

De pedagogische stijl van leerkrachten binnen het cluster- 4 onderwijs

&

het welbevinden en gedrag van leerlingen.

Een onderzoek naar de perceptie van leerlingen op wat een goede pedagogische stijl kenmerkt en de invloed van de pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden en gedrag van de leerlingen.



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Annelie Waalderbos (0452114)

Orthopedagogiek-

Universiteit van Amsterdam

Supervisor UvA: drs. A. Plakas.

Tweede lezer: prof. Dr. D.A.V. van der Leij.

Voorwoord

Voor u ligt een scriptie, welke het resultaat is van een onderzoek naar de perceptie van leerlingen van VSO Het Schip op wat een goede pedagogische stijl kenmerkt en wat de invloed is van de door de leerlingen ervaren pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden en gedrag van deze leerlingen. Deze scriptie is in opdracht van VSO Het Schip, te Enschede, geschreven.

Gedurende het schrijfproces heb ik veel geleerd, zowel op het gebied van het uitvoeren van het onderzoek als op het gebied van wetenschappelijk schrijven. Daarbij vond ik de uitkomsten van het onderzoek erg leerzaam en het heeft mij een duidelijk beeld gegeven over de pedagogische behoeften van leerlingen binnen het cluster- 4 onderwijs en welke pedagogische stijl, leerkrachten het beste aan kunnen nemen om aan deze behoeften te kunnen voldoen.

Tot slot zou ik graag een aantal mensen willen bedanken voor elke vorm van hulp die ik heb gekregen om mijn scriptie te voltooien.

Allereerst wil ik de leerlingen van Het Schip bedanken voor het invullen van de vragenlijsten. Ook wil ik de medewerkers van Het Schip bedanken voor alle medewerking bij het afnemen van de vragenlijsten. Hierbij wil ik met name Wim Markerink, de directeur van Het Schip bedanken voor de goede medewerking, adviezen en het meedenken over het onderzoek.

Daarnaast wil ik mijn scriptiebegeleidster Anna Plakas, voor alle goede hulp, advies en feedback gedurende het proces, bedanken.

Tevens wil ik Laurie bedanken voor alle goede adviezen. Ook als het even tegen zat, wist je mij er altijd weer lachend van te overtuigen dat het allemaal bij het proces hoorde.

Tot slot wil ik mijn ouders voor alle steun bedanken. Zonder jullie had ik mijn scriptie en straks mijn studie niet kunnen afronden!

Inhoudsopgave

1. Inleiding

1.1. Inleiding	6
1.2. De pedagogische stijl.	7

2. Pedagogische stijl en het welbevinden en gedrag van leerlingen.

2.1. Algemeen welbevinden.	9
2.1.1. Pedagogische stijl en motivatie.	10
2.1.2. Pedagogische stijl en betrokkenheid.	11
2.1.3. Pedagogische stijl en tevredenheid.	12
2.1.4. Pedagogische stijl en gevoel van veiligheid.	13
2.2. Pedagogische stijl en gedrag.	13
2.3. Samenvatting.	14

3. Hoofdstuk 3

3.1. Cluster-4 onderwijs.	14
3.2. Roos van Leary.	15
3.3. Onderzoeksvragen en verwachtingen.	17

4. Methodes

4.1. Participanten.	20
4.2. Materialen.	21
4.2.1. Perceptie van leerlingen over wat een goede pedagogische stijl inhoudt.	21
4.2.2. De pedagogische stijl van leerkrachten.	22
4.2.3. Algemeen welbevinden.	23
4.2.4. Motivatie.	24
4.2.5. Tevredenheid.	24
4.2.6. Gevoel van veiligheid.	24
4.2.7. Betrokkenheid.	25
4.2.8. Dossieronderzoek.	25
4.3. Procedure.	26
4.4. Statistische analyse.	26

5. Resultaten

5.1. Kenmerken voor een goede pedagogische stijl volgens leerlingen van Het Schip.	27
5.2. De invloed van de ervaren pedagogische stijl op het welbevinden en gedrag van leerlingen.	31
5.2.1. Factoranalyses en betrouwbaarheidsanalyses van de items met betrekking tot het welbevinden van leerlingen.	31
5.2.2. Correlaties tussen welbevindingsschalen.	34
5.2.3. Betrouwbaarheidsanalyses van de sectoren van de VIL.	34
5.2.4. Correlaties tussen de verschillende onderdelen van de VIL.	35
5.2.5. Correlaties tussen de sectoren van de VIL en welbevindingsschalen.	36
5.2.6. Correlaties tussen de sectoren van de VIL en gedrag.	36

5.3. Regressieanalyses: de invloed van de door de leerling ervaren pedagogische stijl op het welbevinden van leerlingen.	37
5.3.1. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van tevredenheid van de leerlingen.	37
5.3.2. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van het gevoel van veiligheid van leerlingen.	37
5.3.3. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van taakgerichtheid van leerlingen.	38
5.3.4. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van plezier op school van leerlingen.	39
5.3.5. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van motivatie van leerlingen.	39
5.4. Hebben leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen behoefte aan een aangepaste pedagogische stijl?	40
5.4.1. Gemiddelde toegekende cijfers per schaalscore van de verschillende groepen.	40
5.4.2. Variantie binnen en verschil tussen de groepen .	41
6. Discussie	42
6.1. Kenmerken van een goede pedagogische stijl, volgens leerlingen van Het Schip.	42
6.2. De invloed van de pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden en gedrag van leerlingen.	43
6.3. De behoefte naar een andere pedagogische stijl van leerlingen met emotionele en/of gedragsproblemen	45
6.4. Kanttekeningen huidige onderzoek.	46
6.5. Implicaties onderzoek.	47
6.6. Suggesties vervolgonderzoek.	47
7. Literatuurlijst	49
Bijlage 1: De vragenlijst; Het welbevinden van leerlingen en de pedagogische stijl van leerkrachten	54

Abstract

Within regular school settings a lot of research has been performed on the teaching style of teachers and its influence on the wellbeing and behavior of students. Within special education (cluster-4), this kind of research is relatively new. In the present study, the questions what students with behavioral and/or emotion problems regard as most important aspects of adequate teaching behaviour, as well as the perception of these students, on their teachers teaching style, which was translated into the sectors of Leary's Rose, and its influence on their wellbeing, were studied. The results showed that students thought social aspects and the ability to give clear explanations, were the most important in good teacher behaviour. The results also showed that teacher behaviour, which is characterized as a 'Togetherabove' style, has the most positive influence on the satisfaction and learning task orientation of students. A major continuing research within the special education has been recommended.

1.1. Inleiding

Er zijn verscheidene onderzoeken gedaan naar de pedagogische stijl van leerkrachten en wat een goede pedagogische stijl kenmerkt. Het belang van dit soort onderzoeken is om leerkrachten een inzicht in hun eigen pedagogische stijl en de invloed hiervan op het welbevinden, schoolse prestaties en gedrag van leerlingen te geven. Deze onderzoeken hebben zich tot nu toe hoofdzakelijk gericht op het perspectief van de leerkracht, terwijl er minimaal onderzoek gedaan is naar de perceptie van leerlingen. Toch is het van groot belang om onderzoek te doen, hoe leerlingen de pedagogische stijl van leerkrachten ervaren. Erickson & Schultz (1992) veronderstellen dat het onmogelijk lijkt om een succes- en vroege leeromgeving te creëren wanneer de behoeften van leerlingen niet worden begrepen.

Naar mijn weten is er niet eerder onderzoek gedaan naar de perceptie van leerlingen met emotionele en/ of gedragsproblemen, op de pedagogische stijl van leerkrachten. In het huidige onderzoek staat dan ook de visie van deze groep leerlingen op wat een goede pedagogische stijl kenmerkt en hoe de pedagogische stijl het welbevinden en het gedrag van deze groep leerlingen beïnvloed centraal.

Het huidige onderzoek wordt verricht in opdracht van VSO Het Schip, te Enschede, waar de vraag was ontstaan naar de visie van de leerlingen, op de pedagogische stijl van de medewerkers binnen deze school. De school valt onder het cluster- 4 onderwijs. Leerlingen die niet in staat zijn zich te handhaven binnen een andere vorm van het speciaal of regulier onderwijs, worden toegelaten op Het Schip. Deze leerlingen hebben vaak te kampen met ernstige gedragsproblematiek, als gevolg van een verstoring van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Om deze reden staat in de begeleiding van leerlingen, de sociaal-emotionele ontwikkeling centraal. Dit wordt bereikt door het bieden van sociale ondersteuning gericht op de persoonlijke problematiek, omgangsvormen en taakgerichtheid van de leerling. Het hoofddoel van Het Schip is om leerlingen zo snel mogelijk te sturen in een richting van onderwijs of arbeid, waarin de leerling zich op een normale wijze kan ontwikkelen en handhaven. Het toewerken naar zelfverantwoordelijke zelfbepaling van de leerling is hierbij het uitgangspunt (KPC Groep, 2005). Hieronder wordt verstaan dat leerlingen worden aangestuurd om zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en bekwaamheden te ontwikkelen, met als doel het kunnen opbouwen van stabiele relaties (Langeveld, 1971). Op VSO Het Schip wordt dit doel gerealiseerd door middel van teamteaching, waarbij medewerkers samenwerken als een zelfsturend team en gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het gehele onderwijsproces binnen een bepaalde locatie (Markerink, 2006).

De pedagogische stijl van de leerkrachten, die werkzaam zijn op VSO Het Schip, is in eerder onderzoek vastgesteld. Dit is gedaan vanuit de perceptie van de leerkrachten. Uit dit onderzoek is gebleken dat de

medewerkers van Het Schip in overeenstemming handelen met de visie en uitgangspunten die in het schoolplan zijn vastgesteld (Markerink, 2006). Volgens de visie van Het Schip, zouden de leerkrachten over de volgende competenties moeten beschikken: 1) leiden en begeleiden, 2) sturen en volgen, 3) confronteren en verzoenen, 4) leerlingen uitdagen tot het nemen van verantwoordelijkheid, 5) leerlingen waarderen 6) respect hebben voor elkaar, 7) afstemmen van gedrag op de individuele leerling, 8) voorspelbaar zijn, 9) grenzen stellen, 10) leerlingen motiveren, 11) leerlingen positief uitdagen om opdrachten te maken.

Om de leerkrachtstijl te meten, was gebruik gemaakt van een pedagogische vragenlijst, die gebaseerd is op de roos van Leary (1957). Wanneer deze kenmerken van de pedagogische stijl geplaatst worden binnen de roos van Leary, blijkt dat deze hoofdzakelijk bestaan uit: leiding en advies geven, zorgen en volgen (Leary, 1957, zoals beschreven in Markerink, 2006).

In het huidige onderzoek zal in de eerste plaats worden gekeken over welke pedagogische en didactische eigenschappen, een begeleider volgens de leerlingen van Het Schip idealiter zou moeten beschikken. Daarnaast zal de visie van de leerlingen, op de pedagogische stijl van de leerkrachten die werkzaam zijn binnen Het Schip worden onderzocht. Vervolgens wordt er onderzocht of deze pedagogische stijl, het welbevinden en het gedrag van de leerlingen beïnvloedt. Het welbevinden van leerlingen omvat hierbij de volgende aspecten: algemeen welbevinden, motivatie, tevredenheid, gevoel van veiligheid en betrokkenheid. Tot slot zal worden vastgesteld of leerlingen met specifieke en/of emotionele gedragsproblemen behoefte hebben aan een andere pedagogische stijl dan andere leerlingen.

1.2. De pedagogische stijl

Een kwalitatief goede pedagogische stijl is van groot belang voor de kwaliteit van het onderwijsproces (Stevens, 2003; Riksen-Walraven, 2002).

Onder de pedagogische stijl wordt het pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht verstaan. Het pedagogisch handelen bestaat uit die handelingen, die een leerkracht onderneemt met betrekking tot de interactie met de leerlingen en de leeromgeving, buiten de feitelijke kennisoverdracht om. Het betreft die handelingen waarmee een leeromgeving wordt gecreëerd waarin het de kennisoverdracht of het leren zelf plaatsvindt. Hierbij kan men denken aan orde houden in de klas of het opbouwen van het contact met een leerling. Met andere woorden, het pedagogisch handelen betreft het creëren van de basisvoorwaarden voor het leren van de leerling. Wanneer de leerkracht zorgt voor een positief pedagogisch klimaat zal dit leiden tot een veilige en motiverende leeromgeving (Inspectie van onderwijs, 2007).

Onder het didactisch handelen, worden de handelingen van de leerkracht omtrent de inhoudelijke kennisoverdracht verstaan. Binnen het didactisch handelen zal er gebruik gemaakt moeten worden van bruikbare didactiek. Het moet voor leerlingen duidelijk zijn dat de vaardigheden die zij leren, verband hebben met de studievoorbereiding, beroepspraktijk en prestaties die ze zullen moeten leveren (de Boer, Pruyt, Slotboom, 2006). Daarnaast dienen leerkrachten de methodieken en de aangeboden leerstof adequaat te beheersen en te behandelen. Om een goed didactisch klimaat neer te kunnen zetten is het voor leerkrachten van belang om doelgericht te werk te gaan, kennis van de leerlingen te hebben en minimale doelen te stellen waaraan binnen een bepaald tijdsbestek aan voldaan moet worden, om deze vervolgens ook na te streven (Edelenbos & Meijer, 2002). Wanneer het didactisch handelen van de leerkracht op een correcte wijze wordt toegepast, zal dit het leren van de leerlingen ondersteunen (Inspectie van onderwijs, 2007).

Om een concreter beeld te geven aan welke kwaliteit en kenmerken een goede pedagogische stijl moet voldoen, volgen hieronder beschrijvingen van de Inspectie van onderwijs (2007), met betrekking tot het pedagogisch en didactisch handelen.

Het (ortho)pedagogisch handelen:

Teamleden negeren leerlingen niet, bejegenen hen volgens de geaccepteerde waarden en normen en onthouden zich van cynisme of sarcasme. Verder behandelen zij de leerlingen gelijkwaardig, dat wil zeggen dat ze geen blijk geven van antipathie voor bepaalde leerlingen en geen onderscheid maken naar sekse, milieu, cultuur of uiterlijk. De scholen hebben in voldoende mate klassenregels/groepsregels opgesteld. De klassenregels/groepsregels zijn duidelijk voor de leerlingen. De leerlingen onderschrijven de klassenregels/groepsregels. De teamleden van hun kant hanteren de gedragsregels zodanig dat er een positieve werksfeer heerst. De afstemming van het (ortho)pedagogisch handelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen komt tot uitdrukking in bijvoorbeeld het variëren van de houding en lichaamstaal, het stemgebruik (toon, volume), de wijze van toepassing van klassenregels, de inrichting van de fysieke leeromgeving (leerling zit apart of juist in een groepje), de deelname aan groepsactiviteiten, etc. (Inspectie van onderwijs, 2007).

Het (ortho)didactisch handelen:

Een duidelijke uitleg is doelmatig en beknopt. Ze bevat een terugblik op eerdere lessen, plaatst de leerstof in een betekenisvolle context, actualiseert voorkennis, verloopt in kleine stappen en bevat voldoende herhaling. De leraren vatten de uitleg regelmatig samen en bieden de leerlingen de gelegenheid vragen te

stellen. Hier is beoordeeld of de leerlingen op hun eigen niveau maximaal worden gestimuleerd om actief na te denken. Dit kan zowel tijdens de fase waarin wordt uitgelegd als in de fase waarbij de leerstof verwerkt wordt. De leraren geven niet direct de oplossing als een leerling een vraag stelt; zij stellen vragen gericht op inzicht in de leerstof, het begrijpen van concepten of het leggen van verbanden, bijvoorbeeld in een onderwijsleergesprek. Zij geven opdrachten die het niveau van reproductie overstijgen en waarbij de leerling op zijn eigen niveau maximaal wordt uitgedaagd om te redeneren of creatief/oplossingsgericht te denken. De leraren hebben in de klas duidelijke gedragsregels en zij zorgen er voor dat deze worden nageleefd. Om een taakgerichte werksfeer te realiseren zorgen leraren voor een goede structuur in de onderwijsactiviteiten, zorgen zij voor een ordelijk verloop van het onderwijsleerproces, zorgen zij voor een doelmatig klassenmanagement en maken zij de leerlingen duidelijk in verschillende onderwijsleersituaties welke leerhouding (luisterend, actief) van hen wordt verwacht. Zodoende heerst er rust en orde waarin goed geluisterd en geconcentreerd gewerkt kan worden. De leraren stemmen zowel hun instructie als hun verwerking naar aard (niveau van abstractie; leerstijl, strategieën) en omvang af op de onderwijsbehoeften van de leerling of groepen leerlingen. De instructie en de verwerking sluiten aantoonbaar aan bij de ontwikkelingsniveaus van de leerlingen. (Inspectie van onderwijs, 2007).

2. Pedagogische stijl en het welbevinden en gedrag van leerlingen

2.1. Algemeen welbevinden

Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat de pedagogische stijl van de leerkracht een belangrijke invloed uitoefent op het welbevinden en het gedrag van de leerlingen. Omdat welbevinden een vrij breed begrip is zal een definitie van Engels, Aelterman, Schepens & Van Petegem (2004) worden gebruikt. Zij definiëren welbevinden als volgt:

Welbevinden op school (van leerlingen uit het secundair onderwijs) drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school, anderzijds.

Uit deze beschrijving blijkt dat een goede afstemming van de omgeving op de persoonlijke behoeften en verwachtingen van de leerlingen, een positief effect hebben op het welbevinden van leerlingen (Lenaers, 2008). Doordat leerlingen heel wat uren en dagen op school doorbrengen, is het van groot belang dat zij zich goed voelen op school. Hierbij heeft de leerkracht een grote invloed op het welbevinden van leerlingen

(Engels et al., 2004). Wanneer de leerkracht een goede pedagogische stijl hanteert, zal dit het welbevinden van leerlingen bevorderen. Het is gebleken dat wanneer leerlingen zich niet gewaardeerd, aanvaard of veilig voelen, dit het welbevinden negatief kan beïnvloeden (Brutsaert, 1993).

Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat het begrip algemeen welbevinden uit verschillende elementen bestaat. Lens & Depreeuw (1998) hebben gevonden dat motivatie een belangrijke voorspellende factor voor de leerling is, voor het zich op zijn gemak voelen in de klas. Daarnaast hebben Engels et al. (2004) gevonden dat de tevredenheid van leerlingen in een hoge mate samenhangt met het algemeen welbevinden. Tevredenheid wordt in het huidige onderzoek gedefinieerd als de mate waarin de leerling zich tevreden voelt over de leerkracht en de lessen. Het gevoel van veiligheid is tevens een belangrijk element binnen het begrip algemeen welbevinden, aangezien uit onderzoek blijkt dat het voor de leerling van groot belang is om een gevoel van sociale en fysieke veiligheid te ervaren, om zich goed te voelen op school (Inspectie van onderwijs, 2007). Tot slot blijkt uit onderzoek van Vansteenkiste, Lens, Donche & van Petegem (2007) dat betrokkenheid een belangrijke factor is. Zij vonden in hun onderzoek dat betrokken leerlingen een positieve houding aannemen ten aanzien van hun school- en huiswerk.

Uit bovenstaande onderzoeken kan geconcludeerd worden dat motivatie, tevredenheid, gevoel van veiligheid en betrokkenheid belangrijke elementen zijn binnen het begrip algemeen welbevinden. In het huidige onderzoek is er dan ook voor gekozen om het algemeen welbevinden te operationaliseren aan de hand van deze elementen.

2.1.1. Pedagogische stijl en motivatie

Motivatie kan in dit onderzoek worden omschreven als de mate van inspanning die een leerling voor een opdracht wil leveren. De hoeveelheid inspanning wordt bepaald door de mate van nieuwsgierigheid en interesse van de leerling. Daarnaast zijn de competenties van leerlingen en de autonome sfeer in de klas van invloed op de hoeveelheid inspanning die deze leerlingen leveren (www.onderwijsvanmorgen.nl).

Studiemotivatie is een belangrijke voorspellende factor voor het goed presteren van leerlingen op school en of zij zich in de klas op hun gemak voelen. Ongemotiveerde leerlingen worden gekenmerkt als passief en lusteloos, daarnaast dromen ze weg in de klas en behalen schoolresultaten die beneden hun cognitieve niveau liggen. Daarnaast kunnen er psychische en gedragsmatige problemen ontstaan wanneer leerlingen ongemotiveerd zijn (Lens & Depreeuw, 1998). Wanneer er meer kennis is over redenen achter gebrek aan motivatie van leerlingen, kan er beter begrepen worden wat er fout loopt en kunnen positieve uitkomsten beter gestimuleerd worden (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Om motivatie bij leerlingen te stimuleren is het van groot belang dat de leerkracht ondersteunend is. Leerkrachten die door studenten als ondersteunend werden ervaren, beschikken over de volgende aspecten: een democratische interactie stijl, ontwikkelende verwachtingen voor individuele leerlingen, een ondersteunende houding en het geven van opbouwende feedback (Wentzel, 1997). Bij deze ondersteuning speelt zowel de emotionele ondersteuning (Hamre & Pianta, 2005) als de autonomie ondersteuning een rol (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, & Bridges, 1998). Hamre & Pianta (2005) stelden vast dat emotionele ondersteuning bestaat uit responsiviteit en sensitiviteit van de leerkracht richting de specifieke leerling, het creëren van een warme sfeer in de klas en een goede relatie tussen de leerkracht en leerling. Autonomie ondersteuning bestaat uit het hanteren van een leerkrachtstijl die gekenmerkt wordt door het inleven en aftasten van het standpunt van de leerlingen, het hanteren van autonomie ondersteunende taal om persoonlijk initiatief te bevorderen, aanbod van een duidelijk uitleg voor een studietaak en stimuleren in het maken van eigen keuzes (Vansteenkiste, Lens, Donche, Van Petegem, 2007). Tot slot is het belangrijk dat de leerkracht, leerlingen structuur geeft om de motivatie te bevorderen (Grolnick, Kurowski, et al., 1998). Het geven van structuur verwijst naar de mate waarin de leerlingen een houvast geboden wordt. Structurerende leerkrachten hanteren een stijl die gekenmerkt wordt, door het maken van heldere afspraken omtrent (on)gewenst gedrag en deze consequent opvolgen, communicatie over de verwachtingen van de leerkracht, structuren van het leerproces, aanpassing aan het niveau van de leerlingen en het geven van regelmatige feedback ten behoeve van de individuele vooruitgang van de leerlingen (Vansteenkiste, Lens, Donche, Van Petegem, 2007).

2.1.2. Pedagogische stijl en betrokkenheid

Het begrip betrokkenheid omvat de houding op school, leertaakgerichtheid en huiswerkattitude van leerlingen. Betrokken leerlingen nemen een positieve houding aan ten aanzien van hun school- en huiswerk, zijn enthousiast, spannen zich sterk in, zijn gefocust, volhardend en beschikken over een verantwoordelijkheidsgevoel voor schoolse opdrachten. De betrokkenheid en houding ten opzichte van het schoolwerk is het gevolg van een goede motivatie van leerlingen (Vansteenkiste, Lens, Donche & van Petegem, 2007). Zoals eerder al besproken, zal deze motivatie bevorderd worden wanneer de leerkracht als ondersteunend (Wentzel, 1997), structurerend en autonomie-ondersteunend ervaren wordt (Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, & Bridges, 1998).

Om betrokkenheid van leerlingen te realiseren is het van belang, dat de leerkracht een taakgerichte werksfeer creëert. Binnen een taakgerichte werksfeer heerst orde en rust en wordt goed geluisterd en geconcentreerd gewerkt (Inspectie van onderwijs, 2007). Om taakgerichtheid van leerlingen te bevorderen is het niet alleen van belang dat de leerkracht autonomie-ondersteunend is, maar dat deze ook aanmoedigt,

stimuleert en zich sensitief richting de leerlingen opstelt (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin, 2005). Daarnaast zal de leerkracht zijn taalaanbod moeten aanpassen op de leerlingen. Deze moet rijk, gevarieerd en uitdagend zijn om bij leerlingen de behoefte te scheppen om te leren (Paus, Rymenans, Van Gorp, 2006). Ook zal de inzet van leerlingen vergroten wanneer er responsieve instructie toegepast zal worden. Responsieve instructie bestaat uit de volgende aspecten: bevorderen van zelfstandigheid, het begrijpen van leerlingen, een uitdagend lesprogramma en een groepsverband scheppen. Tot slot is gevonden dat een goede relatie tussen de leerkracht en leerlingen een positief effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen heeft (Harskamp, Suhre en Tjeerdema, 2000).

2.1.3. Pedagogische stijl en tevredenheid

Het aspect tevredenheid duidt in dit onderzoek op de mate waarin de leerling zich tevreden voelt over de leerkracht en de lessen.

Uit onderzoek van Engels et al. (2004) is gebleken dat de tevredenheid van leerlingen in een hoge mate samenhangt met het algemeen welbevinden. Zij hebben ook gevonden, dat om een tevreden gevoel bij leerlingen te stimuleren het van groot belang is dat de leerkracht niet alleen de taak vervult van opvoeder maar ook van begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen.

Om vanuit de taak als opvoeder aan de tevredenheid van leerlingen te kunnen voldoen, is het van belang dat de leerkracht op een warme, ondersteunende en persoonlijke wijze met zijn leerlingen omgaat (Chang, 2003) en zijn leerlingen structuur geeft (Kauffman, Mostert, Trent & Hallahan, 2002). Goedseels & Van den Bergh (2003) stellen dat een goede relatie tussen de leerkracht en leerlingen een grote invloed heeft op de tevredenheid van leerlingen. Gebleken is dat wanneer leerkrachten voor hun leerlingen openstaan en er voor zorgen dat leerlingen bij hen terecht kunnen met vragen en problemen, dit in de klas een positief effect zal hebben op een tevreden gevoel. Daarnaast draagt een positieve houding van de leerkracht ten aanzien van alle leerlingen bij, tot meer tevredenheid in de klas (Monson, Frerickson, 2004). Ook spreken leerlingen meer tevredenheid richting hun leerkracht uit wanneer deze de leerlingen ruimte geeft en duidelijkheid biedt. Het door de leerkracht inconsequent optreden en het vertonen van onzeker gedrag oefent een negatief effect uit op de tevredenheid van leerlingen (Engels et al.,2004).

Om als een goede begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen te functioneren heeft de leerkracht, de verantwoordelijkheid voor het creëren van een krachtige leeromgeving. Het is gebleken dat leerlingen het erg op prijs stellen wanneer de leerkracht bij het overdragen van het onderwijs blijk geeft van deskundigheid, vakbekwaamheid en engagement (Engels et al.,2004). Tevens zijn leerlingen meer tevreden over een les, wanneer de leerkracht een duidelijke uitleg geeft. Het geven van een duidelijke uitleg bestaat uit: instructie geven op het niveau van de leerlingen, het gebruiken van voorbeelden tijdens de instructie,

controleren of de instructie begrepen is, herhaling wanneer leerlingen iets niet begrijpen, vragen van leerlingen duidelijk beantwoorden en tijd vrijmaken om te oefenen (Hines, Cruikshank & Kennedy, 1985).

2.1.4. Pedagogische stijl en gevoel van veiligheid

Het gevoel van veiligheid onder leerlingen kan worden omschreven als het ervaren van een gevoel van sociale en fysieke veiligheid in en om het terrein van de school (Inspectie van onderwijs, 2007).

Het gevoel van veiligheid van een leerling binnen de school, is sterk afhankelijk van omgevingsfactoren en incidentele gebeurtenissen. Daarom is een gestructureerde leeromgeving, waarin grenzen worden gesteld van belang om negatieve escalaties te voorkomen (Verheij & van Doorn, 2002) en het gevoel van veiligheid te optimaliseren. Een gevoel van onveiligheid kan ontstaan door slechte verhoudingen zoals ruzie, bedreiging of geweld (Inspectie van onderwijs, 2004).

Om een veilige en functionele klas te realiseren, zal de leerkracht moeten zorgen voor goed klassenmanagement. Een leerkracht die een klassenmanagement hanteert dat als effectief wordt omschreven, zal duidelijk aangeven wat hij van de leerlingen verwacht en welke consequenties bepaalde gedragingen hebben. Verder gaan deze leerkrachten, ondersteunende en respectvolle relaties met leerlingen aan (Cothran, Kunlinna, Garrahy, 2003). Binnen zo'n positief klasklimaat hebben leerlingen meer goede relaties met klasgenootjes, een groter gevoel van verantwoordelijkheid en tonen meer respect. Dit leidt ertoe dat leerlingen zich vrolijker en veiliger in de leeromgeving voelen (Kronberg, 1999). Daarnaast zullen leerlingen die zich veilig voelen en het gevoel hebben dat ze de moeite waard zijn, meer gemotiveerd zijn, zich goed voelen en zelfregulatie ontwikkelen (Urda & Schoenfelder, 2006).

2.2. Pedagogische stijl en gedrag

Leerlingen die binnen een cluster-4 school onderwijs volgen, hebben vaak niet geleerd om te gaan met genuanceerde sociale situaties en vinden het daarom lastig om gepast sociaal gedrag te vertonen (Roozendaal, 1995). Om deze reden is het vooral binnen het cluster-4 onderwijs van belang dat naast de taak van de leerkracht om kennis en kunde aan de leerlingen over te dragen, er een bijdrage wordt geleverd aan de overdracht van normen en waarden, die het sociaal gedrag reguleren. Dit gewenste sociale gedrag bestaat onder andere uit: het respect hebben voor anderen, rechtvaardigheid, plichtsbesef, eerlijkheid, hulpvaardigheid en tolerantie (Geerlings & van der Veen, 2008). Verheij & van Doorn (2002) gaan er van dat het aanbrenen van structuur een centrale factor is bij het bevorderen van gedragsregulatie bij leerlingen met ernstige gedragsproblemen.

Uit onderzoek van Junger-Tas (2002) is gebleken dat de leerkracht een directe invloed op het gedrag van de leerlingen kan uitoefenen door het scheppen van een ordelijk en stimulerend werkklimaat, hoge eisen aan leerlingen te stellen, het opstellen van regels en deze adequaat opvolgen en het handhaven van een goed klassenmanagement. Daarnaast is gebleken dat het van groot belang is dat de leerkracht sensitieve relaties met zijn leerlingen onderhoudt. De leerkracht moet hierbij gevoelig zijn voor sociaal-emotionele boodschappen van de leerlingen en daarbij een responsieve houding aannemen.

2.3. Samenvatting

In overeenstemming met Buyse, Koomen & Verschueren (2007), blijkt uit deze literatuur dat de kwaliteit van de pedagogische stijl relevant is voor het gedrag en het welbevinden van alle leerlingen en zorgleerlingen in het bijzonder. Daarom is het van groot belang dat leerkrachten inzicht krijgen in die aspecten van de pedagogische stijl, die het welbevinden en het gedrag van leerlingen bevorderen. Uit voorgaande onderzoeken is gebleken dat het in ieder geval van belang is dat een leerkracht structuur geeft en zorgt voor een autonome omgeving om op deze wijze het welbevinden en het gedrag van leerlingen, positief te beïnvloeden. Ook blijken het welbevinden en het gedrag van leerlingen positief beïnvloedbaar, door een leerkracht die ondersteunend is en die positieve relaties met leerlingen aangaat.

3. Hoofdstuk 3

3.1. Cluster- 4 onderwijs

Het huidige onderzoek zal plaatsvinden op een cluster-4 school. Op cluster-4 scholen wordt onderwijs aan leerlingen geboden, die te kampen hebben met ernstige gedragsproblemen (Inspectie van onderwijs, 2007). Deze leerlingen hebben door een verstoring van de sociaal-emotionele ontwikkeling, specifieke pedagogische en didactische behoeften. Daardoor zullen leerkrachten die werkzaam zijn binnen het cluster-4 onderwijs, in staat moeten zijn om te differentiëren in hun handelen, om op deze manier zorg aan te passen aan deze specifieke behoeften (Verwoerd & Van der Leij, 2008).

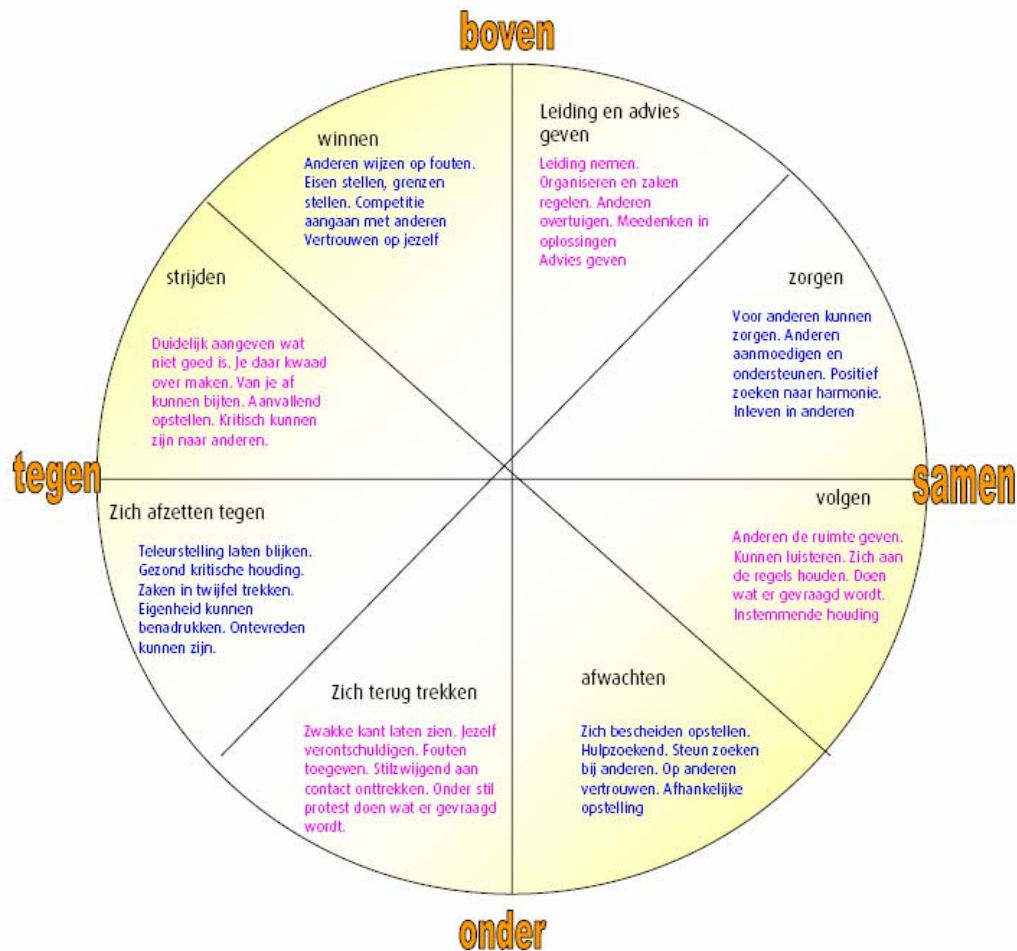
Uit onderzoek van de onderwijsinspectie (2007) is gebleken dat het pedagogisch handelen, binnen het cluster-4 onderwijs, over het algemeen als voldoende werd beoordeeld. Op vrijwel alle scholen binnen het cluster-4 onderwijs, werd een veilig en ondersteunend pedagogisch klimaat gerealiseerd. Vastgesteld is dat leerkrachten, bijna zonder uitzondering, respectvol met hun leerlingen omgaan. Daarnaast worden de gedragsregels goed gehandhaafd, waardoor er een positieve werksfeer heerst. Dit is op cluster-4 scholen

een belangrijke voorwaarde om goed onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen te realiseren. Verder is uit dit onderzoek gebleken dat er binnen het didactisch klimaat sprake is van een taakgerichte werksfeer, het geven van duidelijke uitleg over de leerstof en de realisatie van actieve betrokkenheid van de leerlingen bij de lessen. Wel is gebleken dat leerkrachten die werkzaam zijn binnen het cluster-4 onderwijs, er minder goed in slagen hun leerlingen te stimuleren tot (zelfstandig) denken en rekening te houden met verschillende onderwijsbehoeften.

3.2. Roos van Leary

De roos van Leary (Leary, 1957) geeft een overzicht van de verschillende manieren, hoe een persoon zich opstelt binnen de relatie met een ander. Er wordt vanuit gegaan dat persoonlijke kenmerken tot uiting komen in het interactionele gedrag. Daarbij moet benadrukt worden dat er wederkerige beïnvloeding ontstaat tijdens de interactie. De boodschappen die personen uitseinen, kunnen gedragingen over en weer beïnvloeden (Verstegen & Lodewijks, 2006).

Binnen dit model voor interpersoonlijke communicatie komen twee dimensies naar voren die van invloed zijn op de communicatie. De invloedsdimensie heeft betrekking op de mate van beïnvloeding van de andere persoon. Waarbij het 'Boven'gedrag bestaat uit dominantie en het 'Onder'gedrag uit afhankelijkheid. De samenwerkingsdimensie zegt iets over de mate van betrokkenheid. Hierbij staat het 'Samen'gedrag voor acceptatie en het 'Tegen'gedrag voor vijandigheid (Markerink, 2006). Wanneer deze twee dimensies worden gecombineerd, ontstaan acht verschillende gedragspatronen, hoe mensen zich tot een ander kunnen verhouden (Buyse & Koomen, et al., 2007). In figuur 1 wordt de Roos van Leary (Leary, 1957) weergegeven.



Figuur 1. Roos van Leary (Leary 1957).

Wanneer dit model voor interpersoonlijke communicatie wordt toegepast op school, staat de wisselwerking tussen de reacties van de leerkracht en leerling centraal. Zowel leerkrachten als leerlingen kunnen door hun interpersoonlijke gedrag of stijl, op een bewuste of onbewuste manier, gedrag bij de ander uitlokken, waardoor het eigen gedrag weer in stand wordt gehouden (Buyse & Koomen et al., 2007).

Zoals eerder benoemd, is de pedagogische stijl van de leerkrachten die werkzaam zijn binnen VSO Het Schip, in eerder onderzoek vastgesteld aan de hand van de roos van Leary (Leary, 1957). De resultaten van dit onderzoek zijn in overeenstemming met de pedagogische voorkeursstijl ('Samenboven' en 'Samenonder'), die in het schoolplan van VSO Het Schip wordt beschreven.

3.3. Onderzoeksvragen en verwachtingen.

Zoals in paragraaf 1.1 is genoemd is het huidige onderzoek een vervolgonderzoek binnen VSO Het Schip. Naar aanleiding van eerder verricht onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen en verwachtingen opgesteld.

1. Uit welke kenmerken bestaat, volgens leerlingen die onderwijs volgen op VSO Het Schip, een goede pedagogische stijl?

Naar mijn weten is er binnen het cluster 4 onderwijs niet eerder onderzoek gedaan naar de perceptie van de leerling op een goede pedagogische stijl. Uit onderzoek binnen het regulier voortgezet onderwijs is gebleken dat leerlingen het belangrijk vinden dat een leerkracht goed kan uitleggen, veel weet van zijn of haar vak, rechtvaardig, eerlijk en aardig is, hen wil helpen en goed kan luisteren (Visser, 2002). Verder is naar voren gekomen dat leerlingen het belangrijk vinden om inspraak op het klassenniveau te hebben en de mogelijkheid hebben tot eigen initiatief. Leerlingen geven aan dat ze een positieve instelling ten aanzien van de school hebben, wanneer er een goede relatie met de leerkracht aanwezig is. Ook geven leerlingen aan dat het welbevinden positief wordt beïnvloedt, wanneer de leerkracht hen met respect behandelt, wanneer de leerkracht hen aanmoedigt en wanneer ze iets goed doen in de les. Tevens vinden leerlingen het belangrijk om gelijkwaardig behandeld te worden. Tot slot geven leerlingen aan, naast aandacht voor cognitieve prestaties, ook aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkelingsbehoeften van belang te vinden om zich goed te kunnen voelen op school (Engels, et al., 2004).

De verwachting is dat de perceptie van leerlingen binnen het cluster 4 onderwijs ten aanzien van wat een goede pedagogische stijl kenmerkt, niet eenduidig zal zijn, doordat veel leerlingen te kampen hebben met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen. Uit onderzoek van Verheij & van Doorn (2002) is gebleken dat leerlingen met ernstige gedragsproblemen veel behoefte hebben aan structuur, terwijl bij leerlingen met ADHD, sociale ondersteuning veel meer van belang is. Daarnaast hebben leerlingen met autisme weer meer behoefte aan een leerkracht-leerling samenwerking die als atypisch gekenmerkt wordt. Voor deze leerlingen is het aangaan van een hechte relatie met de leerkracht te belastend en zal leiden tot extra problemen. Doordat leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen elk een andere individuele behoefte hebben, zal de leerkracht de pedagogische stijl op de individuele leerling aan moeten passen.

2. Welke invloed heeft de pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden (algemeen welbevinden, motivatie, tevredenheid, gevoel van veiligheid, betrokkenheid) en het gedrag van leerlingen?

Er wordt verwacht dat wanneer de leerkracht beschikt over een goede pedagogische stijl, dit het welbevinden bevordert en het gedrag van leerlingen gunstig beïnvloedt. Verschillende aspecten van de pedagogische stijl zoals het respectvol met leerlingen omgaan, het handhaven van gedragsregels en het afstemmen van het pedagogisch handelen op de onderwijsbehoefte van leerlingen zal leiden tot een veilige en ondersteunende leeromgeving (Inspectie van onderwijs, 2007). Uit onderzoek van Chang (2003) is gebleken dat wanneer de leerkracht zorgt voor een ondersteunende leeromgeving, waarin de leerkracht zich warm en ondersteunend opstelt dit niet alleen een positief effect heeft op de perceptie van leerlingen ten aanzien van school, maar ook op hun motivatie en aanpassing van gedrag. Ook vond Wentzel (2002) dat warmte en ondersteuning van de leerkracht, het hebben van duidelijke verwachtingen en respect voor autonomie van de leerlingen, aangepast sociaal gedrag van leerlingen bevordert. Daarnaast heeft sensitiviteit van de leerkracht, die zich bewust is van de behoeften, interesses en het kunnen van de leerlingen, een bevorderende werking op de betrokkenheid van deze leerlingen (Rimm-Kauffman, Early, Cox, Saluja, Pianta, Bradley & Payne, 2002). Tevens is een positieve houding van de leerkracht ten aanzien van alle leerlingen van groot belang. Gebleken is dat deze positieve houding van de leerkracht bijdraagt aan meer tevredenheid onder leerlingen (Monson, Frerickson, 2004). In het onderzoek van Kronberg (1999) werd vastgesteld dat deze positieve houding van de leerkracht ook een positief effect heeft op de relaties onder leerlingen en op het gevoel van vrolijkheid en veiligheid van leerlingen.

Er is naar mijn weten binnen het cluster 4 onderwijs, nog niet eerder onderzoek gedaan naar de invloed van de zoals door leerlingen ervaren pedagogische stijl van de leerkracht ten aanzien van het welbevinden en gedrag van leerlingen met emotionele en/of gedragsproblemen. In deze studie zal hier informatie over verkregen worden en heeft om deze reden een toegevoegde waarde.

3. Hebben leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen behoefte aan een andere pedagogische stijl?

Zeer moeilijk opvoedbare jongeren zijn door hun gedragsproblemen vaak niet in staat geweest het beste uit zichzelf te halen. Zij hebben zichzelf en hun omgeving nogal eens dwarsgezet. Dit vereist gerichte aandacht en aanpak (Leermakers, Pietersen & Gubbels, 2003).

Door Verwoerd & Van der Leij (2008) wordt verondersteld dat bijna alle leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs, specifieke pedagogische en didactische behoeften hebben, doordat er een verstoring in

de sociaal-emotionele ontwikkeling is ontstaan. Hierdoor moeten leerkrachten die binnen het cluster-4 onderwijs werkzaam zijn, hun handelen aanpassen op de individuele behoeften van de leerlingen, zodat er een passend onderwijsaanbod tot stand komt.

Binnen het model van Lier, Hoeben & Van Lieshout (1992) wordt verondersteld dat de leerkracht drie belangrijke taken heeft om leerlingen met emotionele en/of gedragsproblemen sociaal te ondersteunen. Ten eerste moet de leerkracht zorgen voor affectieve ondersteuning, zodat de leerling zich veilig en gewaardeerd voelt. Ten tweede is het van belang dat de leerkracht zorgt voor gedragsregulatie, zodat de leerling ervaart dat het zelf verkennen op prijs wordt gesteld. Wel moet de leerkracht hierbij duidelijke structuur geven en regels stellen, zodat de leerling betrokken blijft, ontwikkelingstaken worden gehaald en de leersituatie veilig blijft. De derde taak van de leerkracht is dat deze verantwoordelijk is voor de instructie, zodat de leerlingen precies weten wat zij moeten doen. Ook stellen Hamre & Pianta (2005) dat leerlingen die te kampen hebben met gedragsproblemen, aandachtsproblemen en sociale problemen, veel baat hebben bij een goede ondersteuning in instructie en op emotioneel gebied. Deze instructionele- en emotionele ondersteuning bestaat volgens deze onderzoekers uit een positieve en responsieve interactie tussen de leerkracht en leerlingen en draagt bij aan sociaal aangepast gedrag, de ontwikkeling van sociale vaardigheden en emotioneel begrip van leerlingen (Birch & Ladd, 1998).

Uit onderzoek van Chang (2003) is gebleken dat de pedagogische stijl aangepast moet worden, wanneer leerlingen externaliserend dan wel internaliserend gedrag vertonen. In dit onderzoek wordt aangetoond dat negatieve bekrachtiging richting agressief gedrag van leerlingen, de zelfperceptie van deze leerlingen verbetert en afwijzing door medeleerlingen wordt verminderd. Terwijl warmte van de leerkracht juist een positief effect heeft op de peeracceptatie van leerlingen met agressieproblemen. Warmte bestaat in dit onderzoek uit betrokkenheid en ondersteuning van de leerkracht richting de leerlingen. Deze warmte van de leerkracht zorgt voor minder teruggetrokken gedrag bij leerlingen. Daarnaast krijgen leerlingen met internaliserende problemen een verbeterde zelfperceptie en voelen zich meer sociaal competent wanneer de leerkracht warmte uitstraalt (Chang, 2003).

De verwachting is dan ook dat leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen behoefte aan een aangepaste pedagogische stijl. Veel leerlingen hebben binnen het cluster-4 onderwijs een specifieke problematiek, daarom wordt verwacht dat een dezelfde pedagogische stijl van de leerkracht niet effectief zal zijn voor elke leerling en verschillende groepen leerlingen in dit onderzoek mogelijk zelf verschillende kenmerken zullen noemen passend bij een goede pedagogische stijl.

4. Methoden

4.1. Participanten

Het huidige onderzoek is uitgevoerd op VSO Het Schip, een cluster- 4 school waar jongeren tussen de 12 en 20 jaar onderwijs volgen. Het Schip bestaat uit vijf verschillende vestigingen: Chez Nous, De Bougie, De Sluis, Educatie en ATC De Helling. Het onderzoek is uitgevoerd binnen de vestigingen Chez Nous, De Bougie, De Sluis en Educatie. De leerlingen binnen ATC De Helling worden in dit onderzoek niet meegenomen omdat leerlingen binnen deze vestiging onderwezen worden in de vorm van een stage en deze onderwijsvorm dan ook sterk afwijkt van die van de andere afdelingen.

De onderzoeksgroep bestaat uit 88 leerlingen, waarvan 56 jongens (62.5%) en 32 meisjes (37.5%). Zij zijn binnen Het Schip geplaatst doordat zij niet in staat zijn om een andere vorm van onderwijs te volgen. Deze leerlingen worden gekenmerkt door ernstige gedragsproblemen als gevolg van een verstoring van de sociaal emotionele ontwikkeling. Deze gedrags - en emotionele problemen uiten zich hoofdzakelijk in de vormen van oppositioneel opstandige gedragstoornissen (ODD), antisociale gedragsstoornissen (CD), aandachtstekort/hyperactiviteitstoornissen (ADHD), autisme spectrum stoornissen (ASS), affectieve problemen en combinaties van deze gedragsproblemen. Het grootste gedeelte van de onderzoeksgroep betreft Nederlandse leerlingen (71.6%); daarnaast zijn er een aantal leerlingen van Turkse (9.1%) afkomst. Een klein gedeelte van de onderzoeksgroep heeft een andere etniciteit (18.2%). De hoogste leeftijd uit de onderzoeksgroep is 18, de laagste leeftijd 12 en de gemiddelde leeftijd 15. In tabel 1 wordt in frequenties en percentages een overzicht gegeven van de verschillende gedrags- en emotionele problemen die vastgesteld zijn bij leerlingen van Het Schip.

Tabel 1. Frequenties en percentages gedrags- en/of emotionele problemen.

Gedrags- en emotionele problemen	Frequentie	Percentages
ODD	23	26.1%
ODD/ADHD	14	15.9%
ADHD	12	13.6%
ODD/CD	7	8.0%
CD	7	8.0%
ASS	4	4.5%
Affectieve problemen	4	4.5%
Anders	13	14.8%
Totaal	84	100 %

Binnen het onderzoek zijn alle leerlingen die tijdens de periode van het onderzoek op school aanwezig waren geïncludeerd. Ook zijn loods leerlingen, die een kortere periode van maximaal acht weken op Het Schip onderwijs volgen in dit onderzoek meegenomen.

4.2. Materialen.

Er is een vragenlijst geconstrueerd (bijlage 1), die voor een groot gedeelte is opgebouwd uit bestaande instrumenten. De schalen en afzonderlijke items die gebruikt zijn voor dit onderzoek, zijn afkomstig uit de volgende vragenlijsten: De Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL; Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast, 1982), de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982), de Prestatie-Motivatatie Test voor Kinderen (PMTK-83; Hermans, 1983) en de vragenlijst Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra (ZEK; Hoffmans, 2006). Daarnaast zijn twee onderdelen van de vragenlijst door de onderzoeker zelf ontworpen.

4.2.1. Perceptie van leerlingen over wat een goede pedagogische stijl inhoudt.

De perceptie van de leerlingen over welke factoren een goede pedagogische stijl kenmerken, is gemeten aan de hand van een open vraag, waarbij de leerlingen is gevraagd drie punten te formuleren, waaraan een goede begeleider zou moeten voldoen.

Daarnaast is door de onderzoeker een lijst met 17 stellingen ontwikkeld, waarbij bij elke stelling een leerkrachtcompetentie centraal staat. De leerlingen geven door middel van een cijfer van 1 tot en met

10 aan, in hoeverre ze het met een stelling eens zijn. Een voorbeelditem uit deze lijst is: 'Ik vind het belangrijk dat mijn begeleider mij neemt zoals ik ben.' Deze stellingen zijn gebaseerd op literatuuronderzoek en het schoolplan van VSO Het Schip, waarin leerkrachtcompetenties beschreven staan.

De scores van de leerlingen op deze stellingen zijn tevens gebruikt, om te zien of leerlingen met een bepaalde emotionele – en/of gedragsproblematiek andere kenmerken met betrekking tot de pedagogische stijl van de leerkracht van belang achten, dan andere groepen leerlingen.

4.2.2. De pedagogische stijl van leerkrachten.

De pedagogische stijl van de leerkrachten is gemeten aan de hand van de VIL (Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast, 1982). De VIL is een vragenlijst waarbij leerlingen een mening over het gedrag van hun leerkracht kunnen geven op basis van een vijfpunts Likert-schaal (1= nooit, 2= zelden, 3= af en toe, 4= dikwijls, 5= altijd). De volledige vragenlijst bestaat uit 77 items, die in acht verschillende sectoren onder te verdelen zijn en overeenkomen met de acht sectoren van de Roos van Leary. Hierbij bevat elke sector tussen de 9 en 11 items. In het huidige onderzoek zijn 4 tot 7 items per sector gebruikt, om de lengte van de algehele vragenlijst te kunnen verkorten. Elke sector bevat een lettercode en een benaming voor het typerende gedrag van een leerkracht in die sector (www.ivlos.uu.nl). In tabel 2 worden de verschillende sectoren van de VIL met voorbeelditems getoond.

Tabel 2. Sectoren en voorbeelditems van de VIL.

(BS) Bovensamen leidend	Je leert veel bij hem/haar
(SB)Samenboven vriendelijk/helpend	Hij/zij heeft een prettige sfeer in de klas
(SO)Samenonder begrijpend	Hij/zij is bereid iets opnieuw uit te leggen
(OS)Ondersamen ruimte gevend	Bij hem/haar heb je vrijheid
(OT) Ondertegen onzeker	Hij/zij treedt slap op
(TO) Tegenonder niet ondersteunend	Hij/zij is ontevreden
(TB) Tegenboven corrigerend	Hij/zij is driftig
(BT) Boventegen streng	Hij/zij stelt hoge eisen aan de leerlingen

De scores van de leerlingen op de sectoren van de VIL, worden vervolgens binnen de sectoren van de Roos van Leary geplaatst. Zo ontstaat er een beeld van het profiel van het gedrag van de leerkracht zoals beoordeeld door de leerlingen (www.ivlos.uu.nl).

De leerlingen hebben in dit onderdeel van de vragenlijst, de drie leerkrachten beoordeeld waar ze het meest mee te maken hebben. Per leerling is vervolgens per sector een gemiddelde score over de drie leerkrachten berekend. Vervolgens zijn deze scores als maat, voor de door de leerling ervaren pedagogische stijl, meegenomen in de rest van de analyses.

4.2.3. Algemeen welbevinden.

Om het algemeen welbevinden van de leerlingen vast te stellen is gebruik gemaakt van de basisschaal 'Plezier op school', uit de SchoolVragenLijst (Smits & Vorst, 1982). Deze basisschaal meet de tevredenheid van leerlingen ten aanzien van de school in het algemeen en het bevredigende gevoel van de leerlingen met betrekking tot het naar school gaan. Per item kan de leerling aangeven in hoeverre deze het met de betreffende stelling eens is (A= Dat is zo, B= Dat weet ik niet, C= Dat is niet zo). Hierbij is de helft

van de items indicatief (positief) en de andere helft contra-indicatief (negatief) geformuleerd. Voorbeelden van deze items zijn: (+) 'Ik vind het leuk om naar school te gaan.' (-) 'Ik heb geen zin om naar school te gaan.'

4.2.4. Motivatie.

Om motivatie van de leerlingen te meten is gebruikt gemaakt van de schaal 'Prestatiemotief', uit de Prestatie-Motivatie Test voor Kinderen (Hermans, 1983). Deze schaal meet de tendens om te presteren, in de zin van excelleren, in zowel de ogen van zichzelf als anderen. Uit deze schaal zijn 8 van de 89 items gebruikt die van toepassing zijn binnen de schoolcontext. Per item zijn er 2 of 3 antwoordmogelijkheden. Hierbij wordt de mate van de stelling aangegeven, zoals de leerling acht dat deze op hem/haar van toepassing is. Een voorbeelditem hierbij is: 'Opletten op school.' A= 'doe ik steeds goed', B= 'vind ik erg moeilijk'.

4.2.5. Tevredenheid.

De tevredenheid van leerlingen wordt gemeten door middel van de schalen 'De groep'(5 items), 'Meehelpen'(4 items) en 'De meester of juf '(6 items), uit het onderdeel 'Tevredenheid leerling' uit de vragenlijst Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra (ZEK; Hoffmans, 2006). Een voorbeelditem van deze schalen is: 'Ik mag zeggen wat ik vind.' De leerlingen geven per item een oordeel in termen van sterkte of zwakte (-- = klopt helemaal niet, - = klopt niet, + = klopt, ++ = klopt helemaal, ? = weet ik niet).

4.2.6. Gevoel van veiligheid.

Om het gevoel van veiligheid van de leerlingen te meten, zal gebruik worden gemaakt van de schaal 'Veiligheid' uit het onderdeel 'Tevredenheid leerling' van de vragenlijst Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra (ZEK; Hoffmans, 2006). De schaal 'Veiligheid' bestaat uit 4 stellingen, waarvan leerlingen aangeven in hoeverre ze het ermee eens zijn (-- = klopt helemaal niet, - = klopt niet, + = klopt, ++ = klopt helemaal, ? = weet ik niet). Een voorbeelditem uit deze schaal is: 'Ik voel me veilig in de leerwerkplaats'.

4.2.7. Betrokkenheid.

Om de betrokkenheid van leerlingen te meten wordt gebruikt gemaakt van de basisschalen 'Leertaakgerichtheid' (N=8) en 'Concentratie in de klas', uit de SchoolVragenLijst (Smits & Vorst, 1982). Deze schalen vallen onder de subschaal 'Motivatie'. De schaal 'Leertaakgerichtheid' richt zich op de inzet van de leerling voor het schoolwerk en meet hoe belangrijk de leerling goed en hard werken voor school vindt. De schaal 'Concentratie in de klas' meet de mate van concentratie van de leerling voor schooltaken op school. Zoals eerder vermeld in paragraaf 4.2.3. kan de leerling per item aangeven in hoeverre deze het met de betreffende stelling eens is (A= Dat is zo, B= Dat weet ik niet, C= Dat is niet zo). Hierbij is wederom de helft van de items indicatief (positief) en de andere helft contra-indicatief (negatief) geformuleerd. Voorbeelditems van deze basisschalen zijn: (+) 'Ik werk hard voor alle vakken om goede cijfers te krijgen.' (-) 'Ik maak mijn werk voor school vaak slordig.'

4.2.8. Dossieronderzoek.

De gedragsmatige vooruitgang en de specifieke emotionele en of gedragsproblemen van de leerlingen zijn in dit onderzoek bepaald aan de hand van dossieronderzoek. De volgende punten zijn hierbij uitgezocht:

- *Algemene gegevens:* leeftijd, geslacht en etniciteit.
- *Diagnostisch onderzoek:* Is bij de jongere wel of niet een gedragsstoornis en of emotionele stoornis vastgesteld. Vertoont de jongere ander opvallend gedrag ?
- *Verbetering van gedrag:* Is er aan de hand van de ontwikkelingsverlooptlijn een vooruitgang in gedrag te zien?

Het gedrag van leerlingen is vastgesteld aan de hand van een ontwikkelingsverlooptlijn. Hierbij wordt aan het gedrag van de leerling een bepaalde score toegekend, dat in verhouding staat tot het maximaal ingeschatte positieve gedrag, wat door de leerling bereikt kan worden. Het gedrag is in de eerste week van het schooljaar beoordeeld met een cijfer tussen de 1 en 8, en vervolgens nog eens in de week ten tijde van de afname van de vragenlijst. Tussen beide meetmomenten zat een periode van drie maanden.

4.3. Procedure.

Zoals eerder vermeld zijn alle leerlingen die tijdens de duur van het onderzoek op school aanwezig waren geïncludeerd, behalve die leerlingen waarvan bekend was dat zij een week of minder onderwijs bij Het Schip gevolgd hadden. Er werd vanuit gegaan dat deze leerlingen nog geen duidelijk beeld van de begeleiders kunnen schetsen.

Alle leerlingen zijn door de onderzoekster persoonlijk benaderd. De leerlingen werd verteld dat de deelname aan dit onderzoek vrijwillig was en ten aller tijde opgezegd kon worden. Hierbij is aan de leerlingen duidelijk gemaakt dat weigering of het afbreken van het maken van de vragenlijst geen negatieve gevolgen voor de leerling had. Tevens werd verteld dat er vertrouwelijk met de vragenlijsten en de uitkomsten zou worden omgegaan en dat het personeel van Het Schip geen inzage zouden hebben op het individuele niveau. Na mondelinge toestemming van de leerlingen werd het doel van het onderzoek uitgelegd. Tijdens deze uitleg werd de leerlingen verteld dat het ging om een onderzoek over het gedrag en de manier van lesgeven van hun leerkrachten. Verder werd uitgelegd dat zij in de vragenlijst konden aangeven, hoe zij zich op school voelen. Alle leerlingen waren bereid om mee te werken.

De afnameduur van de vragenlijst was gemiddeld een half uur. De vragenlijsten zijn onder supervisie van de onderzoekster afgenomen, in groepen van vijf leerlingen per afname. Op deze manier konden de leerlingen in alle rust de vragenlijsten invullen en werden antwoorden niet door andere leerlingen beïnvloed. Ook maakte deze werkwijze het mogelijk leerlingen extra instructie te geven omtrent het invullen van de vragenlijst, indien dit gewenst was. Doordat er in groepen van vijf is gewerkt, kon bij alle leerlingen per vestiging, de vragenlijst in één dag worden afgenomen. Het afnemen van alle vragenlijsten op de vier deelnemende vestigingen, heeft dan ook in totaal vier dagen geduurd.

4.4. Statistische analyses.

Om de eerste onderzoeksvraag 'Uit welke kenmerken bestaat volgens de leerlingen van VSO Het Schip een goede pedagogische stijl?' te beantwoorden, zijn eerst de antwoorden van de leerlingen op het eerste gedeelte van de vragenlijst, waarbij de leerlingen de voor hen drie meest belangrijke aspecten voor een goede pedagogische stijl hebben omschreven, door de onderzoekster in categorieën onderverdeeld. Vervolgens is door middel van frequenties gekeken welke aspecten het meest genoemd zijn. Vervolgens is over de scores van de leerlingen op de stellingen, van het tweede gedeelte van de vragenlijst, een factoranalyse uitgevoerd en zijn aan de hand daarvan, de stellingen in verschillende schalen onderverdeeld.

Daarna is middels een Cronbach's Alpha, de betrouwbaarheid per schaal bepaald. Vervolgens is er met een gepaarde T-toets gekeken of de drie schalen significant anders zijn beoordeeld door de leerlingen.

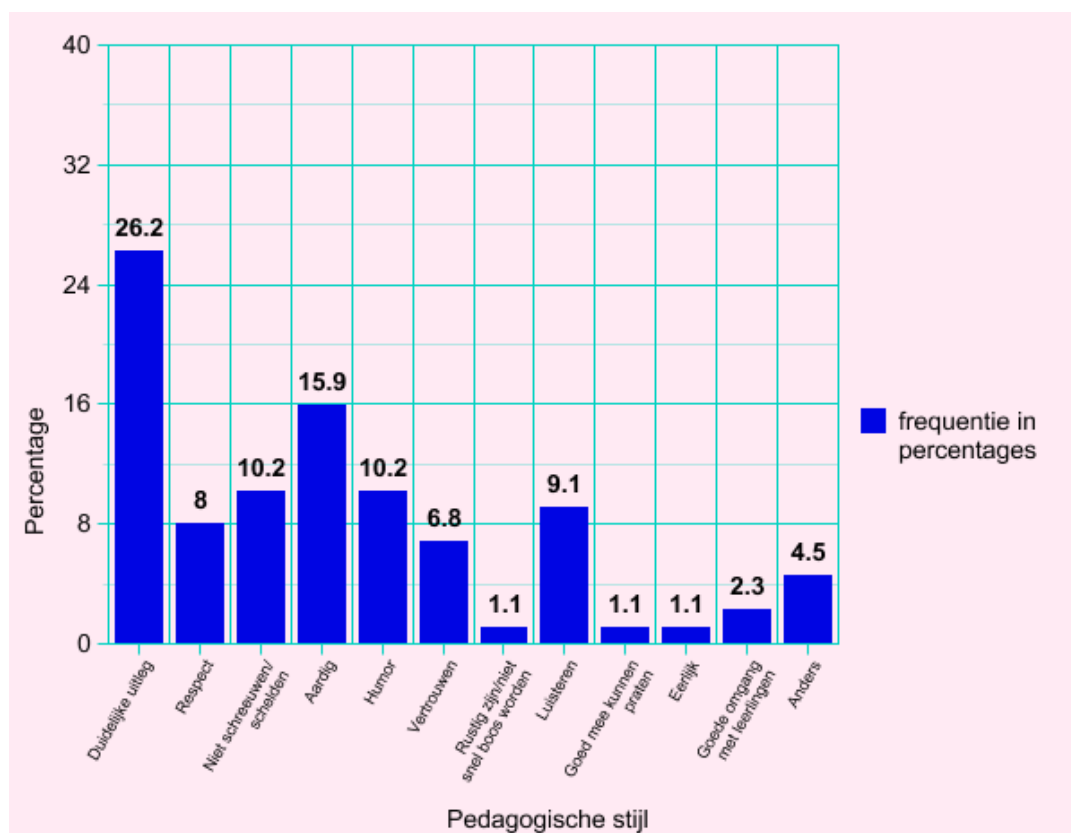
Voor de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag; 'Welke invloed heeft de pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden ('Algemeen welbevinden', 'Motivatie', 'Tevredenheid', 'Gevoel van veiligheid' en 'Betrokkenheid') en het gedrag van leerlingen?' zijn allereerst factoranalyses uitgevoerd over de welbevindingsitems. Dit is gedaan omdat de vragenlijst die gebruikt is voor het onderzoek, is samengesteld uit verschillende items en schalen uit verschillende bestaande vragenlijsten. Door middel van een factoranalyse is gekeken of bij deze specifieke groep leerlingen de schalen aangepast dienden te worden. Vervolgens is per aangepaste schaal de interne consistentie vastgesteld. Daarna is middels Pearson's product-moment correlatiecoëfficiënten het verband bepaald, tussen de pedagogische stijl zoals deze door de leerling wordt ervaren, het gedrag en welbevinden onderling en tussen de pedagogische stijl en het gedrag en welbevinden. Door middel van regressieanalyses is vervolgens de invloed van de pedagogische stijl, zoals deze wordt ervaren door de leerlingen, op de welbevindingsmaten berekend.

Voor het beantwoorden van de derde onderzoeksvraag; 'Hebben leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen behoefte aan een aangepaste pedagogische stijl?', is gebruik gemaakt van de gemiddelde scores op de schalen die uit de factoranalyse op de stellingen naar voren zijn gekomen. De gemiddelde scores van verschillende groepen leerlingen met gedragsproblemen, zijn door middel van een One way Anova met elkaar vergeleken.

5. Resultaten

5.1. Kenmerken van een goede pedagogische stijl volgens leerlingen van Het Schip.

Het eerste onderdeel van de vragenlijst, waarbij leerlingen van Het Schip de voor hen drie meest belangrijke aspecten voor een goede pedagogische stijl hebben omschreven, is middels descriptieve statistieken beantwoord. Er wordt vanuit gegaan, dat het eerste aspect dat in de leerling opkomt, als belangrijkste kenmerk voor een goede pedagogische stijl wordt beschouwd. In grafiek 1 wordt een overzicht gegeven van het door de leerlingen eerste beschreven kenmerk van een goede pedagogische stijl.

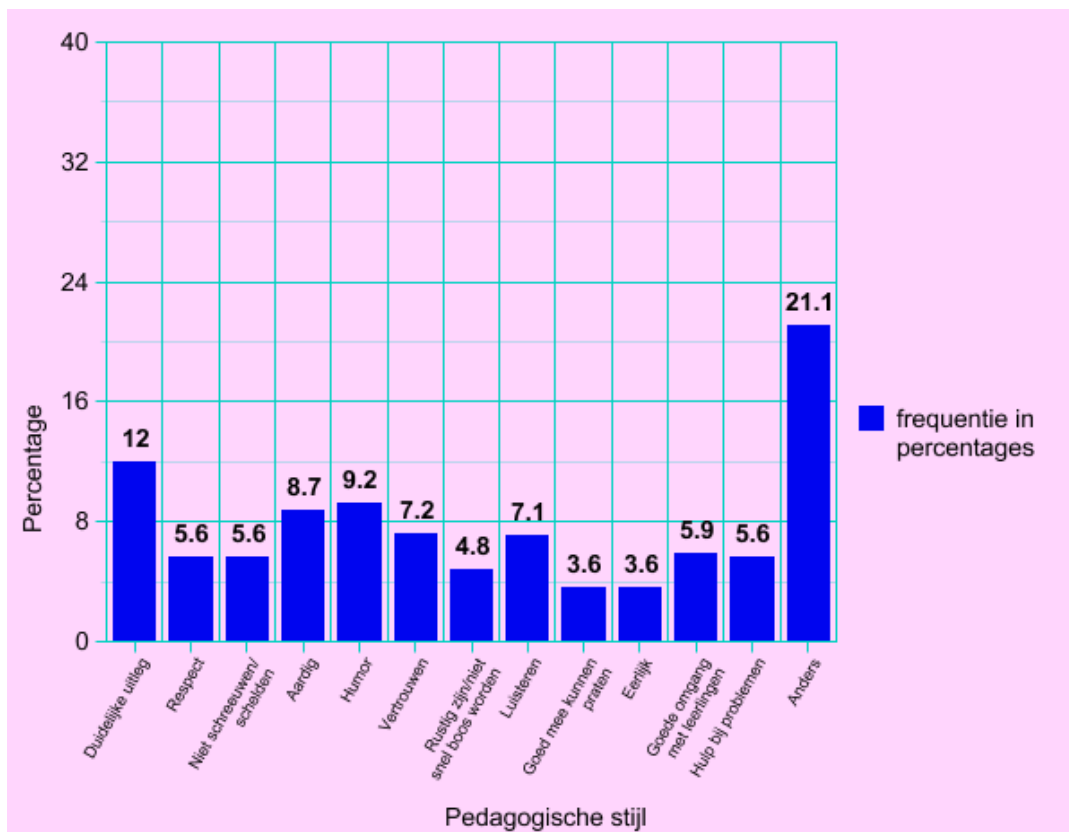


Grafiek 1. Eerst omschreven kenmerk ten aanzien van een goede pedagogische stijl.

Gebleken is dat leerlingen zeer uiteenlopende antwoorden op deze vraag hebben gegeven. Het valt op dat leerlingen van Het Schip bij de beschrijving van een goede pedagogische stijl, vooral verschillende componenten van het sociale aspect omschrijven (68.2%). De componenten binnen het sociale aspect, die door de leerlingen van Het Schip het vaakst omschreven worden, zijn: aardig (15.9%), humor (10.2%) en niet schreeuwen/schelden (10.2%). Een als tweede belangrijk component voor een goede pedagogische stijl dat door de leerlingen wordt omschreven, is het geven van een duidelijke uitleg van de leerkracht (27.1%).

Slecht een klein percentage (4.5%) van de leerlingen omschreef andere componenten waar een goede pedagogische stijl, volgens hen aan zou moeten voldoen.

In grafiek 2 zijn alle drie de kenmerken geïnccludeerd die door de leerlingen genoemd zijn.



Grafiek 2. Alle drie de kenmerken voor een goede pedagogische stijl volgens leerlingen van 't Schip.

Wederom sluit dit beeld bij de verwachting van de onderzoeksvraag aan en hebben de leerlingen erg verschillend gereageerd. Ook uit deze resultaten blijkt weer dat het sociale aspect als belangrijkste kenmerk van een goede pedagogische stijl wordt beschouwd (66.9%). Kenmerken van het sociale aspect die door de leerlingen het meest omschreven worden zijn: humor (9.2 %), aardig (8.7%) en vertrouwen (7.2%). Daarnaast geeft 21.1% van de leerlingen aanvullende omschrijvingen, die niet samen te voegen zijn tot aparte categorieën. Voorbeelden hiervan zijn: 'Ik vind het van belang dat leerkrachten zich niet met mij bemoeien' en 'Ik vind het belangrijk dat mijn leerkracht mij mijn eigen gang laat gaan'. Tot slot geeft 12.0% van de leerlingen aan, dat een duidelijke uitleg van de leerkracht van belang is voor een goede pedagogische stijl.

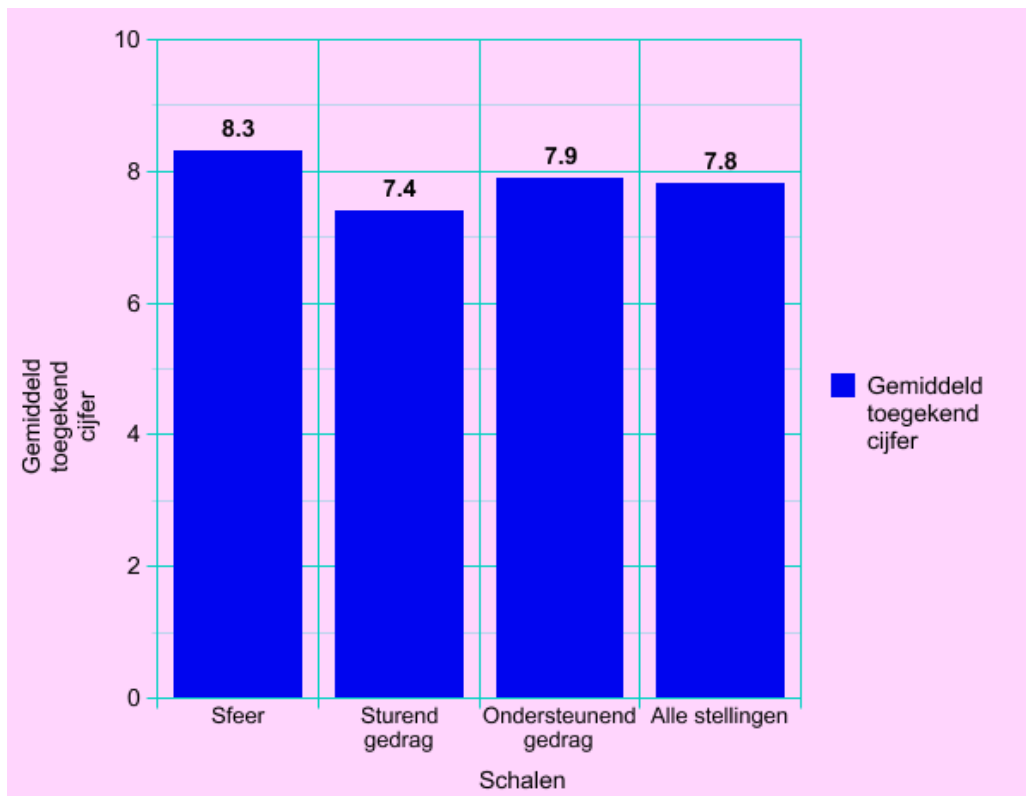
Over het tweede gedeelte van de vragenlijst, waarbij de leerlingen met een cijfer hebben aangegeven hoeveel belang ze hechten aan bepaalde aspecten van de pedagogische stijl, is een factoranalyse uitgevoerd. Hieruit is gebleken dat de aspecten, die verwoord waren in stellingen, goed waren onder te verdelen in drie factoren: 'Sfeer', 'Sturend gedrag' en 'Ondersteunend gedrag'. Vervolgens is per factor de Cronbach's alpha bepaald, die varieerde van .626 tot .833. Er kan dus gesproken worden van een redelijke tot goede betrouwbaarheid van de factoren. Op basis van factorladingen en inhoud van de items, zijn de items onderverdeeld in verschillende subschalen. Het resultaat van deze factoranalyse en betrouwbaarheidsgegevens is te vinden in tabel 3.

Tabel 3. Factoranalyse en betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de subschalen.

Schalen	Items	Aantal Items verwijderd	Aantal items toegevoegd	Cronbach's Alpha
Sfeer	3,4,9	1	1	.626
Sturend gedrag	1,6,7,8,10,11,12	1	Geen	.778
Ondersteunend gedrag	2,13,14,15,1116,17	Geen	Geen	.833

Er is voor gekozen om item 5 ('Ik vind het belangrijk dat mijn leerkracht voorkomt dat er ruzies in de leerwerkplaats zijn.') uit de subschaal 'Sfeer' te verwijderen, omdat deze stelling niet voldoende de lading van deze subschaal dekte. Item 9 ('Ik vind het belangrijk dat mijn leerkracht mij neemt zoals ik ben') is verwijderd uit de subschaal 'Sturend gedrag' en toegevoegd aan de subschaal 'Sfeer', doordat dit item qua inhoud niet overeenkwam met de andere items binnen deze subschaal. Door de aanpassingen binnen de subschaal 'Sfeer' steeg de betrouwbaarheid van deze subschaal gestegen van .492 naar .626. De Cronbach's alpha van de subschaal 'Sturend gedrag' is na verwijdering van item 9 gestegen van .767 naar .778.

Gebleken is, dat er een vrij hoog gemiddeld cijfer aan alle stellingen is toegekend (7.8). Hierbij vinden leerlingen van Het Schip een goede sfeer, het meest van belang. Het gemiddelde cijfer dat aan de stellingen van deze subschaal is toegekend is een 8.3. Aan het ondersteunde gedrag van de leerkracht werd het gemiddelde cijfer 7.9 gegeven. En aan het sturende gedrag van de leerkracht een gemiddeld cijfer van een 7.4. Bij de afzonderlijke stellingen worden de hoogste scores toegekend aan: 'Ik vind het belangrijk dat mijn begeleider mij neemt zoals ik ben.' (8.9), 'Ik vind het van belang dat mijn begeleider het belangrijk vind dat je respect hebt voor elkaar.' (8.8) en 'Ik vind het van belang dat mijn leerkracht mij een duidelijke uitleg geeft, zodat ik begrijp wat ik moet doen.' (8.5). Een overzicht van de gemiddelde toegekende cijfers aan de schalen is te vinden in grafiek 3.



Grafiek 3. Gemiddelde toegekende cijfers aan de schalen.

Tot slot is er met een gepaarde T-toets, gekeken of de drie schalen, significant anders door de leerlingen beoordeeld zijn. Gebleken is dat aan de subschaal 'Sturend gedrag' een significant lager cijfer is toegekend, dan aan de subschalen 'Sfeer' ($T(84)=4.518$; $p = .000$) en 'Ondersteunend gedrag' ($T(84)=-3.369$; $p = .001$). Sturend gedrag wordt minder van belang geacht voor een goede pedagogische stijl, dan de andere subschalen. Het bevorderen van een goede sfeer wordt over het algemeen iets hoger beoordeeld dan het ondersteunende gedrag van de leerkracht. Voor het verschil tussen de subschalen 'Sfeer' en 'Ondersteunend gedrag' ($T(85)=1.918$; $p = .059$) is er een trend gevonden.

5.2. De invloed van de pedagogische stijl op het welbevinden en gedrag van leerlingen.

5.2.1. Factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse van de items met betrekking tot het welbevinden van leerlingen.

In de huidige studie gebruik is gemaakt van een vragenlijst die is samengesteld uit onderdelen van verschillende vragenlijsten. Tevens zijn er een aantal items gewijzigd, omdat de onderzoeksgroep een speciale groep betreft. Daarom is ervoor gekozen om met een factoranalyse te bekijken of dezelfde schalen

(‘Algemeen welbevinden’, ‘Motivatie’, ‘Betrokkenheid’, ‘Tevredenheid’ en ‘Gevoel van veiligheid’) gehandhaafd kunnen blijven. Dit is gedaan om de betrouwbaarheid van de afzonderlijke schalen te maximaliseren. Uit een factoranalyse bleek dat de items uit de schalen ‘Algemeen welbevinden’, ‘Tevredenheid’, ‘Gevoel van veiligheid’ en ‘Betrokkenheid’ onder te verdelen waren in vier verschillende factoren. Uit deze factoren zijn de volgende schalen samengesteld: 1) ‘Algemeen welbevinden ten aanzien van de school’, 2) ‘Leertaakgerichtheid’, 3) ‘Concentratie’ en 4) ‘Plezier op school’. De items uit de schaal ‘Motivatie’ bleken op alle vier de factoren hoog te laden. Een verklaring hiervoor is dat motivatie met veel verschillende aspecten van het welbevinden samenhangt. Om deze reden is er toch voor gekozen om deze schaal in het onderzoek te handhaven.

Gebleken is dat zowel de items uit de schalen ‘Tevredenheid’ als ‘Veiligheid’, die beiden uit de vragenlijst Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra (ZEK; Hoffmans, 2006) komen, hoog laadden op één factor. Om deze reden is met deze items de nieuwe schaal ‘Algemeen welbevinden ten aanzien van de school’ geconstrueerd. De schaal ‘Tevredenheid’ bestaat in totaal uit 13 items. Er is gekozen om de items 5 (‘In de leerwerkplaats helpen wij elkaar’), 10 (‘Het is rustig in de les’) en 11 (‘Ik leer veel over mijzelf’) uit de schaal te verwijderen, omdat deze items hoger bleken te laadden op andere factoren. Na het uitvoeren van een betrouwbaarheidsanalyse is ook item 7 (‘Ik mag zelf kiezen wat ik leer’) uit de schaal verwijderd. Door de verwijdering van dit item, is de interne consistentie van de schaal van .436 naar .797 gestegen. Na de verwijdering van deze items heeft de schaal ‘Tevredenheid’ een Cronbach’s alpha van .801 (N=9). De schaal ‘Veiligheid’ bestaat in totaal uit 4 items. Deze schaal zal als geheel gehandhaafd blijven met een Cronbach’s alpha van .564. De geconstrueerde schaal ‘Algemeen welbevinden ten aanzien van de school’ bestaat dan ook uit 13 items.

De schaal ‘Leertaakgerichtheid’ was in het huidige onderzoek in eerste instantie ingedeeld binnen de schaal ‘Betrokkenheid’. Uit een factoranalyse is gebleken dat de items uit de schaal ‘Leertaakgerichtheid’(N=8) van de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982) hoog laadden op één bepaalde factor. Om deze reden is de schaal ‘Betrokkenheid’ verwijderd en is een nieuwe schaal ‘Leertaakgerichtheid’ samengesteld. Binnen deze schaal is item 19 (‘Bij de meeste lessen let ik goed op’) uit de schaal ‘Concentratie klas’ van de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982) toegevoegd door een hoge lading op deze factor. Na een betrouwbaarheidsanalyse is ervoor gekozen om item 11 (‘Ik wil graag veel leren op school’) te verwijderen, zodat de Cronbach’s alpha van .638 naar .748 stijgt. De samengestelde schaal ‘Leertaakgerichtheid’ blijft uit 8 items bestaan.

Tevens is gebleken dat de items uit de schaal 'Concentratie klas' (N=8) van de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982), die oorspronkelijk ingedeeld waren binnen de schaal 'Betrokkenheid' hoog laadden op één factor. Daarom is een nieuwe schaal 'Concentratie' samengesteld. Zoals al eerder genoemd, is item 19 ('Bij de meeste lessen let ik goed op') uit deze schaal verwijderd en toegevoegd binnen de schaal 'Leertaakgerichtheid'. De schaal 'Concentratie' bestaat dan ook uit 7 items en heeft een Cronbach's alpha van .792.

De items uit de schaal 'Plezier op school'(N=8) uit de SchoolVragenLijst (SVL; Smits & Vorst, 1982), die in eerste instantie binnen de schaal 'Algemeen welbevinden' ingedeeld waren, bleken hoog te laden op één dezelfde factor. Om deze reden is een nieuwe schaal 'Plezier op school' samengesteld. Hierbij is item 3 ('De meeste lessen op school vind ik vervelend') uit deze schaal verwijderd, door een hogere lading op de schaal 'Leertaakgerichtheid'. Aangezien dit item qua inhoud de lading van de schaal 'Leertaakgerichtheid' niet dekt, zal deze in dit onderzoek niet worden meegenomen. De samengestelde schaal 'Plezier op school' bestaat uit 7 items en heeft een Cronbach's alpha van .764.

Om de motivatie van de leerlingen te meten, is ervoor gekozen om de schaal 'Motivatie' (N=8) uit de Prestatie-Motivatie Test voor Kinderen (PMTK-83; Hermans, 1983) te handhaven. Wel is er na een betrouwbaarheidsanalyse voor gekozen om item 5 ('Als ik aan het leren ben, denk ik vaak aan andere dingen') te verwijderen, zodat de Cronbach's alpha van .278 naar .618 stijgt. De schaal 'Motivatie' bestaat dan ook uit 7 items.

In tabel 4 wordt een overzicht van deze factoranalyses en betrouwbaarheidsgegevens gegeven.

Tabel 4. Factoranalyses en betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de schalen.

Schalen	Aantal items	Aantal verwijderd items	Aantal toegevoegd Items	Cronbach's Alpha
Tevredenheid	9	4	0	.801
Veiligheid	4	0	0	.564
Leertaakgerichtheid	8	1	1	.748
Concentratie	7	1	0	.792
Plezier op school	7	1	0	.764
Motivatie	7	1	0	.618

Noot: De schalen 'Tevredenheid' en 'Veiligheid' meten gezamenlijk het algemeen welbevinden.

5.2.2. Correlaties tussen de welbevindingsschalen.

De correlaties tussen de verschillende schalen die het welbevinden van de leerlingen meten, varieerden van $r=.109$ tot $r=.654$. Er werd steeds een positief significant verband gevonden tussen de schaal 'Tevredenheid' en de andere schalen. Ook werd er voor de schaal 'Leertaakgerichtheid' met alle andere schalen een significant positief verband gevonden. De schaal 'Veiligheid' correleerde naast de schalen 'Tevredenheid' $r=.654$ en 'Leertaakgerichtheid' $r=.259$ significant met de schaal 'Plezier op school' $r=.342$. De schaal 'Motivatie' had naast de eerder benoemde significante correlerende factoren, een significant positief verband met de schalen 'Plezier op school' $r=.301$ en 'Concentratie' $r=.512$. Er kan worden geconcludeerd dat er over het algemeen een redelijk hoog verband tussen de welbevindingsschalen te vinden is. Het totale gevoel van welbevinden van leerlingen wordt bepaald door een grote overlapping van de verschillende schalen. Voor een overzicht van deze resultaten wordt er verwezen naar tabel 5.

Tabel 5. Pearson's correlatiecoëfficiënten voor de welbevindingsschalen

	Tevredenheid	Veiligheid	Leertaakgerichtheid	Plezier op school	Concentratie	Motivatie
Tevredenheid	1.000					
Veiligheid	.654**	1.000				
Leertaakgerichtheid	.425**	.259**	1.000			
Plezier op school	.321*	.342**	.448**	1.000		
Concentratie	.265*	.160	.520**	.189	1.000	
Motivatie	.335*	.109	.525**	.301**	.512**	1.000

Noot: **correlatie is significant op het 0.01 niveau (tweezijdig), *correlatie is significant op het 0.05 niveau (tweezijdig).

5.2.3. Betrouwbaarheidsanalyses van de sectoren van de VIL.

In tabel 6 staan de betrouwbaarheidsgegevens van de sectoren van de VIL weergegeven. Doordat er in het huidige onderzoek slechts gebruik is gemaakt van 4 tot 7 items per sector, die de zoals door de leerlingen ervaren pedagogische stijl meten, is er per sector een betrouwbaarheidsanalyse toegepast. De Cronbach's alpha van de verschillende sectoren varieert van .179 tot .777. Hierbij moet vermeld worden dat de sectoren 'Ondersamen' en 'Boventegen' een lage interne consistentie hebben. De interne consistentie voor de andere sectoren zijn redelijk tot goed te noemen.

Tabel 6. Betrouwbaarheidsanalyses (Cronbach's alpha) sectoren VIL

Sectoren	Aantal items	Cronbach's alpha
bovensamen	4	.741
samenboven	7	.777
samenonder	5	.690
ondersamen	4	.179
boventegen	4	.328
tegenboven	4	.709
tegenonder	4	.515
ondertegen	4	.669

5.2.4. Correlaties tussen de verschillende onderdelen van de VIL.

Met de items van de VIL is per leerling een gemiddelde score per sector over de drie beoordeelde leerkrachten berekend. In tabel 7 wordt een overzicht gegeven van de correlaties tussen de verschillende sectoren. De 'Samen'-sectoren hangen onderling positief met elkaar samen. Wat opvalt is dat de sector 'Boventegen' geen samenhang vertoont met de overige sectoren. De overige drie 'Tegen'-sectoren hangen wel positief met elkaar samen. De 'Samen'- en 'Tegen'-schalen hangen negatief met elkaar samen.

Tabel 7. Correlaties tussen de sectoren van de VIL

	Boven samen	Samen boven	Samen onder	Onder samen	Boven tegen	Tegen boven	Tegen onder	Onder tegen
Boven samen	1							
Samen boven	.873(**)	1						
Samen onder	.788(**)	.867(**)	1					
Onder Samen	.224	.323(**)	.327(**)	1				
Boven tegen	-.025	-.094	-.022	.096	1			
Tegen boven	-.470(**)	-.515(**)	-.375(**)	-.070	.572(**)	1		
Tegen onder	-.533(**)	-.520(**)	-.523(**)	-.069	.472(**)	.705(**)	1	
Onder tegen	-.391(**)	-.344(**)	-.294(*)	.082	.310(*)	.605(**)	.652(**)	1

Noot: **correlatie is significant op het 0.01 niveau (tweezijdig), *correlatie is significant op het 0.05 niveau (tweezijdig).

5.2.5. Correlatie tussen de sectoren van de VIL en welbevindingsschalen.

In tabel 8 staan de Pearson's correlatiecoëfficiënten tussen de schalen van de VIL en welbevindingsschalen. Wat opvalt, is dat er vooral positieve verbanden bestaan tussen de 'Samen'-sectoren en de welbevindingsschalen en er veelal negatieve verbanden bestaan tussen de 'Tegen'-sectoren en de welbevindingsschalen. De sterkste positieve verbanden zijn die tussen de sector 'Samenboven' en de welbevindingsschalen. De sector 'Boventegen' hangt met geen enkele welbevindingmaat samen. Van de welbevindingsmaten vertoont 'Tevredenheid' de hoogste samenhangen met de verschillende sectoren van de VIL. Daarentegen vertoont de schaal 'Concentratie' geen enkele samenhang met de sectoren van de VIL.

Tabel 8. Pearson's correlatiecoëfficiënten tussen de sectoren van de VIL en welbevindingsschalen.

	Tevredenheid	Veiligheid	Leertaak gerichtheid	Plezier op school	Concentratie	Motivatie
Bovensamen	.679**	.575**	.450**	.529**	.154	.131
Samenboven	.744**	.592**	.551**	.534**	.198	.302*
Samenonder	.581**	.498**	.339**	.404**	.173	.181
Ondersamen	.289*	.233	.244*	.059	.075	.193
Boventegen	-.198	.047	.067	-.143	.017	-.054
Tegenboven	-.392**	-.180	-.305*	-.442**	-.235	-.289*
Tegenonder	-.516**	-.349*	-.378**	-.368**	-.132	-.136
Ondertegen	-.419**	-.267*	-.373**	-.338**	-.230	-.284*

Noot: **correlatie is significant op het 0.01 niveau (tweezijdig), *correlatie is significant op het 0.05 niveau (tweezijdig).

5.2.6. Correlatie tussen de sectoren van de VIL en gedrag.

Omdat op VSO Het Schip het verbeteren van het gedrag van de leerlingen centraal staat, is aanvullend gekeken of er samenhangen zijn tussen de ervaren pedagogische stijl, gedrag en de vooruitgang in gedrag van de laatste drie maanden. Er is gekeken of er een correlatie vastgesteld kon worden tussen de zoals door de leerlingen ervaren pedagogische stijl en het gedrag op meetmoment 1, meetmoment 2 en de gedragsvooruitgang van de laatste drie maanden. Gebleken is dat er geen samenhangen waren tussen de pedagogische stijl zoals deze is ervaren door de leerlingen, het gedrag van de leerlingen op de beide meetmomenten en de gedragsvooruitgang.

5.3. Regressie-analyses; de invloed van de door de leerling ervaren pedagogische stijl op het welbevinden van leerlingen.

Om de invloed van de zoals door de leerlingen ervaren pedagogische stijl van de leerkracht op het welbevinden van de leerlingen te berekenen zijn een aantal regressie-analyses uitgevoerd. Hierbij zijn de sectoren van de VIL die een samenhang vertoonden met de welbevindingsmaten als onafhankelijke variabelen ingevoerd en de welbevindingsmaten als afhankelijke variabelen. 'Concentratie' is in deze analyses niet meegenomen omdat deze schaal geen samenhang vertoonde met de sectoren van de VIL. Er is gebruik gemaakt van de methode Enter.

5.3.1. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van tevredenheid van de leerlingen.

Uit een regressie-analyse met als afhankelijke variabele de schaal 'Tevredenheid' en als onafhankelijke variabelen de zeven schalen van de VIL waarmee de schaal 'Tevredenheid' een samenhang vertoonde', is gebleken dat de pedagogische stijl zoals gemeten door de VIL 60.7 % van de variantie verklaart van de score op de schaal 'Tevredenheid'(F(7)=6.852; p =.000). Een overzicht van de regressiegewichten is te vinden in tabel 9. Hieruit blijkt dat alleen de sector 'Samenboven' een significant Beta-gewicht heeft.

Tabel 9. Regressiegewichten van de sectoren van de VIL met betrekking tot de schaal 'Tevredenheid'.

	Beta	Sig. (p)
Bovensamen	.085	.777
Samenboven	1.061	.003
Samenonder	-.437	.118
Ondersamen	-.060	.660
Tegenboven	.130	.482
Tegenonder	-.040	.828
Ondertegen	-.138	.425

5.3.2. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van het gevoel van veiligheid van leerlingen.

Uit een regressie-analyse met als afhankelijke variabele, de schaal 'Veiligheid' en als onafhankelijke variabelen de sectoren van de VIL, die significant met de schaal 'Veiligheid' correleren, is gebleken dat de ingevoerde sectoren van de VIL gezamenlijk 34.7 % van de variantie verklaren van de score op de schaal

‘Veiligheid’ ($F(5)=4.354$; $p = .003$). In tabel 10 is echter te zien dat geen enkele sector een individuele significante bijdrage levert aan de voorspelling van de score op de schaal ‘Veiligheid’.

Tabel 10. Regressiegewichten van de sectoren van de VIL met betrekking tot de schaal ‘Veiligheid’.

	Beta	Sig. (p)
Bovensamen	.352	.272
Samenboven	.270	.414
Samenonder	-.020	.944
Tegenonder	-.016	.912
Ondertegen	.017	.914

5.3.3. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van leertaakgerichtheid van leerlingen.

Er is een regressie-analyse uitgevoerd met als afhankelijke variabele de schaal ‘Leertaakgerichtheid’ en als onafhankelijke variabelen de sectoren van de VIL, waarmee de schaal ‘Leertaakgerichtheid’ correleert. Uit de analyse is gebleken dat deze sectoren van de VIL, 37.6% van de variantie van de score op de schaal ‘Leertaakgerichtheid’ verklaart ($F(7)= 4.215$; $p = .001$). Uit tabel 12 blijkt dat alleen de sector ‘Samenboven’ een individuele significante bijdrage levert aan de score op de schaal ‘Leertaakgerichtheid’ en dat er een trend is voor de sectoren ‘Samenonder’ en ‘Ondertegen’.

Tabel 11. Regressiegewichten van de sectoren van de VIL met betrekking tot de schaal ‘Leertaakgerichtheid’.

	Beta	Sig. (p)
Bovensamen	.134	.630
Samenboven	.691	.041
Samenonder	-.459	.094
Ondersamen	.181	.153
Tegenboven	.146	.425
Tegenonder	-.090	.633
Ondertegen	-.280	.083

5.3.4. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van plezier op school van leerlingen.

Uit de regressie-analyse, met als afhankelijke variabele de schaal 'Plezier op school' en als onafhankelijke variabelen de sectoren van de VIL die een samenhang vertoonden met de schaal 'Plezier op school', is gebleken dat deze sectoren van de VIL hier 37.6% van de variantie van de score op de schaal 'Plezier op school' verklaart ($F(6)=5.214$; $p = .000$). Er is in tabel 12 te zien, dat geen enkele sector een individuele significante bijdrage levert aan de voorspelling van de score op de schaal 'Plezier op school'.

Tabel 12. Regressiegewichten van de sectoren van de VIL met betrekking tot de schaal 'Plezier op school'.

	Beta	Sig.
Bovensamen	.148	.566
Samenboven	.400	.196
Samenonder	-.025	.923
Tegenboven	-.161	.362
Tegenonder	.104	.571
Ondertegen	-.134	.391

5.3.5. De invloed van de pedagogische stijl op de mate van motivatie van leerlingen.

Tot slot is een regressie-analyse uitgevoerd met de schaal 'Motivatie' als afhankelijke variabele en de sectoren 'Samenboven', 'Tegenboven' en 'Ondertegen' als onafhankelijke variabelen. Uit de analyse is gebleken dat de sectoren van de VIL 12.6 % van de variantie van de scores op de schaal 'Motivatie' ($F(3)=2.872$; $p = .044$) verklaren. In tabel 13 is echter te zien dat geen enkele sector een individuele significante bijdrage levert aan de voorspelling van de score op de schaal 'Motivatie'.

Tabel 13. Regressiegewichten van de sectoren van de VIL met betrekking tot de schaal 'Motivatie'.

	Beta	Sig.
Samenboven	.157	.274
Tegenboven	-.173	.312
Ondertegen	-.103	.501

5.4. Hebben leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen behoefte aan een andere pedagogische stijl?

Om te toetsen of de leerlingen van Het Schip, die te kampen hebben met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen, behoefte hebben aan een andere pedagogische stijl dan andere leerlingen, is met een One way ANOVA gekeken of er verschillen vast te stellen waren tussen verschillende groepen leerlingen.

5.4.1. Gemiddelde toegekende cijfers per schaalscore van de verschillende groepen.

In tabel 14 is te zien dat leerlingen met ODD, ADHD, CD, ASS en affectieve problemen het hoogste gemiddelde cijfer hebben toegekend aan de schaal 'Sfeer', variërend van 8.24 tot 8.92. Leerlingen met ODD/ADHD, ODD/CD en andere problemen hebben de schaal 'Ondersteunend gedrag' gemiddeld het hoogste cijfer gegeven. Deze gemiddelde cijfers varieerden van 7.71 tot 8.74. Opvallend is, dat elke groep het laagste gemiddelde cijfer heeft gegeven aan de schaal 'Sturend gedrag' (6.82 tot 7.87), met uitzondering van de groep 'ASS'. Deze groep heeft gemiddeld het laagste cijfer gegeven aan de schaal 'Ondersteunend gedrag' (7.63). Hierbij moet vermeld worden dat alle gemiddelde cijfers die zijn toegekend aan de verschillende schalen respectievelijk hoog zijn, variërend van 6.82 tot 8.74. en dat geen van de schalen negatief beoordeeld werd.

Tabel 14. Gemiddelde toegekende cijfers per schaal van de verschillende groepen

	Sfeer	Standaard Deviatie	Sturend gedrag	Standaard Deviatie	Ondersteunend gedrag	Standaard Deviatie
ODD	8.49	2.27	7.11	1.82	7.79	1.79
ODD/ADHD	8.42	1.79	7.83	1.49	8.49	2.12
ADHD	8.58	1.10	7.87	1.09	7.86	1.34
ODD/CD	7.90	1.37	7.76	2.07	8.74	1.21
CD	8.24	1.32	6.82	0.88	6.86	1.10
ASS	8.58	1.10	7.96	0.43	7.63	0.55
Affectieve problemen	8.92	1.34	7.52	1.9	7.63	2.25
Anders	7.58	1.65	7.08	1.23	7.71	1.41

5.4.2. Variantie binnen en verschil tussen de groepen.

Middels een Levene's toets is gekeken of de variantie binnen de groepen gelijk was. De variantie binnen de groepen bleken niet significant van elkaar te verschillen. Vervolgens is er met behulp van een One way ANOVA gekeken of er significante verschillen tussen de groepen vast te stellen waren. Gebleken is dat er geen significante verschillen tussen de groepen bestonden. 'Sfeer' ($F(7) = .500$; $p = .832$), 'Sturend gedrag' ($F(7) = .792$; $p = .596$), 'Ondersteunend gedrag' ($F(7) = .983$; $p = .450$).

6. Discussie.

Er is binnen het regulier onderwijs veel onderzoek gedaan naar de pedagogische stijl van de leerkracht en de invloed hiervan op het welbevinden en gedrag van leerlingen. Hoewel er veel waarde wordt gehecht aan onderzoek naar de pedagogische stijl van leerkrachten en de invloed van de pedagogische stijl op leerlingen, is dit binnen het cluster-4 onderwijs een relatief nieuw onderzoeksgebied. In het huidige onderzoek is gekeken naar welke aspecten van het pedagogisch en didactisch handelen, de leerlingen van Het Schip van belang vinden. Daarnaast is gekeken naar de invloed van de zoals door de leerlingen ervaren pedagogische stijl van de leerkrachten op het welbevinden en gedrag van leerlingen. Tot slot is gekeken of leerlingen met een (on)-officiële diagnose voor emotionele en/of gedragsproblemen behoefte hebben aan een andere pedagogische stijl.

Samenvattend kan gezegd worden dat leerlingen van VSO Het Schip vooral het sociale aspect een belangrijk kenmerk vinden voor een goede pedagogische stijl. Tevens vinden leerlingen het van belang dat de leerkracht een duidelijke uitleg geeft en zorgt voor een goede sfeer. Ook is gebleken dat leerlingen het van belang vinden dat hun leerkrachten ondersteunend en sturend gedrag vertonen. Hierbij zijn geen verschillen in behoeften tussen de groepen met een (on)-officiële diagnose voor emotionele en/of gedragsproblemen gevonden. Daarnaast blijkt vooral een 'Samenboven' stijl van de leerkracht een positieve invloed op het welbevinden van leerlingen te hebben. In de volgende paragrafen zullen de resultaten verder besproken worden en komen de kanttekeningen, implicaties en suggesties voor vervolgonderzoek aan bod.

6.1. Kenmerken van een goede pedagogische stijl, volgens leerlingen van VSO Het Schip.

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op de perceptie van de leerlingen van VSO Het Schip ten aanzien van kenmerken voor een goede pedagogische stijl. Het is gebleken dat de leerlingen van VSO Het Schip zeer uiteenlopende antwoorden op deze vraag hebben gegeven. Zoals verwacht, is gebleken dat de leerlingen vooral verschillende componenten van het sociale aspect, als belangrijkste kenmerk voor een goede pedagogische stijl omschrijven. Hierbij vinden leerlingen het vooral van belang dat hun leerkracht aardig is, humor heeft, niet schreeuwt of scheldt en te vertrouwen is. Een tweede belangrijk component voor een goede pedagogische stijl is volgens de leerlingen, het geven van een duidelijke uitleg. Deze resultaten zijn in overeenstemming met het onderzoek van Engels et al., (2004) waarin wordt omschreven dat het voor leerlingen van belang is dat er naast aandacht voor cognitieve prestaties, ook aandacht is voor de sociale aspecten om zich goed te kunnen voelen op school. In het onderzoek van Engels et al., (2004) is de perceptie van leerlingen op een goede pedagogische stijl van leerkrachten en het welbevinden van

leerlingen vastgesteld middels panelgesprekken en vragenlijsten. Tevens blijkt uit onderzoek van Visser (2002), dat gedaan is aan de hand van een vragenlijst, dat leerlingen het belangrijk vinden dat hun leerkracht rechtvaardig, eerlijk en aardig is, hen wil helpen en goed kan luisteren. Daarnaast is uit dit onderzoek gebleken dat leerlingen het van belang vinden, dat hun leerkrachten een duidelijke uitleg geven. Het is opvallend dat het sociale aspect, als belangrijkste kenmerk voor een goede pedagogische stijl, in vergelijking met andere onderzoeken (Engels et al.,2004; Visser, 2002) zeer vaak wordt omschreven. Dit kan worden verklaard, doordat in de begeleiding van de leerlingen op VSO Het Schip, de sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staat en leerlingen dan ook meer op de sociale aspecten zijn gefocust.

Ook wat de beoordeling van de stellingen betreft, die gericht zijn op een goede sfeer en ondersteunend en sturend gedrag van de leerkrachten, blijkt dat de leerlingen een vrij hoog gemiddeld cijfer aan alle stellingen hebben toegekend. Zoals verwacht, kan hieruit geconcludeerd worden dat de mening van de leerlingen over een goede pedagogische stijl veelal overeenkomt met de literatuur (Visser, 2002; Wentzel, 2002; Chang, 2003; Cothran, Kunlinna, Garrahy, 2003; Engels et al.,2004) en het schoolplan van Het Schip. Ook is uit onderzoek van Lier, Hoeben & Van Lieshout (1992) gebleken dat leerlingen met emotionele en/of gedragsproblemen behoefte hebben aan affectieve ondersteuning, waardoor de leerling zich veilig en gewaardeerd voelt. Tevens bleek uit dit onderzoek dat het van belang is dat de leerkracht gedragsregulatie biedt, waarin grenzen worden gesteld, zodat ontwikkelingstaken worden gehaald en een veilige situatie gehandhaafd blijft. Echter is wel gebleken, dat de leerlingen in de huidige studie, het bevorderen het van sfeer belangrijker vinden dan ondersteunend gedrag en sturend gedrag. Ook is uit het onderzoek van Kronberg (1999) gebleken dat een positief klasklimaat een positief effect had op het gevoel van veiligheid en vrolijkheid, die de leerlingen in de leeromgeving ervaren. In de huidige studie werd sturend gedrag als minst belangrijk beschouwd. Hierbij is het denkbaar dat leerlingen sturend gedrag als streng gedrag ervaren en dus als minder positief beschouwen. Dit zou een verklaring kunnen zijn dat aan sturend gedrag een lager gemiddeld cijfer is toegekend.

6.2. De invloed van de pedagogische stijl van leerkrachten op het welbevinden en gedrag van leerlingen.

De tweede onderzoeksvraag had betrekking op de invloed van de zoals door de leerlingen ervaren pedagogische stijl van de leerkrachten op het welbevinden (algemeen welbevinden, tevredenheid, gevoel van veiligheid, motivatie en betrokkenheid) en het gedrag van leerlingen. Uit de correlaties is opgevallen dat er vooral een negatief verband was tussen de 'Tegen' en 'Samen' aspecten van de pedagogische stijl. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerlingen bij het invullen van de vragenlijst zich vooral hebben gericht op de horizontale as van de roos van Leary, die in dit onderzoek voor de leerkracht-leerlingrelatie

staat. Leerlingen hebben vooral een positieve score toegekend aan de 'Samen' aspecten en een negatieve score aan de 'Tegen' aspecten van de pedagogische stijl. Dit wordt bevestigd in de volgende resultaten, waarbij is gekeken naar het verband tussen de pedagogische stijl en de welbevindingsschalen. Uit deze analyses is gebleken dat er veel positieve verbanden bestaan tussen de 'Samen'-stijl en de welbevindingsschalen en vooral negatieve verbanden tussen de 'Tegen'-stijl en de welbevindingsschalen. Dit is in overeenstemming met de visie van Het Schip waarin wordt omschreven dat het van belang is dat in de begeleiding van leerlingen, de leerkracht pro-actief gedrag laat zien ('Samenboven'), maar dit combineert met de eigenschappen, coöperatief, warm, hulpvaardig, respectvol en begrijpend ('Samenonder'). Daarentegen wordt omschreven dat leerkrachtgedrag dat zich kenmerkt als aanvallend en concurrerend ('Tegenboven') of als opstandig en teruggetrokken ('Tegenonder') als ongewenst wordt beschouwd (Markerink, 2006).

Er is geen verband gevonden tussen de pedagogische stijl van de drie leerkrachten waar de leerling het meest mee te maken heeft en het gedrag op de verschillende meetmomenten en de vooruitgang in gedrag. Dit kan verklaard worden doordat het gedrag van de leerlingen is gemeten aan de hand van een ontwikkelingsverlooptlijn, wat een vrij subjectieve maat is. Hierbij ligt het maximaal positief te behalen gedrag voor elke leerling op een ander niveau, wat een onderlinge vergelijking tussen het gedrag van leerlingen lastig maakt.

Vervolgens is gekeken naar de invloed van de pedagogische stijl op het welbevinden van de leerlingen. Uit analyses is gebleken dat met name de mate van de ervaren 'Samenboven'-stijl van de leerkrachten, een individuele positieve bijdrage levert aan het welbevinden van leerlingen. Het is gebleken dat de door leerlingen ervaren 'Samenboven'-stijl van leerkrachten een positieve invloed heeft op de tevredenheid en leertaakgerichtheid van leerlingen.

Tot slot is uit analyses gebleken dat de pedagogische stijl van de leerkracht geen invloed heeft op de concentratie en motivatie van leerlingen. Dit gegeven kan onderbouwd worden doordat concentratie en motivatie meer over kenmerken van de leerlingen (intrinsiek) zeggen dan over de invloed van de omgevingskenmerken (extrinsiek). Vooral bij leerlingen binnen het cluster-4 onderwijs, kan men zich voorstellen dat de intrinsieke motivatie niet erg hoog zal zijn. Deze leerlingen zijn uitgevallen binnen het regulier onderwijs en er wordt vanuit gegaan dat zij vaak niet spontaan geïnteresseerd zijn om iets nieuws bij te leren. Er wordt verondersteld dat deze leerlingen meer extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd zijn en de deelname binnen het onderwijsproces geen doel op zich is, maar een middel om iets te verkrijgen. Hierbij verloopt een actieve deelname binnen het onderwijsproces niet spontaan, maar is afhankelijk van het te bereiken doel dat buiten deze deelname zelf gelegen is (Vansteenkiste et al., 2007). Daarbij is uit de analyses gebleken dat er wel een positief verband bestaat tussen de mate van motivatie en de mate van concentratie. Wanneer een leerling niet gemotiveerd om een opdracht te goed te voltooien, kan men zich

voorstellen dat dit een negatieve invloed heeft op de concentratie van deze leerling. Ook zijn er op VSO Het Schip veel leerlingen die te kampen hebben met concentratieproblemen, die voortkomen uit hun gedragsproblematiek. Hierbij is het denkbaar, dat wanneer een leerling zich slecht kan concentreren, dit de motivatie negatief zal beïnvloeden.

Samenvattend kan uit deze resultaten geconcludeerd worden dat vooral een 'Samenboven'-stijl een positieve invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen van VSO Het Schip. Deze resultaten zijn voor een groot gedeelte in overeenstemming met de pedagogische voorkeursstijl ('Samenboven' en 'Samenonder'), die in het schoolplan van VSO Het Schip wordt beschreven. Alhoewel er uit de regressie-analyse geen unieke bijdrage van de 'Samenonder'-stijl van de leerkracht op het welbevinden van de leerlingen is gevonden, is er wel een positief verband tussen de ervaren 'Samenonder'-stijl en het welbevinden (tevredenheid, gevoel van veiligheid, leertaakgerichtheid en het plezier op school) van leerlingen gevonden. Een verklaring hiervoor kan zijn, dat wanneer een leerling een hoge mate van welbevinden ervaart, deze minder snel grensoverschrijdend gedrag zal vertonen, zodat een leerkracht eerder geneigd is om een 'Samenonder'-stijl aan te nemen, doordat een dominante houding ('Samenboven') bij deze leerling minder nodig is. Toch lijkt het logisch dat vooral de 'Samenboven'-stijl van invloed op het welbevinden van de leerlingen is. De populatie leerlingen, die onderwijs volgt op Het Schip, kenmerkt zich door verschillende emotionele- en gedragsproblemen in combinatie met externaliserend gedrag. Daarnaast vertonen deze leerlingen veel onzekerheid, hebben vaak een laag zelfbeeld en stellen zich ten opzichte van de begeleiding, veelal afhankelijk op. Hierdoor is het van belang dat de leerkracht een pro-actieve, dominante houding aanneemt, waarbij er grenzen worden gesteld, zodat het voor deze leerlingen duidelijk is, wat er van ze wordt verwacht.

6.3. Aanpassing pedagogische stijl voor leerlingen met specifieke emotionele en/of gedragsproblemen.

Uit een analyse van de resultaten is gebleken dat leerlingen met ODD, ADHD, CD, ASS en affectieve problemen het vooral van belang vinden dat hun leerkracht zorgt voor een goede sfeer. Leerlingen met ODD/ADHD, ODD/CD en andere problemen vinden ondersteunend gedrag van de leerkracht het belangrijkste. Daarnaast is gebleken dat elke groep het laagste gemiddelde cijfer gaf aan het sturende gedrag van de leerkracht, met uitzondering van de leerlingen met ASS. Deze groep gaf het laagste gemiddelde cijfer aan het ondersteunende gedrag van de leerkracht.

Toch bleken er geen significante verschillen tussen de groepen te bestaan. Dit resultaat kan veroorzaakt zijn, doordat alle leerlingen die op VSO Het Schip onderwijs volgen, naast de (on)-officiële diagnose voor specifieke emotionele en/ of gedragsproblemen, externaliserend gedrag vertonen en op basis daarvan als homogene groep beschouwd kunnen worden. Hierbij moet vermeld worden dat deze resultaten

met voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden, door het kleine aantal respondenten die per groep ingedeeld zijn.

6.4. Kanttekeningen huidig onderzoek.

Als eerste moet worden vermeld dat er in het huidige onderzoek gebruik is gemaakt van een selectie van items van de verschillende sectoren van de Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL; Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast, 1982), die de door leerlingen ervaren pedagogische stijl van de leerkrachten, heeft gemeten. Hier was uit praktisch oogpunt voor gekozen, omdat de hele vragenlijst anders te lang zou worden. Hierbij kan de lage interne consistentie van bepaalde sectoren ('Ondersamen' en 'Boventegen'), de resultaten van het huidige onderzoek hebben beïnvloed. Daarnaast zijn een aantal items op een dusdanige manier geformuleerd, dat deze door de leerlingen mogelijk op verschillende manieren zijn geïnterpreteerd. Wat voor de ene leerling als positief gegeven wordt ervaren, kan door een andere leerling dan wel negatief opgevat worden. Een voorbeeld hiervan is: 'De begeleider helpt me altijd snel'.

Tevens kan de vragenlijst meer of minder positief ingevuld zijn, door een beïnvloeding van de gemoedstoestand van de leerling ten tijde van het onderzoek. Alhoewel dit bij de afname van vragenlijsten een vrij normaal gegeven is, laat deze specifieke groep leerlingen zich sterk beïnvloeden door de ervaring die deze leerlingen vlak voor het invullen met hun leerkrachten hebben gehad. Daarbij is het denkbaar dat een leerling die onlangs met een leerkracht in conflict is geweest, ten tijde van het onderzoek een lager gevoel van welbevinden ervaart en zijn leerkracht mogelijk negatiever zal beoordelen. Terwijl leerlingen die een goede dag hebben en onlangs beloond zijn door hun leerkrachten, een hogere mate van welbevinden ten tijde van het onderzoek ervaren en hun leerkrachten mogelijk een meer positieve beoordeling zullen geven, dan normaliter het geval zou zijn. Ook moet vermeld worden dat het denkbaar is dat leerlingen die over het algemeen negatiever zijn ingesteld zijn, hun leerkrachten eerder negatief zullen beoordelen, dan leerlingen met een positievere instelling. Er moet dan ook bij de interpretatie van de resultaten van het huidige onderzoek, rekening worden gehouden met de subjectiviteit van de onderzoeksgegevens.

Daarnaast moet worden vermeld dat de vragenlijst op verschillende tijdstippen is afgenomen. Hierbij is het denkbaar dat leerlingen, die aan het einde van de dag de vragenlijst hebben ingevuld minder gemotiveerd zijn om de vragenlijst serieus in te vullen, in verhouding met leerlingen waarbij de vragenlijst aan het begin van de dag is afgenomen.

Doordat het onderzoek alleen binnen VSO Het Schip heeft plaatsgevonden, is de onderzoekspopulatie relatief klein. Er is dan ook meer onderzoek nodig om te zien of de resultaten die in deze studie zijn gevonden generaliseerbaar zijn. Ook is om deze reden denkbaar dat er door een mogelijk geringe power, minder invloeden en verbanden tussen de pedagogische stijl en het welbevinden van de

leerlingen zijn gevonden, dan verwacht was. Tevens zijn er geen verschillen in de behoefte op een aangepaste pedagogische stijl, tussen de groepen met verschillende emotionele- en gedragsproblemen vastgesteld. Dit kan wederom te wijten zijn aan het kleine aantal respondenten die per groep ingedeeld was. Wellicht zouden er meerdere significante invloeden, verbanden en verschillen gevonden worden wanneer het onderzoek op meerdere cluster-4 scholen, met een grotere onderzoekspopulatie zou plaatsvinden.

Er is geen significante invloed gevonden van de pedagogische stijl op het gedrag en de vooruitgang in gedrag van leerlingen. Dit kan aan het feit liggen, dat het gedrag van leerlingen is gemeten aan de hand van een ontwikkelingsverlooptij. Deze ontwikkelingsverlooptij geeft het gedrag van de leerling op een bepaald moment weer, in verhouding tot het door de leerling maximaal positief te behalen gedrag. Dit niveau is voor elke leerling verschillend. Daarom is het meten van gedrag aan de hand van deze ontwikkelingsverlooptij, een vrij subjectieve maat en dient in het huidige onderzoek met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

6.5. Implicaties onderzoek.

Uit het huidige onderzoek blijkt het relevant dat leerkrachten een 'Samenboven'- stijl aannemen, om op deze manier, de tevredenheid en leertaakgerichtheid van leerlingen positief te beïnvloeden. Daarbij zullen de leerkrachten van Het Schip bij de toepassing van deze 'Samenboven'- stijl, zich aan moeten passen aan de behoeften van de leerlingen. In overeenstemming met de visie van Het Schip op een goede pedagogische stijl, blijkt het voor de leerlingen van belang dat een leerkracht zorgt voor een goede sfeer, maar dat deze ook ondersteunend en sturend gedrag vertoont. Daarnaast is gebleken dat leerlingen van Het Schip vooral het sociale aspect een belangrijk kenmerk van de pedagogische stijl vinden. Tevens vinden de leerlingen van Het Schip, het van belang dat de leerkracht een duidelijke uitleg geeft. Tot slot is gebleken dat leerkrachten die werkzaam zijn op Het Schip, in hun pedagogische stijl volgens de uitkomsten van de derde onderzoeksvraag waarschijnlijk niet hoeven te differentiëren, met het oog op leerlingen met verschillende emotionele- en/of gedragsproblemen. Hierbij moet nogmaals wel gezegd worden, dat dit resultaat met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden, aangezien er slechts kleine aantallen leerlingen in elke subgroep zaten. Om het welbevinden van leerlingen van Het Schip positief te beïnvloeden, wordt aanbevolen dat de leerkrachten bij de toepassing van de pedagogische stijl, voornamelijk een 'Samenboven'-stijl hanteren, waarbij rekening wordt gehouden met de behoeften van de leerlingen.

6.6. Suggesties vervolgonderzoek.

Het huidige onderzoek betreft binnen het cluster- 4 onderwijs een vrij nieuwe onderzoeksactiviteit. Doordat er binnen het huidige onderzoek een relatief kleine onderzoeksgroep geïncludeerd is, zal in de toekomst

binnen het cluster 4- onderwijs, een grootschaliger onderzoek moeten plaatsvinden om de huidige resultaten te kunnen staven.

Daarnaast is het van belang om longitudinaal onderzoek te doen, zodat er een duidelijk beeld van de ontwikkeling van de leerlingen, over een langere periode, kan worden geschetst. Hierdoor zal de invloed van de pedagogische stijl van de leerkracht op het welbevinden en gedrag van leerlingen worden verduidelijkt.

Doordat in eerder onderzoek, de pedagogische stijl van leerkrachten van Het Schip is vastgesteld, zoals beoordeeld door de leerkrachten en in het huidige onderzoek is gekeken naar de perceptie van leerlingen, is het aan te raden om vervolgonderzoek te doen waarbij de pedagogische stijl van de leerkrachten wordt beoordeeld door een onafhankelijke observator. Op deze wijze wordt de pedagogische stijl vanuit verschillende perspectieven belicht en ontstaat er een objectiever beeld.

Het is voor vervolgonderzoek aan te raden om per leerkracht te kijken, welke pedagogische stijl deze binnen het onderwijssysteem toepast. Op deze wijze ontstaat er een duidelijker beeld van de pedagogische stijl per leerkracht en of deze in overeenstemming is met de visie van de school.

Tevens zou in vervolgonderzoek gekeken kunnen worden of groepen leerlingen met bepaalde kenmerken, in mate van welbevinden van elkaar verschillen. Hierbij kan worden gedacht aan etniciteit, huisvesting (thuiswonend/instelling),leeftijd en pathologische differentiatie. Op deze wijze kan rekening worden gehouden met andere factoren, die ook van invloed kunnen zijn op het welbevinden.

Ook zou het voor vervolgonderzoek interessant zijn, om het gedrag van de leerlingen op een andere wijze vast te stellen. Het gedrag van de leerlingen is in het huidige onderzoek vastgesteld middels een vrij subjectieve maat. Wanneer er een objectiever instrument ontwikkeld zou worden om het gedrag van leerlingen te meten, kan de invloed van de pedagogische stijl op het gedrag van leerlingen beter in kaart worden gebracht. Tevens zou op deze wijze, het gedrag tussen leerlingen onderling beter vergeleken kunnen worden.

Tot slot, zou naast het welbevinden en gedraguitkomsten in vervolgonderzoek ook gekeken kunnen worden naar de invloed van de pedagogische stijl van de leerkracht op schoolprestaties. In dit onderzoek is dit niet mogelijk geweest, omdat de leerlingen op VSO Het Schip, conform het doel van de school, niet beoordeeld worden op schoolse prestaties, maar alleen op hun gedrag.

7. Literatuurlijst.

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher – child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934 – 946.
- Boer, R. de., Pruyt, B., & Slotboom, B (2006). *Pedagogisch Didactisch handelen*, CPS Onderwijsontwikkeling en Advies, Amersfoort.
- Brutsaert, H. (1993). School, gezin en welbevinden. *Leuven: Garant*.
- Buyse, E., Koomen, H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In Verschueren, K., & Koomen, H.(red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*, p.231-235, *Antwerpen/Apeldoorn,Nederland:Garant*.
- Chang, L. (2003). Variable Effect of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviours. *Child development*, 74, 535-548.
- Cothran, D.J., Kunlinna, P., & Garrahy, D.A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management, *Elsevier Science*.
- Creton, H., & Wubbels, T. (1984). *Vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag*, Utrecht.
- Deci, E.L., & Vandersteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Edelenbos, P., & Meijer, W. (2002). *De pedagogisch-didactische consequenties van diagnosticeren*. Groningen: GION, R.U.
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, K., & Van Petegem, A. (2004). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs, *Brussel/Gent: Welwijs*, 12 (3), 28-33.
- Erickson, F., & Schultz, J. (1992). Students' experiences of the curriculum. In: Jackson, P.W., Editor, (1992). *Handbook of research on curriculum*, Macmillan, New York, NY, pp. 465–485.

- Evers, A., Vliet-Mulder, J. C. van, & Groot, C. J. (2000). *Documentatie van tests en Testresearch in Nederland. Deel 1: Testbeschrijvingen*. Assen: Van Gorcum.
- Geerlings, T., & van der Veen, T. (2008). Lesgeven en zelfstandig leren, p. 70, *Assen: Van Gorcum*.
- Goedseels, E., & Bergh, B. van den. (2003). School en schoolbeleving: leerlingen bevroegd. In Bergh, B., Ackaert, L. van den., & Rycke, L., de. (Eds.), *Tienertijd. Communicatie, opvoeding en welzijn in context: 10- tot 18-jarigen, ouders en leerkrachten bevroegd* (p. 225-245). *Antwerpen: Garant*.
- Grolnick, W.S., Kurowski, C.O., McMenemy, J.M., Rivkin, I., & Bridges, L.J. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress. *Infant Behavior & Development, 21*, 437-450.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 75* (5), 949-967.
- Harskamp, E., Suhre, C., & Tjeerdema, S. (2000). Onderzoek zelfstandig leren en leermotivatie in het VMBO, Een handreiking voor leraren, *Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling*, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hermans, J.H.M. (1983). Handleiding Prestatie Motivatie Test voor Kinderen. Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Hines, C., Cruikshank, D., & Kennedy, J. (1985). Teacher clarity and its relation to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal, 22*, 87-99.
- Hoffmans, C.J.M. (2006). Zelfevaluatie van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs en de regionale expertise centra. Begeleidingscommissie 'Kwaliteit Speciaal', Den Haag.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R.C., Bryant, D. Early, D. Clifford, R. & Barbarin, O. (2005). Ready to Learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. In: B.K.
- Inspectie van onderwijs. (2004). *Zorg voor veiligheid*. Een onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs en de Inspectie Jeugdzorg.

- Inspectie van onderwijs. (2007). *Cluster 4, De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Junger-Tas, J. (2002) *Diploma's en goed gedrag II, preventie van antisociaal gedrag in het onderwijs*, Den Haag: Ministerie van Justitie.
- Kauffman, J.M., Mostert, M.P., Trent, S.C., & Hallahan, D.P.(2002). *Managing Classroom Behavior: A Reflective Case-Based Approach*, Allyn and Bacon, Boston, 3, 7.
- KPC Groep (2005). *Casemanagement voor gedragsmoeilijke jongeren. Stap voor stap op weg naar een passende arbeidsplek*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Kronberg, R. M. (1999) *Teacher efficacy in heterogeneous 5th- and 6th-grade classrooms: weaving teachers' practices and perspectives*, Minneapolis, MN, University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Langeveld, J. (1971). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen:Wolters-Noordhoff.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnoses of personality*. New York: Ronald Press.
- Leermakers, P., Pietersen, H., & Gubbels, J. (2003). *Lang leve het leren, ook voor ZMOK-ers*. Enschede: SLO.
- Lenaers, S. (2008). *Als school niet voelt als thuis. Welbevinden van allochtone leerlingen*, Expertisecentrum Gelijke Onderwijskansen.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Lens, W., Donche, V., Vansteenkiste, M., & van Petegem, P. (2007). *Motivatie in de klas*. In Verschueren, K., & Koomen, H.(red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* p. 136-140, Antwerpen/Apeldoorn,Nederland:Garant.
- Lier, P.A. van, Hoeben, S.M., & Lieshout, C.F.M. van (1992). *Planmatige gedragsbeïnvloeding; Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Markerink, W. (2006). De pedagogische stijl van personeel op het Schip, Enschede.

Monsen, J., & Frederickson, N. L. (2004) Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment, *Learning Environments Research*, 7, 129–142.

Paus, H., Rymenans, R., & Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn*. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen. Nederlandse Taalunie, Den Haag.

Riksen-Walraven, J.M.A.(2002). Wie het kleine niet eert. Inaugurele rede. Katholieke Universiteit Nijmegen.

Rimm-Kauffman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R., Bradley, R.H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.

Roosendaal, J.G. (1995). Het onderwijs aan zeer moeilijk opvoedbare kinderen, *Handboek Orthopedagogiek*.

Smits, J. A. E., & Vorst, H. C. M. (1982). Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs: Handleiding voor gebruikers. Nijmegen: Berkhout Nijmegen.

Stevens, L.M. (2003). De kwaliteitsvraag in de orthopedagogiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 17-22.

Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44 (5), 331-349.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces, Katholieke Universiteit Leuven.

Verheij, F., & van Doorn, E.C. (2002). Ontwikkeling & leren. *Psychiatrie op school*. Koninklijke Van Gorcum, Assen.

Verstegen, R., & Lodewijks, H. P. B. (2006). *Interactiewijzer*. Assen: Van Gorcum.

Verwoerd, A., & van der Leij, A. (2008). 'Grenzen verkennen in het speciaal (basis)onderwijs': hoe beoordelen leerkrachten de hanteerbaarheid van sociaal-emotionele en gedragsproblemen? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 16-29.

Visser (2002). Wat leraren en leerlingen van elkaar vinden. Onderzoeksrapport. KPC Groep, 's-Hertogenbosch.

Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73 (1), 287-301.

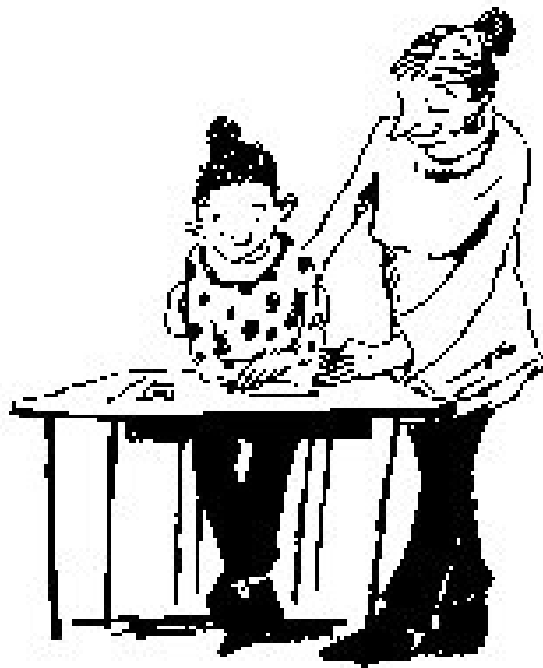
www.ivlos.uu.nl. Opgehaald op 12-11-2008

www.onderwijsvanmorgen.nl. Opgehaald op 10-09-2008.

www.q*primair.nl. Opgehaald op 16-11-2008

Bijlage 1: De Vragenlijst; Het welbevinden van leerlingen en de pedagogische stijl van begeleiders.

Vragenlijst voor leerlingen van VSO 't Schip.



Noem drie punten waar een goede begeleider aan moet voldoen.

1.

2.

3.



Deze 3 punten moeten eerst worden ingevuld voordat je verder mag naar de volgende bladzijde.

Je geeft nu aan, hoe belangrijk jij de volgende stellingen vindt. Deze stellingen hebben betrekking op het begeleidergedrag. Geef elke stelling een cijfer, dat varieert van 1 t/m 10. Waarbij je het cijfer 1 geeft wanneer je iets helemaal niet belangrijk vindt en een 10 wat je erg belangrijk vindt. Je mag maar 1 cijfer per stelling omcirkelen.

Voorbeeld:

Ik vind het belangrijk dat:

Mijn begeleider mij helpt wanneer ik een opdracht niet begrijp.

1 2 3 4 (5) 6 7 8 9 10

Deze leerling geeft een 5. Hij vindt het een beetje belangrijk dat zijn begeleider hem helpt wanneer hij een opdracht niet begrijpt.

Ik vind het belangrijk dat:

Mijn begeleider de leider in de leerwerkplaats is.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij goed begeleidt wanneer ik een opdracht aan het maken ben.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij de kans geeft om zelf keuzes te maken.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider zorgt voor een gezellige sfeer in de klas.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider voorkomt dat er ruzies in de leerwerkplaats zijn.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider duidelijk aangeeft wat hij/zij van mij verwacht omtrent mijn gedrag.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij aanspreekt wanneer ik me niet correct gedraag.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij beloont wanneer ik me goed gedraag.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij neemt zoals ik ben.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider het belangrijk vindt dat je respect hebt voor elkaar.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider gemaakte regels consequent opvolgt.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider geïnteresseerd is in hoe het met mij gaat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij opdrachten geeft die ik interessant vind.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij een duidelijke uitleg geeft zodat ik begrijp wat ik moet doen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij aanmoedigt om een opdracht tot een goed einde te brengen.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij aanwijzingen geeft, zodat ik de opdracht nog beter af kan maken.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mijn begeleider mij opdrachten geeft die ik niet te makkelijk of moeilijk vind.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Je gaat nu vragen beantwoorden over jouw begeleider(s). Je mag per vraag maar 1 antwoord aanvinken.

De begeleider helpt me altijd snel.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Ik kan altijd bij de begeleider terecht.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Je hebt bij deze begeleider eigen verantwoordelijkheid.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider toont belangstelling voor leerlingen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Bij deze begeleider heb je vrijheid.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider heeft gevoel voor humor.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is ontevreden.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider stelt hoge eisen aan de leerlingen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is bereid iets opnieuw uit te leggen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider doet of leerlingen niets weten.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider maakt een onzekere indruk	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Als begeleider iets willen probeert de begeleider mee te werken.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider helpt je bij je werk.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider wordt onverwacht kwaad.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Als je iets te zeggen hebt, luistert de begeleider naar je.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider ziet wat er in de klas gebeurt.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>

De begeleider leeft mee met leerlingen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider probeert je voor schut te zetten.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Bij onrust grijpt de begeleider niet in.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider legt duidelijk uit.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is iemand waarop je kunt vertrouwen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider laat je zelfstandig werken.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is gemakkelijk voor de gek te houden.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider houdt streng orde.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is geduldig.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider treedt slap op.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Je leert veel bij deze begeleider.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Met deze begeleider kun je gemakkelijk ruzie krijgen.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider zorgt voor een prettige sfeer in de leerwerkplaats.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is wantrouwend.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider laat goed merken dat je iets fout gedaan hebt.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider laat zich door de leerlingen op de kop zitten.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
De begeleider is iemand waar leerlingen bang voor zijn.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>
Je weet precies wat je aan de begeleider hebt.	nooit <input type="radio"/>	zelden <input type="radio"/>	af en toe <input type="radio"/>	dikwijls <input type="radio"/>	altijd <input type="radio"/>

Ik werk hard op school om goede cijfers te krijgen.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Aan hard werken voor school heb ik een hekel.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik vind het voor mijzelf belangrijk om naar school te gaan.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik vind van mijzelf dat ik weinig mijn best doe op school.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik vind het moeilijk de hele les mijn hoofd bij mijn werk te houden.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
In de leerwerkplaats zit ik vaak aan dingen te denken die niets met de les te maken hebben.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Bij de meeste lessen let ik goed op.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik mis vaak iets van wat er tijdens de les gezegd wordt.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik kan tijdens de les goed stil zitten.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Tijdens de les kan ik goed mijn mond houden.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik word in de klas snel afgeleid.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo
Ik kan gemakkelijk de hele ochtend de aandacht bij het werk houden.	A Dat is zo	B Dat weet ik niet	C Dat is niet zo

Je mag per vraag steeds 1 letter omcirkelen.

In de klas vind ik het

- A --- erg gezellig
- B --- niet zo gezellig

Ik vind dat de tijd op school

- A --- vlug voorbij gaat
- B --- tamelijk langzaam voorbij gaat
- C --- heel langzaam voorbij gaat

De begeleiders vinden mij

- A --- lui
- B --- niet zo ijverig
- C --- ijverig

Ik vind dat de meeste van mij klasgenoten

- A --- minder hard leren dan ik
- B --- harder leren dan ik

Als ik aan het leren ben

- A --- denk ik vaak aan andere dingen
- B --- houd ik mijn aandacht erbij

Naar school gaan

- A --- doe ik graag
- B --- doe ik vaak met tegenzin
- C --- is iets waar ik een hekel aan heb

Als iets mij dwars zit, leer ik

- A --- minder hard dan anders
- B --- even hard als anders
- C --- harder dan anders

Opletten op school

- A --- doe ik steeds goed
- B --- vind ik erg moeilijk

Het is de bedoeling dat je per vraag slechts 1 antwoord invult.

De antwoordmogelijkheden zijn:

-- = klopt helemaal niet - = klopt niet + = klopt ++ = klopt helemaal ? = weet ik niet

Hoe goed kloppen de volgende dingen:

Andere leerlingen gaan leuk met mij om.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleiders gaan leuk met mij om.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleiders helpen me als dit nodig is.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De begeleiders helpen me nog meer te leren.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In de klas helpen wij elkaar.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik mag zeggen wat ik vind.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik mag zelf kiezen wat ik leer.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik mag op school meehelpen bij feesten.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik mag mee beslissen over wat ik belangrijk vind.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
We doen veel in de les.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het is rustig in de les.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer veel over mezelf.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer samenwerken.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik leer zelfstandig werken.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik voel me veilig op de speelplaats.	--	-	+	++	?
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ik voel me veilig in de klas.

-- - + ++ ?
O O O O O

Begeleiders letten erop als er gepest word.

-- - + ++ ?
O O O O O

Begeleiders letten op in pauzes.

-- - + ++ ?
O O O O O



Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

