

Jong geleerd oud gedaan?



Praktijkgericht onderzoek (PGO2)

Auteur: Jeroen Kolster MSc

5829852

j.s.kolster@students.uu.nl

Dossierexpert: Dr. Luce Claessens

L.C.A.Claessens@uu.nl

Intervisie: Dr. Monika Louws

m.l.louws@uu.nl

29 januari 2017

4983 woorden

Managementsamenvatting

Beginnende docenten hebben een positieve relatie met leerlingen met wie zij als docent slagen. De docent ziet dat hij/zij iets bereikt bij deze leerlingen. Meer ervaren docenten beschrijven positieve relaties vanuit het oogpunt van de leerling, de leerling profiteert van deze docent. Dit mondt uit in de onderzoeksvraag

Onder welke voorwaarden bouwen beginnende en ervaren docenten een positieve relatie met hun leerlingen op?

Uit het onderzoek blijkt dat de verschillen tussen beginnende en ervaren docenten verwaarloosbaar zijn op een bevinding na. Beginnende docenten bouwen, in vergelijking tot ervaren docenten, sneller een relatie op met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, aanleg hebben voor het vak en hoge cijfers halen. Voor ervaren docenten zijn deze drie kenmerken geen voorwaarde om een positieve relatie met de leerling op te bouwen.

Beginnende docenten kunnen op dit effect worden gewezen. Op het moment dat zij zich bewust worden van het feit dat dit effect bij hen optreedt, kunnen zij hierop anticiperen waardoor zij ook een positieve relatie op kunnen bouwen met leerlingen die minder aanleg hebben voor het vak.

Daarnaast kunnen module-uren (keuzewerktijd voor leerlingen op het IJsselcollege) anders worden ingevuld. De voorspelling is dat de beginnende docent in het module-uur een goede relatie op kan bouwen met deze leerlingen. Als er meer positieve relaties ontstaan in het klaslokaal neemt de *kans* op hogere onderwijsprestaties toe bij de leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, aanleg hebben voor het vak en hoge cijfers halen. De ervaren docenten kunnen de ondersteunende module-uren invullen omdat goede prestaties voor hen geen voorwaarden zijn voor het opbouwen van een goede relatie.

1. Inleiding

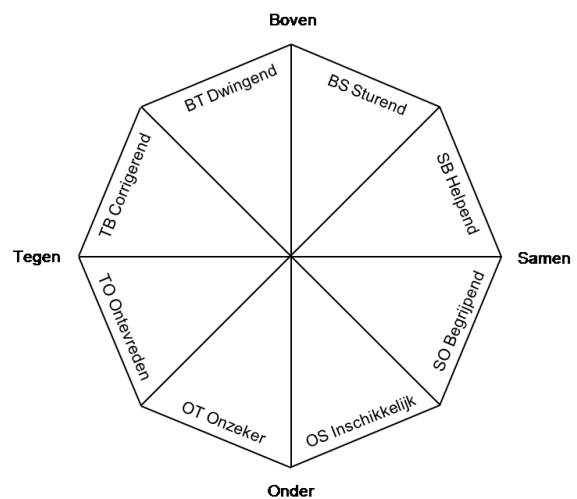
“Leerlingen herinneren zich niet altijd wat we ze leren, maar ze vergeten nooit hoe we ze behandelen” (Ebbens, Ettekoven,2013:p.175). Pas als er sprake is van een goede relatie tussen docent en leerlingen is interactie mogelijk.

Er zijn drie basisbehoeften waaraan de relatie tussen docent en leerling moet voldoen om te spreken van een adequaat leerklimaat, namelijk autonomie, competentie en relatie (Ebbens et al.,2013:p.171). In dit onderzoek ligt de focus op de basisbehoefte relatie, in het bijzonder het interpersoonlijk gedrag van de docent.

De relatie die de docent opbouwt met de leerlingen hangt mede af van het type

Figuur 1: Model interpersoonlijk leraarsgedrag (MIL)

gedrag dat de docent vertoont naar de leerling, ook wel interpersoonlijk gedrag genoemd. Het model interpersoonlijk leraarsgedrag (figuur 1) kan worden onderverdeeld in twee dimensies, waardoor acht octanten ontstaan (Wubbels, Brekelman,2005). De eerste dimensie gaat over de nabijheid van de docenten. Dit kan zich uiten in “samengedrag” zoals een helpende en begrijpende houding of “tegengedrag” zoals corrigeren en ontevredenheid uiten. De tweede dimensie betreft invloed. Een docent met veel invloed op de leerlingen vertoont “bovengedrag”. Deze docent is dwingend en sturend. Het tegenovergestelde is “ondergedrag”. Deze docent is vooral onzeker en inschikkelijk. Op de twee dimensies kan verschillend gescoord worden.



Uit onderzoek van Brekelmans (2010) blijkt dat docenten door de jaren heen veranderen van type want de acties die ondernomen worden door de verschillende docenten [afhankelijk van de ervaring] en de beweegredenen daarachter hebben invloed op de relatie met de leerling. Beginnende docenten kijken anders tegen de relaties met leerlingen aan dan ervaren docenten. De wijze waarop en de voorwaarden waaronder de twee groepen docenten een relatie met de leerlingen opbouwen is onderwerp van dit onderzoek.

Na het onderzoek kan worden bekeken of er discrepanties zijn tussen het opbouwen van de relaties en zo ja, hoe in het belang van de leerlingen de discrepanties tussen deze twee groepen docenten zo klein mogelijk kunnen worden gemaakt.

2. Theoretisch kader

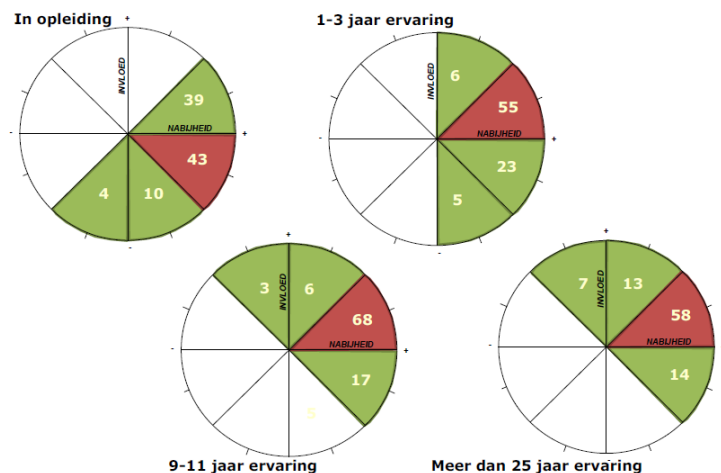
2.1 Nabijheid & invloed

Brekelmans (2010) heeft onderzoek gedaan naar de nabijheid en invloed van zowel beginnende als ervaren docenten en gekeken welk gedrag bij hen dominant is. Daar kwamen de resultaten uit zoals weergegeven in figuur 2. De getallen weergegeven in de figuur zijn percentages van de mate waarin dit kenmerk voorkomt (Brekelmans, 2010: p.8).

Docenten in opleiding vertonen overwegend meewerkend gedrag.

De meest dominante kenmerken zijn helpend, begrijpend, inschikkelijk en onzeker. De docent is erg nabij de leerling en de invloed is beperkt. Door de jaren heen blijft de docent nabij de leerling staan en wordt de invloed op de leerlingen groter. De ervaren docent is vooral begrijpend, helpend, sturend en dwingend. Door de verandering van invloed kan de aanname worden gedaan dat het gedrag van een docent door de jaren heen verandert (Kagan, Tippins, 1991: p.455). Ervaren docenten hebben meer emotionele afstand tot de leerlingen, waardoor het klimaat een meer autoritair karakter krijgt (Brekelmans, 2010: p.8).

Figuur 2: percentages docentengedrag MIL naar ervaring



Verder blijkt dat invloed meer een docentkenmerk is, terwijl nabijheid eerder een kenmerk van een specifieke combinatie van docent en klas is (Brekelmans, 1989; Mainhard, Brekelmans, Bosker, 2013). Om die reden is het essentieel dat docenten positieve relaties opbouwen met leerlingen in de klas, zodat er wordt voldaan aan de voorwaarde van een relatie met de leerlingen om te kunnen leren in de klas. Tevens worden docenten met veel ervaring door leerlingen gemiddeld als minder nabij ervaren dan docenten met weinig ervaring. (Brekelmans, 2010: p.8). Nabijheid is een variabele die verandert door de tijd heen. Eerder is geconstateerd dat beginnende docenten ander gedrag vertonen dan ervaren docenten.

De beginnende docenten zitten over het algemeen in een ander octant van het model interpersoonlijk leraarsgedrag. Zij vertonen ander gedrag dus bouwen op een andere wijze een relatie op met de leerlingen in vergelijking met ervaren docenten. Dat verschil staat centraal in dit onderzoek. Claessens, Van Tartwijk, Pennings, Van der Want, Verloop, Den Brok & Wubbels hebben eerder onderzoek gedaan naar de relatie tussen docent en leerling (2015: p.97). Zij vonden tussen beginnende en ervaren docenten een verschil in de relaties die zij met leerlingen hebben. Den Brok, Taconis en Fisher (2010) geven aan dat het zelfs per discipline verschilt hoe er wordt lesgegeven.

2.2 Verschillen tussen beginnend en ervaren

Beginnende docenten hebben een positieve relatie met leerlingen met wie ze als docent slagen. Hun rol wordt bevestigd. Deze leerlingen gedijen in hun klas, halen hoge cijfers en tonen motivatie en respect voor het gezag van de docent. De beginnende docent bekijkt de relatie vanuit zichzelf, docentgestuurd. Meer ervaren docenten beschrijven positieve relaties vanuit het oogpunt van de leerling, de leerling profiteert van deze leraar. Het is aan de leerling om gebruik te maken van de kennis van de docent. De ervaren docent bekijkt een relatie vanuit de leerling (Claessens et al.,2015, p.97).

Claessens et al. (2015) beschrijven vier typen relaties die docenten hebben met leerlingen. Een positieve of een problematische relatie van een beginnende en van een ervaren docent (Claessens et al.,2015:p.94). Brophy & Good (1970:p.89) formuleerde tevens vier categorieën waarop docenten tegen leerlingen aan kunnen kijken *attachment, concern, indifference, and rejection*.

Dit onderzoek richt zich op de eerste categorie (attachment). De andere categorieën worden gezien het tijdspad van dit onderzoek achterwege gelaten. Voor beginnende docenten is het de leerling die een groot verschil maakt voor de leraar (in het geval van een positieve relatie). *“Because she gives me the feeling that I’m a fun and good teacher, or at least, that I can be”* (Claessens et al.,2015:p.95). Kenmerken die de leerlingen verder vertonen zijn het halen van hoge cijfers, het verwerven van vaardigheden en het tonen van interesse in de leerkracht zoals bijvoorbeeld een gesprek voor of na de les (Claessens et al.,2015:p.94). Ondanks dat deze leerlingen interesse hebben in medeleerlingen vertonen zij tevens ondersteunend gedrag in de klas. Deze leerlingen worden gezien als aardig en vriendelijk. Deze leerlingen doen wat hen gevraagd wordt. De beginnende leraren die een relatie moesten beschrijven met de leerlingen noemden daarbij vooral **kenmerken van de leraar** (Claessens et al.,2015:p.94). De leraar profiteert van deze positieve relatie met de leerlingen omdat deze leerlingen de rol voor de leraar bevestigen. Door de positieve relatie met deze leerlingen wordt bevestigd dat wat de docent doet, goed voor de klas is omdat de leerlingen hoge cijfers halen en geïnteresseerd zijn (Claessens et al.,2015:p.94).

Aan ervaren docenten wordt tevens gevraagd waarom zij een positieve relatie hebben met deze leerling. Hierbij wordt meestal aangegeven dat de gevoelens en gedachten over de leerling hierbij centraal staan en niet zozeer die van de docent zelf. *“I think she experiences that I am involved because of what I discuss with her during our coaching conversations. . . . so I think she realises that I care for her”* (Claessens et al.,2015:p.95). Het opbouwen van een relatie met individuele leerlingen is geen overheersend onderwerp bij ervaren leraren. De ervaren docenten geven aan dat de kwaliteit van de relatie grotendeels afhankelijk was van de leerling: *“[it] depends on him [the student], his personality and his curiosity and his work ethics, that whole package”* (Claessens et al.,2015:p.95). Leerlingen zijn geïnteresseerd in het onderwerp en hebben baat bij een leraar die een deskundige is in het vakgebied. Meer ervaren leraren beschrijven positieve relaties vanuit het oogpunt van de leerling. Deze leerling profiteert van de leraar. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen die eerder geneigd zijn om “buiten de lijntjes te kleuren” vaker een relatie opbouwen met een ervaren docent (11 gevallen) dan met een beginnende docent (3 gevallen). *“Deze leerling maakt gebruik van de klas, hij vertrekt, hij heeft wat aanwijzingen meegekregen, heeft wat gevraagd en verlaat de klas met veel meer dan de anderen”* (Claessens et al.,2015:p.95). Samengevat hangt de positieve relatie met de ervaren docent zowel af van de acties en houding van de leerling als van de ervaring van de docent. Het is vooral de leerling die profiteert van deze positieve relatie.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat leraren door de tijd heen verschuiven van een zelfgerichte benadering tijdens lessen naar een meer leerlinggerichte benadering van lesgeven (Fuller, Bown, 1975). Claessens et al. (2015:p.95) geven schematisch weer welke kenmerken en eigenschappen een rol spelen bij het hebben van een positieve relatie met een leerling. De tabel met specifieke kenmerken is opgenomen in de bijlage.

2.3 Elementen

Claessens et al (2015:p.95) hebben in hun onderzoek de gehouden interviews getranscribeerd. Vervolgens is gekeken of een genoemd kenmerk of eigenschap betrekking had op de leerling of de docent. Gebaseerd op die twee groepen zijn er zes categorieën gemaakt. Aan deze categorieën zijn vervolgens kenmerken en eigenschappen gekoppeld. Beginnende docenten bouwen een goede relatie op met leerlingen die extravert of introvert zijn, open, gemiddeld gemotiveerd, goed presteren en interesse hebben in het onderwerp, de docent ondersteunen tijdens de lessen en samenwerken (Claessens et al.,2015:p.95). De ervaren docent bouwt een goede relatie op met een leerling die vriendelijk is, gemotiveerd is, goed ligt bij de medeleerlingen en gebruikt maakt van de expertise van de docent (Claessens et al.,2015:p.95). In hoofdstuk 3.3 worden de concepten geoperationaliseerd. Aan het schema in het volgende hoofdstuk is af te lezen dat beginnende docenten andere eigenschappen benoemen als ze gevraagd wordt naar leerlingen met wie ze een positieve relatie hebben. Er zit een verschil in de kenmerken en eigenschappen waar de verschillende groepen waarde aan hechten. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag.

Onder welke voorwaarden bouwen beginnende- en ervaren docenten een positieve relatie met hun leerlingen op?

De wijze waarop docenten een positieve relatie opbouwen met de leerlingen hangt af van de manier waarop de docent dit proces aanpakt. Kijkt de docent bijvoorbeeld voorafgaand aan het schooljaar in het leerlingenvolgsysteem of wordt er een individueel gesprek begonnen met iedere leerling? De respondenten worden bevraagd naar het proces waarin zij een positieve relatie opbouwen met de leerlingen. Onder de voorwaarden wordt verstaan wat de docent zelf nodig acht om een positieve relatie op te bouwen met de leerlingen. Zoals wat de docent van zichzelf verwacht en wat de docent zelf moet doen om een positieve relatie met leerlingen mogelijk te maken en wat de docent in dit proces van de leerling verwacht.

Een hypothese die voortvloeit uit de theorie is: beginnende docenten achten andere kenmerken en eigenschappen van belang dan ervaren docenten.

3. Methodologie

De informatie die nodig is om de onderzoeksvraag te beantwoorden vereist dat er in dit onderzoek met docenten wordt gesproken over de manier waarop zij de relaties met hun leerlingen opbouwen en ervaren. Er wordt onderzocht welke rol beginnende en ervaren docenten zichzelf toebedelen als het gaat om het opbouwen van een relatie met de leerling. Er wordt besproken wat zij verwachten van de leerlingen en wat voor rol zij voor zichzelf zien. De kenmerken en eigenschappen die door docenten zijn genoemd, worden met elkaar in verband gebracht om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag.

3.1 Respondenten

Op basis van het gemaakte aantal dienstjaren op het IJsselcollege zijn docenten ingedeeld in drie categorieën. De eerste categorie betreft beginnende docenten. De bandbreedte van deze groep loopt van leraar in opleiding (LIO) tot maximaal drie jaar ervaring. De tweede groep betreft de ervaren docenten. Zij hebben negen jaar ervaring of meer. Brekelmans (2010) geeft de resultaten uit haar onderzoek weer voor de groepen tussen 9-11 jaar en meer dan 25 jaar ervaring. Vanuit praktische overweging is ervoor gekozen om in dit onderzoek de bandbreedte van meer dan 25 jaar te wijzigen in meer dan 11 jaar. De onderzoekspopulatie neemt door deze maatregel aanzienlijk toe. De wijziging van onderzoeksgroepen is methodologisch verantwoord omdat de resultaten tussen de ervaring 9-11 en meer dan 25 jaar niet significant verschillen. De docenten met een ervaring tussen de vier en acht jaar vormen de derde categorie die niet in het onderzoek worden meegenomen. Hieronder volgt een geanonimiseerd overzicht van welke docenten er zijn geïnterviewd. Om de privacy van de respondenten te waarborgen is het schoolvak gewijzigd in de wetenschapsdisciplines waarin het schoolvak thuishoort.

Figuur 3: kenmerkende eigenschappen van de respondenten

	Ervaring in aantal jaren	Geslacht	Vak
Respondent 1	> 11	Vrouw	Alfa
Respondent 2	9 – 11	Vrouw	Gamma
Respondent 3	> 11	Man	Alfa
Respondent 4	> 11	Man	Bèta
Respondent 5	In opleiding	Man	Gamma
Respondent 6	In opleiding	Man	Gamma
Respondent 7	In opleiding	Vrouw	Alfa
Respondent 8	1 – 3	Vrouw	Bèta

3.2 Instrument

De concepten die genoemd zijn in de theorie kunnen, nadat ze zijn geoperationaliseerd, verwerkt worden in interviewvragen. Het nadeel van deze methode is dat deze manier van vragen, sturend kan werken. Op het moment dat respondenten een aantal kenmerken/eigenschappen voorgelegd krijgen, is de kans groot dat ze deze kenmerken/eigenschappen zullen herkennen in hun leerlingen.

Daarom is ervoor gekozen om eerst een open vraag te stellen aan de docenten. “Hoe zou u een leerling omschrijven waarmee u een positieve relatie heeft? Welke kenmerken/eigenschappen heeft

die leerling?”. Als antwoord op die vraag konden zij een aantal kenmerken/eigenschappen noemen die passen bij leerlingen waarmee de docent een positieve relatie heeft. Vervolgens zijn de geoperationaliseerde concepten voorgelegd aan de respondenten in de vorm van een vragenlijst met een Likertschaal. Een Likertschaal wordt gebruikt omdat er naar een mate van herkenning kan worden gezocht. De mate van intensiteit wordt gemeten waarin respondenten het (on)eens met een stelling zijn (Bryman 2012;p.212). De vragenlijst loopt van helemaal mee eens tot helemaal mee oneens met de mogelijkheid om geen mening te geven. Neutraal betekent dat deze eigenschap bij slechts een gedeelte van de leerlingen, waarmee de docent een positieve relatie heeft, voorkomt. Een voorbeeld volgt in de figuur hieronder. Door gebruik te maken van deze vragenlijst kan na afloop van het interview worden vastgesteld in hoeverre de geoperationaliseerde concepten herkend worden door de docenten en wanneer zij deze essentieel achten voor de opbouw van een positieve relatie met de leerling.

Figuur 4: Voorbeeld van de aan respondenten voorgelegde vragenlijst

Geef achter elke uitspraak aan in welke mate u het daarmee eens of oneens bent

<i>Een leerling waarmee ik een positieve relatie heb...</i>	Helemaal mee eens	Mee eens	Neutraal	Mee oneens	Helemaal mee oneens	Geen mening
<i>...Is stoutmoedig (dapper, gedurfd)</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>...Is energiek</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>...Is sociaal vaardig</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Er wordt gebruik gemaakt van een deductieve manier van onderzoek doen omdat de data in verband wordt gebracht met bestaande theorieën. De interviews hebben een semigestructureerde opzet omdat er onderwerpen aan bod kunnen komen waarmee de vragensteller geen rekening heeft gehouden. Tevens kan worden doorgevraagd aan de hand van antwoorden die de respondent geeft. Daardoor kan er een beter beeld worden geschetst door de respondent. Vier ervaren docenten en vier beginnende docenten zijn object van dit onderzoek.

De concepten zoals geformuleerd door Claessens en anderen (2015;p.95) zijn in zekere mate concreet. Hoge cijfers, praten met medeleerlingen en de behoefte aan instructie is in zekere zin meetbaar. Deze concepten hoeven niet verder te worden geoperationaliseerd. Voor de andere concepten is dat wel het geval Er is gebruik gemaakt van theorieën (McCrae, Costa, Wilt, Revelle, Valente, Unger, Johnson) om deze concepten nader te kunnen duiden. De concepten die niet meetbaar zijn worden eerst geoperationaliseerd.

Nadat de respondenten zijn geïnterviewd worden de interviews getranscribeerd. Er wordt gekeken welke elementen uit de theorie terugkomen in de antwoorden die de respondenten hebben gegeven. De indicatoren van de concepten worden gecodeerd en geanalyseerd in NVivo. Daar waar concepten zijn geconcretiseerd is dat gebeurd aan de hand van theorie. De auteurs van de artikelen die hieraan ten grondslag liggen zijn opgenomen als voetnoot in de tabel. De concepten die niet verder zijn geconcretiseerd zijn direct overgenomen in de geoperationaliseerde kolom.

3.3 Procedure

De dataverzameling is gedaan aan de hand van een gestratificeerde steekproef. Uit de eerste twee categorieën van docenten zijn binnen beide categorieën aselechte steekproeven gedaan. Dit resulteerde in twee groepen die bevraagd worden middels semigestructureerde interviews en een vragenlijst.

Als het gaat om relaties tussen mensen is er vaak sprake van onderbewust handelen. Relaties tussen mensen ontstaan door een ongrijpbare “chemie”, een “klik”. Er is een kans dat de respondenten het lastig vinden om expliciet te maken waardoor zij precies een positieve relatie opbouwen met leerlingen. Dat is de reden waarom drie maal onderzocht wordt hoe docenten een positieve relatie opbouwen met de leerlingen. In fase 1 wordt onderzocht welke kenmerken/eigenschappen docenten expliciet kunnen noemen als het gaat om de opbouw van een positieve relatie. In fase 2 wordt de vragenlijst voorgelegd waarin de respondenten kunnen aangeven in hoeverre zij zich herkennen in de voorgelegde lijst met kenmerken/eigenschappen. De respondenten worden gestimuleerd om hardop te denken. Zo verandert de vragenlijst van een kwantitatieve informatievoorziening naar een lijst met antwoorden waarvan de overwegingen en onderbouwingen van de respondent bekend zijn bij de onderzoeker. Vervolgens wordt in fase 3 dezelfde vraag gesteld als in fase 1 om te bekijken of docenten hun eerdere lijstje met kenmerken en eigenschappen willen veranderen of aanvullen. “We hebben het nu een tijdje gehad over positieve relaties met leerlingen. Zou u kenmerken/eigenschap willen toevoegen of verwijderen uit uw eerder gegeven antwoorden op de vraag: Hoe zou u een leerling omschrijven waarmee u een positieve relatie heeft? Welke kenmerken/eigenschappen heeft die leerling?”

Type kenmerk / eigenschap	Concept		Operationalisering (indicatoren)	
	Beginnende docent	Ervaren docent	Beginnende docent	Ervaren docent
Leerling eigenschappen	(1) extravert, (2) introvert, (3) open	vriendelijk, (on)zeker, gemotiveerd (4)	(1) energiek, stoutmoedig, sociaal vaardig en veilig ¹ (2) lijkt ongevoelig voor beloningen en straffen ² (3) spraakzaam over zelf	vriendelijk, (on)zeker, (4) intrinsiek gemotiveerd nieuwsgierig
prestaties	aanleg voor het vak, hoge cijfers	weinig aanleg voor het vak	aanleg voor het vak, hoge cijfers	weinig aanleg voor het vak
Gedrag in de klas	ondersteunend samenwerkend toestemmend	begrijpend ondersteunend	ondersteunend samenwerkend toestemmend	begrijpend veeleisend
Klimaat in de groep	verhouding tot andere leerlingen neutraal	populair bij andere leerlingen	verhouding tot andere leerlingen neutraal	deze leerling beïnvloedt andere leerlingen in de klas ³
Zelfredzaamheid in het lokaal	veel instructie vereist	weinig instructie vereist	leerling kan regelmatig zonder verlengde directe instructie niet aan de slag	leerling kan zelfstandig aan het werk gaan
Verhouding tot docent	hoge interesse in leraar	gewaardeerd door leraar	regelmatig behoefte aan individueel gesprek met de leraar	gewaardeerd door leraar
Verhouding medeleerlingen	praat met medeleerlingen	praat niet met medeleerlingen	praat met medeleerlingen	praat niet met medeleerlingen

¹ McCrae, Costa, 1985

² Wilt, Revelle, 2008: p.8

³ Valente, Unger, Johnson, 2004: p.324

4. Resultaten

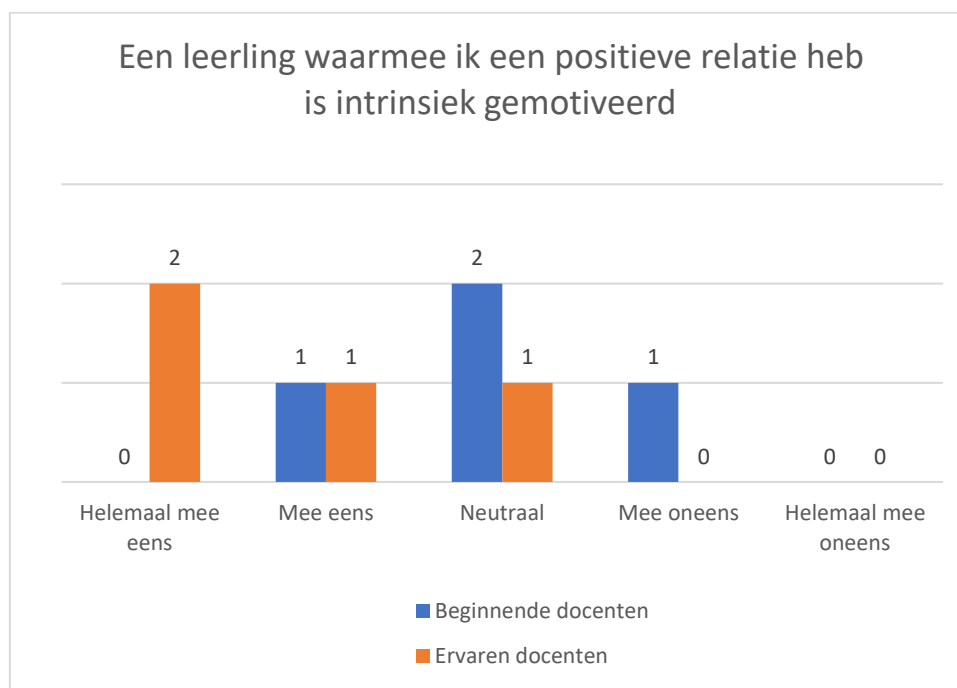
In dit hoofdstuk worden de bevindingen weergegeven waarna deze gekoppeld worden aan de theorie. De kenmerken en eigenschappen uit het theoretisch kader (fase 2 interview) worden per categorie besproken. De categorieën uit de tabel met de operationalisering komen overeen met de kopjes in dit hoofdstuk.

Allereerst is in fase 1 de docenten gevraagd wat voor kenmerken/eigenschappen leerlingen, waarmee de docent een positieve relatie opbouwt, hebben. Er was één beginnende docent die vond dat het afhankelijk was van de docent en niet van de leerling. Deze respondent kon geen specifieke kenmerken of eigenschappen noemen. De overige beginnende docenten noemden lief, naïef, humoristisch, sociaal, hard werkend, ondernemend, sociaal vaardig en kletsmajoor. De ervaren docenten noemden kwetsbaarheid, openheid, energiek, onzekerheid, kletsmajoor, assertief, eerlijk, sociaal, humoristisch, flexibel, hulpvaardig en intrinsiek gemotiveerd.

4.1 Leerling eigenschappen

Uit de vragenlijst blijkt dat een groot deel van de kenmerken/eigenschappen wordt herkend door zowel de beginnende als de ervaren docenten. De docenten zijn het overwegend eens met de stelling dat stoutmoedigheid, energiek, sociaal vaardig, spraakzaamheid over zichzelf, vriendelijkheid en nieuwsgierigheid kenmerken zijn van leerlingen waarmee de docenten een positieve relatie hebben. Deze leerling eigenschappen worden zowel genoemd door beginnende als ervaren docenten. Er zijn daartussen nauwelijks verschillen meetbaar. (On)zekerheid en ongevoeligheid voor beloningen en straffen worden in mindere mate herkend door zowel beginnende als ervaren docenten. Dat gaat, zo blijkt uit onderstaande tabel, niet op voor het element motivatie.

Figuur 5: Resultaat van beginnende en ervaren docenten voor de mate van herkenning van de leerling-eigenschap intrinsieke motivatie

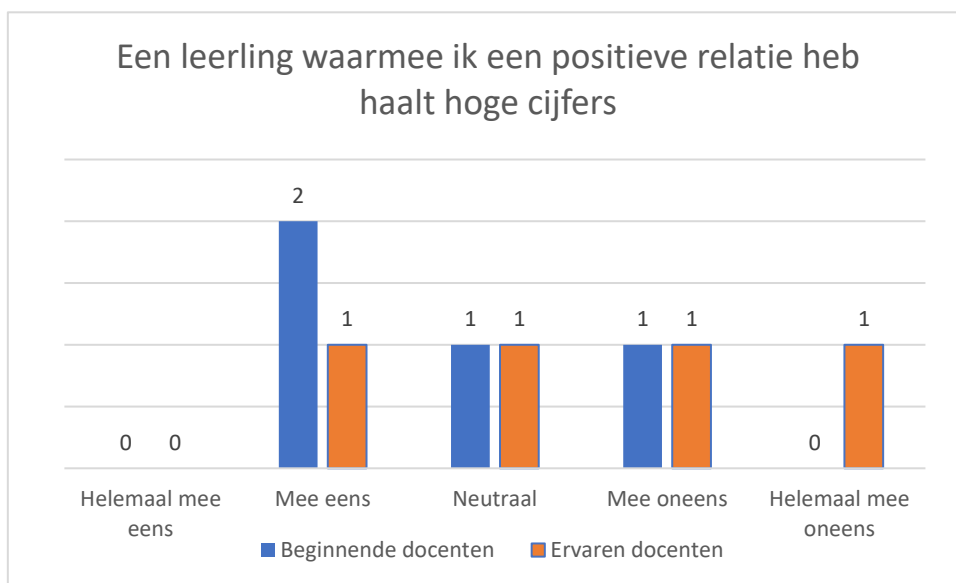


Als het gaat om de motivatie bouwen ervaren docenten sneller een relatie op met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn dan beginnende docenten.

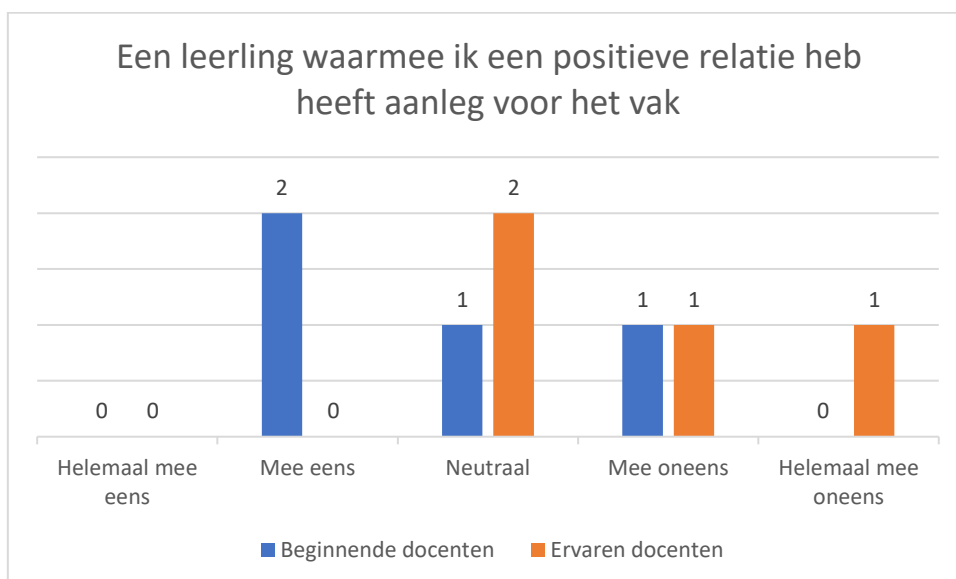
4.2 Prestaties

Bij de prestaties van de leerlingen is te zien dat er een onderscheid zit tussen beginnende en ervaren docenten. De theorie geeft aan dat beginnende docenten een positieve relatie hebben met leerlingen met wie ze als docent slagen. Het slagen van de docent komt objectief gemeten terug in de resultaten van de leerlingen door middel van de cijfers. Aanleg hebben voor het vak is daar een afgeleide van. De antwoorden op deze twee vragen zijn met elkaar vergeleken.

Figuur 6: Resultaat van beginnende en ervaren docenten voor de mate van herkenning van de leerling-eigenschap hoge cijfers



Figuur 7: Resultaat van beginnende en ervaren docenten voor de mate van herkenning van de leerling-eigenschap aanleg hebben voor het vak



Uit bovenstaande diagrammen blijkt dat beginnende docenten sneller een positieve relatie opbouwen met leerlingen die hoge cijfers halen en aanleg hebben voor het vak. Voor ervaren docenten speelt dat nauwelijks tot geen rol.

4.3 Gedrag in de klas

Zowel de beginnende als de ervaren docenten geven aan dat zij in dezelfde mate ondersteund worden door leerlingen met een positieve relatie, dat zij begrepen worden door de leerlingen en dat de leerlingen met hen samenwerken. Als het gaat om de veeleisendheid geven beide docentengroepen aan dat zij het belangrijk vinden dat de leerling inzet toont in het lokaal en daarbij af en toe gebruik maakt van de mogelijkheid om vragen te stellen aan de docent. De bevindingen in het onderzoek bevestigen de theorie in deze groep gedeeltelijk.

Bij het klimaat in de groep zijn eveneens geen grote verschillen waarneembaar. De docenten (zowel beginnend als ervaren) geven aan dat de leerlingen waarmee zij een positieve relatie hebben niet per se een neutrale relatie hebben met andere leerlingen. Er is overwegend 'oneens' geantwoord. Dit is niet in overeenstemming met de theorie die verwacht dat de beginnende docenten vooral positieve relaties opbouwen met leerlingen die een neutrale verhouding hebben tot andere leerlingen. De docenten zijn van mening dat zij ook een positieve relatie hebben met de leerlingen die geen grote invloed hebben op andere leerlingen.

4.4 Zelfredzaamheid in het lokaal

In het theoretisch kader is uiteengezet dat beginnende docenten sneller een positieve relatie opbouwen met leerlingen die zonder directe instructie niet direct aan de slag kunnen. Ervaren docenten daarentegen bouwen eerder een positieve relatie op met leerlingen die wel zelfstandig aan het werk kunnen. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen waarmee een positieve relatie wordt opgebouwd weldegelijk zelfstandig aan de slag kunnen. Zowel beginnende als ervaren docenten herkennen zich niet in het beeld dat leerlingen niet zelfstandig zouden kunnen werken. De bevindingen voor de ervaren docenten komen overeen met de theorie, namelijk dat leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen. Voor beginnende docenten is dit niet het geval.

4.5 Verhouding tot docent

Zowel beginnende als ervaren docenten kunnen zich grotendeels vinden in de kenmerken die de theorie benoemt. Docenten hebben een positieve relatie met leerlingen die regelmatig een gesprek aanknopen met de docent en gewaardeerd worden door die docent.

4.6 Verhouding met medeleerlingen

Beide groepen docenten geven aan dat leerlingen waarmee zij een positieve relatie hebben regelmatig een gesprek aanknopen met medeleerlingen. Dit is in overeenstemming met het theoretisch kader voor de beginnende docenten maar niet voor de ervaren docenten.

4.7 Kenmerkend voor de relatie

In fase 3 van de interviews kwam er een aantal aanvullingen op de eerder genoemde kenmerken/eigenschappen. De beginnende docent die in eerste instantie aangaf dat het opbouwen van de relatie docentafhankelijk is, noemde humoristisch en spreekvaardig als kenmerken. Verder werden respect en wederzijds vertrouwen als aanvulling genoemd.

De respondenten gaven tijdens het interview aan dat zij de vragen lastig vonden. Een enkeling gaf aan zich bij een enkele vraag overvallen te voelen. Ik heb door verdiepende vragen te stellen

gepoogd om achter de motivatie of drijfveren van de docent te komen. Door middel van doorvragen worden de respondenten geholpen om hun mening uitgebreider te formuleren. Dit is geprobeerd door hen aan te moedigen hardop te denken. “Het opbouwen van relaties met leerlingen gaat gewoon vanzelf” kreeg ik als antwoord te horen van een respondent wat duidt op *tacit knowledge*. Dat houdt in dat de kennis en vaardigheden van een professional dusdanig gestandaardiseerd en geroutineerd zijn dat het expliciet kunnen maken van handelingen vrijwel onmogelijk is (Noordegraaf,2015:p.115).

De respondenten hebben voorafgaand een aantal kenmerken/eigenschappen genoemd van leerlingen waarmee zij een positieve relatie hebben. Uit de antwoorden op deze vraag blijkt dat de docenten zelf vijf elementen noemen die terugkomen in het theoretisch kader. Het gaat om de kenmerken sociaal vaardig, spraakzaam over zichzelf, (on)zeker, intrinsiek gemotiveerd en praten met medeleerlingen. Vervolgens hebben de respondenten de vragenlijst ingevuld. Zes van de acht handhaafden hun standpunt, zij gaven geen aanvullingen op het vooraf gemaakte lijstje kenmerken/eigenschappen.

4.8 Samengevat

Het grootste deel van de bevroegde kenmerken/eigenschappen is herkend door de docenten in de positieve relaties die zij hebben met leerlingen. Er is 95 keer gekozen voor (helemaal) mee eens. (Helemaal) mee oneens kwam 34 keer voor. De docenten herkennen de kenmerken/eigenschappen die genoemd worden in de theorie in de relatie met hun leerlingen, maar wijzigen hun standpunt nauwelijks als het gaat om de essentiële kenmerken/eigenschappen die komen kijken bij de positieve relatie met hun leerlingen.

De resultaten voor beginnende en ervaren docenten komen grotendeels met elkaar overeen. Verschillen zijn verwaarloosbaar op drie kenmerken na. Een opvallend verschil tussen ervaren en beginnende docenten is dat beginnende docenten in vergelijking tot ervaren docenten sneller een relatie opbouwen met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn. Daarnaast bouwen beginnende docenten een relatie op met de leerlingen die aanleg hebben voor het vak en met de leerlingen die hoge cijfers halen. Dit is in lijn met wat de theorie voorschrijft.

5. Conclusie

Het opbouwen van een relatie is essentieel voor het kunnen verzorgen van goed onderwijs (Ebbens, Ettekoven,2013: p.175). De centrale vraag in dit onderzoek is onder welke voorwaarden beginnende- en ervaren docenten een positieve relatie met hun leerlingen opbouwen.

Uit de antwoorden van de respondenten blijkt dat docenten (zowel beginnend als ervaren) een positieve relatie opbouwen met leerlingen die sociaal vaardig, humoristisch, open en spraakzaam zijn. Verder kunnen zij zich vinden in het feit dat tevens stoutmoedigheid, vriendelijkheid, nieuwsgierigheid, samenwerking en waardering hierin een rol spelen.

De hypothese in dit onderzoek is dat beginnende docenten andere kenmerken en eigenschappen van belang achten dan ervaren docenten. De kenmerken die docenten noemden in het interview voorafgaand aan de vragenlijst komen echter grotendeels overeen. Bovendien werd de vragenlijst door beginnende en ervaren docenten in grote mate gelijk ingevuld. Daardoor kan deze hypothese op basis van dit onderzoek worden *verworpen*. Opvallende verschillen zijn dat beginnende docenten sneller een positieve relatie opbouwen met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, leerlingen die

aanleg hebben voor het vak en leerlingen die hoge cijfers halen. Voor ervaren docenten kan dit niet worden vastgesteld.

Het spreekwoord “Jong geleerd oud gedaan” houdt in dat hoe eerder men iets leert, des te langer de vaardigheid zal blijven. De beginnende docenten beschrijven processen van het opbouwen van positieve relaties die vrijwel identiek zijn aan de manier waarop ervaren docenten positieve relaties opbouwen met leerlingen.

Discussie

Tijdens de gehouden interviews is er een goed inzicht geschetst van het beeld dat docenten hebben bij een positieve relatie met de leerling. In een positieve relatie tussen een leerling en een ervaren docent profiteert vooral de leerling profiteert van de relatie. Beginnende docenten hebben vooral een positieve relatie met leerlingen bij wie ze als docent scoren. De verwachting is, gezien eerdere aangetoonde relaties in andere onderzoeken zoals Claessens et al. (2015), dat er een hoge mate van interne validiteit is. Uit eerdere onderzoeken is al gebleken welke kenmerken en eigenschappen door docenten belangrijk worden gevonden bij een positieve relatie met een leerling. Daarnaast vindt er een in-depth studie plaats waarbij aan respondenten verdiepende vragen worden gesteld. Daardoor wordt de interne validiteit verhoogd (Hakvoort, 1995:p.132).

De constructvaliditeit is op orde omdat er door middel van de onderzoeksmethode informatie wordt verzameld die bijdraagt aan de mogelijkheid om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De vraag in het onderzoek is onder welke voorwaarden de beginnende- en ervaren docenten een positieve relatie opbouwen met hun leerlingen. Door hen in het interview te vragen naar het proces waarin zij een relatie opbouwen, waarom ze die willen opbouwen en de vragenlijst met Likertschaal voor te leggen wordt het mogelijk de onderzoeksvraag te beantwoorden. Daarbij is tijdens het onderzoek te allen tijde onderscheid gemaakt tussen beginnende en ervaren docenten.

De generaliseerbaarheid van het onderzoek is niet groot. Externe validiteit is bij praktijkgericht onderzoek geen essentieel onderdeel. Het belangrijkste bij praktijkgericht onderzoek is dat de onderzochte school concrete aanbevelingen krijgt om de onderwijspraktijk te verbeteren. Dat kan voor iedere school verschillen. Er is een groep van acht respondenten onderzocht, waarvan vier beginnende docenten en vier ervaren docenten, binnen één school. Het object van onderzoek is het IJsselcollege. De uitkomsten van het onderzoek zijn daarmee alleen toepasbaar op het IJsselcollege. Door (in het vervolg) te onderzoeken hoe professionals hun eigen handelen meer inzichtelijk kunnen maken zodat zij daarop kunnen reflecteren neemt de kans toe dat docenten explicieter kunnen maken hoe zij positieve relaties opbouwen en hoe zij dit kunnen veranderen. Op die manier kunnen docenten hun handelingsvermogen vergroten waardoor ze met meer leerlingen een positieve relatie kunnen opbouwen wat uiteindelijk *kan* leiden tot hogere leerprestaties.

6. Aanbevelingen

Naar aanleiding van de resultaten kunnen er twee aanbevelingen worden gedaan voor de docenten van het IJsselcollege. Het verschil tussen beginnende en ervaren docenten is dat beginnende docenten sneller een positieve relatie opbouwen met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, aanleg hebben voor het vak en hoge cijfers halen. Daar kan op de volgende manieren mee worden omgegaan.

Reflectievraag

Het eerste scenario betreft reflectie. Op het moment dat beginnende docenten zich bewust worden van het feit dat zij sneller een positieve relatie opbouwen met leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, aanleg hebben voor het vak en hoge cijfers halen, kunnen zij hierop anticiperen waardoor zij meer positieve relaties kunnen opbouwen met leerlingen die bijvoorbeeld minder aanleg hebben voor het vak. Trainingen door een coach kunnen hierbij helpen. Het effect van dergelijke trainingen staat niet vast en dient nader te worden onderzocht.

Modulemanagement

Nu bekend is dat beginnende docenten sneller een relatie opbouwen met een bepaalde groep leerlingen kan daarop worden ingespeeld. Module-uren kunnen op twee manieren worden ingevuld, namelijk ondersteunend of verrijkend. Als er vanuit wordt gegaan dat een leerling, die gemotiveerd is, aanleg heeft voor een vak en hoge cijfers haalt, kiest voor een verrijkend module-uur is het raadzaam om deze uren in te laten vullen door een beginnende docent. De voorspelling is dat de beginnende docent in het module-uur een goede relatie op kan bouwen met deze leerlingen. Als er meer positieve relaties ontstaan in het klaslokaal neemt de *kans* op hogere onderwijsprestaties toe. De ervaren docenten kunnen de ondersteunende module-uren invullen omdat goede prestaties van de leerlingen voor hen geen voorwaarde zijn om een positieve relatie op te bouwen. Of de onderwijsprestaties daadwerkelijk toenemen dient nader te worden onderzocht.

Literatuurlijst

- Brekelmans, M. (2010) *klimaatverandering in de klas*. Geraadpleegd via: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903> (8 december 2017)
- Brekelmans, M. Wubbels T., Van Tartwijk, J., (2006) Teacher–student relationships across the teaching career *International Journal of Educational Research* 43 (2005), 55–71
- Brophy, J. E., Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston.
- Bryman, A. (2012). *social research methods*. Oxford, Groot Britannië: Oxford University press
- Claessens, L., Van Tartwijk, J. Pennings, H., Van der Want, A., Verloop, N., Den Brok, P. Wubbels, T., (2015) Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55 (2016), 88-99
- Claessens, L., Van Tartwijk, J. Van der Want, A., Pennings, H., Verloop, N., Den Brok, P., Wubbels, T. (2017) Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside, *The Journal of Educational Research*, 110:5, 478-493
- Den Brok, P. J., Taconis, R., & Fisher, D. (2010). How well do science teachers do? Differences in teacher-student interpersonal behavior between science teachers and teachers of other (school) subjects. *The Open Education Journal*, 3(1), 44e53.
- Ebbens, S., Ettekoven, S. (2013) *Effectief leren*. Groningen: Noordhoff uitgevers
- Fuller, F. F., Bown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Hakvoort, J. (1995) *Methoden en technieken van bestuurskundig onderzoek*. Delft: Eburon
- Kagan, D. M., & Tippins, D. J. (1991). How student teachers describe their pupils. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 455e466.
- Martin, A., Dowson, M. (2009) Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice. *Review of Educational Research*. Vol. 79 (1), 327–365
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1985) Updating Norman's "Adequate Taxonomy": Intelligence and Personality Dimensions in Natural Language and in Questionnaires. *Journal of personality and social psychology*.
- Noordegraaf, M. (2015). *Public management Performance, professionalism and politics*. New York: Palgrave
- Stokking, K. (2016) *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Valente, T. W., Unger, J. B., Johnson, C. A. (2004) *Do popular students smoke? The association between popularity and smoking among middle school students*. University of Southern California, Alhambra, California.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Den Brok, P. (2014) *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. SWP: Amsterdam

Wilt, J., Revelle, W. (2008) Extraversion. Northwestern University

Wubbels, T., Brekelmans, M. (2005) Two decades of research on teacher–student relationships in class. *international journal of educational research Res.* 43, 6–24

Bijlage

figuur met overzicht van eigenschappen bij relatie. Beginnende docent – ervaren docent.

Student schema

Traits	Extravert, open, introvert	Friendly, insecure, secure, conscientious
Scholastic attributes and motives	Medium motivation, focus on subject, focus on chatting	High motivation, not focused on chatting
	High performance, high aptitude High interest in teacher	Low aptitude Loved by teachers
	Neutral outcome peers	Popular with peers, good influence peers
Behaviour in class	Supporting, collaborating	Initiating, conforming, demanding
Behaviour out of class	Collaborating	Initiating, supporting
Specific facts		
Feelings	Positive feelings	
Self-schema		
Traits	Introvert, extravert, agreeable, open	Secure
Self-efficacy	Low on instruction, low and high on individual relationships	High on instruction, high on individual relationship this student
Goals/strategies on	Student engagement, individual relationships	
Express lack of ownership of		Individual relationships
Behaviour in class	Directing, supporting, acquiescing	Understanding
Behaviour out of class	Acquiescing	Supporting, understanding
Specific facts	Teacher experience	Other activities
Feelings		Positive feelings