond geraakt. Voor mij staat de eigenheid van de deelnemer met zijn mogelijkheden en capaciteiten steeds centraal. Tijdens een recente 2 jarige studie Transactionele Analyse (TA) en tijdens het afgelopen studiejaar bij Fontys ben ik me meer bewust geworden van de vaardigheden van een 'effectieve docent'. Daarbij rees bij mij echter tegelijkertijd de vraag of deze vaardigheden leerbaar of te ontwikkelen zijn. Als dit te ontwikkelen is, zou dat moeten resulteren in een lesgroep die beter functioneert, wat vervolgens resulteert in een betere studievoortgang.

Dit onderzoek richt zich op de vraag: hoe het gedrag en de vaardigheden om een effectieve docent te worden is te ontwikkelen?

Zo'n ontwikkelproces veronderstelt vooral 'reflecteren' en 'evalueren', bijvoorbeeld door middel van scholing, trainingen, intervisie en/of coaching. In de bijbel staat al te lezen: 'Onderzoek en behoud het goede'. (1 Tessalonicenzen 5,19-21).

Pieter Hilhorst, columnist van de Volkskrant, vroeg aan een gemengde groep professionals uit de hulpverlening of ze 'intuïtief' dan wel 'methodisch' te werk gingen. Slechts een enkeling gaf aan 'methodisch' te werken. 'Reflecteren op, en evalueren van eigen vaardigheden' komt dan, met deze bevinding van Pieter Hilhorst, in een ander daglicht te staan. Immers door methodisch te werken beschik je over een referentiekader waarop je kunt reflecteren en wat je kunt evalueren. (Hilhorst, 2008)

1.2 De verlegenheidssituatie

Binnen het MBO hebben we te maken met een fors aantal deelnemers dat zonder kwalificatie het onderwijs voortijdig verlaat, ook wel Voortijdige School Verlaters (VSV) genoemd. Binnen ons ROC is dit aantal al enkele jaren stabiel, terwijl er landelijk inmiddels een dalende lijn te zien is. In deze cijfers is niet de tussentijdse doorstroom verwerkt.

(Bijlage 1; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap).

Uit deze cijfers blijkt verder dat de uitval met name plaats vindt in het eerste studiejaar van de opleidingen, wat de suggestie wekt dat de beroepskeuze in het VMBO, de overgang van VMBO naar MBO en/of de intake niet goed gaat. Vanuit de overheid geïnitieerd, zijn er recentelijk enkele 'plus-voorzieningen' door ons ROC gerealiseerd, zoals een 'overbruggingsklas', een 'time-out voorziening' en een uitgebreid 'beroepskeuzetraject'. Er is een strikte aanwezigheidscontrole. En we hebben een Deelnemers Informatie en Advies centrum voor deelnemers, die dreigen vast te lopen. In mijn optiek zijn dit veelal 'achterdeur-voorzieningen/acties', het is dan al vaak '11:58u'.

Verder werden enkele collega's getraind voor een betere intake. De vraag rijst daarbij of in een intakegesprek van 30 minuten helder wordt of een deelnemer een goede studiekeuze maakt. Dit zijn acties op schoolniveau, een context waar ik voor mijn onderzoek geen acties wil ontplooien.

In mijn meesterstuk wil ik me beperken tot het klaslokaal.

In een brief aan het management gaf een deel van ons team, naast andere factoren, onlangs (01-2011) aan dat zij zich onvoldoende getraind voelen in het omgaan met het toenemend probleemgedrag in de lesgroepen.

Het management heeft daarin een duidelijke behoefte gesignaleerd aan scholing en ondersteuning op het gebied van het pedagogisch- en didactisch handelen van de docent. Dit laatste spitst zich toe op het omgaan met 'nieuw gedrag' van jongeren in de tegenwoordige tijd (hoge mate van eigen initiatief, gebruik en invloed van multimedia, rugzakdeelnemers en hun invloed op de groep en het stellen en handhaven van regels bij een mondige generatie.

(Bijlage 2: MT-beleidsstuk).

Door deze opleiding, GedragSpecialist, kwam ik in aanraking met een programma voor de sociaal emotionele ontwikkeling van MBO-deelnemers: 'Leefstijl 3'. Na wat aandrang kreeg ik het op de agenda van het management. 'Leefstijl 3' werd qua vorm en inhoud te licht bevonden; teveel VO. Een belangrijk aspect van de invoering van 'Leefstijl 3' zou een 2-daagse training voor de uitvoerders zijn, met veel aandacht voor een effectief leef- en werkklimaat binnen de lesgroep.

Onder andere door dit soort discussies is het 'pedagogisch- en didactisch handelen' van de docent op de agenda van het management gekomen. Wat tot een scholingsprogramma voor onze teams heeft geleid. Dit meesterstuk blijkt nu dus al een bijdrage te leveren tot een proces binnen onze afdeling om door scholing, trainingen, intervisie en coaching docenten beter toe te rusten om in zijn lesgroep effectiever te kunnen handelen: 24-03-2011 zijn we gestart met dit scholingsprogramma.

Het scholingsprogramma is gepland voor dit en volgend schooljaar. Doordat we echter een geheel nieuw management krijgen in september 2011 is continuering nog niet zeker in het volgende jaar.

Dit schooljaar staan de volgende activiteiten gepland:

- Tijdens studiedag 1: Dramadriehoek, 1 maal
Oplossingsgericht werken in de klas, 1 maal
- Tijdens studiedag 2: Omgaan met ongewenst gedrag, 1 maal
Kijken in de klas; werken met een kijkwijzer, 1 maal
- Begeleide intervisie, 4 maal gedurende 3 maanden
- Lesbezoek + feedback: 1 maal.

Volgend schooljaar nog onbekend, maar wel:

- Team - intervisie.

1.3 Onderzoeksvraag met deelvragen

Korthagen (2008) stelt dat iemands 'gedrag' en 'vaardigheden' vorm krijgt door zijn 'overtuigingen', 'identiteit' en 'betrokkenheid'.

Dit onderzoek richt zich op de vraag:

hoe het gedrag en de vaardigheden van een docent is te ontwikkelen om een effectieve docent te worden en of deze ontwikkeling invloed heeft op de identiteit en de overtuigingen van de docent?

Dit onderzoek richt zich dus ook op het 'oprekken' van de 'overtuigingen' van een docent. Gekeken wordt of een eenzijdige focus van een docent gericht op instructie- en kennisgerichte overdracht, uitgebreid kan worden met een sterkere focus op de eigenheid en de capaciteiten van een deelnemer.

Scholing, training, intervisie en coaching waarbij reflecteren en evalueren centraal staan kan dit bewerkstelligen. (Korthagen, 2008).

Voor intuïtief werkende professionals kan dit een lastig opgave zijn, zoals Pieter Hilhorst hiervoor veronderstelt.

- Het onderwerp is van belang voor de organisatie, management, docenten én voor de klanten: de deelnemers. Ons ROC heeft zich als organisatie ten doel gesteld het aantal VSV's te verminderen. In een lesgroep van een effectieve docent ligt het leerrendement hoger dan in een groep waar dit niet het geval is. (Marzano, 2010). Hierdoor kan mogelijk het aantal VSV's verminderen.
- Dit schooljaar startte de Universiteit van Utrecht, Leiden en Eindhoven een langdurig onderzoek naar de relatie 'klasklimaat' en een eventuele burn-out of docentuitval. (<http://edugate.fss.uu.nl/klasklimaat> (sept. 2010)). In hun hypothese veronderstellen ze een relationeel verband tussen beide.
- Het doel van goed onderwijs is de deelnemer voor te bereiden op de moderne kennismaatschappij waarvoor de deelnemer zich voorbereidt op een leven lang leren en op zijn toekomst. Het gaat hierbij om de ontwikkeling van de persoonlijke identiteit en de arbeidsidentiteit. De eigen kwaliteiten, waarden en motieven spelen op beide gebieden een belangrijke rol.

Deelvragen zijn:

1. Welk gedrag en welke vaardigheden maken een docent tot een effectieve docent?
2. In welke mate is dit gedrag en deze vaardigheden nu al deel van de agenda van de docent?
3. Wat is het effect van scholing op het gedrag en de vaardigheden van de docent.
4. Heeft scholing invloed op de 'overtuigingen', de 'identiteit' en mogelijk zelfs op de 'betrokkenheid' van de docent? (Korthagen, 2011)

Ondanks dat zo'n onderzoek voor het gehele ROC nuttig zou zijn beperk ik mij voor de praktische haalbaarheid en uitvoering van mijn onderzoek tot de docenten van de afdeling Welzijn op mijn locatie.

Hoofdstuk 2: Verkenning van de theorie en de praktijk

2.1 Theoretische en praktische verkenning

In het navolgende hoofdstuk eerst een theoretisch en praktische verkenning naar 'de effectieve docent'. Ik heb hierbij gekozen voor een integratieve beschrijving. Hierdoor blijven de thema's van de verkenning vanuit theorie en praktijk herkenbaar bij elkaar.

2.1.1 Welke gedrag toont en welke vaardigheden hanteert een effectieve docent?

Vele jaren was ik mentor van 1^e jrs groepen, wat specifieke kwaliteiten vraagt. Daarnaast kreeg ik geregeld 'probleemgroepen' van collega's. Vaak lukte het me de groep (weer) tot een groep te smeden en deelnemers aan de opleiding te binden. Als ik ze dan los moest laten, zag ik later die ene 'zorg-deelnemer' toch nog afhaken, of zag ik een enkele keer een groep totaal desintegreren.

Waarom lukte het die andere collega soms niet, wat mij zo logisch leek?

In gesprekken met collega's over 'lastige klassen' en 'lastige deelnemers', leek het alsof ze wel goede interventies pleegden. Maar andere factoren leken ook een rol te spelen. In mijn adviezen aan collega's ten aanzien van hun handelen kwam ik vaak niet veel verder dan wat algemene losse tips. En, zoals ik nu weet: zelf met oplossingen komen, goed bedoelde raad, werkt contraproductief. Het geeft de boodschap: "jij kunt het niet, ik wel", ook al bedoelde ik dat niet. Daarnaast begon ik me steeds vaker af te vragen of je als 'goede' docent geboren wordt, of dat je het kunt worden als je het (nog) niet bent.

Door deze opleiding tot GedragsSpecialist werd ik me weer bewust van mijn eigen handelen. Het ging van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam.

Ik kan nu beter mijn competenties, maar ook mijn valkuilen benoemen:

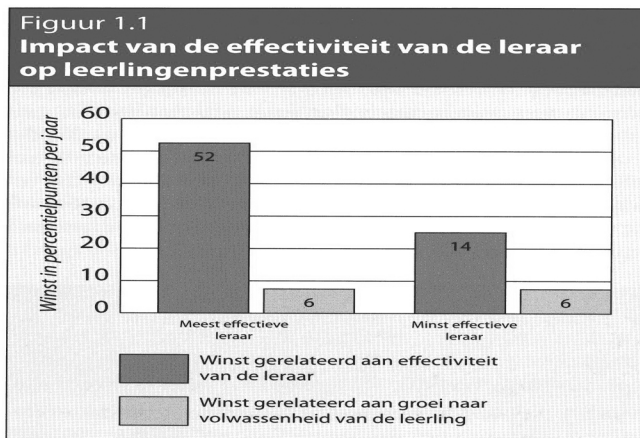
- Ik steek veel energie in de relatie met die ene deelnemer, opdat hij ervaart dat hij geen nummer is, niet een van de velen, maar dat hij ertoe doet.
- Daarnaast steek ik veel energie in het groepsproces, opdat de groep een veilige groep is, waarin ruimte voor elkaars eigenheid is.

Mijn interventies zijn dus zowel individueel als op de groep gericht. Naast de kennis-, inhoudscomponent hecht ik veel waarde aan de 'relatie-component'.

Als ik op deze wijze mijn handelen vorm geef, lijkt alles vanzelf te gaan. Of zoals een deelnemer eens tegen me zei, na een klaagzang over een collega, waarbij ik aangaf dat ik toch hetzelfde deed: 'Ja maar Frank, jij hebt veel meer krediet...'. Goed onderwijs kan dus preventief werken.

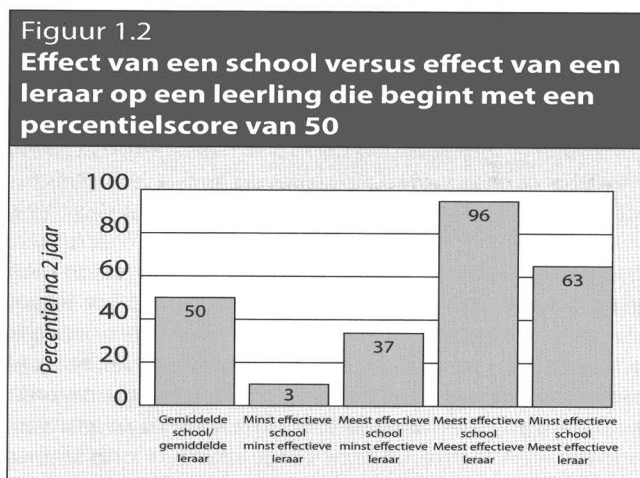
Robert J. Marzano (2010) noemt in zijn meta-analyse van vele onderzoeken 3 werkzame factoren in het onderwijs (Bijlage 3):

- De kwaliteit van de *school*,
- De achtergrond van de *deelnemer* en
- 'Het gedrag van de *docent*', waarbinnen hij onderscheid maakt in 'toepassen van didactische strategieën', 'leerstof herontwerpen en ordenen' en 'pedagogisch handelen en klassenmanagement'.



Uit een analyse van Kati Haycock (1998) blijkt de enorme invloed die een docent heeft, als het gaat om de schoolprestaties van de deelnemer in de les-groep. Figuur 1.1 toont de prestatieverschillen van deelnemers bij een zeer

effectieve docent en deelnemers bij een uiterst ineffektieve docent.



Figuur 1.2 toont de analyse van een meest effectieve docent op een meest effectieve school, tegenover een minst effectieve docent op een minst effectieve school (Marzano (2010)).

Als leraar doe je er dus verschrikkelijk veel toe. En dat schept verplichtingen.

2.1.2 Pedagogisch handelen en Klassenmanagement

Marzano hanteert een heldere categorisering voor een analyse van 'pedagogisch handelen en klassenmanagement'. Omdat ik van overzicht en structuur ben houd ik, in deze eerste verkenning, zijn indeling aan. Om helder te krijgen welke facetten ik kan en wil onderzoeken ten aanzien van 'de effectieve docent', heb ik ook andere bronnen geraadpleegd.

Een docent heeft meerdere, niet uitwisselbare rollen. Marzano geeft aan dat het 'pedagogisch handelen en klassenmanagement' de basis vormt voor 2 andere rollen: 'didactisch handelen' en 'sturing geven aan en herprogrammeren van het lesprogramma'. Hij maakt geen duidelijk onderscheid tussen pedagogisch handelen en klassenmanagement. Hij noemt vervolgens in zijn analyse van het 'pedagogisch handelen en klassenmanagement' een 4-tal factoren, met 'effect-grootte'. Een 'effectgrootte' is een meeteenheid die wordt gebruikt in meta-analyses. In deze context vertelt de effectgrootte hoeveel verschil in gedrag je mag verwachten in een effectieve groep en in groepen waar dat niet gebeurt (Marzano, 2010).

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| 1. Mentale houding | (1.294) effect: zeer groot |
| 2. Ordemaatregelen | (.909) effect: groot |
| 3. Relatie docent – deelnemer | (.869) effect: groot |
| 4. Regels en routines | (.763) effect: middelgroot |
- (interpretatie 'effectgrootte' volgens Cohen, J. (1992) en Carr, A. (2000))

Uit zijn analyse blijkt dat de invloed van de mentale houding van de docent 'zeer groot' is. De factor 'omgaan met ordeverstoring gedrag' lijkt bij ons, een ROC in Nederland, veel minder belangrijk dan in Marzano's onderzoek. Dit bleek tijdens een kleine steekproef in onze workshop 'Oplossingsgericht werken in de klas' (01-03-2011) voor eigen team. Ordeverstoring gedrag komt binnen de afdeling Welzijn niveau 3 en 4 niet vaak voor. Het omgaan met ordeverstoring gedrag is daardoor niet zo'n issue voor deze docenten.

Om helder te krijgen welke van bovengenoemde factoren voor mijn onderzoek belangrijk en onderzoekbaar zijn, wil ik deze eerst verder theoretisch en praktisch onderzoeken.

2.1.2.1. Mentale houding

Marzano noemt als de meest evidente factor van een effectieve docent 'de mentale houding'. Marzano zelf noemt dit een 'verhoogd omgevingsbewust-zijn' en vindt dit aspect moeilijk te ontwikkelen. Jammer genoeg hanteert hij de 'modeterm' 'Mindfulness'. (Marzano, 2010).

Een andere onderzoeker gebruikt voor mij al acceptabelere termen als: 'aandachtige houding', gerelateerd aan 'alertheid' en 'emotionele objectiviteit'.

(van der Wolf, K. en Beukering, T. (2009).

Docenten lijken zich dan meer bewust van de verschillende zaken die tegelijkertijd in een lesgroep spelen; zij lijken ogen in hun achterhoofd te hebben; ze lopen vooruit op de dingen die zouden kunnen gebeuren; ze kunnen proactief handelen; ze kunnen problemen als het ware voorspellen.

(Marzano, 2010).

Maar voor mij zitten er ook nog andere aspecten in deze factor die met 'overtuigingen' (Korthagen, 2008) te maken hebben:

- Een docent moet oprecht kunnen genieten van de interpersoonlijke relaties met deze jongeren in deze leeftijdsfase.
- Ik vind het belangrijk dat deelnemers als mensen behandeld worden die in principe het goede willen. Ze zijn misschien op dit moment nog niet in staat om gedrag of prestatie te laten zien dat ik beoog, maar ik probeer uit te stralen dat het samen gaat lukken. Belangrijk vind ik dat deelnemers weten en voelen dat ze worden geaccepteerd als persoon, maar dat bepaald gedrag ongewenst of niet toegestaan is.
- Ik vind het belangrijk dat docenten hun vooroordelen, 'tegenoverdracht' (h)erkennen. Als een docent eenmaal een beeld van iemand heeft kan hij dat moeilijk anders zien. Deze beelden zeggen vaak net zoveel over de docent als over de deelnemer: zijn eigen 'overtuigingen', zijn eigen 'identiteit' en 'betrokkenheid'.
- Een docent moet zich bewust zijn van zichzelf als rolvoorbeeld: hij moet dan ook positief gedrag laten zien: respect tonen, beleefd en vriendelijk blijven, empathisch, eerlijk en vol zelfvertrouwen zijn. Daarnaast moet hij zijn rol kunnen doorspekken met een dosis humor, kunnen relativeren, zijn

fouten kunnen toegeven, rechtvaardig proberen te zijn, vertrouwen kunnen wekken en zorgvuldig en punctueel zijn.

Dit aspect, wat Marzano 'Mentale houding' noemt is niet meetbaar. Door 'kernreflectie' (Korthagen, 2011) is hier zicht op te krijgen. Omdat ik nu niet in de positie zit om 'kernreflectie' bij collega's vorm te geven wil ik binnen dit onderzoek door diepte-interviews hiervan wel een indruk krijgen; om zo antwoord te krijgen op mijn 4^e deelvraag: *'Heeft scholing invloed op de 'overtuigingen', de 'identiteit' en mogelijk zelfs op de 'betrokkenheid' van de docent?'*

2.1.2.2. Ordemaatregelen

Docenten in ons team zijn gemiddeld 25 jaar geleden afgestudeerd, zijn 'zij-in-stromers' uit het werkveld, instructeurs al dan niet met een pedagogische / didactische aantekening.

Marzano onderscheidt bij 'omgaan met orde' een 4-tal technieken met hun 'effectgroottes':

- Belonen (.86) effect: groot
- Straffen (.78) effect: middelgroot
- Geen directe consequenties (.64) effect: middelgroot
- Combinatie van (fair, strikt en niet te streng) straffen en belonen (.97) effect: groot

Omdat deze laatste techniek het hoogst scoort, heb ik deze hieronder verder bekeken:

- Verbale en/of non verbale gedrag van de docent, waaruit de deelnemer kan opmaken of zijn gedrag goed of verkeerd is (.997) effect: groot
 - Tastbare beloning (symbolen of voorwerpen), kunnen ook weer worden afgenomen ('Competentiemodel' (Jeugdzorg)) (.823) effect: groot
 - Onmiddellijke en concrete consequenties (.569) effect: middelgroot
 - (Deel-)groepsbeloningsmethoden (.981) effect: groot
- (interpretatie 'effectgrootte' volgens Cohen, J. (1992) en Carr, A. (2000))

Het effect van ordemaatregelen lijkt in mijn onderwijspraktijk echter te dalen naarmate de deelnemers ouder worden. Onderwijs komt niet meer op de eerste plaats. Andere factoren spelen een rol: positie ten opzichte van ouders, werk, vrije tijd, eigen woonsituatie, accepteren autoriteit en instanties, gezondheid en uiterlijk, sociale contacten, vriendschappen, intimiteit en sexualiteit.

'Thuis is het shit'. 'Er is geen ruk op de tv'. 'Ze zeiken daar constant aan je kop'. 'School is saai, je moet er leren'. (Kaldenbach, 2006)

Als wij als docenten jongeren beter zouden kunnen 'begrijpen', kunnen we beter op ze inspelen. Jongeren accepteren vaak niet meer om op onze 'normale' manier op hun gedrag te worden aangesproken. Ze willen op een 'respectvolle manier' worden aangesproken. Slechts een kleine groep is nog inschikkelijk als wij ('burgerlijke cultuur') ze iets vragen. Verreweg de grootste groep acht zich volkomen gelijkwaardig en accepteren geen dwang (meer de 'straatcultuur'). (Kaldenbach, 2006).

Als we ze willen aanspreken op ordemaatregelen:

Verwachten wij: 'Sorry'.	Krijgen wij geen Sorry.
Verwachten we dat ze toegeven, bekennen: 'U hebt gelijk, ...'.	Krijgen we ontkenning; mogelijk uit angst voor consequenties.
Verwachten we dat ze licht onderdanig zijn, een beetje berouw tonen, zich verontschuldigen.	Schuiven ze de schuld af.
Dat ze begrip tonen: 'hoe gaan we het goed maken?'	Krijgen we dreigen, uitdagen, schelden.
Verwachten we verbetering van het gedrag doordat ze 'beterschap' beloven.	Krijgen we geen woord over 'beterschap'.

(Kids skills, Fuhrman 2011)

en (Kaldenbach 2006)

Kaldenbach noemt de gewenste omgangsstijl 'de judostijl' versus 'de karate-stijl'. Omgaan met ordemaatregelen is een combinatie van effectief management op schoolniveau (management) en op klassenniveau (de docent).

2.1.2.3. Relatie docent - deelnemer

In het kader van relatie docent – deelnemer noemen Wolfgang en Glickman (1986) hierbij:

- Directe aandacht voor discipline-maatregelen, maar op een flexibele manier
- Verschillende aanpak bij verschillende typen deelnemers
- Reactiekansen docent: verdeling aandacht, individuele hulp, reactie-ruimte voor de deelnemer
- Feedback
- Persoonlijke aandacht

Brophy en Evertson (1976) noemen hierbij:

- Regels en routines bespreken en afspreken
- (Constructief) Assertief optreden, (non-) verbaal
- Duidelijke leerdoelen stellen
- Flexibele leerdoelen opstellen
- Persoonlijke interesse tonen in deelnemers
- Rechtvaardig en positief gedrag
- Passend reageren op onjuiste antwoorden

(Marzano, R.J. (2010) pag. 55 e.v.)

en Wolf en Beukering (2009) noemen:

- Docent als rolmodel (verbaal en non-verbaal)
- Duidelijkheid over je rol
- Positief zijn en hoge verwachtingen hebben
- Geduldig, beslist en consequent zijn
- De beelden (h)erkennen die je van deelnemers hebt
- Om feedback vragen, reflecteren en experimenteren

(van der Wolf, K. en Beukering, T. (2009).

Zonder het fundament van een goede relatie bieden deelnemers gewoonlijk weerstand tegen 'regels en routines', evenals de daaruit voortvloeiende 'orde-maatregelen'. Veel problemen komen uiteindelijk neer op een verstoorde relatie tussen docent en deelnemer (Sheets en Gay 1996).

Uit het onderzoek van Marzano (2010) blijkt de evidentie van deze factor.

In het 'Generiek competentieprofiel Speciale onderwijszorg' (WOSO en Garant 2009) worden 7 competenties beschreven: Als eerste 2 competenties worden

- *'Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen'* en
- *'orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen'* genoemd.

Deze hebben een directe relatie met de relatie docent – deelnemer. Daarna volgen pas: 'Orthodidactisch competent in de omgang met leerlingen' en 'Organisatorisch competent' welke te maken met didactische vaardigheden en klassenmanagement.

2.1.2.4. Omgaan met regels en routines

- Regels identificeren algemene verwachtingen of normen en gelden 'altijd'.
- Routines geven verwachtingen aan voor specifieke gedragingen en kunnen per activiteit verschillen.

Regels en routines worden meestal voor de volgende categorieën gehanteerd:

- Algemene verwachtingen ten aanzien van gedrag,
- Begin en eind van de les, blok of dag,
- Overgangen en onderbrekingen,
- Materialen en benodigdheden,
- Groepswerk, coöperatief werken,
- Zelfstandig werken en docent geleide activiteiten.

Regels en routines simpelweg aan deelnemers op leggen - zie ik om me heen - werkt niet. Regels en routines instellen voor al deze gebieden kan zelfs averechts werken. In een project met deelnemers ten aanzien van regels en routines, hebben we een soort 'contract' opgesteld voor docent en deelnemers onderling waarover dan werd onderhandeld. Dit werkte al evenmin echt.

Jaap van Lakerveld (Universiteit van Leiden) gaf, in een recent onderzoek naar het effect van het project 'Behave', gericht op het effect van afgesproken Gedragscodes in het voortgezet onderwijs, aan dat regels en routines kúnnen werken als deelnemers zich onderdeel van een groep voelen én als regels en routines structureel worden gehanteerd. (bron: Trouw, 10-08-2010, pag. 4).

In het voortraject van dit onderzoek was ik van mening dat vooral de 'bejegening van die individuele jongere' erg belangrijk was. Uit de analyse van mijn eigen rol in de lesgroep, en wat mij in het artikel over het onderzoek van Jaap van Lakerveld ook weer opvalt, blijkt ook het belang van de onderlinge relaties in de lesgroep.

Als docent probeer ik binnen de lesgroep bewust te streven naar een sociale cohesie, waarbij ik psychologische veiligheid en onderling vertrouwen belangrijke factoren vind. Dat vraagt van mij als docent een bewust handelen in de groepsdynamische processen.

Tuckman benoemde in 1965 de verschillende fasen in deze processen, evenals later Wheelan (1994), Lingsma (1999) en Lacoursiere (1980). Al deze modellen beschrijven in grote lijnen dezelfde ontwikkeling van het groepsproces. In deze verkenning ga ik uit van het model van Tuckman (1965, 1977). Het model beschrijft een doorlopend proces, waarbij patronen van gedrag langzaam veranderen. Deze stadia worden niet altijd lineair doorlopen. In de beginfasen hebben sociaal-emotionele taken de overhand, in de laatste fasen taakgerichte taken. Elke fase vraagt van mij, als docent specifiek handelen (beschermende factoren) en alertheid op mogelijke valkuilen (risico factoren).

Om onderzoek te kunnen doen naar mijn 2^e deelvraag: *'In welke mate zijn gedrag en vaardigheden van een effectieve docent nu al deel van de agenda van de docent?'* heb ik deze beschermende- en risico factoren in het groepsdynamische proces geïnterpreteerd door middel van een eigen verwerking van een artikel van Clarkson (1991), door samenwerking met studiegenoten bij de TA-opleiding (2007-2009) en de interne opleiding 'Train de Mentor (2010)

In schema:

1. **Forming** (het vormen/ontstaan van de groep). Vraagt van mij onder andere duidelijk zijn en helderheid scheppen.
2. **Storming** (de conflict-fase). Vraagt van mij onder andere gelijkwaardigheid, jij OK, ik OK, faciliteren en flexibel zijn.
3. **Norming** (de normerende fase). Vraagt van mij onder andere faciliteren en complimenteren
4. **Performing** (prestatie fase) Vraagt van mij onder andere ruimte bieden en complimenteren.

De 5^e fase, **Adjourning**' (uit elkaar gaan), heb ik hier buiten beschouwing gelaten, omdat het de afscheidsfase betreft.

De valkuilen bevinden zich lijnrecht tegenover deze beschermende factoren. In Bijlage 4 verder uitgewerkt.

Omdat de 'relatie-component' uit verschillende onderzoeken zo evident blijkt, en volgens Marzano ontwikkelbaar is, wil ik mijn onderzoek hierop toespitsen.

Het gedrag van een docent is van invloed op de relatie met zijn deelnemers, en andersom. Gedrag is echter moeilijk objectief meetbaar. Het wordt veelal geïnterpreteerd door degene die probeert deze rol vorm te geven: de docent of door degene die dit gedrag ondergaat: de deelnemer. Het is dan ook logisch in dit onderzoek om, naast gebruik te maken van informatie van de docent (doel in mijn onderzoek), rekening te houden met informatie van de deelnemer, bij het verzamelen van gegevens over het docentengedrag (onderwerp van onderzoek door een collega).

De analyses van Marzano betreffen vooral onderzoeken in het Basis Onderwijs en Middelbaar Onderwijs en veelal in een Amerikaanse context.

Ook de andere bronnen richten zich vaak op het Basis Onderwijs en het Voortgezet Onderwijs.

Mijn onderzoek zal enig zicht geven op wat docenten in onze BVE-sector (Beroepsonderwijs en Volwassenen Educatie) belangrijk vinden in de relatie van de docent met de deelnemers.

Het onderzoek van mijn collega zal enig zicht geven op wat deelnemers in onze sector belangrijk vinden in de relatie van de docent met de deelnemers.

Op basis van de hiervoor onderzochte theorie en praktijk heb ik de conclusie op de 1^e deelvraag: *Welk gedrag en welke vaardigheden maken een docent tot een effectieve docent?* toegespitst op de relatie van de docent met zijn deelnemer:

- Hij kan genieten van het contact met deze jongeren en accepteert iedereen als persoon. Hij heeft een persoonlijke aandachtige houding en hij toont interesse in deelnemers. Hij toont een mate van gelijkwaardigheid: 'jij OK, ik OK'. Hij is rechtvaardig en toont positief gedrag. Hij kan zijn vooroordelen ten aanzien van deelnemers (h)erkennen.
- Hij toont voorbeeld rolgedrag: waarbij hij respect toont, geduldig, beleefd en vriendelijk blijft, empathisch, eerlijk en vol zelfvertrouwen is, beslist en consequent is, maar fouten kan toegeven, rechtvaardig probeert te zijn, vertrouwen kan wekken en zorgvuldig en punctueel is.
- Hij kan zijn aanpak gedifferentieerd vormgeven bij verschillende typen deelnemers: hij verdeelt zijn aandacht, biedt individuele ondersteuning, en past de reactie-ruimte aan voor de deelnemer. Hij reageert passend op onjuiste antwoorden. Hij stelt duidelijke flexibele leerdoelen en heeft positieve en realistische hoge verwachtingen en geeft daar constructieve feedback op. Hij is duidelijk en schept helderheid. Hij kan deelnemers ruimte bieden, faciliteren en complimenteren
- De docent bespreekt regels en routines en maakt daarover afspraken. Hij geeft directe verbale en/of non verbale (constructieve) aandacht, op een flexibele manier, aan discipline-maatregelen waaruit de deelnemer kan opmaken of zijn gedrag goed of verkeerd is.
- Hij vraagt de deelnemers om feedback, kan reflecteren en durft te experimenteren.

2.2 Concretisering

Schuyt (1996) stelt dat veel problemen van jongeren te herleiden zijn tot een gebrek aan sociale competenties (klachten uiten, reageren op negatieve gevoelens, verbale uitingen onder stress, omgaan met woede en frustratie, reageren zonder te vechten, groepsdruk doorstaan, affecties en voorkeuren uiten en faalangst overwinnen).

Binnen het MBO noemen we dit 'burgerschaps-competenties'.

- De school kan hierbij van betekenis zijn, door deze competenties tot een wezenlijk onderdeel van het curriculum te maken. Binnen Welzijn staat de leerlijn 'Communicatieve Vaardigheden' en 'Groepsdynamica' echter maar heel beperkt in het curriculum.
- De docent kan hierbij van betekenis zijn door correct voorbeeldgedrag te vertonen in zijn relatie met deelnemers. Dit voorbeeldgedrag kan hij vertonen als zijn 'overtuigingen', 'identiteit' en 'betrokkenheid' daarbij aansluit. Als je kunt zijn wie je bent, dan ontwikkel je je volledige potentieel.
(Korthagen, 2011)

Marzano stelt dat 'de relatie docent – deelnemer' het fundament is om om te kunnen gaan met 'regels en routines', evenals met de daaruit voortvloeiende 'ordemaatregelen'. Verder duidt zijn analyse op een doorslaggevende invloed van de 'mentale houding' van de docent.

Korthagen (2008) stelt dat iemands 'gedrag' en 'vaardigheden' vorm krijgt door zijn 'overtuigingen', 'identiteit' en 'betrokkenheid'.

Ik wil mij in mijn onderzoek daarom beperken tot het gedrag dat en de vaardigheden die de docent laat zien in zijn relatie met de deelnemer(s).

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

Inleiding

In dit hoofdstuk is in paragraaf 3.6 mijn schematische plan van aanpak te lezen en geef ik aan in hoeverre dit onderzoek betrouwbaar en valide is. Ook geef ik aan op welke manier ik gebruik maak van triangulatie. In paragraaf 3.1 geef ik nog kort een analyse van de beginsituatie en de bijgestelde onderzoeksvraag. In paragraaf 3.2 zijn de doelen van dit onderzoek te lezen. Paragraaf 3.3 gaat over mijn onderzoeksgroep. In paragraaf 3.4 beschrijf ik mijn onderzoeksmethoden en in 3.5 de onderzoeksinstrumenten.

3.1 Analyse

1. Een veranderende maatschappij vraagt andere vaardigheden aan de deelnemer. Dit vraagt om een andere invulling van de rol als docent.
2. Een groot gedeelte van het team geeft aan dat ze moeite hebben met het vormgeven van hun relatie met deze nieuwe generatie jongeren. Er is daarvoor behoefte aan scholing en training.
3. De verlegenheidsituatie: er is een te groot aantal VSV's.

Om hieraan tegemoet te komen heeft het management een traject met trainingen, klassenbezoek met feedback en begeleide intervisie ingezet, ter verbetering van het pedagogisch en didactisch handelen van de docent.

Dit is een onderzoek naar de effectiviteit van scholing op het deelaspect: 'de relatie docent – deelnemer'.

Daarom heb ik mijn onderzoeksvraag bijgesteld:

Hoe is het gedrag en de vaardigheden van de docent in de relatie met zijn deelnemers te ontwikkelen en heeft deze ontwikkeling invloed op de identiteit en de overtuigingen van de docent.

Door de verkenning van theorie en praktijk in hoofdstuk 2 ben ik verder tot een keuze van onderzoeksinstrumenten gekomen. Deze instrumenten zal ik voor een gedeelte voor en 8 weken na het scholingstraject inzetten. Hierdoor kan ik meten wat de invloed is geweest van het aangeboden scholingstraject.

3.2 Doelen

In dit onderzoek veronderstel ik dat de relatie docent - deelnemer verbetert als docenten deelnemen aan een scholingstraject.

Doel *van* het onderzoek:

Ontwikkelen van het gedrag en vaardigheden van de docent op het vlak van de interpersoonlijke relatie door scholing.

Aanleiding:

- Een veranderende maatschappij, een veranderende methodiek (CGO) en daardoor een veranderende rol van de docent.
- Een docentengroep, die zich onvoldoende toegerust voelt om met de huidige generatie jongeren effectief om te gaan.
- Een te groot aantal VSV's,

Op klassenniveau doet dit een beroep op een bewustere benadering en omgang van de docent met de deelnemers.

Doel *in* het onderzoek:

Te weten komen welk gedrag en vaardigheden op het vlak van interpersoonlijke relatie de docent kan ontwikkelen door scholing en of deze ontwikkeling invloed heeft op de identiteit en de overtuigingen van de docent.

Deelvragen:

1. Welk gedrag en welke vaardigheden in de relatie met de deelnemer maken een docent tot een effectieve docent?
2. In welke mate is dit gedrag en deze vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docent?
3. Wat is het effect van scholing op dit gedrag en de vaardigheden in de relatie met de deelnemer van de docent.
4. Heeft scholing invloed op de 'overtuigingen', de 'identiteit' en mogelijk zelfs op de 'betrokkenheid' van de docent? (Korthagen, 2011)

3.3 Omschrijving onderzoeksgroep

Het onderzoek zal uitgevoerd worden onder een deel van de docenten die deelnemen aan het scholingstraject.

Kenmerken (sector Welzijn):

Man:	10
Vrouw:	34
Deficiëntie leeftijd:	31jr t/m 64jr
Gemiddelde leeftijd:	52,3jr
Dienstverband:	vast/tijdelijk

3.4 De onderzoeksmethode

De 1^e deelvraag: *Welk gedrag en welke vaardigheden maken een docent tot een effectieve docent?* heeft geresulteerd tot een theorie- en praktijkverkenning waarvan een weerslag en de conclusie in hoofdstuk 2 is te vinden.

Hierdoor heb ik kunnen kiezen voor een toespitsing van mijn onderzoek op het effect van scholing op de relatie docent – deelnemer.

Dit onderzoek is een praktijkonderzoek. Praktijkonderzoek onderscheidt zich van wetenschappelijk onderzoek doordat het gericht is op praktijkverbetering en geen theorieverbetering. Dit onderzoek is gericht op praktijkverbetering van docenten binnen de afdeling Welzijn van ons ROC.

Het onderzoek naar de 2^e deelvraag: *‘In welke mate is dit gedrag en deze vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docent?’* en met name de 3^e deelvraag: *‘Wat is het effect van scholing op dit gedrag en de vaardigheden in de relatie met de deelnemer van de docent?’* vindt plaats tijdens een proces en vraagt om een ‘quasi-experiment’ met een vooraf- en een achterafmeting van de te onderzoeken doelgroep.

Opzet van het experiment:

De docenten zullen in het kader van een scholingstraject (zie hoofdstuk 1.2) gedurende 4 maanden getraind worden, met aandacht voor zijn pedagogisch- en didactisch handelen. Het vervolg voor het volgende schooljaar is nog onzeker en onbekend. Voorafgaand aan de scholing ga ik onderzoeken welk gedrag en welke vaardigheden in de relatie met de deelnemer al deel van de agenda van de docent zijn.

Zoals Harinck, F. in zijn '*Basisprincipes praktijkonderzoek*' (2010) op blz. 141 aangeeft, is het niet altijd haalbaar om in een opleidingssituatie álle stappen van een onderzoekscyclus te doorlopen.

Na 6 weken scholing ga ik daarom een eerste effectmeting uitvoeren.

Na de scholing, maar buiten de context van dit onderzoek, zal er nóg een keer een effectmeting plaats vinden.

3.5 De onderzoeksinstrumenten

3.5.1 Semigestructureerde observatie

Bij dit deel van het onderzoek, semi-gestructureerde observatie, wordt gebruik gemaakt van een 'kijkwijzer' die ontwikkeld is door BMC, Amersfoort (2011). Deze kijkwijzer is ontwikkeld op basis van competenties genoemd in de wet BIO (Beroepen In het Onderwijs) en richtlijnen van de onderwijsinspectie. De onderwijsinspectie voert wel klassenbezoeken uit in het basis- en voortgezet onderwijs, maar niet in het MBO. Zij geven hiervoor echter wel richtlijnen uit. De observatie wordt bij elke docent van Welzijn eenmalig uitgevoerd in een willekeurige lessituatie. Het bezoekmoment wordt vooraf mede gedeeld aan betrokken docent. Na de observatie volgt een feedbackgesprek met observator en de betrokken docent. Van observatie en nagesprek ontvangt de betrokken docent een rapportage.

De semi-gestructureerde observaties, in de vorm van een 'klassenbezoeken', worden uitgevoerd door 4 medewerkers van een onderwijsondersteunings en -adviesbureau. Na afloop van alle observaties wordt er een samenvattende rapportage gepresenteerd aan alle teams.

Met de 'kijkwijzer' wordt op de navolgende indicatoren geobserveerd. Hierbij wordt aangegeven wat de docent wel of niet laat zien in zijn gedrag en vaardigheden in de klas ten aanzien van:

Indicator 1: pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid en uitdaging

Indicator 2: effectief benutten onderwijstijd ('time on task')

Indicator 3: taakgerichte werksfeer

Indicator 4: activerende directe instructie: *scaffolding*, inhoudelijke helderheid en structuur, feedback, activering:

Indicator 5: strategieën voor denken en leren (later in de scholing)

Indicator 6: afstemming instructie en verwerking

Indicator 7: deelnemers zijn actief betrokken (later in de scholing)

Indicator 8: verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.

(Zie voor uitwerking van alle indicatoren de 'kijkwijzer' in Bijlage 5).

Uit deze 'kijkwijzer' blijkt dat indicatoren 2, 3 en 4 aansluiten bij wat Marzano 'omgaan met regels en routines' en 'ordemaatregelen' noemt.

Indicatoren 1, 6 en 8 sluiten aan bij wat Marzano 'relatie docent – deelnemer' en 'mentale houding' noemt.

- Indicator 1. Pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging:
Met deze indicator wordt gekeken naar het gedrag en vaardigheden van de docent om een ontspannen en veilige sfeer in de groep te creëren en of hij zelf positief rolgedrag vorm geeft. Daarnaast wordt gekeken of hij op verschillende momenten de deelnemer positief bejegt. Ook wordt bij deze indicator gekeken of de docent oog heeft voor de individuele deelnemer: of hij duidelijk verwachtingen aangeeft, individueel passend gedrag vertoont en ook zijn didactiek op de behoeften van de individuele deelnemer kan aanpassen.
- Indicator 6: Afstemming instructie en verwerking.
Bij deze indicator wordt gekeken of de docent oog heeft voor de individuele verschillen in de groep en of hij zijn gedrag, taalgebruik en didactische werkvormen daarop kan afstemmen.
- Indicator 8: Verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.
Bij CGO zijn zelfstandigheid en samenwerken belangrijke competenties. Een docent moet hier niet alleen tijd voor inruimen, maar daar ook bewust sturing aan geven in zijn gedrag door voorwaarde scheppende, opvoedende ondersteuning en door complimenten en feedback te geven.

Indicator 5 en 7 blijven in deze fase van de scholing nog buiten beschouwing en worden dan ook niet geobserveerd.

Binnen de scholing heeft deze observatie en analyse de functie om de mogelijke scholingsbehoefte van de betreffende persoon en of een team vast te stellen.

Voor mijn onderzoek gebruik ik de observatie-uitkomsten van indicator 1, 6 en 8 van 10 docenten om vast te stellen: *‘In welke mate gedrag en vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docent zijn?’*

Dit is een bruikbaar instrument omdat ik door deze semi-gestructureerde observatie met behulp van deze ‘kijkwijzer’ met nagesprek, kan vast stellen of genoemd gedrag wel of niet wordt vormgegeven door een docent.

(Zie de volledige uitwerking van indicator 1, 6 en 8: de ‘kijkwijzer’ in Bijlage 5).

3.5.2 Enquête over de relatie docent en deelnemer

Voor het 'quasi-experiment' van het onderzoek maak ik gebruik van een experimentele groep. Dit zijn dezelfde 10 docenten die geobserveerd worden met de 'kijkwijzer'. Ik gebruik geen controlegroep. Dit maakt mijn onderzoek minder zuiver, maar binnen de beperkte tijd van het onderzoek het hoogst haalbare. Om de zuiverheid te verhogen maak ik gebruik van een deel van het onderzoek van mijn collega, waarbij de deelnemer zijn waarneming weergeeft van het gedrag en vaardigheden van de docent in hun relatie.

Omdat het scholingstraject, ook na mijn onderzoek zal doorgaan zal de uitkomst daardoor een voorlopig karakter hebben en heb ik voor een 'quasi-experiment' gekozen.

Een schriftelijke enquête met gesloten vragen is een relatief snel instrument om in te zetten voor een effectmeting voor, tijdens en na het scholingstraject. Uit efficiëntieoverwegingen ben ik uitgekomen bij een vragenlijst die aansluit bij het 'Model van Interpersoonlijk Leraarsschap' (MIL) (Wubbels e.a. 2006). In dit model, gebaseerd op 'de Roos van Leary', wordt de relatie tussen docent en deelnemer vanuit twee dimensies getypeerd: vanuit een '*macht- of invloed-dimensie*' en een '*nabijheiddimensie*'.

De 'invloeddimensie' geeft aan wie er in de klas domineert. Als de docent domineert, spreken we van 'boven gedrag'. Domineren de deelnemers dan spreken we van 'onder gedrag' vanuit het perspectief van de docent.

De 'nabijheiddimensie' geeft aan in hoeverre de docent '*respecterend*' dan wel '*afwijzend*' reageert. Respecterend wordt ook wel 'samen gedrag' genoemd; is er sprake van afwijzend gedrag, dan wordt dit 'tegen gedrag' genoemd. Deze dimensies kunnen in een assenstelsel worden weergegeven. Dit model is in 8 segmenten verdeeld, die elk bepaald docenttypisch gedrag beschrijft.

(Bijlage 6). Elk gedrag kan op een bepaalde manier nuttig zijn in voorkomende situaties. Maar ook kan een stijl niet functioneren.

De 'Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (VIL; Universiteit Utrecht, 2006) sluit aan bij dit 'Model voor Interpersoonlijk Leraarsschap'. (Wubbels e.a. 2006). Deze vragenlijst dekt de meeste aspecten van de onderzochte theorie en praktijk ten aanzien van gedrag en vaardigheden van de docent in relatie met zijn deelnemers (pagina 26).

Deze vragenlijst kan zowel op deelnemers-, als op docentenniveau gebruikt worden. Omdat hij veel gebruikt wordt in onderwijs en opleidingen, suggereert dit een grote mate van validiteit.

De vragenlijst vertoonde enkele mankementen. Er is dus revisie en aanvulling aangebracht. 'Straffen en schreeuwen' komt binnen onze afdeling veel genuanceerder voor, en wordt dan 'laten merken dat iets fout gedaan is' en 'dreigen met sancties'.

Omdat deelnemers voor een beroep komen heb ik daar enkele vragen over geformuleerd, zoals: 'je leert veel bij hem', 'is enthousiast over zijn vak' en 'legt duidelijk uit'. Omdat het onderwijssysteem anders is worden 'onvoldoendes', 'afkeuren van gemaakt werk' en 'hun gang laten gaan' wordt dan 'zelfstandig werken'. Deze laatste heb ik, omdat het een kwaliteit is bij CGO, bij het 'samen-onder-segment geplaatst.

Onderzoek van docentengedrag aan de hand deze Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag' (Bijlage 7) voor, tijdens en na de scholing, levert inzicht in het effect van de scholing, trainingen en de intervisie.

In dit onderzoek maak ik gebruik van één type informant: de docent. Om een grotere betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek na te streven heb ik voor triangulatie in onderzoeksinstrumenten gekozen:

- Observatie en analyse,
- Schriftelijke enquête en
- Diepte-interview.

Onderzoek binnen het basisonderwijs en Voortgezet Onderwijs geeft aan dat deze leerlingen een mix van 'dominant/boven gedrag' en 'coöperatief/samen gedrag' het meest waarderen (J.M.G. Brekelmans (2006).

3.5.3 Survey-onderzoek': Diepte-interview over de relatie met de deelnemer en de overtuigingen van de docent

Ontwikkelen veronderstelt reflecteren en evalueren (Korthagen, 2008). 'Kernreflectie' (Korthagen, 2011) is geen onderdeel van dit scholingstraject.

Ook competentie 7: 'competent in reflectie en ontwikkeling' benoemt dit.

('Bekwaam en Speciaal', 2009, WOSO & Garant uitgevers, 2009).

Om zich tot een 'effectieve docent' te ontwikkelen, moet een docent dus ook kunnen reflecteren op zijn eigen gedrag en vaardigheden ten aanzien van zijn relatie met zijn deelnemer(s).

Dit deel van het onderzoek vraagt om een 'survey-onderzoek' in de vorm van een interview, op het eind van mijn onderzoekstraject wanneer de training scholing en intervisie al enige vordering heeft gemaakt. Door een interview kan ik de docent bevragen vanuit welke 'kernkwaliteiten' en 'overtuigingen' hij zijn eigen handelen ten aanzien van zijn relatie met de deelnemer vormgeeft.

Ik wil dit deel van het onderzoek uitvoeren door middel van semi-gestructureerde diepte-interviews bij 5 van de 10 docenten, die geobserveerd worden met de 'kijkwijzer' en bevraagd worden met de VIL. Door de geringere omvang zal dit de aard hebben van een steekproef.

Deze diepte-interviews wil ik op een positieve, oplossingsgerichte wijze voorstructureren. Hierdoor worden een aantal hoofdvragen vastgelegd, en geeft het mij als interviewer speelruimte om de volgorde aan te passen en wel of niet door te vragen op deelaspecten.

Met behulp van een interviewschema (Bijlage 8) en speelse werkvormen gebaseerd op 'Kernreflectie' van Korthagen (2011) worden vanuit de 'kernkwaliteiten' en 'overtuigingen' van de docent eerst gedrag en vaardigheden bespreekbaar gemaakt. Daarna spitst zich dit toe op de relatie met de deelnemer. Dit deel van het onderzoek richt zich op deelvraag 3 *'Wat het effect van scholing is op het gedrag en de vaardigheden van de docent in de relatie met de deelnemer'*; en op deelvraag 4: *'Of scholing invloed heeft op de 'overtuigingen' en de 'identiteit' van de docent?'*

Dit interview geeft mij de mogelijkheid om ook andere factoren dan scholing te bevrage, die invloed hebben op het ontwikkelen van gedrag en vaardigheden in de relatie met de deelnemer.

Om na te gaan of de opvattingen van betrokkenen goed zijn weergegeven leg ik na het interview de uitgewerkte tekst voor, met het verzoek om commentaar.

3.6 Schematische weergave van het onderzoek

Betrouwbaarheid

Het beoogde doel van het scholingstraject is de docent beter toe te rusten op het gebied van zijn pedagogische en didactisch handelen waardoor hij meer in zijn kracht komt te staan en er mogelijk minder VSV's zijn. Dit praktijkonderzoek is verweven met deze veranderingsprocessen. De scholing verwijst naar een verder gelegen perspectief. Het 'effect van de scholing' valide te willen meten, is gezien de beperkte onderzoekstijd een ambitieuze doelstelling.

Maar, zoals Harinck, F. in zijn *Basisprincipes praktijkonderzoek* (2010) op blz. 141 aangeeft, is het niet altijd haalbaar om in een opleidingssituatie alle stappen van een onderzoekscyclus te doorlopen.

'Dat geeft niet. Het doel van praktijkonderzoek is juist pas op de plaats te maken om iets goed uit te kunnen zoeken.... Overigens, de handelings-cyclus zal waarschijnlijk toch wel voltooid worden.... maar daarna als onderdeel van de reguliere werkzaamheden van de professional'.

Tijdspad

Schematische weergave van het onderzoek

Datum	Actie	Wie	Doel(en)
01/02-'11	Theoretische verkenning	Frank	Afbakening onderzoek. Verkenning onderzoeksmethode / -instrumenten.
1-03-'11	Nulmeting (VIL). Bevraging door middel van gesloten vragenlijst.	Frank	Inzicht krijgen in docent-typisch gedrag in relatie met deelnemers, van 10-tal docenten. Zie bijlage 6
1-03-'11	VIL-meting, 5 deelnemers per bevraagde docent.	Frank	Inzicht krijgen hoe deelnemers het docent-typisch gedrag in relatie met henzelf waarnemen, ter controle van het zelfbeeld van de docenten.
1-03-'11	Scholing/training docenten: 1. De dramadriehoek 2. Oplossingsgericht werken in de klas	Externe trainer + acteur Collega & Frank	1. Bewust worden van 'psychologisch spel' met voorspelbaar verloop en uitkomst. 2. Opl. Ger. werken als een manier om uit de drama-driehoek te blijven.

24-03-'11	Scholing training docenten 3. Omgaan met korte lontjes en lange tenen 4. Kijken naar onderwijs	Externe trainer + acteur Externe trainer + acteur	3. Hoe ga jij om met ongewenst en grensoverschrijdend gedrag? 4. Leren werken, reflecteren op docentgedrag met kijkwijzer.
04-2011	Klassenbezoek + Nabespreking kijkwijzer; Individueel bij elke docent uitgevoerd. Observatie aan de hand van een kijkwijzer.	Extern bureau.	Inzicht krijgen pedagogisch handelen van 10-tal docenten. Docenten reflecteren met kijkwijzer op eigen functioneren. Zie bijlage 4
04/05-'11	Begeleide intervisie (4x) Diverse methodieken.	Extern bureau.	Aan de hand van casuïstiek op verschillende wijzen leren reflecteren op eigen handelen
05-2011	Survey-onderzoek: Diepte-interviews met behulp van een gestructureerde vragenlijst.	Frank	Inzicht krijgen veranderend 'gedrag' en 'vaardigheden' en 'overtuigingen' van 5-tal docenten door diepte-interview Zie bijlage 7
28-04-'11	Effectmeting (VIL). Bevraging door middel van gesloten vragenlijst.	Frank	Inzicht krijgen in het effect van scholing op gedrag en vaardigheden van 10-tal docenten Zie bijlage 6
05-2011	Verwerking gegevens	Frank	Verwerken van onderzoeksgegevens en aanbevelingen.

Hoofdstuk 4: Uitvoering en resultaten

4.1 Nulmeting (VIL)

Om inzicht te krijgen in het reeds gehanteerde gedrag en vaardigheden van de onderzochte docenten in relatie met hun deelnemers (deelvraag 2) heb ik de VIL gebruikt. De vragenlijst bestaat uit 50 vragen gerelateerd aan de 'Roos van Leary' en bevat per sector gemiddeld zes vragen. De docenten hebben eerst zichzelf met deze vragenlijst gescoord: hun 'zelfbeeld'. Daarnaast hebben deze docenten de vragenlijst een 2^e keer gescoord, maar dan vanuit het beeld van 'hun ideale docent'. Door deze 2 resultaten te vergelijken kan ik meten op welke aspecten zij zichzelf hoger of lager scoren dan 'hun ideale docent'. Zij geven hierdoor van zichzelf aan of zij vinden dat zij deze aspecten nu al voldoende vorm geven. Voor deze vergelijking heb ik bij het beeld van 'hun ideale docent' een tolerantie marge van 15% naar boven en onder gehanteerd. Deze marge is arbitrair. De betrokken docenten ontvangen een terugrapportage, na de effectmeting (hoofdstuk 4.9).

1	Ideaalbeeld van de docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gemid.
1.1	BS = leidend	3,5	3,3	3,3	3,5	3,3	4,0	4,0	3,2	3,3	3,0	3,5
1.2	SB = helpend/vriendelijk	3,5	3,2	3,5	3,8	3,3	3,8	3,0	3,0	3,2	2,8	3,3
1.3	SO = begrijpend/volgend	3,7	3,3	4,0	3,7	3,7	4,0	4,0	3,0	3,3	2,8	3,5
1.4	OS = ruimtegevend/afwachtend	1,7	1,2	1,7	2,2	2,0	1,3	1,3	1,3	2,2	1,5	1,6
1.5	OT = onzeker/klaagt	0,2	0,3	0,3	0,3	0,7	0,0	0,0	0,5	0,8	0,5	0,4
1.6	TO = ontevreden/verzet	0,3	0,7	0,7	0,5	0,2	0,0	0,3	0,5	1,3	0,8	0,5
1.7	TB = corrigerend	0,7	0,7	0,2	0,8	1,0	1,2	1,2	0,8	1,7	1,3	0,9
1.8	BT = streng	1,8	1,4	1,3	1,6	1,5	1,5	1,6	1,9	1,9	1,6	1,7

figuur 4.1.1. 'ideaalbeeld van de docent'

10 Docenten hebben de vragen vanuit het beeld van 'hun ideale docent' op een 5-puntsschaal gescoord. Per docent wordt in figuur 4.1.1. weergegeven wat zij gemiddeld scoorden op de 6 vragen per segment. De gemiddelde score van deze 10 docenten per segment is het beeld van 'hun ideale docent'.

2	Zelfbeeld van de docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gemid.
2.1	BS = leidend	2,7	1,5	3,0	2,8	2,0	3,0	3,2	2,7	3,0	2,5	2,7
2.2	SB = helpend/vriendelijk	2,7	2,3	3,3	3,3	2,3	3,2	3,3	2,8	3,0	2,3	2,9
2.3	SO = begrijpend/volgend	3,0	2,5	3,8	3,3	2,8	3,2	3,8	2,3	3,8	2,7	3,1
2.4	OS = ruimtegevend/afwachtend	2,5	1,5	1,8	1,8	1,7	1,7	1,5	1,5	2,7	2,3	1,9
2.5	OT = onzeker/klaagt	1,8	1,3	0,3	1,2	0,8	0,8	0,2	1,0	1,2	1,2	1,0
2.6	TO = ontevreden/verzet	1,3	0,8	0,7	0,8	1,0	0,2	0,0	0,5	0,8	1,0	0,7
2.7	TB = corrigerend	0,8	2,0	0,0	0,8	1,5	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,2
2.8	BT = streng	1,1	0,9	0,8	1,8	1,9	1,5	1,6	1,6	1,1	1,9	1,8

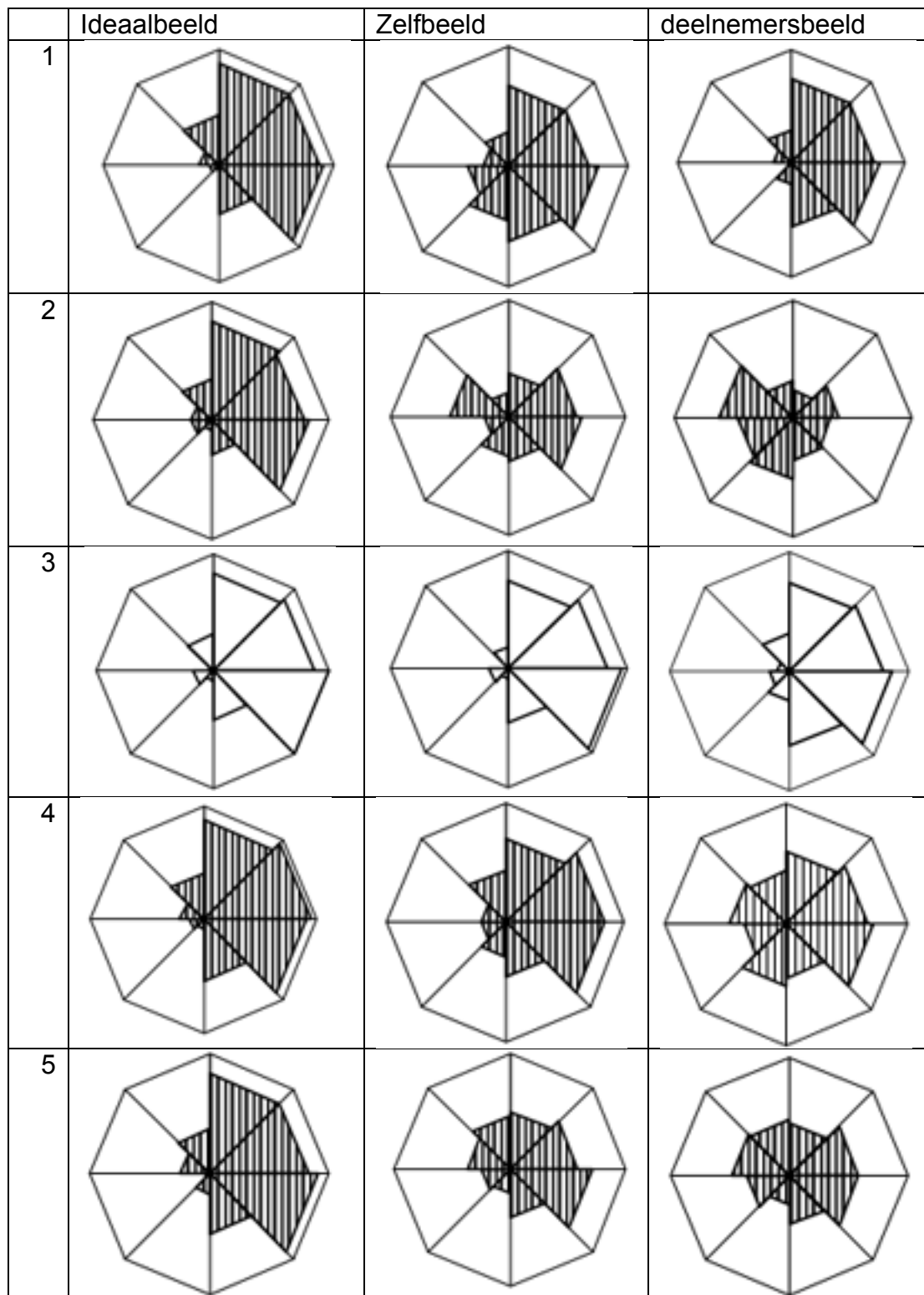
figuur 4.1.2. 'Zelfbeeld van de docent'

Per docent wordt in figuur 4.1.2. weergegeven hoe zij zichzelf gemiddeld scoorden op de 6 vragen per segment, het zelfbeeld. In dit figuur geeft de rode kleur aan dat de betreffende docent zichzelf meer dan 15% minder scoort dan 'hun ideale docent' (figuur 4.1.1), de groene kleur geeft aan dat de betreffende docent zichzelf meer dan 15% hoger scoort dan 'hun ideale docent' (figuur 4.1.1).

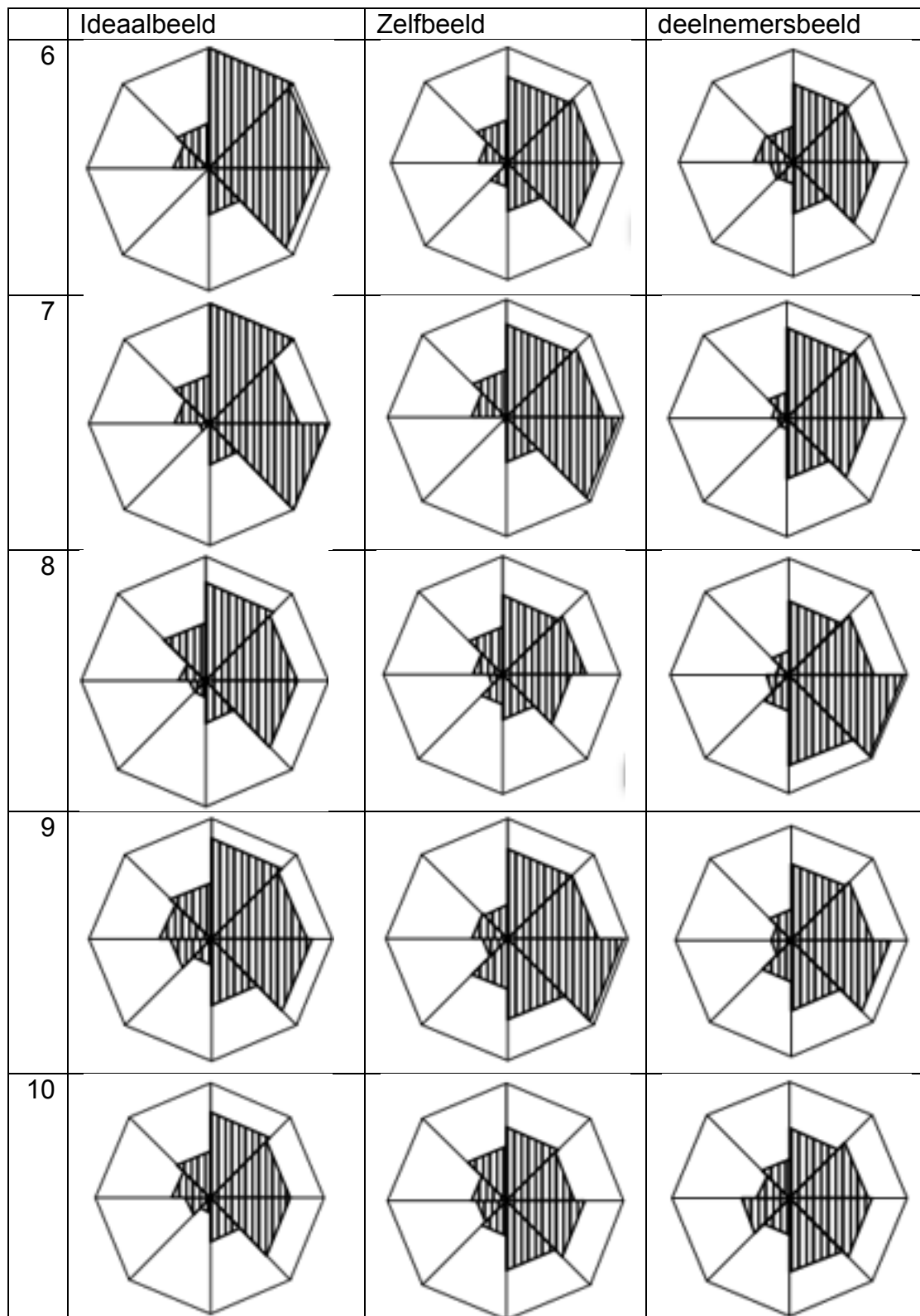
Gedrag wordt veelal geïnterpreteerd door degene die probeert een rol vorm te geven: in dit geval de docent en door degene die dit gedrag ondergaat: in dit geval de deelnemer. Als het 'zelfbeeld' van een docent niet overeenkomt met het beeld dat zijn deelnemers van hem hebben, roept dit vragen op. Verder onderzoek kan hier duiding aan geven en kan eventueel zijn scholingsbehoefte in kaart worden gebracht. Daarom heb ik per docent 5 van zijn eigen deelnemers, ad random, de VIL laten invullen. Hierdoor heb ik twee profielen per docent: een waarin het gedrag en vaardigheden vanuit de docent inzichtelijk wordt, 'het zelfbeeld' (figuur 4.1.2); en een vanuit het perspectief van de deelnemer (figuur 4.1.3). In de vergelijking van deze 2 metingen heb ik weer een tolerantie marge van 15% naar boven of onder gehanteerd. In figuur 4.1.3 geeft de rode kleur aan dat de deelnemers de betreffende docent meer dan 15% lager scoorden dan de docent zichzelf, de groen kleur geeft aan dat de deelnemers de betreffende docent meer dan 15% hoger scoorden dan de docent zichzelf.

3	Beeld van docent door deelnemers	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gemid.
3.1	BS = leidend	3,0	0,9	3,0	2,4	1,8	2,8	3,1	2,5	2,7	2,4	3,1
3.2	SB = helpend/vriendelijk	2,9	1,5	3,1	2,7	2,3	2,7	3,3	2,9	2,8	2,7	3,4
3.3	SO = begrijpend/volgend	3,1	1,3	3,4	2,9	2,3	3,0	2,8	3,9	3,4	2,8	3,6
3.4	OS = ruimtegevend/afwachtend	2,3	1,4	2,5	1,8	1,6	1,8	2,0	3,1	2,4	2,5	2,7
3.5	OT = onzeker/klaagt	0,8	2,1	1,0	2,0	1,0	0,8	0,3	1,2	1,4	1,3	1,5
3.6	TO = ontevreden/verzet	0,1	1,9	0,7	1,4	1,5	0,8	0,3	0,8	0,7	1,7	1,2
3.7	TB = corrigerend	0,7	2,5	0,4	1,9	2,0	1,4	0,5	0,5	0,7	1,1	1,5
3.8	BT = streng	1,2	1,3	1,3	1,8	1,9	1,3	0,9	0,8	1,1	1,3	1,6
	Docent-gemiddelde											

figuur 4.1.3 'Beeld van de docent gezien door de deelnemers'



figuur 4.1.4 grafisch weergave van dezelfde uitkomsten



figuur 4.1.5 grafisch weergave van dezelfde uitkomsten

Analyse:

- De segment BS, SB en SO worden door de docenten hoog gewaardeerd. De segmenten OS, OT, TO, TB en BT worden door de docenten laag gewaardeerd.
- Bij één docent wijkt het zelfbeeld significant af van het waargenomen beeld door de deelnemers. Tegelijkertijd wijkt bij deze docent het gedrag en vaardigheden van zijn zelfbeeld significant af van dat van 'hun ideale docent'.
- De gemiddelde scores van het vormgegeven gedrag en vaardigheden door de docenten wijkt niet significant af van het waargenomen gedrag en vaardigheden door de deelnemers. Op de segmenten BS, SB en SO scoort de gemiddelde docent zichzelf licht minder dan de deelnemers. Op de segmenten OS, OT, TO, TB en BT scoort de gemiddelde docent zichzelf licht hoger dan de deelnemers. Over het algemeen komt het zelfbeeld van de docent aardig overeen met het beeld dat de gemiddelde deelnemer van hem heeft.
- Op de segmenten BS, SB en SO scoort de gemiddelde docent zijn zelfbeeld lager dan het ideale beeld. Hier lijkt dus winst te behalen door scholing, training en/of intervisie. Op de segmenten OS, OT, TO, TB en BT scoort de gemiddelde docent zijn zelfbeeld iets hoger.

In detail (naar aanleiding van de antwoorden op de VIL) (Bijlage 7):

- Een aantal docenten is minder tevreden over het leerrendement van zijn groep, terwijl over het algemeen de deelnemers wel betrokken zijn bij de les, er geen ordeproblemen zijn en dat de docent naar tevredenheid lijkt uit te leggen. Huiswerk wordt goed genoeg gecontroleerd. Het zou goed zijn verder onderzoek te doen op het gebied van leerrendement. De eigen verantwoordelijkheid wordt door iedereen wel aangemoedigd, maar niet elke docent biedt vervolgens de deelnemer voldoende speelruimte om dat vorm te geven. Door een aantal docenten wordt er te weinig duidelijkheid gegeven.
- En groot aantal collega's zijn tevreden over de sfeer in zijn groep; in meer of mindere mate is er humor in de groep, kan de docent tegen een grapje en heerst er een ontspannen sfeer in de groep. De meeste docenten hanteren regels en routines goed en de helft is daar vrij consequent in, maar niet te streng.

- Over het algemeen is de docent betrokken bij de deelnemers, neemt de tijd voor ze en kan goed naar ze luisteren. De deelnemer heeft vertrouwen in zijn docent en kan ook voor persoonlijke zaken goed bij de docent terecht. Hij probeert meestal constructief mee te denken en is flexibel. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert deelnemers. Deelnemers werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les. Dit tolerante gedrag van de docent geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.

Reflectie op het onderzoek en de resultaten:

- Bij deze docenten zijn bij aanvang van de scholing, bijna over de gehele linie al veel kwaliteiten ten aanzien van de relatie docent deelnemer aanwezig. Met name waar het gaat om gedrag en vaardigheden in de begeleidende, ondersteunende rol (segment BS en SO), blijkt uit dit onderzoek. Omdat de docent zich hier wel wat lager scoort dan zijn ideaalbeeld valt hier nog winst te halen. Trainingen in oplossingsgericht werken zouden een mooie aanvulling kunnen zijn op de reeds aanwezige kwaliteiten van deze docenten.
- Individuele docenten scoren soms lager dan gemiddeld, anderen juist hoger dan gemiddeld. Sommige collega's ontbeert het dus aan bepaald gedrag en/of vaardigheden, anderen lijken deze kwaliteiten juist te hebben. Door structurele intervisie kunnen docenten elkaar daar goed in ondersteunen.
- Omdat bij een enkele docent het zelfbeeld significant afwijkt van het waargenomen beeld door de deelnemers en tegelijkertijd het zelfbeeld significant afwijkt van 'hun ideale docent', is dit nader onderzoek waard en kan een eventuele scholingsbehoefte worden vastgesteld.
- Het zou goed zijn verder onderzoek te doen op het gebied van leerrendement. Dit onderzoek geeft daar onvoldoende zicht op.

4.2 Scholing/training docenten: 'De dramadriehoek'

(uitvoering: Externe trainer + acteur)

Tijdens een eenmalige training werd de dramadriehoek, van Stephen Karpman (1968) gepresenteerd als een mogelijkheid tot metacommunicatie. Transactionele Analyse (TA) presenteert daarmee een model om een specifieke vorm van transacties tussen mensen te analyseren: het 'Psychologisch Spel', een vorm van oude overlevingsstrategieën, verouderde patronen en manipulatief gedrag (= 'script').

Kenmerken van 'Spelen':

1. Spelen herhalen zich volgens vaste patronen:
 1. Lokaas + 2. Zwakke Plek = 3. Respons →
 4. Omslag (aap uit de mouw) → 5. Verwarring → 6. Pay-off ("zie je well!").
2. Spelen worden buiten het rationele bewustzijn om gespeeld.
3. Spelen bevatten altijd 'transacties met bijbedoelingen': Op het eerste gezicht is er een 'speluitnodiging' (= lokaas), maar daarachter is een verborgen boodschap te horen.
4. Spelen kunnen met een verschillende intensiteit gespeeld worden.

Mensen die een spel spelen vervallen steeds in een van de drie 'scriptmatige rollen' van de **dramadriehoek**:

- **Aanklagen**, beschouwt anderen als minderwaardig en niet-OK en kleineert ze
- **Redden**, beschouwt anderen als minderwaardig en niet-OK, maar reageert door hulp aan te bieden vanuit een superieure positie
- **Slachtoffers**, beschouwt zichzelf als minderwaardig en niet-OK

Alle drie de rollen houden 'miskenning' in.

In deze workshop werd gezamenlijk, door middel van uitgespeelde casuïstiek met een acteur, gezocht naar manieren om het energie-verslindende 'Spel' te herkennen. De dynamiek, de analyse van de casuïstiek en de discussies in het Hier en Nu vormden allemaal input bij de uitleg.

Reflectie:

Enkele docenten kenden de theorie betreffende de drama-driehoek. Voor de meesten was het nieuw. Voor deze docenten was het een eye-opener om patronen bij deelnemers en bij zichzelf te herkennen; een feest van herkenning. De trainer was voldoende ingevoerd in de Transactionele Analyse om de context ervan te verhelderen. De rollen in de dramadriehoek worden veelal vanuit 'ouder-' of 'kind-positie' vormgegeven. Eén manier om uit spel te blijven, is om in 'volwassen-positie' te blijven. Dit werd maar matig uitgediept.

Inmiddels heb ik oplossingsgericht werken als een krachtig middel ervaren om uit spel te blijven. Met name de techniek van de 'niet-weten-houding' en 'leading from one-step-behind', dwingen je om vragend te volgen. Hierdoor kun je je niet laten verleiden tot 'redden' of 'aanklagen' want je volgt. Een valkuil kan zijn om vragend te redden of aan te klagen; maar dan ben je niet meer volgend bezig.

In principe was dit een eenmalige training en krijgt het geen vervolg.

Pubers en jongeren excelleren in creatieve onderhandelingsvaardigheden (Delfos (2009)), waarmee ze vaak onbewust het spel openen.

Hier adequaat mee om kunnen gaan bevordert de duidelijkheid naar deelnemers.

4.3 Scholing/training docenten: Oplossingsgericht werken in de klas

(uitvoering: ik samen met een collega)

Tijdens een workshop verzorgden wij een inleiding op oplossingsgericht werken. Via het naar bovenhalen van kwaliteiten van een goede docent uit het verleden, en de matrix van Marzano (bijlage 2) werd aangegeven dat de kwaliteit van de individuele docent er toe doet. Hierbij legden we het accent op de relatie docent deelnemer en op de mentale houding van de docent.

Met behulp van korte filmpjes uit de documentairefilm: 'Entre les Murs' (2008) werden herkenbaar scènes uit de onderwijspraktijk weer gegeven. Hiermee werd de dramadriehoek uitgelegd.

Hierna werden een aantal principes van oplossingsgericht werken gepresenteerd:

- Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
- Als iets werkt, doe er meer van.
- Als iets blijkt te werken, vertel het verder.

Het verschil werd aangegeven tussen 'probleem-oplossingsgericht werken' en 'oplossingsgericht werken'.

Tenslotte werden de stappen van het oplossingsgerichte gesprek gepresenteerd, met daarbij technieken als: 'leading from one step behind' en 'het niet weten'.

Met korte filmpjes werd het normatief concept besproken en de valkuil: zaken van deelnemers in te vullen.

Een aantal producten werden uitgedeeld:

- Themanummer Zorgbreed (2009) 'Oplossingsgericht Werken,
- Oplossingerichte intervisie protocol (eigen verwerking Fontys-product)
- Oplossingerichte coachingsmodel (eigen verwerking Fontys-product)

Reflectie:

Enkele docenten kenden OGW, de meesten niet. Door de speelse aanpak met filmpjes en oefeningen bleef het geheel luchtig. Collega's onderkenden ons enthousiasme voor OGW en waren zelf ook positief.

Aanvankelijk werden we voor deze workshop gevraagd door het management. Omdat we al geruime tijd onze inspanning in het kader van onze opleiding bij Fontys bij het management voor het voetlicht probeerden te krijgen leek dit een

mooie aanleiding om het gedachtegoed te verspreiden, opdat het een vervolg zou kunnen krijgen binnen het aangekondigde scholingsprogramma.

In een nagesprek met een van de managers bleek het echter een presentatie van 'good-practise' te betreffen. Ze hadden geen vervolg bedacht.

Wel worden er incidenteel vragen gesteld door collega's naar meer informatie-bronnen over OGW.

Na afloop van deze workshop (01-03-2011) hebben we collega's gevraagd de VIL in te vullen. De officiële aftrap van het scholingsprogramma was op 24-03-2011.

4.4 Scholing/training docenten: Omgaan met korte lontjes en lange tenen (Externe trainer + acteur)

In deze workshop werden aanvankelijk verschillende vormen van grensoverschrijdend gedrag geïnventariseerd. Dit heeft vaak te maken met het overschrijden van eigen fysieke en/of psychische grenzen. Met enkele oefeningen met de acteur werd deze fysieke 'persoonlijke ruimte' voelbaar gemaakt: 'Afstand en nabijheid'; met een sterke verwijzing naar non-verbaal gedrag.

De Amerikaanse antropoloog Edward T. Hall heeft in de jaren '60 de interpersoonlijke ruimte in 4 zones verdeeld:

- De intieme zone (0 – 45cm)
- De persoonlijke zone (45 – 120cm)
- De sociale zone (120 – 360cm)
- De publieke zone (360cm en meer)

Getracht werd met behulp van een acteur en uitgespeelde casuïstiek een bewustwordingsproces bij de deelnemers op gang te brengen met betrekking tot het eigen handelen, valkuilen en sterke punten.

Accent lag niet op:

- het voorkomen en
- signaleren van ongewenst gedrag,
- pro-actief handelen, waarbij klantvriendelijkheid, bejegening en attitude punten van aandacht konden zijn.

Reflectie:

Tijdens de oefeningen werden een-op-een situaties uitgespeeld. Deelnemende docenten ervoeren door het spel van de acteur verschillende vormen van agressief gedrag én hun eigen reactie daarop.

De context van de klas werd wel gemist: in een-op-een situatie kun je bv. 'negeren' niet vormgeven.

Uit de eerste afname van de VIL blijkt dat we binnen onze afdeling niet vaak met agressief gedrag te maken hebben.

Deze training was een eenmalige training en kent geen vervolg.

4.5 Scholing/training docenten: Kijken naar onderwijs

(Externe trainer)

Leren kijken naar het (eigen) handelen tijdens een (eigen) lessituatie was het doel van deze workshop. Er werd met behulp van de kijkwijzer (Bijlage 5) gekeken naar een filmopname van een deel van een les van een collega.

Na een korte theoretische inleiding op 'Leren in 5 dimensies' (Marzano, 2010) werden deelnemende docenten in kleine groepjes ingedeeld en gingen zij op één indicator de opname observeren:

Indicator 1: pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid en uitdaging

Indicator 2: effectief benutten onderwijstijd ('time on task')

Indicator 3: taakgerichte werksfeer

Indicator 4: activerende directe instructie: *scaffolding*, inhoudelijke helderheid en structuur, feedback, activering.

Indicator 6: afstemming instructie en verwerking

Indicator 8: verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.

Hierna volgde een korte nabespreking per indicator.

Reflectie:

Deze workshop kwam algemeen onvoldoende uit de verf. De trainer beheerste onvoldoende het gedachtegoed van Marzano, noch kon hij zelf de kijkwijzer voldoende hanteren. Hierdoor kon hij tijdens de terugrapportage van de observaties onvoldoende diepgang bereiken.

Een gemiste kans. Door analyse van en reflecteren op 'good' of 'bad practise' valt veel te leren.

4.6 Individueel Klassenbezoek + Nabespreking met behulp van kijkwijzer (uitgevoerd door opleidingsmanager)

Om inzicht te krijgen in het reeds gehanteerde gedrag en vaardigheden van de onderzochte docenten in relatie met hun deelnemers (deelvraag 2) heb ik bij dit deel van het onderzoek, een semi-gestructureerde observatie, gebruik gemaakt van een 'kijkwijzer (Bijlage 4). Deze observatie is in de eerste week na de aftrap van de scholing uitgevoerd. Met deze kijkwijzer wordt alleen gekeken of het benoemde gedrag wel of niet wordt waargenomen.

De observaties worden bij elke docent van Welzijn eenmalig uitgevoerd in een willekeurige lessituatie. Het bezoekmoment wordt wel vooraf doorgegeven aan betrokken docent. De in dit onderzoek gebruikte observaties van de 10 docenten zijn door één observant uitgevoerd.

Een observatie is een momentopname. Om meer inzicht te krijgen in structureel vormgegeven gedrag van de docent volgt na de observatie een reflectiegesprek met observant en betrokken docent. Van observatie en nagesprek ontvangt de betrokken docent een rapportage.

Voor dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de observatie en reflecties op:

- Indicator 1. Pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging:

Met deze indicator werd gekeken naar het gedrag en vaardigheden van de docent om een ontspannen en veilige sfeer in de groep te creëren en of hij zelf positief rolgedrag vorm gaf. Bij deze indicator werd gekeken of de docent oog had voor de individuele deelnemer: of hij duidelijk verwachtingen aangaf, afgestemd gedrag vertoonde en of zijn didactiek bij de behoeften van die individuele deelnemer paste. Daarnaast werd gekeken of hij op verschillende momenten de deelnemers positief bejegende.

- Indicator 6: Afstemming instructie en verwerking:

Ook met deze indicator werd gekeken of de docent oog had voor de individuele verschillende deelnemers in de groep en of hij zijn gedrag, taalgebruik en didactische werkvormen daarop af kon stemmen.

- Indicator 8: Verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.

Bij CGO zijn zelfstandig- en samenwerken belangrijke competenties. Een docent moet hier niet alleen tijd voor inruimen, maar ook bewust in zijn gedrag voorwaarde scheppend, opvoedend, sturing aan geven door ondersteuning, complimenten en feedback te geven.

In figuur 4.6.1, 4.6.2 en 4.6.3 worden hierna de resultaten weergegeven per indicator. Met de groene kleur wordt aangegeven dat benoemd gedrag werd waargenomen. Met de rode kleur wordt aangegeven dat genoemd gedrag niet werd waargenomen. Voor dit onderzoek heb ik samen met de observator na de observaties volgende analyse gemaakt:

1	PEDAGOGISCH HANDELEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
1.1	zorgt voor een ontspannen sfeer	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.2	zorgt voor veiligheid	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.3	toont en bevordert respect voor deelnemers	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.4	ondersteunt het zelfvertrouwen van deelnemers	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
1.5	geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	0,10
1.6	richt een leeromgeving in die uitdagend en rijk is	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
1.7	beschikt over een pedagogisch repertoire voor passende interventies	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	0,80
	Docent-gemiddelde	G	Z	G	G	G	G	G	G	G	G	

figuur 4.6.1 Indicator 1, Pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging.

De hoeksteen van het onderwijs is het creëren van een veilig, pedagogisch klimaat. De observator zag via indicator 1 bij deze 10 docenten over de gehele linie voldoende kwaliteiten op dit gebied, met name waar het ging om het bieden van *veiligheid* en *begeleiding* aan deelnemers. Docenten gaven blijk van betrokkenheid op het wel en wee van deelnemers en er was sprake van een respectvolle omgang. Docenten boden een luisterend oor en benaderden de deelnemers op een positieve en motiverende manier.

Deelnemers werden bemoedigd en bevestigd in hun prestaties door middel van complimenten, maar er werd niet nadrukkelijk aangegeven wat er aan prestaties of werkhouding verwacht werd. Evenmin kregen ze heldere feedback op de leerwinst die ze hadden geboekt. Voor deelnemers kan zo het doel van de docent en de les onduidelijk zijn: ze weten wel dat ze het goed doen, maar niet of dat is wat de docent beoogd.

Uit de theoretische en praktische verkenning (hoofdstuk 2) blijkt dat een effectieve docent, bij verschillende typen deelnemers, zijn aanpak gedifferentieerd kan vorm geven:

- Hij stelt duidelijke flexibele leerdoelen met oog voor de verschillende typen deelnemers en heeft positieve en realistische verwachtingen en geeft daar constructieve feedback op.
- Hij verdeelt zijn aandacht, biedt individuele ondersteuning en past bijvoorbeeld de reactie-ruimte aan voor de verschillende typen deelnemers.
- Hij kan voor iedereen duidelijkheid en helderheid scheppen.

6	AFSTEMMING INSTRUCTIE EN VERWERKING	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
6.1	stemt instructie af op relevante verschillen tussen deelnemers	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	0,30
6.2	stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen deelnemers	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	0,20
6.3	biedt zwakke deelnemers extra leer- en instructietijd	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	0,30
6.4	het taalgebruik van de docent past bij de taalbehoefte van de deelnemers	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0,70
	Docent-gemiddelde	G	O	V	O	O	Z	G	O	O	O	

figuur 4.6.2 Indicator 6, Afstemming instructie en verwerking.

De observator zag via indicator 6 dat bij deze 10 docenten een groot deel van deze kwaliteitsaspecten niet toonden. Zij heeft wel enkele observaties gezien, waarbij deze kwaliteiten op een aantal aspecten van voldoende of zelfs goede kwaliteit waren.

Bij verschillende observaties had de les te weinig samenhang en deelnemers ontvingen nauwelijks feedback op de doelen van die les. De feedback beperkte zich hoofdzakelijk tot de uitvoering van de opdrachten, tot de complimenten zoals bij indicator 1 genoemd en hadden te weinig betrekking op de beoogde vaardigheden of kennis.

Bij instructie en verder verloop van de les ontbraken vaak ondersteunende technieken en werd er niet gedifferentieerd in (activerende) werkvormen.

In enkele situaties vond er nog wel na-instructie plaats in groepjes of per individu. Uit de observatie van deze indicator komt onvoldoende naar voren of dit een pedagogische, dan wel een didactische verlegenheids situatie is: heeft de docent te weinig inzicht in de gedifferentieerde pedagogische behoeften van de deelnemer of heeft de docent te weinig differentiatie in werkvormen tot zijn beschikking.

Gezien de afstemming van de docent op de deelnemer (gemeten bij indicator 1) lijkt deze 2^e suggestie actueel.

‘Zelfstandig werken’ en ‘samenwerken’ zijn belangrijke competenties voor deelnemers binnen het CGO. Uit de theoretische en praktische verkenning (hoofdstuk 2) blijkt dat een effectieve docent,

- deelnemers niet alleen ruimte biedt, faciliteert en complimenteert,
- maar ook voor deze twee competenties duidelijke flexibele leerdoelen stelt
- de individuele deelnemer daarin ondersteuning biedt en
- daar constructieve feedback op geeft.

8	VERANTWOORDELIJKHEID DEELNEMERS VOOR ORGANISATIE EN PROCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
8.1	biedt deelnemers keuzemogelijkheden	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	0,40
8.2	stelt zich coachend op en helpt op aanvraag	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
8.3	benut middelen die zelfstandig werken en leren mogelijk maken	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	0,50
8.4	leert deelnemers hun leerproces en leerresultaat zelfstandig evalueren	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	0,60
8.5	bevordert dat deelnemers samenwerken	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	0,70
8.6	leert deelnemers op doelmatige wijze samenwerken	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	0,40
8.7	geeft deelnemers feedback op getoonde zelfstandigheid en kwaliteit samenwerken	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
	Docent-gemiddelde	V	O	V	V	O	V	V	Z	Z	O	

Figuur 4.6.3 Indicator 8, Verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.

De observator zag via indicator 8 dat bij deze 10 docenten dat zelfstandigheid vooral organisatorisch, faciliterend werd benaderd en weinig pedagogisch.

Ondersteuning werd voornamelijk op aanvraag aangeboden. Feedback beperkte zich tot complimenten zoals bij indicator 1 genoemd en had te weinig betrekking op de beoogde competenties ‘zelfstandig werken’ en ‘samenwerken’.

De observator heeft wel enkele vormen van samenwerken gezien, waarin vormen van ‘coöperatief leren’ waren waar te nemen. Dit had nog niet het karakter van onderlinge samenwerking, met een duidelijke functie en heldere taakverdeling, met vormen van onderlinge afhankelijkheid en een besef van gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Reflectie op het onderzoek en de resultaten:

- Dit was de eerste keer dat er klassenbezoeken werden georganiseerd. Dan blijkt een docent inderdaad kwetsbaar (Wolf, Kees van der (2009)). Er heerste een gespannen sfeer rondom de klassenbezoeken.
- Gedrag van een docent in relatie met zijn deelnemers krijgt vorm in relatie met elkaar. Een observatie is een momentopname en afhankelijk van het moment:
 - Er werd niet altijd geobserveerd in de eigen groep van de docent.
 - Soms werd er geobserveerd bij een theorieles in een praktijklokaal.
 - Soms werd geobserveerd tijdens intervisie-bijeenkomsten.

In de nabesprekingen met de geobserveerden werden de observaties uitgediept.

- De 10 docenten in mijn onderzoeksgroep werden door een en dezelfde observator geobserveerd. Voor dit deel van het onderzoek heb ik de resultaten van die observaties met haar geanalyseerd.
- Ten aanzien van de 2^e deelvraag: *zijn gedrag en vaardigheden ten aanzien van de relatie docent - deelnemer reeds deel van de agenda van de docent*, wordt dit met name bij de observaties op indicator 1 bevestigd.
Bij indicator 6 en 8 werd dit gedrag en deze vaardigheden door sommige docenten voldoende of zelfs van goede kwaliteit vorm gegeven, anderen lijken dit juist niet vorm te geven. Door structurele intervisie kunnen docenten elkaar daarin ondersteunen.
- Veel van het niet waargenomen gedrag bij indicator 6 en 8 lijkt te maken te hebben met didactische vaardigheden van deze docenten. Dit valt buiten de context van dit onderzoek, maar is gezien de verlegenheidssituatie met betrekking op VSV nader onderzoek waard.

4.7 Begeleide intervisie (4x)

Doel is om docenten zodanig te trainen in verschillende intervisiemethodieken dat ze in de toekomst structureel met elkaar, binnen de verschillende teams, intervisie kunnen vormgeven. Er worden verschillende intervisiemethodieken gehanteerd waardoor een team in het vervolgtraject op basis van hun voorkeur een keuze voor een bepaalde methodiek kan maken.

Tijdens mijn onderzoek hebben 2 van de intervisiemomenten vorm gekregen.

1^e methodiek: de incidentmethode

is een werkwijze waarbij een 'incident' (= voorval) volgens een bepaalde structuur in een groep besproken wordt en waarbij het reflecteren op verschillende oplossingen het doel is. Na het verkennen en uitdiepen van het incident, geven de deelnemende groepsleden een analyse over de situatie. Uit deze analyse volgen een aantal adviezen die teruggegeven worden aan de inbrenger.

2^e methodiek: de socratische dialoog

geeft in tegenstelling tot de 1e methodiek geen adviezen aan de inbrenger.

Door het uitwisselen en toetsen van meningen in relatie tot een ingebrachte casus brengt het de groepsleden tot zelfonderzoek van hun eigen praktijk, hun eigen ervaringen én hun opvattingen. Veel van ons denken is instrumenteel: we willen problemen oplossen. Een socratische dialoog is een vorm van 'langzaam denken', 'samen denken', gericht op grotere diepgang.

3^e methodiek: het kernreflectiegesprek

moet nog plaats vinden. Deze methodiek benadert een probleem vanuit de 'kernkwaliteiten' van een persoon, niet vanuit zijn frustratie. Deze methodiek is geënt op de positieve psychologie. Na een korte verkenning van een probleem worden de kwaliteiten van de inbrenger uitvoering uitvergroet. Waarna onderzocht wordt hoe deze kwaliteiten in gezet kunnen worden voor het overwinnen van de belemmeringen.



Reflectie:

- Voor intervisie is veiligheid in de groep een voorwaarde. Dit betekent dat, naast het individuele vermogen zich kwetsbaar op te kunnen stellen, men eveneens vaardig moet zijn in het omgaan met de kwetsbaarheid van een ander.
Voor dit deel van het scholingstraject werd het team onderverdeeld in 4 werkeenheden. Deze werkeenheden bestonden uit enkele samengevoegde teams. Bij de samenstelling van de groepen is met deze onderlinge kwetsbaarheid onvoldoende rekening gehouden. Met te weinig oog voor onderlinge groepsdynamische processen zijn deze teams samengevoegd. Hierdoor werken enkele groepen goed samen, terwijl andere groepen grote weerstand vertonen. Hier aan gerelateerd kan de opbrengst voor de ene groep groot zijn, voor een andere groep slechts matig.
- Mensen zijn geneigd om in een adviserende en probleemoplossende rol te duiken, de 'reddersrol' uit de drama-driehoek. Hierdoor wordt het probleemverkenkende en –bevragende proces van intervisie vaak uit het oog verloren en daarmee komt het intervisie-proces op de helling.
Met name de 'incident –methode' heeft deze valkuil, omdat er expliciet naar adviezen gevraagd wordt. Ook de Socratische dialoog kan deze valkuil hebben. Een gespreksleider moet het proces op dit punt goed aansturen.
- Inmiddels ben ik behoorlijk beïnvloed door 'oplossingsgericht werken'. De eerste 2 methodieken sluiten daar niet op aan. De 'incident-methode' is wel oplossingsgericht te hanteren: dit vergt enige bijstelling in de wijze van elkaar bevragen. Kernreflectie werkt wel oplossingsgericht en is door mijn inbreng op de agenda gekomen.

4.8 Effectmeting (VIL)

Om zicht te krijgen op het effect van scholing op het gedrag en de vaardigheden van de docent in zijn relatie met de deelnemer (deelvraag 3) heb ik de VIL voor de 2^e maal gebruikt, 8 weken na aanvang van de scholing, tevens 8 weken nadat ik de eerste keer de VIL heb laten invullen door dezelfde mensen. Hierdoor heb ik nu twee profielen per docent: een waarin het gedrag en vaardigheden voor aanvang van de scholing inzichtelijk wordt, 'het zelfbeeld' (figuur 4.9.1) en een na 8 weken scholing (figuur 4.9.2). Door deze 2 resultaten te vergelijken kan ik meten op welke segmenten zij zichzelf nu hoger of lager scoren dan in hun 1^e 'zelfbeeld'. Zij geven hierdoor van zichzelf aan of zij vinden dat er verschuiving in deze segmenten heeft plaats gevonden. Voor het vergelijken van deze 2 meetresultaten heb ik bij het 'zelfbeeld na 8 weken training en scholing' een tolerantie marge van 15% naar boven en onder gehanteerd. Deze marge is arbitrair.

2	Zelfbeeld van de docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gemid.
2.1	BS = leidend	2,7	1,5	3,0	2,8	2,0	3,0	3,2	2,7	3,0	2,5	2,7
2.2	SB = helpend/vriendelijk	2,7	2,3	3,3	3,3	2,3	3,2	3,3	2,8	3,0	2,3	2,9
2.3	SO = begrijpend/volgend	3,0	2,5	3,8	3,3	2,8	3,2	3,8	2,3	3,8	2,7	3,1
2.4	OS = ruimtegevend/afwachtend	2,5	1,5	1,8	1,8	1,7	1,7	1,5	1,5	2,7	2,3	1,9
2.5	OT = onzeker/klaagt	1,8	1,3	0,3	1,2	0,8	0,8	0,2	1,0	1,2	1,2	1,0
2.6	TO = ontevreden/verzet	1,3	0,8	0,7	0,8	1,0	0,2	0,0	0,5	0,8	1,0	0,7
2.7	TB = corrigerend	0,8	2,0	0,0	0,8	1,5	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,2
2.8	BT = streng	1,1	0,9	0,8	1,8	1,9	1,5	1,6	1,6	1,1	1,9	1,8
	Docent-gemiddelde											

figuur 4.9.1 'Zelfbeeld van de docent' voor aanvang scholing.

2	Zelfbeeld van de docent	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	gemid.
2.1	BS = leidend	2,7	1,7	2,8	2,8	2,0	3,0	3,2	2,5	3,2	2,5	2,7
2.2	SB = helpend/vriendelijk	2,7	2,7	3,3	3,3	2,3	3,2	3,3	2,8	3,0	2,3	2,9
2.3	SO = begrijpend/volgend	3,0	2,5	4,0	3,3	2,8	3,2	3,8	3,2	3,3	2,7	3,1
2.4	OS = ruimtegevend/afwachtend	2,2	2,3	1,7	1,8	1,7	1,7	1,5	1,5	2,2	2,0	1,9
2.5	OT = onzeker/klaagt	1,5	1,2	0,2	1,2	0,8	0,8	0,2	1,2	1,2	0,9	1,0
2.6	TO = ontevreden/verzet	1,2	1,0	0,2	0,8	1,0	0,2	0,0	0,5	0,7	1,0	0,7
2.7	TB = corrigerend	0,8	2,0	0,0	1,0	1,5	1,0	1,2	1,0	1,8	1,2	1,2
2.8	BT = streng	1,1	0,8	1,4	1,4	1,9	1,5	1,6	1,6	1,8	1,9	1,8

figuur 4.9.2. 'Zelfbeeld van de docent' na 8 weken scholing.

Per docent wordt in figuur 4.9.2 weergegeven hoe hij zichzelf gemiddeld scoorde op de 6 vragen per segment 8 weken na aanvang van de scholing. In figuur 4.9.2 geeft de rode kleur aan dat de betreffende docent zichzelf meer dan 15% minder scoort dan 8 weken daarvoor, de groene kleur geeft aan dat de betreffende docent zichzelf meer dan 15% hoger scoort beter scoort dan 8 weken daarvoor (figuur 4.9.1). In enkele gevallen week de score veel meer dan 15% af, in figuur 4.9.2 aangegeven met blauw.

Analyse:

- Eerst heb ik gekeken naar de deelvragen (Bijlage 7) bij de docenten waarvan de score opvallend veel afweek van hun vorige score. Op enkele deelvragen hadden ze nu het tegenovergestelde gescoord: van 'altijd' naar 'nooit' en andersom. Dit roept vragen. Een docent gaf desgevraagd aan enkele vragen anders te hebben geïnterpreteerd.
- Segment OS bevraagt de docent op 'ruimte geven' en 'volgend gedrag'. Segment OT bevraagt de docent op 'ruimte laten nemen' en 'omgaan met ordemaatregelen.

In deze segmenten is er sprake van een lichte verschuiving bij enkele docenten.

Reflectie op het onderzoek en de resultaten:

- In de segmenten waar een lichte verschuiving heeft plaats gevonden bij enkele docenten scoren zij zichzelf nu licht positiever, in relatie met de eerdere score van 'hun ideale docent'.
- Deze 2^e meting met behulp van de VIL geeft nog onvoldoende informatie om een antwoord te krijgen op de 3^e deelvraag: of scholing effect heeft op het gedrag en de vaardigheden van de docent in zijn relatie met de deelnemer. In het survey-onderzoek, in de vorm van de diepte-interviews, kan ik nu dus gaan bevragen of deze verschuiving veroorzaakt is door de trainingen en scholingen. Omdat het interview als onderzoeksinstrument mij meer ruimte biedt tot aanvullende, verdiepende vragen vullen deze instrumenten elkaar goed aan.

4.9 Survey-onderzoek: Diepte-interviews

Om zicht te krijgen op het effect van scholing op het gedrag en de vaardigheden van de docent in zijn relatie met de deelnemer (deelvraag 3) en om zicht te krijgen op het effect van scholing op de 'overtuigingen' en de 'identiteit' van de docent (deelvraag 4) heb ik bij een 5-tal docenten een diepte-interview afgenomen. Het betreft 5 van de 10 eerder bevraagde docenten. Het interview heb ik vanuit de positieve psychologie vormgegeven.

Zoals bij de werkwijze van reflecteren met behulp van 'het ui-model' van Korthagen (2005), start ik direct bij de kern: de 'kernkwaliteiten' en 'overtuigingen' van de geïnterviewde. Omdat iedereen daar andere beelden en inzichten bij heeft, laat ik de geïnterviewde daar zelf betekenis aan geven in termen van gedrag en vaardigheden. Indien geïnterviewde dit niet of onvoldoende duidt vanuit zijn relatie met zijn deelnemer, vraag ik daar op door.

Om te onderzoeken wat in het verleden al werkte aan scholing, vraag ik door naar de omstandigheden waarin zowel kernkwaliteiten en overtuigingen, als ook gedrag en vaardigheden in het verleden ontwikkeld zijn. Als dat voor deze persoon gewerkt heeft, kan hij daar meer van doen. Tenslotte wil ik inzicht krijgen in wat nu de ontwikkelwensen zijn van deze docenten op het gebied van gedrag en vaardigheden met hun deelnemers en welke scholing wenselijk is en welke onderdelen van het scholingstraject voor hen nu al heeft gewerkt.

Omdat ik een speelse positieve werkwijze nastreefde heb ik gewerkt met 'kernkwaliteiten-' en 'overtuigingenkaartjes' (Korthagen, 2011).

- Kernkwaliteiten hebben soms meer met 'denken', soms meer met 'voelen', soms meer met 'willen' te maken. Om bevraagde vertrouwt te laten raken met de verschillende kernkwaliteiten bevraag ik deze in stap 1 in het kader van 'denken', 'voelen' en 'willen'.
- In de vervolgstappen 2, 3 en 4 kiest hij 3 tot 4 kernkwaliteiten die hij bij zich vindt passen als docent en vraag ik door naar wat die voor hem betekenen als persoon en hoe hij deze in relationeel gedrag vorm geeft. Daarna bevraag ik hem wat deze kernkwaliteiten hem en de ander oplevert en hoe hij deze in zijn professionele rol vormgeeft.

Tijdens deze werkwijze blijven de kaartjes met de gekozen kernkwaliteiten in het zicht van de bevroagde.

- In stap 5 vraag ik naar de momenten dat bevroagde zich bewust werd van deze kernkwaliteiten, of ze voor het eerst ontwikkelde en wat toen de bevorderende omstandigheden waren. Ik vraag ook naar het effect van de scholing.
- In stap 6 mag hij uit een aantal kaartjes 3 of 4 'constructieve overtuigingen' kiezen waarvan hij vindt dat die veel bij hem voorkomen als docent.
- In stap 7 vraag ik naar het effect van deze overtuigingen op zijn gedrag in relatie en hoe ze zich verhouden tot zijn kernkwaliteiten. Met behulp van schaalvragen bevroag ik hem of hij ze wel of niet als optimaal ervaart. En wat hij eventueel nodig heeft om een stapje verder te komen.

Tijdens deze werkwijze blijven de kaartjes met de gekozen constructieve overtuigingen en kernkwaliteiten in het zicht van de bevroagde.

- In stap 8 en 9 vraag ik door bij concrete situaties waarin hij zichzelf wel en niet in contact voelt met deelnemers en waaruit hij dat concludeert. Via 'denken' en 'voelen' vraag ik naar wat hij (meer) zou 'willen' op dat gebied.
- In de laatste stap vraag ik naar het effect van het inzetten van zijn kernkwaliteiten, vertaalt naar gedrag, in relatie in dit soort lastige situaties. Met behulp van schaalvragen bevroag ik hem of hij ze dan wel of niet optimaal kan inzetten en wat hij nodig heeft. Vraag wederom naar het effect van de scholing of andere scholingswensen.

(Bijlage 8: Interview-protocol + interviewverslagen)

Trends in de interviews:

- Alle ondervraagde docenten gaven aan dat hun kernkwaliteiten al in meer of mindere mate latent aanwezig waren. Soms waren ze al jong actueel, soms zijn ze door wisselende omstandigheden actueel geworden of ze werden er zich meer van bewust. Bij een enkeling gebeurde dat door professionele-, bij anderen door persoonlijke omstandigheden, soms een mix. In sommige kwaliteiten werd daarna nog wel expliciet geïnvesteerd in de vorm van oefenen, uitproberen en reflecteren, imiteren, scholing op het gebied van psychologie, communicatie en supervisie, door intervisie en therapie.
Bevorderende factoren daarbij waren vaak de tijdsduur waarin dit plaats vond en de kwaliteit van de scholing. Deze docenten ervoeren toen geen toegevoegde waarde van korte trainingen.
- Alle ondervraagde docenten kozen minimaal 1 kernkwaliteit die te maken had met relatie; doorgevraagd had dit altijd te maken met de relatie met hun deelnemers. Ondervraagden gaven veelal aan dat ze deze kwaliteiten wel op enig moment bewuster zijn geworden en verder ontwikkeld en verdiept hebben, waardoor ze gedrag en vaardigheden in relatie met deelnemers beter vorm konden geven.
- Een aantal van deze docenten voelden zich kwetsbaar in hun kwaliteiten als ze zich geen 'eigenaar' van de leerstof voelden. Dit had vaak direct invloed op hun gedrag in relatie met de deelnemer. Binnen het MBO-Welzijn ontwikkelt een docent doorgaans zijn eigen lessen op basis van leerplannen. Een aantal docenten voelt zich te weinig eigenaar van de leerstof als deze te vaag beschreven of matig uitgewerkt is of als de lesstof, volgens hun inzicht, niet past in de ontwikkellijn van de deelnemer op dat moment. Een enkeling gaf hierbij aan behoefte te hebben aan scholing op het gebied van gedifferentieerde didactische werkvormen.
- Dit deel van het onderzoek heeft plaats gevonden 8 weken na aanvang van de scholing. Deze docenten gaven aan dat de scholing (nog) geen invloed heeft gehad op ander gedrag of andere vaardigheden.
De losse trainingen (zeker met een acteur) werden als leuk ervaren, maar droegen nu (nog) niet bij tot ander gedrag en vaardigheden.
Van het klassenbezoek en de feedback hadden enkele docenten hogere verwachtingen dan in de praktijk werd waargemaakt.

De meeste docenten geven aan mogelijkheden te zien in 'intercollegiale visitatie'. Intervisie als ontwikkelingsmogelijkheid wordt algemeen gevoeld. Veiligheid in de groep is bij enkele groepen een aandachtspunt.

- In zijn algemeenheid staan deze docenten wel positief tegenover deze scholing met wisselende argumenten:

Hierbij worden genoemd:

- Teambuilding,
- Bevordering cohesie in team,
- Meer eenduidigheid in team,
- Continuering van intervisie,
- Ontstaan openheid tot collegiale visitatie.

Een enkeling noemde het verschil in managementstijl als medeoorzaak van deze verandering in scholingsbereidheid.

- Alle docenten gaven aan de werkwijze bij dit interview positief te ervaren. Zowel de positieve benadering, uitgaan van kwaliteiten, als het werken met de verschillende soorten kaartjes stimuleerde hun bereidheid tot reflecteren. Ook werd een aantal keer het vertrouwen in de interviewer genoemd als voorwaarde.

Analyse:

- Ik kan concluderen dat kernkwaliteiten en daarmee samenhangend gedrag en vaardigheden te ontwikkelen zijn, mits die onderliggende kernkwaliteit en overtuigingen (latent) aanwezig zijn.
- Op basis van de interviews kan ik concluderen dat het willen en kunnen omgaan met deze jongeren al in een van de kernkwaliteiten te herkennen moet zijn. In combinatie met de voorgaande conclusie kan ik dan concluderen dat ook dit soort kwaliteiten ontwikkelbaar is en in dat geval zal ook gedrag en vaardigheden zich kunnen ontwikkelen.
- Door een meerderheid werd 'zich eigenaar van de lesstof voelen' als een invloedrijke factor ervaren op hun gedrag en vaardigheden in de relatie met hun deelnemer. Nader onderzoek is wenselijk, om te onderzoeken wat deze docenten nodig hebben om zich meer eigenaar van de lesstof te voelen.
- In zijn algemeenheid staan deze docenten nu positiever tegenover scholing. Een aantal docenten geeft aan specifieke scholingsbehoefte te hebben op het gebied van gedifferentieerde didactische werkvormen.

Reflectie op het onderzoek en de resultaten:

- Dit deel van het onderzoek is een goede aanvulling op de 2^e VIL-meting.
- Bij aanvang van het onderzoek was ik sceptisch ten aanzien van de ontwikkelingsmogelijkheden op het gebied van de relatie van de docent met zijn deelnemers. Ik stelde vraagtekens bij de ontwikkelbaarheid van kwaliteiten en de reflectiebereidheid van de docent. Bijna alle bevroagde docenten gaven aan dat aanwezige kwaliteiten ontwikkelbaar zijn door gedegen scholing of langdurig proces van reflecteren. Alle ondervraagde docenten gaven aan dat de positieve, speelse benadering in dit interview hun bereidheid zou stimuleren.
- Het hebben van kernkwaliteiten op het gebied met omgaan met deze doelgroep is een voorwaarde om dit verder te kunnen ontwikkelen. Omdat het onderwijs tegenwoordig een groot beroep doet op coachingvaardigheden, kan een vakdocent zonder deze (latente) kwaliteiten een coachende rol als SLB'er moeilijk vorm geven.
- Vaagheid van en zich daardoor geen eigenaar voelen van het lesprogramma heeft direct negatief invloed op het gedrag van de docent in zijn relatie met de deelnemer. Onderzoek en actie op dit punt lijken gewenst.
- Het scholingstraject heeft bijgedragen aan het ontstaan van draagvlak voor verdere professionele ontwikkeling. De meesten gaven aan het meeste perspectief te zien in intervisie en intercollegiale visitatie. Enkelsten gaven aan behoefte te hebben aan uitbreiding van hun didactisch repertoire.
- Zowel de werkwijze als het interview zelf vond ik – naast de theorie - een boeiend onderdeel van dit onderzoek.

De bereidwilligheid en de openheid van de docenten was verrassend.

Hoofdstuk 5: Conclusie, reflectie en discussie

In dit hoofdstuk presenteer ik eerst per onderzoek de conclusies.

Vervolgens geef ik daarna antwoord op de deelvragen en mijn onderzoeksvraag:

Hoe is het gedrag en de vaardigheden van de docent in de relatie met zijn deelnemers te ontwikkelen en heeft deze ontwikkeling invloed op de identiteit en de overtuigingen van de docent.

Deelvragen:

- 1. Welk gedrag en welke vaardigheden in de relatie met de deelnemer maken een docent tot een effectieve docent?*
- 2. In welke mate is dit gedrag en deze vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docent?*
- 3. Wat is het effect van scholing op dit gedrag en de vaardigheden in de relatie met de deelnemer van de docent.*
- 4. Heeft zo'n scholing invloed op de 'overtuigingen' en de 'identiteit' van de docent?*

Bij het formuleren van de antwoorden zal ik een relatie leggen met het theoretische deel van het onderzoek, hoofdstuk 2.

Daarna zal ik aanbevelingen geven voor de werkpraktijk.

Als laatste reflecteer ik op mijn eigen leerproces en geef ik aan wat de invloed van dit onderzoek is geweest op mijn professionele identiteitsontwikkeling.

5.1 Conclusie VIL 1^e meting

Ten aanzien van de 2^e deelvraag: *In welke mate gedrag en vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docen zijn*, kan ik de conclusie trekken dat bij de onderzochte docenten bij aanvang van de scholing, bijna over de gehele linie al veel kwaliteiten ten aanzien van deze relatie docent deelnemer aanwezig zijn. Met name waar het gaat om gedrag en vaardigheden in de begeleidende, ondersteunende rol. In het scheppen van duidelijkheid scoort de onderzochte groep in z'n algemeenheid wat minder.

Individueel valt er nog winst te halen. Omdat de kwaliteit bij anderen aanwezig is pleit dit voor structurele intervisie en collegiale visitaties.

Het zou goed zijn verder onderzoek te doen op het gebied van verhogen van het leerrendement. Docenten geven vrij algemeen aan daar ontevreden over te zijn. Dit onderzoek geeft daar onvoldoende zicht op.

5.2 Conclusie semi-gestructureerde observatie

Dit deel van het onderzoek bevestigt de bevindingen op de 1^e VIL-meting en geeft een aanvulling.

Er lijkt winst te behalen door een gedifferentieerd onderwijsaanbod te ontwikkelen dat meer aansluit bij de wijze waarop deelnemers leren. Het zou goed zijn verder onderzoek te doen op het gebied van de behoeften van de docenten om hun pedagogische en didactische vaardigheden daartoe te ontwikkelen.

Ook lijkt er nog winst te behalen door de 'zelfstandigheids-' en 'samenwerkings-competenties' voor deelnemers meer pedagogisch te benaderen: door duidelijkere leerdoelen te stellen, de individuele deelnemer daarin te ondersteunen en feedback te geven.

Mogelijk zouden daar scholingen en trainingen voor ontwikkeld kunnen worden

- op specifieke deelgebieden

of – omdat een aantal onderzochte docenten dit gedrag en vaardigheden wel toonden - acties zoals:

- intervisie,
- collegiale visitatie in de klas, om ervaringen uit te wisselen en om te leren van elkaars kwaliteiten,
- het op zetten van 'video interactie begeleiding'.

5.3 Conclusie VIL 2^e meting

In segment OS en OT is er sprake van een lichte verschuiving bij enkele docenten, zij scoorden zichzelf licht positiever.

Deze 2^e meting met behulp van de VIL geeft echter nog onvoldoende informatie om een antwoord te krijgen op de 3^e deelvraag: *of scholing effect heeft op het gedrag en de vaardigheden van de docent in zijn relatie met de deelnemer.*

Dit is expliciet bevraagd in het diepte-interview.

5.4 Conclusie Semi gestructureerde interviews

Ondervraagde docenten geven aan dat kwaliteiten op het gebied van 'in relatie staan' met deze deelnemers (latent) aanwezig moeten zijn, zeker voor een coachende rol als SLB'er, om die verder te kunnen ontwikkelen.

Scholing op dit gebied bleek in hun verleden mogelijk en was afhankelijk van langdurige intervisie en reflectie en/of gedegen scholing.

Het huidige scholingstraject heeft (nog) niet bijgedragen aan ontwikkeling van ander gedrag of vaardigheden in hun relatie met de deelnemer, noch heeft het (al) een bijdrage gehad tot verschuivingen in hun 'identiteit' en 'overtuigingen'.

Er is wel meer draagvlak ontstaan voor verdere professionele ontwikkeling. Waarbij de meesten aangeven perspectief te zien in intervisie en intercollegiale visitatie. Vaagheid van het lesprogramma's is een risico factor in de relatie van de docent met de deelnemer. De docenten geven aan dat ze zich dan onvoldoende eigenaar voelen van de lesstof. Dit verdient nader onderzoek.

De oplossingsgerichte werkwijze in het interview zorgde voor een grote bereidwilligheid tot openheid.

5.5 Vergelijking conclusies/belangrijkste conclusies

De conclusie uit het onderzoek met behulp van de 'kijkwijzer' vult de conclusie uit het onderzoek met de 'VIL' aan. Er blijken al veel kwaliteiten op het gebied van de relatie van de docent met de deelnemer vorm te worden gegeven door verschillende docenten. Voor anderen is hier nog winst te behalen.

Leren van elkaar door middel van reflectieve gesprekken, intervisie, intercollegiale visitatie en/of video interactie begeleiding zijn met succes beproefde middelen. Het ontwikkelen van interrelationeel gedrag en vaardigheden gebeurt vooral succesvol in een dialogische context.

Mits die kernkwaliteiten in potentie aanwezig zijn kan dit soort scholing deze docenten in hun ontwikkeling ondersteunen.

Daarnaast is er winst te behalen door een gedifferentieerd onderwijsaanbod te ontwikkelen dat meer aansluit bij de wijze waarop deelnemers leren. Uit de observaties blijken hier nog veel hiaten te zijn bij de onderzochte docenten.

Specifieke scholing kan teams hierin ondersteunen.

Een enkele docent lijkt individuele coaching nodig te hebben omdat het zicht op zijn eigen functioneren matig is.

5.6 Antwoorden op de deelvragen en onderzoeksvraag

1. Welk gedrag en welke vaardigheden in de relatie met de deelnemer maken een docent tot een effectieve docent?

De relatie van de docent met zijn deelnemer is de basis voor zijn andere rollen.

Uit het theoretisch deel van dit onderzoek blijken o.a. volgende factoren belangrijk:

- Hij kan genieten van het contact met deze jongeren en accepteert iedereen als persoon. Hij geeft persoonlijke aandacht en toont interesse. Hij toont een mate van gelijkwaardigheid, is rechtvaardig en toont positief gedrag. Hij kan zijn vooroordelen ten aanzien van deelnemers (h)erkennen.
- Hij toont voorbeeld rolgedrag: toont respect, is geduldig, beleefd vriendelijk, empathisch, eerlijk, vol vertrouwen, beslist en consequent maar rechtvaardig, en kan fouten toegeven, vertrouwen wekken en is zorgvuldig en punctueel.
- Hij kan zijn aanpak gedifferentieerd vormgeven bij verschillende typen deelnemers: verdeelt zijn aandacht, biedt individuele ondersteuning. Hij stelt duidelijke flexibele leerdoelen en heeft positieve en realistische hoge verwachtingen en geeft daar constructieve feedback op. Hij is duidelijk en schept helderheid. Hij kan deelnemers ruimte bieden, faciliteren en complimenteren
- De docent bespreekt regels en routines, maakt daarover afspraken en geeft op een flexibele manier directe aandacht aan discipline-maatregelen
- Hij vraagt de deelnemers om feedback, kan reflecteren en durft te experimenteren.

2. In welke mate is dit gedrag en deze vaardigheden in de relatie met de deelnemer nu al deel van de agenda van de docent?

In zijn gedrag en vaardigheden toont het merendeel van de docent voldoende

- Zijn persoonlijke betrokkenheid, aandacht en interesses in deelnemers
- Dat hij zich bewust is van zijn rolmodel
- Dat hij regels en routines bespreekt, afsprekt en hanteert

Voor individuele docenten is op deelgebieden nog wel winst te behalen.

In zijn gedrag en vaardigheden toont het merendeel van de docent nog te weinig

- Verschillen in aanpak bij verschillende typen deelnemers
- Dat hij duidelijke maar ook flexibele lesdoelen aangeeft
- Dat hij feedback geeft op de leerdoelen van die les.

3. Wat is het effect van scholing op dit gedrag en de vaardigheden in de relatie met de deelnemer van de docent.

Scholing kan een docent ondersteunen in het ontwikkelen van dit gedrag en deze vaardigheden. Kwaliteiten op het gebied van relatie moeten in potentie aanwezig zijn. Met name scholing in de vorm van 'leren van elkaar' in een dialogische context door middel van reflectieve gesprekken, intervisie, intercollegiale visitatie en/of video interactie begeleiding zijn met succes beproefde middelen.

Ontwikkelen van kennis en inzicht door scholing kan deze vorm van leren ondersteunen.

Scholing dient gedegen te zijn en structureel te worden vormgegeven.

Thematische scholing is geschikter voor didactische vaardigheden.

4. Heeft scholing invloed op de 'overtuigingen' en de 'identiteit' van de docent?

Kwaliteiten en overtuigingen op het gebied van 'relatie' dienen in potentie aanwezig te zijn om ze verder te kunnen ontwikkelen. Scholing heeft invloed op deze kwaliteiten en overtuigingen. Werken vanuit deze kwaliteiten levert flow op.

Ontwikkelen van deze kwaliteiten als die niet of slechts zeer gering aanwezig zijn lijkt niet mogelijk. Werken vanuit een gebrek aan deze kwaliteiten gaat ten koste van de relatie van de docent met deelnemers.

Hoe is het gedrag en de vaardigheden van de docent in de relatie met zijn deelnemers te ontwikkelen en heeft deze ontwikkeling invloed op de identiteit en de overtuigingen van de docent?

Ik kan de conclusie trekken dat scholing in een dialogische context in de vorm van reflectieve gesprekken, intervisie, intercollegiale visitatie met feedback en/of video interactie begeleiding de meest effectieve werkvormen zijn voor het ontwikkelen van gedrag en vaardigheden in de relatie van de docent – deelnemer.

Scholing zal echter dan pas effectief zijn als de onderliggende kwaliteiten van contact met deze jongeren (latent) aanwezig zijn. Door experimenteren, imiteren, door reflecteren en feedback te vragen kunnen deze kwaliteiten verder uitgediept worden en zullen gedrag en vaardigheden zich verder kunnen ontwikkelen.

Voor het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van gedifferentieerde werkvormen is thematische gedegen scholing effectief.

In deze 8 weken is door de scholing een klimaat geschapen voor verdere professionele ontwikkeling.

Belangrijke aandachtspunten voor verdere scholing zijn:

- veiligheid in een team,
- bereidheid,
- benutten van elkaars kwaliteiten,
- de kwaliteit van de scholing,
- de procesmatigheid en
- het tijdselement.

5.7 Aanbevelingen voor de praktijk

Expliciet onderzoek naar de kwaliteit van de relatie van de docent met zijn deelnemer is nieuw binnen ons ROC.

Onderzoek naar de scholingsbehoefte van docenten zowel naar vorm als inhoud is ook nieuw.

Onderzoek naar de effectiviteit van scholing binnen ons ROC is ook nieuw.

De duur van dit onderzoek, 8 weken, tijdens de start van het scholingstraject is te kort om tot uitspraken te komen over het verdere verloop van de scholing.

Daarom is het aanbevelingswaardig dit soort onderzoeken in de tijd te herhalen.

Hierdoor kan de kwaliteit van de relatie van de docent met zijn deelnemers en de effectiviteit van scholing gemeten worden. Daardoor kan de scholing op vorm en inhoud voortdurend worden bijgesteld in relatie met de behoeften en de ontwikkeling van de docenten.

Kernkwaliteiten op het gebied van 'contact' met deze jongeren zijn vooral te ontwikkelen in de praktijk met een dialogische context. Het verdient aanbeveling niet alleen in georganiseerde dialogische contexten, zoals intervisie, collegiale visitatie met feedback en video interactie begeleiding, te investeren, maar ook in ongeorganiseerde ontmoetingsmogelijkheden van docenten met elkaar, zoals bijvoorbeeld het vormgeven van een personeelskamer.

Een docent kan zijn rol in relatie met zijn deelnemer goed vorm geven als hij eigenaarschap heeft van het lesprogramma en de leerroute. Het verdient aanbeveling om te onderzoeken hoe een docent daarin meer ondersteunt kan worden.

Kernreflectie (Korthagen (2011)) en 'oplossingsgericht werken' spreekt docenten die ermee in aanraking kwamen tijdens dit onderzoekstraject erg aan. Verder onderzoek kan helder krijgen of er een bredere behoefte is aan scholing op dit gebied.

5.8 Reflectie: Mijn professionele identiteitsontwikkeling

Het kan niet meer anders dan dat ik met behulp van 'Kernreflectie' (Korthagen 2011) terugkijk op dit onderzoek. Hiertoe heb ik 4 groepjes van mijn kernkwaliteiten gekozen.

Betrokkenheid, contact en vertrouwen.

Het onderwerp van mijn onderzoek is ontstaan vanuit mijn eerste 2 kernkwaliteiten. Vanuit een grote betrokkenheid op m'n deelnemers maakte ik mij zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. Ik hoorde deelnemers klagen over collega's. Ik zag deelnemers na verloop van tijd stoppen met hun studie. En ik meende dat als docenten de deelnemer maar goed zouden bejegenen, goed met ze in contact zouden staan, er al veel gewonnen zou zijn. Omdat het 2 van mijn kernkwaliteiten betreft vond ik dit zo basaal en vanzelfsprekend, dat ik mij steeds meer ging afvragen hoe dit bij collega's werkte en of dit te ontwikkelen zou zijn. Ik was daar aanvankelijk niet zo positief over. Deels omdat ik meende dat docenten het moeilijk zouden vinden om te reflecteren, deels omdat het volgens mij veranderingen in de kern veronderstelt. Het vertrouwen dat ik heb in mijn deelnemers had ik kennelijk veel minder in mijn collega's. Het onderzoek heeft mij laten inzien dat al veel kwaliteiten aanwezig zijn. De betrokkenheid op mijn deelnemers kleurde mijn normatief concept. Daarnaast ervoer ik openheid om mee te werken aan dit onderwerp en grote bereidheid om zich verder te willen professionaliseren. De vermeende onwil had meer te maken met de context, een inbedding in het systeem. Het staat nu op de agenda van het management. Mijn vertrouwen in het systeem en mijn collega's is gegroeid.

Doorzettingsvermogen en geduld.

De opleiding Gedragsspecialist is niet echt ingekleurd voor het MBO. En ook in dit onderzoek heb ik met veel doorzettingsvermogen daar steeds zelf mijn weg in weten te vinden. Daarnaast is er voor een functie als gedragsspecialist binnen het MBO nog een lange weg te gaan. Het is me gelukt om deze kernkwaliteiten in te zetten door ondersteuning van de hierna volgende kernkwaliteiten. Heel langzaam begin het inzicht binnen het College te groeien dat niet elke docent de kwaliteiten heeft om een goede Studie Loopbaan Begeleider te zijn of te worden. Dit inzicht groeit onder docenten en op het eerste managementniveau. Op sommige afdelingen wordt geëxperimenteerd met een 'mentor XL', of andere vormen van gespecialiseerde ondersteuning, dat past bij het profiel van de Gedragsspecialist.

Omdat ROC's grote organisaties zijn worden dit soort ontwikkelingen verankerd in beleidsnotities. Veranderingen in beleid zijn trage processen en dat vraagt geduld. Ik heb deze kwaliteiten ook kunnen vasthouden door mijn deelnemers. Zij hadden vertrouwen in mij en lieten mij vrijelijk experimenteren met de nieuwe inzichten en methodieken die de opleiding mij aanreikte.

Ik heb deze kwaliteiten ook kunnen vasthouden doordat enkele nabije collega's ook geloven in deze ontwikkeling en me daarin voortdurend feedback gaven.

Passie, nieuwsgierigheid en enthousiasme.

Al mijn kwaliteiten staan niet los van elkaar, maar spelen een ingewikkeld spel in mijn kern. Vanuit nieuwsgierigheid en passie verscheen het ene na het andere boek over deze onderwerpen in mijn huis. Modules als 'normatief concept' en ook dit onderzoek leerde mij steeds kritischer te kijken naar de aangereikte theorie en naar mezelf. Hoezo beweren ze dat? Hoe kijk ik nu naar de werkelijkheid? Ik kan het dan niet nalaten om verder te zoeken naar bronnen, en bleek er soms veel overgeschreven te worden. Je weet dat wel, maar je realiseert het je niet altijd. Ik kan het niet nalaten om dingen in de praktijk uit te proberen of het echt wel werkt. En als iemand nu een betoog houdt ben ik steeds weer nieuwsgierig op grond waarvan hij een en ander beweert. Het is deze meer academische manier van denken die door dit onderzoek versterkt is.

Creativiteit, speelsheid en originaliteit.

Bij aanvang van de eerste stappen in dit onderzoek, anderhalf jaar geleden, had ik een sterke drang om mijn onderzoek te richten op spelvormen om mensen te laten reflecteren. Ik geloof sterk in de kracht van de spelende mens, 'Homo Ludens'. Op een speelse manier kun je reflecteren luchtig en minder bedreigend maken, terwijl je toch wel diep kunt gaan. Dit uitgangspunt leek helemaal naar de achtergrond te zijn verdwenen. In de slotfase van mijn onderzoek, op zoek naar inhoud en vorm voor het interview, stuitte ik wederom op het 'ui-model' van Korthagen (2005). Toen we dit tijdens de opleiding voor de eerste keer aangereikt kregen kon men wel het model uitleggen, maar werd niet aangegeven hoe je er mee kon werken. Ook Korthagen zelf gaf daarvan toen nog weinig duiding in zijn publicaties. Samen met zijn vriend Frits Evelein (musicus) hebben zij pas onlangs een boek met speelse positieve reflectie-werkvormen gepubliceerd wat naadloos aansluit bij mijn uitgangspunt. Ik kon het natuurlijk niet nalaten om het te toetsen in de praktijk, bij deelnemers en daarna in de vorm van het interview voor dit onderzoek. Ik kan er alleen maar enthousiast over zijn.

Het sluit aan bij mijn kernkwaliteiten contact, betrokkenheid, geduld, passie, enthousiasme, creativiteit en speelsheid. Deze publicatie is voor mij een richting-aanwijzer om verder te gaan experimenteren met dit soort speels reflectiegereedschap. In reflecteren ligt tenslotte de kern van leren.

Hoe dit proces verder verloopt zal te volgen zijn op mijn site: www.respectman.nl waarvoor ik ná dit onderzoek en deze studie tijd heb om die te gaan vormgeven.

Literatuurlijst en referenties

Alfabetisch op auteur:

- Brekelmans, J.M.G. (2006): '*VIL*', IPEDON/IVLOS, Universiteit Utrecht
http://www.xs4all.nl/~tartwijk/ICLON/VIL_excel/Files/50itemVIL_in_excel_Versie_Jan_2006.xls
- Cauffman, Louis & Dijk, Dick: '*Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*' (2009), uitgeverij Boom onderwijs.
- Clarkson, Petruska: '*Group Imago and the Stages of Group Development*', uit: Transactional Analysis Journal Vol. 21, no.1, January 1991, p. 36 - 50.
- Cohen, J. (1992) en Carr, A. (2000) '*Effectgrootte*', Nederlands Jeugd Instituut.
<http://www.jeugdinterventies.nl/eCache/DEF/1/10/792.html>
- Delfos, Martine: '*Ik heb ook wat te vertellen*', (2009), uitgeverij SWP Amsterdam.
- Evelein, Frits & Korthagen, Fred: '*Werken vanuit je kern*', (2011), uitgeverij Nelissen
- Furman, B.: '*de Methode Kids' Skills*', 2008, uitgeverij Boom Nelissen.
- Hilhorst, P., (de Volkskrant, 02-12-'08), column: '*Waarom is intuïtie zo hip?*'
http://opinie.volkskrant.nl/artikel/show/id/2072/Waarom_is_intuïtie_zo_hip%3F
- Kaldenbach, Hans: '*Respect, 99 tips voor het omgaan met jongeren in de straatcultuur*', (2006), uitgeverij Prometheus
- Korthagen, F, Koster, B en Melief, K.: '*Docenten leren reflecteren*', (2005), Uitgeverij Boom Nelissen
- Lieshout, Trix: '*Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*' (2009), uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, Robert J.: '*Wat werkt; pedagogisch handelen en klassenmanagement*', (2010) Bazalt.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M., (2008), *Oplossingsgericht onderwijzen*, Garant.
- 'Steps of Responsibility', www.kidsskills.org/english/responsibility/ (01-2011)
- Tuckman (1965), Wheelan (1994), Lingsma (1999), Lacoursiere (1980) in: '*De invloed van Leiderschap en Teamontwikkeling op Teamprestaties*', Meer, M. v.d, (2007) Doctoraalonderzoek organisatiepsychologie Universiteit Utrecht:
<http://www.teamingnet.nl/public/cms/lists/upload/vandermeer.pdf>
- Wolf, Kees van der en Beukering, Tanja van: '*Gedragsproblemen in scholen; het denken en handelen van leraren*', (2009), Acco.be

- Wolfgang en Glickman (1986), Brophy en Evertson (1976), Sheets en Gay 1996, Schuyt (1996) in *'Wat werkt; pedagogisch handelen en klassenmanagement'*, Marzano, Robert J. (2010) Bazalt.
- WOSO, SBL, *Bekwaam en Speciaal, Generiek Competentieprofiel speciale onderwijszorg*, (2009) Garant.
- Zimmerman, B.J., (2002), *Becoming a self-regulated learner. Theory into Practise 41*. Pag 64-70.
<http://www.skidmore.edu/uww/online/calfee/Articles/Self-Regulated%20Learner.pdf> (04-03-2011)

Bijlage 1

Bron: http://www.aanvalopschooluitval.nl/vervolg.php?h_id=2&s_id103&titel=VSV-Cijfertabellen (17-01-2011)

Nieuwe voortijdig schoolverlaters (vsv) vanuit het middelbaar beroepsonderwijs
Ons ROC.

	vsv totaal 2005/2006	vsv totaal 2007/2008	vsv totaal 2008/2009	vsv als % van de leerlingen/ deelnemers 2005/2006	vsv als % van de leerlingen/ deelnemers 2007/2008	vsv als % van de leerlingen/ deelnemers 2008/2009
Totaal aantallen en percentages						
Totaal	1106	1059	1079	11,0	10,8	10,8
Aantallen en percentages naar geslacht						
man	702	641	659	13,1	12,1	12,0
vrouw	404	418	420	8,6	9,2	9,3
Aantallen en percentages naar leeftijd						
14	0	0	0	0,0	0,0	0,0
15	0	1	0	0,0	100,0	0,0
16	5	6	6	12,8	24,0	18,8
17	177	104	102	10,4	6,2	6,0
18	295	361	422	11,8	14,9	15,4
19	260	257	245	11,1	11,9	11,4
20	192	172	158	10,8	9,8	9,6
21	114	100	96	10,2	8,9	8,7
22	63	58	50	10,6	9,0	8,1
Aantallen en percentages naar generatie herkomst						
autochtoon	804	785	778	9,7	9,7	9,6
1e generatie allochtoon	98	97	104	17,8	16,9	17,6
2e generatie allochtoon	192	177	197	16,6	14,8	15,3
herkomst onbekend	12	0	0	13,8	0,0	0,0
Aantallen en percentages naar etniciteit						
autochtoon	804	785	778	9,7	9,7	9,6
Suriname	39	34	32	20,0	19,3	16,7
Aruba/Ned. Antillen	27	33	35	16,5	22,4	27,8
Turkije	34	45	35	15,8	16,7	12,7
Marokko	40	24	41	21,3	13,6	18,9
overig niet westerse allochtonen	74	74	81	15,4	15,3	15,4
westerse allochtonen	88	64	77	15,9	12,4	14,3
Aantallen en percentages naar armoedecumulatiegebied						
niet woonachtig in APCG	992	959	964	10,6	10,5	10,4
wel woonachtig in APCG	114	100	115	15,8	14,5	16,4

Aantallen en percentages naar gemeentegrootteklasse						
minder dan 20000 inwoners	254	204	225	8,9	7,6	8,3
20000 tot 50000 inwoners	246	272	263	8,9	9,8	9,6
50000 tot 100000 inwoners	568	551	552	13,6	13,4	13,1
100000 tot 250000 inwoners	33	25	32	14,0	11,1	12,3
250000 inwoners of meer	5	7	7	13,9	17,9	14,6
Aantallen en percentages naar onderwijssector						
mbo	1106	1059	1079	11,0	10,8	10,8
Aantallen en percentages naar schoolsoort en niveau						
bol 1	179	114	124	35,9	30,2	35,9
bol 2	240	217	237	16,4	14,9	15,0
bol 3	209	161	117	8,3	9,1	8,3
bol 4	180	213	208	6,0	6,1	5,6
bbl 1	60	54	68	40,0	37,8	46,9
bbl 2	184	251	295	14,0	15,5	16,1
bbl 3	43	47	24	4,7	5,8	3,0
bbl 4	11	2	6	6,3	1,3	3,7
Aantallen en percentages naar sector						
economie	565	495	492	15,6	14,6	14,0
techniek	309	303	341	10,5	10,4	11,4
zorg en welzijn	232	261	246	6,7	7,4	7,1

Bijlage 2

Nadere uitwerking plan van aanpak Welzijn (MT-beleidstuk)

Als vervolg op het eerder opgestelde plan van aanpak betreffende het opstellen en verbeteren van de basisstructuur van Welzijn, worden in de voorliggende notitie drie uitwerkingslijnen geformuleerd, te weten:

- het structureren van de randvoorwaarden van het onderwijsproces;
- het toerusten van medewerkers;
- het beoordelen en verbeteren van de onderwijsinhoud.

Genoemde uitwerkingslijnen kennen een nauwe interactie. In de uitwerking en/of planning zal soms overlap bestaan. Het splitsen van de uitwerkingslijnen is noodzakelijk om het beeld scherp te houden. Het overlappen van de uitwerkingslijnen wordt als aanvullend ervaren. Het uiteindelijke doel is het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs voor onze deelnemers en de kwaliteit van organisatie voor onze medewerkers. Onderstaand worden de uitwerkingslijnen toegelicht en wordt een globale planning opgenomen.

Ad.1. Het structureren van het onderwijsproces

Voor wat betreft het structureren van het onderwijsproces wordt verwezen naar bijlage 1: plan van aanpak basisstructuur Welzijn, d.d. 1 februari 2011.

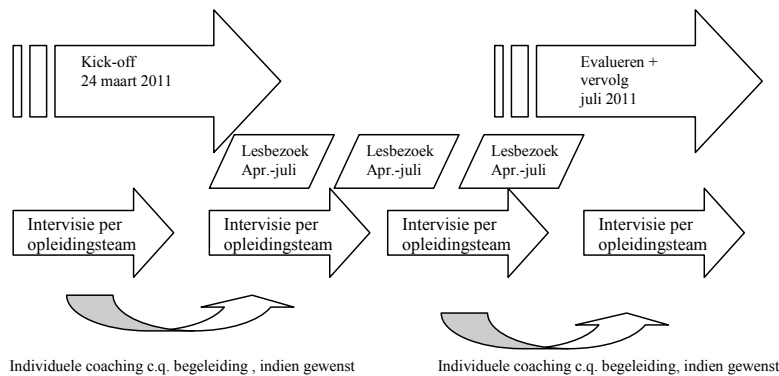
Ad.2. Het toerusten van medewerkers

Op dit moment is een fase bereikt waarbij een relatief helder beeld kan worden gevormd van de algemene toerustingsbehoeften van medewerkers. Dit beeld is gegroeid naar aanleiding van de gehouden functioneringsgesprekken, afgelegde lesbezoeken, verkregen duidelijkheid omtrent inzet en reacties van medewerkers. Medewerkers geven aan kennis en ervaringen graag met anderen te delen en handvatten te willen verkrijgen voor nieuw ingevoerde methoden (consortium). Daarnaast is er behoefte aan training en begeleiding op het pedagogisch-didactisch handelen van de docent. Hierbij wordt aandacht gevraagd voor ervaren nieuw gedrag van jongeren in de tegenwoordige tijd. Concrete punten hierbij zijn de hoge mate van initiatief van de deelnemer; het gebruik en de invloed van multimedia; rugzak-deelnemers en hun invloed op de groep en het stellen en handhaven van regels bij een mondige generatie.

Het doel van de toerusting van medewerkers is:

- medewerkers (opnieuw) in hun kracht zetten waardoor de professionele zelfverzekerdheid voor de groep en voor individuele deelnemers wordt versterkt;
- medewerkers praktische handvatten aanreiken om hun vaardigheden te verfrissen en/of te verrijken (omgangsvormen, begeleidings- en instructiemethodieken).

Dit doel wordt uitgewerkt door het ontwikkeltraject op te zetten. Wij beogen de afdeling en het ROC in beweging te zetten met een intensief begeleidings- en trainingstraject voor het gehele team Welzijn. Op teamniveau en/of individueel niveau kunnen nog nader aanvullende afspraken worden gemaakt. Het programma ziet er schematisch als volgt uit:



Op 24 maart a.s. vindt er een kick-off bijeenkomst plaats waarbij gelijk op drie niveaus wordt ingezet, te weten:

- 1) Training en vaardigheden: training met trainingsacteur betreffende pedagogisch-didactisch handelen voor de groep;
- 2) Eerste intervisiesessie: per opleidingsteam wordt gesproken over eigen kracht en vaardigheden onder professionele begeleiding;
- 3) Kennis: vanuit een theoretisch kader werken met een kijkwijzer.

In de daarop volgende maanden zullen de docenten PW, SCW en SMD worden bezocht door een extern deskundige tijdens een les voor een zogenoemde nulmeting (bij docenten MMZ en OA heeft dit al plaatsgevonden). Na afloop van het lesbezoek wordt een kort gesprek gevoerd met desbetreffende docent waarin krachtige punten en verbeterpunten worden besproken. Deze worden ook meegenomen in de intervisiebijeenkomsten. Indien nodig kan, na overleg met desbetreffende docent en leidinggevende, individuele coaching en/of begeleiding worden ingezet.

De intervisiebijeenkomsten worden parallel aan dit traject per opleidingsteam gepland. Intervisie zal plaatsvinden onder begeleiding van een extern deskundige, gedurende anderhalf uren met zo min mogelijk effect op het rooster. Concreet betekent dit dat de intervisiemomenten zo veel mogelijk op de dinsdagmorgens worden gepland.

In juli 2011 (datum wordt zo spoedig mogelijk gepland) vindt een evaluerende dag plaats waarbij de opgedane ervaringen uit de afgelopen maanden worden geëvalueerd. Ook zal nog een inhoudelijke workshop worden verzorgd op deze dag. Vervolgens worden, afhankelijk van de evaluatie, vervolgafspraken gemaakt voor het komende schooljaar. Deze vervolgafspraken kunnen zowel op sector-niveau, als op teamniveau, als op individueel niveau worden gemaakt.

Ad.3. Het beoordelen en verbeteren van de onderwijsinhoud

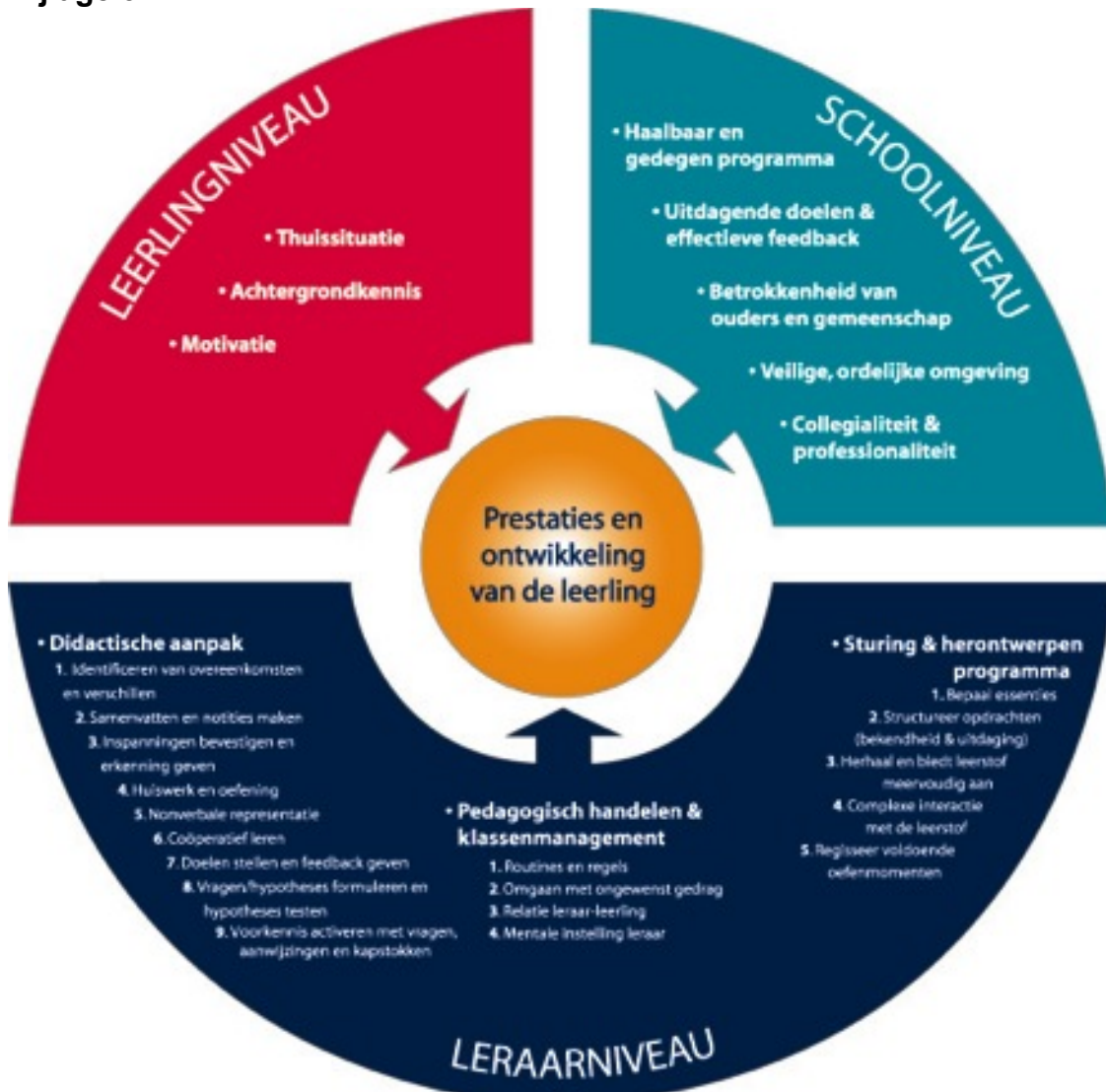
Het beoordelen en verbeteren van de onderwijsinhoud is een continue proces. Niet lang geleden is het competentiegericht onderwijs ingevoerd en de daarbij behorende methode van het Consortium. In het afgelopen jaar is gebleken dat de consortiummethode nogal vragen oproept. Daarnaast wordt de consortium-methode als een belangrijk handvat ervaren. Binnen het opleidingsteam SMD wordt gedurende de komende maanden een afstudeeronderzoek uitgevoerd (door H. L.) naar de effectiviteit van competentieontwikkeling en –beoordeling binnen het MBO.

Daarnaast worden binnen de opleidingsteams continue opmerkingen geplaatst en verbeteringen bedacht die bijdragen aan de workshop-, en dus, onderwijsinhoud. Het nader uitwerken van deze lijn wordt na 1 september 2011 gepland.

Op dit moment zijn er dusdanig veel ontwikkelingen betreffende het opzetten van de structuur en het toerusten van de medewerkers dat er geen ruimte is om tegelijkertijd de onderwijsinhoud aan te pakken. Het spreekt voor zich dat de onderwijsinhoud door de aanpak op het proces al een flinke slag zal maken. Vooralsnog wordt hier niet actief op gestuurd vanuit het opleidingsmanagersteam.

W. N., H. R., G. V.

Bijlage 3



bron: <http://www.nldata.nl/devuurtoren/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=1491&fromno=963>
(24-01-2011)

Bijlage 4

Groepsdynamische fasen (Tuckman 1965) en mogelijke interventies:

1. **Forming** (het vormen/ ontstaan van de groep). Deelnemers nemen nog een afwachtende houding aan. Er is nog geen groepsgevoel en de individuele posities en rollen zijn nog niet ingenomen”.

Beschermende factoren	Risico factoren
○ Duidelijke ‘contracten’ ○ Duidelijke tijdstructurering ○ Uitdagende context ○ Helder management ○ Duidelijke grenzen (regels) ○ Heldere groepsdoel ○ Faciliteer groepsprocessen ○ Ruimte-management	○ Te autoritair of te laissez-faire ○ Cynisme/sadisme ○ Onduidelijke regels ○ Te agressief of te zorgend ○ Teveel taakgericht ○ Te veel regels ○ Gericht op individuele problemen

2. **Storming** (de conflict-fase) In deze fase proberen deelnemers hun positie in de groep in te nemen. Dit leidt vaak tot een ‘strijd’ wanneer ideeën van deelnemers met elkaar op gespannen voet staan.

Beschermende factoren	Risico factoren
○ Ik ben OK, jij bent OK ○ Feedback serieus nemen, niet als kritiek ○ Dreigingen en chantage weerstaan ○ Faciliteren van gevoelens, meningen en zorgen, zonder waardeoordeel ○ Onderhandelingsbereid, flexibel	○ Negeren, toedekken of ontkennen van problemen ○ Probleemgedrag definiëren als probleem van de persoon of groep ○ Zwak leiderschap ○ De ‘drama-driehoek’ uitspelen ○ Polariserende of zondebok-mechanisme toestaan ○ Geen of verkeerde sancties ○ Groep verlaten

3. **Norming** (de normerende fase) Regels en methodes van samenwerking worden bepaald. De gemeenschappelijke doelen worden vastgelegd en gedeeld. De belangrijke en minder belangrijke rollen zijn gedefinieerd. Er kan een start worden gemaakt met samenwerking

Beschermende factoren	Risico factoren
○ Deelnemers 'stroken' op norming-acties ○ Versterk flexibiliteit van de groep ○ Faciliteer eigen groepsnormen en groeps karakter ○ Flexibiliteit ○ Evalueer groepsprocessen ○ Uitsluiten van tegenwerkende personen (zorgvuldigheid)	1 Rigide 'stroken' 2 Ontstaan van subgroepen 3 Rigide omgaan met regels 4 Tegenwerkende leden tolereren 5 Groepsverwachtingen hebben, gebaseerd op voorgaande ervaringen 6 Regels belangrijker dan waarden 7 Waarden van de docent belangrijker, waardoor groep onderdrukt wordt

4. **Performing** (prestatie fase) De leergroep wordt een team.

Deelnemers vullen elkaar aan. Er wordt harmonieus gewerkt naar het gemeenschappelijke doel.

Beschermende factoren	Risico factoren
○ Ruimte geven ○ Natuurlijk leiderschap toelaten ○ Docent wordt mede-groeps lid ○ Minimaal controlefunctie, zelfregulering ○ Voorwaardelijke en onvoorwaardelijke 'strokes' ○ Onderzoekende houding ○ Nodig deelnemers uit tot initiatieven ○ Vrijheid in gebondenheid ○ Ontspannenheid, plezier ○ Faciliteer autonomie, directheid, authenticiteit, spontaniteit,	○ Kritiek leveren ○ Deelnemers neerhalen ○ Ontnemen van autonomie ○ Rigiditeit ○ Onderwaarden van acties ○ Verwijten ○ Meer straffen als beloningen in het vooruitzicht stellen ○ Negeren van weerstanden ○ Koel, onpersoonlijk en afstandelijk ○ Onvoldoende op individueel groeps lid gericht ○ Ontkennen van emoties ○ 'Drivers' triggeren

emoties, vaardigheden en kennis	○ 'Pijnpunten' triggeren
---------------------------------	--------------------------

De laatste fase '**Adjourning**' (uit elkaar gaan / afscheid (Tuckman 1977)), laat ik hier buiten beschouwing omdat die buiten het bevordering van het 'mentaal beeld' valt.

Deze analyse bevat soms termen uit de Transactionele Analyse (TA):

- 'OK / OK' verwijst naar de 'OK-corrall' (Franklin Ernst, 1971),
- De 'drama-driehoek' (Karpmann) is een voorbeeld van 'psychologisch spel' (Berne, Eric: *'Games People Play'*).
- 'Stroken', het voorwaardelijk en onvoorwaardelijke erkennen van de persoon (Steiner, Claude: *'Scripts People Live'*),
- 'Drivers' zijn een onderdeel van de 'script-theorie' (Berne, Eric: *'What Do You Say After You Say Hello'*).

Bijlage 5

‘Kijken naar Onderwijs’, **kijkwijzer** ontwikkelt door BMC (Amersfoort 2011).

Indicator 1, 6 en 8 zijn hier geheel uitgewerkt weergegeven.

Indicator 1: pedagogisch handelen (omgaan met elkaar): ondersteuning, veiligheid, uitdaging:

	+	-
a. Zorgt voor ontspannen sfeer: Spreekt deelnemers op een positieve manier aan. Accepteert dat deelnemers fouten maken. Maakt zodanig contact met deelnemers dat zij zich op hun gemak voelen.		

	+	-
b. Zorgt voor veiligheid: Maakt de sfeer in de groep en de omgang met elkaar zonodig bespreekbaar. Treedt op wanneer er om deelnemers wordt gelachen. Bevordert solidariteit tussen deelnemers. Voorkomt pestgedrag en reageert adequaat wanneer zich dat voor doet. Houdt rekening met (culturele) verschillen en eigenaardigheden.		

	+	-
c. Toont en bevordert respect voor deelnemers: Laat deelnemers uitspreken. Honoreert de inbreng van deelnemers. Luistert naar wat deelnemers te zeggen hebben. Stimuleert deelnemers naar elkaar te luisteren. Bevordert dat deelnemers interesse tonen in elkaar. Vermijdt rolbevestigende opmerkingen. Vormt zelf voorbeeld/rolmodel van respectvolle benadering		

	+	-
d. Ondersteunt het zelfvertrouwen van deelnemers: Koppelt vragen en opmerkingen van deelnemers op een positieve manier terug. Maakt duidelijk bijdragen van deelnemers waardevol te vinden.		

	+	-
e. Geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen: Spreekt positieve verwachtingen uit naar deelnemers over wat zij aankunnen. Geeft er blijk van te weten wat hij/zij van deelnemers kan verwachten. Is duidelijk voor deelnemers over wat de verwachtingen zijn. Bevestigt als deelnemers verwachtingen waarmaken. Bemoedigt als deelnemers verwachtingen niet waarmaken.		

	+	-
f. Richt een leeromgeving in die uitdagend en rijk is: Zorgt voor ondersteunende en activerende materialen. Zorgt voor adequate en stimulerende soft- en hardware. De leeromgeving sluit aan bij de actualiteit van de groep. Maakt deelnemers nieuwsgierig en overtuigt hen van relevantie van leerinhouden.		

	+	-
g. Beschikt over pedagogisch repertoire voor passende interventies: Maakt weloverwogen gebruik van complimenten en correcties. Anticipeert op gedrag van deelnemers. Spreekt deelnemers aan op ongewenst gedrag en stimuleert gewenst gedrag. Hanteert gedrags- en omgangsregels redelijk en consequent. Regels zijn duidelijk en functioneel voor deelnemers.		

Indicator 2: effectief benutten onderwijstijd ('time on task'):

- De docent begint op tijd met de les
- Besteedt de geplande tijd daadwerkelijk aan het lesdoel
- Laat de les verlopen volgens een adequate planning

Indicator 3: taakgerichte werksfeer:

- Zorgt voor een ordelijk verloop van de les
- Zorgt voor een doelmatig klassenmanagement
- Maakt de gewenste leerhouding duidelijk
- Voert een inzichtelijke en overdraagbare administratie

Indicator 4: activerende directe instructie: *scaffolding*, inhoudelijke helderheid en structuur, feedback, activering:

- a. Maakt duidelijk hoe de les aansluit bij voorgaande lessen
- b. Verduidelijkt bij aanvang van de les de lesdoelen
- c. Maakt voor deelnemers de opbouw van de les inzichtelijk
- d. Geeft duidelijke uitleg van de leerstof en opdrachten
- e. Geeft duidelijke uitleg van het gebruik van didactische hulpmiddelen
- f. Hanteert bij uitleg werkvormen die deelnemers activeren
- g. Geeft feedback aan deelnemers
- h. Gaat na of lesdoelen bereikt zijn

Indicator 5: strategieën voor denken en leren (later)

Indicator 6: afstemming instructie en verwerking:

	+	-
a. Stemt instructie af op relevante verschillen tussen deelnemers Zet deelnemers die minder instructie nodig hebben (alvast) aan het werk. Geeft aanvullende instructie aan groepjes of individuele deelnemers. Richt zich niet alleen op de middenmoot. De instructie sluit aan op kennis over hoe de deelnemer leert.		

	+	-
b. Stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen deelnemers: Maakt tussen deelnemers verschil in de omvang van opdrachten. Laat sommigen deelnemers gebruik maken van hulpmaterialen. Geeft niet alle deelnemers dezelfde tijd voor de opdracht. De verwerkingsopdracht sluit aan op kennis hoe de leerling leert.		

	+	-
c. Biedt zwakke deelnemers extra leer- en instructietijd: Geeft zwakkere deelnemers extra oefeningen. Geeft zwakkere deelnemers 'voor' en 'na'-instructie.		

	+	-
d. Het taalgebruik van de docent past bij de taalbehoeften van de deelnemer: Het taalgebruik van de docent voldoet aan de regels van de standaardtaal. Het taalgebruik van de docent stemt overeen met het ontwikkelingsniveau van de groep.		

Indicator 7: Deelnemers zijn actief betrokken (later)

Indicator 8: verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces:

	+	-
a. Biedt deelnemers keuzemogelijkheden: Laat deelnemers eigen leervragen formuleren. Laat deelnemers kiezen tussen alleen werken of samenwerken. Laat deelnemers een eigen planning maken.		

	+	-
b. Stelt zich coachend op en helpt op aanvraag: Geeft deelnemers de gelegenheid eerst zelf oplossingen te bedenken. Geeft deelnemers de gelegenheid om van hun fouten te leren. Laat deelnemers zelfstandig oplossingen uitproberen.		

	+	-
c. Benut middelen die zelfstandig werken en leren mogelijk maken: Gebruikt zelf-corrigerende materialen. Zorgt dat er diverse leermiddelen beschikbaar zijn om één probleem op te lossen. Gebruikt methoden die tot zelfstandig werken uitnodigen.		

	+	-
d. Leert deelnemers hun leerproces en leerresultaat zelfstandig te evalueren: Laat deelnemers hun eigen werk corrigeren. Laat deelnemers het werk van klasgenoten corrigeren. Laat deelnemers conclusies trekken uit het gecorrigeerde werk. Laat deelnemers hun eigen werkwijze en die van klasgenoten evalueren.		

	+	-
e. Bevordert dat deelnemers samenwerken: Geeft deelnemers de gelegenheid elkaar te helpen. Geeft opdrachten waarmee samenwerken mogelijk nodig is. Geeft deelnemers de gelegenheid samen opdrachten uit te voeren.		

	+	-
f. Leert deelnemers op doelmatige wijze samenwerken: Samenwerken is functioneel voor doel en/of proces. Er is sprake bij de samenwerking van wederzijdse afhankelijkheid. De docent stelt eisen aan de kwaliteit van de samenwerking.		

	+	-
g. Geeft deelnemers feedback op getoonde zelfstandigheid en kwaliteit samenwerken: Geeft feedback op de door de deelnemer gekozen aanpak. Geeft feedback op de door de deelnemer gekozen planning. Geeft feedback op de individuele invulling van taken en rollen bij de samenwerking. Geeft feedback op de meerwaarde van samenwerking voor het resultaat.		

Onderzoeksresultaten Kijkwijzer:

Indicator 1

1	PEDAGOGISCH HANDELEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
1.1	zorgt voor een ontspannen sfeer	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.2	zorgt voor veiligheid	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.3	toont en bevordert respect voor deelnemers	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	1,00
1.4	ondersteunt het zelfvertrouwen van deelnemers	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
1.5	geeft expliciet blijk van hoge verwachtingen	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	0,10
1.6	richt een leeromgeving in die uitdagend en rijk is	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
1.7	beschikt over een pedagogisch repertoire voor passende interventies	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	0,80
	Docent-gemiddelde	G	Z	G	G	G	G	G	G	G	G	

Indicator 1, Pedagogisch handelen

Indicator 6

6	AFSTEMMING INSTRUCTIE EN VERWERKING	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
6.1	stemt instructie af op relevante verschillen tussen deelnemers	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	0,30
6.2	stemt de verwerking van de leerstof af op relevante verschillen tussen deelnemers	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	0,20
6.3	biedt zwakke deelnemers extra leer- en instructietijd	+	-	+	-	-	-	+	-	-	-	0,30
6.4	het taalgebruik van de docent past bij de taalbehoefte van de deelnemers	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	0,70
	Docent-gemiddelde	G	O	V	O	O	Z	G	O	O	O	

Indicator 6, Afstemming instructie en verwerking

Indicator 8

8	VERANTWOORDELIJKHEID DEELNEMERS VOOR ORGANISATIE EN PROCES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	docent
8.1	biedt deelnemers keuzemogelijkheden	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	0,40
8.2	stelt zich coachend op en helpt op aanvraag	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	0,90
8.3	benut middelen die zelfstandig werken en leren mogelijk maken	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	0,50
8.4	leert deelnemers hun leerproces en leerresultaat zelfstandig evalueren	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	0,60
8.5	bevordert dat deelnemers samenwerken	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	0,70
8.6	leert deelnemers op doelmatige wijze samenwerken	+	-	-	+	-	+	-	-	+	-	0,40
8.7	geeft deelnemers feedback op getoonde zelfstandigheid en kwaliteit samenwerken	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,00
	Docent-gemiddelde	V	O	V	V	O	V	V	Z	Z	O	

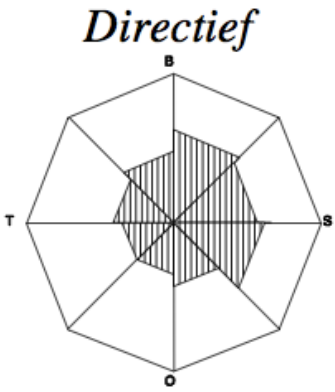
Indicator 8, Verantwoordelijkheid deelnemers voor organisatie en proces.

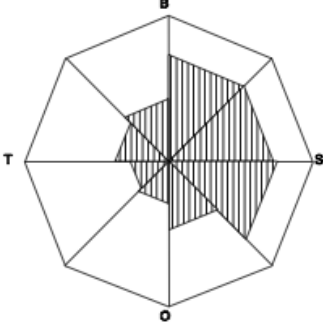
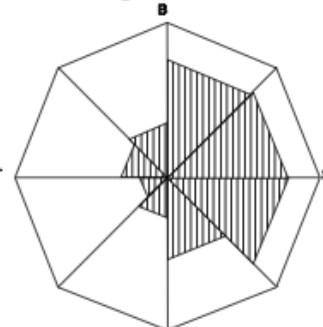
Bijlage 6

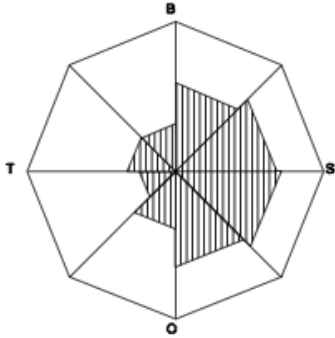
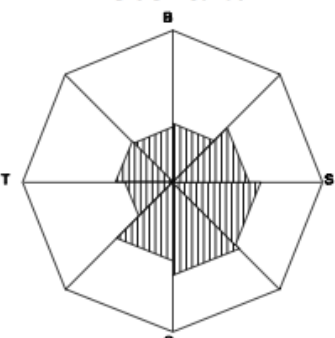
Het 'Model voor Interpersoonlijk Leraargedrag' (MIL).

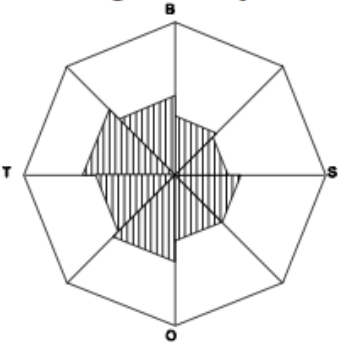
Op basis van de theorieën van Timothy Leary (1920-1996) werd door Wubbels, Créton en Hooymayers (2006) het 'Model voor Interpersoonlijk Leraargedrag' (MIL) ontwikkeld voor toepassing in het onderwijs. In het model worden twee dimensies onderscheiden, namelijk 'Macht' (verticale as) en 'Nabijheid' (horizontale.) Met behulp van deze twee dimensies zijn acht sectoren samengesteld waarbinnen een docent een bepaalde score kan behalen. Deze sectoren werden benoemd door Créton en Wubbels (Wubbels & Brekelmans, 12e jaargang 1990).

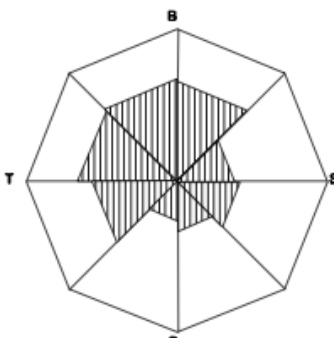
Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag vormt de basis voor de huidige Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL) die inmiddels wereldwijd wordt afgenomen

	Karakteristiek voor directieve docenten is dat hij de touwtjes in handen heeft. De docent en de deelnemers zijn vooral taakgericht bezig. Regels en routines spelen een belangrijke rol: Wanneer deelnemers zich daar niet aan houden, worden ze tot de orde geroepen. Dit heeft meestal het gewenste effect. Dit betekent niet dat er sprake is van een onvriendelijke sfeer in de lessen. De docent biedt de deelnemer echter vooral ondersteuning bij het leren. Voor de persoon van de deelnemer is de aandacht minder groot.
---	---

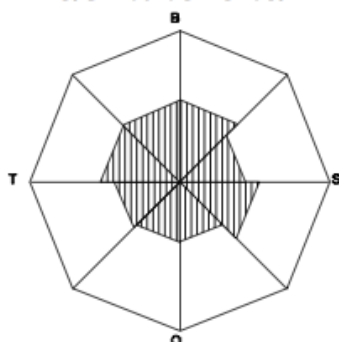
<i>Gezaghebbend</i> 	De lessen van de gezaghebbende docent hebben een duidelijke structuur. Deelnemers hebben een goed beeld van wat er van hen wordt verwacht. Af en toe worden ze aan regels of routines herinnerd. Ze worden minder vaak tot de orde geroepen dan bij een directieve docent. De docent is vaak enthousiast bezig, en deelnemers zijn geboeid. De docent en de deelnemers zijn vooral taakgericht bezig; maar niet alleen oog voor de prestaties van de leerlingen, maar ook voor hun behoeften en wensen. Hij toont zich meer bij de deelnemer als persoon betrokken. Er is sprake van een gestructureerde, ontspannen sfeer in de lessen.
<i>Tolerant en Gezaghebbend</i> 	Door deze docenten wordt veel begrip getoond voor deelnemers en wordt rekening gehouden met hun behoeften en belangen. Deze docenten combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen. Ze weten een stimulerende omgeving te creëren, waarin aan alle belangen zo goed mogelijk recht wordt gedaan. De docent gebruikt allerlei werkvormen: groepswork, practicum, voordracht, e.d. Er zijn geen ordeproblemen. De docent hoeft het gedrag van de leerlingen niet te corrigeren of de hand te houden aan regels. Ze werken aan hun taak omdat zij het plezierig vinden in de les.

<i>Tolerant</i> 	Bij de tolerante docent is veel ruimte voor inbreng van de deelnemer. De docent vertoont minder leidend gedrag. Er heerst een vriendelijke sfeer in de klas. De docent besteedt zorg aan deelnemers. Hij houdt rekening met wensen en behoeften van (individuele) deelnemers, geeft hun eigen verantwoordelijkheid en probeert rekening te houden met individuele verschillen in tempo en capaciteiten van leerlingen. Deze persoonlijke betrokkenheid motiveert leerlingen. Het tolerante optreden van de docent geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer.
<i>Onzeker Tolerant</i> 	De onzeker tolerante docent biedt veel ruimte gevend gedrag, in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de klassen van deze docent is sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Er is weinig structuur in de lessen en de taakgerichtheid van deelnemers is niet hoog: zij zijn actief bezig met allerlei andere zaken; zij werken aan het huiswerk voor andere lessen; zitten te kaarten of een boek te lezen. Slechts een aantal deelnemers, geven aandacht aan wat de docent vertelt. Deze is wel druk bezig met het onderwerp, soms voor de hele klas, soms aan individuele deelnemers. Hij praat vaak hard om het aanwezige lawaai te overstemmen, en richt daarbij zelden zijn blik tot de klas. Hij staat vaak met zijn gezicht naar het bord of kijkt over de deelnemers heen. De wijze waarop de docent deelnemers tot de orde roept, is weinig overtuigend met weinig effect. De docent er op gericht deelnemers te helpen: steeds is hij bereid iets opnieuw uit te leggen, ook aan die het niet snappen, omdat ze niet hebben opgelet. Zelden

	zullen deelnemers bij een zo'n docent provocerend gedrag vertonen; zij zijn met hun eigen activiteiten bezig. Er is als het ware een stilzwijgende overeenkomst om elkaar met rust te laten. Deelnemers vinden een dergelijke docent vaak wel aardig, maar tegelijkertijd ook 'te goed'.
<i>Onzeker Agressief</i> 	Het onzekere van deze docent gaat gepaard met veel ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Hij valt vaak driftig uit tegen zijn deelnemers, dreigt veel met straf, maar er heerst desondanks (of juist daardoor) chaos in de les. Docent en deelnemers reageren agressief op elkaar; ze zien elkaar als tegenstanders en steken veel energie in het voeren van een onderlinge strijd. Elke gelegenheid is een aanleiding om de les te verstoren; het is onmogelijk om geconcentreerd te werken. Met dergelijk gedrag proberen ze de docent te provoceren. Agressie en lawaai hebben de neiging te escaleren; de lesstof is naar de laatste plaats verdreven. De docent reageert heftig en niet consequent. Hij probeert een ordelijke situatie te creëren: eerst moeten de deelnemers zich netjes gedragen, dan is hij bereid zijn best te doen om de deelnemers een leuke les voor te schotelen. Doordat de docent zo'n onvoorspelbaar en onevenwichtig gedrag vertoont, vinden deelnemers dat het zijn schuld is dat het zo'n puinhoop is, en voelen ze zich vaak onrechtvaardig behandeld.

<i>Autoritair</i> 	De autoritaire docent kenmerkt zich door ontevreden, corrigerend, streng, en leidend gedrag. Hij kan erg kwaad reageren op kleine ordeverstoringen of kleine fouten van leerlingen. Hij is strenge, gemakkelijk kwaad en kan zuur en ontevreden reageren. Ze maken regelmatig sarcastische en kleinerende opmerkingen tegenover leerlingen. Ze zijn streng bij het beoordelen. Deelnemers hebben snel een onvoldoende te pakken en beginnen dan ook met angst en beven aan een toets. Hij biedt de lesstof zeer gestructureerd en duidelijk aan. Het grootste deel van de les is de docent bezig met het uitleggen van de lesstof en kun je een speld horen vallen. Behalve luisteren naar de docent, mogen de leerlingen af en toe individueel aan een opdracht werken. Zij hebben daarbij weinig steun van de docent te verwachten. De deelnemers doen wat de docent vraagt, maar zijn niet betrokken. De regels waar leerlingen zich aan te houden hebben, zijn duidelijk. De sfeer in de klas is niet erg vriendelijk. De deelnemers lijken enigszins bang voor de docent. Er wordt veel nadruk gelegd op prestaties en competitie. Eigen initiatief van deelnemers krijgt weinig kans. De afstand tussen deelnemer en docent is groot, zowel op het persoonlijke als vakinhoudelijk vlak. Volgens zo'n docent leren deelnemers zo ook het meest, wanneer hij bepaalt wat er gebeurt en hij de lesinhoud presenteert (en niet via allerlei "moderne" methoden).
---	---

Moeizaam dominerend



In sommige lessen neigt de sfeer naar de agressieve wanorde van de onzeker agressieve docent, in andere lessen naar de gemoedelijke wanorde van de onzeker tolerante docent.

De docent doet z'n best om de orde te handhaven en slaagt daar regelmatig in, maar het kost hem veel moeite om een redelijke sfeer te handhaven. De deelnemers worden vaak – met minder of meer effect – tot de orde geroepen.

De docent helpt weinig bij het verwerken van de leerstof. In het algemeen heerst er een zakelijke sfeer. De docent is met name op het vak gericht. De behandeling van de lesstof verloopt vrij routinematig. De docent behandelt de lesstof veelal saai en klassikaal. Het lijkt alsof het voor de leraar een zware opdracht is om zijn werk te doen. Hij maakt soms een uitgebluste indruk.

Bijlage 7

Eigen versie VII.

In het kader van onze opleiding tot 'Gedragsspecialist' van Fontys-OSO, doen wij, A. S. en Frank van Bergen, een onderzoek naar de relatie van de docent met de deelnemer en andersom.

Binnen het MBO is daar nog niet zoveel onderzoek naar gedaan.

Onze onderzoeksvraag spitst zich toe op:

- welke competenties de docent heeft en belangrijk vindt en
- welke competenties van de docent de deelnemer nodig heeft om optimaal in de klas te kunnen functioneren.

Deze Vragenlijst '**Interpersoonlijk Leraarsgedrag**' is ontwikkeld door onderzoekers en opleiders van de Universiteit Utrecht. De lijst is oorspronkelijk ontwikkeld voor onderzoeksdoeleinden, maar wordt inmiddels ook gebruikt als instrument binnen veel lerarenopleidingen en ook voor nascholing.

Wij willen 'de relatie docent – deelnemer' binnen onze afdeling graag op verschillende manieren en momenten onderzoeken.

Deze vragenlijst is een eerste en breed instrument.

Daarnaast willen we ook nog een aantal 'diepte-interviews' afnemen.

U kunt anoniem meedoen!!

Wilt u echter de informatie uit dit eerste onderzoek bij uw klas weten dan kunt u uw naam en klas erbij aangeven.

U bent de enige die deze informatie krijgt!!

Ook kunt u aangeven of u mee wilt doen aan een 'diepte-interview'.

Voor de 'diepte-interviews' met deelnemers wordt u apart benaderd.

Alleen invullen als u niet anoniem mee doet en feedback wilt:

Wat is uw naam:	
Wat is de naam van uw klas:	
Wil deelnemen aan een 'diepte-interview'	Ja Nee

Graag retour in envelop naar A. S. of Frank van Bergen

Instructie voor het afnemen van de vragenlijst 'interpersoonlijk leraarsgedrag'

1 Inhoud

55 kopieën van de vragenlijsten.

Om de benodigde gegevens te verzamelen en te verwerken worden de vragen van de vragenlijst zowel door u als door de deelnemers tweemaal ingevuld.

Wij gaan eerst in op de procedure van de vragenlijstafname bij de deelnemers (zie onder 2) en dan op de vragenlijstafname bij uzelf (zie onder 3).

2 Vragenlijstafname bij de deelnemers

De vragenlijst met bijbehorende instructie is zo gemaakt dat de deelnemers deze vrijwel zonder toelichting kunnen invullen.

Voorafgaand aan de afname kunt u het beste een introductie geven aan de deelnemers die ongeveer als volgt luidt:

"Jullie gaan straks tweemaal een vragenlijstje invullen. In deze vragenlijst kunnen jullie je mening geven over

- *mijn manier van lesgeven, en*
- *hoe jullie ideale docent lesgeeft.*

Deze vragenlijst is geen proefwerk waar je een cijfer voor krijgt.

Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Niemand komt te weten wat jij hebt ingevuld.

(evt. Ik krijg alleen te horen wat jullie als klas gemiddeld van mij vinden").

Gemiddeld doen deelnemers er ongeveer 20 minuten over om de vragenlijst in te vullen. Het verdient aanbeveling de vragen van de vragenlijst eerst zelf in te vullen, (zie onder 3) zodat u eventuele vragen van deelnemers makkelijker kunt beantwoorden.

3 Vragenlijstafname bij uzelf

Het is de bedoeling dat u de vragenlijst die de deelnemers krijgen ook zelf tweemaal invult:

- Een **zelfbeeld** (zoals u zelf vindt dat u bent in die klas)
- Een **ideaalbeeld** (zoals u zich graag zou willen gedragen in deze klas).

Kruis aan:

Ingevuld door docent:	Zo zien deelnemers mij	
	Uw ideale docent	
Ingevuld door deelnemer	Zo zie ik mijn docent	
	Mijn ideale docent	

	Nooit	soms	veel	altijd	
1. Hij/zij kan goed orde houden	0	1	2	3	4
2. Hij/zij doet wat hij/zij heeft gezegd	0	1	2	3	4
3. Hij/zij luistert naar ons	0	1	2	3	4
4. Hij/zij geeft snel toe	0	1	2	3	4
5. Hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	0	1	2	3	4
6. Hij/zij zegt dat wij weinig presteren	0	1	2	3	4
7. Hij/zij is ongeduldig	0	1	2	3	4
8. Hij/zij laat goed merken dat je iets fout hebt gedaan	0	1	2	3	4
9. We luisteren naar hem/haar	0	1	2	3	4
10. Je kunt lachen met hem/haar	0	1	2	3	4
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	0	1	2	3	4
12. Of wij ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	0	1	2	3	4
13. Hij/zij maakt een onzeker indruk	0	1	2	3	4
14. Hij/zij doet of wij dom zijn	0	1	2	3	4
15. Als hij/zij boos is, merk je dat	0	1	2	3	4
16. Van hem/haar mag niets	0	1	2	3	4
17. Je leert veel bij hem/haar	0	1	2	3	4
18. Hij/zij is aardig tegen ons	0	1	2	3	4
19. Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	0	1	2	3	4
20. Hij/zij geeft ons onze zin	0	1	2	3	4
21. Wij zijn brutaal tegen hem/haar	0	1	2	3	4
22. Hij/zij is ontevreden over ons	0	1	2	3	4
23. Hij/zij dreigt met sancties	0	1	2	3	4
24. Hij/zij is streng	0	1	2	3	4
25. Hij/zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	0	1	2	3	4
Ga naar de volgende pagina					

	Nooit	soms	veel	altijd	
26. Hij/zij legt duidelijk uit	0	1	2	3	4
27. Als wij een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	0	1	2	3	4
28. Hij/zij laat je zelfstandig werken	0	1	2	3	4
29. In zijn/haar klas is het een puinhoop	0	1	2	3	4
30. Hij/zij gelooft ons niet	0	1	2	3	4
31. Met hem/haar kun je gemakkelijk ruzie krijgen	0	1	2	3	4
32. We zijn bang voor hem/haar	0	1	2	3	4
33. Hij/zij heeft een prettige sfeer in de klas	0	1	2	3	4
34. Je hebt bij hem/ haar eigen verantwoordelijkheid	0	1	2	3	4
35. Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	0	1	2	3	4
36. Hij/zij vindt veel goed	0	1	2	3	4
37. Hij/zij is bang voor wat leerlingen zeggen	0	1	2	3	4
38. Hij/zij moppert over ons	0	1	2	3	4
39. Hij/zij keurt snel werk af	0	1	2	3	4
40. Bij hem/haar moet het stil zijn in de les	0	1	2	3	4
41. We letten goed op bij hem/haar	0	1	2	3	4
42. Hij/zij kan goed tegen een grapje	0	1	2	3	4
43. Hij/zij begrijpt ons	0	1	2	3	4
44. Bij hem/haar mogen we best praten tijdens de les	0	1	2	3	4
45. Hij/zij raakt gemakkelijk in de war	0	1	2	3	4
46. Hij/zij zegt dat we slecht opletten	0	1	2	3	4
47. Hij/zij kan kwaad worden	0	1	2	3	4
48. Hij/zij is zelf aan het woord	0	1	2	3	4
49. Hij/zij waarschuwt ons maar één keer	0	1	2	3	4
50. We moeten ons aan zijn/haar regels houden	0	1	2	3	4

Onderzoeksresultaten VII: Ideaalbeeld (door docenten)

	docenten										ideaalbeeld	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<<15%	>>15%
1. Hij/zij kan goed orde houden	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	33 3,30	2,81 3,80
9. We luisteren goed bij hem/haar	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	33 3,30	2,81 3,80
17. Je leert veel bij hem/haar	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	35 3,50	2,98 4,03
25. Zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	36 3,60	3,06 4,14
33. hij/zij heeft een prettige sfeer	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	38 3,80	3,23 4,37
41. We letten goed op bij hem/haar	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	32 3,20	2,72 3,68
BS Leidend	3,5	3,33	3,33	3,5	3,33	4	4	3,33	3,17	3	34,5 3,45	2,93 3,97
2. Hij/zij doet wat hij heeft gezegd	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	34 3,40	2,89 3,91
10. Je kunt lachen bij hem/haar	4	3	3	3	3	3	1	3	3	2	28 2,80	2,38 3,22
18. Hij/zij is aardig tegen ons	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	35 3,50	2,98 4,03
26Hij legt duidelijk uit	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	36 3,60	3,06 4,14
34. Bij hem/haar heb je eigen verantwoordelijkheid	3	4	3	4	3	4	3	3	3	3	33 3,30	2,81 3,80
42 Hij/ zij kan goed tegen een grapje	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	33 3,30	2,81 3,80
SB Helpend/vriendelijk	3,5	3,17	3,5	3,83	3,33	3,83	3	3,17	3	2,83	33,2 3,32	2,82 3,81
3. Hij/zij luistert naar ons	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	34 3,40	2,89 3,91
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	4	3	4	3	4	4	4	4	3	2	34 3,40	2,89 3,91
19. Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	3	3	4	3	3	3	4	3	2	3	31 3,10	2,64 3,57
27. Als we een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	38 3,80	3,23 4,37
35Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	39 3,90	3,32 4,49
43. hij/zij begrijpt ons	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	36 3,60	3,06 4,14
SO Begrijpend	3,67	3,33	4	3,67	3,67	3,67	4	3,5	3	2,83	35,3 3,53	3,00 4,06
4. hij/zij geeft snel toe	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	15 1,50	1,28 1,73
12. of we ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	2	0	1	0	2	0	0	2	0	0	7 0,70	0,60 0,81
20. hij/zij geeft ons onze zin	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1	14 1,40	1,19 1,61
28. hij/zij laat je zelfstandig werken	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	28 2,80	2,38 3,22
36 hij/zij vindt alles goed	2	1	1	4	2	2	2	2	1	2	19 1,90	1,62 2,19
44. bij hem/ haar mogen we best praten tijdens de les1.	1	1	2	3	1	2	1	2	2	1	16 1,60	1,36 1,84
OS Ruimte gevend/latend	1,67	1,17	1,67	2,17	2	1,5	1,33	2,17	1,33	1,5	16,5 1,65	1,40 1,90

Samenvattend Blad 2

5. hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	1	1	1	1	2	0	0	2	1	1	10	1,00	0,85	1,11
13. hij/ zij maakt een onzekere indruk	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0,20	0,17	0,23
21. wij zijn brutaal tegen hem/ haar	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0,30	0,26	0,35
29. in zijn/haar klas is het een puinhoop	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	3	0,30	0,26	0,35
37. hij/ zij is bang voor wat leerlingen zeggen	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0,10	0,09	0,12
45. hij/ zij raakt makkelijk in de war	0	1	0	0	1	0	0	3	2	1	8	0,80	0,68	0,92
OT Onzeker	0,17	0,33	0,33	0,33	0,67	0	0	1,67	0,5	0,5	4,5	0,45	0,38	0,52
6. hij/ zij zegt dat we weinig presteren	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0,20	0,17	0,23
14. hij/zij doet of we dom zijn	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,10	0,09	0,12
22. hij/zij is ontevreden over ons	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	6	0,60	0,51	0,69
30. hij/ zij gelooft ons niet	2	1	4	0	0	0	1	0	0	1	9	0,90	0,77	1,04
38. hij/zij moppert over ons	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	4	0,40	0,34	0,46
46. hij/ zij zegt dat we slecht opletten	0	1	0	1	0	0	0	1	2	1	6	0,60	0,51	0,69
TO Ontevreden	0,33	0,67	0,67	0,5	0,17	0	0,33	0,67	0,5	0,83	4,7	0,47	0,40	0,54
7. hij/ zij is ongeduldig	0	0	0	1	1	0	0	2	1	0	5	0,50	0,43	0,58
15. als hij/zij boos is, merk je dat	2	1	0	1	3	2	3	2	2	3	19	1,90	1,62	2,19
23. hij/zij dreigt met sancties	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	0,90	0,77	1,04
31. met hem/haar kun je makkelijk ruzie maken	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0,20	0,17	0,23
39. hij/zij keurt snel werk af	1	1	0	1	1	2	1	2	0	1	10	1,00	0,85	1,15
47. hij/zij kan kwaad worden	0	1	0	1	0	2	2	2	1	2	11	1,10	0,94	1,27
TB Corrigerend	0,67	0,67	0	0,83	1	1,17	1,17	1,67	0,83	1,33	9,33	0,93	0,79	1,07
8. Hij/zij laat goed merken dat iets fout is	1	1	0	1	1	0	1	2	1	2	10	1,11	0,94	1,28
16. van hem/haar mag niets	2	0	0	1	1	1	1	2	2	0	10	1,11	0,94	1,28
24 hij/ zij is streng	2	2	0	3	1	2	2	2	3	1	18	2,00	1,70	2,30
32. we zijn bang van hem/ haar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,11	0,09	0,13
40. bij hem/ haar moet het heel stil zijn in de les	3	2	2	1	3	2	3	3	3	3	25	2,78	2,36	3,19
48. hij/zij is zelf aan het voor	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	22	2,44	2,08	2,81
49. hij zij waarschuwt ons maar 1 keer	1	1	0	1	1	2	0	1	2	1	10	1,11	0,94	1,28
50. We moeten ons aan zijn/haar regels houden	3	3	2	4	3	3	4	2	2	2	28	3,11	2,64	3,58
BT Streng	1,75	1,38	0,75	1,63	1,5	1,5	1,63	1,88	1,88	1,63	15,5	1,72	1,46	1,98

Zelfbeeld (door docenten):

	docenten										zelfbeeld	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<<15%	>>15%
1. Hij/zij kan goed orde houden	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	27	2,70
9. We luisteren goed bij hem/haar	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	28	2,80
17. Je leert veel bij hem/haar	2	2	3	2	2	3	3	2	2	3	24	2,40
25. Zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	3	0	3	4	2	3	4	3	3	2	27	2,70
33. hij/zij heeft een prettige sfeer	4	1	3	3	2	3	3	3	3	4	28	2,80
41. We letten goed op bij hem/haar	2	2	3	2	2	3	3	2	3	2	24	2,40
	2,67	1,5	3	2,83	2	3	3,17	2,67	3	2,5	26,3	2,63
BS Leidend											2,44	3,03
2. Hij/zij doet wat hij heeft gezegd	2	2	4	4	3	3	4	3	3	3	31	3,10
10. Je kunt lachen bij hem/haar	3	2	3	2	2	2	3	4	3	1	25	2,50
18. Hij/zij is aardig tegen ons	4	2	4	4	2	4	4	2	3	2	31	3,10
26.Hij legt duidelijk uit	1	2	3	3	2	3	3	2	2	2	23	2,30
34. Bij hem/haar heb je eigen verantwoordelijkheid	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	31	3,10
42.Hij/ zij kan goed tegen een grapje	3	3	3	4	2	3	3	3	4	3	31	3,10
	2,67	2,33	3,33	3,33	2,33	3,17	3,33	2,83	3	2,33	28,7	2,87
SB Helpend/vriendelijk											2,44	3,30
3. Hij/zij luistert naar ons	3	2	4	3	4	3	4	3	4	2	32	3,20
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	3	3	4	4	3	3	4	2	4	2	32	3,20
19.Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	3	2	4	2	1	3	3	0	3	3	24	2,40
27.Als we een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	37	3,70
35.Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	3	3	3	4	3	3	4	3	4	3	33	3,30
43. hij/zij begrijpt ons	3	1	4	3	2	3	4	3	4	3	30	3,00
	3	2,5	3,83	3,33	2,83	3,17	3,83	2,33	3,83	2,67	31,3	3,13
SO Begrijpend											2,66	3,60
4. hij/zij geeft snel toe	2	1	3	1	2	1	1	1	3	2	17	1,70
12. of we ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	2	0	1	1	2	1	1	2	2	1	13	1,30
20. hij/zij geeft ons onze zin	3	1	2	2	1	1	1	1	2	2	15	1,50
28. hij/zij laat je zelfstandig werken	3	3	2	2	3	2	2	2	3	3	25	2,50
36 hij/zij vindt alles goed	3	3	2	3	1	2	2	1	3	2	22	2,20
44. bij hem/ haar mogen we best praten tijdens de les1.	2	1	2	2	1	3	2	2	3	1	19	1,90
	2,5	1,5	1,83	1,83	1,67	1,67	1,5	1,5	2,67	1,83	18,5	1,85
OS Ruimte gevend/latend											1,57	2,13

Samenvattend Blad 2

	2	1	1	2	1	1	2	1	1	0	1	2	2		13	1,30	<<15%	>>15%	1,50
5. hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	1	1	0	2	1	1	1	1	1	0	2	0	2		10	1,00	0,85	1,15	1,15
13. hij/ zij maakt een onzekere indruk	1	3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0		9	0,90	0,77	1,04	1,04
21. wij zijn brutaal tegen hem/ haar	2	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0		10	1,00	0,85	1,15	1,15
29. in zijn/haar klas is het een puinhoop	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		2	0,20	0,17	0,23	0,23
37. hij/ zij is bang voor wat leerlingen zeggen	3	1	0	1	1	1	2	0	1	3	1				13	1,30	1,11	1,50	1,50
45. hij/ zij raakt makkelijk in de war	1,83	1,33	0,33	1,17	0,83	0,83	0,17	1	1,17	0,83					9,5	0,95	0,81	1,09	1,09
OT Onzeker																			
6. hij/ zij zegt dat we weinig presteren	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0		4	0,40	0,34	0,46	0,46
14. hij/zij doet of we dom zijn	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1		3	0,30	0,26	0,35	0,35
22. hij/zij is ontevreden over ons	3	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1		9	0,90	0,77	1,04	1,04
30. hij/ zij gelooft ons niet	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1		8	0,80	0,68	0,92	0,92
38. hij/zij moppert over ons	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0		6	0,60	0,51	0,69	0,69
46. hij/ zij zegt dat we slecht opletten	1	1	0	2	2	1	0	2	1	0	2	1	3		13	1,30	1,11	1,50	1,50
TO Ontevreden	1,33	0,83	0,67	0,83	1	0,17	0	0,5	0,83	1					7,2	0,72	0,61	0,82	0,82
7. hij/ zij is ongeduldig	2	2	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		12	1,33	1,13	1,53	1,53
15. als hij/zij boos is, merk je dat	1	3	0	2	4	2	2	1	1	3	2				20	2,22	1,89	2,56	2,56
23. hij/zij dreigt met sancties	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	2			10	1,11	0,94	1,28	1,28
31. met hem/haar kun je makkelijk ruzie maken	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0			4	0,44	0,38	0,51	0,51
39. hij/zij keurt snel werk af	0	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1		8	0,89	0,76	1,02	1,02
47. hij/zij kan kwaad worden	0	2	0	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1		10	1,11	0,94	1,28	1,28
TB Corrigerend	0,83	2	0	0,83	1,5	1	1,17	1	1,17	1	1,17	1,17			10,7	1,19	1,01	1,36	1,36
8. Hij/zij laat goed merken dat iets fout is	1	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	3		12	1,33	1,13	1,53	1,53
16. van hem/haar mag niets	1	0	0	1	1	1	1	1	1	2	0	2			9	1,00	0,85	1,15	1,15
24 hij/ zij is streng	1	1	0	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1		13	1,44	1,23	1,66	1,66
32. we zijn bang van hem/ haar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0,00	0,00	0,00	0,00
40. bij hem/ haar moet het heel stil zijn in de les	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	1	3		20	2,22	1,89	2,56	2,56
48. hij/zij is zelf aan het voor	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3		22	2,44	2,08	2,81	2,81
49. hij zij waarschuwt ons maar 1 keer	1	0	0	2	3	0	0	2	1	1	1	1	1		10	1,11	0,94	1,28	1,28
50. We moeten ons aan zijn/haar regels houden	1	3	2	4	3	3	4	3	4	3	2	2	2		27	3,00	2,55	3,45	3,45
BT Streng	1,13	0,88	0,75	1,75	1,88	1,5	1,63	1,63	1,63	1,13	1,88				14,1	1,77	1,50	2,03	2,03

Effectmeting (door docenten):

	docenten										zelfbeeld	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<<15%	>>15%
1. Hij/zij kan goed orde houden	2	2	3	3	2	3	3	3	3	4	3	3
9. We luisteren goed bij hem/haar	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	28 2,80 3,22
17. Je leert veel bij hem/haar	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	28 2,80 3,22
25. Zij vertelt enthousiast over zijn/haar vak	3	1	3	4	2	3	4	3	3	2	2	24 2,40 2,76
33. hij/zij heeft een prettige sfeer	4	1	3	3	2	3	3	3	3	2	2	28 2,80 3,22
41. We letten goed op bij hem/haar	2	2	3	2	2	3	3	1	3	2	2	27 2,70 3,11
	2,67	1,67	2,83	2,83	2	3	3,17	2,5	3,17	2,5	2	23 2,30 2,65
BS Leidend												26,3 2,63 2,24 3,03
2. Hij/zij doet wat hij heeft gezegd	2	2	4	4	3	3	4	2	3	3	3	30 3,00 2,55 3,45
10. Je kunt lachen bij hem/haar	3	2	3	2	2	2	3	4	3	1	1	25 2,50 2,13 2,88
18. Hij/zij is aardig tegen ons	4	2	4	4	2	4	4	2	3	2	2	31 3,10 2,64 3,57
26Hij legt duidelijk uit	1	4	3	3	2	3	3	2	3	2	2	26 2,60 2,21 2,99
34. Bij hem/haar heb je eigen verantwoordelijkheid	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	31 3,10 2,64 3,57
42.Hij/ zij kan goed tegen een grapje	3	3	3	4	2	3	3	4	3	3	3	31 3,10 2,64 3,57
	2,67	2,67	3,33	3,33	2,33	3,17	3,33	2,83	3	2,33	3	29 2,90 2,47 3,34
SB Helpend/vriendelijk												
3. Hij/zij luistert naar ons	3	2	4	3	4	3	4	3	3	2	2	31 3,10 2,64 3,57
11. Hij/zij heeft tijd voor ons	3	3	4	4	3	3	4	2	3	2	2	31 3,10 2,64 3,57
19.Als wij iets willen, probeert hij/zij mee te werken	3	2	4	2	1	3	3	4	3	3	3	28 2,80 2,38 3,22
27.Als we een probleem hebben, kunnen we dat tegen hem/haar zeggen	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	36 3,60 3,06 4,14
35Hij/zij is iemand waarop je kunt vertrouwen	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	34 3,40 2,89 3,91
43. hij/zij begrijpt ons	3	1	4	3	2	3	4	4	3	3	3	30 3,00 2,55 3,45
SO Begrijpend	3	2,33	4	3,33	2,83	3,17	3,83	3,17	3,33	2,67	3	31,7 3,17 2,69 3,64
4. hij/zij geeft snel toe	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	14 1,40 1,19 1,61
12. of we ons huiswerk maken, kunnen we bij hem/haar zelf bepalen	1	0	1	1	2	1	1	2	2	1	1	12 1,20 1,02 1,38
20. hij/zij geeft ons onze zin	2	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	14 1,40 1,19 1,61
28. hij/zij laat je zelfstandig werken	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	24 2,40 2,04 2,76
36 hij/zij vindt alles goed	3	3	2	3	1	2	2	2	2	2	2	22 2,20 1,87 2,53
44. bij hem/ haar mogen we best praten tijdens de les1.	2	1	1	2	1	3	2	1	2	3	3	18 1,80 1,53 2,07
OS Ruimte gevend/latend	2	1,33	1,67	1,83	1,67	1,67	1,5	1,5	2,17	2	2	17,3 1,73 1,47 1,99

Samenvattend Blad 2

	2	1	1	2	1	1	0	1	2	2	<<15%	>>15%
5. hij/zij is gemakkelijk voor de gek te houden	2	1	1	2	1	1	0	1	2	2	13 1,30	1,11
13. hij/ zij maakt een onzekere indruk	1	1	0	2	1	1	0	2	0	2	10 1,00	0,85
21. wij zijn brutaal tegen hem/ haar	0	2	0	1	1	1	1	1	0	0	7 0,70	0,60
29. in zijn/haar klas is het een puinhoop	2	2	0	1	1	1	0	0	1	2	9 0,90	0,77
37. hij/ zij is bang voor wat leerlingen zeggen	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2 0,20	0,17
45. hij/ zij raakt makkelijk in de war	2	1	0	1	1	1	2	0	2	3	13 1,30	1,11
OT Onzeker	1,5	1,17	0,17	1,17	0,83	0,83	0,17	1,17	1,17	0,83	9 0,90	0,77
6. hij/ zij zegt dat we weinig presteren	2	0	0	1	1	1	0	0	0	1	5 0,50	0,43
14. hij/zij doet of we dom zijn	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	3 0,30	0,26
22. hij/zij is ontevreden over ons	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9 0,90	0,77
30. hij/ zij gelooft ons niet	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3 0,30	0,26
38. hij/zij moppert over ons	1	2	0	1	1	1	0	0	0	1	6 0,60	0,51
46. hij/ zij zegt dat we slecht opletten	1	2	0	1	2	1	0	2	1	3	13 1,30	1,11
TO Ontevreden	1,17	1	0,17	0,83	1	0,17	0	0,5	0,67	1	6,5 0,65	0,75
7. hij/ zij is ongeduldig	2	2	0	1	2	1	2	1	2	1	14 1,56	1,32
15. als hij/zij boos is, merk je dat	1	2	0	2	3	2	2	1	2	2	17 1,89	1,61
23. hij/zij dreigt met sancties	2	1	0	1	1	1	1	1	1	2	11 1,22	1,04
31. met hem/haar kun je makkelijk ruzie maken	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	4 0,44	0,38
39. hij/zij keurt snel werk af	0	2	0	1	1	1	1	1	2	1	10 1,11	0,94
47. hij/zij kan kwaad worden	0	3	0	1	1	1	1	2	2	1	12 1,33	1,13
TB Corrigerend	0,83	2	0	1	1,5	1	1,17	1	1,67	1,17	11,3 1,26	1,07
8. Hij/zij laat goed merken dat iets fout is	1	0	1	2	2	1	1	1	2	3	14 1,56	1,32
16. van hem/haar mag niets	1	0	2	1	1	1	1	2	2	2	13 1,44	1,23
24. hij/ zij is streng	1	1	1	0	2	2	2	1	2	1	13 1,44	1,23
32. we zijn bang van hem/ haar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 0,00	0,00
40. bij hem/ haar moet het heel stil zijn in de les	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	20 2,22	1,89
48. hij/zij is zelf aan het voor	2	1	2	2	2	3	2	2	3	3	22 2,44	2,08
49. hij zij waarschuwt ons maar 1 keer	1	1	1	2	3	0	0	2	1	1	12 1,33	1,13
50. We moeten ons aan zijn/haar regels houden	1	1	2	3	3	3	4	3	2	2	24 2,67	2,27
BT Streng	1,13	0,75	1,38	1,38	1,88	1,5	1,5	1,63	1,75	1,88	14,8 1,84	1,57

Bijlage 8:**Het interview:****Doel van het interview is:**

- inzicht krijgen op het ontwikkelen van gedrag en vaardigheden van een docent in relatie met zijn deelnemers
- inzicht krijgen in wat een docent daarvoor nodig heeft?

Gedrag en vaardigheden worden vormgegeven vanuit kwaliteiten en overtuigingen (Korthagen, 2011).

- inzicht krijgen in wat een docent nodig heeft om kwaliteiten en overtuigingen te ontwikkelen.

Hoofdonderwerp:

Gedrag en vaardigheden in de relatie docent deelnemer, vormgegeven vanuit zijn kwaliteiten en overtuigingen.

Interviewschema:

Vragen:

1. en 2. vertrouwt raken met 'kernkwaliteiten'; vertalen naar gedrag
3. en 4. 3 of 4 eigen kernkwaliteiten vertalen naar gedrag in relatie met de deelnemer en in een professionele context plaatsen
5. ontstaan van deze kernkwaliteiten en ontwikkelingskansen
6. 3 of 4 constructieve overtuigingen vertalen naar gedrag in relatie met de deelnemer. Ontwikkelwensen.
7. gedrag en vaardigheden in relatie met kernkwaliteiten en overtuigingen. Ontwikkelwensen.
- 8., 9. en 10. Inzetten van kwaliteiten en overtuigingen in relatie met deelnemers. Ontwikkelwensen.
Scholing tot nu toe.

Verwachte duur:

± 1 uur.

Wijze van vastleggen:

- Aantekeningen maken tijdens het interview.
- Schriftelijke uitwerking maken, direct na interview.
- Ter fiattering voorleggen aan geïnterviewde.

Indien ondervraagde niet bekend is mijn (zijn) kernkwaliteiten Verkennen en herkennen van (eigen) kernkwaliteiten 1

Leg alle kaartjes met kernkwaliteiten voor hem neer.

Laat ze in drie verschillende groepen verdelen:

- Een groep met kwaliteiten van denken
- Een groep met kwaliteiten van voelen
- Een groep met kwaliteiten van willen

Twijfel hij over het plaatsen van een kaartje in een van de drie groepen laat het dan apart leggen.

Hij mag ook op lege kaartjes kwaliteiten schrijven die hij wil toevoegen.

1. Schrijf nu op:

Welke kernkwaliteiten horen volgens hem bij welke groep?

Maak evt. gebruik van werkblad 1

(foto van indeling maken)

Wat kenmerkt volgens hem de kernkwaliteiten van elke groep?

Denken:

Voelen:

Willen:

Laat hem uit elke groep één kernkwaliteit kiezen die hij goed kent van zichzelf.

Zo krijg hij dus al drie kernkwaliteiten.

2. Schrijf nu op:

Wat doe hij waardoor anderen kunnen zien dat hij deze kernkwaliteit inzet?

Wat levert het inzetten van elke van deze kernkwaliteiten hem en zijn omgeving op?

Eventueel doorvragen als het benoemde gedrag te weinig relatie heeft met zijn rol in relatie met de deelnemer.

Werkblad 1

Denken

Voelen

Willen

Verkennen en herkennen van zijn (eigen) kernkwaliteiten 2

Laat hem uit de serie kaartjes de kernkwaliteiten kiezen die hij echt helemaal bij zichzelf vindt passen. Leg deze voor hem neer. Mochten er kernkwaliteiten ontbreken die hij wel heeft schrijf die dan op lege kaartjes.

3. Schrijf nu op:

Geef op een 10-puntenschaal aan hoe belangrijk hij elk van deze kernkwaliteiten vindt.

Gebruik evt. werkblad 2

(foto van indeling maken)

Wat zegt elk van deze kernkwaliteiten over wie hij is?

Laat hem nu uit zijn kaartjes drie kernkwaliteiten kiezen, die hij volgens hem het meest inzet.

4. Schrijf nu op:

Wanneer zet hij die kernkwaliteiten vooral in?

Eventueel doorvragen als er te weinig relatie is met zijn rol in relatie met de deelnemer.

Wat is het positieve effect voor hem en anderen van het inzetten van deze kernkwaliteiten?

Hoe kun hij deze kernkwaliteiten het best professioneel benutten?

Werkblad 2:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5 ----- 6 ----- 7 ----- 8 ----- 9 ----- 10 -----
niet belangrijk heel belangrijk

Verkennen en herkennen van (eigen) kernkwaliteiten 3

Met sommige kernkwaliteiten is hij mogelijk geboren, andere heeft hij in zijn leven ontwikkeld. Hieronder tref je een tijdslijn van het leven aan vanaf de geboorte tot heden.

5. Schrijf nu op:
Plaats bovenop deze lijn de kernkwaliteiten op een plaats waarvan hij denkt, dat hij ze voor het eerst tegenkwam / ontwikkelde.
Plaats onder deze lijn de omstandigheid waarin deze kernkwaliteiten zich ontwikkelde.

Omstandigheid | Kernkwaliteit

Geboorte	Heden
----------	-------

Verkennen en herkennen van Overtuigingen 1

Neem de kaartjes met 'constructieve overtuigingen'. Leg ze van links naar rechts voor hem op de onderstaande figuur. Helemaal links legt hij de overtuigingen die volgens hem helemaal niet bij hem voorkomen. Helemaal rechts legt hij de overtuigingen die heel veel bij hem voorkomen. Daar tussenin leg hij de overige kaartjes. Neem eventueel een paar lege kaartjes en schrijf daarop positieve overtuigingen die vaak een rol spelen bij hem.

0% ----- 10% ----- 20% ----- 30% ----- 40% ----- 50% ----- 60% ----- 70% ----- 80% ----- 90% ----- 100%
 Komt nooit bij mij voor ----- Komt heel veel bij mij voor
(maak er een foto van)

6. Schrijf nu op:

Welke overtuigingen komen bij hem heel veel voor?
Hoe is dat voor hem?

Welke overtuigingen liggen meer in het midden?
Hoe is dat voor hem?

Welke overtuigingen komen het minst bij hem voor of helemaal niet.
Hoe is dat voor hem?

7. Schrijf nu op:

Met welke overtuiging van hemzelf is hij het meest blij?
Waarom?

Wat is het effect van die overtuiging op zijn gedrag in zijn werk?
Eventueel doorvragen als het benoemde gedrag te weinig relatie heeft met zijn rol in relatie met de deelnemer.

Welke kernkwaliteit van hem wordt erdoor geactiveerd?

Is het effect van die overtuiging / kernkwaliteit optimaal voor hem?
Zo nee, wat wil zou hij daaraan willen veranderen zodat die nog meer positieve effecten heeft? Via schaalvragen evt. doorvragen.

Wat/wie heb hij nodig om dit te veranderen?
Eventueel doorvragen naar de relatie met de scholing, training en intervisie.

Let erop of tijdens deze reflectie ook 'destructieve overtuigingen' bij hem opkomen. Wil hij zich daardoor laten beïnvloeden?

Laat hem in gedachten naar een werksituatie gaan waarin hij goed in contact was met een (groep) deelnemer(s).

8. Schrijf nu op:

Met wie was hij en wat deed hij wel/niet?

Hoe voelde hij zich?

Wat dacht hij?

Wat wilde hij?

Laat hem in gedachten naar een werksituatie gaan waarin hij voor zijn gevoel heel weinig of geen contact had met een (groep) deelnemer(s).

9. Schrijf nu op:

Met wie was hij en wat deed hij wel/niet?

Welke signalen ziet hij of wat ervaart hij waaruit hij concludeert dat hij geen (positief) contact heeft?
(Doen of zeggen anderen concrete iets wat daarop wijst?)

Wat maakt dat hij zich niet in contact voelde?

Hoe voelde hij zich daarbij?

Wat dacht hij?

Wat wilde hij?

10. Schrijf nu op:

Welke eigen kernkwaliteiten kan hij inzetten om in zo'n lastige situatie meer contact te ervaren of minder last te hebben van het ontbreken aan goed contact?

Wat kan hij concreet doen om deze kernkwaliteiten in te zetten?

Zal het effect van het inzetten van die kernkwaliteiten optimaal voor hem zijn?

Zo nee, wat wil zou hij willen veranderen aan het inzetten van je kernkwaliteiten zodat die nog meer positieve effecten heeft? Evt. schaalvragen inzetten

Wat/wie heeft hij nodig om dit te veranderen?
Eventueel doorvragen naar de relatie met de scholing, training en intervisie.

Opmerkingen: