Opgesteld door: Niek van den Berg en Christa Teurlings (kennismakelaars Kennisrotonde)

Vraagsteller: docent voortgezet onderwijs

Geraadpleegde experts: Judith Holland-Van Bruggen (Windesheim en promovenda bij de EUR) en Carlos van Kan (HAN)

Referentie: Kennisrotonde. (2018). *Welke methodieken en instrumenten kunnen docenten helpen hun pedagogische relatie met leerlingen te versterken?* (KR. 363). Den Haag: Kennisrotonde.

30 april 2018

Vraag

Welke methodieken en instrumenten kunnen docenten helpen hun pedagogische relatie met leerlingen te versterken?

Kort antwoord

Een goede (pedagogische) docent-leerling-relatie is belangrijk voor leerlingen en docenten en kan een positieve invloed hebben op de motivatie, het gedrag en de leerprestaties van de leerlingen.

Echter, omdat in de docent-leerling-relatie veel complexe factoren een rol spelen, is er niet één manier van handelen aan te duiden, die in alle situaties, op alle momenten en bij alle leerlingen leidt tot een goede relatie en gewenste effecten. Wel kunnen we stellen dat het belangrijk is dat docenten zich bewust zijn/worden van hun (pedagogisch) handelen en van het effect van hun handelen op het gedrag van leerlingen, dat docenten signalen benutten om tot een professioneel oordeel te komen over de docent-leerling relatie, en dat docenten op basis van dit professioneel oordeel hun pedagogisch handelen aanpassen en erop blijven reflecteren.

Uit onderzoek komt een aantal methodieken en instrumenten naar voren die docenten kunnen ondersteunen om op bovenstaande wijze hun pedagogische relatie met leerlingen te ontwikkelen en te versterken. Effectief gebleken zijn begeleide video-analyse en synchroon coachen. Daarnaast lijken ook bepaalde interviewmethodieken en vragenlijsten bij te dragen aan het reflecteren op de docent-leerling-relatie, wat kansen biedt om docenten aanzetten te geven om hun gedragsrepertoire te versterken.

Toelichting antwoord

In dit antwoord richten we ons op díe pedagogische activiteiten, die belangrijke voorwaarden zijn voor het leren van de leerlingen (vergelijk Veugelers & Schuitema, 2010). We gaan eerst in op de relatie tussen een goede docent-leerling-relatie en het leren van

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

leerlingen (het rechterdeel in het navolgende schema). Daarna gaan we in op methodieken en instrumenten die docenten kunnen ondersteunen om hun bekwaamheid in het vormgeven van de pedagogische relatie te ontwikkelen (het linkerdeel in het schema).



Een goede docent-leerling-relatie

Een goede relatie tussen docenten en leerlingen levert winst op voor zowel leerlingen als docenten (Roorda e.a., 2014). Voor docenten levert het een prettiger werkklimaat en werktevredenheid op. Ook versterkt het bij leerlingen een gevoel van veiligheid en betrokkenheid bij en motivatie voor het leren (zie bijvoorbeeld Opdenakker e.a., 2012). Hierdoor gaan leerlingen meer tijd aan het leren besteden (Wubbels, 2014). Dat kan vervolgens weer een positieve invloed hebben op de leeropbrengsten.

Het verband tussen een goede docent-leerling-relatie en de motivatie van leerlingen kan overigens ook andersom werken: wanneer leerlingen gemotiveerd zijn, versterkt dat de relatie tussen docenten en leerlingen. Deze wederzijdse (bilaterale) beïnvloeding (zie bijvoorbeeld Roorda e.a. 2014; Wubbels, 2014) kan betrekking hebben op de relatie tussen docent en één leerling en op de relatie met een hele klas leerlingen.

Perspectieven op de docent-leerling-relatie

In de (onderzoeks)literatuur zijn diverse perspectieven op de docent-leerling-relatie herkenbaar. Twee perspectieven die veel aan de orde zijn, richten zich op de hechting, veiligheid en verbinding en op de interpersoonlijke actie-reactie-effecten:[1]

Onderzoekers die met name kijken vanuit het eerstgenoemde perspectief benadrukken dat een gevoel van *hechting, veiligheid en verbinding* belangrijke psychologische basisvoorwaarden zijn voor het leren (zie bijvoorbeeld Deci & Ryan, 2000, Korthagen e.a., 2014; Stevens, 2002). Om deze basisvoorwaarden te realiseren is het belangrijk dat docenten leerlingen 'zien', hun signalen opvangen, deze juist interpreteren en daarnaar handelen.

Het als tweede genoemde perspectief richt zich op de *wederzijdse actie-reactie-effecten in de interpersoonlijke relatie tussen leerling en docent* (zie bijvoorbeeld Roorda e.a., 2014). In dit perspectief wordt benadrukt dat het (verbale en non-verbale) gedrag van de één van invloed is op dat van de ander en andersom. Die invloed loopt vooral via de percepties van elkaars gedrag. Bijvoorbeeld een bepaalde blik van de docent die leerlingen als streng ervaren, en die door die interpretatie het gedrag van de leerlingen beïnvloedt. Ook docenten interpreteren. Bijvoorbeeld leerlingen die hun laptop dichtklappen; is dat omdat ze hard hebben gewerkt en klaar zijn met hun opdracht, of omdat ze dingen aan het doen waren die de docent niet mag zien omdat ze niets met de les te maken hadden? Je interpretatie maakt uit of je bijvoorbeeld leerlingen prijst, hen een volgende opdracht geeft, of doorvraagt naar hun voortgang.

De percepties van leerling en docent hebben in dit interpersoonlijk perspectief dus een belangrijke invloed op de interacties die ontstaan. Deze percepties worden gekleurd door persoonlijke opvattingen, misconcepties en overtuigingen (zie bijvoorbeeld Wubbels, 2014).

[1] Overigens pleit Wubbels (2014) voor een sterkere integratie tussen de diverse theoretische benaderingen. Zo'n integratie biedt naar verwachting een dieper inzicht in de kwaliteit van die relatie en in mogelijkheden om via die kwaliteit het leren van de leerlingen te verbeteren.

We weten nu wel *waarom* een goede docent-leerling-relatie van belang is, maar wat *is* een goede relatie nu eigenlijk? En vooral, wat doet een docent om die te realiseren en onderhouden? Bakx & Rohaan (2016) noemen die kwaliteit van een docent (bij hen: leerkracht primair onderwijs) pedagogische sensitiviteit: "(…) wanneer je precies en alert het gedrag van een leerling waarneemt, dit gedrag op juiste wijze (empathisch) interpreteert en er vervolgens op een juiste manier, ook in de ogen van de leerling, op reageert (Van Manen, 2014). Hierdoor zorg je voor een goede leerkracht-leerling relatie, voornamelijk omdat leerlingen zich beter begrepen voelen (Bakx, 2015)."

Hierbij kunnen docenten gebruikmaken van onder meer passende verbale en non-verbale communicatie en procesgerichte feedback (zie bijvoorbeeld Bakx, 2015; Slooter, 2016). Echter, wat in een concrete situatie 'precies en alert', 'juist interpreteren', 'juist reageren' en 'passende communicatie' is, is niet een op een te zeggen. Er is niet één handelingsalternatief, dat in alle situaties, op alle momenten en bij alle leerlingen bijdraagt aan een goede relatie tussen docent en leerlingen. Het hangt van de context, van het moment en van de leerlingen af of een bepaalde manier van pedagogisch handelen tot de beoogde effecten leidt. Het vermogen om in verschillende contexten goede keuzes te maken die bijdragen aan het leren van leerlingen is een essentiële kwaliteit van docenten. Wat 'goed' is, wordt mede bepaald door waarden van docenten over goed en fout (Van Kan, Ponte & Verloop, 2013). In het navolgende gaan we in om methodieken en instrumenten die docenten kunnen helpen om zich op dit vlak te ontwikkelen.

Werken aan de pedagogische relatie

De pedagogische relatie luistert dus nauw en docenten moeten de bekwaamheid hiertoe ontwikkelen en onderhouden. Daarvoor is belangrijk dat ze voortdurend vanuit een onderzoekende en reflectieve houding nagaan of hun (pedagogisch) handelen bijdraagt aan een goede docent-leerling-relatie en daarmee ook aan het leren (J. Holland-Van Bruggen, persoonlijke communicatie, 26 maart 2018; zie ook Onstenk, 2011; Marzano, 2011; Diemel & Van Eijk, 2014). Meer concreet betekent dit dat docenten:

- Zich bewust zijn/worden van hun eigen pedagogisch handelen, van het handelen van de leerling(en) en van wat er in concrete onderwijssituaties met zichzelf en met de leerling gebeurt.
- Deze signalen vervolgens benutten om te komen tot een beeld van hoe zij in de ogen van de leerlingen overkomen, en dit beeld vervolgens checken (bijvoorbeeld met het Leerkracht-Relatie-Interview; Pianta, 1999; Koomen & Lont, 2004)
- Ook leerzame interactiemomenten tussen docent en leerling signaleren (bijvoorbeeld zogenoemde 'bumpy moments', Van Kan e.a., 2012).
- Op basis van genoemde signalen komen tot een professioneel oordeel over de situatie (vergelijk Van Kan e.a., 2012), en van de wijze waarop de docent-leerling relatie vorm krijgt.
- Op basis van dit professionele oordeel hun pedagogisch handelen aanpassen, ten einde de (in die context) gewenste effecten te bereiken.

Uit onderzoek komen diverse methodieken en instrumenten naar voren die docenten kunnen helpen om met een onderzoekende en reflectieve houding hun pedagogische bekwaamheid en de pedagogische relatie met leerlingen te onderhouden en versterken.

Begeleide video-analyse en synchroon coachen

Begeleide video-analyse en synchroon coachen met een oortje zijn effectief gebleken manieren om onder meer de pedagogische relatie met leerlingen te verbeteren. Video-analyse is een steeds meer gebruikte tool bij de opleiding van docenten. Het kan gaan om het zelf analyseren van filmopnames van eigen gedrag in de klas en om additionele begeleide reflectie. Vooral deze tweede vorm heeft meer duurzame effecten op reflectievermogen en op het gedrag in de klas (Nagro e.a., 2017).

Door synchroon coachen ofwel coachen met een oortje krijgt docenten (in opleiding) korte instructies, die ze meteen kunnen toepassen. Synchroon coachen is relatief eenvoudig toe te passen bij de eerste paar praktijklessen van beginnende docenten (in-opleiding), omdat het te ontwikkelen gedrag dan nog relatief weinig complex is en met steekwoorden kan worden aangestuurd. Het meeste effect is te verwachten op het gebied van onder meer klassenmanagement, didactiek en pedagogische relatie met leerlingen. Deze gebieden zijn te verdelen in een aantal basisgedragingen die via vooraf met de docent in opleiding getrainde trefwoorden kunnen worden ingefluisterd (Coninx, 2014; Coninx e.a., 2011, 2013). Mede op basis van promotieonderzoek van Voerman (2014) naar didactisch coachen en manieren om daarin te professionaliseren, en lopend promotieonderzoek naar een leerkrachtgerichte coachingsinterventie (Multi-Method Coaching, Key2Teach), van Judith Holland-Van Bruggen, is aannemelijk dat ook ervaren docenten baat kunnen hebben bij begeleide video-analyse en coachen met een oortje. Cruciaal is daarbij dat docenten zich bewust zijn van het belang om het eigen gedrag aan te passen, hetgeen weer verwijst naar de eerdergenoemde reflectieve houding. Ook cruciaal voor een waardevolle reflectie is dat de coach geschoold is (J. Holland-Van Bruggen, persoonlijke communicatie, 26 maart 2018).

Bumpy moments

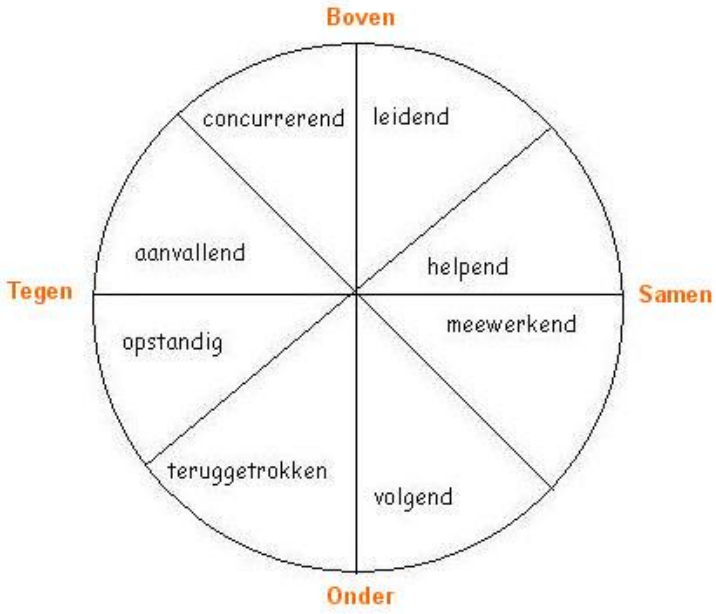
Ook het repertory interview (populair de 'bumpy moments' methode genoemd) is een mogelijkheid om het reflecteren op het eigen handelen systematisch aan te pakken. Er is echter nog geen onderzoek gedaan of die reflectie daadwerkelijk bijdraagt aan het versterken van de pedagogische relatie.

Het repertory interview nodigt docenten uit om op een systematisch wijze na te denken over de pedagogische waarden die ten grondslag liggen aan hun dagelijkse interacties met hun leerlingen en die van invloed zijn op hun oordeel en keuzes (Carlos van Kan, persoonlijke communicatie, 24 april 2018, zie ook Van Kan, Ponte, & Verloop, 2013). Een bumpy moment betreft "een interactiemoment in de dagelijkse onderwijspraktijk waarin docenten, volgens eigen inzicht, legitiem gehandeld hebben en waarin zij achteraf een legitiem handelingsalternatief kunnen aanwijzen" (Van Kan e.a., 2012, 9). In genoemd onderzoek benoemden docenten aan de hand van filmopnames van hun eigen les dergelijke bumpy moments waarop ze een belangrijke afweging maken over het gedrag dat ze kiezen. Die bumpy moments worden vervolgens in 'storyboards' uitgetekend, als basis voor verdiepende interviews.

Deze methodiek is primair een wetenschappelijke onderzoeksmethode waarbij de interviewers professionele onderzoekers zijn. De methode helpt om je als docent te verdiepen in je eigen keuzes bij het lesgeven. Onderzoekers gebruiken de methode in lerarenteams (met name bij werkplekbegeleiders voor leraren in opleiding) en in mbo-contexten. Leraren onderzoeken dan met elkaar welke afwegingen er spelen in leraar-leerling interacties en welke waarden daarbij komen kijken (Carlos van Kan, persoonlijke communicatie, 24 april 2018). Gezien de ervaringen met de inzet ervan tijdens professionaliserings-activiteiten zoals die van Kenniswerkplaats Rotterdams Talent kan het ook een basis zijn voor bijvoorbeeld (begeleide) intervisie door docenten. De effectiviteit hiervan in relatie tot het pedagogisch handelen en de relatie met leerlingen is echter nog niet onderzocht.

Roos van Leary

Ook met 'de roos van Leary' kan een docent meer inzicht opbouwen in patronen van actie-reactie met leerlingen (zie bijvoorbeeld Wubbels & Brekelmans, 2006). Leary concludeerde op basis van onderzoek dat er in de relatie tussen mensen patronen van gedragsbeïnvloeding te herkennen zijn, die samengebracht kunnen worden op twee assen (eigen belang vs. gezamenlijk belang en leidend vs. onderdanig) en in het verlengde daarvan vier rollen, te weten leidingnemend (rechtsboven), aanpassend (rechtonder), defensief (linksonder) en aanvallend (linksboven).



https://wij-leren.nl/userfiles/images/schema/roos-van-leary-8.jpg

Dit model is door Créton en Wubbels (1984; in Wubbels, 2014) gehanteerd om meer zicht te krijgen op de interpersoonlijke relaties tussen docenten en leerlingen in onderwijssituaties. Met dit model is een betrouwbare en valide vragenlijst ontwikkeld (Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag, VIL) die verder wordt gebruikt in onderzoek en ook in begeleidings- en coachingstrajecten voor docenten, met als doel dat docengten meer bewuste keuzes maken in hoe ze iets zeggen (Claessens e.a., 2014). Of reflectie aan de hand van de VIL daadwerkelijk bijdraagt aan de pedagogische relatie is voor zover we hebben kunnen nagaan, niet expliciet onderzocht.

Leerkracht-Relatie-Interview

Tot slot noemen we het Leerkracht Relatie Interview (RLI), ook een tool waarmee leraren (beter) kunnen reflecteren op hun relatie met een leerling (Pianta, 1999; Koomen & Lont, 2004; Spilt & Koomen, 2010). Het LRI kan ingezet worden bij diagnostiek en consultatieve leerlingbegeleiding die gericht is op de verbetering van problematische onderwijsleersituaties met jonge kinderen. Het LRI is een semi-gestructureerd interview waarbij de docent zijn verhaal vertelt over klassensituaties en emoties betreffende een specifieke leerling. Uit dit interview komt een uniek relatieprofiel naar voren, waarin het verhaal van de docent is weergegeven in sterke- en ontwikkelpunten van de docent. Deze sterke- en ontwikkelpunten zijn onderverdeeld in vier pedagogische vaardigheden

en drie soorten gevoelens ten aanzien van de leerling zoals sensitiviteit van gedragsregulering, perspectief nemen, veilige basis, effectief leiderschap, hulpeloosheid, boosheid (vijandigheid), vermijding/ontkenning van negatieve gevoelens en positief affect. Dit profiel kan het startpunt zijn voor een diepere reflectie ten aanzien van de docent-leerling-relatie. Het interview is relatief eenvoudig te gebruiken, maar vereist wel kennis van achterliggende theorieën en basiskennis van interviewtechnieken (Spilt & Koomen, 2010, p.13). Er zijn beeldcoaches die geschoold zijn om dit instrument bij docenten af te nemen. Volgens promovendus Judith Holland Van Bruggen is aannemelijk (maar niet expliciet onderzocht) dat een dergelijke interviewtechniek ook te gebruiken is bij begeleide reflectie door docenten op hun pedagogische relaties met wat oudere leerlingen, en om die relatie te verbeteren (J. Holland-Van Bruggen, persoonlijke communicatie, 26 maart 2018).

Geraadpleegde bronnen

Bakx, A. (2015). *De pedagogisch sensitieve leraar: werken aan brede opbrengsten*. Bussum: Coutinho.

Bakx, A. & Rohaan, E. (2016). Pedagogisch sensitieve Leerkracht, *JSW 9 mei 2016*, 18-21.

Claessens, L.C.A., Pennings, H.J.M., Van der Want, A.C., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J.W.F. (2014). De docent en het sociale klimaat in de klas: een exploratieve studie naar verschillende aspecten van docent-leerling relaties. *Pedagogische Studiën, 91*(5), 302-317.

Coninx, N.S. (2014). *Measuring effectiveness of synchronous coaching using bug-in-ear device of pre-service teachers* (proefschrift). Eindhoven: TU Eindhoven.

Coninx, N., Kreijns, K. & Jochems, W. (2011). *Een fluisterend oor. Het nut van synchroon coachen*. Zoetermeer: Kennisnet.

Coninx, N., Kreijns, K. & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education*, *36*(2), 164–182.

Créton, H.A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: WCC.

De Bruijckere, P. (2017). *Klaskit. Tools voor topleraren*. Tielt/Culemburg: Lannoo/Anderz.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*(4), 227-268.

Diemel, M.C.H.L. & Van Eijk, D.H. (2014). *Achtergronden en beschrijving van interventies binnen RAAK Pro Sense*. z.u.: z.p.

Koomen, H. M., & Lont, T. A. (2004). *Teacher relationship interview qualitative coding manual.* Ongepubliceerde Nederlandse vertaling. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Korthagen, F., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R. (2014). Het contact tussen leraar en leerling: verkenning van een basisbegrip. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, *35(*3) 73-84.

Marzano, R.J. (2011). *Pedagogisch handelen en klassenmanagemen*t. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

McCaughtry, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 30-47.

McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and teaching*, *11*(4), 379-395. Verkregen van https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13450600500137158

Nagro, S.A., deBettencourt, L.U., Rosenberg, M.S., Carran, D.T., & Weiss, M.P. (2017). The Effects of Guided Video Analysis on Teacher Candidates' Reflective Ability and Instructional Skills. *Teacher Education and Special Education*, *40*(1), 7-25.

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk. Een geïntegreerde aanpak*. Bussum: Coutinho.

Opdenakker, M.-C., Maulana, R., & Den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year. *School effectiveness & School Improvement, 23(1), 95-119.*

Pianta, R.C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* (pp. 85-104). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het schools leren van leerlingen. Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 2014*(91), 97-112.

Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar*. Huizen: Pica.

Spilt, J.L. & Koomen, H.M.Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview. *Kind en adolescent 31*(2), 58-70.

Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Stevens, L. (2017). *Pedagogisch Tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Tamse, M., Van Gool, J., & Bakx, A. (2014). De leerkracht als pedagogische professional voor het voetlicht. *Zorg Primair, 8*(14), 17-21.

Van Kan, C., Brouwer, P. & Zitter, I. (2012*). 'Bumpy moments' in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een verkenning in het speciaal onderwijs, primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*. 's-Hertogenbosch/Utrecht; ecbo.

Van Kan, A.A., Ponte, P. & Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 19*(6), 610-633. DOI: 10.1080/13540602.2013.827452

Van Manen, M. (2014). *Weten wat te doen wanneer je niet weet wat te doen. Pedagogische sensitiviteit in de omgang met kinderen*. Driebergen: Nivoz.

Veugelers, W. & Schuitema, J. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie.* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom. Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education* (dissertation). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Wubbels, T. (2014). Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek. *Pedagogische Studiën, 2014*(91), 352-363.

Meer weten?

Leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren: een samenvatting van twee reviewstudies

Over de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL) en een PDF over de vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag

Over werken met bumpy moments

Over coachen met een oortje

Onderwijssector

PO, VO, MBO, lerarenopleidingen

Trefwoorden

Pedagogische relatie, docent-leerling-relatie, professionalisering