

Toprelaties: op weg naar het schoolvoorbeeld

De (on)mogelijkheid van het herstellen van een langdurig verstoorde leerkracht-leerlingrelatie

Barbara Bas-Douw

Wouke Oprel

Michelle Smit

Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, gamma (start augustus 2012)

Juli 2013

Samenvatting

Een relatie tussen leerkracht en leerling stabiliseert snel. Een slechte leerkracht-leerlingrelatie kan echter een negatieve impact hebben op het leerrendement. Dit roept de vraag op: (hoe) kan een leerkracht in het middelbaar onderwijs een langdurig (minimaal zes weken) verstoorde relatie met een klas herstellen? Hierover zijn interviews afgenomen bij leerkrachten; en focusgroepgesprekken met 22 leerlingen georganiseerd. Uitkomsten - geanalyseerd met de 'constant comparative method' - indiceren, dat zowel leerkrachten als leerlingen vertrouwen hebben in de *mogelijkheid van het herstellen van een langdurig verstoorde leerkracht-leerlingrelatie*. Het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les en het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen zijn de meest veelvuldig genoemde tactieken. Daarnaast lijkt zelfreflectie een mogelijk ondergewaardeerde hulpbron bij een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
1. Inleiding	5
1.1 Praktische relevantie.....	5
1.2 Theoretisch kader.....	5
1.2.1 Inleiding.....	5
1.2.2 Uitkomsten van eerder onderzoek.....	7
1.3 Onderzoeksvragen.....	7
1.4 Hypothese.....	9
1.5 Definitie variabelen.....	9
1.6 Context.....	10
2. Methode	10
2.1 Deelnemers.....	10
2.1.1 Leerkrachten.....	10
2.1.2 Leerlingen.....	11
2.2 Instrumenten.....	11
2.2.1 Interviews.....	11
2.2.2 Focusgroepen.....	12
2.3 Opzet van het onderzoek.....	12
2.4 Analysemethode: validiteit en betrouwbaarheid.....	12
3. Resultaten	13
3.1 Kenmerken van een verstoorde relatie.....	13
3.2 Huidige omgang met problematiek.....	14
3.2.1 Bronnengebruik door de leerkracht.....	14
3.2.2 Tactieken om de relatie te herstellen.....	15
3.3 Effectiviteit van het huidige docentgedrag.....	17
3.3.1 Effectiviteit van de maatregelen zoals ervaren door leerkrachten.....	17
3.3.2 Effectiviteit van de maatregelen zoals ervaren door leerlingen.....	17
3.4 Mogelijke andere maatregelen.....	17
3.4.1 Mogelijke andere maatregelen volgens leerkrachten.....	17
3.4.2 Mogelijke andere maatregelen volgens leerlingen.....	17
3.5 Voorlopige conclusies.....	18
3.5.1 De (on)mogelijkheid van het herstellen van een verstoorde relatie volgens leerkrachten.....	18

3.5.2 De (on)mogelijkheid van het herstellen van een verstoorde relatie volgens leerlingen	18
4. Conclusie en discussie.....	18
4.1 Conclusies.....	18
4.2 Relatie met theorie.....	19
4.2.1: Parallellen met bestaande literatuur	19
4.2.2: Kanttekening bij bestaande literatuur	20
4.3 Kwaliteit van het onderzoek.....	21
4.4 Suggesties vervolgonderzoek	22
4.5 Suggesties praktijk.....	23
Literatuur	25
Bijlage 1: Interview Protocol Praktijk Gericht Onderzoek: het herstellen van een langdurig verstoorde relatie met een klas	27
Bijlage 2: Codes	28
Bijlage 3: Checklist: bouwen aan je leerkracht-leerlingrelatie.....	32

1. Inleiding

1.1 Praktische relevantie

Het is moeilijk, een verstoorde relatie met een klas later in het jaar nog te herstellen. Dat is problematisch. Een slechte relatie tussen leerkracht en leerlingen kan namelijk een negatieve impact hebben op het leerrendement: “Uit eerder onderzoek blijkt dat de kwaliteit van de relatie tussen leraren en individuele leerlingen verband houdt met diverse aspecten van het functioneren van leerlingen op school, waaronder sociaal functioneren, gedragsproblemen, betrokkenheid bij leeractiviteiten en leerprestaties” (Koomen, H., Spilt, J. & Roorda, J., n.d., p. 2).

Het is voor het leerrendement dus belangrijk, een goede relatie op te bouwen met leerlingen. Hier gaat het om contact met individuele leerlingen. Ook een goede relatie met een klas als geheel voorkomt echter veel ordeproblemen (Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V., 2012, p. 542) en kan daarmee leerprestaties verbeteren (Woolfolk et al., 2012, p. 516; Jong, R.J. de, Tartwijk, J. van, Verloop, N., Veldman, I. & Wubbels, T., 2013, p. 21). Mogelijk komt dit doordat leerlingen bij een goede werksfeer in de klas meer verbondenheid met school ervaren; en zodoende minder neigen naar disfunctioneel gedrag (McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W., 2002, p. 138).

Een slechte relatie met een klas kan dus het leerrendement verkleinen. Zodoende is de problematiek van verstoorde leerkracht-leerlingrelaties relevant voor de onderwijspraktijk. Eén van de onderzoekers had zelf een verstoorde relatie met een klas, zodat de wens ontstond onderzoek te doen naar oplossingen. Daarom zijn over het thema verkennende gesprekken gevoerd op de stagescholen van de onderzoekers. Hieruit bleek, dat de problematiek ook daar bekend is. In paragraaf 1.2 wordt bovendien literatuur besproken waaruit blijkt, dat een verstoorde relatie met een klas vaker voorkomt.

Gezien de relevantie van de problematiek hebben de onderzoekers besloten na te gaan of en hoe een verstoorde relatie met een klas later in het jaar nog kan worden hersteld.

1.2 Theoretisch kader

1.2.1 Inleiding

Uit onderzoek blijkt, dat de eerste weken van een schooljaar zeer bepalend zijn voor de werksfeer in de rest van het jaar (Woolfolk et al., 2012, p. 536). Over hoe men in deze eerste weken een goede relatie met een klas opbouwt, is veel geschreven (Bijleveld, 2011; Marzano et al., 2010; Saeijs, 2012; Woolfolk et al., 2012, p. 536-539). Over het herstellen van een verstoorde relatie *na* deze eerste weken vonden de onderzoekers echter weinig informatie. Dit komt mogelijk doordat veel onderzoek over klassenmanagement geen betrekking heeft op de *lange* termijnrelatie tussen leerkracht en leerling; maar op korte interacties (Wubbels, T., Créton, A. & Holvast, A., 1988).

Dat is spijtig aangezien literatuur indiceert, dat interactiepatronen in klassen vaak langdurig in stand blijven in al dan niet functionele routines. Zowel leerkrachten als leerlingen tonen

weerstand jegens het veranderen van gestabiliseerde communicatiepatronen, omdat deze onduidelijkheden verminderen (Wubbels et al., 1988). Dit roept de vraag op, wat er gebeurt als het niet lukt in de eerste weken van het jaar een goede relatie met leerlingen te ontwikkelen. Is het dan mogelijk, het snel stabiliserende negatieve communicatiepatroon alsnog te doorbreken?

De onderzoekers veronderstellen, dat het *in ieder geval* na de eerste zes weken lastig is de relatie nog te verbeteren. Deze notie van zes weken heeft de volgende achtergrond. Pedagoog Harry Janssens oppert, dat een leerkracht een manier van omgaan met leerlingen zes weken moet uitproberen voor hij deze kan evalueren op succes. Leerlingen gaan er na zes weken vanuit, dat deze manier van doen ‘hoort’ bij de leerkracht (Janssens, z.j.).

Hieruit leiden de onderzoekers af, dat leerlingen na zes weken een stabiel beeld van een leerkracht hebben gevormd. Als dat geldt voor leerkrachten die functioneel gedrag vertonen – dat de band met leerlingen versterkt – is het aannemelijk dat het ook opgaat voor een leerkracht die disfunctioneel gedrag vertoont. Dat zal het voor die laatste moeilijk maken het beeld na zes weken nog te verbeteren. Andere bronnen lijken dit te bevestigen: “De eerste zes weken van het schooljaar zijn voor iedere leerkracht beeldbepalend voor de rest van het schooljaar” (Laar, z.j.). Wellicht komt dit mede doordat zich in deze weken het proces van groepsvorming voltrekt, waarin volgens Saeijs (2012) de rol van de leerkracht zeer belangrijk is.

Bronnen die niet uitgaan van een stabilisatieproces van zes weken, gaan er veelal vanuit dat de relatie zelfs al eerder in grote lijnen is vastgelegd (Brooks 2001, p. 1). Het beeld dat leerlingen hebben van het overwicht en de nabijheid van hun leerkracht, blijft gedurende de eerste maanden van een schooljaar vrijwel stabiel (Mainhard, Brekelmans, Brok & Wubbels, 2011). *Als* er na de opstartfase nog sprake is van een ontwikkeling in de relatie, dan is deze vaak negatief (Brooks 2001, p. 1; Opdenakker, Maulana & Brok, p. 97).

Dit alles is voor de onderzoekers aanleiding aan te nemen, dat al snel en *in ieder geval* na zes weken de relatie tussen leerkracht en leerlingen goeddeels is gestabiliseerd; en nog slechts moeizaam kan worden verbeterd.

Er doet zich dus een probleem voor: het herstellen van een verstoorde relatie met een klas lijkt al vanaf een vroeg stadium problematisch. In de meest optimistische schattingen is het tot ongeveer de zesde week van het jaar realistisch, dat de leerkracht (grote) veranderingen doorvoert in de relatie.

Uit Janssens kan echter ook worden afgeleid, dat het zes weken consequent doorvoeren van functioneel gedrag het imago van de leerkracht mogelijk ook later in het jaar nog kan verbeteren. Na zes weken zullen de leerlingen volgens zijn aanname immers het functionele gedrag beschouwen als ‘eigen’ aan hun leerkracht.

Dit roept de vraag op: (hoe) is het mogelijk een verstoorde relatie met een klas na de eerste zes weken van het schooljaar nog te herstellen? Deze vraag wordt aangescherpt in paragraaf 1.3.

1.2.2 Uitkomsten van eerder onderzoek

Geraadpleegd eerder onderzoek heeft deels betrekking op het herstel van een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie; en deels op goed klassenmanagement überhaupt. Op grond van dit onderzoek verwachten de onderzoekers, dat enkele docentgedragingen kunnen helpen bij het verbeteren van een verstoorde relatie met een klas:

- **Het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen – ook buiten de les.**
Créton et al. (1989, p. 211) beschrijven, hoe een docente de relatie met de klas verbetert door (onder andere) met leerlingen die zich lastig gedragen gesprekken te voeren buiten de les.
- **Het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les.**
De docente in het onderzoek van Créton et al. (1989, p. 211) doorbreekt de agressieve spiraal waarin zij en de klas vastzitten, door vriendelijker op te treden. Strenge ingrepen, die de wanorde vergrootten in plaats van verkleinden, past ze minder toe. Vriendelijkheid en extraversie hangen samen met positief interpersoonlijk contact met leerlingen (De Jong et al., 2013, p. 24). Zo is het volgens Ebbens en Ettehoven bevorderlijk voor het leerklimaat, een discussie te voeren over regels in plaats van deze op te leggen. Ze pleiten voor een ‘werken-met’ leerklimaat waarin aandacht is voor de argumenten en belangstelling van leerlingen (Ebbens en Ettehoven 2009, pp. 144-154). Ook De Jong et al. benoemen dit betrekken van leerlingen bij beslissingen. Daarnaast adviseren zij het geven van complimenten en bekrachtiging van positief gedrag (2013, p. 35).
- **Het stoppen van conflictmijdend gedrag.**
Créton et al. (1989, p. 212) constateren daarnaast, dat de door hen gevolgde docente succes boekt door conflictmijdend gedrag te stoppen. Ze negeert ordeverstoringen niet langer, maar pakt ze aan als ze nog klein zijn zodat ze niet escaleren. Emmer and Stough (2001, pp. 104-105) gaan nog verder en stellen, dat goed klassenmanagement eerder proactief is dan reactief. De leerkracht grijpt al vóór er sprake is van een daadwerkelijke verstoring in met een kleine correctie (bijvoorbeeld oogcontact).
- **Het wijzigen van de vakdidactische aanpak.**
De docente uit de case study van Créton et al. (1989, p. 213) boekt winst door over te stappen van klassikaal lesgeven naar meer individueel en groepswork. Hierdoor kan betreffende docente makkelijker orde houden; en bouwen aan de leerkracht-leerlingrelatie.

1.3 Onderzoeksvragen

Probleemstelling

Het is lastig een verstoorde relatie met een klas na de eerste weken van het jaar nog te herstellen. Dat is problematisch. Een goede leerkracht-leerlingrelatie is immers onderdeel van

goed klassenmanagement (Woolfolk et al., 2012, p. 542); en goed klassenmanagement kan leerlingprestaties bevorderen (Woolfolk et al., 2012, p. 516; De Jong et al., 2013, 21). Dit roept de vraag op, of en hoe een verstoorde relatie met een klas later in het schooljaar nog kan worden verbeterd.

Hoofdvraag

(Hoe) kan een leerkracht in het middelbaar onderwijs een langdurig (minimaal zes weken) verstoorde relatie met een klas herstellen?

Deelvragen

Kenmerken van een verstoorde relatie

- Wat zijn kenmerken van een verstoorde relatie tussen leerkracht en klas? (Een aanzet voor een definitie wordt gegeven onder de kop ‘Variabelen’. De definitie wordt echter naar aanleiding van dit onderzoek aangescherpt in paragraaf 3.)

Huidige omgang met problematiek

- Welke bronnen/middelen gebruikt de leerkracht om tot mogelijke oplossingen te komen?
- Wat hebben leerkrachten, die een langdurig verstoorde relatie met een klas hadden, gedaan om deze te verbeteren?

Effectiviteit van het huidige docentgedrag

- Hoe hebben de leerkrachten de effectiviteit ervaren van de maatregelen, die zij namen om de verstoorde relatie te verbeteren; en wat verstaan zij daarbij onder ‘effectief’?
- Hoe hebben de leerlingen de effectiviteit ervaren van de maatregelen, die hun leerkracht nam om de verstoorde relatie te verbeteren; en wat verstaan zij daarbij onder ‘effectief’?

Mogelijke andere maatregelen

- Welke andere dan de ingezette maatregelen – te nemen door de leerkracht - zou de leerkracht nog effectief achten voor het herstellen van een verstoorde relatie en waarom?
- Welke andere dan de ingezette maatregelen – te nemen door de leerkracht - zouden de leerlingen nog effectief achten voor het herstellen van een verstoorde relatie en waarom?

Voorlopige conclusies

- Is het terugblikkend volgens leerkrachten mogelijk om een verstoorde relatie met een klas later in het jaar nog te herstellen? Zo ja, welke maatregelen door de leerkracht zijn daarvoor het meest effectief?

- Is het terugblikkend volgens leerlingen mogelijk dat een leerkracht een verstoorde relatie met een klas later in het jaar nog herstelt? Zo ja, welke maatregelen door de leerkracht zijn daarvoor het meest effectief?

Functie van het onderzoek

De onderzoeksfunctie is algemeen didactisch. Een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie kan immers ontstaan bij elk schoolvak.

De onderzoekers trachten te verhelderen, hoe een langdurig verstoorde relatie met een klas kan worden hersteld. Dat is didactisch zinvol aangezien een goede leerkracht-leerlingrelatie het leerrendement kan vergroten.

Gezien de beperkte omvang van het onderzoek is de onderzoeksfunctie beschrijvend: het onderzoek schetst de *huidige* omgang met de problematiek, van een beperkt aantal docenten. Daarnaast wordt getracht aanbevelingen te doen ter verbetering van verstoorde leerkracht-leerlingrelaties; echter niet dusdanig dat sprake is van ontwerpend onderzoek.

1.4 Hypothese

Op grond van eerder onderzoek veronderstellen de onderzoekers, dat een langdurig verstoorde relatie met een klas door de leerkracht hersteld kan worden. De case study van Créton et al. (1989) laat zien, hoe een docente een langdurig verstoorde relatie met een klas middels aanpassingen in docentgedrag verbeterde.

Wel verwachten de onderzoekers, dat het herstellen van de langdurig verstoorde leerkracht-leerlingrelatie moeilijk zal zijn. Dit vanwege het snel stabiliseren van het imago van de leerkracht (Mainhard et al., 2011) en de communicatiepatronen in de klas (Wubbels et al., 1988).

Eveneens naar aanleiding van eerder onderzoek (zie paragraaf 1.2) wordt verondersteld, dat in ieder geval de volgende aanpassingen in docentgedrag kunnen helpen om een langdurig verstoorde relatie met een klas te verbeteren:

- Het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen - ook buiten de les.
- Het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les.
- Het stoppen van conflictmijdend gedrag.
- Het wijzigen van de vakdidactische aanpak door meer activerende didactiek.

1.5 Definitie variabelen

Om invulling te geven aan het begrip ‘verstoorde relatie’, beroepen de onderzoekers zich opnieuw op Créton et al (1989). De verstoorde relatie in deze case study kenmerkt zich door (a) uit de hand lopende agressie (de gekozen ordemaatregelen vergroten de agressie van de

leerlingen en daarmee de wanorde); (b) het feit dat leerkracht en leerlingen elkaar de schuld geven van de problematiek in plaats van te focussen op hun eigen aandeel; en (c) het gegeven dat een kleine groep leerlingen met wanordelijk gedrag de toon zet voor het gedrag van de rest van de klas. Wanneer in dit onderzoek gesproken wordt van een verstoorde relatie, is in ieder geval van deze karakteristieken sprake.

Met 'langdurig verstoord' wordt bedoeld: minimaal zes weken. De keuze voor zes weken berust op het gegeven, dat - volgens de meest optimistische schattingen- na ongeveer zes weken het beeld dat leerlingen van de leerkracht hebben, stabiliseert (zie paragraaf 1.2.1). De onderzoekers benaderen leerkrachten, die te kampen hebben gehad met het door Créton et al. beschreven type verstoorde relatie. Zij richten zich daarbij uitsluitend op leerkrachten, die minimaal zes weken met de verstoring kampten.

1.6 Context

De onderzoekers zijn verbonden aan het Centrum voor Onderwijs en Leren (Universiteit Utrecht). Het onderzoek is onderdeel van de Lerarenopleiding Voorbereidend Hoger Onderwijs.

Het onderzoek wordt uitgerold in een tijdsbestek van acht maanden, waarin de onderzoekers bovendien stage lopen en colleges volgen. De onderzoeksomvang is zodoende gelimiteerd. Daarom dient men terughoudend te zijn met het betrekken van resultaten op andere contexten. De vier middelbare scholen waar data verzameld zijn, behoren alle tot de regio Midden-Nederland. Mogelijk gelden de resultaten dus niet voor middelbare scholen in heel Nederland.

2. Methode

2.1 Deelnemers

De deelnemers aan het onderzoek waren zowel leerkrachten als leerlingen. De populatie dient immers de verzameling te zijn, van eenheden waarop de probleemstelling betrekking heeft (Swanborn 2006, p. 144). Als men een relatie tussen leerkracht en leerlingen onderzoekt, krijgen daarom idealiter beide partijen het woord. Bij de zelfreflectie die het onderzoek van leerkrachten vroeg, konden bovendien eigen opvattingen het reflectieproces beïnvloeden. Daarom vroegen de onderzoekers- in lijn met Hoban & Hastings (2006, p. 2007-2008) - ook leerlingen wat leerkrachten (kunnen) doen om een verstoorde relatie met een klas te herstellen.

2.1.1 Leerkrachten

De leerkrachten zijn geïnterviewd. Omdat na acht tot twaalf interviews veelal datasaturatie plaatsvindt (Guest et al., 2006) namen de onderzoekers negen interviews af.

Onder de geïnterviewden waren drie mannen en zes vrouwen in de leeftijd van 22 tot 51 jaar. Er bevonden zich onder hen zes beginnende docenten (tot vijf jaar ervaring), één ervaren docent (vijf tot vijftien jaar ervaring) en twee zeer ervaren docenten (meer dan vijftien jaar

ervaring). Deze spreiding was nodig omdat docenten aan het begin van hun loopbaan vaak minder goed presteren dan later (Van der Geest, 2011). Dat kan de omgang met een verstoorde relatie met een klas beïnvloeden. Vijf van de geïnterviewden gaven (onder andere) les aan bovenbouw havo/vwo. Dit was belangrijk omdat de onderzoekers een voor eerstegraads docenten relevant onderzoek wilden uitrollen.

Bij de representativiteit van de geïnterviewden plaatsden de onderzoekers twee kanttekeningen. Kandidaten zijn in eerste instantie benaderd via een oproep in hun postvakje. Hierop reageerden echter slechts twee leerkrachten. De reden is niet onderzocht, maar wellicht hebben docenten weerzin jegens administratieve nevenactiviteiten. Uiteindelijk zijn daarom zeven geïnterviewden opgespoord door rondvraag in de wandelgangen of bemiddeling door collega's. Mogelijk deden hierdoor alleen 'mondige' docenten aan het onderzoek mee (aangezien meer teruggetrokken docenten wellicht niet op de rondvraag ingingen of niet werden voorgedragen). De tweede kanttekening betreft het volgende. Geen van de benaderde leerkrachten had bezwaar tegen een interview met een stagiair van de eigen school. Daarom – en uit praktisch oogpunt – zijn acht interviews afgenomen op de stageschool van de interviewer. Mogelijk waren geïnterviewden door de 'band' met de interviewer terughoudender in de informatieverstrekking.

2.1.2 Leerlingen

Met leerlingen is gesproken in drie focusgroepen op drie verschillende scholen. Doel van meerdere groepen was informatieverrijking. Bovendien werd, naarmate meer groepen eenzelfde resultaat verschaften, plausibeler dat de resultaten betrouwbaar waren. Eén groep bestond uit zes; de overige twee bestonden uit acht leerlingen. Dit in overeenstemming met Swanborn, die een focusgroep met vijf tot twaalf deelnemers adviseert (Swanborn 2006, pp. 192-194).

De leerlingen hadden allen een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie gehad met één geïnterviewde. Ze werden geselecteerd door hun mentoren (op grond van de veronderstelling dat die hun geschiktheid konden inschatten) en bij één groep door de geïnterviewde.

Tweemaal is gepoogd, de groep een afspiegeling te laten zijn van de klas. In één geval koos de mentor goed presterende leerlingen. In totaal zaten in de groepen veertien meisjes en acht jongens. De leerlingen zaten in 2 havo/vwo (één groep) en 3 havo (twee groepen).

Bij de representativiteit van de leerlingen plaatsden de onderzoekers drie kanttekeningen. Ten eerste waren alle groepen uit de onderbouw afkomstig. Dit omdat alleen daar groepen waren, die een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie hadden gehad met een geïnterviewde. Dit is jammer, daar het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van een studie die voorbereid op eerstegraads bevoegdheid. Ten tweede is één groep samengesteld door de geïnterviewde, die uiteraard niet onafhankelijk was. In de derde plaats was één groep geen dwarsdoorsnede van de klas (maar samengesteld uit de best presterende leerlingen).

2.2 Instrumenten

2.2.1 Interviews

Het interviewprotocol (bijlage 1) is gebaseerd op dat van John W. Creswell (2007, p. 136), dat valide bleek in de 'gunman' case study van Asmussen en Creswell (Creswell, 2007, p. 135). Interviews hadden twee voordelen. Ten eerste kon ermee worden nagegaan of de uitkomsten

van de case study van Créton et al. (1989) ook opgaan voor andere gevallen (Swanborn, 2006, p. 100). Bovendien maakten interviews vrije vraagstelling mogelijk (Swanborn, 2006, p.163). De mogelijkheid van vrije vraagstelling was ook een zwakte van het instrument. Wellicht klonken hierdoor immers eigen vooronderstellingen van de onderzoekers door.

2.2.2 Focusgroepen

Focusgroepen maakten het mogelijk, ondanks de gelimiteerde tijd informatie te verkrijgen van veel leerlingen. Bovendien konden leerlingen elkaar in de interactie helpen, de best mogelijke informatie te verschaffen (Creswell, 2007, p. 133).

Een tekortkoming van focusgroepen was, dat mogelijk door sociale druk in de groepen niet altijd recht werd gedaan aan ervaringen van individuele leerlingen (Breen, 2006, p. 466).

2.3 Opzet van het onderzoek

Er is een kwalitatieve methode gebruikt. Literatuur wekte namelijk de indruk, dat er weinig onderzoek was gedaan naar het thema (zie paragraaf 1.2.1). Zodoende was dit onderzoek explorierend. Daarvoor leent een kwalitatieve methode zich goed (Boeije, 2005).

De gebruikte methode heeft kenmerken van de ‘grounded theory approach’. Deze is geschikt wanneer men een theorie wil vormen op grond van data uit het veld (Creswell, 2007, p. 62-63). Omdat een verstoorde relatie met een klas een praktijkgebonden probleem is, was de visie van mensen uit het veld in dit geval een goed vertrekpunt.

Gezien de omvang van dit onderzoek konden de onderzoekers niet het voor de grounded theory approach gebruikelijke aantal van 20-60 interviews (Creswell, 2007, p. 79) arrangeren. Dit roept de vraag op of de verkregen gegevens ook voor andere gevallen opgaan. Van het opstellen van een volledige theorie was daarom geen sprake. De onderzoeksfunctie was zodoende beschrijvend (zie paragraaf. 1.3).

2.4 Analysemethode: validiteit en betrouwbaarheid

Voor de data analyse gebruikten de onderzoekers de ‘constant comparative method’ uit de grounded theory approach van Strauss en Corbin (Creswell, 2007, p. 64-65). Deze helpt processen en (inter)acties systematisch in kaart te brengen. Ze paste daarmee bij het onderzoek, dat systematisch het proces en de (inter)acties wilde schetsen die nodig zijn om een verstoorde relatie met een klas te herstellen. In de methode wisselen dataverzameling en -analyse elkaar af. Steeds vergelijkt men de conclusies uit de data analyse met nieuw verzamelde informatie (‘constant comparative analysis’).

De onderzoekers deden eerst literatuurstudie en vergeleken de data die dat opleverde met de uit de interviews naar voren komende ‘categorieën’ (informatie-eenheden over praktijkervaringen). De volgende begrippen uit de studie (Créton et al, 1989) fungeerden als *sensitizing concepts*: een vertrouwensband opbouwen, een vriendelijkere houding aannemen, conflictmijdend gedrag stoppen en (vak)didactische aanpassingen doorvoeren. De sensitizing concepts zijn echter niet expliciet genoemd in de interviews om beïnvloeding van geïnterviewden te voorkomen.

De onderzoekers schreven de interviews verbatim uit en codeerden ze. Bij het open coderen kenden ze aan betekenisvolle fragmenten codes toe. In lijn met de methode legden ze informatie uit nieuwe interviews steeds naast die uit eerdere interviews ter vergelijking: axiaal coderen. Axiaal coderen leidt tot één kernfenomeen en enkele typen categorieën (Creswell, 2007, p. 64-65). Kernfenomeen was hier de langdurig verstoorte relatie tussen leerkracht en klas. Typen categorieën in de constant comparative method zijn:

- Causale condities: hoe ontstaat het kernfenomeen? In dit geval is gezien de omvang van het onderzoek niet het ontstaan van de verstoorte relatie beschreven, maar alleen de aard.
- Strategieën. In dit geval strategieën om de verstoorte relatie te keren.
- Contextuele en interveniërende condities: factoren die de strategieën beïnvloeden. In dit geval zijn de geraadpleegde bronnen beschreven.
- Consequenties: effecten van de gebruikte strategieën.

Nadat axiaal was gecodeerd, formuleerden de onderzoekers veronderstellingen op grond van de categorieën (selectief coderen). Zie paragraaf 3 en 4.

Kanttekening bij de methode is dat sensitizing concepts uit de literatuurstudie de interpretatie van de interviews onbedoeld beïnvloed kunnen hebben.

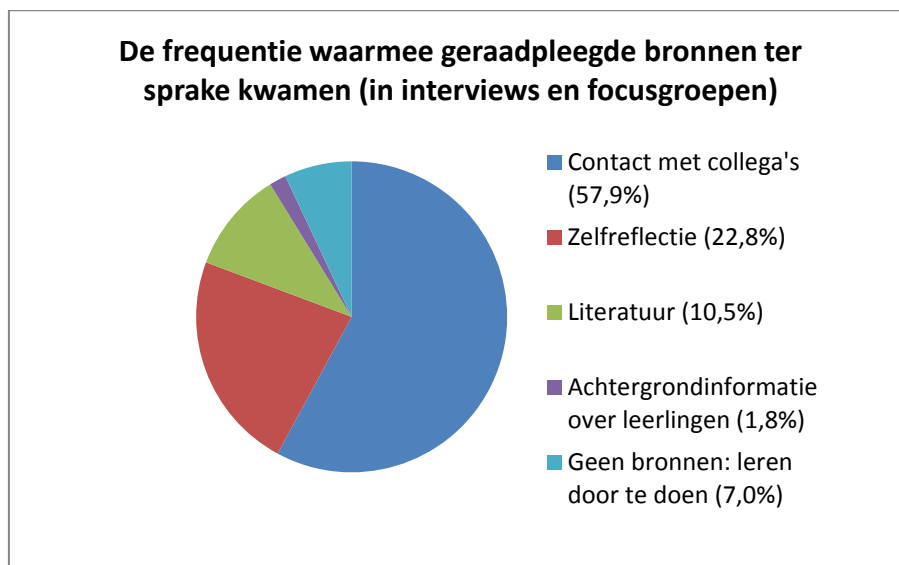
3. Resultaten

3.1 Kenmerken van een verstoorte relatie

Hoewel de onderzoekers al voorafgaand aan het onderzoek de variabele ‘verstoorte relatie’ omschreven (paragraaf 1.5), toetsten zij de kenmerken van een verstoorte relatie nogmaals bij de deelnemers aan het onderzoek. Een verstoorte relatie tussen leerkracht en klas werd volgens de deelnemers hoofdzakelijk gekenmerkt door problemen met klassenmanagement. Deze uitten zich veelal doordat een kleine groep leerlingen de toon zette met wanordelijk gedrag; leerlingen door de klas riepen; en gekozen ordemaatregelen de wanorde vergrootten in plaats van verkleinden. Soms gaven leerkracht en leerlingen elkaar de schuld van de problematiek. Daarnaast leidde de verstoorte relatie soms tot slechte leerlingresultaten.

3.2 Huidige omgang met problematiek

3.2.1 Bronnengebruik door de leerkracht



Figuur 1: Geraadpleegde bronnen

Sommige leerkrachten gebruikten bronnen bij het verbeteren van de verstoorde relatie. Deze bronnen waren - in volgorde van de frequentie waarmee ze ter sprake kwamen: (1) contact met collega's, (2) zelfreflectie, (3) literatuur en (4) achtergrondinformatie over leerlingen. *Contact met collega's* bleek de belangrijkste bron voor het opdoen van tactieken. Vooral contact met de mentor van de betreffende klas bleek belangrijk. Ook het observeren van lessen van collega's werd herhaaldelijk genoemd. Tot slot werd het belang benoemd van goede begeleiding voor (beginnende) leerkrachten – hoewel het hieraan in de praktijk volgens één van de geïnterviewden ontbrak.

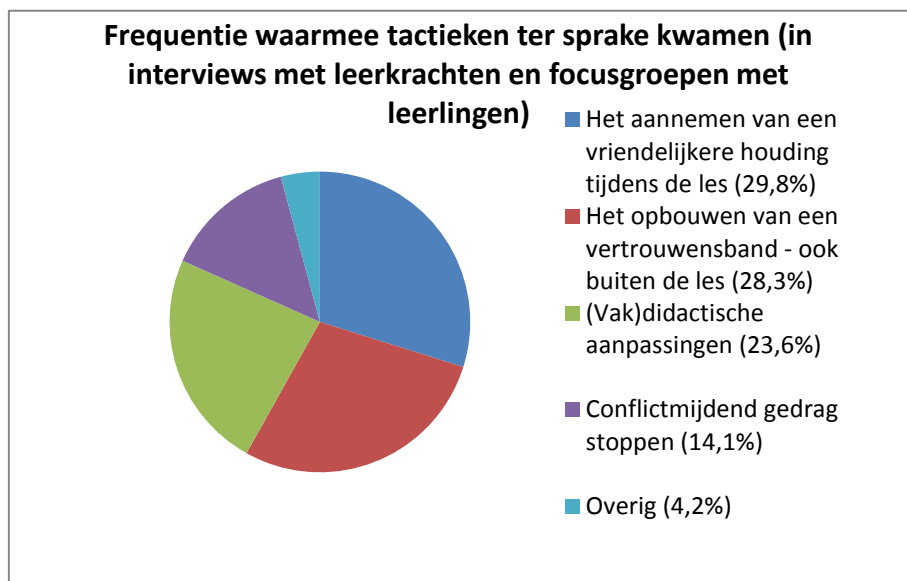
Zelfreflectie verwijst naar uiteenlopende zaken. Enerzijds noemden diverse geïnterviewden het evalueren van hun eigen aandeel in de problematiek. Anderzijds bleek het voor sommige leerkrachten ook heilzaam, zich te realiseren dat de problematiek niet altijd volledig aan de leerkracht is te wijten. Sommige problemen zijn inherent aan de dynamiek in een bepaalde klas. Ook dit vermogen tot 'professionele afstand' hangt wellicht samen met 'gezonde' zelfreflectie. Tot slot zeiden enkele leerkrachten, tactieken te kiezen die bij hen pasten (authenticiteit).

Van *vakliteratuur* maakten veel geïnterviewden weinig gebruik. De vraag naar eventuele mogelijkheden voor het effectiever inzetten van literatuur in de onderwijspraktijk, wordt besproken in paragraaf 4.

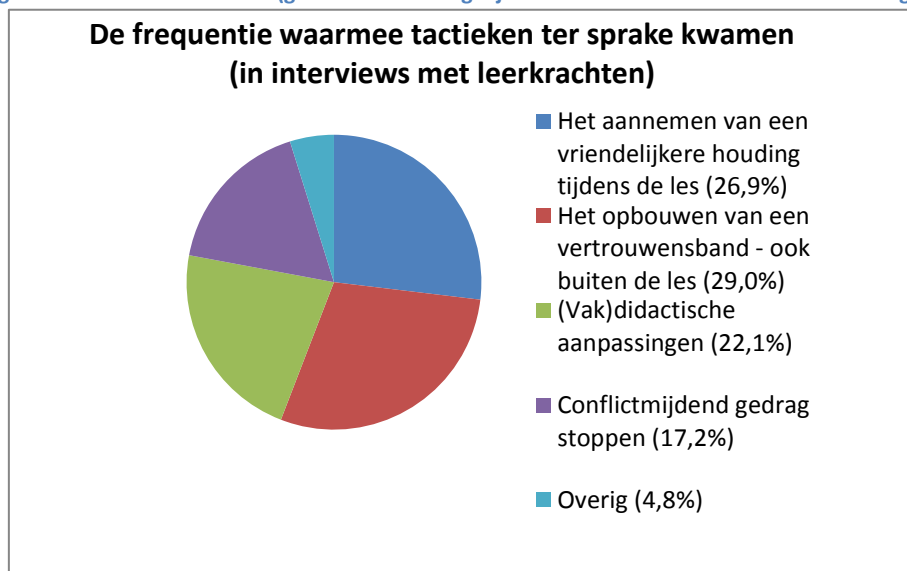
Achtergrondinformatie over leerlingen bleek voor de geïnterviewden een verwaarloosbare bron. Dit kan echter samenhangen met het feit, dat de interviewers zelf deze bron slechts eenmaal ter sprake brachten (naar andere bronnen werd vaker gevraagd).

Tot slot maakten de onderzoekers een vijfde hoofdcode aan. Het betreft 'leren door te doen'. Verschillende leerkrachten maakten *geen* gebruik van bronnen en hadden voorkeur voor leren in de praktijk. Hierbij kan zelfreflectie onbewust een rol spelen.

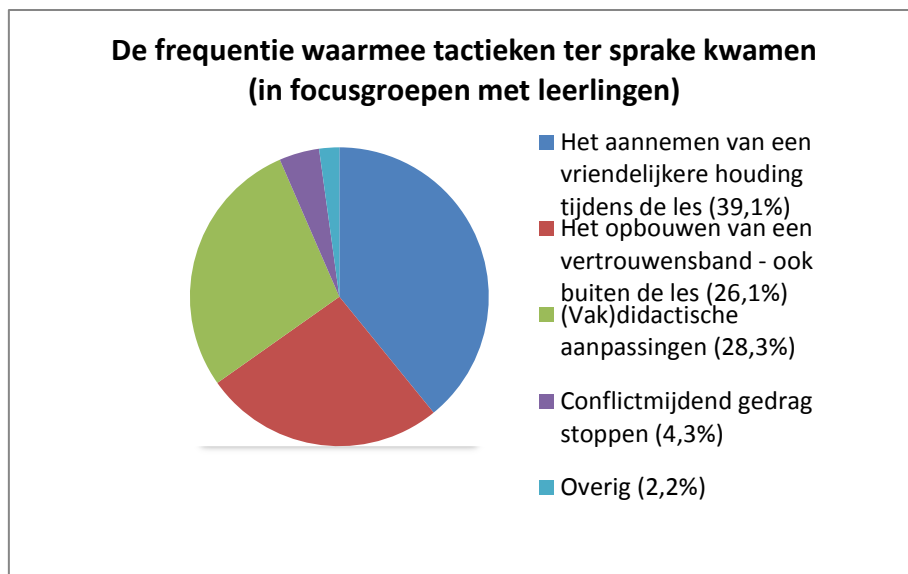
3.2.2 Tactieken om de relatie te herstellen



Figuur 2: Gebruikte tactieken (genoemd als - mogelijk- effectief door leerkrachten en leerlingen)



Figuur 3: Gebruikte tactieken (genoemd als – mogelijk- effectief door leerkrachten)



Figuur 4: Gebruikte tactieken (genoemd als - mogelijk- effectief door leerlingen)

Uit het onderzoek kwamen enkele tactieken naar voren, die werden gebruikt om de relatie met een klas te verbeteren. Deze tactieken waren in volgorde van frequentie (1) het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les; (2) het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen; (3) (vak)didactische aanpassingen; en (4) conflictmijdend gedrag stoppen.

In tegenstelling tot leerkrachten noemden leerlingen zelden het stoppen van conflictmijdend gedrag als tactiek. Leerkrachten en leerlingen waren het wel eens over het belang van een vriendelijke houding tijdens de les en een vertrouwensband.

Het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les behelsde met name het betrekken van leerlingen bij beslissingen; het benadrukken van positief gedrag; en het belonen van leerlingen.

Voor *het opbouwen van een vertrouwensband* voerden veel leerkrachten met leerlingen (die zich lastig gedroegen) gesprekken buiten de les. Daarnaast werkten veel leerkrachten alvorens zij de aandacht op de stof vestigden aan de relatie door met leerlingen over andere onderwerpen te spreken. Zowel in de gesprekken buiten als die tijdens de les achtte men het waardevol, gevoelens en behoeften van leerkracht en leerlingen te delen.

Van de *(vak)didactische aanpassingen* was ten eerste de keus voor meer activerende didactiekbelangrijk. Ten tweede brachten veel geïnterviewden meer structuur aan in de les – bijvoorbeeld door aan het begin van de les het programma te bespreken. In de derde plaats wijzigden diverse leerkrachten de klassenplattegrond teneinde de rust te vergroten.

Uit interviews bleek dat leerkrachten ook de tactiek ‘*conflictmijdend gedrag stoppen*’ onmisbaar vonden bij het herstellen van de relatie. Het vooraf aangeven van gewenst leerlinggedrag was hierbij de belangrijkste strategie. Conflictmijdend gedrag stoppen duidde dus – evenals bij Emmer and Stough (2001, pp. 104-105) - niet slechts op correctie van ongewenst gedrag, maar kon ook betrekking hebben op het voorkomen daarvan.

3.3 Effectiviteit van het huidige docentgedrag

Onder deze kop beschrijven de onderzoekers de effectiviteit van de genomen maatregelen volgens leerkrachten en leerlingen. Merk op, dat de resultaten slechts de perceptie weergeven van de deelnemers aan het onderzoek; en niet per definitie de daadwerkelijke effectiviteit.

3.3.1 Effectiviteit van de maatregelen zoals ervaren door leerkrachten

De geïnterviewde leerkrachten noemden als belangrijkste effect van de genomen maatregelen een betere werksfeer. Als onderdeel van die betere werksfeer noemde men onder andere meer rust en meer respect voor de leerkracht.

3.3.2 Effectiviteit van de maatregelen zoals ervaren door leerlingen

In één focusgroep noemden ook leerlingen ‘meer rust’ als positief effect van de genomen maatregelen. Een andere groep gaf aan, dat door de toegenomen structuur meer helderheid ontstond over het gewenste leerlinggedrag. Naar eigen zeggen hadden de leerlingen aan die helderheid behoefte.

3.4 Mogelijke andere maatregelen

3.4.1 Mogelijke andere maatregelen volgens leerkrachten

Eén leerkracht merkte op, dat goede begeleiding vanuit de lerarenopleiding leraren in opleiding (lio's) mogelijk helpt, een verstoorde relatie met een klas te herstellen. In de beleving van de betreffende leerkracht was deze begeleiding in haar geval echter niet beschikbaar. Begeleiding vanuit de lerarenopleiding kan daarom voor lio's een mogelijke aanvullende tactiek (of wellicht: bron) zijn wanneer een verstoorde relatie met een klas ontstaat.

Alle overige genoemde maatregelen zijn in meer of mindere mate reeds door de geïnterviewden ingezet.

3.4.2 Mogelijke andere maatregelen volgens leerlingen

In één focusgroep zeiden de leerlingen, dat hun leerkracht diverse van de besproken tactieken (nog) onvoldoende benutte. Het ging daarbij om omschakelen naar meer activerende didactiek; rechtvaardiger zijn (als onderdeel van een vriendelijkere houding); het loslaten van maatregelen die de orde vergrootten in plaats van verkleinden; en het betrekken van leerlingen bij beslissingen.

De leerlingen noemden dus geen andere mogelijke maatregelen dan die, die reeds besproken zijn. Ze zeiden echter wel, dat enkele van de betreffende tactieken vaker of beter konden worden ingezet.

3.5 Voorlopige conclusies

3.5.1 De (on)mogelijkheid van het herstellen van een verstoorde relatie volgens leerkrachten

Van de negen geïnterviewde leerkrachten gaven er zeven aan, dat de relatie met hun klas door de genomen maatregelen was verbeterd. Voor deze leerkrachten bleek het zodoende mogelijk, een verstoorde relatie met een klas later in het jaar nog te herstellen. Als tactieken daartoe noemden de leerkrachten het meest frequent het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen; en het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les.

3.5.2 De (on)mogelijkheid van het herstellen van een verstoorde relatie volgens leerlingen

Uit de gesprekken met leerlingen bleek, dat ook zij het mogelijk achtten dat een leerkracht een verstoorde relatie met een klas later in het jaar herstelt. In één focusgroep werd expliciet een door toedoen van de docent herstelde leerkracht-leerlingrelatie benoemd. In alle focusgroepen droegen de leerlingen maatregelen aan, die volgens hen een verbetering van de relatie in de hand konden werken (zie paragraaf 3.2.2). Het aannemen van een vriendelijkere houding werd door leerlingen het meest genoemd als effectieve docentmaatregel voor het herstellen van de relatie.

4. Conclusie en discussie

4.1 Conclusies

Het onderzoek geeft aanwijzingen, dat zowel leerkrachten als leerlingen vertrouwen hebben in de *mogelijkheid van het herstellen van een langdurig verstoorde relatie* met een klas. Het meest veelvuldig noemt men als tactieken daartoe het aannemen van een vriendelijkere houding en het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen.

Een *verstoorde relatie* tussen leerkracht en klas kenmerkt zich primair door problemen met klassenmanagement. Deze kunnen zich bijvoorbeeld uiten doordat een kleine groep leerlingen de toon zet met wanordelijk gedrag; leerlingen door de klas roepen; en de gekozen ordemaatregelen de wanorde vergroten in plaats van verkleinen.

Om tactieken op te doen voor het herstellen van de relatie, gebruiken sommige leerkrachten *bronnen*. Gebruikte bronnen zijn bijvoorbeeld (in volgorde van de frequentie waarmee zij door deelnemers werden genoemd) contact met collega's; zelfreflectie; literatuur; en achtergrondinformatie over leerlingen.

Contact met collega's lijkt de belangrijkste bron. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om contact met de mentor van de betreffende klas of om het observeren van lessen van collega's. Bij zelfreflectie valt enerzijds te denken aan het evalueren van het eigen aandeel in de problematiek; en anderzijds juist aan het bewaren van professionele afstand (het besef dat niet

alles aan de leerkracht ligt). Tot slot kan de leerkracht bewust tactieken kiezen die bij hem of haar passen (authenticiteit).

Van vakliteratuur maken veel geïnterviewden in dit onderzoek weinig gebruik.

Achtergrondinformatie over leerlingen lijkt voor de geïnterviewden een verwaarloosbare bron. Dat laatste kan samenhangen met het gegeven, dat de onderzoekers de achtergrondinformatie zelf slechts eenmaal te berde brachten.

Verschillende leerkrachten tot slot gebruiken *geen* bronnen en ‘leren door te doen’. Daarbij kan onbewust zelfreflectie een rol spelen.

Belangrijke *tactieken* voor het herstellen van een verstoorde relatie met een klas zijn (in volgorde van de frequentie waarmee zij door deelnemers werden genoemd): (1) het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les; (2) het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen; (3) (vak)didactische aanpassingen; en (4) conflictmijdend gedrag stoppen.

Het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les behelst in ieder geval het betrekken van leerlingen bij beslissingen; bekrachtiging van positief gedrag; en het belonen van leerlingen.

Voor *het opbouwen van een vertrouwensband* voeren veel leerkrachten met leerlingen (die zich lastig gedragen) een gesprek buiten de les. Veel van de geïnterviewde leerkrachten werken daarnaast, alvorens zij de aandacht op de stof vestigen, aan de relatie door met leerlingen over andere onderwerpen te spreken. Zowel in de gesprekken buiten als die tijdens de les acht men het waardevol, gevoelens en behoeften van leerkracht en leerlingen te delen. Van de *(vak)didactische aanpassingen* is vooral overschakelen naar meer activerende didactiek belangrijk. Daarnaast kan het helpen, meer structuur in de les aan te brengen en de klassenplattegrond te wijzigen.

Met name volgens leerkrachten en (in dit geval) in mindere mate volgens leerlingen is ook *conflictmijdend gedrag stoppen* nuttig voor relatieherstel. Het *vooraf* aangeven van gewenst leerlinggedrag lijkt daartoe het belangrijkste.

De maatregelen resulteren in een betere werksfeer. Onderdeel van die werksfeer kan bijvoorbeeld meer rust zijn of meer respect voor de leerkracht.

Een maatregel die wellicht *het overwegen waard* is, is het organiseren van betere begeleiding van leerkrachten in opleiding vanuit de lerarenopleiding. Leerlingen benoemen daarnaast, dat diverse van de voornoemde tactieken door leerkrachten nog beter kunnen worden benut.

4.2 Relatie met theorie

4.2.1: Parallellen met bestaande literatuur

Verschillende karakteristieken van een verstoorde relatie, die naar voren komen in het onderzoek, waren al bekend in de literatuur. Denk aan het gegeven, dat een kleine groep leerlingen de toon zet met wanordelijk gedrag; en dat gekozen ordemaatregelen de wanorde vergroten (Créton et al., 1989).

Ook de voornaamste tactieken die uit dit onderzoek naar voren komen, stemmen overeen met wat literatuur reeds suggereerde.

In de hypothese spraken de onderzoekers de verwachting uit, dat de volgende tactieken zouden helpen om een verstoorde relatie met een klas te herstellen: het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen (ook buiten de les); het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les; het stoppen van conflictmijdend gedrag; en het wijzigen van de (vak)didactische aanpak door meer activerende didactiek. Deze hypothese werd onder meer gebaseerd op Créton et al (1989).

Het onderzoek bevestigt het belang van elk van de genoemde tactieken (in de beleving van leerkrachten en leerlingen). Met name het aannemen van een vriendelijke houding tijdens de les en het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen wordt frequent aangehaald als (mogelijk) effectieve strategie. Zeven van de negen geïnterviewden verkiezen deze ‘vriendelijke’ methoden boven het aanhalen van de teugels. Deze geïnterviewden zijn ook degenen, die het meeste succes boeken bij het herstellen van de relatie. Dat stemt overeen met wat Wubbels et al. (1988, p.12) suggereren. Zij stellen, dat herstel van een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie niet vraagt om meer agressief en correctief gedrag; maar veeleer om meer vriendelijkheid.

Een vriendelijke houding spreekt voor de deelnemers bijvoorbeeld uit het betrekken van leerlingen bij beslissingen (passend bij het ‘werken-met leerklimaat’ van Ebbens en Ettekoven, 2009, pp. 144-154) en bekrachtiging van positief gedrag (in overeenstemming met De Jong et al., 2013, p. 35). Voor het opbouwen van een vertrouwensband is het onder andere nuttig (buiten de les) gesprekken te voeren met leerlingen (die zich lastig gedragen). Dit stemt overeen met de suggestie van Créton et al. (1989, p. 211).

De door het onderzoek gesuggereerde tactieken stemmen dus in hoge mate overeen met reeds uit literatuur bekende tactieken.

Het effect van de besproken maatregelen is volgens de deelnemers een betere werksfeer. Die kenmerkt zich door meer rust en meer respect voor de leerkracht. Ook hier zien de onderzoekers parallellen met literatuur. Ook de door Créton et al. gevolgde docente immers slaagt erin meer rust te creëren in haar lessen (Créton et al., 1989, p. 210).

4.2.2: Kanttekening bij bestaande literatuur

De onderzoeksresultaten stemmen dus grotendeels overeen met uit vooronderzoek bekende gegevens. Eén van de dingen die opvallen in geraadpleegd eerder onderzoek echter, is de matige aandacht voor zelfreflectie.

Zelfreflectie komt in geraadpleegde eerdere onderzoeken wel ter sprake, maar veelal vindt de reflectie daarbij hoofdzakelijk plaats ten dienste van het onderzoek. Bovendien wordt veelal uitsluitend beschreven hoe de zelfreflectie *vorm* krijgt. Wubbels et al. (1988, pp. 27-38) lijken het analyseren van video en audio opnames te suggereren. De docente die wordt gevolgd door Créton et al. houdt een logboek bij (Créton et al, 1989, p. 207). In beide onderzoeken worden deelnemende leerkrachten bovendien regelmatig geïnterviewd, hetgeen ook zelfreflectie vergt.

Het *doel* dat men met zelfreflectie voor ogen heeft, wordt in de geraadpleegde literatuur echter nauwelijks besproken. De in dit onderzoek geïnterviewde leerkrachten gaan daarentegen wel degelijk in op de waarde van zelfreflectie voor hun lespraktijk. Zij noemen als vruchten van zelfreflectie: leren focussen op je eigen aandeel in de problematiek (dit is het enige doel dat ook bij Wubbels et al. en Créton et al. kort terugkomt); op tijd leren loslaten (professionele afstand bewaren); en authentiek blijven.

Deze nadruk op het belang van zelfreflectie achten de onderzoekers een zinvolle aanvulling op eerder onderzoek.

Eerder onderzoek focust veelal eenzijdig op aan te leren tactieken. Wubbels et al. (1988) maken inzichtelijk dat een ‘vriendelijke’ tactiek bij het keren van een verstoorde relatie de voorkeur verdient; Créton et al. (1989) opperen de vier tactieken die zijn genoemd in de hypothese (paragraaf 1.4); en Blumenfeld en Meece (2001) schetsen tactieken voor effectievere communicatie. Deze aandacht voor tactieken ligt voor de hand, aangezien hierdoor een concreet plan kan worden ontwikkeld voor het verbeteren van de lespraktijk. De eenzijdige focus op tactieken kan echter de suggestie wekken, dat het keren van een verstoorde relatie een kwestie is van de juiste ‘trucjes’ toepassen. Dit onderzoek roept de vraag op, of het zin heeft om trucjes toe te passen bij ordeproblemen als je daarbij niet authentiek blijft; onvoldoende reflecteert op je handelen; of niet bijtijds professionele afstand neemt. Eén geïnterviewde verwoorde dit zo: “Uiteindelijk zijn er honderden mensen die het beter weten. Theorieboeken die net doen of het heel makkelijk is. En, en... allemaal dingen zeggen van wat je moet doen. Maar blijf vooral... Pak gewoon een papier en schrijf op wat je zelf wilt. En wat je zelf zou willen als je in die klas zit en van jezelf zou vragen. (...) Ik denk, dat als je jezelf kent... dan moet het goed kunnen gaan. En als je nog niet echt alle facetten van jezelf hebt ontdekt, dan gaat het niet goed.” (Interview met Sterre K., docent Engels op het Comenius College te Hilversum, 27 maart 2013, pp. 10-11.) Opmerkingen als deze wekken de indruk, dat het herstellen van een verstoorde leerklacht-leerlingrelatie méér vergt dan tactieken. Zelfkennis is wellicht voorwaarde om überhaupt de beschikbare tactieken effectief te kunnen inzetten.

Als men dus de in eerdere onderzoeken én in dit onderzoek besproken tactieken toepast in de onderwijspraktijk, dient men die niet als ‘zaligmakend’ te beschouwen. Zelfreflectief vermogen, professionele afstand en authenticiteit zijn mogelijk voorwaarden om de beschreven strategieën überhaupt zinvol te kunnen inzetten.

4.3 Kwaliteit van het onderzoek

Bij de kwaliteit van dit onderzoek plaatsen de onderzoekers enige kanttekeningen. Ten eerste is de onderzoeksomvang beperkt. Daardoor konden de onderzoekers niet het voor de grounded theory approach gebruikelijke aantal van 20-60 interviews (Creswell, 2007, p. 79) arrangeren. Dit roept de vraag op of de verkregen gegevens ook voor andere gevallen opgaan. De onderzoeksfunctie was zodoende niet ontwerpend maar beschrijvend (zie

paragraaf 1.3). De resultaten beschrijven slechts de huidige omgang met de problematiek door negen docenten, verspreid over vier middelbare scholen in Midden-Nederland. Er worden daarnaast enige aanbevelingen gedaan voor het herstellen van verstoorte leerkracht-leerlingrelaties, maar niet zodanig dat sprake is van ontwerpend onderzoek.

Ten tweede dient men kritisch te zijn ten aanzien van de selectie van deelnemers. Het is mogelijk dat door de wijze van selectie (zie paragraaf 2.1.1) voornamelijk de meer ‘mondige’ leerkrachten deelnamen. Bovendien waren de geïnterviewden werkzaam op de stageschool van hun interviewer. De ‘band’ waarvan zodoende sprake was, kan interviewresultaten hebben beïnvloed. De leerlingen zijn mogelijk niet representatief omdat zij in één geval werden geselecteerd door de geïnterviewde; en in een ander geval werden uitgekozen op grond van hun voorbeeldgedrag. Bovendien maakt het gegeven, dat alle deelnemende leerlingen afkomstig waren uit de onderbouw, de onderzoeksresultaten minder relevant voor eerstegraads docenten.

Ten derde hebben de gekozen instrumenten tekortkomingen. Door de mogelijkheid van vrije vraagstelling kan de visie van de onderzoekers hebben doorgeklonken in de interviews. In de focusgroepen kan sociale druk de input van leerlingen hebben beïnvloed.

De beperkingen impliceren niet, dat het onderzoek haar doel voorbijschiet. Aangezien na acht tot twaalf interviews vaak datasaturatie plaatsvindt (Guest et al., 2006), is het gekozen aantal van negen interviews verdedigbaar. Ook het aantal leerlingen per focusgroep stemt overeen met adviezen uit literatuur (Swanborn 2006, pp. 192-194). De onderzoekers hebben getracht een zo goed mogelijke diversiteit van deelnemers te waarborgen. Ook trachtten zij in gesprekken met deelnemers minimaal te ‘sturen’ om beïnvloeding van resultaten te voorkomen.

De onderzoeksresultaten stemmen in hoge mate overeen met gegevens uit eerdere onderzoeken. Dat lijkt te bevestigen, dat een naar omstandigheden zo betrouwbaar mogelijk onderzoek is uitgerold. Doordat het onderzoek daarnaast nieuwe data opleverde –bijvoorbeeld over het belang van zelfreflectie – kan het dienen als waardevolle aanvulling op bekende theorie.

4.4 Suggesties vervolgonderzoek

De onderzoekers doen in het kader van ‘bronnengebruik’ twee suggesties voor vervolgonderzoek.

Ten eerste lijkt zelfreflectie belangrijk voor de geïnterviewden. Geraadpleegd eerder onderzoek focuste echter slechts minimaal op het nut van zelfreflectie bij het herstellen van een verstoorte leerkracht-leerlingrelatie. Vervolgonderzoek kan zich daarom richten op (het belang van) de volgende docentgedragingen: evaluatie van het eigen aandeel in de problematiek; het bewaren van professionele afstand; en authenticiteit. Kwantitatief onderzoek is mogelijk het meest geschikt. Gezien de beperkte omvang van dit onderzoek is de aanname, dat zelfreflectie waardevol is bij het herstellen van een verstoorte leerkracht-leerlingrelatie, immers hypothetisch. Kwantitatief onderzoek – bijvoorbeeld middels

schriftelijke enquêtes - maakt het mogelijk met een grote steekproef de hypothese te testen voor een bredere context (Creswell, 2003, p. 18).

Ten tweede indiceert dit onderzoek, dat veel leerkrachten nauwelijks literatuur raadplegen bij een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie. Het lijkt de onderzoekers daarom interessant te achterhalen of het gebruik van vakliteratuur leerkracht-leerlingrelaties positief beïnvloedt. Voor beantwoording van die vraag is een experiment geschikt (waarbij de lespraktijk, van een leraar die regelmatig vakliteratuur gebruikt, wordt vergeleken met die van een vergelijkbare leraar die dat nooit doet). In het voorgestelde onderzoek tracht men immers na te gaan of er een causaal verband is tussen het gebruik van vakliteratuur en betere leerkracht-leerlingrelaties. Experimenten zijn nuttig voor het testen van dergelijke causale verbanden (Swanborn, 2006, p. 403).

4.5 Suggesties praktijk

Op grond van de conclusies suggereren de onderzoekers enkele concrete acties bij een verstoorde relatie met een klas (zie de checklist in bijlage 3). Alle suggesties zijn door één of meer onderzoekers toegepast om een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie te herstellen; of een prettige sfeer te *behouden*. Deze voorlopige toetsing had in alle gevallen positieve resultaten – variërend van meer rust tijdens de uitleg tot een betere werkhouding van individuele leerlingen. In ongeveer de helft van de gevallen was de verbetering permanent; in andere gevallen verminderde het positieve effect na enkele lessen.

De checklist is nadrukkelijk nog niet volgens wetenschappelijke criteria getoetst.

Het lijkt in elk geval belangrijk, dat leerkrachten dicht bij zichzelf blijven. De acties in de checklist slaan naar verwachting alleen aan wanneer de leerkracht authentiek blijft; focust op het eigen aandeel in de problematiek; en professionele afstand bewaart.

4.6 Reflectie

De onderzoekers menen een naar omstandigheden zo betrouwbaar mogelijk onderzoek te hebben uitgerold, dat voorzichtige suggesties geeft voor het herstel van langdurig verstoorde leerkracht-leerlingrelaties.

Het proces verliep soepel. Activiteiten, die geen externe input vergden, werden bijtijds afgerond. Wanneer externe input vereist was, werd de planning niet altijd gehaald. Het organiseren van de focusgroep bijvoorbeeld zorgde voor vertraging, doordat de onderzoekers daarbij afhankelijk waren van de mentoren die leerlingen selecteerden. De onderzoekers bevelen daarom een ruime tijdsplanning aan - wellicht zeker in de hectische schoolcontext. Daarnaast bleek - bij de zoektocht naar deelnemers - netwerken via collega's nuttig. Zeker als de onderzoeker de schoolcontext slecht kent, is het verstandig gebruik te maken van kennis van collega's.

Tussentijdse evaluatiemomenten tot slot bevorderden de voortgang; en stimuleerden (hernieuwde) focus op de onderzoeksvraag. Tussenevaluaties achten de onderzoekers

zodoende onmisbaar tijdens praktijk gericht onderzoek.

Barbara Bas-Douw, Wouke Oprel en Michelle Smit zijn docent-in-opleiding, respectievelijk voor het schoolvak levensbeschouwing, aardrijkskunde en levensbeschouwing aan het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht. In het kader van hun opleiding tot eerste-graadsdocent verrichtten zij een onderzoek naar het herstellen van een verstoorde leerkracht-leerlingrelatie. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

Literatuur

- Bijleveld, B. (2011). *De gouden weken. Groepsvorming en ouderbetrokkenheid*. Drachten, Nederland: Eduforce.
- Blumenfeld, P. C. & Meece J. L. (1985). Life in Classrooms Revisited. *Theory into practice*, Volume XXIV, Number 1, 50-56.
- Boeije, H. (2005). Stappenplan kwalitatief onderzoek. *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam, Nederland: Boom Onderwijs.
- Breen, R. L. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30:3, 463-475.
- Brooks, D. M. (1985). The Teacher's Communicative Competence: The First Day of School. *Theory into Practice*, Volume XXIV, Number 1, 63-70.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Créton, H. A., Wubbels, T. & Hooymayers, H.P. (1989). Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching & Teacher Education*, 5 (3), 205-215.
- Emmer, E. T. & L. M. Stough (2001). Classroom Management: A critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
- Geest, L. van der (2011). Haal slechte leraren weg voor de klas. *Me Judice*, 16 maart 2011. <http://www.mejudice.nl/artikelen/detail/haal-slechte-leraren-weg-voor-de-klas>
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18 (1), 59-82.
- Hoban, G. & Hastings, G. (2006). Developing different forms of student feedback to promote teacher reflection: A 10-year collaboration. *Teacher and teaching education* 22, 1006-1019.
- Janssens, H. (z.j.). De tien handelingsplannen voor gedrag- en werkhoudingsproblemen. Verkregen op 12 december 2012 van www.onderwijspraktijk.nl/download/ONDERWIJS00567.pdf.
- Jong, R.J. de, Tartwijk, J. van, Verloop, N., Veldman, I. & Wubbels, T. (2013). Persoonlijkheid, self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie bij leerkrachten in opleiding. *Pedagogische Studieën. Tijdschrift voor Onderwijskunde en Opvoedkunde*, 90 (1), 21-39.

Koomen, H., Spilt, J. & Roorda, J. (2011). Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren. Verkregen op 9 januari 2013, via http://www.psy.vu.nl/nl/Images/Publikssamenvatting%20NWO_folder_170111_tcm108-230065.pdf

Laar, J. van (z.j.). Talent Gezocht. Verkregen op 12 december 2012, via http://www.wordleraarinheto.nl/fileadmin/files/documents/Begeleiding_nieuwe_docenten/Folder_Zij-instroom_Veluws_College.pdf

Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Brok, P. den & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology* 36, 190-200.

Marzano, R., Marzano, J. & Pickering, D. (2010). Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Vlissingen, Nederland: Bazalt.

McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002). Promoting School Connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, Vol. 72, No. 4.

Opdenakker, M.-C., Maulana, R. & Brok, den P. (2012). Teacher–student interpersonal relationships and academic motivation within one school year: developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23:1, 95-119.

Saeijs, Y. (2012, 18 juni). Een goede start van het schooljaar maak je samen. Verkregen op 24 januari, 2012, via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/een-goede-start-van-het-schooljaar-maak-je-samen/>

Swanborn, P.G. (2006). Basisboek sociaal onderzoek. Amsterdam, Nederland: Boom Onderwijs .

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. (2012). Psychology in education. Harlow, England: Pearson.

Wubbels, T., Créton, A. & Holvast, A., (1988). Undesirable Classroom Situations: A Systems Communication Perspective. *Interchange*, 19(2), 25-40.

Bijlage 1

Interview Protocol Praktijk Gericht Onderzoek: het herstellen van een langdurig verstoorde relatie met een klas

Tijd van het interview:

Datum:

Locatie:

Interviewer:

Functie van de geïnterviewde:

Richtvragen (leidraad voor de gespreksvoering; aan te vullen met vrije vraagstelling):

1. U geeft aan, dat u wel eens een langdurig verstoorde relatie heeft gehad met een klas. Wat maakte deze relatie voor u 'verstoord'?
2. Bij welke personen, in welke literatuur of via welke andere wegen heeft u handreikingen gezocht voor het verbeteren van de verstoorde relatie?
3. Welke concrete acties heeft u ondernomen om de verstoorde relatie te verbeteren?
4. Wat waren naar uw mening de effecten van deze acties en waarom?
5. Welke (andere) maatregelen acht u effectief voor het verbeteren van een verstoorde relatie met een klas?

(Bedank de geïnterviewde voor deelname aan het interview. Verzeker de geïnterviewde ervan dat de antwoorden vertrouwelijk worden behandeld.)

Bijlage 2

Codes

- Zwart = leerkrachten
- Rood = leerlingen

Verstoorde relatie

Hoofdcode 1: problemen met klassenmanagement (IIII) (I)

Subcodes:

- materiaal niet bij zich (IIII)
- geen huiswerk gemaakt (II)
- geen vingers (II)
- roepen door de klas (IIII) (I)
- door de klas lopen (I)
- dingen doen die niet met het vak te maken hebben (II)
- geen interesse tonen (I) (I)
- verbaal brutaal zijn (II)
- een kleine groep leerlingen met wanordelijk gedrag zet de toon (IIIIII) (I)
- de gekozen ordemaatregelen vergroten de agressie van de leerlingen (I) (IIII)
- de klas moet zelf nog de 'pikorde' bepalen (met mogelijk 'haantjesgedrag' tot gevolg) (I)
- leerlingen hebben geen vertrouwensband met de docent en vragen (mogelijk) daardoor negatieve aandacht (I) (I)
- leerlingen ervaren de lessen als saai en worden daardoor drukker (I)

Hoofdcode 2: slechte leerlingresultaten (I) (I)

Subcode:

- de aanpak werkt minder goed dan in de parallelklas (II)

Hoofdcode 3: verlies van motivatie bij de docent

Subcode:

- docent en leerlingen geven elkaar de schuld van de problematiek (III) (II)

Hoofdcode 4: er speelt een combinatie van problemen (I)

Bronnen

Hoofdcode 1: contact met collega's (IIII)

Subcodes:

- lessen observeren (IIIIII)
- gesprekken in de wandelgangen (III)
- vergaderingen (I)
- contact met afdelingsleider (III)
- samenwerkingsverband (III)
- contact met een goede begeleider (IIIIII)
- contact met de mentor (IIIIII) (I)

Hoofdcode 2: zelfreflectie

Subcodes:

- video coaching (I)
- onderzoeken wie jij bent en daar dicht bij blijven bij het vervullen van je beroepsrol (authenticiteit) (II) 2
- het kweken van self-efficacy (I)
- focussen op het eigen aandeel in de problematiek (IIII) (I)
- Je realiseren dat niet alles aan jou ligt; sommige dingen liggen ook aan de klas (IIII)

Hoofdcode 3: literatuur (II)

Subcodes:

- communicatiewetenschappen (I)
- managementtheorie (I)
- theorie over IPP (II)

Hoofdcode 4: achtergrondinformatie over leerlingen

Subcode:

- Magister (I)

Hoofdcode 5: geen bronnen; leren door te doen (IIII)

Tactieken

Hoofdcode 1: (vak)didactische aanpassingen (I)

Subcodes:

- korte uitleg (III)
- plattegrond wijzigen of zelf maken (IIIIIIII)
- korte opdrachten (I)
- hoog tempo in de les (III)
- tijdsbewaking en communicatie hierover met de leerlingen (II)
- meer activerende didactiek (III) (IIIIIIII)
- differentiatie (III) (I)
- 'ouderwets' gaan lesgeven (minder in groepjes werken en minder discussie) (III) (I)
- Structuur bieden (IIIIII) (III)
- **Variatie (I)**

Hoofdcode 2: het opbouwen van een vertrouwensband met leerlingen (IIII)

Subcodes:

- voordat je over de vakinhoud begint aan de relatie werken (IIIIIIII) (I)
- met leerlingen (die zich lastig gedragen) het gesprek aangaan buiten de les (IIIIIIIIIIIIII) (III)
- het delen van de gevoelens en behoeften van leerkracht en leerlingen (IIIIIIIIIIII) (II)
- humor en zelfspot (II) (I)
- **gepaste (emotionele) afstand bewaren (IIIIII)**

Hoofdcode 3: het aannemen van een vriendelijkere houding tijdens de les (I) (II)

Subcodes:

- het belonen van leerlingen (al dan niet met een beloningssysteem) (IIIIIIII) (I)
- het benadrukken van positief gedrag (IIIIIIIIII) (II)
- het betrekken van leerlingen bij beslissingen (IIIIIIIIII) (II)
- strenge ingrepen, die de wanorde vergrootten, minder toepassen (IIII) (II)
- leerlingen hun kant van het verhaal laten samenvatten bij conflicten (IIIIII)
- leerlingen vaker een helpende hand bieden (I)
- compromissen sluiten (I)
- **rechtvaardig zijn (III)**
- **leerlingen een nieuwe kans geven (IIII)**

Hoofdcode 4: conflictmijdend gedrag stoppen (IIII)

Subcodes:

- verwachtingen ten aanzien van leerlinggedrag vooraf kenbaar maken (IIIIIIIIII) (I)
- leerlingen verliezen punten als ze zich misdragen. Dit kan een stimulans zijn voor de leerkracht om problemen niet uit de weg te gaan, maar deze aan te pakken als ze nog klein zijn. (I)

- (een keer) boosheid spelen voor je echt boos wordt (I)
- ingrijpen als nog maar een beperkt aantal leerlingen wanordelijk gedrag vertoont (II)
- interne drive ontwikkelen om de leerling niet de baas te willen laten zijn (I)
- leerlingen tijdig (met correcties) herinneren aan gemaakte afspraken (II)
- waarschuwen alvorens over te gaan tot daadwerkelijke correctie (I)
- leerlingen fysiek benaderen bij het geven van een waarschuwing (I)
- inzet collega met andere functie (II)

Hoofdcode 5: overig

Subcodes:

- vakgebonden straffen (didactisch en pedagogisch verantwoord) (II)
- ouders informeren over gedrag leerlingen en/of aanpak docent (III)
- HIMAG aanpassen (I)
- het gesprek aangaan met losse personen in plaats van met de hele groep (II)

Bijlage 3

CHECKLIST: BOUWEN AAN JE LEERKRACHT- LEERLINGRELATIE

Deze checklist is gebaseerd op ons onderzoek naar het herstellen van een langdurig verstoorde relatie met een klas. Vat de checklist niet te letterlijk op. De lijst is een afgeleide van onze onderzoeksresultaten, maar is zelf nadrukkelijk nog niet aan de hand van wetenschappelijke criteria gevalideerd. Niettemin denken we, op grond van ons eigen en eerder onderzoek, dat je met de gegeven tips waarschijnlijk je lespraktijk kunt verbeteren. Doe er je voordeel mee!

De gulden regels

- ✓ **Neem een vriendelijkere houding aan tijdens de les**
- ✓ **Bouw een vertrouwensband op met leerlingen (ook buiten de les)**
- ✓ **Kies voor een meer activerende didactiek**
- ✓ **Stop conflictmijdend gedrag**

Hoe maak je het concreet?

Vriendelijkere houding:

Tip	Suggestie voor concrete actie	Ik heb deze tip toegepast in...		Resultaat?	Wel / niet voor herhaling vatbaar omdat....
Betrek leerlingen bij beslissingen	Voer met de klas een gesprek over de kwaliteit van de lessen en schrijf de tips en tops op het bord. Bepaal zelf welke tips je eventueel gaat gebruiken. Stel hier verwachtingen t.a.v. leerlinggedrag tegenover.	Klas:	Week:		
Beloon leerlingen (als daar aanleiding toe is)	Zet tijdens de laatste 10 minuten zelfstandig werken muziek op als de klas goed heeft gewerkt (laat elke les een andere leerling de muziek kiezen in overleg met jou).				

Vertrouwensband:

Tip	Suggestie voor concrete actie	Ik heb deze tip toegepast in...		Resultaat?	Wel / niet voor herhaling vatbaar omdat....
		Klas:	Week:		
Voer met leerlingen, die zich lastig gedragen, een gesprek buiten de les	Neem leerlingen, die zich lastig gedragen, na de les apart voor een gesprek. Maak afspraken met hen en herinner hen aan deze afspraken aan het begin van de volgende les.				
Maak gevoelens en behoeften van jou en je leerlingen bespreekbaar	Toon begrip voor een extreem drukke leerling door de leerling iedere les vijf minuten te laten wandelen op de gang. Vraag in ruil daarvoor van de leerling, dat deze zich tijdens de rest van de les rustig en betrokken opstelt.				

(Vak)didactische aanpassingen:

Tip	Suggestie voor concrete actie	Ik heb deze tip toegepast in...		Resultaat?	Wel / niet voor herhaling vatbaar omdat....
		Klas:	Week:		
Kies voor meer activerende didactiek	Beperk de duur van je uitleg tot 5 à 10 minuten. Laat één leerling de tijd kloppen en je eraan herinneren, dat je op tijd moet stoppen. Stel hier tegenover dat het tijdens de uitleg stil moet zijn; en dat leerlingen hun vragen moeten uitstellen.				
Wijzig de klassenplattegrond	Wijzig de klassenplattegrond en trek daarbij de drukke leerlingen (definitief) uit elkaar.				

Conflictmijndend gedrag stoppen:

Tip	Suggestie voor concrete actie	Ik heb deze tip toegepast in...		Resultaat?	Wel / niet voor herhaling vatbaar omdat....
		Klas:	Week:		
Maak je wensen t.a.v. leerlinggedrag vooraf kenbaar	Noteer op het bord de lesfasen met het daarbij gewenste leerlinggedrag ('fluisteren'; 'stille en vragen uitstellen'; ...)				