

Docenten roepen probleemgedrag op?

Een assessment van de invloed van docenten op de GSR



(Afbeelding: Altmann, 2015)

Student:	André Wiegel
Studentnummer:	s1111862
Titel:	Docenten roepen probleemgedrag op?
Studieonderdeel:	TPH48A Beroepsproduct afstuderen
Datum:	06-08-2022
Kans:	2
Inhoudelijke docentbegeleider:	Henk Groenendijk en Sanne Grootveld
Examinator:	Karim Rezai
Organisatie:	GSR (Rotterdam)
Opdrachtgever externe organisatie:	Lize van Veen
Begeleider vanuit organisatie:	Aria Kwant
Beoordelaars vanuit organisatie:	Aria Kwant en Lia Oosterhoff

Ruw materiaal is door de examiner op te vragen.

“Door het inleveren van dit werkstuk verklaar ik dat het werkstuk eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat.”

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie 'Docenten roepen probleemgedrag op?'. Dit beroepsproduct gaat over mijn afstudeeropdracht als onderdeel van mijn opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hogeschool Leiden.

Ik ben half februari aan deze opdracht begonnen. In opdracht van een school voor voortgezet onderwijs, de GSR in Rotterdam, ben ik aan de slag gegaan met een hulpvraag vanuit docenten. Zij ervaren grote veranderingen in het gedrag van leerlingen sinds zij weer naar school mogen na de lockdown. Leerlingen lijken zich minder conform algemene normen en waarden te gedragen, luisteren minder goed naar docenten, gaan meer in discussie, respecteren docenten niet en in sommige gevallen pesten zij zelfs docenten. De docenten willen graag verandering in dit probleemgedrag van leerlingen. Tijdens de opdracht heb ik literatuur geanalyseerd om erachter te komen waar het gedrag van leerlingen door beïnvloed wordt. Vanuit deze analyse is naar voren gekomen dat de sociale competentie bij leerlingen en de relatie tussen leerlingen en docenten een grote invloed hebben op het gedrag van leerlingen. Deze aspecten zijn door docenten zowel positief als negatief te beïnvloeden. Docenten kunnen dus ook gewenst gedrag oproepen. Tijdens de opdracht heb ik meetinstrumenten gebruikt om inzichtelijk te maken hoe het gedrag van docenten op de GSR de leerlingen beïnvloed. Vanuit deze gegevens en de achterliggende theorieën zijn daarna per docent adviezen geschreven om het gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden.

Ik heb tijdens deze opdracht veel geleerd over groepsdynamica binnen scholen, het belang van sociale competentie en de manier waarop gedrag van mensen ander gedrag bij anderen oproept. Het was leuk om weer eens op de middelbare school te zijn, waarbij ik mijn oude docenten heb kunnen spreken en mij heb kunnen verbazen hoe veel de opbouw van lessen tussen de middelbare school en de hogeschool verschillen.

Tijdens mijn afstudeerperiode heb ik ook een aantal tegenslagen gehad. Doordat mijn eerste afstudeeropdracht niet door ging ben ik twee weken later begonnen aan de opdracht. Ook ben ik daarna nog meerdere weken ziek geweest. Hierdoor heb ik de opdracht in een kortere tijd moeten uitvoeren dan vooraf gepland was. Ondanks deze tegenslagen is het gelukt om mijn opdracht af te ronden. Tijdens mijn opdracht heb ik veel steun van mensen om mij heen mogen ontvangen.

Graag maak ik van de gelegenheid gebruik om mijn inhoudelijke begeleiders Henk en Sanne te bedanken. Zij hebben mij begeleid gedurende het hele proces, samenkomsten georganiseerd en individuele feedback gegeven. Ook mevrouw Kwant, de inhoudelijke begeleider vanuit de GSR, wil ik graag bedanken. Ondanks de drukke periode heeft zij tijd voor mij gemaakt om mij te begeleiden tijdens deze periode. Ook dank aan andere medewerkers van de GSR die hebben bijgedragen aan mijn afstudeeropdracht: mevrouw van Veen als opdrachtgever, mevrouw Oosterhoff als medebeoordelaar en de docenten die beoordeeld zijn. Verder bedank ik mijn medestudenten vanuit de opleiding voor het meedenken tijdens de samenkomsten op school en de steun en inspiratie die ik van hen heb mogen ontvangen. Als laatste bedank ik mijn familie en vrienden waarmee ik heb kunnen sparren over het schrijven van een scriptie en die mij gesteund hebben tijdens de gehele opleiding.

Ik wens u veel leesplezier met het lezen van deze scriptie.

André Wiegel,
Zoetermeer, 13 juni 2022.

Samenvatting

Het komt in de media steeds meer naar voren dat middelbare scholen veranderingen merken in het gedrag van leerlingen als gevolg van de lockdown in 2021-2022 (Trouw, 2021; NOS, 2022). Ook de docenten van de GSR in Rotterdam ervaren meer probleemgedrag bij leerlingen sinds de lockdown. In opdracht van de GSR zijn instrumenten ingezet om te beoordelen op welke manier het gedrag van leerlingen wordt beïnvloed. De gevonden instrumenten zijn toegepast op vier docenten van een havo 4 klas. De resultaten hieruit zijn daarna gebruikt om het gedrag van de docent te beoordelen. Op basis van deze beoordeling zijn daarna per docent adviezen geformuleerd. Vanuit de literatuuranalyse komt naar voren dat het leerklimaat en het gedrag van leerlingen het meest beïnvloed wordt door de sociale competentie van leerlingen en de docent-leerling relaties. De ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen is door de lockdown beïnvloed (zoals beschreven door Jolles en Sprakel, 2020), docenten kunnen in hun lessen gebruik maken van vaardigheden die de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen bevorderen (Ten Dam et al., 2003). Uit de Interpersoonlijke theorie (Zoals beschreven door de Universiteit Utrecht -b, 2022) blijkt dat het gedrag van de docent, gedrag bij de leerling oproept en ook andersom, deze interacties tussen docent en leerlingen hebben directe gevolgen op de docent-leerling relaties. Aan de hand van deze informatie zijn door middel van het stappenplan voor het gebruik van meetinstrumenten in de gezondheidszorg (iPH, z.d.) bruikbare instrumenten gezocht om de huidige situatie op het gebied van deze aspecten in beeld te brengen. De Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Brekelmans en Van Tartwijk, 2005) en het observatieformulier leerkrachthandelen (Savelkous, 2016) zijn tijdens deze opdracht hiervoor geschikt gevonden.

Bij het toepassen van de instrumenten bij vier docenten van de GSR die lesgeven aan dezelfde havo 4 klas is gekeken naar de volgende hoofdvraag en deelvragen:

Hoofdvraag:

Hoe beïnvloedt de beoordeelde docent, door middel van het interpersoonlijk leraarsgedrag en de gebruikte vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, de groepsdynamica in havo 4?

Deelvragen:

- 1a. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in de door docenten toegepaste vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen in havo 4?*
- 1b. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten in havo 4?*
- 2. Welke vaardigheden gebruikt de beoordeelde docent in de les aan havo 4 om de sociale competentie bij leerlingen te bevorderen?*
- 3a. Hoe ervaren de leerlingen van havo 4 en de beoordeelde docent het interpersoonlijk leraarsgedrag?*
- 3b. Hoe verhouden de ervaringen van leerlingen uit havo 4 over het interpersoonlijk leraarsgedrag zich met de ervaring van de beoordeelde docent?*

Op basis van de beoordelingen zijn voor de vier docenten individuele verslagen geschreven waarin de beoordelingen en adviezen voor die specifieke docent zijn beschreven. In verband met de privacy van docenten zijn in deze scriptie de individuele beoordelingen niet opgenomen, wel worden de gegevens gebruikt om algemene uitspraken te doen. Met betrekking tot de vaardigheden die docenten gebruiken om sociale competentie bij leerlingen te bevorderen, is geconstateerd dat het per docent verschilt in welke mate deze vaardigheden worden ingezet. Bij elke docent zijn bepaalde aspecten gevonden welke verbeterd zouden kunnen worden om de ontwikkeling van leerlingen optimaal te bevorderen. Verder blijkt dat alle beoordeelde docenten hun interpersoonlijk leraarsgedrag anders inschatten dan hoe leerlingen dit ervaren. Aan de hand van de individuele resultaten zijn er concrete en gerichte aanbevelingen

geformuleerd hoe de docenten hun gedrag kunnen aanpassen zodat zij meer gewenst gedrag bij leerlingen oproepen en de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen bevorderen. Bij alle docenten is in het advies opgenomen meer gedrag te vertonen dat hoog scoort op de dimensies van nabijheid en invloed. Dit gedrag roept het meest gewenst gedrag op en heeft een positief effect op de docent-leerling relaties.

Wat tijdens deze opdracht buiten beschouwing is gelaten zijn de attitude en kennis van docenten met betrekking tot het belang van aandacht voor sociale competentie bij leerlingen en de invloed van hun gedrag op het gedrag van leerlingen. De aanbeveling is daarom te onderzoeken of het nodig is om docenten op deze gebieden te ondersteunen.

Een andere beperking van de opdracht is dat er gebruik is gemaakt van een selecte steekproef. Hierdoor hebben de resultaten van deze opdracht een lage externe validiteit. Dit houdt in dat deze resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere scholen of groepen. De gegevens kunnen wel voorzichtig gegeneraliseerd worden naar andere docenten van dezelfde havo 4 klas, omdat deze docenten dezelfde problemen ervaren. Om deze generalisatie breder te kunnen trekken is het nodig om een grotere groep docenten in meerdere klassen en eventueel op meerdere scholen te beoordelen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Begrippenlijst.....	7
1. Inleiding beroepsproduct	8
1.1 Introductie op de afstudeeropdracht	8
1.2 Leeswijzer	9
2. Achtergrond praktijkvraagstuk	10
2.1 De aanleiding.....	10
2.2 Analyse van de organisatie	10
3. Analyse praktijkvraagstuk.....	12
3.1 Probleemomschrijving begeleider vanuit de organisatie.....	12
3.2 Doelgroep	12
3.3 Wat al bekend is van het probleem.....	13
3.4 Wat de school al gedaan heeft	13
3.5 Oriënterende observaties	14
3.6 Mogelijke oorzaken.....	15
3.7 Maatschappelijke relevantie.....	15
4. Doelstellingen	17
4.1 Doelstelling opdrachtgever	17
4.2 Doelstelling opdracht	17
4.3 Doelstelling analyse van literatuur.....	17
5. Analyse van literatuur	18
5.1 De doelgroep	18
5.2 Gedrag binnen de klas	19
5.2.1 Groepsdynamica.....	19
5.2.2 Sociale competentie op school.....	21
5.2.3 De zelfdeterminatietheorie (ZDT) en probleemgedrag	22
5.2.4 Het leerklimaat.....	23
5.2.5 Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag.....	24
5.7 Afbakening	27
6. Hoofd- en deelvragen van de opdracht	28
7. Methode tijdens het beoordelen van gedrag	29
7.1 De reden om te meten	29
7.2 Wat gemeten gaat worden	30
7.3 Waarmee gemeten wordt	30
7.4 Het zoeken van een meetinstrument.....	33
7.4.1 Beschrijving van de toegepaste instrumenten.....	34
7.5 De kwaliteit van meetinstrumenten	35
7.5.1 Kwaliteit van de toegepaste meetinstrumenten	35
7.6 De hanteerbaarheid van meetinstrumenten	37

7.7 Keuzes voor meetinstrumenten	38
7.7.1 Ongeschikte meetinstrumenten	39
7.7.2 Keuzes voor geschikte meetinstrumenten	39
7.8 De afname van de meetinstrumenten	40
7.8.1 Meten met de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie	40
7.8.2 Meten met de VIL	40
7.8.3 Werving van respondenten	41
7.9 De bruikbaarheid van de meetresultaten	42
7.9.1 Bruikbaarheid van de meetgegevens voor de opgestelde doelen	42
7.9.2 Vormgeving terugkoppeling van resultaten	42
7.10 Borgstelling gebruik van meetinstrumenten in de praktijk.....	43
8. De resultaten	44
8.1 Resultaten op deelvragen 1a en 1b.....	44
8.2 Resultaten vanuit de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie ...	45
8.3 Resultaten vanuit de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL).....	47
9. Conclusie	50
9.1 Conclusies met betrekking tot deelvragen 1a en 1b	50
9.2 Conclusies met betrekking tot deelvraag 2	51
9.3 Conclusies met betrekking tot deelvragen 3a en 3b	51
9.4 Conclusies met betrekking tot de hoofdvraag.....	53
10. Advies	54
11. Kritische blik	57
Literatuurlijst	63
Bijlage	67
Bijlage 1, Vragenlijst sociale veiligheid (GSR)	67
Bijlage 2, Oriënterende observaties.....	68
Bijlage 3, Akkoord plan van aanpak vanuit opdrachtgever.....	70
Bijlage 4, Observatielijst leerkrachthandelen	71
Bijlage 5, Vragenlijst Interpersoonlijk leerkrachtgedrag (VIL)	75
Bijlage 6, Kenmerkend gedrag voor de sectoren van de VIL	78
Bijlage 7, Mate van invloed/nabijheid bij vaardigheden en leskenmerken	80
Bijlage 8, Gegevens over overwogen meetinstrumenten	81
Bijlage 9, Organisatiestructuur van de GSR.....	85

Begrippenlijst
Begrip**Verklaring**

Betrouwbaarheid	De betrouwbaarheid van een meetinstrument geeft aan in welke mate de resultaten die gemeten worden in een situatie hetzelfde zijn als dezelfde situatie nogmaals getest wordt.
Determinanten	Factoren die (mede-)bepalend zijn voor bepaalde gedragingen.
Groepsdynamica	Het leven en werken in groepen. Hierbij staat het gedrag binnen een groep, de ontwikkeling van een groep en de onderlinge relaties tussen groepen, individuen en grotere instituties centraal.
Interpersoonlijk Leraarsgedrag	De Interpersoonlijke Theorie stelt dat relaties tussen docenten en leerlingen worden beïnvloed door de interacties tussen docent en leerlingen. Het interpersoonlijk leraarsgedrag gaat hierbij over hoe het gedrag van de docent overkomt op de leerlingen.
Lockdown	Van december 2020 tot augustus 2021 heeft in Nederland, als gevolg van de toen heersende corona pandemie, een landelijke lockdown plaatsgevonden. Dit was een noodprotocol om contact tussen mensen zo veel mogelijk te verminderen en verspreiding van het virus te voorkomen. Dit betekende dat op bedrijven en scholen voor een tijd niet fysiek bijeen komen mochten. Als gevolg daarvan konden kinderen niet naar school en werd het onderwijs online gegeven.
(Meet-)instrumenten	Hulpmiddelen om metingen of waarnemingen te doen.
Sociale competentie	De mate waarin mensen beschikken over vaardigheden, kennis en houding om met anderen om te gaan.
Validiteit	De mate waarin een instrument daadwerkelijk meet wat het beoogt te meten. De drie meest gebruikte soorten van validiteit zijn: - Inhoudsvaliditeit: in hoeverre wordt het gehele concept werkelijk gemeten. - Begripsvaliditeit: in hoeverre meet het werkelijk de beoogde begrippen/constructen. - Criteriumvaliditeit: in hoeverre de uitkomsten overeenkomen met andere instrumenten
Zelfdeterminatie theorie	Een behoeften theorie welke stelt dat mensen bevredigd moeten worden in de drie basisbehoeften om intrinsiek gemotiveerd te worden. De drie basisbehoeften zijn: autonomie, competentie en sociale verbondenheid.

1. Inleiding beroepsproduct

1.1 Introductie op de afstudeeropdracht

'Eigenlijk wilden we dat er iets met de leerlingen gedaan werd, maar nu krijgen we toch weer te horen dat wijzelf [als docenten] hier de meeste invloed op hebben.' (A. Kwant, persoonlijke communicatie, 31 juni 2022). Op de GSR, een middelbare school, wordt sinds het einde van de lockdown van 2021-2022, een groot verschil in het gedrag van leerlingen ervaren. Uit nieuwsberichten blijkt dat andere middelbare scholen dit ook ervaren (Trouw, 2021; NOS, 2022). Dit gedrag wordt door docenten op de GSR als onprettig ervaren, zij vinden het lastiger om aan deze leerlingen les te geven en willen hier verandering in. Daarom is tijdens de opdracht gezocht naar instrumenten die inzicht kunnen geven in het veranderde gedrag en handvatten kunnen bieden om het leerklimaat te verbeteren. Deze instrumenten zijn daarna toegepast om het effect van het gedrag van vier docenten te beoordelen en om adviezen te geven over hoe de school het probleemgedrag dat ervaren wordt zou kunnen terugdringen.

Binnen de wetenschap is er steeds meer aandacht voor de veranderingen in het gedrag van leerlingen. Hierbij gaat het voornamelijk over achterstand in de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen en de docent-leerling relatie (zie hoofdstuk 5). Bevorderen van deze verschillende aspecten zal meer gewenst gedrag bij leerlingen oproepen en hun persoonlijke ontwikkeling bevorderen.

Tijdens de opdracht zullen deze determinanten bij vier docenten van havo 4 op de GSR worden beoordeeld. De opdracht is de afstudeeropdracht van een vierdejaars student Toegepaste Psychologie aan de hogeschool Leiden en wordt in dit beroepsproduct beschreven. De opdracht, die behandeld wordt in dit beroepsproduct, zal plaatsvinden binnen de competentie van het beoordelen van gedrag. Dit houdt in dat instrumenten worden ingezet, of dat er een instrument wordt ontwikkeld op basis van literatuur- en praktijkonderzoek, waarmee een vraagstuk beantwoord wordt (Hogeschool Leiden, 2022). Hierbij gaat de afstudeerder zelfstandig, systematisch en op methodische wijze informatie over een individu of een groep verzamelen aan de hand van instrumenten. Waar mogelijk zal dan in vergelijking met een representatieve normgroep een uitspraak over het gedrag worden geformuleerd, naar aanleiding van de hulpvraag. Hierbij worden de uitkomsten van de instrumenten vertaald naar het doel van de opdracht en wordt een oordeel of advies geformuleerd op basis van de psychologische analyse.

De afstudeeropdracht is in opdracht van de GSR Rotterdam, een christelijke middelbare school. Op deze school zitten zowel onderbouw- als bovenbouwleerlingen van de opleidingen vmbo, havo en vwo. In dit beroepsproduct worden de termen 'brugklassen', 'onderbouw' en 'bovenbouw' regelmatig gebruikt. Wanneer gesproken wordt over brugklassen gaat dit over het eerste leerjaar van de vmbo, havo en vwo. De term onderbouw bevat de eerste twee leerjaren van het vmbo en de eerste drie jaar van de havo en het vwo. Als laatste horen het derde en vierde jaar van het vmbo, het vierde en het vijfde jaar van de havo en het vierde tot en met het zesde jaar van het vwo tot de bovenbouw. Voor deze opdracht is gekozen om de termen 'leerling' en 'docent' te gebruiken om verwarring te voorkomen die zou kunnen ontstaan wanneer verschillende termen door elkaar gebruikt zouden worden.

Verder wordt er in dit beroepsproduct gebruik gemaakt van de term 'determinanten'. In de context van deze opdracht gaat het hierbij om factoren die (mede)bepalend zijn voor bepaalde gedragingen (zoals beschreven door Burg, Van Assema en Lechner, 2017).

1.2 Leeswijzer

In dit beroepsproduct zal eerst vanaf hoofdstuk 2 de achtergrond van het vraagstuk verduidelijkt worden. Daarvoor wordt er gekeken naar de aanleiding van het praktijkvraagstuk en de organisatie waar het vraagstuk vandaan komt. In hoofdstuk 3 wordt daarna het praktijkvraagstuk geanalyseerd waarbij de focus ligt op het verduidelijken van het vraagstuk. Aan de hand van deze informatie komen in hoofdstuk 4 de doelstellingen van de opdrachtgever, de opdracht en van de analyse van literatuur aan bod. In hoofdstuk 5 ligt de focus op het analyseren van theorieën en wetenschappelijke bronnen welke meer informatie geven over de huidige situatie van de opdrachtgever. Er wordt hierbij gekeken naar bronnen met betrekking tot de doelgroep en gedrag op scholen. Binnen dit hoofdstuk zullen er vanuit deze theoretische kennis afbakeningen voor de opdracht worden gesteld. In hoofdstuk 6 wordt de nadruk gelegd op de probleemstellingen die bij de doelstellingen horen. In hoofdstuk 7 komt de methode die gebruikt is om meetinstrumenten te zoeken en de methode van de gebruikte instrumenten aan de orde. In dit hoofdstuk wordt ook gekeken naar hoe de kwaliteit bewaakt kan worden. In hoofdstuk 8 worden de resultaten beschreven die zijn opgehaald met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) en het observatieformulier leerkrachthandelen. In hoofdstuk 9 worden de resultaten gebruikt om conclusies op de deel- en hoofdvragen te formuleren. Op basis van deze conclusies volgen in hoofdstuk 10 adviezen voor de opdrachtgever. Als laatste zal in hoofdstuk 11 een kritische blik geworpen worden op de opdracht en de rol van de afstudeerder hierin.

2. Achtergrond praktijkvraagstuk

2.1 De aanleiding

"Leerlingen liegen voluit tegen de docenten, de leerlingen pesten docenten en ze zeggen pas te luisteren naar docenten wanneer ze respect voor de docent hebben." Op deze manier beschreef mevrouw Kwant wat docenten meemaken op de GSR. Docenten willen er achter komen waar dit leerlingengedrag vandaan komt en hoe het veranderd kan worden.

Vanuit deze behoeften heeft op 24 januari 2022 een gesprek plaatsgevonden met mevrouw Van Veen met betrekking tot deze afstudeeropdracht. Mevrouw Van Veen is verantwoordelijk voor de leerlingenondersteuning op de GSR. Vanuit deze functie heeft zij behoefte aan één of meerdere instrumenten om de groepsdynamica in een klas te beoordelen. In het gesprek laat ze weten dat de school veranderingen in de groepsdynamica heeft opgemerkt sinds de lessen, na de lockdown van 19 december 2021 tot en met 26 januari 2022, weer fysiek plaatsvinden. De leerlingen lijken moeite te hebben om zich weer naar de schoolsituatie aan te passen. De docenten weten niet goed waardoor dit komt en hoe zij hiermee om kunnen gaan. Dit heeft tot gevolg dat de docenten problemen ervaren in het gedrag van leerlingen richting docenten en andere leerlingen. Het is voor de leerlingen een probleem omdat dit gedrag voor een onrustige en minder veilige sfeer op school zorgt. Ook wordt de studievoortgang van leerlingen beïnvloed doordat docenten hun lessen niet op de meest effectieve manier kunnen geven. Ook docenten hebben last van de nieuwe groepsdynamica. Zij worden gehinderd in het geven van hun lessen en laten weten dat het nu vermoeiender is om voor de klas te staan. Om de veiligheid, het leerklimaat en de sfeer in de groep te kunnen verbeteren is het van belang dat er gerichte interventies ingezet worden.

De opdrachtgever geeft aan dat de verandering in het gedrag van leerlingen in meerdere klassen wordt ervaren. Er is echter voor gekozen om tijdens deze opdracht te focussen op een havo 4 klas. Dit is gedaan omdat bij andere klassen al interventies worden ingezet met betrekking op dit veranderde gedrag. In de havo 4 klas zitten naast leerlingen die vorig jaar in havo 3 zaten ook leerlingen die zijn doorgestroomd van het vmbo naar de havo en leerlingen die zijn blijven zitten. Dit betekent dat er een aantal 'nieuwe' leerlingen in de klas zitten en dat er veranderingen in de groepsverhoudingen zijn. De docenten zouden graag een instrument willen om het gedrag van deze klas te kunnen beoordelen, zodat zij aan de hand van deze inzichten het leerklimaat binnen de klas kunnen verbeteren.

2.2 Analyse van de organisatie

Om een beter beeld te krijgen van de organisatie waarbinnen de opdracht plaats heeft gevonden, wordt eerst de organisatie beschreven en hoe deze te werk gaat. Hierbij is gebruik gemaakt van de informatie op de site (GSR -a, 2021) en het organogram (zie onderaan volgende pagina). Onderstaand wordt de geschiedenis van de school beschreven, gevolgd door de visie en missie van de school. Als laatste wordt gekeken naar de organisatiestructuur van de school (zie figuur 1 of bijlage 9 voor een vergrote versie).

De school bestaat al sinds 1958 toen het Gereformeerd Lyceum opgericht werd (GSR-a, 2021). In het begin was de school met medewerkers en leerlingen nauw verbonden met kerken uit de Gereformeerde Kerken Vrijgemaakt (GKV). De GKV is een kerkgenootschap in Nederland binnen het christelijk geloof. De GSR stond in de jaren '90 voor 'De Gereformeerde Scholengemeenschap Randstad'. Dit is nu veranderd, de GSR is alleen nog een merknaam en de school identificeert zich nu als volgt: 'GSR. Dé middelbare school voor en door christenen.'

De GSR noemt zichzelf ook een school 'voor en door christenen', waarbij mensen met elkaar verbonden zijn in het christelijke geloof (GSR-a, 2021). De basis van het onderwijs op de GSR is dat de school de Bijbel aanvaardt als het geïnspireerde en gezaghebbende woord van God. De school draagt bij aan de christelijke opvoeding en dit

is bijvoorbeeld zichtbaar in de dagelijkse dagopening waarbij docenten en leerlingen in gesprek gaan over een gedeelte uit de Bijbel.

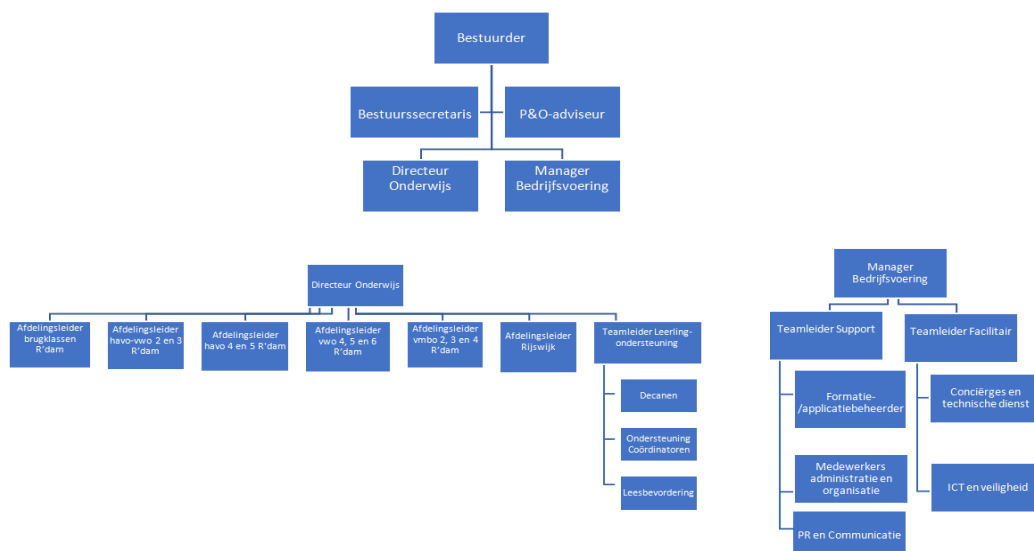
De GSR bestaat omdat zij leerlingen willen helpen om kennis en vaardigheden te ontwikkelen en hun talenten te ontdekken en te ontwikkelen (GSR-a, 2021). Op deze manier willen zij de leerlingen bijstaan in hun vorming tot christenen en helpen om zichzelf te leren kennen. Hierbij werken de school en ouders samen in de opvoeding, zodat de jongeren van betekenis kunnen zijn in de samenleving. Om dit te bereiken focust de school erop dat zij het beste uit elkaar naar boven halen, zijn ze bereid om grenzen te verleggen, hebben ze hart voor elkaar en hebben zij ruimte om te leren van hun fouten.

Verder kent de GSR de volgende vier kernwaarden (GSR-a, 2021): 'Nieuwsgierigheid, resultaat, geloof delen en liefde'. Onder nieuwsgierigheid verstaan zij het zoeken naar talenten, kennis, vaardigheden en wijsheid. Bij resultaten wordt er gekeken naar hoe gezorgd kan worden dat talenten kunnen bloeien en de lessen zo gegeven worden dat het leerzaam is en leidt tot goede resultaten. Iedere dag wordt op de GSR het geloof gedeeld, wordt gekeken naar hoe zij als christenen kunnen leven, zij leren uit de bijbel en bidden elke dag met elkaar. Onder liefde verstaat de school dat zij de liefde van God met elkaar delen, hebben ze oog voor elkaars belangen en zorgen zij voor veiligheid. Vergeving en genade staat hierbij centraal.

In 2018 is de GSR begonnen met het gebruik maken van flexonderwijs (GSR-a, 2021). Dit is een organisatievorm van de school die volgens de GSR meer ruimte biedt voor alle leerlingen. Doordat niet iedereen hetzelfde leerproces heeft, hebben verschillende leerlingen ook andere behoeften. Door middel van het flexrooster hebben leerlingen meer invloed op hun eigen ontwikkeling. In het flexrooster dat hiervoor wordt gebruikt, is er een basisprogramma van drie kernlessen per dag en daarnaast nog maximaal twee vaklessen. Hierbij zijn de kernlessen verplicht en deze duren 80 minuten, in deze lessen wordt het basisprogramma van vakken behandeld. Vaklessen hebben twee doelen, als eerste om de leerlingen verrijking te bieden en ten tweede om extra ondersteuning te bieden. De inhoud van vaklessen wordt door leerlingen en docenten samen op maat gemaakt. De vaklessen zijn op vrijwillige basis, wel kunnen docenten en mentoren leerlingen stimuleren of verplichten om vaklessen te volgen wanneer dit nodig is voor het leerproces van de leerling.

De GSR heeft twee vestigingen, één in Rotterdam en één in Rijswijk (GSR-a, 2021). De vestiging in Rijswijk is een kleinschalige school van rond de tweehonderd leerlingen. De vestiging in Rotterdam is groter met ongeveer elfhonderd leerlingen. De opdracht vindt plaats op de vestiging in Rotterdam. Op deze vestiging kunnen leerlingen opleidingen volgen van vmbo tot en met vwo. De organisatiestructuur op de GSR is hieronder in het organogram te zien (figuur 1). De vestigingen Rotterdam en Rijswijk hebben verschillende afdelingleiders. Verder heeft de vestiging in Rotterdam verschillende afdelingleiders voor de brugklassen en de verschillende leerjaren van de verschillende opleidingen. De opdrachtgever is Teamleider Leerlingondersteuning en staat boven de decanen, ondersteuning coördinatoren en de leesbevordering.

Figuur 1, Organisatiestructuur GSR



3. Analyse praktijkvraagstuk

In dit hoofdstuk wordt de probleemanalyse beschreven waarbij gekeken wordt naar het praktijkvraagstuk van de opdrachtgever, de doelgroep, wat vooraf al bekend is rondom de situatie, de oriënterende observaties die voorafgaand aan de opdracht reeds gedaan zijn en mogelijke oorzaken van de probleemsituatie.

3.1 Probleemomschrijving begeleider vanuit de organisatie

Mevrouw Van Veen heeft zelf weinig van de probleemsituatie meegemaakt, daarom is afgesproken om een docent aan te stellen als inhoudelijke begeleider voor de opdracht. Hiervoor is mevrouw Kwant aangewezen. Zij is een docent en zal de begeleider zijn vanuit de opdrachtgever. Mevrouw Kwant heeft de taak om studietoelagen op te leiden en is werkzaam als counselor voor de havo/vwo onderbouw. Mevrouw Kwant zal als woordvoerder fungeren voor de GSR tijdens deze opdracht. Alle afspraken die met mevrouw Kwant als woordvoerder gemaakt worden, zullen worden beschreven als afspraken met de opdrachtgever in de rest van het verslag.

Op 18 februari 2022 heeft een gesprek plaatsgevonden met mevrouw Kwant om een concreter beeld te krijgen van de probleemsituatie en het beoogde doel van de afstudeeropdracht. Zij geeft zelf voornamelijk les aan onderbouwklassen, maar laat weten ook het een en ander te merken van de veranderende groepsdynamica in haar eigen klassen. Mevrouw Kwant merkt dat docenten minder gezag over en invloed op leerlingen hebben. Leerlingen zijn meer geneigd om naar hun leeftijdsgenoten te luisteren dan naar docenten. Dit gaat zo ver dat er klassen zijn waarin leerlingen zeggen pas naar een docent te luisteren als zij respect voor een docent hebben. Dit vertaalt zich naar gedrag waarbij leerlingen docenten pesten, brutaal zijn, niet doen wat de docent zegt, constant in discussie gaan en kritiek hebben op docenten. Dit gedrag komt nu meer voor sinds de lockdown.

Na gesprekken met collega's laat mevrouw Kwant weten dat zij graag willen dat het gedrag van de leerlingen wordt beoordeeld en dat er interventies komen om hun gedrag te veranderen.

Mevrouw Kwant hoopt dat aan de hand van deze opdracht duidelijk gemaakt kan worden wat het gedrag bij de leerlingen in havo 4 precies is en waar het vandaan komt, dat de docenten het gedrag van leerlingen daardoor beter kunnen begrijpen en erachter kunnen komen wat er nodig is om het gedrag van de leerlingen te kunnen beïnvloeden. Verder laat zij weten dat het fijn zou zijn als het instrument gebruikt kan worden door een observator. Uit ervaring weet zij namelijk dat het voor docenten lastig is om een instrument te gebruiken naast het geven van de les en het achteraf reflecteren op lessen minder accuraat is. Door middel van een observator is de belasting voor docenten minder en blijven de metingen accuraat.

3.2 Doelgroep

De doelgroep voor de opdracht zijn leerlingen die lessen volgen op de vestiging in Rotterdam van de GSR. De probleemsituatie wordt door docenten bij verschillende klassen ervaren, tijdens deze opdracht wordt op de havo 4 klas gefocust. In deze klas zitten ongeveer dertig leerlingen, het aantal leerlingen dat daadwerkelijk aanwezig is per les verschilt doordat leerlingen verschillende vakken hebben gekozen. In deze klas zitten leerlingen met een leeftijd tussen de 15 en 18 jaar met diverse achtergronden. De leerlingen volgen lessen van ongeveer 11 verschillende docenten, afhankelijk van de gekozen vakken. Tijdens deze opdracht worden bij vier van de docenten van havo 4 metingen gedaan. In de analyse van literatuur (hoofdstuk 5) wordt verder ingegaan op de doelgroep.

3.3 Wat al bekend is van het probleem

De docenten op de GSR rapporteren een verandering in de dynamiek in klassen sinds de leerlingen na de lockdown weer naar school zijn gekomen. Tijdens de lockdown hebben leerlingen online les gehad, een andere manier van les krijgen waarbij andere regels gelden dan bij fysieke lessen. Ook hebben leerlingen tijdens deze periode minder contact gehad met zowel klasgenoten als docenten, doordat zij elkaar niet fysiek zagen. Mevrouw Kwant laat weten dat er op dit moment door docenten veranderingen ervaren worden in de interacties met leerlingen en dat leerlingen zich minder aan de omgangsnormen op school houden. De docenten ervaren het gedrag van leerlingen als probleemgedrag. Het is voor hen intensiever om lessen te geven en orde te houden. Het probleemgedrag bestaat uit het niet luisteren naar docenten, docenten pesten, klasgenoten afleiden en het verstoren van lessen.

Door het probleemgedrag is er sprake van een onrustige sfeer in de klas die ook als minder veilig ervaren kan worden. Deze omstandigheden zijn niet optimaal voor de studievoortgang van leerlingen. Ook heeft dit negatieve gevolgen voor docenten die nu moeite ervaren bij het geven van lessen. Verder is het bekend dat het gedrag van leerlingen bij bepaalde docenten minder problemen oproept dan bij anderen. Toch laten de docenten waar het beter gaat ook weten dat deze klas meer van hen vraagt dan andere klassen.

3.4 Wat de school al gedaan heeft

Sinds de moeilijkheden door docenten zijn opgemerkt, wordt er op verschillende manieren geprobeerd om het gedrag in de groep te onderzoeken en hierop in te spelen. Docenten hebben regelmatig onderling contact waarbij ze hun ervaringen delen en bespreken. Buiten deze collegiale besprekingen zijn er ook specifieke stappen gezet om de groep te kunnen helpen. Als eerst zijn er door docenten observaties gedaan tijdens lessen. Hierbij is zowel aan leerlingen als aan docenten gevraagd of zij de geobserveerde les representatief vonden voor hoe lessen normaal gesproken verlopen. Daarna hebben de leerlingen individueel de vragenlijst sociale veiligheid ingevuld (zie bijlage 1). Ook hebben zij de leerlingen in een cirkel gevraagd om aan te geven of zij in de klassensituaties de rol hadden van 'starter', 'volger' of 'toeschouwer'. Met de verkregen informatie heeft de school met verschillende leerlingen individueel een gesprek gevoerd om de verkregen informatie te kunnen duiden. Buiten de gesprekken met individuen zijn er ook klassikale gesprekken, gesprekken met ouders van leerlingen en met docenten geweest. De school heeft nieuwe afspraken met de klas gemaakt over omgangsvormen in de klas en hoe je elkaar helpt om aan die verwachtingen te voldoen. Met de ouders is besproken wat zij van hun kinderen horen en wat zij van hun kinderen willen, hierbij is er benoemd dat het om een samenwerking tussen de school en ouders gaat. De docenten zijn door middel van intervisies aan de slag gegaan met de situaties en krijgen ondersteuning vanuit mentoren. Ook krijgen de mentoren begeleiding in de vorm van lesbezoek en oefenen de 'nieuwere' mentoren het voeren van gesprekken met individuele leerlingen met meer ervaren mentoren. Dit met doel dat de mentoren de docenten weer beter kunnen ondersteunen bij het omgaan met het gedrag van de leerlingen.

3.5 Oriënterende observaties

Om meer inzicht te krijgen in de probleemsituatie en de groepsdynamica hebben er op 25 en 29 maart oriënterende observaties plaatsgevonden (zie bijlage 2 voor een uitgebreide beschrijving). Hierbij zijn vier klassen geobserveerd. Twee klassen uit de bovenbouw en twee uit de onderbouw. Bij drie van de vier klassen zijn veranderingen in de groepsdynamica geconstateerd door de docenten. De observaties hadden een vrije vorm waarbij de afstudeerder niet participeerde en er geen gebruik is gemaakt van observatietools (Celestin-Westreich en Celestin, 2015). Tijdens de observaties is gekeken naar de algemene sfeer tijdens de les, de interacties tussen leerlingen en de interacties tussen leerlingen en docenten. De observator zat achter in de klas en noteerde de gemaakte observaties. Hieronder worden de belangrijkste waarnemingen uit de observaties beschreven.

De inhoud van de verschillende lessen tijdens de observaties waren erg verschillend, elke les werd gegeven door een andere docent en ging over een ander onderwerp. Tijdens de observaties is het duidelijk geworden wat door de docenten bedoeld wordt met 'probleemgedrag'. Hoewel dit per les steeds verschillend tot uiting kwam. Tijdens alle vier de lessen kwam het voor dat leerlingen onderling praten op momenten waar de docent had aangegeven dit niet te willen. Docenten gaven dat aan door tegen de leerlingen te zeggen dat ze stil moesten zijn, 'ssst' te zeggen, een gebaar te maken naar leerlingen en/of door hun frustratie te uiten. Dit laatste werd zichtbaar in de verbale communicatie door de verandering van toon en in de non-verbale communicatie in de vorm van handgebaren en gezichtsuitdrukking. De leerlingen reageerden op verschillende manieren op verschillende docenten. Er waren lessen waarbij de leerlingen vrijwel meteen op de docent reageerden en er waren lessen waarbij leerlingen de docent negeerden en niet luisterden. Een ander geobserveerd gedrag tijdens lessen is het discussiëren met docenten. Hierbij viel het op dat docenten hier verschillend op reageerden, wat ook weer andere reacties opleverde bij de leerlingen. Zo ging een docent het gesprek/discussie met leerlingen aan, een andere docent ging op sommige discussies in en op andere niet en ook was er een docent die niet in ging op de leerlingen. Bij de docent die inging op de discussies, duurde de interacties het kortst. Bij de andere lessen gingen de leerlingen langer door met discussiëren. De docent die op de interactie inging wist, nadat de leerlingen gehoord waren en de docent een besluit had genomen, de discussie af te kappen. Bij de docent die op beide manieren reageerde, zat de lengte van de interacties tussen de hiervoor genoemde in.

Ook is er tijdens bepaalde lessen geobserveerd dat leerlingen de docent negeerden, andere leerlingen afleidde, water over tafels schonken, in groepen naar de wc gingen en nat wc-papier tegen een airconditioning unit aangooïden. Tijdens deze les luisterden de leerlingen totaal niet naar de docent en trokken hun eigen plan. Er heerste hier naar de mening van de observator een onveilige, onrustige sfeer waarbij bepaalde leerlingen geen rekening hielden met anderen in de les.

Uit de observaties valt op dat bij docenten die duidelijk laten weten wat er van de leerlingen verwacht wordt het minste 'probleemgedrag' voorkomt waarop zij moeten ingrijpen. Zij deden dit door te laten weten wat zij wel/niet mogen doen en door duidelijke grenzen te stellen. Bij deze lessen hing naar de mening van de observator ook de rustigste sfeer. Bij de les waar de docent niet duidelijk was in de regels, verwachtingen en grenzen was de sfeer onrustig en was het duidelijk dat het gedrag van leerlingen voor problemen zorgde bij andere leerlingen.

Samenvattend komt uit de observaties naar voren dat de groepsdynamica in klassen afhankelijk is van het beeld van leerlingen over docenten, de manier van interactie tussen leerlingen en docenten en de mate van duidelijkheid met betrekking tot verwachtingen, regels en grenzen vanuit docenten.

3.6 Mogelijke oorzaken

Uit de gesprekken met mevrouw van Veen en mevrouw Kwant komt naar voren dat de veranderingen in het gedrag van leerlingen na afloop van de lockdown voor het eerst waargenomen zijn. Leerlingen hebben tijdens de lockdown een periode geen fysieke lessen gevolgd. Hierdoor hebben zij voor een langere tijd niet meer in een 'klassituatie' gezeten. Daardoor hebben de leerlingen hun klasgenoten ook een stuk minder gezien, de onderlinge relaties zijn veranderd en daarmee ook de groepsdynamiek. Tijdens de lockdown heeft iedereen thuis de lessen moeten volgen en was het leerproces meer individueel van aard dan klassikaal.

Mevrouw Kwant denkt dat het veranderde gedrag van leerlingen komt doordat bij leerlingen de gebruikelijke manier van omgang met elkaar tijdens de lockdown zijn vervaagd. Ook geeft zij aan dat de school vroeger meer uit leerlingen bestond die vanuit gereformeerde kerken kwamen en die dezelfde omgangsnormen hadden als die van de school. Nu komen de leerlingen van meer diverse achtergronden en hebben daardoor andere omgangsnormen meegekregen. Dit terwijl de meeste docenten wel nog een gereformeerde achtergrond hebben. Hierbij laat mevrouw Kwant weten het idee te hebben dat niet elke docent hier op een goede manier mee om weet te gaan. Zo zijn er docenten zijn die willen dat leerlingen doen wat zij zeggen en bij deze docenten ontstaat regelmatig weerstand.

Verder laat mevrouw Kwant weten dat zij zich richt op de relatie met de leerlingen, zij ervaart zelf minder problemen dan andere docenten. Het zou daarom ook kunnen dat het probleemgedrag van leerlingen voortkomt uit het gebrek aan aandacht van docenten voor de relatie met leerlingen en de relatie van leerlingen onderling. Uit de oriënterende observaties valt ook op dat bij de lessen waar minder probleemgedrag ervaren wordt, de verwachtingen vanuit docenten expliciet worden benoemd en deze docenten duidelijke grenzen geven aan de leerlingen. Ook meldt de Vereniging van scholen in het voortgezet onderwijs (VoRaad, 2021) dat uit een enquête, afgenomen onder leerlingen, blijkt dat leerlingen minder gemotiveerd zijn, minder zin hebben om te leren en minder hun best doen om hun huiswerk te maken. Uit onderzoek blijkt dat een lage motivatie bij leerlingen kan leiden tot probleemgedrag (Koerhuis-Pasanisi en Oostdam, 2014). Deze en andere mogelijke oorzaken komen aan bod in de analyse van literatuur (hoofdstuk 5).

3.7 Maatschappelijke relevantie

Zoals in de aanleiding beschreven is de opdracht relevant voor de opdrachtgever in hun huidige situatie. Buiten de opdrachtgever heeft de opdracht ook toegevoegde waarde voor de maatschappij. Hierbij kan aan verschillende aspecten gedacht worden, welke hieronder aan bod komen.

Ten eerste is de GSR niet de enige school die problemen ervaart met betrekking tot het gedrag van leerlingen nu deze weer naar school mogen. Zo laat een docent aan het Yuverta vmbo in Montfoort aan Trouw (2021) weten dat ook zij veel veranderingen zien bij hun leerlingen. Hierbij is het welzijn van de leerlingen een groter probleem dan de achterstand die is opgelopen. Ze merkt onder andere dat leerlingen geen motivatie hebben, niet kunnen plannen, moeilijk samenwerken, zich slecht kunnen concentreren, minder respect tonen naar docenten en slecht handelbaar zijn. Deze informatie wordt ook door de onderwijsinspectie bevonden, waarbij zij aangeven dat deze problemen in ergere mate voorkomen bij oudere leerlingen (Inspectie van het onderwijs, 2021). Ook in 2022 laten docenten horen dat ze nog veel veranderingen in het gedrag van leerlingen ervaren (NOS, 2022). Er wordt meer onrust ervaren en leerlingen lijken sneller overprikkeld. Deze verandering wordt toegeschreven aan de vervaging van de basis omgangsnormen doordat de leerlingen thuisonderwijs hebben gevolgd. De docenten op de GSR horen van collega's op andere middelbare scholen ook dat er verschil is in het gedrag van de leerlingen. Kortom er zijn meer scholen zijn die baat kunnen hebben bij instrumenten die meer inzicht geven in het gewijzigde gedrag en handvatten bieden om hier mee om te gaan.

Het doel achter het verkrijgen van inzicht in het gedrag van de leerlingen en waar dit vandaan komt, is om zowel docenten als leerlingen te helpen. Het kan docenten helpen doordat zij hierop kunnen inspelen en zo effectief mogelijke lessen kunnen geven. Dit helpt docenten met de problemen waar zij nu tegen aanlopen en de leerlingen om zich aan te kunnen passen naar de schoolsituatie. Leerlingen kunnen hierdoor ook effectiever aan de slag, waardoor zij sneller eventuele achterstanden die opgelopen zijn in de afgelopen jaren, kunnen inhalen.

Verder kan het beter begrijpen van leerlingen helpen om de stress onder docenten te verminderen. Zoals beschreven door Alexandra et al. (2021) blijkt uit onderzoek, dat in 2006, tweederde van de docenten in Europa stress met betrekking tot hun werk ervoeren en dat eenderde van de docenten symptomen van een burn-out ervoeren. De algemene onderwijsbond (Sikkes, 2020) meldde dat het percentage van docenten die burn-out klachten ontwikkelen sinds 2014 tot en met 2019 elk jaar groeide. Een burn-out beschrijft een staat waarin een persoon een hoge mate van chronische stress ervaart (Alexandra, Mihaela, Luminita & Vasile, 2021). Dit komt vaker voor bij mensen die werken in contact met mensen, bijvoorbeeld docenten. Naast hun lesgevende taak komen docenten in hun baan in contact met collega's, leerlingen en de ouders van leerlingen. Dit alles vraagt veel van docenten wat hun energie kan weggevreten, zij hun baan minder leuk kunnen gaan vinden en minder positieve emoties kunnen ervaren rondom hun werk. Deze druk bij docenten kan leiden tot een burn-out, waarbij men zich langdurig moe, depressief en gefrustreerd kan voelen.

Verder blijkt uit onderzoek van Spilt, Koomen en Thijs (2014) dat probleemgedrag bij leerlingen, zoals het niet luisteren naar de docent, ruzie maken met klasgenoten en het tegen de docent ingaan, ook negatieve gevolgen hebben voor docenten. Zo kan dit tot negatieve emoties en stress leiden bij de docent, wat kan bijdragen aan een burn-out.

Als laatste kan nog gedacht worden aan de kosten die de extra druk voor docenten en eventuele zittenblijvers opleveren voor de maatschappij. Als docenten door een burn-out in de Ziektewet terecht komen heeft dit gevolgen voor de scholen, maar brengt dit ook ziektekosten met zich mee. Leerlingen die blijven zitten brengen ook kosten met zich mee. Deze leerlingen zullen minder snel hun diploma's halen en dus minder snel gaan werken. Dit betekent dat het langer duurt voordat zij belasting gaan betalen en op deze manier meebetalen aan de maatschappij. Het Centraal PlanBureau (CPB, 2015) meldt dat de directe kosten van zittenblijvers in Nederland circa 500 miljoen euro per jaar bedragen. Met langere termijn kosten komt dit bedrag rond de 900 miljoen euro te liggen. Deze cijfers zijn nog van jaren voordat corona in ons land kwam en is op basis van een percentage van 45% verlaagd over alle vmbo, havo en vwo opleidingen.

4. Doelstellingen

In dit hoofdstuk zijn de doelstellingen van de opdrachtgever, de opdracht en voor de analyse van literatuur beschreven. Deze doelstellingen komen voort uit gesprekken met de opdrachtgever en de analyse van het praktijkvraagstuk.

4.1 Doelstelling opdrachtgever

De opdrachtgever heeft als doel dat er instrumenten komen waarmee inzichtelijk gemaakt kan worden hoe de school op een effectieve, (waar nodig) groepsdynamische manier, probleemgedrag kan terugdringen en het leerklimaat kan verbeteren.

4.2 Doelstelling opdracht

Het doel van de opdracht is om aan de hand van instrumenten, gebaseerd op psychologische theorieën/modellen, het gedrag in de havo 4 klas te beoordelen. Waar mogelijk in vergelijking met een representatieve normgroep om hiermee tot uitspraken te komen over het gedrag en op basis daarvan een advies te formuleren.

4.3 Doelstelling analyse van literatuur

Het doel van de analyse van literatuur is om door middel van wetenschappelijke bronnen inzicht te verkrijgen in groepsprocessen binnen klassen en waar het probleemgedrag eventueel vandaan zou kunnen komen.

5. Analyse van literatuur

In dit hoofdstuk worden theorieën en wetenschappelijke bronnen beschreven, die gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in verschillende aspecten die van belang zijn voor het vraagstuk van de opdrachtgever. Eerst zullen er theorieën met betrekking tot de doelgroep worden beschreven. Daarna wordt er vanuit een theoretisch perspectief gekeken naar groepen en de groepsdynamica binnen groepen. Daarbij wordt ook gekeken naar groepen in het onderwijs, wat de rol van docenten hierbij is en waardoor probleemgedrag in groepen zou kunnen worden veroorzaakt.

5.1 De doelgroep

Voor de opdracht is het nodig om gedrag te beoordelen in de havo 4 klas op de GSR. Daarom is het van belang om kennis op te doen met betrekking tot theorieën rondom de doelgroep. Binnen de doelgroep vallen leerlingen met een leeftijd tussen de 15 en 18 jaar.

Mensen in de leeftijdsgroep van tussen 15 en 18 jaar oud bevinden zich in de levensfase van de adolescentie (Feldman, 2016). Piaget (zoals beschreven in Feldman, 2016) verdeelt de cognitieve ontwikkeling van de adolescentie onder in het formeel-operationele stadium. In dit stadium ontwikkelen mensen het vermogen om abstract te kunnen denken. Deze ontwikkeling heeft ook effect op het gedrag van adolescenten. Voorheen namen kinderen regels en verklaringen van hun ouders vaak aan. Tijdens de adolescentie zullen ze kritischer kijken naar ouders en autoriteitsfiguren. Ook hebben adolescenten het vermogen gebruik te maken van hun formele operaties om over de regels en verklaringen na te denken. Dit zorgt bij adolescenten vaak voor een groter idealisme, waardoor zij snel ongeduldig kunnen worden als instructies niet duidelijk zijn. Adolescenten gaan sneller de discussie aan dan tijdens voorgaande levensfasen. Zij vinden het leuk om argumenten te testen en zwakke punten te ontdekken in het argument van de ander. Het vermogen om kritisch te kunnen denken maakt adolescenten gevoelig voor vermeende tekortkomingen in volwassenen rondom hen. Voor volwassenen kan deze kritische houding van adolescenten moeilijk zijn, maar maakt ze ook interessant.

Het denken van adolescenten wordt soms beheerst door egocentrisme (Feldman, 2016). Dit is een voorkomende toestand waarbij het 'eigen ik' in het middelpunt staat. Hierbij kijkt de persoon volledig vanuit zijn of haar eigen standpunten naar de wereld. Hierdoor zijn mensen minder in staat om kritiek te incasseren en hebben zij commentaar op het gedrag van anderen. Bij adolescenten komt het regelmatig voor dat het egocentristisch denken zorgt dat zij hun gedachten vervormen. Een voorbeeld hiervan is dat zij een imaginair publiek creëren. Dit houdt in dat zij het idee hebben dat anderen net zo veel aandacht aan het gedrag van zichzelf besteden als dat zij zelf doen. Een ander voorbeeld is dat zij denken dat hun ervaringen uniek zijn en dat wat hen overkomt, niemand anders overkomt.

De identiteit van het 'zelf' wordt voor adolescenten erg belangrijk (Feldman, 2016). Dit komt doordat zij inzicht krijgen in abstracte zaken, zoals het belang van een eigen plek in de samenleving en de noodzaak om zich een beeld te vormen van zichzelf. Ook ontwikkelen zij het vermogen om verbanden te zien tussen hun identiteit van vroeger en hun toekomstige identiteit. Verder is dit ook belangrijk door de veranderingen die op fysiek gebied plaats hebben gevonden in de puberteit. Hierdoor zijn zij zich meer bewust van hun eigen lichaam. Op het gebied van het zelfbeeld en de eigenwaarden komen vaak grote veranderingen bij adolescenten.

Volgens Erikson (Zoals beschreven in Feldman, 2016) kan de zoektocht naar identiteit leiden tot een identiteitscrisis, wat psychische problemen kan veroorzaken. Volgens hem bevinden adolescenten zich in het ontwikkelingsstadium van identiteit-versus-identiteitsverwarring. Het is in dit stadium van belang dat adolescenten ontdekken wat hen uniek maakt. Vanwege de cognitieve ontwikkelingen binnen deze levensfase kunnen

zij dit ook steeds specifiekere doen. Zo kunnen zij beter ontdekken wat hun sterke en zwakke punten zijn, welke rol het best bij hen past en wat zij belangrijk vinden. De ontwikkeling van identiteit bij adolescenten is terug te zien in hun persoonlijke, beroepsmatige, seksuele en politieke overtuigingen.

De druk uit de maatschappij om de eigen identiteit te ontdekken is op adolescenten erg hoog (Feldman, 2016). In deze levensfase komt men regelmatig tegen dat mensen vragen wat men van plan is te gaan studeren, welk werk men wilt gaan doen, enzovoorts. Dan komt men ook dicht bij het moment waarop hier daadwerkelijk keuzes in gemaakt moeten worden over de toekomst. Hierdoor kunnen adolescenten zich onder druk gezet voelen door ouders, school en vrienden.

Verder gaan adolescenten meer gebruik maken van vrienden en leeftijdsgenoten als informatiebronnen en neemt hun afhankelijkheid van ouders af (Feldman, 2016). De afhankelijkheid van leeftijdsgenoten helpt om de eigen identiteit duidelijk te krijgen doordat zij zich kunnen vergelijken met anderen. Dit kan echter ook negatieve gevolgen hebben. De druk die ervaren wordt om zich te conformeren aan het gedrag en attitudes van leeftijdsgenoten wordt 'peer pressure' genoemd. Uit onderzoek blijkt dat dit bij adolescenten voornamelijk gebeurt op gebieden die zij leuk vinden, hoe zij zich kleden en andere sociale keuzes. Bij niet-sociale zaken zoals een beroepskeuze of het oplossen van een probleem zullen zij eerder aan ervaren volwassenen raad vragen.

5.2 Gedrag binnen de klas

Het doel van de opdracht is om het gedrag in klassen en de groepsdynamica op de GSR te beoordelen om aan de hand daarvan te bepalen of, en indien nodig welke, interventies ingezet zouden kunnen worden. Om te bepalen welk gedrag het instrument zal kunnen beoordelen worden eerst theorieën over groepsdynamica, leerklimaat, effectieve groepen en probleemgedrag bij leerlingen beschreven.

5.2.1 Groepsdynamica

Groepsdynamica gaat over alle processen die plaatsvinden tussen mensen in groepen (Johnson & Johnson, 2015). In het leven maakt iedereen onderdeel uit van verschillende groepen (Gaffin, van den Berg, Beishuizen, 2015). Een paar voorbeelden van groepen zijn: het gezin, een sportclub, vrienden en een klas. Er bestaan verschillende definities van wat een groep precies is.

Voor deze opdracht is het duidelijk naar welke groep er gekeken wordt. De focus ligt op de klas havo 4. Deze groep komt vijf keer per week bij elkaar op school en volgt gezamenlijk lessen. Soms moet er in de groep worden samengewerkt, andere keren zitten zij gezamenlijk in dezelfde les, maar wordt er individueel gewerkt. De groep is onderling van elkaar afhankelijk om de lessen soepel te laten verlopen. Als iemand in de groep iets doet, zoals een extra vraag stellen tijdens de les, wordt de gehele groep hierdoor beïnvloed. Voor de school is het doel dat iedereen in de groep zich kan ontwikkelen en de toegewezen stof kan leren. Leerlingen kunnen ieder eigen beweegredenen hebben om naar school te gaan. In het kader van deze opdracht wordt echter aangenomen dat de meeste leerlingen naar school gaan met de insteek hun diploma te behalen.

Groepsdynamica gaat over het leven en werken in groepen (Gaffin, van den Berg, Beishuizen, 2015). In de wetenschap wordt met betrekking tot groepsdynamica voornamelijk naar de volgende aspecten gekeken: 'het gedrag binnen een groep', 'de ontwikkeling van een groep' en 'de onderlinge relaties tussen groepen, individuen en grotere instituties'. Voor de GSR betekent dit dat er gekeken kan worden naar het gedrag binnen klassen; ontwikkelingen binnen klassen; en de onderlinge relatie tussen leerlingen, klasgenoten, docenten en de school. Het is van belang om de groepsdynamica te bestuderen omdat groepseffectiviteit direct samenhangt met de kwaliteit van ons leven (Gaffin, van den Berg, Beishuizen, 2015). Het aantal activiteiten in ons leven dat in groepsverband plaatsvindt is zo groot dat bijna elk aspect van ons leven beïnvloed wordt door groepsdynamica. Kennis van de groepsdynamica kan ons helpen om inzicht te

krijgen in hoe groepen werken en hoe de groepseffectiviteit zo hoog mogelijk kan worden.

Volgens Gaffin, van den Berg en Beishuizen (2015) is het nodig om duidelijk te krijgen wat de basisstructuur van een groep is om erachter te komen hoe een groep functioneert. Hierbij behoren 'normen' tot één van de belangrijkste aspecten binnen de basisstructuur van een groep. Door middel van normen wordt het gedrag van een individu aangepast naar gedragingen die gewenst zijn door de groep. Normen gaan over gemeenschappelijke ideeën over acceptabele gedragingen, attitudes en visies binnen een groep. Normen hebben dus betrekking op het doen en laten van een groep. Binnen een groep hebben normen het doel om het gedrag van alle groepsleden te reguleren. Ook beïnvloeden normen de groepsinteractie doordat deze aanduiden welke reacties in bepaalde situaties gewenst en ongewenst zijn. Hierdoor is het mogelijk om het gedrag van andere groepsleden te voorspellen en geven ze duidelijke richtlijnen voor het eigen gedrag. Binnen een groep bestaan algemene normen die voor de gehele groep gelden en specifieke normen die horen bij specifieke rollen of personen binnen de groep. In de context van de opdracht zijn er bijvoorbeeld specifieke normen voor docenten en leerlingen. Een voorbeeld hiervan is dat leerlingen hun hand moeten opsteken als zij iets willen vragen, een docent mag echter zijn vragen stellen aan leerlingen, zonder zijn hand op te steken. Normen kunnen in groepen erg verschillen in hun waarden. De normen die weinig te maken hebben met de doelstelling van een groep en de waarden van een groep oefenen minder druk uit op groepsleden dan normen die dichtbij de doelstelling en waarden van een groep liggen.

Groepsnormen ontstaan uit de interactie tussen groepsleden (Gaffin, van den Berg, Beishuizen, 2015). Dit betekent ook dat normen niet opgelegd kunnen worden aan een groep. Daarbij heeft een groepsnorm ook alleen effect op een groepslid als het groepslid voldoet aan drie voorwaarden. Het groepslid moet als eerste het bestaan van de norm onderkennen, daarnaast moet het groepslid zich bewust zijn dat andere groepsleden de norm accepteren en opvolgen, en als laatste moet het groepslid de norm zelf ook accepteren en opvolgen. Vaak gebeurt het dat een groepslid zich eerst conformeert aan een norm en deze pas later internaliseert. Conformeren betekent dat men zich aanpast naar de norm, vaak doen groepsleden dit omdat de groep gedrag conform de norm beloont en ander gedrag bestraft. Internaliseren houdt in dat een groepslid zich de norm eigen maakt en zich automatisch aan de norm gaat houden. Internalisatie van normen kan er voor zorgen dat groepsleden zich aan deze normen gaan houden wanneer er geen andere groepsleden aanwezig zijn.

Om dit te betrekken op de opdracht vallen er een aantal dingen op in het gesprek met de opdrachtgever. Docenten laten weten dat leerlingen brutaal zijn richting docenten en niet doen wat docenten zeggen. Hierbij benoemen zij ook dat er docenten zijn die willen dat leerlingen doen wat de docent zegt en geen tegenspraak dulden. Hieruit valt op te maken dat deze docenten uit hun eigen achtergronden de geïnternaliseerde norm hebben: 'je doet wat een docent zegt'. Wanneer deze norm niet bij de leerlingen aanwezig is kan dit een verklaring zijn voor de wrijving tussen de docent en de groep. Verder is het volgens de drie voorwaarden van belang dat leerlingen het bestaan van normen onderkennen, en het idee hebben dat andere groepsleden zich hier ook aan houden. Met betrekking tot het probleemgedrag dat ervaren wordt, kan het voor de opdrachtgever nuttig zijn om erachter te komen welke normen een rol spelen in de groep en hoe dit door de groep ervaren wordt. Omdat een docent hier invloed op heeft, is het ook nuttig om de gedragingen van de docent op dit gebied te beoordelen.

5.2.2 Sociale competentie op school

De manier waarop mensen met elkaar omgaan is een belangrijk aspect van de groepsdynamica. Om dit op een goede manier te kunnen doen is het van belang dat groepsleden, in dit geval leerlingen en docenten, beschikken over sociale vaardigheden (Ten Dam et al., 2003). De mate waarin mensen over deze vaardigheden beschikken wordt sociale competentie genoemd. Ten Dam et al. (2003) beschrijven in hun boek 'sociale competentie langs de meetlat' dat sociale competentie een belangrijk onderdeel is van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Ook op scholen is er daarom een grote belangstelling voor de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen.

Wanneer er op scholen wordt gewerkt aan de ontwikkeling van sociale competentie helpt dit bij het creëren van sociale cohesie in de maatschappij. De sociale competentie kan op zowel een directe manier, zoals door trainingen, workshops en lespakketten als op een indirecte manier, door middel van omgevingskenmerken, worden beïnvloed. Onder deze indirecte manier valt onder andere de boodschap die meegegeven wordt over het gedrag, het klimaat waarin een leerling zich bevindt en de sociale regels in de school en klas. Docenten hebben hierbij veel invloed op de ontwikkeling. Zij hebben namelijk de taak om sociale regels te hanteren, een goed leerklimaat te waarborgen en hebben een voorbeeldfunctie waarbij zij normen en waarden overbrengen aan leerlingen.

Traditionele normen en waarden zijn in Nederland niet meer vanzelfsprekend doordat de bevolking een stuk meer multicultureel is geworden. Hierdoor zijn er verschillende groepen met andere normen en waarden samengekomen (Ten Dam et al., 2003). Door op school te werken aan de sociale competentie van de leerlingen kunnen bepaalde normen en waarden met betrekking tot de omgang met anderen worden aangeleerd. Het idee hierachter is dat zij daardoor beter in de maatschappij kunnen functioneren. Verder zijn er ook relaties gevonden tussen sociale vaardigheden en cognitieve leerprestaties. Wanneer iemand laag scoort op sociale competentie wordt het handelen van dit individu vaak als ongewenst, asociaal of als een probleem beschreven. Er zijn verschillende omschrijvingen van wat valt onder sociale competentie. Vaak worden daarbij twee verschillende dimensies beschreven.

Eén van deze dimensies is de interpersoonlijke dimensie en gaat over de kwaliteit van de relatie tussen personen. Hierbij kan gedacht worden aan omgang met leeftijdsgenoten, vriendschapsrelaties, samenwerken en het gezamenlijk oplossen van problemen. De andere dimensie is de intrapersonlijke dimensie en gaat over de aspecten binnen een persoon. Hierbij kan gedacht worden aan zelfrespect, zelfbeeld, zelfcontrole en zelfregulatie.

Verder wordt er bij sociale competentie het onderscheid gemaakt tussen kennis, vaardigheden en attitude. Om te bepalen wat sociaal competent gedrag is, is het ook belangrijk om te weten vanuit welk perspectief wordt gekeken. Een leerling die met een andere leerling praat tijdens een les, kan door leerlingen als sociaal competent gezien worden. Terwijl dit gedrag door de docent als sociaal incompetent gezien kan worden, omdat leerlingen door de les heen praten. Om hierin verwarring te voorkomen is het van belang om afspraken te hebben over wat onder sociaal competent gedrag valt binnen verschillende situaties en groepen.

Neuropsycholoog Prof. dr. Jolles beschrijft in een interview het belang van de sociale en emotionele ontwikkeling van jongeren in het onderwijs (Jolles en Sprakel, 2020). Hij beschrijft dat leerlingen er volwassen kunnen uitzien en zich zo kunnen gedragen, maar dat dit op sociaal en emotioneel niveau nog niet het geval is. Hij wijst hierbij op de mogelijkheden van docenten om leerlingen hierin te helpen. Docenten moeten allereerst begrijpen dat leerlingen op sociaal en emotioneel gebied minder ontwikkeld zijn dan hun uiterlijk doet denken. Verder zouden leerlingen feedback, van zowel docenten als leeftijdsgenoten, moeten krijgen op wat zij in hun sociale omgevingen meemaken en hiermee moeten kunnen oefenen. Jolles merkt dat een grote hoeveelheid docenten denkt dat leerlingen, die meerderjarig zijn, zelf verantwoordelijk zijn voor hun eigen studie en leerproces. Dit terwijl leerlingen hier vaak op sociaal en emotioneel gebied nog niet klaar voor zijn. Bij deze emotionele en sociale vaardigheden richt Jolles ook nog de aandacht op de executieve functies van leerlingen. Onder deze term valt het plannen, stellen van

prioriteiten, empathie, het richten van aandacht, het weerstaan van afleidingen en het begrijpen van de intenties van anderen. Naar de mening van Jolles zouden docenten een actievere positie moeten innemen, meer regie moeten nemen en leerlingen stimuleren, inspireren en trainen. Zij moeten de condities scheppen waarin een leerling zich kan blijven ontplooiën. Jolles is van mening dat het probleemgedrag bij jongeren ontstaat doordat opvoeders deze condities niet genoeg scheppen. Dit komt volgens hem omdat er gedacht wordt dat jongeren zelf hun weg wel kunnen vinden.

Uit de probleemanalyse blijkt dat docenten een verandering merken met betrekking tot de normen en waarden bij leerlingen. Het zou kunnen dat de groep door de lockdown op gebied van sociale competentie anders functioneert dan voorgaande klassen, doordat zij minder zijn beïnvloed door docenten op het gebied van sociale competentie tijdens de online lessen. Dit kan voor de wrijving zorgen die door docenten beschreven wordt.

Verder is het bevorderen van sociale cohesie en het bijbrengen van sociale competentie verplicht door de wet zoals de GSR zelf beschrijft in hun integriteitscode (GSR -b, 2021). De ontwikkeling van sociale competentie heeft ook raakvlakken met de ontwikkelingen van de doelgroep op gebied van het ontdekken van de eigen identiteit, zoals beschreven in hoofdstuk 5.1. Het bevorderen van de sociale competentie kan leerlingen helpen om vorm te geven aan hun eigen identiteit.

Omdat een lage sociale competentie kan leiden tot probleemgedrag bij leerlingen en zij tijdens de lockdown door docenten hier minder op beïnvloed zijn, kan het voor de GSR voordelig zijn om te beoordelen in welke mate hier tijdens de lessen aandacht voor is.

5.2.3 De zelfdeterminatietheorie (ZDT) en probleemgedrag

Naast de sociale competentie kan probleemgedrag ook vanwege andere redenen ontstaan. Uit onderzoek van Koerhuis-Pasanisi en Oostdam (2014) blijkt dat probleemgedrag bij leerlingen vaker voorkomt bij leerlingen die uit een lager sociaal economisch milieu komen, die minder intelligent zijn en die een lage motivatie hebben. Verder kan het voortkomen uit factoren in de opvoeding, in aanleg, kenmerken van de vriendengroep en gebrek aan sociale vaardigheden. Probleemgedrag wordt hierbij beschreven als gedrag waarbij een leerling formele of informele regels schendt. Daaronder vallen zowel criminele daden als het geen respect tonen voor algemeen geldende normen over gepast gedrag.

Koerhuis-Pasanisi en Oostdam (2014) stellen dat kinderen vanuit zichzelf de behoeften hebben om te leren en nieuwsgierig te zijn naar nieuwe dingen. In de ideale situatie maakt een school gebruik van deze behoefte door deze interesse en nieuwsgierigheid te begeleiden en te stimuleren. Scholen zijn echter vaak gefocust op het halen van het eindexamen, hierdoor zijn docenten geneigd om het leerproces van leerlingen te sturen en controleren met behulp van methodes, regels, toetsen en beloningen. Deze focus verminderd echter vaak de interne motivatie van leerlingen. Wanneer de interesse van leerlingen niet wordt aangesproken kan dit leiden tot probleemgedrag.

De zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) laat zien dat de mate van motivatie van leerlingen op scholen beïnvloed wordt door de mate van autonomie, competentie en sociale relatie (of verbondenheid) die zij ervaren. In het onderzoek van Koerhuis-Pasanisi en Oostdam (2014) passen zij deze theorie specifiek toe op de motivatie in een schoolsetting. Dit doen zij door de drie basisbehoeften te plaatsen in de context van school.

In de context van school gaat de behoefte tot autonomie over het idee van leerlingen dat zij bezig zijn met een activiteit die zij graag zelf willen doen en zo de eigen doelen kunnen behalen (Koerhuis-Pasanisi en Oostdam, 2014). Zoals hierboven beschreven is sluit dit aan bij de levensfase van de leerlingen waarbij de behoeften tot autonomie een grotere rol gaat spelen.

De behoefte tot competentie beschrijft de behoefte van leerlingen om succesvol te zijn en om gewenste resultaten te kunnen behalen (Koerhuis-Pasanisi en Oostdam, 2014). Hierbij is het van belang dat een leerling het idee heeft de vaardigheden in huis te hebben om aan de opdrachten te voldoen en de doelen te behalen. Daarbij moet er een uitdaging zijn die niet te moeilijk is, maar ook niet te gemakkelijk. Het is hierbij van belang dat een docent zorgt voor structuur en gerichte instructie, uit onderzoek blijkt dat dit helpt bij het verminderen van probleemgedrag. Ook helpt positieve feedback vanuit docenten om de behoefte tot competentie te vervullen en daarmee de motivatie te bevorderen. Instructie op maat, die gericht is op het bieden van aanwijzingen waarmee leerlingen telkens een stapje verder kunnen komen, bevordert de betrokkenheid en leerprestaties van leerlingen.

De behoefte tot sociale relaties hangt samen met het gevoel van veiligheid om te kunnen leren. Verder hebben leerlingen de behoeften om gezien en gerespecteerd te worden door medeleerlingen en docenten (Koerhuis-Pasanisi en Oostdam, 2014). Het vervullen van deze behoeften helpt ervoor te zorgen dat de normen en waarden van een school worden geïnternaliseerd. Wanneer een leerling het gevoel heeft dat leerlingen en docenten hem oprecht waarderen en aardig vinden zal deze eerder geneigd zijn zich aan de regels te houden. Koerhuis-Pasanisi en Oostdam (2014) benadrukken hierbij het belang van een goede relatie tussen docent en leerling, zij noemen dit een voorwaarde voor een leerling om zich veilig te voelen. Een goede relatie met de docent heeft verschillende positieve gevolgen waaronder minder spijbelen, betere leerprestaties en meer motivatie.

Uit onderzoek blijkt dat individuele kenmerken van een docent zoals geslacht, etniciteit, ervaring en culturele achtergronden geen invloed hebben op het belang van een goede docent-leerling relatie (Koerhuis-Pasanisi en Oostdam, 2014). Bij elke docent is een goede docent-leerling relatie nodig voor een positief leerklimaat. Verder blijkt uit het onderzoek dat er een verschil is tussen jongens en meisjes, waarbij voor jongens het gebrek aan autonomie en bij meisjes het gebrek op het gebied van sociale relaties het sterkst verbonden is aan probleemgedrag.

In deze theorie komt daarnaast naar voren dat het gedrag van docenten in de vorm van structuur, de relatie met leerlingen en het niveau van de les invloed hebben op de motivatie en daarmee het (probleem)gedrag bij leerlingen. Het belang van de relatie tussen docent en leerlingen komt ook terug in de theorie over sociale competentie en groepsdynamica.

5.2.4 Het leerklimaat

In het boek 'effectief leren' dat geschreven is door Ebbens en Ettekovén (2015) voor docenten, wordt beschreven hoe docenten ervoor kunnen zorgen dat leerlingen zo effectief mogelijk kunnen leren. Hierbij wordt aandacht besteed aan het bevorderen van het leerklimaat omdat dit volgens hen een voorwaarde is om effectief te kunnen leren. Het belang van de drie basisbehoeften vanuit de ZDT komt hierbij ook naar voren. Als aan alle drie de basisbehoeften voldaan wordt kunnen er echter nog grote verschillen in het leerklimaat tussen verschillende docenten en leerlingen zijn. Ebbens en Ettekovén (2015) benadrukken hierbij dat de docent verantwoordelijk is voor het leerklimaat. De docent is degene die de normen stelt, voordoet hoe er met elkaar wordt omgegaan en zijn activiteiten zetten de toon. Om het leerklimaat te bevorderen kunnen docenten onderling, maar ook met leerlingen het leerklimaat bespreken. Docenten zijn zowel samen als individueel verantwoordelijk voor het leerklimaat op school. Daarom zouden docenten overeenstemming moeten vinden op hoofdpunten. Als dit niet gebeurt maken docenten de hoofdpunten voor leerlingen ook niet duidelijk in de praktijk, waardoor er van de leerlingen ook geen gedrag verwacht kan worden gericht op het leerklimaat.

Uit onderzoek van Skinner en Belmont (1993) blijkt dat het gedrag van docenten op gebied van sociale betrokkenheid samenhangt met de mate waarin leerlingen zowel emotioneel als gedragsmatig betrokken zijn. Dit hebben zij onderzocht onder 144 leerlingen met een leeftijd van negen tot elf jaar en veertien vrouwelijke docenten in de Verenigde Staten. Uit dit onderzoek blijkt ook dat docenten vaak al goed in staat zijn om structuur in hun lessen in te bouwen, maar dat de focus op sociale betrokkenheid voor veel docenten nog nieuw is en zij daardoor minder duidelijk hebben wat het effect hiervan is op leerlingen.

In 1996 is door Kohn (zoals beschreven door Ebbens en Ettekoven, 2015) een onderscheid gemaakt in een 'werken voor'- en 'werken met'- leerklimaat. Hierbij wordt een 'werken voor'- leerklimaat gekenmerkt doordat een docent voor leerlingen werkt. Hierbij worden leerlingen steeds afhankelijker van het initiatief van de docent en staan de docent en leerlingen niet meer met elkaar in verbinding. Het is effectiever als leerlingen zelf actief betrokken zijn bij de les en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces. Dit komt meer naar voren in een 'werken met'- klimaat waarbij een docent met de leerlingen werkt. Hierbij geeft de docent een deel van de regie aan leerlingen. Deze manier van werken wordt gekenmerkt door dat de docent een dialoog aangaat met leerlingen en hen keuzes geeft. Hierbij wordt ruimte gegeven voor de basisbehoefte van autonomie. Voor docenten is dit minder belastend. Omdat de docent in een 'werken voor'- leerklimaat erg zijn best moet doen om de les zo goed mogelijk te laten verlopen. Hierbij grijpen docenten vaak naar belonen en straffen van wat wel en wat niet bij hun voorbereiding past. Wanneer de les dan niet verloopt naar de verwachtingen van de docent is het lastig om de frustratie niet op de leerlingen af te reageren. Straffen heeft dan een negatief effect op de docent-leerling relatie wat valt onder de basisbehoefte van sociale verbondenheid. In een 'werken met'- leerklimaat wordt er door de docent meer gefocust op initiatieven van leerlingen en waar zij behoefte aan hebben tijdens de les. Daarbij richt een docent zich op de onderliggende motieven van gedrag bij leerlingen en helpt ze om positieve waarden en belangstelling voor het leren te ontwikkelen. In deze situatie is er veel interactie tussen de docent en leerlingen en zij staan in verbinding met elkaar.

Om de situatie met betrekking tot de groepsdynamica in klassen te kunnen beoordelen is het belangrijk om na te gaan hoe de groepsleden de docent-leerling relatie ervaren. Ook is het van belang om na te gaan met welke insteek een docent zijn of haar les vormgeeft en in welke mate hij of zij invloed uitoefent tijdens de les.

5.2.5 Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag

Uit de voorgaande theorieën blijkt dat de docent-leerling relatie belangrijk is voor de groepsdynamica en het gedrag van leerlingen. Een goede relatie heeft een bevorderend effect op de motivatie, de sociale competentie en de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen.

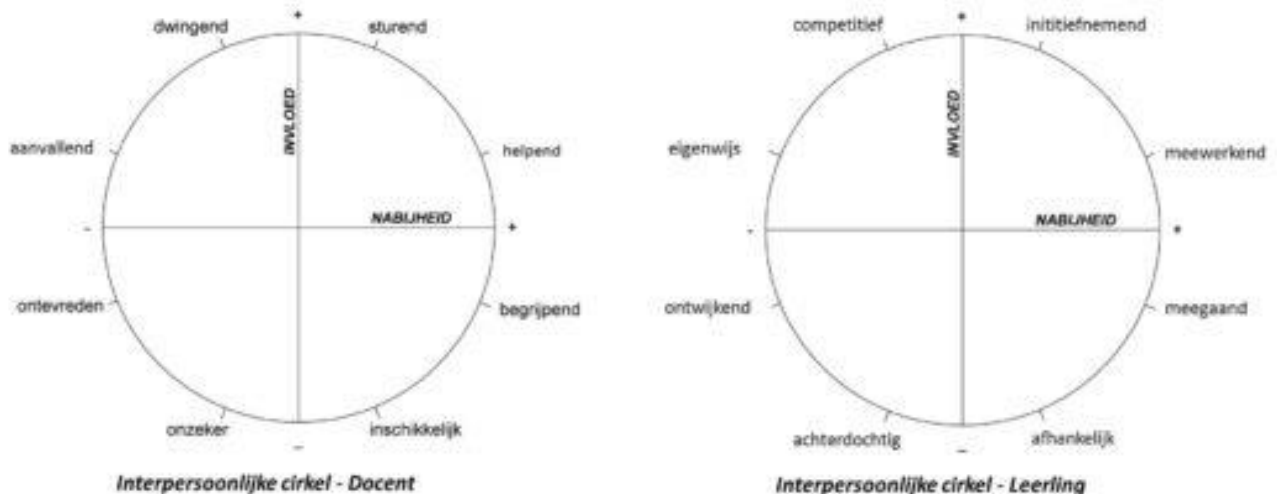
Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (zoals beschreven door Universiteit Utrecht-c, 2022) stelt dat relaties tussen docenten en leerlingen worden beïnvloed door de manier waarop de docent en leerlingen met elkaar omgaan. Ook andersom geldt dat de manier waarop de docent en leerlingen met elkaar omgaan wordt beïnvloed door de relaties tussen docent en leerlingen. Dit betekent dat als de interacties tussen docent en leerlingen negatief zijn, de relatie tussen beiden ook verslechterd. Het gevolg hiervan is dat de interacties tussen beiden ook verslechterd. Dit wordt een negatieve spiraal genoemd. Ook het tegenovergestelde is waar, positieve interacties verbeteren de relatie en daarmee ook de interacties tussen docent en leerlingen. Dit wordt een positieve spiraal genoemd. Om de relatie tussen docenten en leerlingen te verbeteren is het belangrijk om de interacties positief te houden. Docenten kunnen dit als tegenstrijdig ervaren als leerlingen zelf negatief gedrag oproepen en de docent bewust moet kiezen om positief gedrag te vertonen. Omdat interpersoonlijke relaties zich constant ontwikkelen is het interessant om tijdens momentopname zowel de interacties te onderzoeken als de relaties zelf te bestuderen. In de klas bestaan er relaties tussen

verschillende betrokkenen: docenten en individuele leerlingen, docenten met een groep leerlingen en docenten met de klas als geheel. Een docent kan goede relaties hebben met individuele leerlingen, maar een slechte relatie met de klas als geheel. Evenzo kunnen individuele leerlingen een positief beeld van de docent hebben, terwijl het beeld van de klas als geheel over de docent negatief is.

De Universiteit Utrecht (-c, 2022) beschrijft verschillende aspecten die van invloed zijn op interacties tussen mensen. Allereerst bestaan interacties uit zowel bewust als onbewust gedrag. Soms doen mensen onbewust iets dat een ander negatief kan opvatten, waardoor diegene een negatiever beeld kan vormen. Gedrag is zichtbaar voor anderen, de intentie achter gedrag niet. Hierdoor kan verwarring ontstaan in de interpretatie van mensen. Het benoemen vanuit een docent dat een leerling stil moet zijn kan bijvoorbeeld door een leerling geïnterpreteerd worden op een manier waarbij de docent een hekel aan de leerling heeft, terwijl dit niet de intentie van de docent is geweest. Bij het interpreteren worden in reactie hierop bij mensen gedachten en gevoelens opgeroepen. Gedachten hebben het doel om de omgeving van een persoon cognitief te interpreteren, dit houdt in dat er geprobeerd wordt om het gedrag van een ander te begrijpen. De emoties helpen om het gedrag een gevoelsmatige waardering te geven en kunnen hierbij ook lichamelijke uitingen (te denken valt aan zweten, een rood gezicht en een hogere hartslag) veroorzaken. Gedachten en emoties kunnen weer gedrag oproepen bij de interpreterende persoon. In een klas vinden veel interacties plaats, een docent is nooit alleen met één persoon bezig. Ook leerlingen pakken naast signalen op de interactie tussen zichzelf en de docent, ook die tussen de docent en andere leerlingen op en tussen zichzelf en andere leerlingen. Dit stelt de klas in staat om als groep op het gedrag van de docent te reageren.

Een belangrijk aspect van dit model is dat bepaald gedrag, ander bepaald gedrag oproept en dat dit niet willekeurig is. Binnen het model roept gedrag wat een hoge mate van invloed (Bovengedrag) heeft, gedrag op met een lage mate van invloed (ondergedrag) bij de ander en andersom. Verder roept gedrag met een hoge mate van nabijheid (samen gedrag), ook gedrag met een hoge mate van nabijheid (samen gedrag) oproept. Andersom geldt ook dat gedrag met een lage mate van nabijheid (tegen gedrag), gedrag met een lage mate van nabijheid (tegen gedrag) oproept. Voor docenten is het niet altijd bevorderlijk om mee te gaan in deze manier van interactie omdat dit schadelijk kan zijn voor de relatie met leerlingen. Wel kan een docent deze interactiepatronen gebruiken door het eigen gedrag aan te passen naar gedrag dat hoog binnen de dimensie van nabijheid valt wat leerlingen uitnodigt om ook gedrag te vertonen van deze aard. De Universiteit Utrecht (-c, 2022) heeft hierbij twee cirkels ontworpen die gedrag categoriseert aan de hand van deze twee dimensies (figuur 2). De linker cirkel hieronder gaat over het gedrag van de docent en de rechter cirkel over het gedrag van de leerling.

Figuur 2: gedrag circumplex van docenten (links) en leerlingen (rechts)



Uit onderzoek van Wubbels et al. (2011) blijkt dat zowel docenten en leerlingen een voorkeur hebben voor een sociaal klimaat in de klas. In een sociaal klimaat worden de interactiepatronen gekenmerkt worden door een relatief hoge mate van nabijheid van docenten en leerlingen en een hoge mate van invloed bij de docent. Hierbij is onderzocht waardoor het klassenklimaat gekenmerkt wordt in verband met de verschillende scoremogelijkheden op de schaal van invloed en nabijheid, deze kenmerken zijn in de tabel hieronder inzichtelijk gemaakt.

Tabel 1: Kenmerken klassenklimaat.

Kenmerken bij combinaties van scores op de dimensies.	Nabijheid -	Nabijheid +
Invloed -	Er is sprake van wanorde die vaak gekenmerkt wordt door agressie	Rommelige werksfeer, de docent is tolerant en de sfeer is positief
Invloed +	Autoritaire docent en relatief angstige en dociele leerlingen	Rustige, prettige werksfeer

Verder is er onderzoek gedaan naar de samenhang tussen onderwijsopbrengsten en het sociaal klimaat in de klas (Tartwijk et al., 2014). Hieruit blijkt dat er op gebied van affectieve onderwijsopbrengsten, het plezier dat leerlingen ervaren in het vak en de lessen en de motivatie van leerlingen, een sterk verband is gevonden tussen de mate van nabijheid bij de docent. Ook op gebied van invloed is een positief verband gevonden, maar deze is minder sterk dan die van nabijheid. Daarbij is het belang van een hoge mate van nabijheid ook aanwezig is bij leerlingen met verschillende culturele achtergronden. De invloed van de dimensie van invloed verschilt bij leerlingen met verschillende achtergronden.

Op gebied van cognitieve onderwijsopbrengsten is de relatie met het sociaal klimaat in de klas minder duidelijk (Tartwijk et al., 2014). De resultaten hierop lopen erg uiteen tussen verschillende vakken en bij leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Een lage mate van nabijheid in het klimaat blijkt een negatief effect te hebben op de cognitieve onderwijsopbrengsten, maar het verschil tussen een matige mate van nabijheid en een hoge mate van nabijheid lijkt geen significant verschil te maken. Verder blijkt uit onderzoek dat gedurende het schooljaar het sociaal klimaat in de perceptie van leerlingen over het algemeen niet verandert. De veranderingen die wel geconstateerd zijn waren in de ongewenste richting. Dit lijkt te komen doordat gewoontes in patronen moeilijk te veranderen zijn, een docent zou hiervoor bewust actief veranderingen moeten aanbrengen. Gedurende de loopbaan van docenten is verbeteren makkelijker doordat zij na de zomervakantie nieuwe klassen krijgen waarmee zij nieuwe patronen kunnen ontwikkelen. Verder blijkt ook dat de mate van invloed meer een docentkenmerk is terwijl de mate van nabijheid wordt gekenmerkt door een combinatie van de interacties tussen docent en leerlingen.

Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag sluit aan op de voorgaande theorieën. Ook het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag stelt dat de relatie en interactie tussen docenten en leerlingen bepaald gedrag oproepen. Hierbij is de relatie tussen docenten en leerlingen de belangrijkste determinant voor probleemgedrag bij leerlingen. Evenzo is er samenhang op gebied van invloed waarbij de ZDT ook laat zien dat hoge mate van invloed, op gebied van structuur en een gerichte uitleg, probleemgedrag zou kunnen terugdringen. Aan de hand van dit model zou de GSR het gedrag van docenten kunnen beoordelen en hiermee het effect van het docentgedrag op het gedrag van leerlingen inzichtelijk kunnen maken.

5.7 Afbakening

De hulpvraag vanuit de opdrachtgever is in de voorgaande hoofdstukken vanuit verschillende perspectieven geanalyseerd. Door deze inzichten is er een duidelijk beeld waar de opdracht zich op kan richten om de hulpvraag van de opdrachtgever te beantwoorden.

Uit de gesprekken binnen de organisatie blijkt dat het probleemgedrag binnen klassen voorkomt. De mate van probleemgedrag verschilt per leerling, maar binnen bepaalde klassen is dit over het geheel groter. Om deze reden is het voor de hand liggend om het gedrag binnen de gehele klas te beoordelen en niet van individuele leerlingen. Daarbij heeft de school al interventies toegepast op individuele leerlingen in de vorm van gesprekken met mentoren. De opdracht zal zich dus op het grotere geheel van de havo 4 klas focussen.

Uit de theorie blijkt dat de docent-leerling relatie, het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten, de motivatie van leerlingen en (de ontwikkeling van) de sociale competentie bij leerlingen belangrijke determinanten zijn voor het gedrag van leerlingen in de klas. De opdrachtgever wilt graag dat er een instrument komt om (het gedrag van) de leerlingen en de groepsdynamica in de klas te beoordelen. Uit de theorie blijkt echter dat de docent een grote invloed heeft op het gedrag van leerlingen en de groepsdynamica binnen de klas. Daarbij is het voor de school realistischer om het gedrag van docenten aan te passen dan dat van de leerlingen. Allereerst omdat de groep docenten kleiner is dan de leerlingen en ten tweede omdat de docenten laten weten veranderingen te willen bewerkstelligen. Docenten zijn dus al gemotiveerd en zullen daardoor eerder bereid zijn om hun gedrag aan te passen, wat bevorderend is voor eventuele interventies. Daarbij kunnen docenten de inzichten in het eigen gedrag gebruiken voor hun eigen ontwikkeling. De groep leerlingen die dit jaar lessen volgen op de GSR zullen over het algemeen tussen de vier en zes jaar weg zijn omdat zij hun diploma dan hebben behaald. Docenten zullen over het algemeen langer werkzaam blijven op de school. De ontwikkelingen van docenten als gevolg van de opdracht, zullen ook effect hebben op de groepsdynamica in komende jaren. Hierdoor is het mogelijk om langdurige effecten te bewerkstelligen binnen meerdere klassen en over meerdere jaren. Wel zijn de inzichten vanuit de leerlingen over het handelen van de docent van belang om mee te nemen in de beoordeling. De leerlingen reageren namelijk op het gedrag van de docent zoals zij deze interpreteren. De reacties van de leerlingen zijn wel te zien in hun gedrag, maar de reden daarvoor niet.

Tijdens de opdracht wordt niet onderzocht of het probleemgedrag werkelijk wordt veroorzaakt door deze determinanten. Ook wordt er niet onderzocht of het veranderen van deze determinanten daadwerkelijk de groepsdynamica op een gewenste manier gaat veranderen. Alleen de stand van zaken met betrekking tot deze determinanten wordt beoordeeld en de resultaten op basis van de achterliggende theorie (zie hoofdstuk 5) geanalyseerd. Aan de hand van deze analyse zal vervolgens een advies worden geformuleerd.

De aspecten hierboven zijn met de opdrachtgever besproken en deze stemt ermee in om vanuit deze perspectieven de opdracht vorm te geven.

6. Hoofd- en deelvragen van de opdracht

Met instemming van de opdrachtgever is er een hoofdvraag met deelvragen opgesteld, die tijdens de opdracht beantwoord zullen worden om de doelstellingen te bereiken. Deze vragen zijn hieronder te vinden. Zoals u kunt lezen zijn de vragen in enkelvoud geschreven. Dit is gedaan om duidelijk te maken dat de docenten individueel worden beoordeeld. Tijdens de opdracht is het gedrag beoordeeld van vier docenten die lesgeven aan havo 4.

Hoofdvraag:

Hoe beïnvloedt de beoordeelde docent, door middel van het interpersoonlijk leraarsgedrag en de gebruikte vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, de groepsdynamica in havo 4?

Deelvragen:

- 1a. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in de door docenten toegepaste vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen in havo 4?
- 1b. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten in havo 4?
2. Welke vaardigheden gebruikt de beoordeelde docent in de les aan havo 4 om de sociale competentie bij leerlingen te bevorderen?
- 3a. Hoe ervaren de leerlingen van havo 4 en de beoordeelde docent het interpersoonlijk leraarsgedrag?
- 3b. Hoe verhouden de ervaringen van leerlingen uit havo 4 over het interpersoonlijk leraarsgedrag zich met de ervaring van de beoordeelde docent?

7. Methode tijdens het beoordelen van gedrag

De opdracht heeft het doel het gedrag in de klas te beoordelen. Om dit te bereiken zal gebruik gemaakt worden van een methode om tot geschikte instrumenten te komen en om de handelswijze te bepalen tijdens de afname en verwerking van het instrument naar te richten. Hiervoor is gebruik gemaakt van de methode voor het doelgericht gebruiken van meetinstrumenten.

Het instituut voor positieve gezondheid (iPH, z.d.) heeft op de website het stappenplan beschreven voor het doelgericht gebruiken van meetinstrumenten in de gezondheidszorg. Onder de sectoren waarin het stappenplan gebruikt kan worden staat ook de sector van het onderwijs, dit maakt het bruikbaar als methode voor deze opdracht. De methode bestaat uit tien stappen die gebruikt kunnen worden om op een systematische en kritische manier het juiste meetinstrument te zoeken, te selecteren en de uitkomsten hiervan te interpreteren. In het stappenplan wordt gekeken naar de klinimetrische kwaliteit van meetinstrumenten, dit is niet van toepassing op de praktijk van het onderwijs en daarom zal deze stap worden aangepast naar 'wat is de kwaliteit van het meetinstrument?'.
De volgende stappen uit het stappenplan zullen in het vervolg van dit hoofdstuk uitgewerkt worden:

- Stap 1: Waarom wil je meten?
- Stap 2: Wat wil je meten?
- Stap 3: Waarmee wil je meten?
- Stap 4: Waar ga je meetinstrumenten zoeken?
- Stap 5: Wat is de (~~klinimetrische~~) kwaliteit van meetinstrumenten?
- Stap 6: Wat is de hanteerbaarheid van meetinstrumenten?
- Stap 7: Hoe ga je meetinstrumenten kiezen?
- Stap 8: Hoe ga je meetinstrumenten afnemen en interpreteren?
- Stap 9: Hoe ga je de meetresultaten gebruiken?
- Stap 10: Hoe borg je het gebruik van meetinstrumenten in de praktijk?

7.1 De reden om te meten

Vanuit de GSR is de opdracht gekomen om de huidige groepsdynamica in havo 4 te beoordelen. Door docenten op de GSR zijn verandering in de groepsdynamica van klassen waargenomen. Docenten ervaren de verandering in het gedrag van leerlingen naar docenten en medeleerlingen als een probleem en willen hier graag verandering in bewerkstelligen. De veranderingen in de klassen zijn waargenomen nadat de leerlingen weer fysiek naar school gingen na de lockdown. Wat in deze periode veranderd is, is voor de school niet duidelijk. Docenten hebben de situatie onderling besproken, maar zijn niet tot een oplossing gekomen.

Het gedrag van leerlingen kan door verschillende omstandigheden beïnvloed worden. Vanuit de theorie zijn bepaalde determinanten gekomen die een grote rol spelen bij het beïnvloeden van het leerlingengedrag. Voordat de GSR op deze gebieden doelgerichte en effectieve veranderingen kan bewerkstelligen, is het nodig om inzicht te krijgen in hoe deze determinanten de huidige situatie beïnvloeden.

7.2 Wat gemeten gaat worden

Het doel is om een beter beeld te krijgen van de groepsdynamica. Groepsdynamica is een groot begrip, daarom is er in het theoretisch kader onderzocht waardoor de groepsdynamica op scholen wordt beïnvloed.

Uit de theorie blijkt dat de groepsdynamica door veel verschillende aspecten wordt beïnvloed. Uit onderzoek blijkt dat de docent een grote invloed op het leerklimaat, het gedrag van leerlingen en daarmee ook de groepsdynamica heeft. Belangrijke determinanten hierbij zijn de docent-leerling relaties, het interpersoonlijk leraarsgedrag, de didactische vaardigheden van de docent en de manier waarop de docent rekening houdt met de basisbehoeften van de leerlingen. Met name de basisbehoefte van sociale contacten en het sociaal gedrag binnen de klas komt naar voren als een belangrijke determinant voor probleemgedrag, die terugkomt in verschillende theorieën.

De mate van sociale competentie bij leerlingen is ook van invloed op de groepsdynamica. De ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen kan door docenten tijdens de lessen worden gestimuleerd. Docenten kunnen deze ontwikkeling bevorderen door middel van: de vormgeving van lessen, het gedrag richting leerlingen, het stellen van normen in de klas, het handhaven van normen en het voorbeeldgedrag van de docent zelf.

Vanuit deze bevindingen is besloten om de docent-leerling relaties en de manier waarop docenten tijdens de lessen rekening houden met de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen in havo 4 te beoordelen.

Om de docent-leerling relaties te kunnen beoordelen zal het interpersoonlijk leraarsgedrag worden beoordeeld. Er zal gemeten worden in hoeverre docenten invloed uitoefenen en betrokkenheid tonen naar leerlingen.

Om te beoordelen op welke manier tijdens lessen rekening wordt gehouden met de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen zal er gemeten worden welke gedragingen/vaardigheden docenten tijdens lessen inzetten om dit te bewerkstelligen.

7.3 Waarmee gemeten wordt

Tijdens de gesprekken met mevrouw van Veen en mevrouw Kwant zijn verschillende wensen rondom de praktische inzet van het instrument naar voren gekomen. Mevrouw van Veen heeft benadrukt dat docenten het al erg druk hebben en dat het daarom voordelig zou zijn als het instrument slechts beperkte tijd vereist, ook zou het fijn zijn als het door docenten te gebruiken is. Mevrouw Kwant zou het prettig vinden als het instrument door een observant gebruikt zou kunnen worden, dit omdat bij zelfreflectie een grote kans is dat gedrag niet objectief gemeten wordt. Deze voorkeuren vanuit de organisatie zijn aangegeven omdat het gewenst is, wanneer de resultaten nuttig blijken, de instrumenten ook in andere klassen te gebruiken.

Er bestaan verschillende methodes met bijbehorende instrumenten die ingezet kunnen worden tijdens het beoordelen van gedrag. Hieronder worden de meest voorkomende methodes beschreven, het gaat om observaties, interviews en vragenlijsten. Hierbij wordt ook gekeken naar de voor- en nadelen van de verschillende methodes, deze informatie zal gebruikt worden om een keus te maken voor geschikte instrumenten voor de opdracht.

Observatie

Observeren wordt gedaan om zicht te krijgen op het gedrag van mensen (Caletstien-Westreich en Celestin, 2015). Aan de hand van observaties kan gedrag waargenomen, geordend en begrepen worden. Er bestaan verschillende manieren van observeren. Caletstien-Westreich en Celestin (2015) beschrijven twee dimensies waarop de verschillende manieren van observeren geordend kunnen worden. De eerste dimensie is de dimensie van participatie. Deze dimensie gaat over de betrokkenheid van de observator in de te observeren situatie. De voordelen van een participerende observatie is dat de observator de eigen beleving kan gebruiken om situaties beter te begrijpen. Het nadeel hiervan is dat tijdens participerende observaties alleen gedrag geobserveerd kan worden waar de observator zelf aan meedoet. Hierdoor ontstaat het risico dat de observator de situatie op een manier beïnvloedt waardoor het gedrag van andere deelnemers verandert. Het voordeel van niet-participerende observatie is dat het gedrag van buitenaf geobserveerd kan worden en dat de observator de focus op het observeren kan hebben in plaats van deze ook op de activiteit te focussen. Het nadeel van niet-participerend observeren is dat de aanwezigheid van een observator de groep nog steeds kan beïnvloeden doordat de groep zich geobserveerd voelt. Dit gevoel zou sociaal wenselijk gedrag bij de groep kunnen oproepen.

De tweede dimensie waarmee observaties geordend worden is de dimensie van structuur. Bij deze dimensie wordt er gekeken in welke mate de wijze van de observatie vooraf is vastgelegd. Niet gestructureerde observaties worden vaak gebruikt om een situatie te verkennen, hierbij wordt geprobeerd om gedrag te ontdekken.

Gestructureerde observaties worden gebruikt wanneer duidelijk is welk gedrag geobserveerd gaat worden en er een observatievraag wordt beantwoordt. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een observatie-instrument. Een observatie-instrument kan gebruikt worden om een observator te helpen op verschillende aspecten. Zo geeft een observatie-instrument richtlijnen waar op gelet moet worden en helpt het de observator de observaties te ordenen. Bij het gebruik van een observatie-instrument dat door meerdere observatoren en/of op meerdere momenten wordt gebruikt kunnen de resultaten met elkaar vergeleken worden.

Een voordeel van observeren ten opzichte van interviews of vragenlijsten is dat er gedrag wordt geobserveerd wat iemand laat zien. Hierbij worden er ook onbewuste gedragingen geobserveerd. Tijdens een interview of bij het invullen van een vragenlijst kunnen mensen anders antwoorden dan wat hun gedrag werkelijk laat zien. Nadelen van observeren is dat er alleen gedrag wordt waargenomen en het daarbij niet duidelijk wordt welke ideeën of bedoelingen iemand daarbij had. Hiervoor zouden andere meetmethodes gebruikt moeten worden. Verder moeten er meerdere observaties plaatsvinden om er achter te komen of het geobserveerde gedrag representatief is voor het werkelijke gedrag.

Interview

Een interview wordt gebruikt om erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen over onderwerpen, mensen of gebeurtenissen (Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, Peters, van der Velden en de Goede, 2013). Interviews zijn minder geschikt om gedragingen te meten, de meetresultaten kunnen wel gebruikt worden om gedrag te verklaren. Interviews kunnen veel verschillende vormen hebben. Voor de verschillende soorten van interviews hebben Baarda en collega's (2013) de volgende vijf kenmerken onderscheiden: 'de mate van gestructureerdheid', 'individueel- of groepsgewijs', 'directe of indirecte vragen', 'de vorm: face to face, schriftelijk, online of telefonisch' en 'formeel of informeel'.

Instrumenten voor een interview kunnen ook verschillende vormen hebben (Baarda, et al. 2013). Het ene instrument kan bijvoorbeeld letterlijk de vragen bevatten die gesteld moeten worden, in een ander kunnen topics zijn beschreven die besproken moeten worden waarbij de interviewer zelf de vragen moet verzinnen. Wat van groot belang is bij een interview is om een goede interviewer te hebben. De interviewer heeft namelijk een grote invloed op het gesprek.

Een interviewer moet goed kunnen luisteren en doorvragen. Hierbij is de manier waarop dit wordt gedaan ook belangrijk omdat dit de geïnterviewde kan beïnvloeden. De interviewer moet een veilige sfeer creëren waarin de geïnterviewde alles durft te vertellen. Hierdoor is de interviewer zelf een groter onderdeel van het instrument dan bij het observeren of een vragenlijst. Het instrument kan hierdoor niet door iedereen optimaal worden gebruikt.

Vragenlijst

Vragenlijsten worden gebruikt als er een duidelijk idee is welke constructen of onderwerpen onderzocht worden (Vigez, z.d.). Vragenlijsten kunnen online of schriftelijk afgenomen worden. Het voordeel van vragenlijsten is dat respondenten zelfstandig antwoord kunnen geven en er weinig tot geen contact is tussen de respondent en de onderzoeker. In een vragenlijst kunnen zowel open als gesloten vragen worden opgenomen. Het voordeel van vragenlijsten is dat de vragenlijst door veel mensen tegelijkertijd ingevuld kunnen worden. Het afnemen van een vragenlijst vraagt weinig van de afnemer en de respondenten worden minimaal beïnvloed door de afnemer. Bij gesloten vragen zijn de antwoorden op een gestandaardiseerde manier op te halen wat het makkelijk maakt om de antwoorden te verwerken en te vergelijken. Het gebruik van online vragenlijsten heeft meestal het voordeel dat de resultaten direct in te zien zijn. Nadelen van vragenlijsten met gesloten vragen zijn dat deze vaak minder diepgang hebben, ze vooraf besloten antwoordopties hebben waar niet van afgeweken kan worden en dat de afnemer niet kan doorvragen op de gegeven antwoorden. Voordelen van vragenlijsten met open vragen zijn dat er aandacht besteed kan worden aan moeilijkere onderwerpen, dat respondenten vrij kunnen antwoorden en een respondent dieper op een vraag in kan gaan. Nadelen van vragenlijsten met open vragen zijn echter dat ze meer tijd kosten om af te nemen en om de antwoorden te beoordelen.

Praktisch toepasbare methodes met bijbehorende instrumenten

Alle drie de voorgaande methodes met bijbehorende instrumenten zijn bruikbaar om informatie te verzamelen met betrekking tot de hoofd- en deelvragen. Het doel van de opdracht is het beoordelen van gedrag. De methode van observaties is hiervoor het meest geschikt, omdat deze waarneembaar gedrag meet terwijl dit zichtbaar is. Om de observaties representatief te houden zal gebruik gemaakt worden van een niet-participerende observatie, zodat de observator de groepsdynamica zo min mogelijk beïnvloed. Verder is er vanuit de literatuur duidelijk welk gedrag geobserveerd gaat worden en zal er een observatievraag (zie deelvraag 2, hoofdstuk 6) worden beantwoordt. Dit betekent dat er een gestructureerde observatie wordt gedaan waarbij een observatie-instrument gebruikt kan worden.

Om het effect van het docentengedrag op de groepsdynamica te kunnen beoordelen is het nodig om te weten hoe leerlingen het handelen van de docent ervaren. Op deze manier kan beoordeeld worden welke mate van invloed en nabijheid, in het handelen van de docent, door de leerlingen wordt ervaren. Informatie over de ervaring van leerlingen omtrent het handelen van de docent kan zowel door middel van vragenlijsten als door interviews worden verkregen. In de havo 4 klas zitten, afhankelijk van het vak dat gegeven wordt, ongeveer 20 leerlingen. Om in een korte tijd bij alle leerlingen in havo 4 bij verschillende docenten de metingen te kunnen doen is het praktisch om gebruik te maken van een vragenlijst. Om de gegevens met elkaar te kunnen vergelijken en een gezamenlijk beeld te vormen over de beleving van de leerlingen in de klas, is het voordelig om hierbij gesloten vragen te gebruiken. Naast de praktische voordelen bij het gebruiken van een vragenlijst, is het risico dat leerlingen worden beïnvloed door de afnemer of andere aanwezigen ook kleiner dan bijvoorbeeld tijdens een interview, dit is voordelig voor de betrouwbaarheid van de metingen. Om de betrouwbaarheid nog meer te bevorderen is het van belang dat de vragenlijst afgestemd is op de doelgroep. De vragen moeten te begrijpen zijn voor de leerlingen. Op deze manier is het risico kleiner dat leerlingen geen antwoord geven op bepaalde vragen of willekeurig antwoorden omdat zij de vraag niet begrijpen.

7.4 Het zoeken van een meetinstrument

Om tot geschikte meetinstrumenten te komen is gebruik gemaakt van online zoekmachines, verslagen over vergelijkbare opdrachten en van studiegenoten en docenten van de afstudeerder.

Onder de gebruikte zoekmachines vallen HLvinden, Google en Google scholar. Ook is de site van COTAN (2022) en de testotheek van de Hogeschool Leiden hiervoor gebruikt. Bij het zoeken naar instrumenten zijn termen gebruikt die aansluiten op de doelgroep, de te meten determinanten en de context. Deze termen zijn zowel in het Nederlands als in het Engels gebruikt. Hieronder wordt per onderdeel beschreven welke termen zijn gebruikt.

Tabel 2: Gebruikte termen bij het zoeken naar meetinstrumenten.

Onderdeel	Nederlands	Engels
Doelgroep	Leerling(en)/studenten	Student(s)
	Docent(en)	Teacher(s)
Context	Middelbare school	Secondary school
	Klas(sen)	Class or classroom
	(meet)Instrumenten	Instruments or tools
	Observatie	Observation
Determinanten	Vragenlijst	Questionnaire
	Probleemgedrag	Behavior problems
	Groepsdynamica	Group dynamics
	Verbondenheid	Relatedness
	Relatie(s)	Relation(s)
	Docent-leerling relatie	Teacher-student relation
	Betrokkenheid	Involvement
	Nabijheid	Proximity
	Interpersoonlijk leraarsgedrag	Interpersonal teacher behavior
	Invloed	Influence
	Zelfdeterminatietheorie (ZDT)	Self determination theory
	Sociale competentie	Social competence
	Sociale vaardigheden	Social skills
	Leerklimaat	Learning climate
	Doceervaardigheden	Teaching skills
	Les bevorderende vaardigheden	Lesson improving skills

Er zijn acht verschillende instrumenten gevonden die bruikbare informatie leken op te leveren met betrekking tot de doelstellingen. De volgende instrumenten zijn gevonden:

- International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT) (Zoals beschreven door bsl-Utrecht, z.d.);
- Interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie (Savelkous, 2016);
- Leerklimaatonderzoek (van der Helm, z.d.);
- Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) (Bernaers, Magesm D'haenens, Koomen en Verschuieren, 2015);
- Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie (Savelkous, 2016);
- Schoolbeleveringschaal (SBS) (Zoals beschreven door AOB Compaz, 2016);
- Schoolvragenlijst (SVL) (zoals beschreven door Psi testuitgevers, z.d.);
- Teacher as Social Context Questionnaire (TASQ) (Belmont, Skinner, Wellborn en Connell, 1988) en
- Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (Zoals beschreven door - Universiteit Utrecht -a, 2021).

Om de leesbaarheid van dit verslag te vergroten zijn in dit hoofdstuk alleen de beschrijving van de toegepaste meetinstrumenten opgenomen. Van de andere instrumenten is een uitgebreide beschrijving te vinden in bijlage 8.

7.4.1 Beschrijving van de toegepaste instrumenten

Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

De VIL is een vragenlijst die de omgang tussen docent en leerlingen analyseert aan de hand van de dimensies van nabijheid en invloed (Zoals beschreven door Universiteit Utrecht -a, 2021). Zowel de beleving van leerlingen als de docent worden hierbij geanalyseerd. De docent vult de vragenlijst eerst in zoals deze zichzelf ziet en daarna zoals de docent zijn gedrag zou willen zien in de ideale situatie. Deze informatie wordt gebruikt om te reflecteren op het handelen van de docent en om het effect van het gedrag van de docent inzichtelijk te maken. Met het inzicht dat hieruit verkregen wordt kunnen docenten werken aan de eigen ontwikkeling. Bij het interpreteren van de resultaten wordt het gedrag op acht verschillende categorieën beoordeelt. Deze categorieën zijn gebaseerd op de Interpersoonlijke Theorie (zoals beschreven door de Universiteit Utrecht -b, 2021). Deze theorie beschrijft op welke manier de mate van invloed en nabijheid bij leerlingen ervaren wordt en hoe dit het leerlingengedrag beïnvloed (zie hoofdstuk 5.2.5). De theorie benadrukt dat het beeld van leerlingen over het handelen van docenten in de klas samen gaan met hoe de docent-leerling relatie ervaren wordt. Deze relaties zijn belangrijk voor het welbevinden van leerlingen en schoolprestaties. De samenhang tussen nabijheid, invloed en de werkwijze van de docent is inzichtelijk gemaakt in de cirkel hieronder (figuur 3). Hierbij staat elk van de acht categorieën voor een manier waarop het gedrag van docenten ervaren wordt. De resultaten van de VIL worden verwerkt in dit model waardoor het duidelijk wordt waar in het model de docent zich met zijn handelen voornamelijk bevindt.

Figuur 3: Interpersoonlijke Theorie (zoals beschreven door Universiteit Utrecht -b, 2021)



Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie

De observatielijst voor leerkrachthandelen is gemaakt in opdracht van een school waar duidelijk was dat er niet genoeg aandacht was voor sociale competentie bij leerlingen (Savelkous, 2016). De gemiddelde leerling op deze school liet geen verantwoordelijkheid zien voor het eigen gedrag en leek geen rekening te houden met anderen en de omgeving. De leerlingen hadden tijdens samenwerken snel conflicten. Sociaal gedrag leek geen onderdeel te zijn van de normen en waarden van leerlingen. Het doel van deze observatielijst is daarom inzicht te krijgen in de manier waarop docenten aandacht besteden aan sociale competentie tijdens de lessen, zodat er beoordeeld kan worden waar de school extra aandacht aan kan besteden. Bij het ontwikkelen van het instrument zijn verschillende onderdelen van andere instrumenten gebruikt. Het instrument bestaat uit twee hoofdschalen, de eerste schaal gaat over de vaardigheden van de docent en de tweede over leskenmerken van de door de docent gegeven lessen. Hierbij is de schaal vaardigheden opgebouwd door de volgende 12 subschalen: Toont voorbeeldgedrag, accepteert leerlingen, kan goed luisteren, neemt opvattingen serieus, biedt ondersteuning, biedt warmte, is responsief, reguleert, toont respect, hanteert duidelijke

sociale regels en afspraken, stimuleert/verhoogt het zelfvertrouwen van leerlingen en creëert een veilig/positief groepsklimaat. De hoofdschaal lessen gaat over kenmerken van de geobserveerde lessen en bestaat uit de volgende vier subschalen: bevat een heldere structuur, bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen, vindt plaats in een krachtige en betekenisvolle leeromgeving en laat leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheden. Hierbij is de vierde schaal alleen te observeren in een les die als doel heeft om de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van sociale competentie te bevorderen. Aangezien dit soort lessen op de GSR niet plaatsvinden, zal deze schaal niet gebruikt worden.

7.5 De kwaliteit van meetinstrumenten

Bij het onderzoeken van de kwaliteit van meetinstrumenten wordt gekeken naar de 'betrouwbaarheid' en 'validiteit'.

De betrouwbaarheid van instrumenten wordt bepaald door te onderzoeken of het instrument dezelfde resultaten oplevert als deze in dezelfde situatie opnieuw wordt toegepast (Brinkman & Oldenhuis, 2014). Daarbij wordt ook onderzocht of het instrument dezelfde resultaten oplevert wanneer deze door verschillende onderzoekers wordt afgenomen. Als dit het geval is dan is dit voordelig voor de betrouwbaarheid.

De validiteit van meetinstrumenten verwijst naar de mate waarin het instrument daadwerkelijk meet waarvoor het ontworpen is (Brinkman & Oldenhuis, 2014). Bij de validiteit van een instrument wordt over verschillende soorten validiteit gesproken. De drie meest gebruikte soorten zijn: inhoudsvaliditeit, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit.

Inhoudsvaliditeit gaat over de mate waarin het instrument volledig meet wat er gemeten moet worden (Merkus, 2021). Begripsvaliditeit wordt ook wel eens constructvaliditeit genoemd en gaat over de mate waarin het instrument de beoogde begrippen heeft gemeten. Als laatste meet de criteriumvaliditeit de mate waarin de uitkomsten van het instrument overeenkomen met uitkomsten van andere instrumenten en/ of in hoeverre een instrument een criterium weet te voorspellen.

Om informatie op te doen over de validiteit en betrouwbaarheid van instrumenten kan gebruik worden gemaakt van de documentatie van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) (Evers, Lucassen, Meijer en Sijsma, 2010). De COTAN wil de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland bevorderen en hebben daarvoor een database met informatie over verschillende testen die zij beoordeeld hebben. De COTAN beoordeelt testen op de volgende aspecten: uitgangspunten testconstructie, kwaliteit van het testmateriaal, kwaliteit van de handleiding, normen, betrouwbaarheid, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit. De COTAN beoordeelt deze aspecten met 'onvoldoende', 'voldoende' of 'goed'. Hierbij kan een onvoldoende gegeven worden bij een negatieve beoordeling of wanneer de informatie afwezig is.

Naast de beoordeling van de COTAN wordt er gebruik gemaakt van de literatuur over de ontwikkeling van meetinstrumenten om te achterhalen op welke manier er tijdens de ontwikkeling rekening is gehouden met de betrouwbaarheid en validiteit van de instrumenten.

7.5.1 Kwaliteit van de toegepaste meetinstrumenten

De kwaliteitsbeoordeling van de instrumenten die gevonden zijn in hoofdstuk 7.4 zijn te vinden in bijlage 8. Om de leesbaarheid van dit verslag te vergroten zijn in dit hoofdstuk alleen de kwaliteitsbeoordelingen van de toegepaste meetinstrumenten opgenomen.

Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

De COTAN (1992) beoordeelt de uitgangspunten van de testconstructie, de kwaliteit van het testmateriaal en de begripsvaliditeit met 'goed'. De betrouwbaarheid van het instrument is met een 'voldoende' beoordeeld. Verder zijn de kwaliteit van de handleiding en normen beoordeeld met een onvoldoende. Uit de beschrijving van de Universiteit Utrecht (-a, 2021) is echter op te maken dat de vergelijking wordt gemaakt tussen het zelfbeeld van de docent, het ideaalbeeld van de docent en het beeld vanuit de leerlingen.

Dit kan verklaren waarom de COTAN de normering met een onvoldoende beoordeeld aangezien er geen normen zijn. Voor de GSR zouden de docenten aanvullend met de resultaten van de andere docenten vergeleken kunnen worden. Uit de beoordeling van de COTAN is op te maken dat de VIL betrouwbaar is en valide, dit maakt de VIL bruikbaar om het interpersoonlijk leraarsgedrag te beoordelen.

De onvoldoende voor de kwaliteit van de handleiding is te verklaren doordat er een oudere versie van de vragenlijst is beoordeeld door COTAN. In deze oudere versie van de VIL werden de resultaten weergegeven in een achthoek, in de nieuwe versie vanaf 2011 is dit echter veranderd naar een cirkel (Tartwijk et al., 2014). Dit is gedaan omdat in de achthoek de dimensies minder belangrijk leken dan de acht sectoren (de aard van de interacties). Ook hebben verschillende sectoren van gedrag een andere benaming gekregen omdat de betekenis van sommige woorden sinds 1984 zijn verschoven. Verder wordt er in het nieuwe model geen gebruik meer gemaakt van onder/boven en tegen/samen, maar zijn deze vervangen door -/+. De reden hiervoor wordt verder niet toegelicht.

In 2011 is een kortere versie van de VIL ontworpen die uit 24 vragen bestaat (Tartwijk et al., 2014). Deze vragenlijst is na veel onderzoek opgesteld en is meer betrouwbaar en valide dan vorige versies doordat alleen de vragen zijn opgenomen die onder leerlingen in een klas een grote overeenstemming in resultaten opleverden. Ook zijn vragen van didactische aard in deze vragenlijst weggelaten.

In de versie uit 2008 die gratis online te vinden is, zijn didactische vragen weggelaten uit de vragenlijst (Tartwijk et al., 2014). Deze versie bestaat uit 50 vragen en is minder betrouwbaar en valide dan de nieuwste volledige versie, maar wel betrouwbaarder en meer valide dan de versie uit 1992. Het ideale docentenbeeld is niet veranderd sinds 2008. Ook het onderliggende model voor interpersoonlijk leraarsgedrag is sinds deze versie niet veranderd. Dit betekent dat de invloed van het docentengedrag op het gedrag van leerlingen nog steeds te interpreteren is aan de hand van de versie uit 2008.

Verder wordt de VIL ook in andere landen gebruikt, in het Engels heet de vragenlijst de 'Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)' (Tartwijk et al., 2014). Hieruit blijkt dat de theorie van interpersoonlijk leraarsgedrag ook in andere landen en culturen gebruikt kan worden om interacties tussen docenten en leerlingen in kaart te brengen. Verder komt naar voren dat de vragenlijst betrouwbare en valide resultaten oplevert in alle landen waar deze geïmplementeerd is (Wubbels en Levy, 1991; Passini, Molinari en Speltini, 2015). Dat het ideaalbeeld vanuit docenten kan verschillen in landen wordt als verschil aangemerkt. Zo zouden docenten in Amerika in het ideaalbeeld strenger zijn en Nederlandse docenten meer vrijheid en verantwoordelijkheid aan de leerlingen geven.

Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie

De observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie is niet beoordeeld door COTAN en er is geen onderzoek naar de betrouwbaarheid of validiteit van het instrument te vinden. Wel is er door Savelkoul (2016) beschreven hoe er tijdens het ontwerpen van het instrument rekening is gehouden met de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument. Tijdens de ontwikkeling is er bijvoorbeeld voor gekozen om de observaties geen waardering te geven en alleen te focussen op het wel of niet waarnemen van het gedrag. Dit maakt de observatie objectiever en dus betrouwbaarder. Verder is het instrument opgesteld aan de hand van al bestaande instrumenten die wel getest zijn op betrouwbaarheid en validiteit. Hierdoor wordt de validiteit niet gegarandeerd, maar wel bevorderd. Verder wordt dit instrument gebruikt om waarneembare gedragingen te ordenen. De observator kan hierbij aantekeningen maken van observaties als deze niet geordend kunnen worden aan de hand van het instrument.

7.6 De hanteerbaarheid van meetinstrumenten

Informatie over de hanteerbaarheid van de instrumenten gevonden in hoofdstuk 7.4, zijn te vinden in bijlage 8. Om de leesbaarheid van dit verslag te vergroten is in dit hoofdstuk alleen informatie over de hanteerbaarheid van de toegepaste meetinstrumenten opgenomen.

Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

De versie van de VIL die te verkrijgen is van de universiteit Utrecht, is een online vragenlijst die bestaat uit 77 items en ongeveer 15 minuten duurt om af te nemen (Zoals beschreven door Universiteit Utrecht -a, 2021). Naarmate leerlingen de vragenlijst vaker invullen loopt deze tijd terug naar gemiddeld 10 minuten. De vragenlijst wordt beantwoord aan de hand van een schaal van 1 tot en met 5, gebaseerd op hoe vaak iets voorkomt. Hierbij staat 1 voor 'nooit' en 5 voor 'altijd'. De vragen zijn zo geformuleerd dat deze door leerlingen gemakkelijk te begrijpen zijn. Zowel de beleving van leerlingen als de docent worden geanalyseerd. De docent vult de vragenlijst eerst in zoals deze zichzelf ziet en daarna vanuit het perspectief waarin het gedrag van de docent ideaal zou zijn. De leerlingen vullen het in zoals zij het gedrag van de docent ervaren.

Na de afname van de vragenlijst kan de scoring handmatig of online binnen een minuut worden gedaan. De antwoordmogelijkheden worden hierbij een waarde gegeven van 0 tot en met 4. De gemiddelde van al deze waarden onder alle leerlingen vormen dan de score op de verschillende categorieën. De resultaten die hieruit voortkomen zijn door docenten zelf te interpreteren. De resultaten geven een beeld van hoe een docent te werk gaat en hoe de relatie tussen de docent en zijn klas ervaren wordt.

De vragenlijst is te koop bij de hogeschool Utrecht en kost 350 euro (excl. 21% btw) voor vijftig vragenlijsten of 25 euro voor 1 vragenlijst (excl. 21% btw). Voor de opdracht zouden ongeveer 75 vragenlijsten nodig zijn, wat ongeveer 700 euro aan kosten voor de school (excl. btw).

Online is ook een verkorte versie uit 2008 te vinden welke gratis gebruikt kan worden (Brekelmans en Van Tartwijk, 2005). Deze vragenlijst wordt op dezelfde manier ingevuld, maar dan met pen en papier. Deze vragenlijst bestaat uit 50 vragen en het invullen duurt 10 tot 15 minuten. Bij deze versie is een Excel bestand waar de antwoorden ingevuld kunnen worden en verwerkt in het model van interpersoonlijk leraarsgedrag. De resultaten zijn daarna te interpreteren door de docenten.

Bij beide versies zijn de metingen na het eerste gebruik bruikbaar om uitspraken te doen over het gedrag van de docent. Beiden versies kunnen afgenomen worden door docenten. Ook zijn vanuit eerdere toepassingen van het instrument voor beide versies geschikte gegevens beschikbaar over gemiddelde docenten en de ideale docent, bij benadering van leerlingen.

Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie

De handleiding voor de observatielijst leerkrachthandelen en het interview sociale competentie is online te vinden en is duidelijk (Savelkous, 2016). Om de observatielijst leerkrachthandelen te gebruiken is het nodig om tijdens één of meerdere lessen te observeren. De observator geeft hierbij per gedragsindicator aan of het gedrag vertoont wordt of niet. Verder is er in het instrument een kolom voor opmerkingen opgenomen. Doordat er alleen wel of niet genoteerd wordt of gedragingen waargenomen worden en de gedragingen duidelijk zijn beschreven, is het niet nodig om een opleiding te volgen voor het gebruik van het instrument.

De observaties zullen worden gedaan tijdens de kernlessen van docenten. Deze lessen duren tachtig minuten. De observaties zijn momentopname, dit betekent dat er alleen uitspraken gedaan kunnen worden over gedrag dat tijdens de geobserveerde lessen is waargenomen. Om uitspraken te kunnen doen over het algemene gedrag van docenten is het nodig meerdere lessen te observeren.

Om het gedrag van docenten zo betrouwbaar mogelijk te observeren is het nodig dat er een normale les wordt geobserveerd. Dit houdt in dat de afname van de vragenlijst en de observaties niet in dezelfde les kunnen worden gedaan. Dit komt doordat de afname van de vragenlijst het gedrag van zowel leerlingen en docenten kan beïnvloeden. Om te

controleren of de les representatief is wordt de geobserveerde docent aan het einde van de les gevraagd of de les representatief was.

Voor het gebruik van het instrument hoeft de observator alleen de observatielijst mee te nemen naar de observatie. Deze is te verkrijgen in de handleiding van het instrument (Savelkous, 2016). De resultaten op de vragenlijst kunnen gebruikt worden om te beoordelen of docenten gebruik maken van vaardigheden. Hoe meer gedragsindicatoren geobserveerd worden des te meer docenten gebruik maken van deze vaardigheden. Er zijn verder geen gegevens beschikbaar waar de gegevens mee vergeleken kunnen worden.

7.7 Keuzes voor meetinstrumenten

Met de kennis opgedaan uit de voorgaande stappen is het mogelijk om een instrument te kiezen dat doelgericht gebruikt kan worden tijdens de opdracht. De volledige informatie per instrument is te vinden in bijlage 8. Hieronder zijn de gegevens per instrument in een tabel gezet. In de tabel zijn de eigenschappen waar naar gekeken is per instrument in de linkerkolom gezet en om welke instrumenten het gaat in de bovenste rij van de tabel.

Tabel 3: Tabel meetinstrumenten

	ICALT	Interview leidraad leerkrachthandelen en sociale competentie	Leerklimaat onderzoek	LLRV	Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie	SBS	SVL	TASCQ	VIL
Begripsvaliditeit	G	/	/	G	/	G	G	/	G
Belasting voor betrokkenen***	L⁺/M⁻	H⁺	L⁺	L⁺	L⁺	H⁺	H⁺	L⁺	L⁺
Beschikbaarheid resultaten	/	/	≥2x	15 min	15 min	30 min	10 min	/	30 min
Beschikbaarheid benodigdheden	G	G	G	V	G	V	G	O	G
Betrouwbaarheid	/	/	/	V	/	V	V	O	V
Criteriumvaliditeit	V	/	/	O*	/	O	O*	/	G
kwaliteit van de handleiding	G	V	/	G	V	G	G	/	O
Kwaliteit van het testmateriaal	G	V	/	G	V	G	G	/	G
Normen	/	/	/	G**	/	O	G**	/	O**
Resultaten vanuit wie?	W	D	D en L	D	W	L	L	D	D en L
Te gebruiken bij doelgroep	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja
Uitgangspunten testconstructie	G	G	/	G	G	G	V	V	G

G=Goed, **V**=Voldoende, **O**=Onvoldoende, **L⁺**=Laag, **M⁻**=Middelmatig, **H⁺**=Hoog, **D**=Docent, **L**=Leerlingen, **W**=Waarnemer (oftewel observator) en / =Geen informatie over beschikbaar

* COTAN beoordeling: geen informatie over verkrijgbaar.
 ** COTAN beoordeling: normen zijn verouderd.
 *** Gegevens op basis van inschatting afstudeerder.

7.7.1 Ongeschikte meetinstrumenten

Allereerst is duidelijk geworden dat de LLRV, SVL, TASQ en de SBS om praktische redenen niet bruikbaar zijn tijdens de opdracht. Bij de LLRV en SVL is de reden hiervoor dat zij niet toepasbaar zijn op de doelgroep van de opdracht. Van de TASQ zijn geen instrumenten of handleidingen te vinden waardoor het instrument niet bruikbaar is. Als vierde valt de SBS af omdat dit instrument bedoeld is om uitspraken te doen over individuele leerlingen, terwijl er tijdens de opdracht wordt gefocust op de klas als groep.

7.7.2 Keuzes voor geschikte meetinstrumenten

Het instrument leerklimaatonderzoek zou geschikte informatie met betrekking tot de hulpvraag van de opdrachtgever kunnen geven. Voor dit instrument is het echter nodig het regelmatig tijdens het schooljaar in te zetten zodat de resultaten met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit maakt het instrument minder geschikt om in te zetten tijdens de beperkte tijd van deze opdracht. Er is daarom gekozen om instrumenten te gebruiken die meteen bruikbare metingen opleveren.

De instrumenten die overblijven zijn de ICALT, VIL, 'het Interview leidraad leerkrachthandelen en sociale competentie' en 'de Observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie'.

Uit de analyse van literatuur (hoofdstuk 5) komt naar voren dat de docent-leerling relatie een belangrijke determinant is voor de groepsdynamica en het gedrag van leerlingen. Zowel de ICALT als de VIL kunnen gebruikt worden om metingen op dit gebied te doen. De ICALT meet daarnaast ook nog op andere dimensies (zie bijlage 8). De VIL is echter volledig ontworpen om de interacties tussen docent en leerlingen en daarmee de relaties te beoordelen. Daarbij duurt de vragenlijst van de ICALT 25 minuten om af te nemen en kost het afnemen van de VIL maar 15 minuten. Omdat de VIL minder tijd afneemt van het lesprogramma van docenten, is deze geschikter om te gebruiken tijdens de opdracht.

Bij de ICALT zit ook een observatie-instrument welke inzicht geeft in de pedagogische en didactische vaardigheden van een docent. Uit de analyse van de literatuur blijkt dat deze vaardigheden bevorderend zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen. Het handelen van de docenten wordt bij dit instrument echter gescoord aan de hand van een score waarbij de observator moet beslissen of er kansen gemist worden of dat het handelen overeenkomt met het handelen van een ervaren docent. Dit maakt het instrument gevoelig voor subjectiviteit van de observator. Om dit tegen te gaan is het mogelijk om een opleiding te volgen voor het gebruik van het instrument. Dit zorgt echter voor meer belasting voor de betrokkenen.

De observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie is specifiek ontworpen om vaardigheden van docenten, welke bevorderend zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, te meten. Dit instrument meet gedrag dat voorkomt zonder waardebeoordeling. Dit zorgt voor betrouwbare resultaten en observatoren hoeven niet opgeleid te worden om dit instrument toe te passen.

Dit maakt de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie geschikter om in te zetten tijdens de opdracht dan de ICALT.

Vanwege de bovenstaande redenen is ervoor gekozen om de VIL en de 'observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie' toe te passen.

Het originele idee was om ook interviews af te nemen onder docenten. Voor de interviews was het instrument 'interview leidraad leerkrachthandelen en sociale competentie' geschikt gevonden. Door middel van dit instrument zou het mogelijk zijn om inzicht te krijgen op de kijk van docenten op het eigen handelen en op sociale competentie. Aan de hand van de interviews zouden dan uitspraken gedaan worden over eventuele veranderingsbehoeften met betrekking op de attitude, kennis en vaardigheden met betrekking tot sociale competentie van docenten.

In overleg met de opdrachtgever is echter besloten om deze interviews niet mee te nemen in de opdracht. Bij het maken van deze beslissingen zijn verschillende aspecten in overweging genomen. Hieronder valt de beperkte tijd voor de opdracht, de belasting voor docenten, het doel voor de opdrachtgever en het instrument zelf.

7.8 De afname van de meetinstrumenten

Nu de keuze is gemaakt om gebruik te maken van de VIL en de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie, zal gekeken worden wat nodig is om de instrumenten toe te passen in de praktijk.

7.8.1 Meten met de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie

De handleiding voor de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie is online te vinden en is duidelijk (Savelkous, 2016). De observatielijst is tijdens één les van de beoordeelde docenten ingezet. Met de representativiteit van de metingen is rekening gehouden door de metingen tijdens een normale les te laten plaatsvinden. Tijdens de observaties zijn zoals eerder beschreven het vierde leskenmerk 'laat leerlingen oefenen met sociale rollen, taken en verantwoordelijkheid (L4)' weggelaten. Tijdens het observeren is de geprinte observatielijst leerkrachthandelen gebruikt waarbij de observator heeft aangegeven of het beschreven gedrag gezien is en in de opmerkingen hier aantekeningen bij heeft gemaakt. De observator heeft hierbij achterin de klas gezeten, zodat deze niet in het kijkveld van de leerlingen zit en goed de interacties tussen docent en leerlingen kan observeren. Doordat er alleen genoteerd wordt of gedrag wel of niet waargenomen worden en de gedragingen duidelijk zijn beschreven, is het niet nodig om een opleiding te volgen voor het gebruik van het instrument. Het nadeel hiervan is dat er geen informatie wordt opgedaan over de kwaliteit van de vaardigheden. Wanneer hierin iets opviel is dit bij de opmerkingen vermeldt. De observator heeft van te voren de observatielijst meerdere keren doorgenomen om vertrouwd te raken met het instrument. Om het effect tussen het handelen van docenten en de groepsdynamica te kunnen meten zullen meerdere observaties moeten worden gedaan bij de klas havo 4. Omdat de ene docent meer probleemgedrag ervaart dan de andere worden verschillende docenten geobserveerd zodat deze met elkaar vergeleken kunnen worden. De observaties geven iets weer over de mate waarin een docent in de les werkelijk rekening houdt met de basisbehoeften en de ontwikkeling van sociale competentie van studenten. Deze gegevens zijn daarna vergeleken met de resultaten van de VIL, op deze manier is een combinatie van de aandacht voor sociale competentie en de docent-leerling relatie beoordeeld.

7.8.2 Meten met de VIL

Met de opdrachtgever is ervoor gekozen om gebruik te maken van de online te verkrijgen versie. Deze vragenlijst komt uit 2008 en bestaat uit 50 vragen, hierbij is er een Excel bestand waarbij de antwoorden ingevuld kunnen worden en deze verwerkt worden in het model van interpersoonlijk leraarsgedrag (Brekelmans en Van Tartwijk, 2008). De leerlingen van havo 4 hebben over alle docenten waarbij geobserveerd is de vragenlijst ingevuld. Op deze manier konden de gegevens met elkaar vergeleken worden. Hierbij hebben ook de docenten deze vragenlijst over zichzelf ingevuld. De vragenlijst is aan het einde of aan het begin van de les ingevuld, het moment werd op voorkeur van de docent bepaald. Dit is bij elke docent een week na de observaties in de les gebeurd, zodat het afnemen van de vragenlijst de observaties niet hebben beïnvloed en de geobserveerde lessen representatiever zijn. De leerlingen zijn hierbij verteld dat de vragenlijst dient om te weten te komen hoe het handelen van de docent wordt ervaren. De antwoorden zullen anoniem blijven, waardoor het een algemeen beeld zal geven op welk gebied de docent zich kan ontwikkelen. De docenten hebben gelijktijdig met de leerlingen de vragenlijst twee keer ingevuld. De resultaten uit de vragenlijst zeggen geven een indicatie van de mate waarin leerlingen ervaren dat docenten rekening houden met hun basisbehoeften en of dit overeenkomt met de ervaringen van de docenten. Daarbij geeft het ook een beeld over hoe de docenten gezien worden in de ogen van de leerlingen, dit is indicatief voor de docent-leerling relatie wat invloed heeft op de groepsdynamica en probleemgedrag bij leerlingen.

Na afname van de metingen zijn de resultaten geïnterpreteerd. De leerlingen krijgen hier geen informatie over, tenzij de docent besluit dit te delen. De docenten krijgen wel een terugkoppeling van de resultaten. De resultaten van de docenten zijn anoniem verwerkt waarbij alleen de afstudeerder weet welke resultaten bij welke docent horen. Daarom worden in de verslagen alle gegevens die terug kunnen leiden naar een docent weggehaald, de naam van de docent wordt hierbij vervangen door een letter van A t/m D, deze zijn toegewezen aan de hand van een dobbelsteen.

Omdat de gegevens anoniem verwerkt zijn, zullen docenten persoonlijk een verslag ontvangen met de verwerking van hun resultaten en daarbij de interpretatie. Er is met de opdrachtgever afgesproken dat de docenten vervolgens zelf aan kunnen geven of zij er samen met de afstudeerder en/of de opdrachtgever naar willen kijken. Dit is gedaan omdat de afstudeerder een oud-leerling is van sommige docenten en het mogelijk voor docenten lastig kan zijn om de beoordeling met een oud-leerling te moeten bespreken. De opdrachtgever is hierbij door de afstudeerder uitgelegd hoe de resultaten tot stand zijn gekomen en hoe deze geïnterpreteerd zijn.

De resultaten zijn verwerkt in het interpersoonlijk leraarsgedrag model, maar vanwege technologische beperkingen is er gebruik gemaakt van Boven-/Onder- en Samen/Tegen gedrag met betrekking tot de dimensies, in plaats van +/- zoals in de nieuwste versie van het model.

7.8.3 Werving van respondenten

Met de opdrachtgever is afgesproken dat zij zorgt voor de werving van docenten waarbij het gedrag beoordeeld kan worden. Het streven was om het gedrag van tenminste vier docenten te beoordelen. Hierbij is er afgesproken dat de docenten zouden voldoen aan de volgende voorwaarden:

- De docent moet les geven aan een havo 4 klas.
- De docent moet bereid zijn mee te doen aan de opdracht.
- De docent moet lesgeven aan een havo 4 klas in de weken 21 en 22.
- De docent moet bereid zijn om in week 22, twintig minuten van de les in te leveren voor het invullen van de vragenlijst.

Doordat de opdrachtgever docenten heeft geworven is tijdens de opdracht gebruik gemaakt van een selecte steekproef. Dit heeft tot gevolg dat er een lage externe validiteit is en dat de uitspraken over deze steekproef niet zomaar gegeneraliseerd kunnen worden naar een grotere groep (Benders en Merkus, 2022).

De docenten is duidelijk gemaakt dat de resultaten anoniem worden verwerkt en de leidinggevende van de docenten dit niet te zien krijgen. Met de opdrachtgever is afgesproken dat docenten mogen weigeren om zelf hun resultaten in te zien als zij dit niet willen, maar wel willen meedoen aan de opdracht. Verder is er afgesproken dat de docenten ervoor kunnen kiezen om de resultaten te bespreken met de opdrachtgever of met de afstudeerder. Het idee dat hieraan ten grondslag ligt is dat de docenten zich mogelijk vertrouwelijker en veiliger zouden kunnen voelen met een van de twee. De reden hiervoor was dat zij reeds een relatie hebben met de opdrachtgever en zich mogelijk oncomfortabel kunnen voelen om de resultaten met een oud-leerling te bespreken.

Om de kwaliteit van het gesprek te waarborgen is de opdrachtgever door de afstudeerder geïnformeerd over de werking van het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag en hoe interacties aan de hand van dit model werken. Daarbij zijn de resultaten anoniem met de opdrachtgever besproken zodat zij al bekend is met de resultaten en hoe deze geïnterpreteerd zijn. Hierdoor is de opdrachtgever in staat om de teruggave gesprekken te voeren. Daarbij zijn de verslagen zo geschreven dat duidelijk is hoe de resultaten tot stand zijn gekomen en hoe deze geïnterpreteerd worden, zodat docenten dit ook zelfstandig zouden kunnen begrijpen.

7.9 De bruikbaarheid van de meetresultaten

Tijdens de negende stap is gekeken naar het vormgeven en de bruikbaarheid van de meetresultaten met betrekking tot het doel van de opdracht. Hiervoor wordt er eerst nagegaan of de meetgegevens bruikbaar zullen zijn om de gestelde doelen te bereiken. Daarna zal gekeken worden hoe deze resultaten teruggekoppeld kunnen worden.

7.9.1 Bruikbaarheid van de meetgegevens voor de opgestelde doelen

Het doel van de opdracht is om aan de hand van instrumenten, gebaseerd op psychologische theorieën/modellen, het gedrag in de havo 4 klas te beoordelen. Waar mogelijk in vergelijking met een representatieve normgroep om hiermee tot uitspraken te komen over het gedrag en op basis daarvan een advies te formuleren.

Groepsdynamica is een breed begrip. De meetresultaten die gebruikt worden vergaren geen informatie met betrekking tot alle aspecten die bepalend zijn voor de groepsdynamica. Volgens de theorie worden de voornaamste voorspellers voor de probleemsituatie die bij de opdrachtgever ervaren wordt wel gemeten aan de hand van deze instrumenten. Dit betekent dat er geen complete analyse van de groepsdynamica gedaan zal worden en dat niet gegarandeerd kan worden dat de geobserveerde gedragingen de oorzaken van de veranderingen zijn. Deze gegevens kunnen wel determinanten uitsluiten als oorzaak van probleemgedrag en richtlijnen geven waar eventuele interventies zich op kunnen focussen om gedragsverandering te bewerkstelligen. De gebruikte instrumenten geven voldoende informatie om het effect van het handelen van docenten op de groepsdynamica te kunnen beoordelen. Hiermee leveren de instrumenten relevante informatie voor de opdrachtgever en voor het behalen van de doelen.

7.9.2 Vormgeving terugkoppeling van resultaten

Aan de hand van de instrumenten kunnen er uitspraken gedaan worden over het handelen van de beoordeelde docenten. Om te zorgen dat docenten dit zo optimaal mogelijk kunnen gebruiken is er voor iedere docent een individueel verslag geschreven waarin beschreven wordt hoe de leerlingen de docent volgens de theorie interpersoonlijk leraarsgedrag (zoals beschreven door de Universiteit Utrecht-a, 2021) ervaren, hoe dit zich verhoudt met het beeld van de beste docent volgens de leerling, het zelfbeeld van de docent en ideaalbeeld van de docent. Daarbij is ook beschreven welk gedrag dit volgens de theorie bij leerlingen opwekt. Het genoemde verslag bevat ook een uitleg over wat dit betekent voor de docent en hoe deze het gedrag kan aanpassen om bevorderende resultaten bij leerlingen op te roepen. De resultaten hebben alleen betrekking op het gemiddelde van de groep en de docent krijgt niet de scoring van individuele leerlingen terug. In dit verslag is verder opgenomen in welke mate de verschillende vaardigheden geobserveerd zijn en welke kenmerken van de lessen terugkomen in de geobserveerde les. Deze informatie wordt gekoppeld aan het leerlingenbeeld en welke vaardigheden de docent meer zou kunnen inzetten om een positiever gedrag te bewerkstelligen. Voor de docenten is het mogelijk om deze verslagen met de afstudeerder of mevrouw Kwant te bespreken, maar ook om geen terugkoppeling van de resultaten te ontvangen.

Verder wordt in dit beroepsproduct een algemeen verslag geschreven waarin uitspraken gedaan zijn over de klas havo 4.

Aan de hand van de beoordelingen in de havo 4 klas worden algemene adviezen gegeven voor de GSR om een positief leerklimaat en een fijne groepsdynamica te bevorderen op school.

7.10 Borgstelling gebruik van meetinstrumenten in de praktijk

Als laatste wordt er in de tiende stap nadruk gelegd op welke manier de succesvolle implementatie van de instrumenten in de praktijk wordt geborgd.

Er zijn meerdere aspecten die een succesvolle implementatie van de instrumenten waarborgen. Allereerst zijn de instrumenten afgenomen door de afstudeerder die tijdens zijn opleiding vaardigheden heeft aangeleerd en ervaringen heeft opgedaan met betrekking tot het gebruik van verschillende meetinstrumenten. Verder heeft de afstudeerder zich verdiept in de handleidingen en zichzelf bekend gemaakt met de instrumenten. Ook is er bij de ontwikkeling van de verschillende instrumenten rekening gehouden met de manier waarop de instrumenten gebruikt zouden worden. Zo is er bij de observatielijst voor gekozen om gebruik te maken van een schaal waarbij alleen gebruik wordt gemaakt van het wel of niet zien van gedrag tijdens de observatie. Op deze manier is er minder sprake van subjectieve interpretatie van de observator. De VIL kan met zo min mogelijk interactie tussen afnemer en leerlingen afgenomen worden, waardoor de leerlingen zo min mogelijk beïnvloed worden. De leerlingen hebben voorafgaand aan de afname van de vragenlijst een duidelijke uitleg gekregen met de informatie dat het invullen anoniem is en de docenten de individuele scores per leerling niet te zien krijgen. Verder zijn de vragenlijsten en observaties op verschillende momenten afgenomen zodat de geobserveerde les niet beïnvloed werd door de vragenlijst en andersom. Tijdens het afnemen van de instrumenten heeft de afstudeerder zich goed voorbereid en gebruik gemaakt van een nieuwsgierige, onderzoekende houding.

8. De resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten met betrekking tot de deelvragen beschreven. In dit verslag worden de resultaten kort beschreven. Per docent zijn er individuele verslagen geschreven waar uitgebreider ingegaan wordt op de resultaten. Voor de examinator zijn deze documenten in aparte bijlagen geüpload in Gradework met de naam 'Vertrouwelijk, interpretatie instrumenten Docent ...(A t/m D)'.

In dit hoofdstuk zullen eerst de resultaten met betrekking tot deelvraag 1a en 1b beschreven worden. Daarna komen de resultaten van de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie aan bod. Deze resultaten hebben betrekking op deelvraag 2. Als laatste worden de resultaten van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) beschreven. Deze resultaten behoren tot de deelvragen 3a en 3b.

8.1 Resultaten op deelvragen 1a en 1b

Allereerst zullen de resultaten op deelvragen 1a en 1b worden beschreven. Deze resultaten komen voornamelijk uit de analyse van literatuur (hoofdstuk 5) en de methode (hoofdstuk 7).

Deelvraag 1a

Eerst zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 1a beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in de door docenten toegepaste vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen in havo 4?'

Uit de analyse van literatuur (hoofdstuk 5) komt naar voren dat de boodschap van docenten over het gedrag van leerlingen, het klimaat in de klas en de sociale regels op school deze ontwikkeling kunnen bevorderen (Ten Dam et al., 2003). De docenten hebben hier invloed op doordat zij de taak hebben om de sociale regels te hanteren, een goed leerklimaat moeten waarborgen en een voorbeeldfunctie hebben. Daarbij hebben de relaties tussen docent en leerlingen invloed op de ontwikkeling van sociale competentie van leerlingen. Ook hebben het zelfbeeld, het zelfrespect en de zelfcontrole van leerlingen invloed op deze ontwikkeling. De manier waarop een docent deze aspecten bij leerlingen positief stimuleren heeft dus indirect invloed op de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen.

In stap 4 van de methode voor het doelgericht gebruiken van meetinstrumenten (hoofdstuk 7.4) komt naar voren dat de ICALT, het leerklimaatonderzoek, de LLRV, de SVL, de TASQ en de VIL schalen hebben die gebruikt kunnen worden om de vaardigheden van docenten op de bovenstaande gebieden te beoordelen.

Tijdens stap 3 van de methode voor het doelgericht gebruiken van meetinstrumenten (hoofdstuk 7.3) is gezocht naar soorten instrumenten die informatie kunnen opleveren over vaardigheden die docenten tijdens hun lessen toepassen. Naar voren is gekomen dat deze metingen het best gedaan kunnen worden aan de hand van observaties. Uit stap 4 (hoofdstuk 7.4) blijkt dat de volgende observatie-instrumenten gebruikt kunnen worden om de vaardigheden van docenten te kunnen meten: de ICALT, het leerklimaatonderzoek en de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie.

Deelvraag 1b

Ten tweede zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 1b beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten in havo 4?'

De interpersoonlijke theorie stelt dat relaties tussen personen direct verbonden zijn aan de interacties tussen mensen (zoals beschreven in hoofdstuk 5). Het interpersoonlijk leraarsgedrag gaat over de manier van interacties tussen docenten en leerlingen. Daarom is tijdens het zoeken naar instrumenten (hoofdstuk 7.4) die meer inzicht kunnen verschaffen over het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten is, gezocht naar

instrumenten die meten op gebied van relaties en op gedrag van docenten. Hierbij is ook gezocht naar instrumenten die de mate van betrokkenheid en invloed van docenten op de klas meten. Dit omdat dit de dimensies zijn waarop gedrag binnen het model van de interpersoonlijke theorie worden ingedeeld.

De volgende instrumenten zijn gevonden die gegevens over de genoemde aspecten meten: het Interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie, het leerklimateonderzoek, de LLRV, de TASQ en de VIL.

8.2 Resultaten vanuit de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie

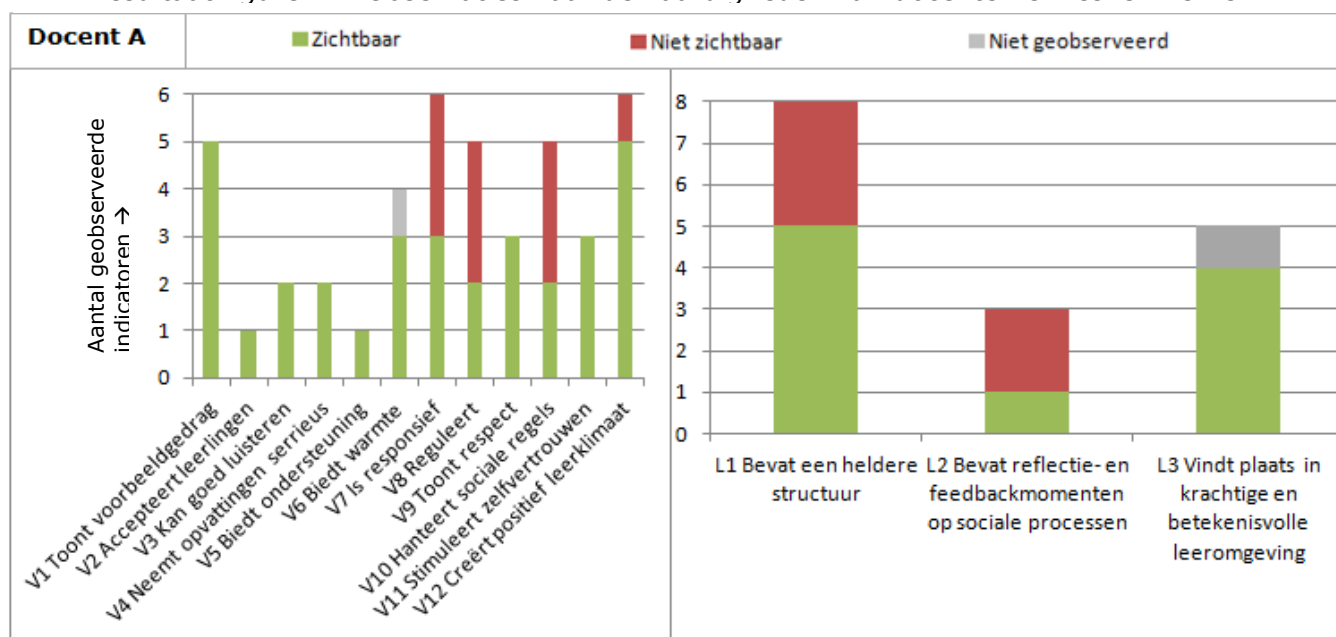
De resultaten die hieronder beschreven zullen worden hangen samen met deelvraag 2: *'Welke vaardigheden gebruikt de beoordeelde docent in de les aan havo 4 om de sociale competentie bij leerlingen te bevorderen?'*

Er zijn verschillende resultaten gevonden over de mate waarin docenten vaardigheden op gebied van sociale competentie gebruiken tijdens de geobserveerde lessen. Deze resultaten zijn per docent inzichtelijk gemaakt in staafgrafieken (resultaat figuren 1). De grafieken aan de linkerkant laten de resultaten over de geobserveerde vaardigheden bij de docenten zien. De grafieken aan de rechterkant laten de resultaten over de verschillende geobserveerde leskenmerken zien per docent.

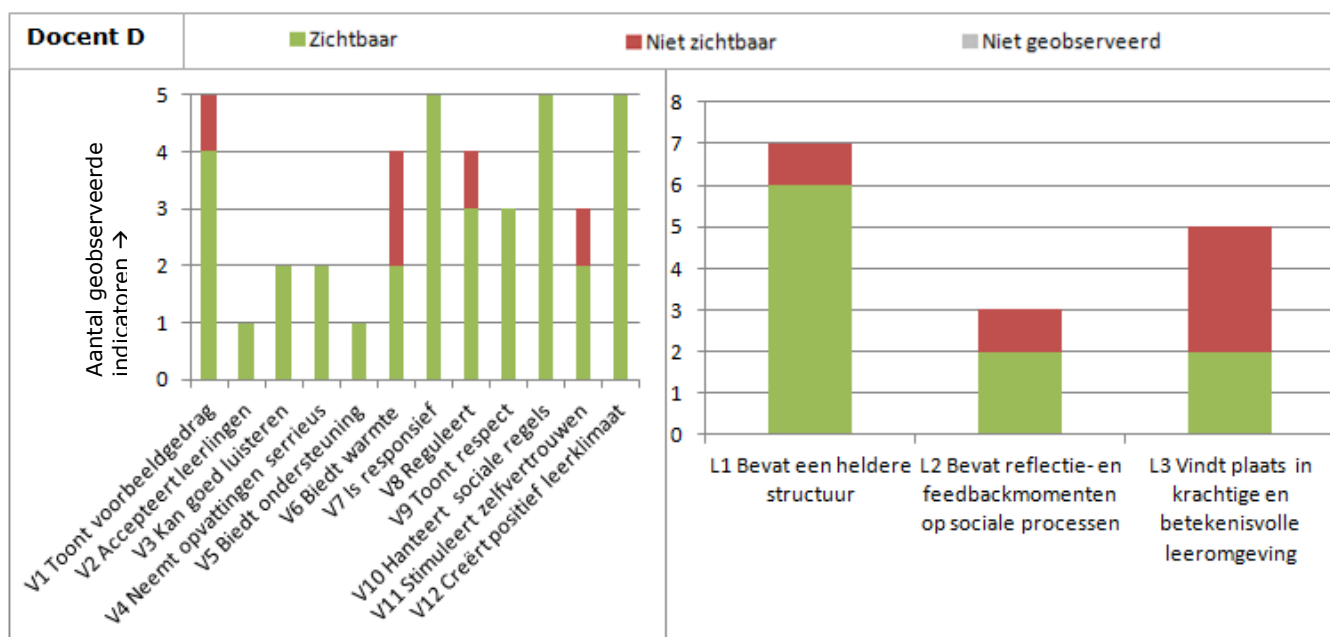
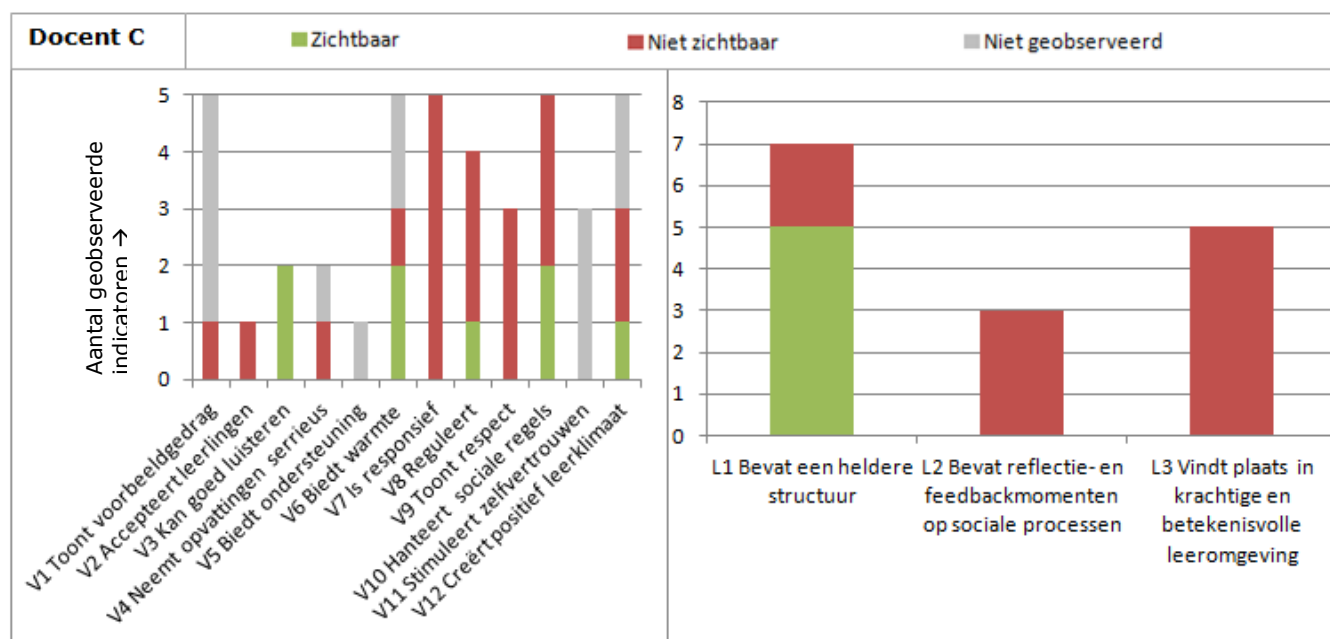
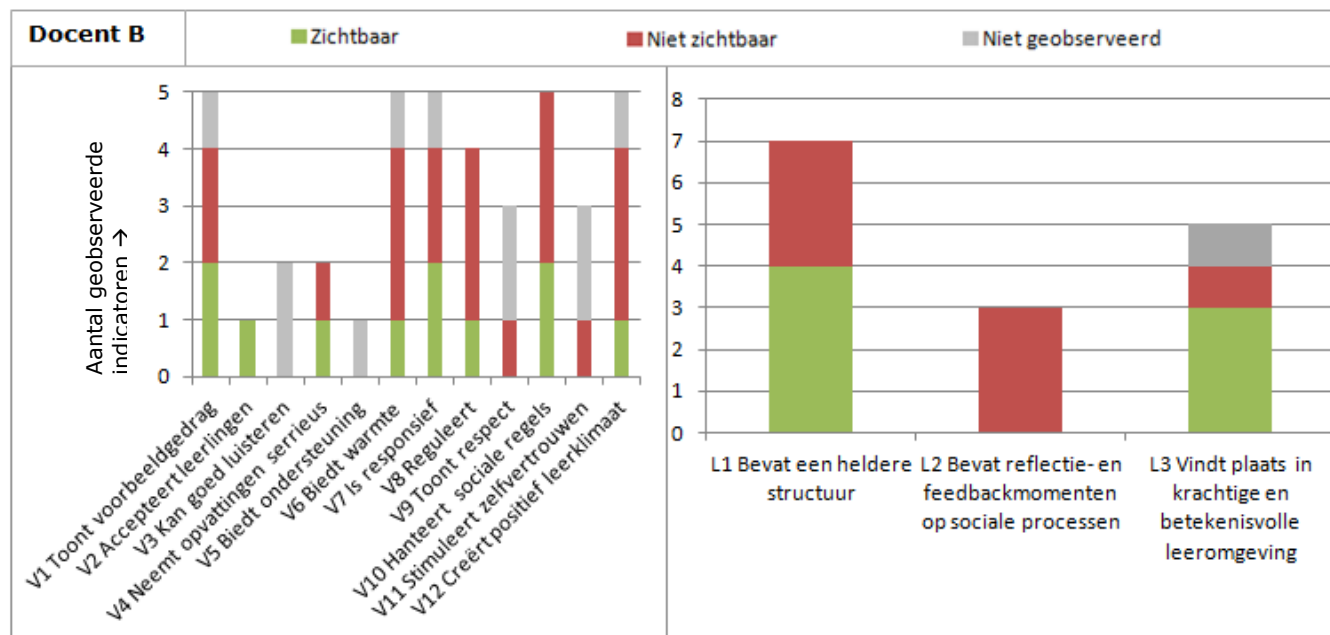
Hoewel de resultaten per docent verschillen, valt op dat elke docent meerdere indicatoren niet heeft laten zien op zowel het gebied van de vaardigheden als dat van de leskenmerken (resultaat figuren 1). Het verschilt per docent welke indicatoren dit zijn. Op het gebied van het leskenmerk 'bevat een heldere structuur (L1)' bij alle docenten die geobserveerd zijn meer dan de helft van de indicatoren zichtbaar geweest. Op het leskenmerk 'bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen (L2)' valt juist op dat er bij drie van de docenten geen of slechts één indicator gezien zijn (resultaat figuren 1, docenten A, B en C).

Bij de vaardigheden hebben twee van de vier docenten (resultaat figuren 1, docent A en D) laten zien dat zij de (meeste) vaardigheden hebben ingezet tijdens de geobserveerde les. De andere twee docenten hebben tijdens de lessen de meeste vaardigheden juist niet laten zien tijdens de geobserveerde lessen. Hierbij moet wel benoemd worden dat bij deze twee docenten ook minder interacties met leerlingen zichtbaar waren doordat de docent of leerlingen een deel van de les buiten het lokaal waren.

Resultaat figuren 1: Observaties naar de vaardigheden van docenten en leskenmerken.



Resultaat figuren 1: Observaties naar de vaardigheden van docenten en leskenmerken.



8.3 Resultaten vanuit de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)

De resultaten met betrekking tot het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten worden in dit hoofdstuk beschreven. Deze resultaten hangen samen met deelvragen 3a en 3b. Resultaten met betrekking tot deze deelvragen zijn verkregen door middel van de VIL. De vragenlijst is per docent door een havo 4 klas ingevuld, de gemiddelde scores vanuit de leerlingen zijn opgenomen in het leerlingenbeeld. Over docent A en B zijn de vragenlijsten door 25 leerlingen ingevuld, over docent C door 18 leerlingen en over docent D hebben 26 leerlingen de vragenlijst ingevuld. Alle leerling-respondenten zitten in een havo 4 klas. De docenten hebben de vragenlijst twee keer ingevuld. De eerste keer vullen zij de vragenlijst in zoals zij verwachten dat leerlingen de vragenlijst over hen zouden invullen (het zelfbeeld) en de tweede keer hoe zij zouden willen dat leerlingen de lijst over hen invullen (het ideaalbeeld).

De resultaten worden beschreven aan de hand van de scores op de dimensies van de VIL. Tijdens het beschrijven van de resultaten wordt naar gedrag met een hoge mate van invloed of invloedrijk gedrag verwezen naar 'Bovengedrag (B)'. Gedrag met een lage mate van invloed of invloedarm gedrag wordt naar verwezen als 'Ondergedrag (O)'. Bij de dimensie nabijheid wordt bij een hoge mate van nabijheid verwezen naar 'Samen gedrag (S)' en bij een lage mate naar 'Tegen gedrag (T)'. De plaats van de sectoren binnen deze dimensies worden aan de hand van de letters tussen haakjes aangegeven in het model (in nieuwere versies zouden de B en S voor een '+' zijn vervangen en de O en T voor een '-'). De modellen van het leerlingenbeeld, het zelfbeeld en het ideaalbeeld per docent kunnen verderop gevonden worden in resultaat figuren 2. Voor een uitgebreidere beschrijving van welk gedrag bij een sector past wordt verwezen naar bijlage 6. De eindscore per sector is de gemiddelde score die opgemaakt is uit zes tot zeven vragen uit de VIL. De hoogste score haalbaar per sector is een vier. De laagst haalbare score is nul. Hierbij staat nul voor de antwoordoptie 'nooit' op de vragenlijst en een vier voor de optie 'altijd'.

Deelvraag 3a

Eerst zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 3a beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'Hoe ervaren de leerlingen van havo 4 en de beoordeelde docent het interpersoonlijk leraarsgedrag?'

Zoals te zien in Resultaat figuren 2 heeft iedere docent een uniek leerlingenbeeld. Docent A heeft de hoogste scores in het leerlingenbeeld voornamelijk gekregen op sectoren die laag in de dimensie van invloed (O) zitten en hoog in de dimensie van nabijheid (S). Docent B scoort voornamelijk hoog op de sectoren die hoog zijn binnen de dimensie van invloed (B) en voornamelijk laag binnen de dimensie van nabijheid (T). Docent B heeft een eindscore van hoger dan twee op de sectoren met een hoge mate van nabijheid (S), met uitzondering van de sector 'Inschikkelijk (OS)'. Docent C scoort het hoogst op de sectoren met een lage mate van zowel invloed (O) als nabijheid (T). Docent D scoort het hoogst op de sectoren die hoog binnen de dimensie van nabijheid (S) zitten. Docent D scoort zowel hoog als laag binnen de dimensie van invloed, over het algemeen is de score wel hoger op sectoren met een hoge mate van invloed.

In Resultaat figuren 2 zijn ook de modellen over de zelfbeelden van docenten opgenomen. Uit deze modellen blijkt dat de docenten allen een uniek beeld hebben van het eigen handelen.

Docent A scoort in het zelfbeeld voornamelijk hoog op de sectoren welke hoog binnen de dimensie van nabijheid (S) zitten en over het algemeen hoger binnen de dimensie van invloed (B). Docent B scoort in het zelfbeeld hoger op sectoren die laag zijn binnen de dimensie van nabijheid (T) en over het algemeen hoog binnen de dimensie van invloed (B). Docent C scoort in het zelfbeeld laag op sectoren die laag liggen binnen de dimensie van invloed (O) en voornamelijk laag binnen de dimensie van nabijheid (T). Daarbij

scoort docent C een eindscore hoger dan twee op de sectoren hoog binnen de dimensie van nabijheid (S), met uitzondering van de sector 'Helpend (SB)'. Docent D scoort hoog in het zelfbeeld op de sectoren binnen de dimensie van nabijheid (S). Daarbij scoort docent D in het zelfbeeld zowel hoog (B) als laag (O) op de sectoren binnen de dimensie van invloed.

Deelvraag 3b

Ten tweede zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 3b beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'Hoe verhouden de ervaringen van leerlingen uit havo 4 over het interpersoonlijk leraarsgedrag zich met de ervaring van de beoordeelde docent?'

Bij verschillen tussen de scores op sectoren binnen het leerlingenbeeld en het zelfbeeld is een verschil van 0,2 of groter significant. Bij alle docenten zijn er significante verschillen op de scores van bepaalde sectoren. Dit is terug te zien in de resultaat figuren 2 waarbij de modellen andere vormen hebben. Alleen bij docent D komen de modellen enigszins overeen, maar bij drie van de acht sectoren is werkelijk een verschil kleiner dan 0.2.

Docent A scoort in het zelfbeeld hoger op sectoren die hoger zijn binnen de dimensie van invloed (B) dan de scores van het leerlingenbeeld. In zowel het leerlingenbeeld als het zelfbeeld van docent A hebben de sectoren die hoog zijn binnen de dimensie van nabijheid een hogere score dan de sectoren die laag zijn binnen deze dimensie. Docent B scoort in het leerlingenbeeld hoger op sectoren die hoog zijn binnen de dimensie van nabijheid (S) dan in de scores van het zelfbeeld van de docent. Bij docent C scoren de sectoren die hoog zijn binnen de dimensie van invloed (B) in het leerlingenbeeld lager dan dat het zelfbeeld van de docent weergeeft. Daarbij zijn de scores op de sectoren die laag binnen de dimensie van invloed (O) zijn ook hoger in het leerlingenbeeld dan in het zelfbeeld van de docent. Docent D scoort in het leerlingenbeeld lager op de sectoren laag binnen de dimensie van nabijheid (T) dan de scores uit het zelfbeeld van de docent. Daarnaast scoort docent D in het leerlingenbeeld hoger op de sectoren hoger in de dimensie van invloed en nabijheid (BS en SB) dan in het zelfbeeld van het docent.

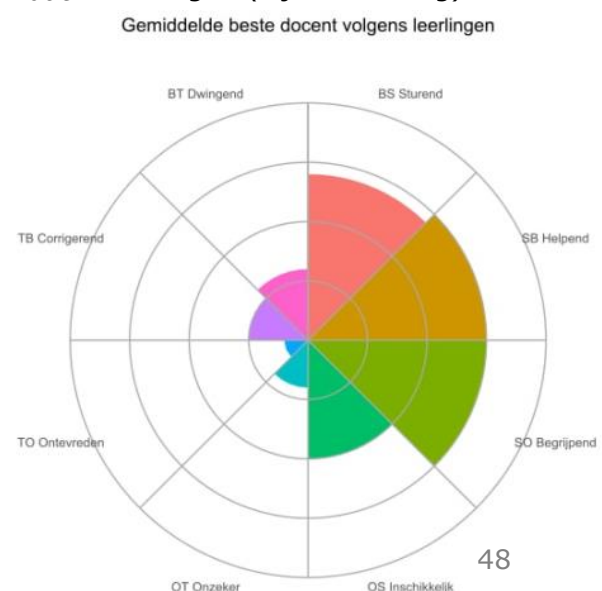
De ideaalbeelden van docenten

De docenten zijn gevraagd om de VIL in te vullen zoals zij het eigen gedrag zouden beoordelen in de ideale situatie. Deze resultaten zijn opgenomen in resultaat figuren 2: ideaalbeeld docent A t/m D. Bij de VIL is ook een ingevuld model over de ideale docent beoordeeld door leerlingen van andere scholen (bij benadering). Deze resultaten zijn opgesteld door de ontwikkelaars van de VIL (Tartwijk et al., 2014).

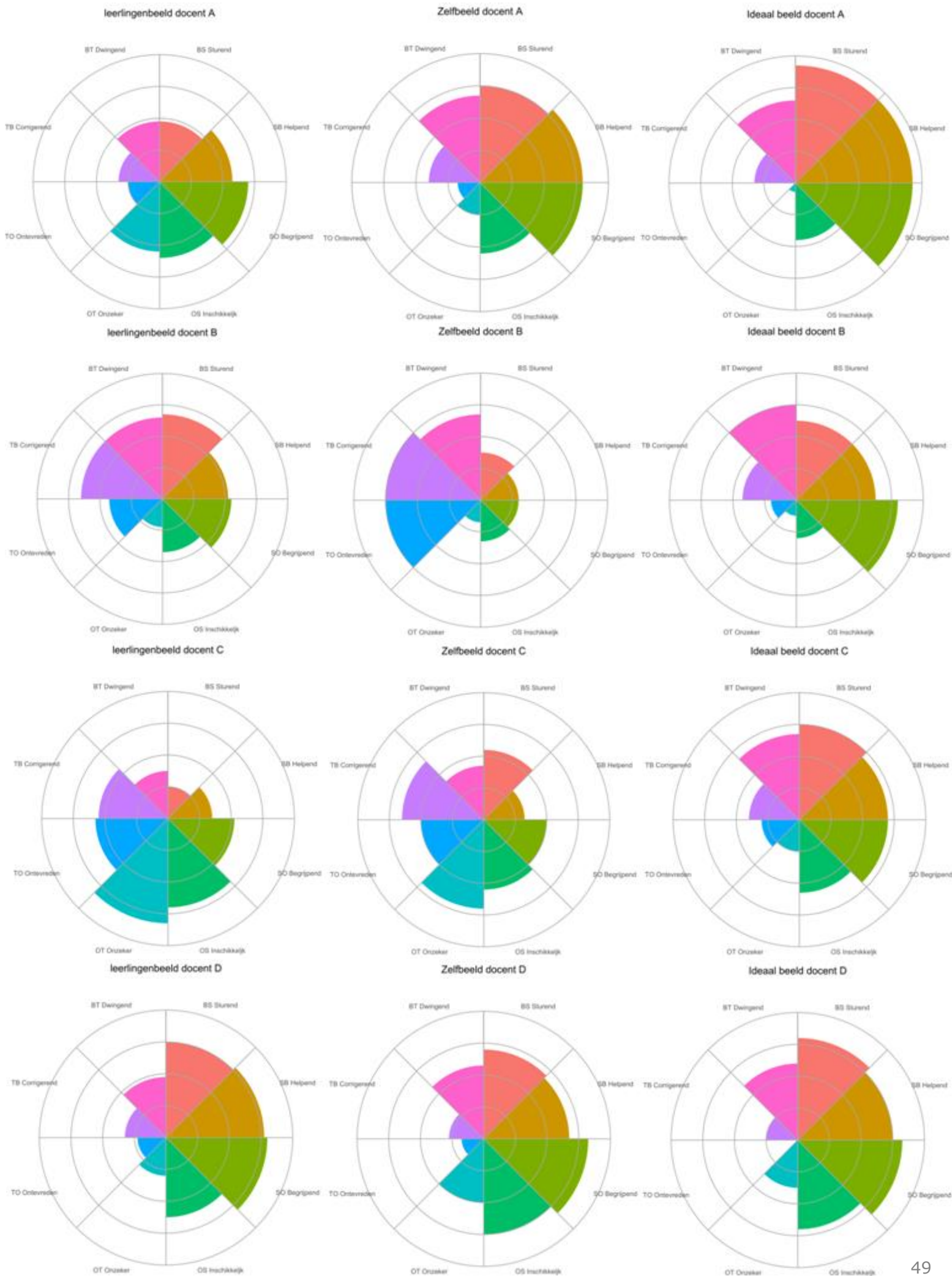
Wanneer de ideaalbeelden van docenten vergeleken worden met het ideaalbeeld volgens leerlingen (figuur 4) is te zien dat alle beelden hoog scoren op de sectoren hoog op het gebied van nabijheid (S). De beoordeelde docenten van de GSR scoren in de ideaalbeelden op de sector 'Dwingend (BT)' significant hoger dan het ideaalbeeld vanuit leerlingen (bij benadering).

Bij het vergelijken van het leerlingenbeeld en het zelfbeeld van docenten met het ideaalbeeld van docenten valt ook het een en ander op. Allereerst valt op dat het leerlingenbeeld van docenten B en D dichterbij het ideaalbeeld van de docenten ligt dan het zelfbeeld van docenten. Bij docenten A en C is juist het tegenovergestelde waar: de scores van het leerlingenbeeld liggen verder van het ideaalbeeld af dan de scores in het zelfbeeld van de docenten.

Figuur 4, beste docent volgens leerlingen (bij benadering)



Resultaat figuren 2: Ingevulde circumplexes interpersoonlijk leraarsgedrag per docent



9. Conclusie

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de resultaten (hoofdstuk 8), de individuele verslagen en de literatuur (hoofdstuk 5) conclusies getrokken met betrekking tot de deelvragen en de hoofdvraag. Individuele conclusies per docent zijn te vinden in de individuele verslagen. Eerst zullen de conclusies met betrekking op deelvraag 1a en 1b worden beschreven, vervolgens de conclusies met betrekking tot deelvraag 2. Conclusies op deelvragen 3a en 3b zullen daarna beschreven worden. Tot slot zal de hoofdvraag beantwoord worden:

'Hoe beïnvloedt de beoordeelde docent, door middel van het interpersoonlijk leraarsgedrag en de gebruikte vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, de groepsdynamica in havo 4?'

9.1 Conclusies met betrekking tot deelvragen 1a en 1b

Deelvraag 1a

Eerst zullen de conclusies met betrekking tot deelvraag 1a beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'1a. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in de door docenten toegepaste vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen in havo 4?'

Zoals beschreven in de resultaten kunnen de volgende observatie-instrumenten gebruikt worden om de vaardigheden van docenten te meten: de ICALT, het leerklimaatonderzoek en de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie.

Zoals in hoofdstuk 7.4 en 7.7 beschreven is het voor het instrument leerklimaatonderzoek nodig om het instrument af te nemen op meerdere momenten, zodat de gegevens met elkaar vergeleken kunnen worden. Hier is tijdens deze opdracht de tijd niet voor. De ICALT en 'de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie' geven beiden na de eerste afname bruikbare resultaten om uitspraken te doen over de mate waarin docenten vaardigheden inzetten. De observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie is ontworpen om vaardigheden te meten welke bevorderend zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen. Dit instrument meet deze vaardigheden daardoor vollediger en de observaties kunnen hierdoor gericht gedaan worden dan bij de ICALT die ook andere aspecten observeert. Daarom is de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie geschikt bevonden om tijdens de opdracht te gebruiken om, de door de geobserveerde docent toegepaste vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen te beoordelen.

Deelvraag 1b

Ten tweede zullen de conclusies met betrekking tot deelvraag 1b beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'1b. Welke instrumenten kunnen gebruikt worden om meer inzicht te krijgen in het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten in havo 4?'

Zoals beschreven in de resultaten leveren de volgende instrumenten gegevens op die gebruikt kunnen worden om meer inzicht te krijgen in het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten: het interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie, het leerklimaatonderzoek, de LLRV, de TASQ en de VIL.

Hoewel al deze instrumenten bruikbare informatie kunnen opleveren, zijn niet alle instrumenten optimaal voor de situatie van de opdrachtgever. Zoals in hoofdstuk 7.7 beschreven is de LLRV niet toepasbaar bij leerlingen van havo 4. Dit instrument is namelijk ontworpen met de doelgroep van 3 tot en met 12 jaar. Hoewel de TASQ in andere onderzoeken gebruikt is, is het ontwikkelde instrument niet te verkrijgen. Dit maakt dat de TASQ niet bruikbaar is tijdens de opdracht. Verder is het leerklimaatonderzoek niet geschikt omdat er tijdens deze opdracht geen tijd is om het instrument meerdere keren af te nemen.

Het interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie en de VIL zijn als bruikbaar bevonden. Vanwege de beperkte tijd van de opdracht en de extra belasting die dit zou opleveren voor de docenten in deze drukke periode is er echter gekozen om het interview leidraad leerkrachthandelen en sociale competentie niet te gebruiken tijdens de opdracht. Daarbij is de afweging gemaakt dat de interviews niet direct in verband staan met het doel vanuit de opdrachtgever en daardoor minder essentieel zijn dan informatie uit de VIL. De VIL is gebaseerd op de Interpersoonlijke theorie. Dit maakt dat het instrument het interpersoonlijk leraarsgedrag vollediger meet en het gemakkelijker is om deze resultaten te interpreteren.

Vanwege deze redenen is de VIL geschikt bevonden om te gebruiken tijdens de opdracht om het interpersoonlijk leraarsgedrag van de beoordeelde docent in havo 4 te beoordelen.

9.2 Conclusies met betrekking tot deelvraag 2

De conclusies met betrekking tot de toegepaste vaardigheden van docenten om de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen te stimuleren zullen hieronder worden beschreven. Deze conclusies hangen samen met deelvraag 2:

'2. Welke vaardigheden gebruikt de beoordeelde docent in de les aan havo 4 om de sociale competentie bij leerlingen te bevorderen?'

Het verschilt per docent welke vaardigheden en leskenmerken, met betrekking tot het bevorderen van sociale competentie bij leerlingen, geobserveerd zijn. Geen van de docenten heeft alle indicatoren met betrekking tot de vaardigheden of leskenmerken laten zien. Op dit gebied kunnen docenten meer doen om de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen te bevorderen. Bij twee van de vier docenten zijn de meeste vaardigheden zelfs niet of bijna niet gezien. Door deze docenten wordt volgens de theorie over sociale competentie de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen niet bevorderd (Ten Dam et al., 2003; Jolles en Sprakel, 2020). Bij de andere twee beoordeelde docenten wordt deze ontwikkeling wel gestimuleerd maar niet optimaal bevorderd.

9.3 Conclusies met betrekking tot deelvragen 3a en 3b

Deelvraag 3a

Eerst zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 3a beschreven worden. Deze deelvraag is als volgt:

'3a. Hoe ervaren de leerlingen van havo 4 en de beoordeelde docent het interpersoonlijk leraarsgedrag?'

Het gedrag van elke docent wordt door de leerlingen anders ervaren. Hierbij wordt docent A voornamelijk ervaren als een docent die over het algemeen laag in de invloed zit, maar hoog in de nabijheid. Bij docent B wordt er door de leerlingen voornamelijk aangegeven dat de docent veel invloed heeft. Daarbij laat docent B ook gedrag zien dat hoog scoort op de dimensie van nabijheid, maar vaker gedrag dat laag is op gebied van nabijheid. Docent C heeft volgens de leerlingen weinig invloed en scoort over het algemeen ook laag op de dimensie van nabijheid. Docent D wordt door de leerlingen gezien als een docent die zowel veel als weinig invloed kan hebben en die over het algemeen met het gedrag hoog op de dimensie van nabijheid scoort.

Samenvattend zijn er dus twee docenten waarvan het gedrag ervaren wordt als hoog binnen de dimensie van invloed. Drie van de vier docenten vertonen in grote mate gedrag dat hoog binnen de dimensie van nabijheid is. Een grote mate van gedrag dat laag binnen de dimensie van invloed ligt wordt bij drie van de vier docenten gevonden. Tot slot wordt het gedrag van twee van de vier docenten voornamelijk ervaren als laag binnen de dimensie van nabijheid.

Deelvraag 3b

Ten tweede zullen de resultaten met betrekking tot deelvraag 3b beschreven worden.

Deze deelvraag is als volgt:

'3b. Hoe verhouden de ervaringen van leerlingen uit havo 4 over het interpersoonlijk leraarsgedrag zich met de ervaring van de beoordeelde docent?'

Hoe het gedrag van de docenten op de leerlingen overkomt wordt door alle docenten anders ingeschat dan de leerlingen aangeven. Alleen docent D komt hierbij in de buurt van het leerlingenbeeld, maar ook bij deze docenten zijn er verschillen. De leerlingen vinden dat docent D meer nabijheid en invloed uit dan dat de docent zelf denkt. De zelfbeelden van de docenten A, B en C zijn op de meeste sectoren erg verschillend met het leerlingenbeeld. Docent A schat het eigen gedrag hoger in de mate van invloed in dan de leerlingen. Dit is bij docent B juist andersom waarbij de leerlingen de docent hoger indelen op het gebied van invloed. Daarbij is het leerlingenbeeld ook hoger in nabijheid dan het zelfbeeld van docent B. Docent C heeft een invloedrijker zelfbeeld dan dat er vanuit het leerlingenbeeld naar voren komt. Ook blijkt uit het leerlingenbeeld een lagere mate van nabijheid dan dat de docent aangeeft in het zelfbeeld.

Volgens de interpersoonlijke theorie beïnvloeden de interacties tussen docenten en leerlingen de relatie tussen deze partijen op een directe manier (Tartwijk et al., 2014). Hierdoor zegt de manier waarop interacties met docenten ervaren worden ook wat over de manier waarop leerlingen de relatie met docenten ervaren. Daarnaast roept het gedrag van docenten bepaald gedrag op bij leerlingen. Doordat de leerlingen het gedrag anders interpreteren dan dat docenten in hun zelfbeeld denken, roepen zij dus ook ander gedrag op dan dat zij zelf zouden denken als zij vanuit hun eigen inzicht (het zelfbeeld) het model van interpersoonlijk leraarsgedrag zouden toepassen. Door middel van het leerlingenbeeld kunnen docenten duidelijker zien wat het effect van hun gedrag is op de leerlingen (zie hoofdstuk 5.2.5).

9.4 Conclusies met betrekking tot de hoofdvraag

De hoofdvraag die tijdens deze opdracht beantwoord wordt is:

'Hoe beïnvloedt de beoordeelde docent, door middel van het interpersoonlijk leraarsgedrag en de gebruikte vaardigheden met betrekking tot de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, de groepsdynamica in havo 4?'

De hoofdvraag is voornamelijk beantwoord door middel van de individuele verslagen. Hierbij zijn de resultaten van de docenten aan de hand van de theorie geïnterpreteerd. In dit hoofdstuk zal worden beschreven op welke manier de theorieën zijn toegepast en wat het effect van het gedrag van de docenten in het algemeen is.

Vanuit de resultaten blijkt dat alle docenten verschillende indicatoren op de vaardigheden en leskenmerken, welke voordelig zijn voor de ontwikkeling van sociale competentie bij leerlingen, niet hebben laten zien tijdens de geobserveerde lessen.

Gedrag van leerlingen die niet sociaal competent zijn, wordt vaak als ongewenst, als asociaal of als een probleem beschreven door docenten (Koerhuis-Pasanis en Oostdam, 2004; Ten Dam et al., 2003). Het is daarom van belang om deze ontwikkeling bij leerlingen te bevorderen. Docenten hebben hierbij veel invloed op de ontwikkeling, docenten hebben namelijk de taak om sociale regels te hanteren, een goed leerklimaat te waarborgen en hebben een voorbeeldfunctie waarbij zij normen en waarden overbrengen aan leerlingen (Ten Dam et al., 2003; Gaffin, van den Berg en Beishuizen, 2015; Jolles en Sprakel, 2020). Uit de analyse van het probleem blijkt dat docenten het idee hebben dat leerlingen bepaalde normen en waarden op gebied van sociale omgang met anderen niet hebben meegekregen. Docenten kunnen door middel van hun vaardigheden deze normen en waarden binnen het klaslokaal stimuleren. Verder hebben de beoordeelde vaardigheden van docenten raakvlakken met gedrag dat volgens het interpersoonlijk leraarsgedrag bevorderend is voor de relatie met leerlingen (zie bijlage 7).

Op het gebied van interpersoonlijk leraarsgedrag is bekend dat het gedrag van docenten dat hoog scoort op de dimensie en nabijheid een sterk verband heeft met affectieve onderwijsopbrengsten, de motivatie van leerlingen en het plezier dat leerlingen ervaren in het vak en de lessen (Tartwijk et al., 2014). Ook op gebied van invloed is een positief verband gevonden, maar deze is minder sterk dan die van nabijheid. Verder heeft een lage mate van nabijheid in het klimaat een negatief effect op de cognitieve onderwijsopbrengsten en motivatie. Het model voor interpersoonlijke leraarsgedrag sluit hierbij aan op andere theorieën die aangeven dat de relatie en interactie tussen docenten en leerlingen een van de belangrijkste voorspellers voor onderwijsopbrengsten, motivatie en probleemgedrag bij leerlingen zijn (Skinner en Belmont, 1993; Ryan en Deci, 2000; Koerhuis-Pasanis en Oostdam, 2014; Gaffin, van den Berg en Beishuizen, 2015). Evenzo is er samenhang op gebied van invloed waarbij de ZDT (Ryan en Deci, 2000) aangeeft dat een hoge mate van invloed, op gebied van structuur en een gerichte uitleg, probleemgedrag zou kunnen terugdringen.

Bij alle beoordeelde docenten zijn verschillen in het leerlingenbeeld en zelfbeeld van docenten gevonden. Dit houdt in dat docenten hun eigen gedrag en de gevolgen daarvan anders interpreteren dan hoe dit in de praktijk op leerlingen overkomt. Een grote mate van nabijheid wordt voornamelijk bij drie van de vier docenten ervaren. Dit betekent dat drie docenten de hierboven genoemde positieve gevolgen door hun interpersoonlijk leraarsgedrag stimuleren. De twee docenten die door de leerlingen voornamelijk ervaren worden met een hoge mate van invloed hebben een extra positieve invloed op deze opbrengsten. De leerlingen geven bij twee van de vier docenten gedrag aan dat laag binnen de dimensie van nabijheid is. Dit heeft negatieve gevolgen voor het klimaat in de klas, de cognitieve onderwijsopbrengsten van leerlingen en de motivatie van leerlingen.

10. Advies

Aan de hand van de beoordelingen van docenten zijn individuele adviezen geformuleerd die te vinden zijn in de individuele verslagen. In dit verslag wordt een algemeen advies geformuleerd.

Sociale competentie

Docenten zijn zowel gezamenlijk als individueel verantwoordelijk voor het leerklimaat op school, het is daarom van belang dat er overeenstemming onder docenten is over hoe dit in de hoofdpunten gedaan wordt (Ebbens en Ettekoven, 2015). Uit gesprekken met de opdrachtgever blijkt dat het de vraag is of dit het geval is. Om er achter te komen of er onder docenten op de GSR kennis en overeenstemming is over het belang van sociale competentie, kan gebruik gemaakt worden van het interview leidraad leerkrachthandelen (Savelkous, 2016). Dit is tijdens de opdracht niet gedaan vanwege tijdsrestricties. Het zou echter nuttig kunnen zijn om dit wel te doen, hiermee kan de kennis en houding op sociale competentie vanuit docenten in beeld wordt gebracht. Vanuit deze informatie kan bepaald worden op welk gebied ondersteuning voor docenten het meeste invloed zou hebben.

Zoals blijkt uit de resultaten hebben alle docenten meerdere indicatoren van vaardigheden en leskenmerken niet zichtbaar laten zien tijdens de geobserveerde lessen. Hieruit blijkt dat de docenten nog meer kunnen doen om de ontwikkeling op sociale competentie bij leerlingen te bevorderen. Het gebrek aan sociale competentie bij leerlingen is een groot probleem en kan voor probleemgedrag zorgen (Ten Dam, et al., 2003; Jolles en Sprakel, 2020). Het is bekend dat de leerlingen op middelbare scholen de afgelopen jaren tijdens de lockdowns op school geen contact hebben gehad met hun leeftijdsgenoten, hierdoor is hun ontwikkeling op gebied van sociale competentie beïnvloed en in sommige gevallen zelfs achteruit gegaan. Dit terwijl de feedback op sociale processen van zowel leeftijdsgenoten als docenten belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen (Jolles en Sprakel, 2020).

Verder zijn docenten verantwoordelijk voor het leerklimaat (Ebbens en Ettekoven, 2015). Docenten zetten de norm en doen voor hoe er met elkaar omgegaan moet worden. Het is daarom van belang dat docenten: zich ervan bewust zijn dat het toepassen van deze vaardigheden hierbij kan helpen; zicht hebben op hoe zij deze gebruiken en hoe zij deze zouden kunnen gebruiken. Door inzicht te krijgen in hoe zij gebruik maken van deze vaardigheden en leskenmerken, hebben zij ook inzicht in welke hiervan zij meer zouden kunnen inzetten.

Om deze ontwikkelingen bij docenten te stimuleren is het advies dat de docenten bij elkaar observeren om te bepalen in welke mate vaardigheden tijdens lessen worden ingezet. Aan de hand van deze observaties zouden de docenten in intervisiegroepen kunnen bespreken hoe zij deze vaardigheden kunnen en willen inzetten en op welke momenten. Deze observaties kunnen worden gedaan aan de hand van het observatieformulier leerkrachthandelen (hierbij worden wel wat aanpassingen aangeraden zoals te lezen in hoofdstuk 11).

Om het leerklimaat verder te bevorderen kunnen docenten onderling, maar ook met leerlingen bespreken hoe dit gedaan kan worden (Ebbens en Ettekoven, 2015). Onderling kunnen docenten tijdens intervisies bespreken wat er tijdens lessen gebeurt en hoe zij dit kunnen beïnvloeden. Wanneer docenten bekend zijn met het model van interpersoonlijk leraarsgedrag zou deze tijdens de intervisies gebruikt worden. Verder kunnen docenten het leerklimaat met leerlingen bespreken en hen vragen wat zij vinden van het handelen van de docenten, wat zij anders zouden willen en afspraken maken om het leerklimaat te verbeteren (Ebbens en Ettekoven, 2015). Het is hierbij van belang dat docenten open dit gesprek in gaan, de leerlingen met respect behandelen en ze niet afstraffen als leerlingen hun inzichten delen.

Interpersoonlijk leraarsgedrag

Zoals beschreven in de conclusie zijn er bij alle docenten verschillen gevonden tussen het leerlingenbeeld, het zelfbeeld en het ideaalbeeld. De docenten kunnen deze inzichten gebruiken om vanuit een nieuw perspectief naar het eigen handelen te kijken en op deze manier betere en meer gerichte ontwikkelingsdoelen te stellen. Bij alle beoordeelde docenten zijn deze verschillen gevonden, daarom is het aannemelijk dat andere docenten op de GSR er ook baat bij kunnen hebben om het eigen handelen in beeld te krijgen. Hiermee wordt duidelijk gemaakt hoe het met de relatie tussen leerlingen en docent staat en wat het effect van het gedrag van de docent op de leerlingen is. Door deze inzichten kunnen docenten het eigen gedrag gericht aanpassen. De verwachting is dat hierdoor het ervaren probleemgedrag wordt teruggedrongen. Ook zal het gedrag van de docent ander gedrag bij de leerlingen oproepen. Het gedrag van docenten moet hiervoor richting een hoog niveau van nabijheid en invloed bewegen (Tartwijk et al., 2014). Het veranderen van gedrag kan erg moeilijk zijn (Tartwijk et al., 2014). Om docenten te ondersteunen en aan te leren hun gedrag bewust in te zetten om het gedrag van leerlingen te beïnvloeden, zijn er verschillende coaching/training mogelijkheden voor docenten. Hieronder zullen twee mogelijke 'cursussen' daartoe worden beschreven die de GSR zou kunnen overwegen.

De eerste optie is de driedaagse verdiepingsopleiding van de Leary Academy (-a, 2022), waarbij docenten zich binnen drie dagen van vijf uur verspreid over drie maanden verdiepen in het werken met de Roos van Leary (hierop is de VIL gebaseerd). Docenten krijgen hierbij meer kennis over het model, worden zich bewust van het eigen handelen, leren hoe ze het model gericht kunnen inzetten tijdens interacties en oefenen hiermee. Naast deze ontwikkeling met betrekking tot zichzelf, leren zij ook hoe zij anderen kunnen helpen op gebied van interacties. Hierdoor zouden zij hun collega's bekend kunnen maken met het gebruiken van het model.

Deze opleiding kan in groepen van maximaal zes docenten gedaan worden in 's-Hertogenbosch. De kosten voor deze opleiding zijn 1590 euro. Onder deze prijs vallen de opleidingsdagen, het bijbehorende studieboek, een ruimte, lunch en drinken. Meer over deze verdiepingsopleiding is op de site van de Leary Academy te vinden:

<https://learyacademy.nl/verdieping-roos-van-leary/>

Als tweede optie heeft de Leary Academy (-b, 2022) ook incompany trainingen die op de locatie van de GSR gegeven kunnen worden. Zij kunnen de opzet van de training naar de wensen van de GSR aan te passen. Een dag training kost 1800 euro, voor een groep van maximaal 10 personen (het maximaal aantal deelnemers is bespreekbaar). Dit bedrag is inclusief toegang tot de online introductiecursus en trainingsmateriaal. De trainingen duren één tot twee dagen van tien uur 's ochtends tot 5 uur 's avonds. Meer informatie hierover is te vinden onder de volgende URL:

<https://learyacademy.nl/in-company/>

Overlapping met al gebruikte instrumenten

Aan het einde van de opdracht laat de opdrachtgever weten dat de GSR sinds kort ook gebruik maakt van 360 graden feedback voor docenten. Hierbij worden leerlingen, collega's en de personeelsadviseur gevraagd om een vragenlijst in te vullen over de docent. Deze vragenlijst bestaat uit vragen die informatie ophalen over de volgende vijf aspecten: pedagogische bekwaamheid, vakdidactische bekwaamheid, inhoud van de les, persoon van de leraar en klassenmanagement door de leraar. Deze vragenlijst haalt net als de VIL informatie op over het leerlingenbeeld. Daarbij meet het instrument ook het beeld vanuit andere docenten waarmee docenten hun zelfbeeld kunnen vergelijken.

Daarbij worden er ook vragen gesteld over vaardigheden die ook in het observatieformulier leerkrachthandelen gemeten worden. Hoewel de afstudeerder dit instrument niet kent en alleen de vragen heeft kunnen inzien, lijkt het erop dat het observatieformulier leerkrachthandelen en de VIL in vergelijking gericht het interpersoonlijk leraarsgedrag en de vaardigheden van docenten meten. Daarbij vloeit uit deze instrumenten een concreter advies over wat de docent kan doen om het eigen gedrag aan te passen. Daarnaast geeft het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag een duidelijk beeld van wat het effect hiervan is op de leerlingen, dit lijkt niet zo concreet uit de 360 feedback te komen. Dit maakt het ene instrument niet minder goed dan de ander, maar laat wel zien dat het voor de opdrachtgever nuttig kan zijn om naast dit instrument ook gebruik te maken van de VIL en het observatieformulier leerkrachthandelen.

11. Kritische blik

In dit hoofdstuk zal kritisch gekeken worden naar verschillende aspecten van de opdracht. Hierbij zal ook beschreven worden hoe dit de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten heeft beïnvloed.

Bijdrage aan het oplossen van de hulpvraag van de opdrachtgever

De opdrachtgever heeft een probleemsituatie waarin veranderingen opgemerkt worden in het gedrag van leerlingen. Docenten op de GSR ervaren dit gedrag als een probleem. Daarom wilde de opdrachtgever graag dat het gedrag van de leerlingen geanalyseerd zou worden om op deze manier te achterhalen wat er gedaan kan worden om het gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden.

Tijdens de opdracht is in de analyse van literatuur (hoofdstuk 5) gezocht naar determinanten voor het gedrag van leerlingen. Hierbij is naar voren gekomen dat docenten invloed hebben op het gedrag van leerlingen. Vanuit de theorieën blijkt het nuttiger om het gedrag van docenten te beoordelen en hier eventueel interventies op in te zetten om het gedrag van leerlingen positief te beïnvloeden. Om deze reden is besloten het gedrag van docenten te beoordelen. Dit gaat deels tegen de oorspronkelijke hulpvraag van de opdrachtgever in. Het beoordelen van docenten raakt echter wel het onderliggende doel om het gedrag van leerlingen te kunnen beïnvloeden.

De resultaten van deze opdracht leveren geen directe oplossingen voor de probleemsituatie van de opdrachtgever. De mate waarin de beoogde veranderingen in het gedrag van leerlingen wordt bewerkstelligd zal afhangen van de beoordeelde docenten en de manier waarop de opdrachtgever met de adviezen aan de slag gaat. Wat deze opdracht heeft opgeleverd is dat de opdrachtgever inzicht heeft gekregen in hoe de VIL en de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie gebruikt kunnen worden om docenten te ondersteunen in hun ontwikkeling gedurende hun loopbaan en wat het effect hiervan kan zijn op de leerlingen.

Uit gesprekken met de opdrachtgever is op te maken dat deze hier actief mee aan de slag gaat en de verkregen inzichten gaat delen met het bestuur van de school.

Reflectie op gebruikte methodes

Tijdens de opdracht is gebruik gemaakt van de methodes: 'observaties' en 'vragenlijsten'. Hier is voor gekozen omdat uit de literatuur bleek dat observaties bevorderend zijn om werkelijk gedrag te meten en interviews om binnen een grote groep gegevens op te halen. Deze methodes hebben bruikbare resultaten opgeleverd om vanuit de theorie het gedrag van docenten te beoordelen. De methodes en de instrumenten die daarbij gebruikt zijn hebben echter ook gebreken.

Door de vragenlijsten is gemeten hoe leerlingen het gedrag van docenten ervaren.

Hierbij is echter niet gevraagd wat zij van dit gedrag vinden of dat zij hier verandering in zouden willen zien. Door middel van de observaties is waarneembaar gedrag beoordeeld. Hierbij is echter niet gemeten wat de intentie van docenten achter dit gedrag is.

Deze aspecten die niet gemeten zijn, hadden nuttige inzichten kunnen geven over de probleemsituatie en hadden mogelijk kunnen bijdragen aan een oplossing. De inzichten vanuit leerlingen hadden bijvoorbeeld mogelijk gemeten kunnen worden door open vragen toe te voegen aan de vragenlijst of door middel van een groepsgesprek met de klas. Om achter de intentie van docenten te komen zou het mogelijk zijn om gebruik te maken van een interview.

Naast de gebruikte methodes die voortvloeien uit de literatuuranalyse is rekening gehouden met de beperkte tijd en de belasting voor docenten en leerlingen. Observaties en vragenlijsten vragen weinig tijd en zijn minder belastend dan groepsgesprekken en interviews.

Reflectie op breder maatschappelijk en/of beroepsgerelateerde context

Zoals eerder in dit verslag beschreven is tijdens deze opdracht niet onderzocht of de problemen ontstaan zijn door het interpersoonlijk leraarsgedrag van docenten of door de door hen toegepaste vaardigheden om de ontwikkeling van sociale competentie te stimuleren. In plaats daarvan is het advies geformuleerd aan de hand van de gebruikte theorieën en is er geen garantie te geven dat deze veranderingen de ervaren problemen zullen oplossen. Er is gebruik gemaakt van een selecte steekproef, dit betekent dat de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar alle docenten van de GSR of andere scholen.

Op de GSR zijn meer docenten die het probleemgedrag ervaren dan de vier die beoordeeld zijn. Er zijn ook er andere scholen die gelijksoortige problemen ervaren als de GSR (zie hoofdstuk 3.7). Uit de resultaten van deze opdracht kan er geen generaliserende uitspraken gedaan worden over in welke mate de instrumenten gelijksoortige resultaten bij andere docenten/scholen zouden op kunnen leveren. De theorieën waarop deze instrumenten gebaseerd zijn, zijn wel generaliseerbaar. Dit betekent dat ook bij andere klassen/scholen het interpersoonlijk leraarsgedrag en de sociale competentie bij leerlingen determinanten zijn voor probleemgedrag bij leerlingen. Ook is tijdens de opdracht gebleken dat de gegevens gemeten door middel van de 'VIL' en de 'observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie' gebruikt kunnen worden om de theorieën toe te passen in klassen op middelbare scholen.

Beperkte tijd voor de opdracht

Er was een korte tijdsperiode om de meetinstrumenten af te nemen onder de doelgroep. Vanwege ziekte van de afstudeerder, de drukke periode voor docenten op de GSR, de vakantie en de educatieve reis van de havo 4 klas. De invloed hiervan op de opdracht zal hieronder beschreven worden.

Allereerst is gekozen geen interviews te houden met de docenten over de kennis, visie en vaardigheden met betrekking tot sociale competentie van docenten op de GSR. Hierdoor kan ook niet vastgesteld worden waar het gebrek rondom het inzetten van vaardigheden met betrekking tot sociale competentie vandaan komt. Daarom is het lastig vast te stellen of er ingezet moet worden op ontwikkeling op dit gebied bij de beoordeelde docenten.

Ten tweede een budget bij de opdrachtgever niet op tijd aangevraagd voor het aanschaffen van de instrumenten. Dit komt doordat het voorstel van het plan en de datum van het afnemen van de instrumenten te dicht bij elkaar lagen en dat de afstudeerder geen eerdere ervaring had met het via een opdrachtgever materialen regelen. Hierop is niet op tijd actie ondernomen. Dit is in strijd met de waarden van zorgvuldigheid en duidelijkheid van de afstudeerder. Van deze ervaring heeft de afstudeerder geleerd, waardoor de afstudeerder hier een volgende keer rekening mee zal houden. Mede door het gebrek aan voorbereiding van de afstudeerder en het beperkte budget van de opdrachtgever, is er met de opdrachtgever ervoor gekozen om een verouderde versie van de VIL te gebruiken. Deze oudere versie van de VIL is echter minder betrouwbaar en valide dan de nieuwste versie. Verder bestaat deze vragenlijst uit meer vragen dan de nieuwste versie wat meer tijd en aandacht van de leerlingen en docenten op de GSR vroeg. Bij gebruik van de nieuwste versie van de VIL zou het afnemen van het instrument minder tijd in beslag nemen en docenten en leerlingen minder belast worden. Er zijn tijdens de opdracht echter geen klachten over de belasting van leerlingen of docenten gekomen. Toch zijn de resultaten die voortgekomen zijn uit de oudere versie bruikbaar om toe te passen op de interpersoonlijke theorie en om een concreet beeld te vormen met betrekking tot het interpersoonlijk leraarsgedrag.

Ten derde zijn er slechts vier docenten beoordeeld op gedrag. Hierdoor is het beeld beperkt representatief met betrekking tot het gedrag van andere docenten binnen de GSR. Aan de hand van deze resultaten kunnen echter wel aannemelijke overeenkomsten

met andere docenten worden beschreven. Door middel van een groter aantal docenten zouden de gegevens representatiever zijn voor alle docenten van de havo 4 klas. Hierdoor zou een concreter advies gegeven kunnen worden om verandering in het leerlingengedrag te bewerkstelligen.

Afname instrumenten

Tijdens het afnemen van de instrumenten zijn omstandigheden naar voren gekomen die invloed hebben gehad op de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten.

Allereerst zijn bij twee docenten tijdens de geobserveerde les momenten geweest waarop de docent of (een groot deel van) de leerlingen niet aanwezig waren in het lokaal. Een uitgebreidere beschrijving van wat geobserveerd is, is te vinden in de individuele verslagen van de docenten. Hierdoor zijn er voor deze docenten minder mogelijkheden geweest om vaardigheden tijdens de geobserveerde lessen te laten zien. Dit zou kunnen verklaren waarom bepaalde indicatoren met betrekking tot vaardigheden en leskenmerken niet gezien zijn tijdens de lessen. Deze omstandigheden hebben effect op de betrouwbaarheid van de resultaten. De resultaten in andere lessen van deze docenten kunnen anders zijn als de docent of de leerlingen de gehele les aanwezig zijn. De docenten geven beiden aan dat de lessen wel representatief zijn en dat deze omstandigheden vaker voorkomen. Uit deze informatie is op te maken dat zij tijdens meerdere lessen deze (indicatoren op) vaardigheden niet laten zien. Dit maakt de gegevens betrouwbaarder in relatie tot andere lessen van deze docenten. Daarnaast zijn de observaties momentopname en wordt er niet gemeten of docenten deze vaardigheden bezitten, maar of zij deze toepassen. Op gebied van individuele inzichten, zoals beschreven in de individuele verslagen van docenten, zijn deze gegevens niet minder betrouwbaar of valide. Bij het vergelijken van de resultaten met andere docenten kan gezegd worden dat de betrouwbaarheid wordt aangetast doordat er minder momenten zijn geobserveerd. Dit is geen probleem omdat het vergelijken van docenten niet het doel is van deze opdracht.

Ten tweede zijn de docenten beoordeeld aan de hand van momentopname. Ook dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van de resultaten. Vanuit onderzoek is echter bekend dat het interpersoonlijk leraarsgedrag normaal gesproken niet erg verandert in de loop van het jaar (Wubbels et al., 2011).

Verder zijn de vragenlijsten bij docenten B en D (vanwege praktische redenen) aan het einde van de les afgenomen. Hierdoor zullen de antwoorden van de leerlingen door de les beïnvloed zijn. Bij docenten A en C zijn ze aan het begin van de les afgenomen. Ook zijn de leerlingen tijdens de geobserveerde lessen en de afname van de vragenlijsten beïnvloed door de lessen die zij voorafgaand aan de metingen hebben gehad. Deze beïnvloedingen zullen het beeld waarschijnlijk weinig of niet veranderd hebben. Het is namelijk zo dat de planning van deze lessen elke week achter elkaar liggen. Daarbij zullen leerlingen tijdens het invullen van de vragenlijst ook gebruik hebben gemaakt van ervaringen buiten de betreffende les om.

Ten derde is tijdens de geobserveerde lessen door docenten (al dan niet bewust) gekozen om de observator niet voor te stellen aan de leerlingen. Tijdens de observaties leken de leerlingen geen aandacht te besteden aan de aanwezigheid van de observant. Er zijn geen opmerkingen over gemaakt. Er zijn weinig tot geen leerlingen gezien die tijdens de lessen keken naar de observant. Een uitzondering hierop is de les van docent C waarbij het onrustig was. De leerlingen leken echter geen ander gedrag te vertonen tijdens deze les en ook de docenten vermelden geen ander gedrag dan normaal. Tijdens de lessen waar de vragenlijsten zijn afgenomen is de afstudeerder wel voorgesteld en heeft deze een toelichting gegeven op de opdracht en de vragenlijst. Er was vooraf geen opzet gemaakt van de manier waarop de toelichting verwoord zou worden. Hierdoor is de informatie niet precies hetzelfde geweest. Dit beïnvloedt de betrouwbaarheid doordat leerlingen andere informatie kregen waardoor het mogelijk is dat zij de vragenlijst anders invulden. Er is bij elke les nadrukkelijk aandacht besteed aan

het feit dat de vragenlijsten individueel ingevuld moesten worden, dat als ze vragen hadden, ze hun hand op mochten steken en dat de resultaten anoniem verwerkt zouden worden. Het was beter geweest om een opzet voor deze toelichting te hebben. Hierdoor zou de verstrekte informatie tijdens de verschillende lessen met elkaar overeenkomen. Ook zou de toelichting hierdoor sneller en duidelijker kunnen verlopen.

Ten vierde is er tijdens het afnemen van de vragenlijst naar voren gekomen dat niet alle leerlingen alle woorden in de vragen kenden. Zo is door de leerlingen verduidelijking gevraagd over de volgende woorden: gezag, moppert, driftig en 'treed aarzelend op'. Wanneer leerlingen aangaven deze woorden niet te kennen, heeft de afstudeerder deze woorden uitgelegd. Het is mogelijk dat sommige leerlingen niet aangeven dat zij iets niet begrepen en willekeurig iets hebben ingevuld. Zo is bijvoorbeeld tijdens het verwerken van de resultaten naar voren gekomen dat sommige leerlingen geen antwoord hebben ingevuld en bij andere vragen zijn vraagtekens rondom vragen genoteerd. Dit beïnvloedt het gemiddelde van de leerlingen. Dit effect is beperkt doordat het om een klein aantal missende waarden betreft en het gemiddelde op sectoren aan de hand van meerdere vragen wordt berekend. Bij de docenten A en D is er door één respondent op één vraag niet geantwoord. Bij docent C gaat het om twee respondenten waarbij op één vraag waarden missen. Verder mist bij docent B het grootste aantal waarden bij drie respondenten op één vraag. De antwoorden zijn niet gecontroleerd tijdens de afname, zodat de anonimiteit van leerlingen niet aangetast werd. Dit risico zou verminderd kunnen worden door de nieuwste versie te gebruiken. In de nieuwste versie zijn de vragen namelijk aangepast en zijn er vragen weggelaten, zodat het beter aansluit bij de doelgroep. Dit maakt de kans kleiner dat leerlingen vragen niet begrijpen.

Tot slot is er met betrekking tot de resultaten aan de hand van het observatieformulier opgevallen dat bij het noteren van de geobserveerde gedragingen niet gecontroleerd wordt of deze gedragingen op een goede manier plaatsvinden. Het formulier is wel zo opgesteld dat het suggereert dat de gedragingen op een positieve manier moeten plaatsvinden, maar dit is geen vast gegeven. Zo zou iemand leerlingen kunnen laten uitspreken, maar dit op een heel gedesinteresseerde manier of met een afkeurende houding kunnen doen. Op het formulier zou een observator dan kunnen aanvinken dat het gedrag wel gezien is, maar dit niet voordelig is voor de leerlingen en de docent hierin niet de desbetreffende vaardigheid van 'het tonen van respect (V9)' in toepast. Wanneer dit gebeurde heeft de afstudeerder dit bij de opmerkingen gezet om zo de objectiviteit te waarborgen, als de school dit formulier zelf gaat gebruiken is het van belang dat de observatoren vaststellen hoe dit formulier gebruikt gaat worden. Zo kan er bijvoorbeeld gekozen worden om het formulier aan te passen naar een manier waarop wel aangegeven wordt op welke manier de docent het gedrag laat zien.

Het begrijpen van de resultaten door docenten

De individuele verslagen van de docenten zijn zo geschreven dat docenten deze individueel kunnen lezen en begrijpen wat er gemeten is, hoe er geïnterpreteerd is, hoe de conclusies tot stand zijn gekomen, wat het effect is van de voorgestelde adviezen en hoe zij deze adviezen kunnen inzetten. Dit is gedaan omdat de afstudeerder het van belang vindt hier duidelijk, open en zorgvuldig in te zijn. Op deze manier kunnen de docenten het meeste halen uit de beoordelingen zonder de gegevens met anderen te bespreken. De begeleider van de organisatie uitgelegd hoe alles tot stand is gekomen en de theorieën achter de werkwijze. Op deze manier kunnen docenten zelf besluiten om de resultaten met degene uit de organisatie te bespreken wanneer dit gewenst is. Op het moment waarop dit verslag ingeleverd is, hebben drie docenten hun individuele verslagen ontvangen en heeft één docent aangegeven dit met de begeleider van de organisatie te willen bespreken.

Anonimiteit leerlingen

Tijdens het invullen van de vragenlijst lieten de leerlingen weten het raar te vinden dat zij hun leerlingnummer en geslacht moesten noteren terwijl de vragenlijst anoniem zou zijn. Om deze reden heeft de afstudeerder aangegeven dat zij dit niet hoefden te doen als zij dit niet wilden, omdat deze gegevens niet gebruikt worden. Er is uitgelegd dat het idee hierachter was dat gecontroleerd kon worden dat de vragenlijst door verschillende mensen ingevuld is. Dit is overbodig omdat de vragenlijst als papieren versie ingevuld is, waarbij ze worden uitgedeeld en de afstudeerder ziet dat iedereen het voor zichzelf invult. Deze vragen zouden bij verder gebruik van dit instrument weggehaald kunnen worden om verwarring te voorkomen.

Anonimiteit docenten

Zoals in dit beroepsproduct al eerder is beschreven, is er met de gegevens en resultaten van docenten zo anoniem mogelijk omgegaan. Tijdens de opdracht zijn er redenen geweest om bepaalde situaties met de opdrachtgever te bespreken. Bij één van de lessen voelde de afstudeerder zich geroepen om de voorgevallen situatie met de opdrachtgever te bespreken. Vanuit de observaties was de afstudeerder ervan overtuigd dat verandering in deze lessen noodzakelijk was om zowel de leerlingen als de docent te beschermen voor het gedrag wat beiden partijen lieten zien in de huidige situatie. Hierbij is de les objectief besproken en is de mening van de afstudeerder met de reden waarom gekozen was om dit te melden besproken. Verder zijn deze bevindingen ook in het individuele verslag van de docent duidelijk beschreven met wat theoretisch gezien het gevolg van de huidige situatie is. De begeleidster vanuit de opdrachtgever weet echter om welke docent dit gaat. Vanuit de afstudeerder is dit niet 'fout' omdat deze werkzaam is voor de opdrachtgever en deze bevindingen met de begeleidster mag bespreken. Met de begeleidster is ook besproken dat het goed is dat zij weet wat er speelt, maar dat deze hier geen actie op onderneemt in verband met de privacy. Wel is duidelijk dat als de docent uit zichzelf om hulp vraagt, dat dit serieus genomen moet worden. Het was verstandig geweest om van te voren duidelijk schriftelijk aan te geven dat in dit soort situaties, informatie wel met de begeleidster gedeeld wordt. Dit zou eerlijker en netter tegenover de docenten zijn.

De afstudeerder heeft voor dit besluit een ethische afweging gemaakt. In het moment zelf heeft hij dit gedaan aan de hand van zijn theoretische kennis die hij heeft opgedaan in voorbereiding van de observaties en aan de hand van wat hij zag in het gedrag en communicatie binnen de groep, zowel non-verbaal als verbaal en van zowel docent als leerlingen. Op basis hiervan heeft hij na de les besloten om het te rapporteren aan de begeleider vanuit de opdrachtgever. Achteraf gezien denkt de afstudeerder dat dit nog steeds een goed besluit is geweest. Wel neemt hij deze ervaring mee om ervan te leren. Om dit te doen is aan de hand van het boek 'Ethiek in de psychologie' (Rothfus, 2019) en de NIP-code (Nederlands Instituut voor Psychologen, 2015), de beroepscode voor psychologen, nog eens gekeken naar dit ethisch dilemma.

Hieruit is voornamelijk naar voren gekomen dat het eventueel beter was geweest om te wachten met het rapporteren van deze gegevens. Tijdens het observeren heeft de afstudeerder namelijk veel emoties gezien bij zowel de docent als leerlingen. Op grond hiervan heeft de afstudeerder al snel de koppeling gemaakt tussen de observaties en de theorie dat de situatie in de klas slecht is voor de groepsdynamica, de relatie tussen docent en leerlingen en voor de docent persoonlijk. Hierbij werd de afstudeerder op zijn waarden van hulpvaardigheid, betrokkenheid, eerlijkheid en veiligheid aangesproken, doordat hij de betrokkene graag wilde helpen en het belangrijk vindt om de bevindingen eerlijk te delen. Het is mogelijk dat hij door deze betrokkenheid onbewust heeft gezocht naar en gefocust heeft op gedrag dat deze veronderstelling bevestigt. Als de afstudeerder terugkijkt naar de situatie lijkt dit niet het geval te zijn geweest, maar hierbij is tijdens de situatie niet stil gestaan. Door te wachten met het rapporteren was het mogelijk geweest om nog eens objectief deze bevindingen te overdenken en een weloverwogen beslissing te maken hoe te handelen. Ook was er een week tussen de geobserveerde les en de volgende les van deze docent bij deze klas. Zo was er voor de afstudeerder dus

genoeg tijd om een weloverwogen ethische afweging te maken. Daarbovenop komt dat wanneer de terugkoppeling niet direct na de les was geweest, het niet duidelijk was geweest om welke les/docent het ging. Op deze manier had de afstudeerder er voor kunnen kiezen om de situatie anoniem te bespreken met de begeleider, zonder dat dit afbreuk zou doen aan de boodschap.

Overlapping van de instrumenten

Tijdens het interpreteren van de individuele resultaten van de docenten zijn er koppelingen gemaakt tussen de geobserveerde vaardigheden en het leerlingenbeeld. Hierbij zijn de vaardigheden gekoppeld aan kenmerkend gedrag van sectoren in het model van interpersoonlijk leraarsgedrag (Zie bijlage 7). Het is hierbij aannemelijk dat deze elkaar aanvullen, omdat interpersoonlijk gedrag onderdeel uitmaakt van sociale competentie. Er is geen wetenschappelijke onderbouwing gevonden die bewijzen dat het inzetten van deze vaardigheden, het leerlingenbeeld op het interpersoonlijk leraarsgedrag beïnvloedt. Om hier zeker van te zijn zou daar onderzoek naar gedaan moeten worden.

Literatuurlijst

- Alexandra, R., Mihaela, R., Luminita L., S., en Ciprian, V., R. (2021). *Burn-out syndrome and teacher job satisfaction*. Technium Social Science Journal, vol 20, Iss 1. Verkregen op 21 maart, 2022 van: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=0ab2e18c-e336-47cf-b566-04e8df922889%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=edsdoj.081e1c040e1414b80cf684b7d87d760&db=edsdoj>
- Altmann, G. (2015). *Pixabay, school-leren-afstuderen-weten*. Verkregen op 9 juni, 2022 van: <https://pixabay.com/nl/illustrations/school-leren-afstuderen-weten-852498/>
- Aob Compaz. (2016). *Vragenlijst voor de schoolbeleving, handleiding voor docenten*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://docplayer.nl/4047381-Vragenlijst-voor-de-schoolbeleving.html>
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., van der Velden, T., en de Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers bv Groningen, Houten. ISBN 9789001807702
- Benders, L. en Merkus, J. (2022). *Een (a)selecte steekproef in je scriptie | Uitleg & voorbeelden*. Verkregen op 6 juni 2022, van: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/steekproef-in-je-scriptie/#gemak>
- Bernaerts, I., Magez, W., D'haenens, E., Koomen, H. en Verschueren, K. (2015). *Leerling leerkracht relatie vragenlijst*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <http://docplayer.nl/7828071-Leerling-leerkracht-relatie-vragenlijst-normering-vlaams-basisonderwijs.html>
- Brekelmans, J., M., G. en van Tartwijk, J. (2005). *Rapportage versie 2.2, Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag*. Verkregen op 13 april, 2022 van: https://meesterschap.files.wordpress.com/2013/05/50itemvil_versie2-2_okt2008_verwerking.xls
- BSL. (2020). *Stap 1: waarom wil je meten?*. Verkregen op 11 april, 2022 van: <https://mijn.bsl.nl/stap-1-waarom-wil-je-meten/17942356>
- Bsl-Utrecht. (Z.d.). *ICALT*. Verkregen op 6 april, 2022 van: <https://bsl-utrecht.nl/achtergrondinformatie/icalt/>
- Burg, J., van Assema, P., Lechner, L. (2017). *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. Een planmatige aanpak*. Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum BV, Assen. ISBN 9789023254102
- Celestin-Westreich, S. en Celestin, L. (2015). *Observeren en rapporteren*. Pearson Benelux bv, Amsterdam ISBN 9789043023801
- Centraal PlanBureau (CPB). (2015). *Zittenblijven kostbaar, Experimenteer met alternatieven*. Verkregen op 21 maart, 2022 van: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/publicaties/download/cpb-policy-brief-2015-01-zittenblijven-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- COTAN. (1982). *Schoolbelevingschaal, SBS*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14352/schoolbelevingsschaal/>
- COTAN. (1992). *Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag, VIL*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14191/vragenlijst-voor-interpersoonlijk-leraarsgedrag/>
- COTAN -a. (2008). *Leerling leerkracht relatie vragenlijst, LLRV*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/13595/leerling-leerkracht-relatie-vragenlijst/>
- COTAN -b. (2008). *Schoolvragenlijst, SVL*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/13607/schoolvragenlijst/>
- COTAN. (2022). *COTAN documentatie*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.cotandocumentatie.nl/>
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R. en Sijsma, K. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Verkregen op 4 april, 2022 van:

- <https://www.psynip.nl/uw-beroep/cotan/beoordelingsprocedure/beoordelingssysteem-en-addenda/>
- Feldman, R., S. (2016). *Ontwikkelingspsychologie*. Nederland, Amsterdam: Pearson Benelux.
- GSR. (2018). *Privacyreglement GSR verwerking leerlinggegevens*. Verkregen op 14 april, 2022 van: <https://www.gsr.nl/wp-content/uploads/2021/11/GSR-privacyreglement-verwerken-leerlinggegevens.pdf>
- GSR-a. (2021). *GSR, Dé middelbare school voor en door christenen*. Verkregen op 15 februari 2022 van: <https://www.gsr.nl/>
- GSR-b. (2021). *Integriteitscode*. Verkregen op 13 april, 2022 van: https://www.gsr.nl/wp-content/uploads/2021/11/gsr_integriteitscode_2021_vastgesteldklachtenregeling.pdf
- iPH. (z.d.). *Stappenplan voor het gebruik van meetinstrumenten in de gezondheidszorg*. Verkregen op 11 april, 2022 van: <https://www.iph.nl/evaluatiwijzer/stappenplan-voor-het-gebruik-van-meetinstrumenten-in-de-gezondheidszorg/>
- Inspectie van het onderwijs. (2021). *Gevolgen van 16 maanden corona voor het onderwijs*. Verkregen op 21 maart, 2021 van: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2021/10/12/gevolgen-van-16-maanden-corona-voor-het-onderwijs>
- Jolles, J. en Sprakel, T. (2020). *De lerende leerling*. NeuroPsy Publishers. BSN: 978 90 75579 81 9. Verkregen op 4 juni 2022
- Koerhuis-Pasanisi, M.-J., & Oostdam, R. (2014). *Ongewenst gedrag van vmbo-leerlingen in relatie tot hun behoefte aan autonomie, competentie en sociale relaties*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 53, 117-131. Verkregen op 23 maart, 2022 van: http://www.mvanmartijn.eu/wp-content/uploads/2013/06/21-5-13-Artikel-de-relatie-tussen-ongewenst-gedrag-op-het-vmbo-en-drie-psychologische-basisbehoeften_Koerhuis.pdf
- Leary Academy. (2022). *Verieping Roos van Leary: Interpersoonlijke Dynamiek*. Verkregen op 30 mei 2022, van: <https://learyacademy.nl/verdieping-roos-van-leary/>
- Leary Academy. (2022). *In Company Roos van Leary*. Verkregen op 30 mei 2022, van: <https://learyacademy.nl/in-company/>
- Merkus, J. (2021). *Soorten validiteit in je scriptie of onderzoek (voorbeelden)*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/soorten-validiteit/>
- Mertens, J. (2018). *Over de Vragenlijst Interpersoonlijk leraarsgedrag*. Verkregen op 25 mei 2022, van: <https://docplayer.nl/60254517-Over-de-vragenlijst-interpersoonlijk-leraarsgedrag.html>
- Nederlands instituut voor psychologen. (z.d.). *2. De basisprincipes*. Verkregen op 13 april, 2022 van: <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/beroepscode/de-basisprincipes/>
- Nederlands Instituut voor Psychologen. (2015). *De beroepscode*. Verkregen op 9 juni 2022, van: <https://www.psynip.nl/uw-beroep/beroepsethiek/beroepscode/>
- NOS. (2022). *Impact corona nog steeds zichtbaar in de klas*. Verkregen op 4 juni, 2022 van: <https://nos.nl/artikel/2431229-impact-corona-nog-steeds-zichtbaar-in-de-klas>
- Passini, S., Molinari, L. en Speltini, G. (2015). *A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement*. Social Psychology of Education vol. 18, page 547-559. DOI: 10.1007/s11218-015-9300-3. Verkregen op 2 juni, 2022.
- Prodia. (2019). *Diagnostische fiche LLRV*. Verkregen op 4 april 2022, van: <https://www.prodiagnostiek.be/materiaal/LLRV.pdf>
- Psi Testuitgevers. (z.d.). *SVL, School Vragen Lijst*. Verkregen op 4 april 2022, van: <https://www.svlidigitaal.nl/Default.aspx>

- Rothfus, J. (2019). *Ethiek in de psychologie*. Pearson Benelux BV: Amsterdam. ISBN: 978-90-430-3634-4, Verkregen op 9 juni, 2022.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67. verkregen op 23 maart, 2022 van: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>
- Savelkoul, N. (2016). *Sociale competentie-ontwikkeling in het onderwijs*. Verkregen op 8 april, 2022 van: file:///C:/Users/andre/Downloads/file_b4e406b7-69bb-4b9e-875b-7ee27599dda5_SLD-2016-73265-Afstuderen-Scriptie-Afstudeeronderzoek-Nadia-Savelkoul-2015-2016.pdf
- Spilt, J., L., Koomen H., M., Y., en Thijs J., T. (2014). *Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering*. Pedagogische studiën, vol 91(6), pp. 366-382. Verkregen op 21 maart, 2022 van: <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/617163>
- Sikkes, R. (2020). *Weer meer burn-outklachten in het onderwijs*. Verkregen op 21 maart, 2022 van: <https://www.aob.nl/nieuws/weer-meer-burn-outklachten-in-het-onderwijs/#:~:text=Meer%20dan%20een%20kwart%20van,hel%20corona%20virus%20geen%20aandacht.>
- Skinner, E., A. en Belmont, M., J. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Journal of educational psychology, vol 85, No 4, blz. 547-581. Verkregen op
- Tartwijk, J.W.F., Brekelmans, M., den Brok, P.J. en Mainhard, M.T. (2014). *Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas*. Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels, pp. 7 – 10. Verkregen op 24 mei, 2022.
- Ten Dam, G., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., Ledoux, G., en m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Transferpunt Onderwijachterstanden, Den Haag. Verkregen op 13 april, 2022 van: <https://www.yumpu.com/nl/document/read/31867205/dam-g-t-m-volman-k-westerbeek-p-wolfram-g-ledoux-and->
- Trouw. (2021). *Depressies, Leerachterstanden; scholieren zijn ernstig in de problemen geraakt door de lockdowns*. Verkregen op 1 maart, 2022 van: <https://www.trouw.nl/onderwijs/depressies-leerachterstanden-scholieren-zijn-ernstig-in-de-problemen-geraakt-door-de-lockdowns~be1f1577/>
- Universiteit Utrecht -a. (2021). *Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL)*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://www.uu.nl/professionals/programmas/vragenlijst-interpersoonlijk-leraarsgedrag-vil>
- Universiteit Utrecht -b. (2021). *Interpersoonlijke Relaties in het Onderwijs*. Verkregen op 4 april, 2022 van: <https://interpersonal-relationships-in-education.sites.uu.nl/>
- Universiteit Utrecht -c. (2022). *Definitie van het concept relatie*. Verkregen op 21 mei, 2022 van: <https://interpersonal-relationships-in-education.sites.uu.nl/definitie-van-het-concept-relatie/introductie/>
- Van Damme, J., Opdenakker M., C., en Landeghem G. (1999). *Verschil tussen scholen en klassen*. Verkregen op 23 maart, 2022 van: https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS3452780&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&fromSitemap=1
- Van der Helm, P., (z.d.). *Project: 'Meester in de klas' voor basis-en voortgezet onderwijs*. Verkregen op 7 april 2022, van: https://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/residentiele-jeugd/zorg/onderzoek/180329_meesterindeklasincfolder.pdf
- Van der Lans, R., M., de Grift, W., J., C., M., Veen, K. (2018). *Developing an instrument for teacher feedback: Using the rasch model to explore teachers' development of effective teaching strategies and behaviors*. The journal of experimental education. Vol. 86, NO 2, p247-264. Verkregen op 6 april, 2022 van: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=5d5b0705-dfc6-4557-8d94-33af0093f305%40redis>

- Van der Lans, R., M., de Grift, W., J., C., M., Veen, K. (2019). *Same, Similar, or something completely different? Calibrating student surveys and classroom observations of teaching quality onto a common metric*. Educational Measurement: Issues & Practice. Vol. 38 Issue 3, p55-64. Verkregen op 6 april, 2022 van: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=994357f6-a675-4fff-9cb3-c3f43164b2ce%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=138456986&db=ehh>
- Veenstra, R. (1999). *Leerlingen – klassen – scholen: Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Verkregen op 23 maart, 2022 van: <https://research.rug.nl/nl/publications/leerlingen-klassen-scholen-prestaties-en-vorderingen-van-leerling-2>
- VoRaad. (2021). *Inspectieonderzoek: motivatie en welbevinden van leerlingen baart scholen zorgen*. Verkregen op 1 april, 2022 van: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/inspectieonderzoek-motivatatie-en-welbevinden-van-leerlingen-baart-scholen-zorgen#:~:text=Een%20meerderheid%20van%20de%20ge%C3%ABnqu%C3%A4terde,zorgen%20over%20de%20opgelopen%20achterstanden>
- Wubbels, T. en Brekelmans, M. (2005). *Two decades of research on teacher-student relationships in class*. International journal of educational research 43, 6-24. Verkregen op 2 juni, 2022.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P.J., Levy, J., Mainhard, M., T. en van Tartwijk, J.W.F. (2011). *Let's make things better. Developments in research on interpersonal relationships in education*. Interpersonal relationships in education (pp. 225-249). Verkregen op 24 mei, 2022.
- Wubbels, T. en Levy J. (1991). *A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers*. Interpersonal relationships in education, vol 15, pp 1-18. Verkregen op 2 juni, 2022.

Bijlage

Bijlage 1, Vragenlijst sociale veiligheid (GSR)

Deze vragenlijst gaat over jou. Over hoe jij je voelt in de klas en over hoe jij denkt dat het gaat in de klas. Daarom is het belangrijk om je eigen mening te geven bij het antwoorden van de vragen. De mentor zal jouw antwoorden niet delen met klasgenoten. De mentor gebruikt de antwoorden om te kijken wat de klas nodig heeft om een veilige klas te zijn. Je naam is belangrijk zodat de mentor eventueel met jou in gesprek kan over wat jij hebt geantwoord.

Naam: _____

Klas: _____



	Nooit	Soms 1 of 2 keer per maand	Regelmatig 1 keer per week	Vaak paar keer per week	Weet ik niet
Leerlingen schelden mij uit op school					
Mijn klasgenoten lachen mij uit					
Leerlingen pesten mij op school					
Leerlingen schoppen of slaan mij op school					
Leerlingen doen mij pijn op school					
Leerlingen bedreigen mij op school					
Leerlingen dwingen mij om dingen te doen die ik niet wil					
In onze klas wordt gepest					
Leerlingen in onze klas slaan en schoppen elkaar					
In onze klas wordt een leerling buitengesloten					
In onze klas lachen leerlingen elkaar uit					
In onze klas wordt gepest					

	Nooit	Soms 1 of 2 keer per maand	Regelmatig 1 keer per week	Vaak paar keer per week	Weet ik niet
In onze klas speelt een klasgenoot vervelend de baas					
In onze klas worden leerlingen uitgescholden					
In onze klas doen leerlingen elkaar pijn					
Ik ben bang uitgelachen te worden					
Ik ben bang voor gek gezet te worden in de klas					
Ik denk dat er over mij wordt geroddeld					
Ik ben bang dat ik word geschopt of geslagen op school					
Ik voel me veilig op school					
Ik ben bang om gepest te worden op school					
Ik ga met angst naar school					
Ik heb leuke klasgenoten					
Er zitten leuke leerlingen in mijn klas					
Ik voel me op mijn gemak bij mijn klasgenoten					
Het is gezellig bij ons in de klas					
Ik voel mij alleen in de klas					
Ik hoor erbij in de klas					
Ik ben bang voor sommige klasgenoten					
Ik voel me veilig in mijn klas					
Ik voel me veilig op het schoolplein					
Ik voel me veilig op straat in de buurt van school					
Ik voel me veilig tijdens de gym					
Ik kan mijn klasgenoten vertrouwen					

Bijlage 2, Oriënterende observaties

Tijdens de eerste les zijn verschillende gedragingen geobserveerd die overeenkomen met wat docenten als probleemgedrag beschrijven. Zo negeerden de leerlingen opdrachten van de docent, gingen zij tegen de docent in en begonnen ze discussies met de docent. Verder kreeg de docent niet de aandacht van (de meeste) leerlingen en waren zij vooral met zichzelf of anderen bezig. Doordat leerlingen de docent geen aandacht gaven, moest de docent zich meerdere keren herhalen. Uiteindelijk ging het gedrag van de leerlingen zo ver dat er een leerling was die via het raam naar buiten stapte, leerlingen die water op de tafels gingen schenken en het papier, dat gebruikt is om dit water op te ruimen, tegen een airconditioning unit in de klas aangooïden zodat deze bleef plakken. De drukte van bepaalde leerlingen in de klas had duidelijk ook negatieve effecten op andere leerlingen die graag aan schoolwerk wilden tijdens de les. Zij begonnen met elkaar te discussiëren dat het geen nut had om naar school te komen als het zo druk was en hadden een gefrustreerde blik. Ook bij de docent waren verschillende dingen te zien. Aan het begin viel al op dat de docent vijf tot tien minuten te laat was en zacht en rustig praat. De manier waarop de docent aandacht probeerde te krijgen kwam niet over alsof de docent ook werkelijk verwachtte dit te krijgen. Terwijl de leerlingen nog steeds hun eigen ding deden en met elkaar aan het praten waren, begon de docent de klas met de dagopening en bijbel lezen. De docent leek er niet van op te kijken dat zij de aandacht van de leerlingen niet had. Tijdens het bidden viel op dat de leerlingen rustiger werden, maar ook dit was iets wat de docent voor de klas deed en niet met de klas. Na het bidden was de rust ook weer weg. Nadat de docent verteld had dat er drie opties waren waarmee de leerlingen aan de slag konden (en dit tot twee keer toe had moeten herhalen door de onrust) ging de docent de klas rond om te controleren of iedereen wat te doen heeft. Daarna ging de docent achter het bureau zitten en liet de leerlingen hun gang gaan. Ook terwijl leerlingen water begonnen te schenken was te zien dat de docent toekeek maar niet ingreep, pas als de leerlingen zijn uitgelachen probeerde de docent één leerling papiertjes te laten halen om het op te ruimen. In gevolg hiervan sprongen vier leerlingen op en gingen gezamenlijk naar de wc. De docent zei dat dit niet de bedoeling was, maar werd genegeerd. Ook greep de docent pas in toen de les afgelopen was en gaf een leerling de opdracht om het propje op de airconditioning op te ruimen. Tijdens al deze gebeurtenissen kwam de docent niet gefrustreerd over en leek rustig te blijven.

Bij de tweede les heeft de observator zich vergist en heeft hij bij een verkeerde klas geobserveerd. Dit was een vwo klas die examentraining kreeg. Aan het begin van de les stond de docent al bij de deur de leerlingen te begroeten en liet zij de telefoons in een bak leggen. Toen iedereen binnen was benoemde de docent de regels dat tassen in de tassenkast moeten en wat ze nodig hadden voor de les. Daarna vraagt de docent de aandacht door 'sssttt' te zeggen. Wanneer de docent de aandacht heeft en iedereen stil is, begint de docent met de doelen van de les en de komende lessen. Leerlingen hebben een actieve luisterhouding en kijken de docent in stilte aan. De docent ging verder met uitleggen waarom de doelen van belang zijn en de eigen ervaringen rondom het nut van de lessen. Hierbij sluit de docent ook aan bij wat vorige lessen is gebeurd. Na de uitleg kregen de leerlingen een opdracht en mocht een leerling haar flesje vullen, wat eerder bij binnenkomst door de docent was afgewezen. Na een opdracht vroeg de docent het antwoord aan leerlingen en wanneer het goede antwoord gegeven werd legde de docent de opdracht uit. De docent zorgde voor een hoog tempo en wees leerlingen er regelmatig op dat het stil moest zijn. Zacht rustig overleg accepteerde de docent wel. De docent legde bij haar opdrachten ook uit waarom de docent deze op de gekozen manier geeft en wat het nut hiervan is. Ook gaf de docent telkens aan wat haar verwachtingen waren en wat deze zelf doet terwijl de leerlingen zelfstandig bezig zijn. De leerlingen waren tijdens de les actief bezig met de oefening en er was een rustige sfeer. Toen één leerling met een andere leerling aan het praten was en begon te lachen, liet de docent de leerling ergens anders zitten om de rust te bewaren, ook hierbij legde de docent uit waarom deze dit deed en wat de verwachtingen waren.

De derde les was bij een vwo klas uit de onderbouw. Hierbij is de aankomst van de les gezien en daarna is de observator halverwege de les terug gekomen omdat hij tijdens het eerste deel van de les bij een andere klas observeerde. Bij aanvang van de les stond de docent voor het lokaal de leerlingen te begroeten en maakte af en toe bij een leerling een persoonlijke opmerking. Tijdens de les moesten de deelnemers zelfstandig in stilte aan het werk. De docent gaf voorafgaand aan deze opdracht een pauze, zodat de leerlingen daarna in alle rust konden werken. (Achteraf vertelde de docent dat deze verschillende afspraken heeft met de klas die bij andere klassen niet van toepassing zijn, omdat dit nodig bleek te zijn). Na de pauze gaf de docent aan dat de pauze voorbij was en dat deze de aandacht wilde. De docent begon met vertellen wat de verwachtingen waren rondom de opdracht en dat de docent ondertussen langs zal lopen. Als de leerlingen vragen hadden gaven de docent aan dat ze hun hand op konden steken. Ook mochten leerlingen tijdens het zelfstandig werken muziek luisteren met oortjes in. De docent liep langs de leerlingen, keek hoe het ging en beantwoorde eventuele vragen. Wanneer er leerlingen waren die elkaar afleiden, gebruikte de docent non-verbale communicatie om te laten zien dat deze er niet van gediend was. Wanneer de leerlingen later weer verder gingen met elkaar afleiden gaf de docent verbaal signaal dat deze wilde dat het stopte. Tijdens de les merkte de docent dat het wat minder goed ging met een leerling en vroeg hoe het ging met de buikpijn van de leerling. De leerling gaf aan er last van te hebben, maar graag op school te willen blijven. De docent reageerde hierop met bewondering en bezorgdheid. Toen de groep in stilte werkte, complimenteerde de docent de leerlingen en liet weten dit fijn te vinden. Aan het einde van de les ontstond er een discussie dat de docent een weddenschap zou hebben verloren en zou moeten trakteren. De docent gaf aan dat dit de vorige les al gebeurt was, maar dat de leerling net ook de weddenschap had verloren en moest trakteren, daarbij vroeg de docent de mening van de groep die daarmee instemden. Daarop reageerde de docent met een dansje en gelach, de docent maakte er een lolletje van met de klas.

De vierde geobserveerde les is dezelfde klas als de derde observatie, maar dan met een andere docent. Aan het begin van de les deden alle leerlingen hun telefoon in de bak en gingen zitten. De leerlingen waren aan het begin hard met elkaar aan het praten. De docent liet weten de aandacht te willen door 'ssst' te zeggen en leerlingen aan te spreken dat zij stil moesten zijn. Na vijf keer proberen om de klas stil te krijgen zegt de docent dat deze er klaar mee is en dat het nu echt stil moet zijn. Een paar leerlingen grappen hierover, maar daarna was het stil. Voor de les begon zeiden twee leerlingen tegen elkaar dat ze deze les weer veel zouden moeten schrijven, want de docent zegt allemaal dingen die niet in het boek staan en dat is heel irritant volgens hen. De docent begon de les met waar ze het al over gehad hadden en koppelde dit aan waar ze het tijdens deze les over gingen hebben. Zowel tijdens de uitleg als tijdens de les en de film reageerden leerlingen vrijuit, zonder hun handen op te steken riepen zij hun vragen en reacties door de klas. De docent reageerde hier elke keer anders op, de ene keer reageerde deze niet, de andere keer zei deze het niet te willen, maar veruit het meest ging de docent erop in en was er veel interactie tussen de klas en de docent. Het viel hierbij op dat alle opmerkingen en vragen van de leerlingen wel over de stof van de les gingen, iedereen leek erg betrokken bij en geïnteresseerd in de stof. Tijdens de uitleg liep de docent de klas rond en keek de leerlingen aan. Ook maakte de docent gebruik van zijn eigen ervaringen rondom het onderwerp, dit leek veel interesse op te roepen bij de leerlingen, die erop doorvroegen. Als leerlingen zelf koppelingen maakten tussen de stof en actuele situaties ging de docent hierop in en dacht mee. Toen er leerlingen waren die grappen maakten over de heftige situatie die besproken werd, gaf de docent aan dat deze dit niet vond kunnen en liet hierbij weten dat zij tijdens de vorige les hier afspraken over hadden gemaakt. De leerlingen leken hier niet van onder de indruk te zijn, maar stopten wel met de grappen. Aan het einde wilde de docent bijbel lezen en bidden voor het eten, het duurde hierbij weer even voordat het stil is. Tijdens het bidden gebeurde er iets waardoor een leerling begon te praten, na het bidden liet de docent deze leerling in het lokaal blijven om met de docent te praten. De observator was tijdens dit niet gesprek verder niet aanwezig. De rest van de leerlingen mochten vertrekken.

KA

Kwant, A.A. <KWA@gsr.nl>

Aan: Wiegeler, Andre

Beste Andre,

Zoals telefonisch besproken,

- ik ga akkoord met het plan van aanpak,

- ik heb de praktische details geregeld,

- de school gaat voor de gratis versie van de VIL,

-ik kijk uit naar je onderzoeksresultaten en hoop dat we er veel aan zullen hebben.

Succes met de uitvoering

Met vriendelijke groet,

Aria Kwant - de Gelder

GSR | Docent Godsdiens | Counselor |

Aanwezig: ma, di, do, vr

DISCLAIMER: The GSR exercises no editorial control over e-mail messages originating within the organisation and accepts no responsibility for either the contents of this message or any copyright laws that may have been violated by the person sending this message.

Bijlage 4, Observatielijst leerkrachthandelen

Naam observant:		Datum:					2	2
Code respondent:		Groep:						
Inhoud/vakgebied:								
Beschrijving les:								
Starttijd observatie:				Eindtijd observatie:				

Vaardigheden				
Vraag code	De leerkracht	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
V1	Toont voorbeeldgedrag			
	De leerkracht creëert een prettige sfeer (kinderen kunnen rustig werken, lijken ontspannen of hebben plezier)			
	De leerkracht erkent de inbreng van leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht schept een goed klimaat voor samenwerking met en tussen leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
V2	Accepteert leerlingen			
	De leerkracht laat leerlingen merken dat hij hen als persoon accepteert maar dat hij bepaald gedrag niet toestaat (correctie op gedrag, niet op persoon)			
V3	Kan goed luisteren			
	De leerkracht luistert naar vragen van de kinderen en laat duidelijk belangstelling blijken (reageert bevestigend, vraagt door)			
	De leerkracht laat met zijn/haar houding zien dat hij/zij luistert (kijkt leerling aan, knikt bevestigend)			
V4	Neemt opvattingen serieus			
	De leerkracht koppelt vragen en opmerkingen van leerlingen op een positieve manier terug			
	De leerkracht maakt duidelijk bijdragen van leerlingen waardevol te vinden			
V5	Biedt ondersteuning			

	De leerkracht geeft leerlingen die vastlopen tips, zonder hierbij kant-en-klare oplossingen te bieden, zodat ze zelf tot een oplossing komen			
V6	Biedt warmte (geborgenheid, bescherming en veiligheid)			
	De leerkracht accepteert fouten van leerlingen			
	De leerkracht spreekt leerlingen op een positieve manier aan			
	De leerkracht maakt de sfeer in de groep en de omgang met elkaar bespreekbaar			
	De leerkracht corrigeert leerlingen individueel op gedrag en niet op de persoon			
V7	Is responsief (reageert op behoeftes en signalen)			
	De leerkracht reageert op behoeftes en signalen van de groep (desinteresse, slechte sfeer, hulpvragen)			
	De leerkracht reageert op interacties tussen leerlingen (kletsen, conflicten)			
	De reactie van de leerkracht heeft het door hem gewenste effect op leerlingen			
	De leerkracht reageert aansluitend en adequaat			
	De leerkracht sluit gevoelsmatig en inhoudelijk aan bij het signaal			
V8	Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)			
	De leerkracht zegt of leerlingen een beroep op hem/haar mogen doen			
	De leerkracht zegt of leerlingen wel of niet met andere leerlingen mogen overleggen			
	De leerkracht zegt hoeveel tijd leerlingen hebben voor taken			
	De leerkracht maakt gebruik van middelen die leerlingen helpen de aandacht uit te stellen (stoplicht, kleurenklok, time-timer etc.)			
V9	Toont respect			
	De leerkracht laat leerlingen uitspreken			
	De leerkracht luistert naar wat leerlingen te zeggen hebben (door houding, geluidjes of reactie)			
	De leerkracht maakt gepaste opmerkingen (dus niet rolbevestigend> jij bent ook altijd de laatste)			
V10	Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken.			
	De leerkracht benoemt regels en afspraken waar leerlingen zich aan moeten houden			
	Regels zijn duidelijk en functioneel voor leerlingen (de regels hebben het gewenste effect, leerlingen volgen ze op)			
	De leerkracht hanteert regels consequent			

	De leerkracht spreekt leerlingen aan op ongewenst gedrag			
	De leerkracht stimuleert gewenst gedrag			
V11	Stimuleert/verhoogt het zelfvertrouwen van leerlingen			
	De leerkracht zorgt voor een positieve terugkoppeling op vragen en opmerkingen van leerlingen			
	De leerkracht geeft leerlingen complimenten (op werk, gedrag, inzet)			
	De leerkracht honoreert (erkent/beloont) bijdragen van leerlingen			
V12	Creëert veilig/positief groepsklimaat			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om inbreng te hebben			
	De leerkracht biedt leerlingen ruimte om initiatief te nemen			
	Spreekt positieve verwachtingen uit naar de leerlingen toe			
	Maakt duidelijk de inbreng van leerlingen waardevol te vinden			
	Geeft leerlingen de ruimte om fouten te maken (reageert positief)			
Opmerkingen: *Ja aangekruist = positief waargenomen. Nee aangekruist = negatief waargenomen. Vb. V1 Laat leerlingen uitpraten, wordt: laat leerlingen <u>niet</u> uitpraten. Niets aangekruist= niet waargenomen. Einde van de les: <i>Vraag voor docent:</i> Was deze les representatief voor hoe een gemiddelde les met deze klas verloopt? Ja / Nee <i>Vraag voor de docent:</i> Is er een groot verschil tussen hoe het in deze klas gaat in vergelijking met andere klassen?				
Lessen				
Vraag code	Het onderwijs	*Zichtbaar in handelen		Opmerkingen
		Ja	Nee	
L1	Bevat een heldere structuur			

	De leerkracht heeft overzicht over de groep (is alert)			
	De leerkracht heeft overwicht op de groep			
	De leerkracht vertoont zelf voorspelbaar gedrag			
	De leerkracht reageert onmiddellijk en beslist op storend gedrag			
	De leerkracht geeft een stappenplan waarin de tussenliggende stappen naar het einddoel helder zijn			
	De leerkracht geeft vooraf aan hoeveel tijd leerlingen hebben om aan een opdracht/ taak te werken			
	De leerkracht geeft vooraf aan wat leerlingen kunnen doen als ze klaar zijn			
L2	Bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het leerproces (hoe ze iets hebben gedaan)			
	De leerkracht reflecteert met leerlingen op het product (wat ze ervan hebben geleerd)			
	De leerkracht geeft leerlingen specifieke feedback op hun werk en gedrag			
L3	Vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving			
	De leerkracht geeft voorbeelden uit de dagelijkse leefwereld van leerlingen			
	De leerkracht maakt de relevantie van lesonderdelen duidelijk			
	De leerkracht sluit aan bij de actualiteit			
	De leerkracht haakt in op ideeën van leerlingen			
	De leerkracht sluit aan bij kennis en vaardigheden die leerlingen buitenschools hebben opgedaan			

Opmerkingen:

***Ja** aangekruist = positief waargenomen. **Nee** aangekruist = negatief waargenomen.
Vb. V1 Laat leerlingen uitpraten, wordt: laat leerlingen niet uitpraten. **Niets** aangekruist= niet waargenomen.

Bijlage 5, Vragenlijst Interpersoonlijk leerkrachtgedrag (VIL)

Datum:

Docent:

Klas:

Leerlingnummer:

Leeftijd:

Geslacht: O Man O Vrouw O Anders:

Uitleg:

Deze vragenlijst is bedoelt om meer inzicht te krijgen in hoe de klas tegen de docent aankijkt. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten.

De door jou ingevulde antwoorden zullen anoniem verwerkt worden, de docent zal niet te weten komen wie wat heeft ingevuld.

Links in de tabel staan 50 stellingen, hierop geef je aan hoe vaak deze stelling voorkomt bij deze docent op een schaal van 'nooit' tot altijd. Je geeft antwoord door het hokje aan te kruisen passend bij jouw antwoord keuzen. Het meest linker hokje staat voor 'nooit' en het meest rechter hokje voor 'altijd'.

Voorbeeld: ☒

Mocht je een fout hebben gemaakt of je antwoord willen aan passen dan vul je het goede vakje helemaal in.

Voorbeeld: ☒ ☐ ☒ ☐ ☐

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	altijd
1 Deze docent heeft gevoel voor humor	☐	☐	☐	☐	☐
2 Bij deze docent heb je vrijheid	☐	☐	☐	☐	☐
3 Deze docent heeft gezag	☐	☐	☐	☐	☐
4 Deze docent heeft moeite om de klas stil te krijgen	☐	☐	☐	☐	☐
5 Deze docent helpt je	☐	☐	☐	☐	☐
6 Deze docent laat meteen merken dat iets niet mag	☐	☐	☐	☐	☐
7 Bij deze docent moet het stil zijn in de les	☐	☐	☐	☐	☐
8 Deze docent luistert naar leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐
9 Deze docent zegt dat leerlingen weinig presteren	☐	☐	☐	☐	☐
10 Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen	☐	☐	☐	☐	☐

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	altijd
11 Deze docent vertrouwt leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐
12 Deze docent geeft leerlingen hun zin	☐	☐	☐	☐	☐
13 Deze docent is ontevreden	☐	☐	☐	☐	☐
14 Deze docent verbiedt ons dingen	☐	☐	☐	☐	☐
15 We moeten ons aan zijn/haar regels houden	☐	☐	☐	☐	☐
16 Deze docent is bereid iets opnieuw uit te leggen	☐	☐	☐	☐	☐
17 Deze docent moppert	☐	☐	☐	☐	☐
18 Deze docent maakt een onzekere indruk	☐	☐	☐	☐	☐
19 Deze docent houdt ons in de gaten	☐	☐	☐	☐	☐
20 Als deze docent boos is merk je dat	☐	☐	☐	☐	☐
21 Deze docent is aardig	☐	☐	☐	☐	☐
22 Bij deze docent doe je wat je zelf wilt	☐	☐	☐	☐	☐
23 Met deze docent kun je lachen	☐	☐	☐	☐	☐
24 Deze docent dreigt met straf	☐	☐	☐	☐	☐
25 Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt	☐	☐	☐	☐	☐
26 Deze docent is uit zijn/haar humeur	☐	☐	☐	☐	☐
27 Deze docent leeft mee met leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐
28 Deze docent laat leerlingen hun gang gaan	☐	☐	☐	☐	☐
29 Deze docent maakt een sombere indruk	☐	☐	☐	☐	☐
30 Bij deze docent weet je wat je moet doen	☐	☐	☐	☐	☐

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	altijd
31 Deze docent vindt veel goed	☐	☐	☐	☐	☐
32 Deze docent kan goed tegen een grapje	☐	☐	☐	☐	☐
33 Je kunt deze docent gemakkelijk voor de gek houden	☐	☐	☐	☐	☐
34 Deze docent kan kwaad worden	☐	☐	☐	☐	☐
35 Deze docent houdt streng orde	☐	☐	☐	☐	☐
36 Deze docent is geduldig	☐	☐	☐	☐	☐
37 Deze docent kan goed leiding geven	☐	☐	☐	☐	☐
38 Bij deze docent moet je hard werken	☐	☐	☐	☐	☐
39 Bij deze docent is het onrustig in de klas	☐	☐	☐	☐	☐
40 Deze docent weet leerlingen te boeien	☐	☐	☐	☐	☐
41 Deze docent is driftig	☐	☐	☐	☐	☐
42 Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas	☐	☐	☐	☐	☐
43 Er kan veel bij deze docent	☐	☐	☐	☐	☐
44 Deze docent zeurt	☐	☐	☐	☐	☐
45 Deze docent treedt aarzelend op	☐	☐	☐	☐	☐
46 Deze docent is soepel voor leerlingen	☐	☐	☐	☐	☐
47 Deze docent stelt hoge eisen	☐	☐	☐	☐	☐
48 Deze docent treedt zelfverzekerd op	☐	☐	☐	☐	☐
49 Met deze docent kun je gemakkelijk ruzie krijgen	☐	☐	☐	☐	☐
50 Als het stil moet zijn, praten we toch door	☐	☐	☐	☐	☐

Bijlage 6, Kenmerkend gedrag voor de sectoren van de VIL

Hieronder worden per sector de kenmerkende gedragingen beschreven welke bij de acht sectoren passen (zoals beschreven door Wubbels en Brekelmans, 2005; Tartwijk et al., 2014). Docenten vertonen niet alleen gedrag binnen één sector, zij wisselen tussen sectoren. Het is bij het gebruiken van het model van belang om duidelijk te hebben dat de kenmerken hieronder gebaseerd zijn op een grote mate van gedrag binnen sectoren.

BS Sturend gedrag

Sturend gedrag kenmerkt zich doordat de docent het werk goed gestructureerd en geordend heeft. Daarbij is de docent in staat om regulerend te werk te gaan. Bij leerlingen kan de docent zelfverzekerd, duidelijk, krachtig, overtuigend en met gezag overkomen. De docent is in staat om zijn bedoelingen duidelijk te maken en de aandacht vast te houden wanneer hij/zij uitlegt, vertelt of opdrachten geeft.

Sturend gedrag bij docenten roept afhankelijk gedrag bij leerlingen op. Hierbij volgen de leerlingen de docent en hebben zelf weinig invloed.

Het gevaar bij dit gedrag is dat de docent te veel aan het woord is, te veel controleert en leerlingen te veel probeert te sturen. De docent kan overkomen alsof deze het beter weet en leerlingen van zijn meningen probeert te overtuigen.

SB Helpend gedrag

Helpend gedrag kenmerkt zich doordat de docent goed kan communiceren met de klas en de leerlingen probeert te begrijpen. Deze docent kan goed tegen een grapje en toont belangstelling. De docent focust op samenwerken en probeert te helpen om problemen op te lossen. Bij leerlingen kan de docent als behulpzaam, vriendelijk en meelevend overkomen.

Helpend gedrag bij docenten roept meegaand gedrag bij leerlingen op.

Het gevaar bij dit gedrag is dat de docent zo bezig kan zijn met het helpen van een leerling dat hij/zij de andere leerlingen vergeet. Ook loopt de docent het gevaar te makkelijke opdrachten te geven zodat de leerlingen het gemakkelijk hebben, maar daardoor niet genoeg uitgedaagd worden. Daarbij is het mogelijk dat de docent te snel en te vaak toe geeft.

SO Begrijpend gedrag

Begrijpend gedrag wordt gekenmerkt doordat de docent de problemen van leerlingen probeert te begrijpen en bereid is om compromissen te zoeken. Leerlingen brengen tijdens de lessen bij deze docent veel in en voelen zich hier veilig bij. Deze docent kan door leerlingen gezien worden als een goede luisteraar, soepel, begrip tonend en geduldig. De docent in deze sector laat ook vaak zijn/haar waardering horen.

Begrijpend gedrag bij docenten roept meewerkend gedrag bij leerlingen op.

De docent moet hierbij wel opletten dat hij/zij ordeverstoringen niet negeert en niet dingen gaat doen alleen maar om door de leerlingen gemogen te worden. Verder loopt de docent het gevaar om voor de gek gehouden te worden.

OS Inschikkelijk gedrag

Inschikkelijk gedrag wordt gekenmerkt door een docent die leerlingen de ruimte geeft en zich aan kan passen naar de behoeften van de klas. Hij/zij is meegaand en vindt het fijn als leerlingen de leiding nemen. Op leerlingen kan dit gedrag als zachtvaardig of onzeker overkomen. De groep kan de docent gemakkelijk overhalen om te doen wat zij willen. Tijdens lessen van deze docent zijn leerlingen vaak zelfstandig aan het werk en kunnen de leerlingen zelf kiezen op welke manier zij dit doen.

Inschikkelijk gedrag bij docenten roept initiatiefnemend gedrag bij leerlingen op. Hierbij maken leerlingen eigen keuzes en hebben veel invloed op hoe de les verloopt.

Het gevaar bij dit gedrag is dat het kan lijken alsof de docent weinig merkt van wat er in de groep gebeurt, ook kan het zo zijn dat hij/zij beslissingen blijft veranderen wat voor onduidelijkheid zorgt. De docent kan zich hulpeloos voelen, probeert zich op formele regels te beroepen en verontschuldigt zich vaak. Daarbij klampt de docent zich vaak aan collega's of leerlingen en biedt hij/zij niet genoeg structuur voor leerlingen.

OT Onzeker gedrag

Onzeker gedrag kenmerkt zich door de docent die moeite heeft met leiding geven en zich afwachtend kan opstellen. Hij/zij legt zich vaak neer bij de situatie, trekt zich hieruit terug, ziet geen kansen om invloed uit te oefenen en denkt ook dat dit geen nut heeft. De docent die gekenmerkt wordt binnen deze sector verontschuldigt zich vaak en bekend hun eigen ongelijk makkelijk. Leerlingen kunnen binnen deze sector ervaren dat zij veel vrijheid hebben en alles kunnen doen bij deze docent.

Onzeker gedrag bij docenten roept competitief gedrag bij leerlingen op.

Het gevaar binnen deze sector is dat de docent ieder contact uit de weg gaat, weinig grip heeft op situaties, een slechter zelfbeeld krijgt en zelfvertrouwen verliest. Ook kan het gedrag fysiek zichtbaar worden in dat de docent geen oogcontact maakt en richting het bord praat.

TO Ontevreden

Ontevreden gedrag wordt gekenmerkt doordat de docent kritiek heeft op de groep, met een afkeurend fysiek (teleurgesteld of verontwaardigd gezicht) zwijgt en wacht tot het stil is. De docent wantrouwt de klas en reageert hier opstandig op waarbij de docent niet bereid is om een ondergeschikte rol te accepteren. Leerlingen kunnen de docent binnen deze sector als negatief ervaren en voelen zich niet gehoord.

Ontevreden gedrag bij docenten roept eigenwijs gedrag bij leerlingen op.

Het gevaar in deze sector zit hierin dat de docent leerlingen probeert te betrappen op ongewenst gedrag en leerlingen nooit vergeeft voor wat zij gedaan hebben. Ook is de docent vaak snel geprikkeld en maakt hij/zij scherpe gemene opmerkingen. Hierdoor krijgen leerlingen een hekel aan deze docent en zien collega's deze docent ook als ontevreden en gefrustreerd.

TB Corrigerend

Corrigerend gedrag kenmerkt zich door de docent die zijn/haar machtspositie gebruikt om eigen doelen te bereiken. Er wordt agressief en bestraffend gereageerd op ongewenste gebeurtenissen. Er is een hoge mate van discipline en er wordt bedreigd met straffen. Leerlingen kunnen de docent in deze sector als de vijand ervaren.

Corrigerend gedrag bij docenten roept ontwijkend gedrag bij leerlingen op.

Binnen deze sector moet opgepast worden dat de docent leerlingen niet vernederd en dat hij/zij niet snel het geduld verliest met leerlingen. Ook kan de docent leerlingen gaan wantrouwen en kan de docent onberekenbaar uitvallen.

BT Dwingend

Dwingend gedrag wordt gekenmerkt door de docent die zich boven de klas stelt, de docent speelt de baas en stelt duidelijke regels en eisen. De docent uit duidelijk zijn/haar verwachtingen van leerlingen en treedt direct en beslist op. Leerlingen kunnen de docent in deze sector als arrogant, streng en zelfverzekerd ervaren. Tijdens lessen moeten leerlingen stil zijn en worden zij regelmatig gecontroleerd.

Dwingend gedrag bij docenten roept achterdochtig gedrag bij leerlingen op.

Het gevaar in deze sector ligt hierin dat de docent zich boven de leerlingen verheven voelt en dat hij/zij de fout altijd bij de leerlingen legt. De docent geeft vaak veel huiswerk, schept over zichzelf op en is gevreesd bij leerlingen bij het uitdelen van cijfers.

Bijlage 7, Mate van invloed/nabijheid bij vaardigheden en leskenmerken

Hieronder is in een tabel weergegeven welke vaardigheden en leskenmerken vanuit het observatieformulier leerkrachthandelen (Savelkouds, 2016) passen bij gedrag wat hoog scoort op de dimensies van nabijheid en invloed vanuit het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Tartwijk et al., 2014). Deze gegevens zijn tot stand gekomen door na te gaan welke vaardigheden en kenmerken passen bij welke sectoren en of dit gedrag dan hoog op de dimensie van invloed of nabijheid scoort. Er zijn geen bewijzen voor deze verbanden, maar dit zijn interpretaties vanuit de theorie.

Vaardigheden/Leskenmerken:	Nabijheid +/Samen	Invloed +/Boven
V1 Toont voorbeeldgedrag	X	
V2 Accepteert leerlingen	X	X
V3 Kan goed luisteren	X	
V4 Neemt opvattingen serieus	X	
V5 Biedt ondersteuning	X	
V6 Biedt warmte (bescherming en veiligheid)	X	X
V7 Is responsief (reageert op behoeftes en signalen)	X	X
V8 Reguleert (eisen stellen, grenzen aanbrengen)		X
V9 Toont respect	X	
V10 Hanteert duidelijke sociale regels en afspraken		X
V11 Stimuleert/verhoogt het zelfvertrouwen van leerlingen		X
V12 Creëert veilig/positief groepsklimaat	X	X
L1 Bevat een heldere structuur		X
L2 Bevat reflectie- en feedbackmomenten op sociale processen	X	X
L3 Vindt plaats in krachtige en betekenisvolle leeromgeving	X	

Bijlage 8, Gegevens over overwogen meetinstrumenten

International Comparative Analysis of Learning and Teaching (ICALT)

Het ICALT-observatieformulier is een lesobservatie-instrument dat is ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen (Zoals beschreven door bsl-Utrecht, z.d.). Het instrument is wetenschappelijk onderbouwd en brengt de pedagogische- didactische vaardigheden van een docent in kaart. Hiervoor wordt zowel een observatieformulier gebruikt die door een observator ingevuld kan worden, als een vragenlijst voor leerlingen dat klassikaal ingevuld kan worden. Met de observatielijst wordt een docent op zes verschillende schalen beoordeeld. Deze schalen zijn: 'Veilig en stimulerend leerklimaat', 'efficiënte lesorganisatie', 'duidelijke en gestructureerde instructie', 'intensieve en activerende les', 'afstemmen op verschillen' en 'leerstrategieën aanleren'. De observator geeft hierbij op de schalen een score van 1 tot 4. Hierbij wordt een score van één en twee gegeven wanneer de observator vindt dat de docent kansen heeft gemist. De score van drie en vier wordt gegeven als de onderdelen voldoende aanwezig zijn geweest. Een vier komt hierbij overeen met hoe een ervaren docent zou handelen in de situatie. Verder zijn bij de schalen voorbeelden van gedragingen opgenomen waarbij de observator kan aangeven of deze gedragingen wel of niet zijn waargenomen. De ICALT wordt voornamelijk gebruikt bij beginnende docenten, dit betekent echter niet dat een ervaren docent hier geen baat bij zou hebben en tot nieuwe inzichten kan komen. Voor het gebruik van de ICALT zijn er verschillende mogelijkheden om opgeleid te worden tot het gebruik van het observatieformulier. Dit bevordert de betrouwbaarheid van de observaties.

De handleiding van het instrument en de benodigdheden zijn te vinden op de site van bsl-Utrecht (z.d.). De handleidingen en de bijbehorende benodigdheden lijken van goede kwaliteit en goed bruikbaar te zijn. De observaties worden tijdens één lesuur van de docent gedaan. De resultaten hieruit zijn direct bruikbaar om te interpreteren. Het invullen van de vragenlijst door leerlingen duurt maximaal 25 minuten. Er is geen informatie verkrijgbaar over hoe lang het duurt om deze resultaten te interpreteren. De ICALT geeft geen normen waarmee docenten vergeleken kunnen worden, het is de bedoeling dat tijdens de loopbaan van de docent het instrument meerdere keren wordt toegepast, op deze manier kunnen de resultaten met eerdere metingen vergeleken worden.

De ICALT is niet beoordeeld door COTAN. Wel zijn er verschillende onderzoeken naar de ICALT gedaan. Uit onderzoek van Van der Lans, de Grift en Veen (2019) blijkt dat de ICALT tot dezelfde resultaten komt als de 'My Teacher Questionnaire' (MTQ) die dezelfde schalen gebruikt alleen worden deze beoordeeld aan de hand van een vragenlijst die de leerlingen invullen. Van der Lans, de Grift en Veen (2019) hebben ook onderzocht of de ICALT werkelijk de samenhang met effectief lesgeven meet. Hieruit blijkt dat het instrument inderdaad de ontwikkeling op effectief lesgeven meet.

Interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie

Het interviewleidraad leerkrachthandelen en sociale competentie is onderdeel van hetzelfde instrument als de observatielijst leerkrachthandelen en sociale competentie van Savelkous (2016). De handleiding voor het instrument en de benodigdheden zijn te vinden in het verslag van Savelkous (2016). De kwaliteit hiervan lijkt voldoende en bruikbaar om toe te passen in de praktijk.

Bij het ontwikkelen van het instrument zijn verschillende onderdelen van andere instrumenten gebruikt. In het interview wordt gekeken naar de attitude, kennis en vaardigheden van docenten over sociale competentie en hoe dit terugkomt in de lessen en op school. Het interview bestaat uit veertig vragen waarvan er 18 open zijn en 22 gesloten meerkeuzevragen. Het afnemen van het interview duurt ongeveer 45 minuten per docent. Het interview kan ook aanvullend gebruikt worden bij het observatie-instrument. Hiervoor is het nodig dat de interviewer opgeleid is om interviews af te nemen, aangezien de interviewer zelf onderdeel is van het instrument. De interviews duren ongeveer 45 minuten en moeten plaatsvinden op een moment dat de docent niet

voor de klas staat. Aan de hand van de interviews kunnen uitspraken gedaan worden over eventuele veranderingsbehoeften met betrekking tot de attitude, kennis en vaardigheden van docenten met betrekking tot sociale competentie.

Het interview leidraad leerkrachthandelen en sociale competentie is niet beoordeeld door COTAN en er is geen onderzoek naar de betrouwbaarheid of validiteit van het instrument te vinden. Wel is er door Savelkoul (2016) beschreven hoe er tijdens het ontwerpen van het instrument rekening is gehouden met de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument. Verder is het instrument opgesteld aan de hand van al bestaande instrumenten die wel getest zijn op betrouwbaarheid en validiteit. Hierdoor wordt de validiteit en betrouwbaarheid niet gegarandeerd, maar wel bevorderd.

Leerklimaatonderzoek

De hogeschool Leiden heeft een observatielijst ontwikkeld die gebaseerd is op de bekwaamheidseisen die gesteld zijn door de onderwijscoöperatie in 2006 (van der Helm, z.d.). Het meetinstrument is ontworpen voor het speciaal voorgezet onderwijs en is inzetbaar bij jongeren met cognitieve beperkingen. De observatielijst bestaat uit vijf schalen. De eerste schaal heet interpersoonlijk competent en is gefocust op de manier waarop de docent met de leerlingen omgaat. De tweede schaal focust zich op het sociale klimaat waarbij er respectvol met elkaar om wordt gegaan en iedereen zich vrij voelt zich te laten zien. Dit wordt de Pedagogische competente schaal genoemd. De derde schaal 'Organisatorisch competent' gaat over de manier waarop de lessen worden georganiseerd. De vierde schaal 'vakinhoudelijk didactisch competent' richt zich op de manier waarop de lesinhoud wordt gepresenteerd, dit moet op een manier gebeuren dat de leerlingen optimaal kunnen profiteren van de les. Als laatste is er de schaal 'veiligheid leerlingen' waarbij gelet wordt op een veilige sfeer in de klas.

Ook hierbij is een vragenlijst ontwikkeld voor leerlingen die op dezelfde schalen meet. De vragenlijst bestaat uit 38 gesloten vragen en zes openvragen. Verder zijn er in de vragenlijst nog acht extra vragen opgenomen over de achtergrond van de respondent en is er ruimte voor opmerkingen.

De observatielijst bestaat in totaal uit 28 observatiepunten onderverdeeld over de verschillende schalen. Deze observatielijst is ontwikkeld zonder normgroep. Hierbij is het de bedoeling dat er meerdere keren geobserveerd wordt aan de hand van deze observatielijst zodat de resultaten, met de resultaten van de vorige keer vergeleken kunnen worden. Een docent kan daardoor zien waar aandacht aan besteed kan worden en waar de voortgang/veranderingen mee bijgehouden kan worden. Aan de hand van de resultaten kan er in het docententeam besproken worden of anderen de resultaten herkennen, of het kunnen verklaren, wat ze van de uitkomsten vinden en hoe de docenten willen gaan handelen. Daarbij kunnen docenten gezamenlijk concrete stappen opstellen om mee aan de slag te gaan.

Het meetinstrument is niet beoordeeld door COTAN en er zijn ook geen andere bronnen gevonden die informatie over de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument verschaffen.

Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)

De LLRV is de Nederlandse vertaling van de Student-Teacher Relationship Scale en is bedoeld om onderzoek te doen naar relatiepatronen op het niveau van de klas en om gebreken in de leerling-leerkrachtrelatie op te sporen wanneer dit nodig is vanwege aanpassingsproblemen van een kind of werkproblemen van de docent (Bernaers, Magesm D'haenens, Koomen en Verschueren, 2015). Verder kan de LLRV ook gebruikt worden bij periodieke screening en om interventies gericht op de leerling-leerkracht relatie te evalueren. De vragenlijst onderzoekt de leerling-leerkracht relatie aan de hand van de dimensies 'nabijheid', 'conflict' en 'afhankelijkheid'. De vragenlijst bestaat uit 28 vragen die op een vijfpuntsschaal worden beantwoord, lopend van 1 (zeker niet van toepassing) tot 5 (zeker van toepassing). Het afnemen van de vragenlijst duurt ongeveer een kwartier. De vragenlijst wordt door de docent ingevuld over een individueel kind. Het

afnemen van de test duurt ongeveer 10 minuten. Daarna kan de scoring handmatig of online gedaan worden, dit duurt ongeveer 15 minuten. Bij deze groep zijn echter alleen normgroepen voor jongens en meisjes van de basisschool met een leeftijd van drie tot en met twaalf jaar. Het instrument is daardoor niet bruikbaar voor leerlingen van de middelbare school.

De COTAN beoordeeld de uitgangspunten van de testconstructie, de kwaliteit van het testmateriaal, de kwaliteit van de handleiding, de normen en de begripsvaliditeit met 'goed'. Verder heeft de betrouwbaarheid een voldoende ontvangen. De criteriumvaliditeit is onvoldoende omdat er geen onderzoek naar is gedaan. Prodia (2019) heeft ook onderzoek gedaan naar de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument. Zij beoordelen de versie van 2017 met 'Goed' op gebied van normen en betrouwbaarheid. Verder gaven zij de begripsvaliditeit een voldoende.

Schoolbelevingschaal (SBS)

De SBS is ontwikkeld met de volgende vier doelen (Zoals beschreven door AOB Compaz, 2016):

- Het signaleren van individuele probleemgevallen;
- Het ontdekken van potentiële schoolverlaters;
- Het kunnen onderkennen van de achtergrond van studieproblemen en
- Het beter kunnen begeleiden van leerlingen bij het onderwijsleerproces op school.

De vragenlijst meet op de volgende schalen: Algemene beleving van de school, beleving van het eigen verstandelijk functioneren in de school-beleving, als ook de relatie met klasgenoten/medeleerlingen, beleving van de relatie met de leraar als persoon, idem als didacticus, beleving van de organisatie van de school net als het schoolgebouw, beleving van de leerstof en de inhoud van het onderwijs.

De meeste schalen worden onderverdeeld onder drie combinaties van schalen, deze schalen zijn: schoolbeleving, sociale vaardigheden en motivatie. Het instrument bestaat uit 75 stellingen waarbij leerlingen op een vier-punten schaal aangeeft hoeverre de stelling voor hen geldt. Hierbij staat 1 voor het er niet mee eens zijn en 4 voor helemaal mee eens. De vragenlijst is op papier te krijgen en wordt ingevuld met een potlood. Het afnemen van de vragenlijst duurt ongeveer 25 tot 35 minuten, daarna kan de scoring en interpretatie handmatig binnen tien minuten worden gedaan. Er is geen opleiding nodig om de test af te kunnen nemen of te interpreteren. De handleiding en benodigdheden zijn online te vinden. De kwaliteit hiervan is voldoende om te gebruiken in de praktijk. De vragenlijst om online af te nemen is te verkrijgen voor €3,20 per leerling. De volledige handleiding is te koop voor €89,95.

De COTAN (1982) geeft de uitgangspunten testconstructie, de kwaliteit van het testmateriaal, de kwaliteit van de handleiding en de begripsvaliditeit een beoordeling van 'goed'. Verder wordt de betrouwbaarheid met 'voldoende' beoordeeld. De criteriumvaliditeit is onvoldoende, ook de normen worden met onvoldoende beoordeeld, omdat deze ondertussen verouderd zijn. Ondanks dat de normen verouderd zijn, maakt dit de test niet onbruikbaar, wel moet er aandacht besteed worden aan de eventuele verschillen. Om dit onderscheid op te vangen zou de vragenlijst onder meer groepen afgenomen kunnen worden zodat deze met elkaar vergeleken kunnen worden.

Schoolvragenlijst (SVL)

De SVL brengt de sociaal-emotionele toestand van leerlingen ten aanzien van school en de sociale veiligheid op school in kaart (zoals beschreven door Psi testuitgevers, z.d.). De schaal doet dit door middel van vier hoofdschalen. Deze schalen zijn: Werkhouding of motivatie t.o.v. schoolwerk; Inzicht over het welbevinden of de sociaal-emotionele houding t.o.v. het schoolleven; het zelfvertrouwen en pesten. Verder zijn er controle subschalen toegevoegd die toetsen op sociaal wenselijkheid, de responstijd en de hoeveelheid positieve, onzekere en negatieve antwoorden. Van de SVL bestaat er zowel een uitgebreide versie welke gebruikt kan worden voor individuele advisering als een

verkorte versie welke gebruikt kan worden voor signalering of evaluatie. De volledige versie kost ongeveer 50 minuten om af te nemen en de verkorte versie 20 tot 25 minuten. De scoring en interpretatie kan daarna handmatig worden gedaan binnen 10 minuten. De verkorte versie bestaat uit 90 vragen, de helft van de volledige test. De resultaten van de vragenlijst geven aan hoe de antwoorden van een leerling zich verhouden tegenover de normgroep. Er zijn normgroepen voor de eerste, tweede en derde klas van het voortgezet onderwijs en hierbij zijn de normen voor jongens en meisjes apart. De kosten voor de online vragenlijst zijn €2,30 (ex BTW) per leerling, inclusief rapportage.

De COTAN (-b, 2008) beoordeeld de uitgangspunten van de testconstructie en de betrouwbaarheid met 'voldoende'. Verder wordt de kwaliteit van het testmateriaal, de kwaliteit van de handleiding, de begripsvaliditeit en de normen als 'goed' beoordeeld. Wel zijn de normen ondertussen verouderd, dit betekent echter niet dat deze niet meer bruikbaar zijn. Verder wordt de criteriumvaliditeit met een onvoldoende beoordeeld, omdat hier geen informatie over te vinden is.

Teacher as Social Context Questionnaire (TASQ)

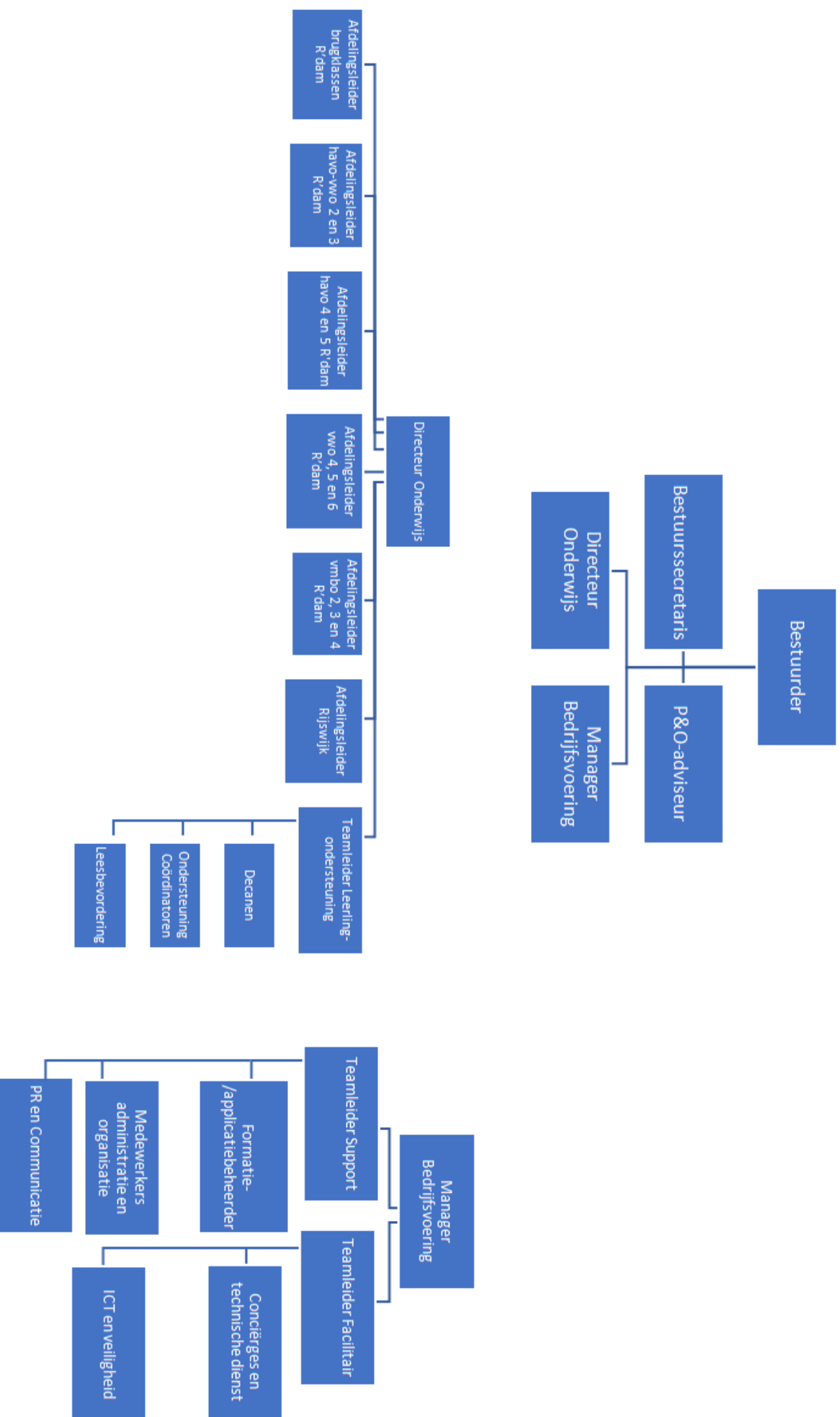
Vanuit de Zelfdeterminatietheorie is naar voren gekomen dat de groepsdynamica voor een groot deel afhankelijk is van in de mate waarin een docent ervoor zorgt dat er aan de basisbehoeften van een leerling voldaan wordt. Belmont, Skinner, Wellborn en Connell (1988) hebben een instrument genaamd de 'Teacher As Social Context Questionnaire (TASCQ)' ontwikkeld die vanuit de docent onderzoekt in de mate waarin zij hieraan voldoen. Dit instrument bestaat uit een vragenlijst van 41 vragen die docenten kunnen beantwoorden aan de hand van een schaal met vier opties van sterk mee oneens (1) tot sterk mee eens (4). De vragenlijst beoordeelt drie verschillende dimensies namelijk: Docent betrokkenheid (14 vragen), Structuur (15 vragen) en bevordering van autonomie (12 vragen). Hierbij sluit de dimensie docent betrokkenheid aan bij de behoefte van sociale relaties, de dimensie van structuur bij competentie en het bevorderen van autonomie bij die van autonomie.

In een onderzoek naar de bruikbaarheid van de vragenlijst in een Spaanse setting komt naar voren dat 12 van deze vragen niet betrouwbaar het beoogde aspect meten. Bij het weglaten van deze vragen zijn de vragen wel betrouwbaar.

Ook is er een vragenlijst voor leerlingen die bestaat uit acht vragen per competentie. Ondanks het feit dat deze vragenlijst in meerdere onderzoeken wordt vermeld en gebruikt, is het niet gelukt om de handleiding of het instrument zelf te vinden. Het is daarom niet mogelijk dit instrument te gebruiken zoals deze ontworpen is.

De vragenlijst is niet beoordeeld door COTAN.

Organisatiestructuur GSR



Bijlage 9, Organisatiestructuur van de GSR