

Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen

Meer samenhang en concreetheid nodig

Bruno Oldeboom



Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen

Meer samenhang en concreetheid nodig

Bruno Oldeboom

Colofon

© 2024, Bruno Oldeboom
Eerste druk oktober 2024

Ontwerp cover: Nora Tempels
Cover vormgeving: Ilse Radstaat
Druk: Proefschrifmaken.nl

ISBN 9789090391199

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor het overnemen van gedeelten uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen

Meer samenhang en concreetheid nodig

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Open Universiteit
op gezag van de rector magnificus
ten overstaan van een door het
College van promoties ingestelde commissie
in het openbaar te verdedigen

op donderdag 17 oktober 2024 te Heerlen
om 16.00 precies

door
Bruno Oldeboom
geboren op 6 augustus 1966 te Hoogezand-Sappemeer

Promotor:

Prof. dr. F. P.C.M. de Jong

Copromotor:

Dr. B. Koster

Leden beoordelingscommissie:

Prof. dr. J.W.F. van Tartwijk, Universiteit Utrecht

Prof. dr. R. Vanderlinde, Universiteit Gent

Prof. dr. R.L. Martens, Open Universiteit

Dr. T.A.G. Adams, Fontys Hogeschool

Inhoudsopgave

1	INTRODUCTIE	15
1.1	Centrale thema's in dit hoofdstuk	15
1.1.1	Ongewenste drukte, het leren van leerlingen en klassenmanagement	16
1.1.2	Discrepantie tussen verwachtingen en werkelijkheid	17
1.1.3	Praktijkschok en de fase van survival	18
1.1.4	Tussen verwachting en realiteit; de rol van de lerarenopleiding	19
1.1.5	Aandacht voor de theorie-praktijkkloof	20
1.1.6	Een concept kan theorie en praktijk verbinden	21
1.1.7	Van een concept met weinig kenmerken naar een concept met meerdere kenmerken	23
1.1.8	Aandacht voor taalgebruik bij het concept van klassenmanagement	24
1.1.9	Het curriculum	25
1.2	Onderzoeksvraag, doel en methode van het onderzoek	27
1.2.1	Onderzoeksvraag	28
1.2.2	Doel van het onderzoek	28
1.2.3	Methode van het onderzoek	29
1.3	Context van het onderzoek	29
1.4	Maatschappelijke relevantie van het onderzoek	29
1.5	Wetenschappelijke relevantie van het onderzoek	31
1.6	Opbouw van het promotieonderzoek	32
2	HET CONCEPT KLASSENMANAGEMENT IN WETENSCHAPPELIJKE LITERATUUR	37
2.1	Introductie	37
2.2	Onderzoeksvraag	37
2.3	Over grounded theory approach	38
2.3.1	Over de eerste cyclus	39
2.3.2	Over de tweede cyclus	39
2.3.3	Over de derde cyclus	39
2.4	Methode: drie cycli naar het concept en kenmerken van klassenmanagement	40
2.4.1	De eerste GTA-cyclus	42
2.4.2	De tweede GTA-cyclus	43
2.4.3	De derde GTA-cyclus	44
2.5	Resultaten eerste GTA-cyclus: een historisch overzicht	46
2.5.1	Onderzoek naar klassenmanagement sinds 1907	46
2.5.2	GTA1: een voorlopig concept en kenmerken van klassenmanagement	51
2.6	Resultaten tweede GTA-cyclus: verbreding van de zoektocht	54

2.6.1	Acht alternatieve termen	54
2.6.2	Overeenkomst en verschillen	55
2.6.3	GTA2: Bijstellen van het voorlopig concept door verbreding?	57
2.7	Resultaten derde GTA-cyclus: verdieping van de zoektocht	57
2.7.1	Peer-reviewed literatuur (2005-2020) over klassenmanagement	58
2.7.2	GTA3: bijstelling van het concept door verdieping	61
2.8	Klassenmanagement in dit promotieonderzoek	62
3	METHODES VAN ONDERZOEK	67
3.1	Verantwoording van de kwalitatieve dataverzameling: interviews en documenten	67
3.1.1	Deelnemers	67
3.1.2	Interviewinstrument	68
3.1.3	Documenten	69
3.2	Verantwoording van kwalitatieve analyses	70
3.3	Verantwoording van kwantitatieve analyse	72
3.3.1	De KBDeX-applicatie	74
3.3.2	Centraliteit	75
3.4	De codeertabel	79
4	HET CONCEPT VAN KLASSENMANAGEMENT VOLGENS AANSTAANDE LERAREN	83
4.1	Introductie	83
4.2	De perceptie van aanstaande leraren op het geleerde curriculum	83
4.3	Doel en onderzoeksvragen	84
4.4	Methode	85
4.4.1	Deelnemers	85
4.4.2	Instrument en procedure: semigestructureerd interview	89
4.4.3	Kwantitatieve analysemethode	90
4.4.4	Kwalitatieve analysemethode	91
4.5	Resultaten	92
4.5.1	Tussencentraliteit van kenmerken in het concept	92
4.5.2	Taalgebruik in de perceptie van aanstaande leraren	99
4.5.3	Correlatie tussen de kenmerken en verschillen tussen leerjaren	101
4.5.4	Samenhang tussen kenmerken	105
4.6	Conclusie	106
4.6.1	Welke kenmerken leren aanstaande leraren?	106
4.6.2	Het taalgebruik volgens aanstaande leraren	106
4.6.3	Correlatie en samenhang	107
4.7	Discussie: de perceptie van aanstaande leraren beter begrijpen	107
4.7.1	Dominante kenmerken	107
4.7.2	Abstract taalgebruik	107
4.7.3	Bepaalde aandacht voor samenhang	108
4.8	Vervolgonderzoek	108

5	HET CONCEPT VAN KLASSENMANAGEMENT VOLGENS WERKPLEKBEGELEIDERS	113
5.1	Introductie	113
5.2	De rol van de werkplekbegeleider in het uitgevoerde curriculum	113
5.3	Doel en onderzoeksvragen	114
5.4	Methode	115
5.4.1	Deelnemers	115
5.4.2	Instrument: semigestructureerd interview	116
5.4.3	Kwantitatieve analysemethode	117
5.4.4	Kwalitatieve analysemethode	118
5.5	Resultaten	119
5.5.1	Tussencentraliteit van kenmerken bij werkplekbegeleiders	119
5.5.2	Taalgebruik van werkplekbegeleiders	121
5.5.3	Correlatie tussen kenmerken	123
5.5.4	Samenhang tussen kenmerken	124
5.6	Conclusie	126
5.6.1	Welke kenmerken onderscheiden werkplekbegeleiders?	127
5.6.2	Abstract taalgebruik van werkplekbegeleiders	127
5.6.3	Correlatie en samenhang	127
5.7	Discussie: het concept van werkplekbegeleiders beter begrijpen	128
5.7.1	Dominante kenmerken	128
5.7.2	Waarom hanteren werkplekbegeleiders abstract taalgebruik?	128
5.7.3	Beperkte aandacht voor samenhang	128
6	HET CONCEPT VAN KLASSENMANAGEMENT VOLGENS LERARENOPLEIDERS	131
6.1	Introductie	131
6.2	De rol van de lerarenopleider in het uitgevoerde curriculum	131
6.3	Doel en onderzoeksvragen	132
6.4	Methode	132
6.4.1	Deelnemers	132
6.4.2	Instrument: semigestructureerd interview	134
6.4.3	Kwantitatieve analysemethode	134
6.4.4	Kwalitatieve analysemethode	135
6.5	Resultaten	136
6.5.1	Tussencentraliteit van kenmerken bij de lerarenopleiders	136
6.5.2	Taalgebruik van lerarenopleiders	138
6.5.3	Correlatie tussen kenmerken	140
6.5.4	Samenhang tussen kenmerken	141
6.6	Conclusie	143

6.6.1	Welke kenmerken onderscheiden lerarenopleiders?	143
6.6.2	Abstract taalgebruik van lerarenopleiders	143
6.6.3	Correlatie en samenhang	143
6.7	Discussie: het concept van lerarenopleiders beter begrijpen	144
6.7.1	Dominante kenmerken	144
6.7.2	Waarom hanteren lerarenopleiders abstract taalgebruik?	145
6.7.3	Beperkte aandacht voor samenhang	145
7	HET CONCEPT IN DE STUDIEWIJZERS VAN LERARENOPLEIDINGEN	149
7.1	Introductie	149
7.2	Het concept van klassenmanagement in het beoogde curriculum	149
7.3	Doel en onderzoeksvragen	150
7.4	Methode	151
7.4.1	Gegevensverzameling curriculum-documenten	151
7.4.2	Kwantitatieve analysemethode	152
7.4.3	Kwalitatieve analysemethode	153
7.5	Resultaten	153
7.5.1	Dominante kenmerken in de studiewijzers	154
7.5.2	Hoeveel kenmerken komen in studiewijzers naar voren?	156
7.5.3	Taalgebruik in de studiewijzers	157
7.6	Conclusie	160
7.6.1	Welke kenmerken komen in studiewijzers naar voren?	160
7.6.2	Taalgebruik in de studiewijzers	160
7.7	Discussie	161
7.7.1	Dominante kenmerken	161
7.7.2	Waarom is het taalgebruik in studiewijzers abstract?	161
8	HET CONCEPT VAN KLASSENMANAGEMENT IN OPLEIDINGSLITERATUUR	163
8.1	Introductie	163
8.2	Literatuur en het concept van klassenmanagement	164
8.3	Doel en onderzoeksvraag	165
8.4	Methode	165
8.4.1	Data-verzameling en selectie	165
8.4.2	Analysemethode t.b.v. dominante kenmerken	167
8.4.3	Analysemethode ten behoeve van het taalgebruik	168
8.5	Resultaten	168
8.5.1	Dominante kenmerken in opleidingsboeken	168
8.5.2	Analyse van taalgebruik in twee studieboeken	169
8.6	Conclusie en discussie	172

8.6.1	Conclusie	172
8.6.2	Discussie	172
9	SYNTHESE, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	175
9.1	Synthese	175
9.1.1	Kenmerken van het klassenmanagementconcept in Nederlandse lerarenopleidingen	175
9.1.2	Samenhang tussen kenmerken	177
9.1.3	Abstractie van het taalgebruik	180
9.1.4	Antwoord op de hoofdvraag	180
9.2	Discussie	182
9.2.1	Reflectie op de methode	182
9.2.2	Verklaringen voor kenmerken en samenhang tussen kenmerken	185
9.2.3	Verklaringen voor meer of minder abstracte taal	187
9.3	Aanbevelingen voor de praktijk	188
9.3.1	Aandacht voor alle kenmerken, samenhang en taalgebruik	188
9.3.2	Conceptueel inzicht vergroten	191
9.4	Beperkingen	192
9.5	Suggesties voor vervolgonderzoek	193
9.6	Tot slot	194
	REFERENTIES	197
	Bijlage 1: Lijst met classroom-termen	219
	Bijlage 2: Dijkstra's algoritme	221
	Bijlage 3: Codeertabel, opgemaakt voor KBDeX	223
	Nederlandse samenvatting	225
	English summary	233
	Dankwoord	241
	Curriculum vitae	246
	Lijst met publicaties	247

Voor alle leerlingen

Hoofdstuk 1

1 Introductie

“Nergens is het zo druk in de klas als in Nederland. Voor veel docenten is dat – naast administratieve rompslomp en overvolle agenda’s – een grote bron van stress. Ik bleek daarop geen uitzondering.” (Visser, 2018).

Johannes Visser, leraar op een Nederlandse VMBO-school en journalist bij de digitale krant ‘De Correspondent’, schreef openhartig over zijn ervaringen met ordeproblematiek en vroeg zich af waarom hij zijn klas niet stil kon krijgen. Geen orde tijdens de les, leerlingen die niet luisteren, lawaai in de klas en leraren die lang op drukke leerlingen wachten; het zijn voorbeelden van zaken die onder de noemer van klassenmanagement vallen. Leraren blijken moeite te hebben met klassenmanagement.

Tijdens een lerarenopleiding maken aanstaande leraren kennis met klassenmanagement. Dat gebeurt op het instituut en op de werkplek. Op het instituut komt de theorie van klassenmanagement aan bod en op de werkplek, onder begeleiding van een werkplekbegeleider, leren aanstaande leraren de praktijk van klassenmanagement. Ondanks die inspanningen van lerarenopleidingen lijkt het niet goed te lukken om aanstaande leraren met betrekking tot klassenmanagement succesvol voor te bereiden op het werken in de praktijk (Wolff et al., 2021).

Deze constatering heeft geleid tot dit promotieonderzoek dat startte met de vraag: "Wat leren aanstaande leraren in de lerarenopleiding met betrekking tot klassenmanagement?".

1.1 Centrale thema’s in dit hoofdstuk

In deze paragraaf zal eerst worden ingegaan op de ongewenste drukte in klassen en dat aanstaande leraren moeite hebben daar adequaat op te reageren (§1.1.1). In §1.1.2 zal blijken dat de ervaren moeite met klassenmanagement kenmerkend is voor de zogenaamde praktijkschok. §1.1.3 beschrijft kenmerken van de praktijkschok. In §1.1.4 komt de lerarenopleiding als één van de mogelijke oorzaken voor de praktijkschok naar voren. Vervolgens wordt in §1.1.5 een belangrijk aspect van de praktijkschok toegelicht, namelijk een ervaren kloof tussen enerzijds de theorie die studenten tijdens de lerarenopleiding leren en anderzijds de werkervaringen in de praktijk.

In § 1.1.6 wordt aangegeven dat, om de praktijkschok te verzachten en de theorie-praktijkkloof te verkleinen, het belangrijk is om in het curriculum van lerarenopleidingen aandacht te hebben voor het concept van klassenmanagement. In § 1.1.7 is aandacht voor de ontwikkeling van het concept van klassenmanagement bij aanstaande leraren. Die ontwikkeling begint vaak met een concept van klassenmanagement met weinig kenmerken en groeit naar een concept met meer kenmerken. In § 1.1.8 wordt stilgestaan bij de mate van concreetheid van het taalgebruik om het concept van klassenmanagement te duiden en de rol die het taalgebruik kan spelen bij het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk. Tot slot wordt in § 1.1.9 uiteengezet wat een curriculum is, hetgeen behulpzaam is bij een grondige analyse van curricula van Nederlandse lerarenopleidingen.

1.1.1 Ongewenste drukte, het leren van leerlingen en klassenmanagement

Er gebeurt veel in klassen. De activiteiten die een leraar in gang zet om de lesdoelen te realiseren, veroorzaken functionele drukte in de klas. Maar daar bovenop kunnen lessen ongewenst druk worden, en dat komt op verschillende manieren naar voren, zoals leerlingen die schreeuwen of leerlingen die nauwelijks luisteren (Paoletti & Fele, 2004).

De mate van ongewenste drukte in de klassen kan worden afgeleid van een internationale index, genaamd DISCLIMA (OECD, 2019). Deze index is tot stand gekomen aan de hand van uitspraken van leerlingen uit 86 landen over hoe vaak het volgende gebeurde in hun lessen: a) leerlingen luisteren niet naar wat de leraar zegt; b) er is lawaai en wanorde; c) de leraar moet lang wachten tot de leerlingen bedaren; d) leerlingen kunnen niet goed werken; en e) leerlingen beginnen niet snel met werken bij de aanvang van de les. In deze index duiden lagere waarden op een klasklimaat met minder discipline en meer ongewenste lesverstoringen. Nederland scoort laag op deze schaal, samen met bijvoorbeeld België en Australië. Landen met een hoge score zijn bijvoorbeeld Japan en Korea (OECD, 2019).

Drukke en lesverstoringen in de klas kunnen gevolgen hebben voor leerlingen (Evans, Kim & Hagquist, 2020; Herman et al., 2020). Wanneer leraren niet adequaat op deze verstoringen van de les

reageren, kan dat leiden tot slechtere leesprestaties van leerlingen (Fruth, 2014; Garwood & Vernon-Feagans, 2017) en/of tot escalaties van storend gedrag (Graham et al., 2010). De verstoringen hebben dan gevolgen voor het leren: "The costs of disruptive classroom behavior may be tallied in terms of negative effects on student learning..." (Cho et al., 2020, p. 1). Daarnaast kunnen de lesverstoringen ten koste gaan van het gevoel van veiligheid van leerlingen (Earl, et al., 2019; Jones, et al., 2013; Wang & Kuo, 2019; Zullig, et al., 2011). Hiermee staat ook het welbevinden van leerlingen op het spel.

Daarom proberen leraren de drukte en de lesverstoringen te beperken. Leraren doen dat met behulp van klassenmanagement (Berger & Girardet, 2021). Maar niet alle leraren hebben klassenmanagement goed onder de knie. Met name aanstaande leraren ervaren aan het begin van hun loopbaan moeite met klassenmanagement (Sánchez Solarte, 2019). Moeite met klassenmanagement wordt gezien als een pedagogisch-didactische uitdaging, die met name tijdens het ingroeien in het beroep van leraar ervaren wordt (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020; Vonk, 1995).

1.1.2 Discrepantie tussen verwachtingen en werkelijkheid

Tijdens de fase van ingroeien in het beroep worden veel leraren geconfronteerd met een discrepantie tussen de verwachte en de ervaren werkelijkheid van de start in het onderwijs (Delamarter, 2015). Om de verwachting van aanstaande leraren beter te begrijpen, vroeg Delamarter (2015) aanstaande leraren waarom zij leraar wilden worden. Studenten antwoordden bijvoorbeeld dat zij een verschil wilden maken in het leven van leerlingen, of dat zij wilden dat leerlingen wisten dat iemand om hen gaf. De aanstaande leraren keken optimistisch naar het werken met leerlingen en waren vooral gericht op het verstevigen van persoonlijke relaties met leerlingen.

De ervaringen in de praktijk gaven weinig aanleiding tot optimisme. Aanstaande leraren werden geconfronteerd met een heel andere realiteit; veel klassen waren ongewenst druk. Ze hadden moeite met klassenmanagement en het bleek vaak niet eenvoudig om een veilig en uitdagend leerklimaat te bewerkstelligen (Delamarter, 2015). Aanstaande leraren verwachtten over de vaardigheden en kennis te beschikken die nodig zijn om het gewenste leerklimaat te realiseren, maar zij bleken niet voldoende competent.

Als de discrepantie tussen positieve verwachtingen en een tegenvallende werkelijkheid groot is, kunnen leraren een crisis ervaren. Die crisis treedt doorgaans op in de eerste jaren van lesgeven, maar soms ook als leraren wisselen van school (Meijer et al., 2011). Voor een aantal van die leraren is die discrepantie dusdanig dat er sprake is van een praktijkschok, reality-shock of transition-shock (Gaede, 1978, Farrell, 2016; Veenman, 1984).

1.1.3 Praktijkschok en de fase van survival

Leraren die een praktijkschok ervaren, voelen zich overrompeld door de uitdagingen die bij het beroep van leraar horen. Deze leraren voelen zich onvoldoende voorbereid op de realiteit van het lesgeven na het voltooien van hun lerarenopleiding en bij het betreden van het beroep.

Het betreden van het beroep wordt als een complexe opgave bestempeld (Dahl, 2020; Mascio, 2018). Over het proces om leraar te worden stelt Fuller (1969, p. 25): “Becoming a teacher is complex, stressful, intimate, and largely covert”. Met betrekking tot de ontwikkeling van leraren kunnen verschillende fasen worden onderscheiden. Deze fasen zijn 1) ‘overleven en ontdekken’, 2) ‘stabiliseren’, 3) ‘experimenteren’ vs. ‘diversificatie’ 4) ‘sereniteit’ vs. conservatisme en 5) het vertrek uit het beroep (Huberman, 1989). Aanstaaende leraren ervaren de praktijkschok in de eerste fase, die van ‘overleven en ontdekken’, ook wel de fase van survival genoemd (Eisenman et al., 2015; Fuller, 1969; Huberman, 1989). De fase van survival kan één tot drie jaar duren (Huberman, 1989).

Zo blijkt het voor aanstaande leraren lastig om adequaat te reageren op allerlei onderbrekingen van de les (Bakker et al., 2007, Björk et al., 2019; Friedman, 2016; Gaede, 1978; Hart, 2010; Voss et al., 2017). Ook is het voor aanstaande leraren een uitdaging om leerlingen te motiveren voor de lesinhoud (Atici, 2007; Veenman, 1984). Verder blijkt het werken aan goede onderlinge relaties voor startende leraren een aandachtspunt (Bali, 2011; Veldman et al., 2017). In met name grootstedelijke gebieden kan de diversiteit en multiculturaliteit in klassen ertoe leiden dat het moeilijk is voor aanstaande leraren om een veilig en uitdagend leer- en leefklimaat te bewerkstelligen (Jones et al., 2013; Kwok, 2019).

Behalve de uitdagingen met leerlingen, wordt de fase van survival ook gekenmerkt door onzekerheid over de eigen competentie (Den Brok et al., 2017; Hong, 2012; Huberman, 1989, Tynjälä & Heikkinen, 2011; Veenman, 1984). De moeite tijdens de eerste fase tot zelfstandig leraarschap kan leiden tot een lager niveau van welbevinden en gevoelens van ontevredenheid over het leraarschap (Voss & Kunter, 2020). Bij sommige aanstaande leraren kan de praktijkschok en in het bijzonder de moeite met klassenmanagement zelfs leiden tot emotionele uitputting (Seiz et al., 2015), wat stress en burn-out tot gevolg kan hebben (Brouwers & Tomic, 2000; Seiz et al., 2015; Voss & Kunter, 2020). Goed klassenmanagement blijkt samen te gaan met verlaagde stress en het vergroten van de veerkracht van de leraar zelf (Gray et al., 2017; Harmsen et al., 2018).

1.1.4 Tussen verwachting en realiteit; de rol van de lerarenopleiding

De discrepantie tussen de verwachte en ervaren werkelijkheid van het leraarschap kan zowel persoonlijke als situationele oorzaken hebben (Gaede, 1978; Müller-Fohrbrod et al., 1978; Ooghe et al., 2016). Onder persoonlijke oorzaken wordt verstaan: een verkeerde keuze voor het lerarenberoep of onjuiste attitudes en ongeschikte persoonlijkheidskenmerken. Situationele oorzaken kunnen zijn: een problematische schoolsituatie, zoals autoritaire, bureaucratische of hiërarchische relaties tussen collega's, te vaste organisatiestructuren, onvoldoende personeel, een tekort aan materialen en benodigdheden, de afwezigheid van expliciet vermelde educatieve doelstellingen, eenzaamheid op de werkplek, ouders van leerlingen die de nadruk leggen op het behalen van hoge cijfers en de veelheid aan taken die een leraar moet vervullen (Müller-Fohrbrod et al., 1978; Redman, 2006).

Een situationele oorzaak voor de moeite met klassenmanagement die vaak wordt genoemd, is de lerarenopleiding (Kim & Cho, 2014; Müller-Fohrbrod et al., 1978). Het curriculum van de lerarenopleiding zou onvoldoende afgestemd zijn op de problemen en uitdagingen van beginnende leraren: "Managing a classroom of students is arguably one of the most important skills for teachers to acquire, but one that beginning teachers repeatedly report not being adequately prepared for." (Woodcock & Reupert, 2017, p. 655).

Van lerarenopleidingen wordt verwacht dat ze leraren opleiden die in staat zijn hun klassen te managen. Aanstaaende leraren verwerven niet vanzelf het vermogen om klassen te managen (Lew & Nelson, 2016). Het aanleren van de competentie met betrekking tot klassenmanagement wordt daarom als een belangrijke verantwoordelijkheid van lerarenopleidingen gezien: “Experienced teachers, school principals, and the wider community view educating preservice teachers about classroom and behaviour management as a core responsibility of teacher education programs.” (O'Neill, 2016, p. 117). In het curriculum van een lerarenopleiding krijgt klassenmanagement aandacht, omdat klassenmanagement een competentie is die moet worden geleerd, geoefend, geëvalueerd en aangepast aan de veranderende situatie in een klas (Bosch, 2006; Emmer et al., 2009; Lew & Nelson, 2016). Het onderwijs met betrekking tot klassenmanagement op de lerarenopleiding kan ertoe leiden dat aanstaande leraren over relevante kennis en vaardigheden beschikken die van belang zijn voor het leren van leerlingen (Darling Hammond, 2006; Goldhaber, 2019).

Maar ondanks de inspanningen op de lerarenopleiding geven aanstaande leraren aan dat het onderwijs op die lerarenopleiding tekortschiet in de voorbereiding op klassenmanagement (Stevenson et al., 2020). Hoewel er op het instituut van de lerarenopleiding aandacht is voor klassenmanagement, wordt dit als weinig bruikbaar ervaren (Ell et al., 2019; Sääntti et al., 2018; Hammerness et al., 2013). Lerarenopleidingen slagen er niet in om de ervaren discrepantie tussen verwachting en realiteit te verzachten (Cochran-Smith & Villegas, 2015; Ell, et al., 2019; Jang & Horn, 2017; Nuthall, 2004; Resch & Schrittemser, 2021; Van Tartwijk et al., 2011). De moeite met klassenmanagement kan ontstaan doordat aanstaande leraren een kloof ervaren tussen wat ze theoretisch leren op het instituut en de uitdagingen die de praktijk met zich meebrengt. Deze kloof wordt wel de theorie-praktijkkloof genoemd (Resch & Schrittemser, 2021).

1.1.5 Aandacht voor de theorie-praktijkkloof

De ontevredenheid van aanstaande leraren over de bruikbaarheid van theorie voor de praktijk is op lerarenopleidingen een punt van aandacht. Bij het samenstellen van een curriculum met betrekking tot klassenmanagement vinden lerarenopleiders het belangrijk voldoende

aandacht te besteden aan de theorie-praktijkkloof (Dicke et al., 2015; Dudek et al., 2019; Stokking et al., 2003). Om die reden is er in de afgelopen decennia op lerarenopleidingen, ook in Nederland, veel nadruk gelegd op zowel praktische als theoretische opleiding van leraren (Korthagen et al., 1999). Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van leren op het instituut naar meer nadruk op leren op de werkplek (Meirink et al., 2009). Het beoogde gevolg daarvan was dat de theorie, die op het instituut werd aangeboden, meer betekenis kon krijgen voor aanstaande leraren en dat de ervaren kloof tussen theorie en praktijk kleiner kon worden (Cochran-Smith et al., 2015; Furman Shaharabani & Yarden, 2019; Knight, 2015; Korthagen, 2007).

De werkplekervaringen worden begeleid door een werkplekbegeleider die een belangrijke rol speelt. De begeleiding van de aanstaande en startende leraren kan helpen bij het verkleinen van de theorie-praktijkkloof, het verzachten van de praktijkschok en het verkorten van de survivalperiode (Hultell & Gustavsson, 2011).

Zowel lerarenopleiders op het instituut als op de werkplek kunnen aanstaande leraren helpen bij het dichten van de kloof tussen theorie en praktijk. Ze kunnen daarbij gebruikmaken van concepten (Flower et al., 2017). Voor veel aanstaande leraren kan het moeilijk zijn om te begrijpen hoe theoretische kennis bruikbaar is in de praktijk (Francis et al., 2018; Girardet & Berger, 2018; McGarr & Guilfoyle, 2017; Plöger et al., 2018).

1.1.6 Een concept kan theorie en praktijk verbinden

Bij het begrijpen van theoretische concepten en het zien van de samenhang tussen theoretische kennis en de praktijk van klassenmanagement, bleek het concept van klassenmanagement een belangrijke rol te spelen (Davis, 2017; Emmer & Stough, 2001; Za'Za', 2007).

De term 'concept' is afgeleid van het Latijnse 'concupere' en 'conceptum', wat "het bijeen nemen", "samenvatten" of "begrijpen" betekent (Blalock, 1982; Jackendoff, 2012). Een concept kan op twee manieren 'bijeen nemen'. Enerzijds bundelt een concept de veelheid van waarnemingen en talige duidingen van de werkelijkheid in abstracte taal. Een concept kan helpen de veelzijdigheid die in concrete situaties ervaren wordt, samen te vatten en te duiden door

overeenkomsten in de concreetheid met elkaar te verbinden. Bijvoorbeeld: wanneer leerlingen zich, ieder op een eigen concrete manier, niet aan afspraken houden, kan dat in abstracte taal als ‘ordeproblemen’ worden geduid. Het concept ‘ordeproblemen’ kan nu in algemene generaliserende taal met aanstaande leraren worden besproken. Anderzijds kan een concept de uitgebreidheid en abstractie van theorie over een onderwerp inperken door die theorie op kernpunten samen te vatten (Jackendoff, 2012). Een concept helpt de complexiteit van de theorie begrijpelijker te maken door modellen te gebruiken en te generaliseren (Sloutsky & Deng, 2019). Abstracte theorie kan zo worden verhelderd en afgebakend en dat kan theorie meer bruikbaar maken voor praktische problemen (Blalock, 1982; Jong-Gierveld & Linnemann, 1989). Bijvoorbeeld; de ‘selfdetermination theory’ van Deci & Ryan is uitgebreid, complex en veelzijdig. Met het CAR-concept (competentie, autonomie en relatie) worden kernwoorden uit die theorie tot een model gevormd, die de uitgebreide theorie meer bruikbaar maken voor gebruik in de praktijk.

Concepten zijn dus algemene noties die helpen om theorie, verschillende inzichten, gebeurtenissen en/of situaties te categoriseren en te begrijpen. In die zin worden concepten bijvoorbeeld gedefinieerd als een algemeen idee (Machery, 2017), een mentale representatie (Margolis & Laurence, 2019) of een cognitief schema (McRae & Jones, 2013).

In dit promotieonderzoek, in het geval van klassenmanagement, wordt een concept gezien als een mentale representatie die kan helpen de veelheid van concrete handelingen enerzijds, en abstracte, uitgebreide theorieën over klassenmanagement anderzijds, kernachtig en begrijpelijk samen te vatten (Emmer & Stough, 2001; Martin et al., 2016). Het concept van klassenmanagement bundelt kenmerken en daardoor kan het aanstaande leraren helpen de complexiteit van de lespraktijk beter te begrijpen. Het concept van klassenmanagement, dat aanstaande leraren tijdens de lerarenopleiding leren, kan bijdragen aan hun vermogen om zich gemakkelijker staande te houden in de praktijk van het lesgeven (Za’Za’, 2007). Bovendien wordt in dit promotieonderzoek een concept niet als een statische entiteit gezien, maar als dynamische. Met andere woorden: aanstaande leraren ontwikkelen een steeds uitgebreider, complexer en samenhangender concept, hetgeen aangeduid wordt met conceptual change (Vosniadou, 2007).

Conceptual change, de verandering van mentale kennisstructuren, is een dynamisch proces waarbij studenten zich ontwikkelen van een basisniveau naar een geavanceerd niveau door instructie, lezen van literatuur, ervaring en reflectie. Deze ontwikkeling van oppervlakkige, van elkaar losstaande kennis naar diepere geïntegreerde en gestructureerde kennis wordt ook wel aangeduid als het novice-expert paradigma. Gerichte instructie en feedback bevorderen het proces van novice naar expert. Dit kan bijvoorbeeld door aanpassen van moeilijkheidsstructuur en feedback die de conceptuele groei kan ondersteunen (Ericsson, 2018).

1.1.7 Van een concept met weinig kenmerken naar een concept met meerdere kenmerken

Za'Za' (2007) constateerde een verandering in het concept van klassenmanagement bij toekomstige leraren, tijdens de opleiding. Dit gebeurde als gevolg van gerichte onderwijsactiviteiten over klassenmanagement. Het concept evolueerde volgens Za'Za' (2007) van een eenvoudig concept met beperkte kenmerken naar een diepgaander concept met meer aspecten: "Participants started with a simple conceptualization of classroom management as control/ discipline maintenance, moved to its conceptualization as classroom organization, use of nomination techniques, reward and punishment, preventing and reacting to problem behavior and ended with a more profound conceptualization of planning for learning, caring for students and teacher/ student relationship and responsibility for learning." (p. 1). Aanstaaende leraren begonnen met een eenvoudig concept met slechts een paar kenmerken, zoals regels. Naarmate ze meer ervaring opdeden, evolueerde het concept. Ze begonnen klassenmanagement ook te associëren met organisatie, het opbouwen van relaties en verantwoordelijkheid voor het leerproces.

Het onderzoek van Za'Za' (2007) lijkt te suggereren dat het aantal kenmerken dat aanstaande leraren tijdens hun lerarenopleiding leren, gerelateerd is aan de problemen die ze ervaren met klassenmanagement in de praktijk. Door het onderwijs op de lerarenopleiding leerden aanstaande leraren een complexer concept van klassenmanagement met meer kenmerken. Deze ontwikkeling van het concept had positieve effecten op aanstaande leraren, en de ervaren kloof tussen theorie en praktijk werd kleiner (Za'Za', 2007).

1.1.8 Aandacht voor taalgebruik bij het concept van klassenmanagement

De mate waarin aanstaande leraren een concept zoals klassenmanagement begrijpen, hangt niet alleen samen met het aantal kenmerken dat ze herkennen. Ook het taalgebruik dat wordt gebruikt om het concept van klassenmanagement en de bijbehorende kenmerken uit te leggen, speelt een rol (Wolff et al., 2017). Dit taalgebruik kan variëren in mate van concreetheid of abstractie (Dijkstra, 2021).

Naar aanleiding van hun ervaringen met klassenmanagement op de werkplek, gebruiken aanstaande leraren concrete taal: “Beginnende leraren beschreven vooral wat ze zagen of hoorden in de klas, punt uit” (Wolff et al., 2017, p. 304). Het taalgebruik van aanstaande leraren bestaat voornamelijk uit concrete beschrijvingen van wat ze zagen en/of hoorden. Op het gebied van taalgebruik verschillen aanstaande leraren van ervaren leraren en/of lerarenopleiders. Ervaren leraren en/of lerarenopleiders gebruiken meer abstracte taal, waarbij ze zintuiglijke waarnemingen met betrekking tot klassenmanagement omvormen tot algemenere en abstractere kenmerken en concepten (Wolff et al., 2017). Bijvoorbeeld, het organiseren van de les is voor ervaren leraren en/of opleiders een verzameling van concrete handelingen, waarbij allerlei activiteiten van de leraar en/of opleider effectief worden gestructureerd.

‘Concreet’ komt van het Latijnse ‘concrētus’, wat “werkelijk bestaan” betekent. Deutscher (2005) gaat uit van drie basiselementen voor concreet taalgebruik: 1) woorden voor zintuiglijk waarneembare zaken (zoals ‘de laptop’; 2) woorden voor handelingen (zoals het lokaal binnenlopen); 3) aanwijzende voornaamwoorden (zoals ‘die’ en ‘deze’). Het criterium voor het beschouwen van een taal als abstract of concreet is de mate waarin het woord verwijst naar iets tastbaars of direct zintuiglijk waarneembaar is (Dancygier & Sweetser, 2014). Concrete zelfstandige naamwoorden verwijzen naar mensen (de leerling die achterstevoren zit), gebeurtenissen (de hand opsteken), plaatsen (gymzaal) of tijdstippen (dinsdag, het derde lesuur) (Maat & Dekker, 2016). Deze woorden en zinnen hebben directe fysieke tegenhangers in de werkelijkheid (Sneffjella, Génereux & Kuperman, 2019; Colston, 2015; Dancygier & Sweetser, 2014).

‘Abstract’ komt van ‘abstractum’ en ‘abstracta’, wat “in algemeenheid”, “afgeleid door redenering in plaats van directe waarneming” betekent, en/of “een afgeleide verbinding met de zichtbare werkelijkheid”. Abstracte taal verwijst naar concepten of ideeën die niet zintuiglijk waarneembaar zijn maar theoretisch van aard. Abstracte taal verzamelt concrete taal en brengt deze concreetheid samen in algemene taal (zoals klassenmanagement). Abstracte taal vertegenwoordigt zaken die niet direct waarneembaar zijn door de zintuigen en vereisen interpretatie en steunen op conceptueel begrip (Dancygier & Sweetser, 2014). Abstracte taal verwijst naar organisatorische aspecten (het management zorgt voor een inspirerende werkomgeving), abstracte gebeurtenissen (de ontwikkeling van de leerling) en andere abstracte woorden zoals veiligheid (Maat & Dekker, 2016).

Het onderscheid tussen concreet en abstract taalgebruik is relevant in relatie tot de kloof tussen theorie en praktijk die aanstaande leraren ervaren en de mogelijke praktijkschok. Mogelijk speelt de mate van abstractie en concreetheid van het taalgebruik een rol bij de moeite die aanstaande leraren hebben bij het ontwikkelen van een bruikbaar concept van klassenmanagement (Kwok, 2021).

1.1.9 Het curriculum

In dit promotieonderzoek is onderzocht welk concept van klassenmanagement wordt gehanteerd in de curricula van verschillende Nederlandse lerarenopleidingen. Om het concept van klassenmanagement in deze curricula te analyseren, is het essentieel om onderscheid te maken tussen de verschillende curriculumniveaus en verschijningsvormen van het curriculum. Volgens Van den Akker (2009) bestaat een curriculum uit meerdere niveaus (zie Tabel 1.1). In het curriculum wordt duidelijk gemaakt uit welke inhoud het onderwijsaanbod bestaat en welke leeractiviteiten aanstaande leraren kunnen verwachten. Het concept van klassenmanagement neemt hierin een belangrijke plaats in.

Tabel 1.1
Curriculumniveaus, Van den Akker (2009)

Niveau	Beschrijving	Voorbeeld curriculumproducten
SUPRA	Land-overstijgend, internationaal	Europees Referentiekader voor onderwijs

MACRO	Systeem, nationaal	Landelijke kerndoelen, eindtermen, examenprogramma's
MESO	School, opleiding	Schoolwerkplan, opleidingsprogramma
MICRO	Groep, leraar	Lesplan, lesmateriaal, module, leergang leerboek, methode
NANO	Leerling, individu	Persoonlijk leerplan, individuele leerweg

Elk curriculumniveau omvat specifieke curriculumproducten die betrekking hebben op dat niveau, zoals weergegeven in Tabel 1.1. Deze curriculumniveaus zijn onderling verbonden: beslissingen op macroniveau, met betrekking tot de kerndoelen van het onderwijs, hebben invloed op hoe het schoolwerkplan, op mesoniveau, wordt opgesteld. Het schoolwerkplan kan vervolgens richting geven aan de lessen die door leraren worden voorbereid. In dit promotieonderzoek ligt de nadruk vooral op het meso- en microniveau.

Naast het curriculumniveau is het zinvol om te kijken naar de verschijningsvorm van het curriculum bij de analyse ervan. Van den Akker (2009), gebaseerd op Goodlad (1979), onderscheidt zes verschijningsvormen (zie Tabel 1.2).

Tabel 1.2
Curriculaire verschijningsvormen, Van den Akker (2009)

	Verschijningsvormen
Beoogd	Denkbeeldig Geschreven
Uitgevoerd	Geïnterpreteerd In actie
Bereikt	Ervaren Geleerd

Deze indeling van de verschijningsvormen is gekozen omdat het hiermee mogelijk wordt om de behaalde leerprestaties (het bereikte

curriculum) te relateren aan de oorspronkelijke intenties (het beoogde curriculum) op basis van het uitgevoerde curriculum (Van den Akker, 2009). Deze indeling van de curriculumniveaus is geschikt om te beschrijven hoe de theorie over klassenmanagement, zoals vastgelegd in het beoogde curriculum, uiteindelijk door aanstaande leraren in de praktijk wordt ervaren en geleerd via het uitgevoerde curriculum.

Het beoogde curriculum heeft een 'denkbeeldige' verschijningsvorm waarin de visie en het doel van het onderwijs naar voren kunnen komen. Het krijgt een formeel karakter wanneer het is vastgelegd in schriftelijke vorm en formele goedkeuring heeft gekregen. De twee daaropvolgende verschijningsvormen die Van den Akker onderscheidt, het geïnterpreteerde curriculum en het curriculum in actie, maken deel uit van het uitgevoerde curriculum. Het geïnterpreteerde curriculum betreft de interpretatie van leraren en hoe zij het curriculum in de praktijk brengen, bijvoorbeeld met lesopzetten en didactische werkwijzen. Het curriculum in actie verwijst naar de daadwerkelijke uitvoering van het curriculum door leraren. Tot slot maakt Van den Akker onderscheid binnen het bereikte curriculum tussen het geleerde en ervaren curriculum door studenten.

1.2 Onderzoeksvraag, doel en methode van het onderzoek

Ondanks pogingen om het curriculum van lerarenopleidingen te verbeteren, blijft er een ervaren kloof bestaan tussen het meer theoretisch ingerichte instituut en de leerervaringen op de werkplek (Meij, Smits & Meeter, 2022). Voor aanstaande leraren blijft het nog steeds onduidelijk hoe de theorie die zij op het instituut leren zich verhoudt tot hun praktijkervaringen. Dit rechtvaardigt verder onderzoek naar de theorie, met name het concept van klassenmanagement, dat aanstaande leraren wordt aangeboden en hoe dit doorwerkt in de ontwikkeling van deze leraren.

In het curriculum van de lerarenopleiding speelt het concept van klassenmanagement een rol bij het creëren van een uitdagend en veilig leerklimaat door aanstaande leraren. Dit concept kan hen helpen om de theoretische kennis die relevant is voor klassenmanagement te verbinden met de ervaringen die zij opdoen op de werkplek, doordat het concept de verhouding tussen abstract en concreet taalgebruik over klassenmanagement probeert te optimaliseren.

1.2.1 Onderzoeksvraag

Dit promotieonderzoek analyseert het concept van klassenmanagement in het beoogde, uitgevoerde en bereikte curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen en vergelijkt deze onderling. De centrale onderzoeksvraag en deelvragen in dit promotieonderzoek luiden als volgt:

Hoe wordt klassenmanagement in het beoogde, het uitgevoerde en het bereikte curriculum van de Nederlandse lerarenopleidingen geconceptualiseerd?

- a. Welke kenmerken komen in het concept van klassenmanagement naar voren?
- b. Welke taal wordt gebruikt om de kenmerken van het concept van klassenmanagement te karakteriseren?
- c. In hoeverre komen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in onderlinge samenhang naar voren?

1.2.2 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek streeft ernaar vast te stellen hoe het concept van klassenmanagement in verschillende verschijningsvormen van de curricula van Nederlandse lerarenopleidingen naar voren komt. Hierdoor draagt dit promotieonderzoek bij aan de kennisbasis van lerarenopleiders, het verminderen van de theorie-praktijkkloof, het verzachten van mogelijke praktijkschokken en het verkorten van de survivalfase voor aanstaande leraren (Geerdink & Pauw, 2016; Van Veen, 2013). Nieuwe inzichten over het concept van klassenmanagement en de impact ervan op het curriculum kunnen lerarenopleiders helpen bij het vormgeven van het onderwijs in de lerarenopleiding. Bovendien biedt dit promotieonderzoek aanknopingspunten voor vervolgonderzoek naar de ontwikkeling van het concept van klassenmanagement bij aanstaande leraren (zie ook §1.6 over de opbouw van dit proefschrift).

Daarnaast draagt de beantwoording van deze onderzoeksvraag bij aan de theorievorming over het concept van klassenmanagement (Emmer & Stough, 2001; Martin et.al, 2016; Wubbels, 2011). Dit promotieonderzoek streeft naar een diepgaand begrip van het concept van klassenmanagement (zie ook §1.5).

1.2.3 Methode van het onderzoek

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van kwalitatieve dataverzameling en van kwantitatieve onderzoeksinstrumenten en -methoden. Dit wordt in hoofdstuk 3 toegelicht. Semigestructureerde interviews zijn afgenomen en kwalitatief geanalyseerd. De interviewdata zijn ook kwantitatief geanalyseerd. Hiervoor is gebruikgemaakt van de semantische social network analyse software Knowledge Building Discourse EXplorer (KBDeX) (Oshima, Oshima, & Matsuzawa, 2012). Met KBDeX kan worden bepaald welke begrippen en termen een verbindende rol spelen in getranscribeerde verbale data. Ook zijn documenten (studieboeken en studiewijzers) verzameld en deze zijn zowel kwalitatief als kwantitatief geanalyseerd.

1.3 Context van het onderzoek

Dit promotieonderzoek is uitgevoerd in het Nederlandse lerarenopleidingslandschap. Het opleiden van leraren vindt plaats in instituten en in de scholen van het werkveld. De instituten zijn hbo-lerarenopleidingen en universitaire lerarenopleidingen (ulo's). De instituten en de scholen hebben een samenwerkingsverband. Hbo-lerarenopleidingen leiden samen met het werkveld tweedegraads leraren en leraren voor het basisonderwijs op. Universitaire lerarenopleidingen leiden, ook samen met het werkveld, op tot onder andere eerstegraads leraren voor het voortgezet onderwijs en tot leraar basisonderwijs.

Dit promotieonderzoek heeft het opleiden van leraren voor het voortgezet onderwijs als context gekozen omdat veel aanstaande leraren in het voortgezet onderwijs moeite hebben met klassenmanagement (Van Tartwijk et al., 2011). Aanstaande leraren voor het voortgezet onderwijs worden zowel op universitaire lerarenopleidingen als op hbo-lerarenopleidingen opgeleid, en daarom vormen de hbo- en universitaire lerarenopleidingen die samenwerken met de scholen de context van dit promotieonderzoek.

1.4 Maatschappelijke relevantie van het onderzoek

Dit promotieonderzoek kan lerarenopleiders helpen die zich inzetten voor de ontwikkeling van aanstaande leraren, en die aanstaande

leraren helpen de verbinding tussen theorie en praktijk beter te leggen, waardoor zij het verband tussen theorie en praktijk beter begrijpen. Daarmee is dit promotieonderzoek relevant voor de lerarenopleiders die werkzaam zijn op de instituten van de lerarenopleidingen.

Gezien de gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid voor het opleiden van leraren door het instituut en door de scholen, is dit promotieonderzoek ook relevant voor schoolopleiders, werkplekbegeleiders en anderen die medeverantwoordelijk zijn voor de begeleiding op de werkplek van aanstaande leraren of leraren die moeite hebben met klassenmanagement.

Dit promotieonderzoek kan relevant zijn voor aanstaande leraren die een kloof ervaren tussen theorie en praktijk. Het kan de kans op een praktijkschok helpen te verkleinen. Veel aanstaande leraren ervaren, zoals in deze inleiding is aangegeven, moeite met klassenmanagement. Wanneer aanstaande leraren een beter begrip ontwikkelen van het concept van klassenmanagement, kan dat hen helpen met de problemen die ze met klassenmanagement hebben. Het kan bijdragen aan het verminderen van de kloof tussen theorie en praktijk, wat de praktijkschok kan verzachten, de overlevingsfase kan verkorten en de start in het beroep kan vergemakkelijken. Hopelijk leidt dat tot minder stress, burn-out en/of vertrek van de school of het verlaten van het beroep. De start in het beroep van leraren wordt als cruciaal beschouwd voor duurzaam succes in dat beroep (Ingersoll, 2012). Als het ingroeien in het beroep niet goed verloopt, kan dat ertoe leiden dat een deel van de nieuw ingestroomde collega's snel weer uitstroomt. De uitstroom wordt zichtbaar in de cijfers die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap worden bijgehouden. Die cijfers geven aan dat 19%-25% van de beginnende leraren na één tot drie jaar de school verlaat. De ervaringen op school leiden tot ontevredenheid bij de leraar en zijn dusdanig dat de leraar uit het onderwijs vertrekt of naar een andere school gaat (Min. v. OCW, 2019). In het voortgezet onderwijs hebben Noordzij en Van der Grift (2020) gezien dat de uitstroom van leraren met één jaar ervaring is toegenomen, van ongeveer 12% in het begin van de jaren 2000 tot bijna 20% in de afgelopen jaren. Ook internationaal is deze uitstroom zichtbaar, bijvoorbeeld bij het aantal beginnende Amerikaanse leraren dat het lerarenberoep verlaat. Onderzoek bevestigt dat bijna 30 procent binnen de eerste drie jaar het beroep verlaat en na vijf jaar is de helft van alle nieuwe Amerikaanse leraren vertrokken (Joiner &

Edwards, 2008). Moeite met klassenmanagement wordt als één van de redenen genoemd voor het verlaten van de school of het beroep door leraren.

1.5 Wetenschappelijke relevantie van het onderzoek

In dit promotieonderzoek worden twee wetenschappelijk relevante thema's uitgewerkt. Het eerste thema betreft het concept van klassenmanagement. In de tweede plaats wordt onderzocht welke kenmerken meer of minder prominent naar voren komen in het concept van klassenmanagement binnen de verschillende curriculaire verschijningsvormen op de lerarenopleidingen.

Het eerste thema van dit onderzoek naar klassenmanagement kan in verband worden gebracht met de volgende uitspraak: "Although classroom management has clear and important implications for practice, a thorough understanding of the construct has been lacking, primarily due to its complexity" (Martin, et al., 2016, p. 31). Onderzoekers neigen naar een uitgebreid en/of breed concept van klassenmanagement: "expanded conceptualization" (Emmer & Stough, 2001, p. 103; Emmer & Sabornie, 2014; Sabornie & Espelage, 2022) en "a comprehensive view" of een "broad view" (Emmer & Stough, 2001, p. 104). In de meeste klassenmanagementonderzoeken wordt klassenmanagement in abstracte termen geconceptualiseerd als de wijze waarop leraren betrokkenheid bij leerlingen tot stand brengen en hoe leraren onderbrekingen van de les beperken. Het hanteren van een abstract en breed geformuleerd concept brengt ook moeilijkheden met zich mee, bijvoorbeeld als ook methodes voor het optimaliseren van leren onder klassenmanagement worden geschaard. Daardoor verdwijnt mogelijk het onderscheid met didactiek: " ... makes management difficult to distinguish from teaching in general." (Emmer & Stough, 2001, p. 104).

Dit promotieonderzoek richt zich op het verhelderen en begrijpen van dit complexe construct. Martin et al. (2016) streven naar consensus over het gegeven dat klassenmanagement geconceptualiseerd kan worden met behulp van meerdere kenmerken. Maar ondanks dat streven naar consensus, wordt klassenmanagement regelmatig met één specifiek kenmerk geoperationaliseerd. Klassenmanagement wordt bijvoorbeeld als het bevorderen van

discipline omschreven. Een dergelijke perceptie op klassenmanagement kan als beperkt en simplistisch worden getypeerd. Klassenmanagement is volgens Martin et al. (2016) meer dan “een zak vol trucjes” om discipline bij te brengen. Het concept ‘klassenmanagement’ is complex van aard en bevat vaak moeilijk zichtbare kenmerken: “Rather, it is a highly complex construct that encompasses nebulous often invisible aspects of classroom interaction and reaches beyond any simple formulaic approach.” (Martin, 2016, p. 32).

Het tweede wetenschappelijke thema in dit promotieonderzoek betreft de verschijningsvormen van het curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen waarin aandacht is voor klassenmanagement. Dit onderzoek streeft ernaar inzicht te geven in hoe het concept van klassenmanagement zich manifesteert op de drie curriculaire verschijningsvormen. Door te onderzoeken welke kenmerken in het concept van klassenmanagement, op de verschillende niveaus van het curriculum, meer of minder prominent naar voren komen, kan duidelijk worden in welke mate er sprake is van alignement in de curricula van Nederlandse lerarenopleidingen. Dit sluit aan bij de internationale trend waarin sprake is van toenemende aandacht voor de curricula van lerarenopleidingen, het beroep en het werkveld van lerarenopleiders (Vanassche, 2016).

1.6 Opbouw van het promotieonderzoek

Dit proefschrift beschrijft de manifestatie van het concept van klassenmanagement in de verschillende niveaus en verschijningsvormen van het curriculum van lerarenopleidingen (Van den Akker, 2009). Het concept komt op verschillende, vaak impliciete manieren naar voren in de curriculumniveaus. In formele documenten zoals studiewijzers (beoogd curriculum) wordt een concept van klassenmanagement weerspiegeld aan de hand van de moduletitel, geformuleerde doelen en beschreven inhouden. Met behulp van studiewijzers beschrijven de opleiders een onderwijsinhoud met allerlei onderwijsactiviteiten. De onderwijsinhoud werkt door in de leeractiviteiten van de studenten. Ook de bronnen, zoals wetenschappelijke en semiwetenschappelijke literatuur die studenten bestuderen (uitgevoerd curriculum) bevatten een bepaald concept. Op de werkplek ontmoeten aanstaande leraren werkplekbegeleiders die

ook hun eigen concept hebben. Aanstaaende leraren doen op het instituut en op de werkplek allerlei leerervaringen op; ook dat helpt mee om hun eigen concept te ontwikkelen.

Het verschijnsel van de ontwikkeling van het concept klassenmanagement dat in dit promotieonderzoek wordt onderzocht, doet denken aan het kinderspel “Chinese Whispers”. Chinese Whispers is internationaal gezien vrij populair en gaat als volgt. Een leerling van een klas kiest een korte zin en beeldt die zin non-verbaal uit voor een klasgenoot. Bijvoorbeeld: “Ik reed op een fiets door de stad en ik viel.” De eerste leerling toont, zonder te spreken, met behulp van beweging en mimiek, de zin aan een tweede leerling. Wanneer de tweede leerling denkt de zin te begrijpen, geven ze elkaar de hand en wordt de zin op dezelfde non-verbale manier doorgegeven aan de derde leerling. Het ritueel van uitbeelden herhaalt zich tot iedereen in de klas aan de beurt is geweest. De laatste leerling toont de gehele klas de doorgegeven boodschap en vertelt de interpretatie van de zin erbij. Het levert doorgaans hilarische momenten op ... en de boodschap is meestal nogal vervormd.

‘Chinese Whispers’ dient hier als metafoor. Onderzoekers schrijven over klassenmanagement. Zij bieden hun concept van klassenmanagement aan. Lerarenopleiders lezen die literatuur over klassenmanagement. Datgene wat aanstaande leraren dienen te leren over het concept van klassenmanagement komt in het formele curriculum naar voren. Dat wordt vertaald in doceeractiviteiten en leeractiviteiten. Aanstaaende leraren luisteren naar de lerarenopleiders wanneer over klassenmanagement wordt onderwezen. Aanstaaende leraren lezen in de studieboeken over klassenmanagement. Op de werkplek ‘fluisteren’ werkplekbegeleiders hun concept bij de aanstaande leraren in het oor. De centrale kenmerken van de complexiteit van klassenmanagement kunnen op die manier vervormen en misschien zelfs verloren gaan. Aan het einde van de lerarenopleiding kan het ervaren curriculum ten aanzien van klassenmanagement flink afwijken van het oorspronkelijke verwoorde concept van klassenmanagement in het formele curriculum. Dit promotieonderzoek geeft inzicht in hoe het concept van klassenmanagement via het formele en uitgevoerde curriculum bij aanstaande leraren zich ontwikkelt tot hun uiteindelijke concept.

In de verschillende hoofdstukken komen de curriculaire verschijningsvormen van Van den Akker en de desbetreffende actoren in het curriculum aan de orde. Hieronder volgt een korte aanduiding van de inhoud per hoofdstuk (na dit eerste hoofdstuk). In het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op het concept van klassenmanagement in wetenschappelijke literatuur. Met behulp van Grounded Theory wordt gekeken naar de wijze waarop wetenschappers klassenmanagement hebben geconceptualiseerd. Dit resulteert in een concept van klassenmanagement dat in het vervolg van het onderzoek als analysekader wordt gehanteerd. Vijf empirische studies zijn uitgevoerd naar het concept van klassenmanagement in het beoogde, uitgevoerde en het ervaren curriculum en geanalyseerd met dit analysekader.

In het derde hoofdstuk wordt de methode uiteengezet van de vijf empirische studies. Er is in dit hoofdstuk aandacht voor de dataverzameling, instrumenten en analyse. Om de leesbaarheid te vergroten en herhaling te voorkomen, zijn verschillende toelichtingen op de methodologie van de verschillende deelstudies in één hoofdstuk gebundeld. Zo wordt stilgestaan bij het instrument dat in dit onderzoek veel gebruikt is: het semigestructureerde interview. Ook wordt aandacht besteed aan KBDeX (Knowledge Building Discourse eXplorer) waarmee semantische netwerkstructuren zijn geanalyseerd.

Om na te gaan welke kenmerken van het concept van klassenmanagement aanstaande leraren tijdens de lerarenopleiding leren, wordt in hoofdstuk 4 de deelstudie naar de perceptie van het ervaren curriculum van de studenten beschreven. De centrale vraag is: “Welk concept van klassenmanagement wordt er in de lerarenopleiding onderwezen, vanuit het perspectief van de aanstaande leraren?” Dit hoofdstuk doet verslag van het beeld dat studenten hebben van de lessen op de lerarenopleiding en hun ervaringen op de werkplek. Op basis van dit beeld kon duidelijk worden welke kenmerken zij in het concept van klassenmanagement tijdens de opleiding herkennen.

De studenten gaven tijdens de interviews aan dat de ervaringen op de werkplek, en met name de interactie met de werkplekbegeleiders, een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van een eigen concept van klassenmanagement. Om die reden staat de centrale vraag in hoofdstuk 5 gericht op het uitgevoerde curriculum. Werkplekbegeleiders zijn geïnterviewd. Zij delen inzichten over hun

begeleiding, hun concept en de aard van klassenmanagement. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de studie naar het concept van klassenmanagement dat werkplekbegeleiders hanteren tijdens het begeleiden van stagiaires.

Werkplekbegeleiders geven aan dat de lerarenopleiders op het instituut een belangrijke rol spelen bij de ontwikkeling van theoretische inzichten over klassenmanagement bij aanstaande leraren. In hoofdstuk 6 worden de resultaten beschreven van de interviews met lerarenopleiders: hun concept van klassenmanagement, de taal die zij gebruiken en of zij kenmerken van klassenmanagement als samenhangend ervaren.

Hoofdstuk 7 beschrijft hoe klassenmanagement is geconceptualiseerd in de geschreven beoogde curricula van lerarenopleidingen. Hiervoor zijn de openbaar beschikbare studiewijzers van lerarenopleidingen uit het studiejaar 2016-2017 geanalyseerd. Dit hoofdstuk besteedt vooral aandacht aan het beoogde geschreven curriculum.

Het achtste hoofdstuk heeft als centrale vraag: “Hoe wordt klassenmanagement geconceptualiseerd in opleidingsliteratuur?” De opleidingsliteratuur wordt gezien als onderdeel van het beoogde curriculum. Op basis van de studiewijzers van Nederlandse lerarenopleidingen is opleidingsliteratuur geselecteerd. In dit hoofdstuk zijn de boeken geanalyseerd die studenten bestuderen tijdens de lerarenopleiding, om na te gaan hoe klassenmanagement in deze opleidingsliteratuur wordt geconceptualiseerd.

Hoofdstuk 9 bevat de algehele conclusie, waarin antwoord wordt gegeven op de centrale onderzoeksvraag en de drie deelvragen. Daarna volgt een discussie waarin wordt gereflecteerd op de eindconclusie en op de onderzoeksmethode. In dit negende hoofdstuk wordt ook het didactisch klaverblad gepresenteerd, dat is ontwikkeld op basis van de resultaten uit het promotieonderzoek en dat als model kan dienen voor leraren en lerarenopleiders. Tot slot wordt aandacht besteed aan methodologische beperkingen en mogelijk vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 2

2 Het concept klassenmanagement in wetenschappelijke literatuur

2.1 Introductie

In 1907 schreef Bagley dat klassenmanagement te maken heeft met de effectieve behandeling van een klas of groep leerlingen, waarin een leraar als vanzelfsprekend zorgt voor stilte, orde, discipline en punctualiteit: “Thus the teacher accepts the dictum that silence, good order, “discipline,” punctuality, etc., are self -justified” (p. 3). Achter deze uitspraak van Bagley schuilt een concept van klassenmanagement. Klassenmanagement wordt hier gezien als een manier om orde en rust te scheppen in een klas, te zorgen dat het stil en daar consequent naar te handelen. Bagley conceptualiseerde klassenmanagement als disciplineren.

Het concept van Bagley heeft lang en krachtig doorgewerkt. Ook anno 2023 heeft dit oorspronkelijke concept nog invloed in het onderwijs. Van leraren wordt verwacht dat zij ten opzichte van leerlingen duidelijk en consequent zijn (Vereniging Hogescholen, 2017). De meeste leraren verwachten ook dat leerlingen rustig werken. Gezien vanuit dit perspectief lijkt er sinds 1907 misschien weinig veranderd te zijn.

Tegenwoordig blijkt klassenmanagement echter meer te omvatten dan alleen het handelen van een leraar ten behoeve van discipline. Een leraar die op internet de zoekterm ‘klassenmanagement’ gebruikt, ziet al snel dat klassenmanagement tegenwoordig een meer uitgebreide omschrijving krijgt. Er wordt dan bijvoorbeeld aangegeven dat klassenmanagement: “verwijst naar alle maatregelen die een leerkracht neemt om een klimaat te scheppen waarin leerlingen met succes kunnen leren en werken” (Wikipedia, november 2023). Op verschillende manieren, waarover later meer in dit hoofdstuk, verschilt dit populaire klassenmanagementconcept van dat van Bagley.

2.2 Onderzoeksvraag

Na Bagley zijn er door de jaren heen tal van onderzoekers geweest die hebben beschreven wat er met klassenmanagement bedoeld wordt. Het denken over klassenmanagement heeft sinds Bagley een grote

ontwikkeling doorgemaakt. In dit hoofdstuk wordt de ontwikkeling van het concept klassenmanagement verkend en wordt geprobeerd te laten zien dat het scherp afbakenen van klassenmanagement niet vanzelfsprekend is.

Het doel van dit hoofdstuk is om tot een concept van klassenmanagement te komen dat recht doet aan de vele perspectieven op klassenmanagement die er in de afgelopen decennia zijn geweest. Met behulp van de grounded theory-aanpak is gezocht naar een selectie van kenmerken die verband houden met het concept van klassenmanagement. Daarnaast worden verschillende aanverwante thema's besproken die in de literatuur in verband met klassenmanagement als relevant worden beschouwd.

Het concept van klassenmanagement dat aan het einde van dit hoofdstuk is geformuleerd, zal een centrale rol spelen in de hiernavolgende empirische studies. In dit hoofdstuk wordt een antwoord gezocht op de volgende vraag:

Welke kenmerken komen naar voren in het concept van klassenmanagement in wetenschappelijke literatuur?

2.3 Over grounded theory approach

Voor dit onderzoek naar het concept van klassenmanagement wordt gebruikgemaakt van de Grounded Theory Approach (GTA) zoals beschreven door Glaser & Strauss in "The Discovery of Grounded Theory" (1967) en verder ontwikkeld door Charmaz (2006). Deze kwalitatieve onderzoeksmethode heeft vooral veel aandacht gekregen in de sociale wetenschappen. De GTA heeft als doel zowel theorieën en concepten te ontwikkelen als verklaringen te vinden voor gedragspatronen en sociale processen, gebaseerd op praktische handelingen. GTA is gekozen vanwege zijn geschiktheid om complexe concepten in verschillende bronnen te bestuderen en vervolgens tot theorievorming te komen (Watling & Lingard, 2012; Wolfswinkel, et al., 2013). Klassenmanagement kan worden beschouwd als zo'n complex concept (zie ook hoofdstuk 1).

De essentie van de methode van Glaser en Strauss (zie ook Charmaz, 2006; Kenny & Fourie, 2015) is dat het onderzoeksproces begint met het formuleren van een onderzoeksvraag die gericht is op het construeren van een theoretisch concept of theorie. Vervolgens wordt

een eerste cyclus van dataverzameling, data-analyse door middel van codering en reflectie doorlopen. Hieruit volgt een voorlopige constructie van concepten of theorieën. Daarna vinden er meerdere cycli van dataverzameling en analyse plaats om de theorie of concepten te verbreden en te verdiepen tot verzadiging is bereikt.

2.3.1 Over de eerste cyclus

In de eerste cyclus was de dataverzameling bedoeld om een rijke beschrijving van het onderzoeksobject mogelijk te maken. Het coderen van de data begon met "open coding" om recht te doen aan wat zich vanuit de data aandient en om op basis daarvan een basis voor een theorie te creëren (Charmaz, 2006). Na de eerste cyclus werd opnieuw naar de data teruggekeerd en werden de aanwezige gegevens met een frisse blik geanalyseerd. Als er een voorlopig concept of theorie opkwam, werd het mogelijk om een tweede cyclus te starten door opnieuw en meer data te verzamelen, deze te analyseren en zo de eerste cyclus te verrijken.

2.3.2 Over de tweede cyclus

Tijdens de tweede cyclus was de dataverzameling gericht op het verbreden en/of verdiepen van de concepten of theorieën die tijdens de eerste cyclus werden ontdekt. Het coderen in de tweede cyclus wordt "focused" genoemd (Charmaz, 2006): in deze fase kan een onderzoeker met een specifieke focus de data analyseren en het concept verder ontwikkelen. Indien nodig kunnen er ook meerdere opeenvolgende "focused" cycli plaatsvinden om de analyse te verbreden of te verdiepen, bijvoorbeeld als er tijdens het onderzoek nieuwe en relevante literatuur verschijnt.

2.3.3 Over de derde cyclus

In de laatste fase werkt een onderzoeker aan een zich ontwikkelend, maar meer afgerond concept of theorie. Hierbij wordt gebruik gemaakt van 'theoretical sampling', waarbij de onderzoeker op zoek gaat naar beschrijvingen in de data die falsificerende of verifiërende informatie kunnen geven over de eerder ontdekte concepten of theorieën. Eventuele aanvullende dataverzameling, data-analyse en reflectie zijn gericht op het verdiepen van het concept of de theorie.

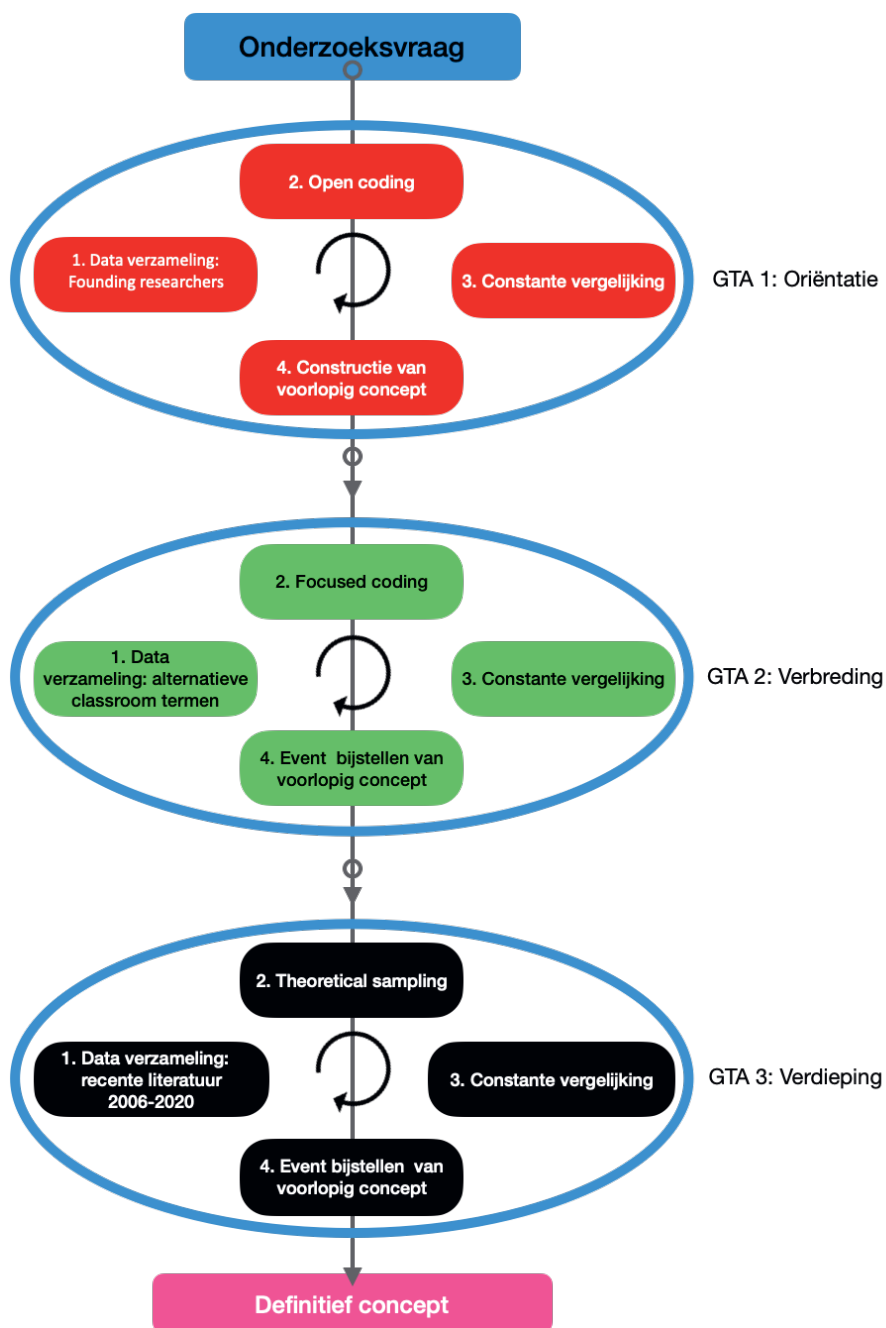
Het zoekproces kan stoppen wanneer theoretische verzadiging is bereikt, wat gebeurt wanneer een nieuwe cyclus geen nieuwe inzichten meer oplevert.

In de grounded theory-aanpak wordt de methode van constante vergelijking gehanteerd (Charmaz, 2006; Hallberg, 2006). Dat betekent dat de uitkomsten van eerdere cycli worden geanalyseerd en vergeleken met de uitkomsten van latere cycli. Deze reflectie en voortdurende vergelijking zijn bedoeld om de relatie tussen de gegevens en de ontwikkelde concepten te verduidelijken. Op deze manier kunnen eventuele fricties of tegenstellingen tussen verkregen inzichten aan het licht komen. De constante vergelijking dient ter bevordering van belangrijke criteria voor kwalitatief onderzoek, zoals de geloofwaardigheid, transfereerbaarheid, consistentie en neutraliteit van het onderzoeksproces (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Gedurende het hele proces van dataverzameling en -analyse maken onderzoekers aantekeningen, die worden vastgelegd in memo's. Deze memo's documenteren het denkproces en de overwegingen van de onderzoeker tijdens het onderzoek en bieden inzicht in het besluitvormingsproces dat leidt tot de ontwikkeling van een theorie of concept.

2.4 Methode: drie cycli naar het concept en kenmerken van klassenmanagement

In dit onderzoek zijn drie grounded theory-aanpak (GTA) cycli doorlopen. Deze drie cycli hadden tot doel een definitief concept met de kenmerken van klassenmanagement te ontwikkelen. Dit definitieve concept zal dienen als het analytisch kader voor dit gehele promotieonderzoek. De drie cycli worden GTA 1, GTA 2 en GTA 3 genoemd en zijn in het onderstaande schema weergegeven. De eerste cyclus had een verkennende functie, de tweede cyclus had tot doel het concept te verbreden en de derde cyclus had als doel verdieping aan te brengen.

Figuur 2-1
Drie cycli GTA (Charmaz, 2006; Hallberg, 2006)



Een concept, zoals beschreven in hoofdstuk 1, wordt gedefinieerd als een verzameling theoretische constructen, ideeën, definities en kenmerken waarmee dat concept, in dit geval klassenmanagement, kan worden verduidelijkt (Blalock, 1982; Jong-Gierveld & Linnemann, 1989). In dit promotieonderzoek werd gezocht naar een reeks kenmerken die het concept van klassenmanagement kunnen karakteriseren.

Een kenmerk bestaat uit een verzameling verwante begrippen, woorden en handelingen. Deze kenmerken zijn bedoeld om het complexe concept van klassenmanagement op te splitsen in onderscheidbare maar samenhangende eenheden. Ze geven aan waar het handelen van de leraar (en mogelijk ook van de leerlingen) op gericht is. Als voorbeeld kan worden genoemd dat Bagley (1907) stelt dat een leraar afspraken maakt om het gedrag van leerlingen in goede banen te leiden. Een leraar geeft toestemming voor bepaald gedrag, maar stelt ook grenzen en verbiedt ander gedrag. Het handelen van de leraar (en de leerlingen) is gericht op begrippen als ‘afspraken’, ‘toestemming’, ‘verbieden’ en ‘grenzen’. Deze begrippen hebben onderlinge verwantschap doordat ze betrekking hebben op voorschriften voor het gedrag van leerlingen. Ze vormen samen een kenmerk. In dit geval werden deze begrippen gelabeld als ‘Regels’, wat een onderscheidend kenmerk is binnen het concept van klassenmanagement. Het handelen van de leraar is tijdens een lesgerichte situatie – in dit voorbeeld – gericht op het kenmerk ‘Regels’.

2.4.1 De eerste GTA-cyclus

In de eerste GTA-cyclus (GTA1) werden bronnen uit de periode 1907-2006 geanalyseerd, die zijn verzameld in een historisch overzicht. Voor dit historisch overzicht is gebruik gemaakt van het boek van Evertson & Weinstein: “Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues” uit 2006. Dit boek wordt beschouwd als een belangrijke publicatie die bijna 100 jaar onderzoek naar klassenmanagement markeert.

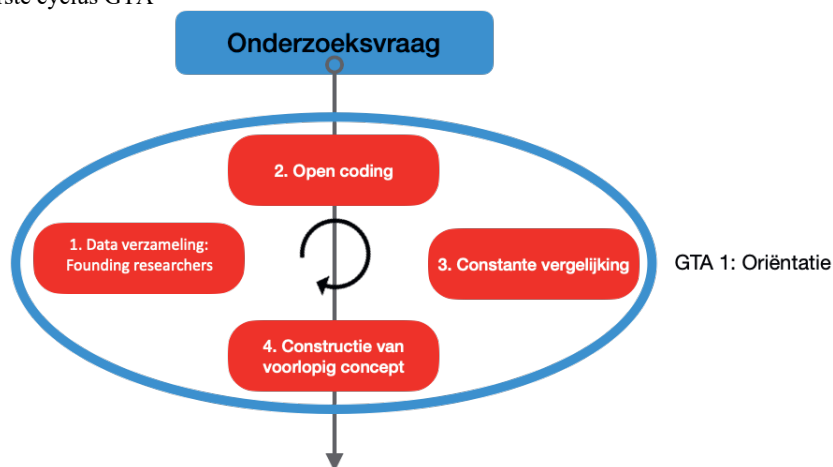
Uit dit handboek is het werk van een aantal belangrijke onderzoekers op het gebied van klassenmanagement, de zogenaamde ‘founding researchers’, geanalyseerd. Enkele van deze founding

researchers worden frequent geciteerd in het handboek, zoals Kounin en Bagley. Daarnaast hebben enkele founding researchers, zoals Doyle en Wubbels, gepubliceerd in Evertson & Weinstein (2006). Het overzicht biedt geen volledig beeld van al het onderzoek naar klassenmanagement, maar heeft een verkennende functie.

Het historisch overzicht begint met het werk van Bagley, waarvan Brophy in Evertson & Weinstein (2006) aangeeft dat hij als eerste klassenmanagement als een wetenschappelijk thema aanwijst. Vervolgens wordt in chronologische volgorde een aantal founding researchers genoemd. Het historisch overzicht eindigt met de definitie van klassenmanagement die aan het begin van het handboek voor klassenmanagement van Evertson & Weinstein (2006) wordt genoemd. In deze eerste cyclus is bij elke founding researcher aangegeven welke kenmerken in het concept van klassenmanagement zijn geïdentificeerd. De vraag in de eerste cyclus luidde:

Welke dominante kenmerken van het concept van klassenmanagement zijn er in literatuur van founding researchers te onderscheiden?

Figuur 2-2
Eerste cyclus GTA



2.4.2 De tweede GTA-cyclus

Op basis van GTA1 ontstond een eerste voorlopig concept van klassenmanagement. De eerste cyclus gaf echter ook aanleiding tot

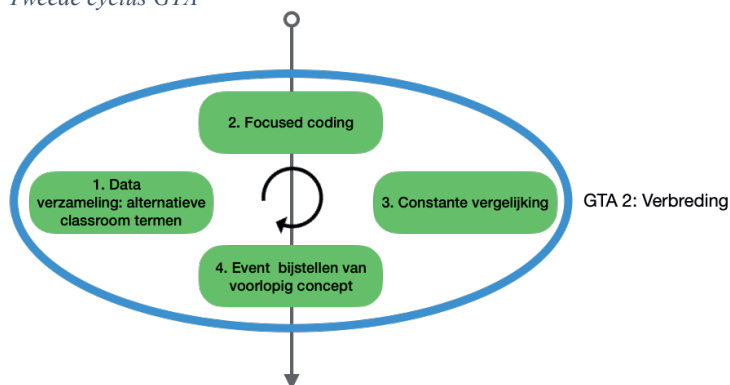
een tweede cyclus. Tijdens deze eerste cyclus viel op dat in de bestudeerde literatuur (Evertson & Weinstein, 2006) alternatieve, maar vergelijkbare termen, zoals 'classroom organisation' en 'classroom ecology', worden gebruikt naast en soms zelfs in plaats van klassenmanagement ('classroom management').

Deze alternatieve termen vormden de basis voor een tweede GTA-cyclus. Het was onduidelijk hoe deze alternatieve termen zich verhielden tot het concept van klassenmanagement. In deze GTA2 luidde de vraag:

Wat dragen alternatieve classroom-termen bij aan het verduidelijken van het concept en de kenmerken van klassenmanagement?

GTA2 kan worden gezien als een verbreding. Het doel van GTA2 was om het voorlopige concept en de kenmerken bij te stellen. Telkens wanneer tijdens de eerste cyclus een alternatieve term werd gevonden, werd dit begrip in een tabel opgenomen. Dit overzicht is toegevoegd in de bijlage. Er is gekozen om te zoeken naar vergelijkbare termen tot het moment van verzadiging, dat wil zeggen wanneer er geen nieuwe inzichten meer werden toegevoegd (Saunders et al., 2018).

Figuur 2-3
Tweede cyclus GTA



2.4.3 De derde GTA-cyclus

In de eerste cyclus werden bronnen geanalyseerd tot aan het uitvoerige werk van Evertson & Weinstein (2006). Dit betekende dat

de meer recente wetenschappelijke literatuur nog niet bestudeerd was. Het was mogelijk dat het voorlopige concept van klassenmanagement kon worden aangevuld met meer recente inzichten. Het gebruik van de alternatieve classroom-termen, die waren geanalyseerd in de tweede cyclus, gaf ook aanleiding voor deze derde cyclus. Voor deze derde cyclus zijn twee vragen gesteld:

“Hoe is klassenmanagement in recente literatuur geconceptualiseerd?” En: “Welke nadruk krijgen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in de recente literatuur?”

Het doel van deze derde cyclus was om het voorlopige concept te kalibreren en tot een definitief concept van klassenmanagement te komen.

In deze derde en laatste GTA-cyclus werden peer-reviewed artikelen uit de periode 2005-2020 geanalyseerd. Deze artikelen zijn geselecteerd op basis van de ERIC-database. Na deze derde cyclus zou het mogelijk moeten zijn om een definitief concept van klassenmanagement te formuleren. Dit concept kon in dit promotieonderzoek worden gebruikt om curricula van lerarenopleidingen met betrekking tot klassenmanagement te analyseren (‘theoretical sampling’).

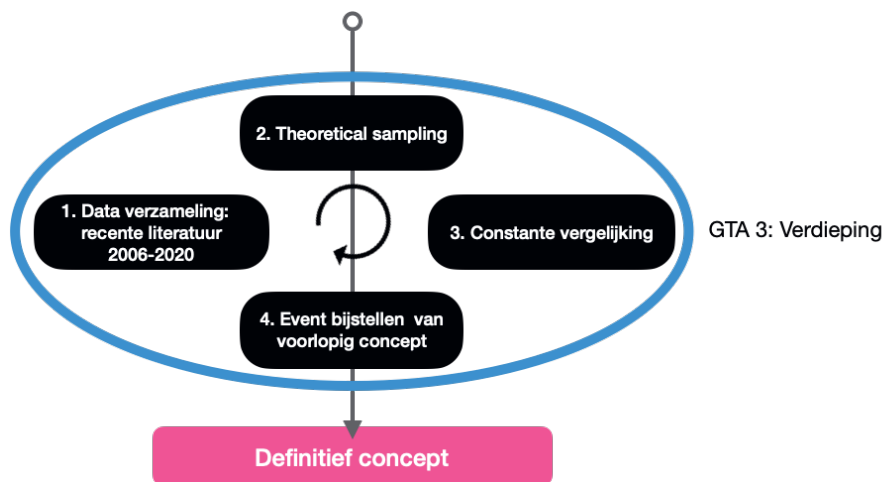
De procedure voor het zoeken naar literatuur in de derde cyclus was gebaseerd op de methode die is beschreven door Creswell (2012). Er zijn artikelen verzameld met drie zoektermen. Er is gezocht met deze afzonderlijke zoektermen in de titel. Deze zoektermen waren ‘classroom management’, ‘classroom environment’ en ‘classroom climate’. De begrippen ‘classroom environment’ en ‘classroom climate’ kwamen in de eerste en tweede cyclus als relevant en aanvullend naar voren omdat zij de nadruk leggen op de gevolgen van het handelen van de leraar voor de omgeving.

In totaal zijn in deze derde cyclus 179 publicaties geanalyseerd. De passages waarin het concept van klassenmanagement aan de orde kwam, zijn integraal overgenomen en in een tabel gezet. In de tabel met de citaten is vervolgens bij elk concept aangegeven op welke kenmerken, zoals geformuleerd tijdens de eerste en tweede cyclus, de auteur(s) de nadruk leggen. De derde cyclus bood de mogelijkheid om

te zien of er nieuwe kenmerken moesten worden toegevoegd en bood de mogelijkheid om meer kwantitatieve uitspraken te doen over de frequentie waarin kenmerken worden genoemd. Dit maakte het mogelijk om uitspraken te doen over of er sprake was van kenmerken die meer nadruk kregen bij het conceptualiseren van klassenmanagement.

Tijdens het hele proces van het schrijven van dit promotieonderzoek, verspreid over de periode 2015-2023, hebben gesprekken met collega-onderzoekers plaatsgevonden waarin kalibratie en herijking van de inzichten hebben plaatsgevonden. Deze gesprekken vonden plaats in het kader van de begeleiding van dit promotieonderzoek en hebben geleid tot verschillende memo's die zijn bewaard in een online archief waarin de zoektocht naar een uiteindelijk geschikt concept is gedocumenteerd.

Figuur 2-4
Derde cyclus GTA



2.5 Resultaten eerste GTA-cyclus: een historisch overzicht

2.5.1 Onderzoek naar klassenmanagement sinds 1907

Brophy (2006), die in het *Handbook of Classroom Management* de geschiedenis van het onderzoek naar klassenmanagement beschrijft, haalt Bagley naar voren. Bagley leverde in 1907 als eerste onderzoeker een bijdrage aan de wetenschappelijke theorievorming

met betrekking tot klassenmanagement. Bagley voerde observaties uit bij succesvolle leraren en combineerde onderwijskundige en psychologische kennis. Volgens Brophy richtten deze studies zich in eerste instantie op de invloed van beloning versus straf en lof versus schaamte op het gedrag van leerlingen.

Onderliggend aan het aanvankelijke klassenmanagementonderzoek, geïnspireerd door Bagley's disciplinegeoriënteerde visie op klassenmanagement, schuilt een conceptuele opvatting van klassenmanagement die in een behavioristisch perspectief kan worden gezien (Landrum & Kauffman, 2006). In zo'n behavioristisch concept wordt het managen van klassen gezien als het handelen van een leraar, waarbij dit handelen gericht is op het maken van duidelijke afspraken en het handhaven van naleving daarvan met behulp van straf en beloning, om drukke leerlingen te laten veranderen in ordelijke en rustige leerlingen (Bagley, 1907). Bagley droeg bij aan een op discipline georiënteerde visie op klassenmanagement.

Bij Bagley (1907) komen begrippen naar voren zoals afspraken, orde, discipline, rust, regelmaat, gehoorzamen, regels, beloning en straf. Leerlingen vertonen gedrag dat door de leraar als hinderlijk wordt bestempeld, wat leidt tot onderbrekingen tijdens de les. Om een rustige en stille omgeving te creëren, stelt de leraar regels op. Hierdoor kan de leraar lesgeven en zullen leerlingen minder of geen hinderlijk gedrag vertonen tijdens de les. De leraar zorgt voor naleving van die regels. Brophy geeft aan dat het tot 1950 duurde voordat klassenmanagement als een apart onderwerp in onderwijskundige studies werd beschouwd. Het managen van klassen door de leraar kan op basis van bovengenoemde begrippen worden beschreven als 'handelen met aandacht voor afspraken, straf en beloning'.

Vanaf het midden van de 20e eeuw nam het aantal empirische studies naar klassenmanagement toe. Kounin (1958) introduceerde onder andere het ripple-effect. Hij stelde dat het straffen van de ene leerling ook effect heeft op de rest van de klas. Kounin sprak ook over 'withitness', waarbij een leraar laat merken dat hij doorheeft wat er gaande is. Kounin lijkt een ander kenmerk naar voren te brengen in zijn concept van klassenmanagement. In plaats van alleen reactief te straffen voor ongehoorzaam gedrag, pleit Kounin ook voor het vooraf goed organiseren van de les en het duidelijk communiceren met

leerlingen over de verwachtingen van de leraar, waardoor lesonderbrekingen kunnen worden voorkomen. Een leraar denkt dan vooraf na over procedures die structuur in de lesopbouw aanbrengen, zorgt voor een vloeiend verloop van de les en een soepele opeenvolging van de verschillende leeractiviteiten in de klas. Hierdoor kan de leraar beter reageren op onverwacht gedrag of gebeurtenissen tijdens de les. Het werk van Kounin wordt vaak beschouwd als een belangrijk ijkpunt en lijkt de eerste aanzetten te geven voor een sociaal-systemisch perspectief op klassenmanagement (Doyle, 1986; Hastie, et al., 2007).

In een sociaal-systemisch perspectief op onderwijs wordt de ontwikkeling van leerlingen verklaard door hun interactie met verschillende contexten en de anderen in die contexten te bestuderen. De verschillende contexten worden in dit perspectief als systemisch geïdentificeerd. Klassenmanagement in een sociaal-systemisch perspectief probeert niet alleen naar geïsoleerde leerlingen te kijken, maar naar de leerlingen in combinatie met de sociale contexten waarin ze leren en onderwezen worden. Klassenmanagement door een leraar kan, op basis van het werk van Kounin, worden beschreven als 'handelen met aandacht voor het zorgen voor een opeenvolging van activiteiten, het organiseren van een les, alert zijn (withitness) tijdens de les en aandacht voor communicatie'.

Doyle (1986) ontwikkelt een ecologisch perspectief op klassenmanagement dat sterk verwant is aan het sociaal-systemische perspectief. Beide perspectieven delen het idee dat de klas wordt gezien als een sociale en relationele context waarin het gedrag van mensen en de context elkaar voortdurend beïnvloeden. Centraal in de ecologische benadering staat het begrip 'habitat' (Doyle, 2006), waarin de fysieke omgeving, kenmerken van leerlingen, werkvormen en processen samenhangen en van invloed zijn op het gedrag van de bewoners. Wat het ecologische perspectief onderscheidt van het sociaal-systemische perspectief, is de nadruk op de fysieke omgeving. Doyle (1986, 2006) bespreekt de complexiteit van klassenmanagement aan de hand van zes kenmerken: multi-dimensionaliteit, simultaneïteit, onvoorspelbaarheid, historiciteit, onmiddellijkheid en openbaarheid. Deze termen geven aan dat gebeurtenissen in de klas vanuit verschillende dimensies kunnen worden geïnterpreteerd, dat er gelijktijdige en soms onverwachte gebeurtenissen plaatsvinden, zichtbaar voor alle leerlingen. Deze

gebeurtenissen staan niet op zichzelf maar zijn verbonden met eerdere ervaringen.

Klassenmanagement volgens Doyle, in lijn met Kounin, omvat niet alleen reageren in de klas wanneer er een lesverstoring plaatsvindt, maar ook anticiperen op mogelijke onderbrekingen. Volgens Doyle zijn een goede voorbereiding, duidelijk doordachte activiteiten, het hanteren van heldere lesprocedures en het stellen van duidelijke regels, vereist om onderbrekingen tijdens de les te beperken.

Doyle's onderzoek (2009) naar klassenmanagement benadrukt de relatie tussen verschillende onderwijsactiviteiten zoals instructie, de invloed van fysieke kenmerken van het klaslokaal (zoals beschikbare ruimte, aantal leerlingen, opstelling en materialen) en het gedrag van leerlingen, inclusief problematisch gedrag. In zijn ecologische benadering heeft al het handelen van leraren, zowel voor als tijdens de les, tot doel een uitdagende en veilige leeromgeving te creëren. Bij Doyle speelt het opstellen van een 'programma van actie' een cruciale rol in het klassenmanagement. Op basis van het werk van Doyle draait klassenmanagement om 'het handelen met aandacht voor een goede openvolging van lesactiviteiten en werkvormen, samen met het aanbieden van uitdagende inhoudelijke opdrachten en het geven van heldere inhoudelijke uitleg en instructie'. Doyle benadrukt de onderlinge samenhang van al het gedrag en de gebeurtenissen in het klaslokaal, wat resulteert in een integratief concept van klassenmanagement. Dit concept is integratief omdat het wegnemen of verminderen van lesverstoringen pas effectief kan gebeuren als rekening wordt gehouden met allerlei onderling verbonden kenmerken.

Onderzoek in de Nederlandse context van Créton en Wubbels (1984) plaatst de problemen met klassenmanagement van startende leraren in een interpersoonlijk perspectief, waarbij het gaat om een productieve relatie en de leraar een leidende en nabije rol vervuld: "An interpersonal perspective to classroom management focuses on creating productive relationships between teachers and students. Two independent characteristics of teacher behaviour can be used to map the teacher-student relationship: control and affiliation." (Wubbels, 2009, p. 118). De onderlinge relatie tussen leraar en leerling staat centraal in dit onderzoek en wordt geïllustreerd met behulp van de roos van Leary, een model dat interpersoonlijke communicatie beschrijft. Van Tartwijk et al. (2009) wijzen op het risico dat

beginnende leraren lopen als ze proberen vriendelijk te zijn tegen leerlingen zonder eerst de controle te hebben. De uitdaging is, volgens Wubbels et al., (2006), om een klassensituatie te creëren waarin zowel controle als het tonen van behulpzaamheid, empathie, vriendelijkheid en begrip aanwezig zijn. Hij benadrukt ook dat misverstanden in communicatie gemakkelijk kunnen ontstaan vanwege verschillende percepties van gedrag tussen individuen. Op basis van het werk van Wubbels en Créton kan het managen van klassen worden beschreven als 'handelen met aandacht voor communicatie, interpersoonlijk gedrag, controle en relaties'.

In 2006 verschijnt het *Handbook of Classroom Management*, onder redactie van Evertson & Weinstein. Dit handboek brengt veel onderzoek uit die periode over klassenmanagement samen. Het wordt internationaal beschouwd als een mijlpaal, waarbij veel vooraanstaande onderzoekers op het gebied van klassenmanagement een bijdrage hebben geleverd. In de inleiding van het boek geven Evertson en Weinstein een definitie van klassenmanagement die als basisconcept wordt beschouwd. Ze stellen (p. 4-5):

“We define classroom management as the actions teachers take to create an environment that supports and facilitates both academic and social-emotional learning. In other words, classroom management has two distinct purposes: It not only seeks to establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning, it also aims to enhance students’ social and moral growth. In the service of these two purposes, teachers carry out a number of specific tasks. They must (1) develop caring, supportive relationships with and among students; (2) organize and implement instruction in ways that optimize students’ access to learning; (3) use group management methods that encourage students’ engagement in academic tasks; (4) promote the development of students’ social skills and self-regulation; and (5) use appropriate interventions to assist students with behavior problems. Clearly, classroom management is a multifaceted endeavor that is far more complex than establishing rules, rewards, and penalties to control students’ behavior.”

Evertson en Weinstein maken onderscheid tussen het doel van klassenmanagement en de taken die een leraar uitvoert om dat doel te

bereiken. Het doel is het creëren van een omgeving die zowel inhoudelijk leren als sociaal-emotionele ontwikkeling mogelijk maakt. Met andere woorden: het handelen van de leraar is gericht op het tot stand brengen van een uitdagend en veilig leer- en leefklimaat. Klassenmanagement, volgens Evertson & Weinstein, omvat activiteiten zoals het opbouwen van zorgzame relaties, het organiseren van de les, het geven van instructies, het toepassen van groepsmanagementmethoden, het bevorderen van zelfregulatie, en het anticiperen en reageren op leerlingen met gedragsproblemen. Hun concept omvat dus meerdere aspecten: aandacht voor zorgzame ondersteunende relaties, inhoudelijke instructie, groepsmanagement, sociale vaardigheden, zelfregulatie en gedragsproblemen.

In het boek van Evertson & Weinstein (2006) wordt ten slotte een opkomend perspectief op klassenmanagement gepresenteerd. Hierbij dient de lesinhoud als uitgangspunt voor alle inspanningen van de leraar. De lesinhoud wordt zo aangeboden dat leerlingen gemotiveerd zijn om enthousiast deel te nemen, wat leidt tot verminderd wangedrag. Het doel hiervan is de collectieve deelname van alle leerlingen, gebaseerd op intrinsieke inhoudelijke interesse. Er wordt gestreefd naar leren met zo min mogelijk externe beloningen of straffen. Klassenmanagement wordt gezien als vakinhoudelijk gericht handelen (Hickey & Schafer, 2006). Dit wordt ook wel de curriculum-georiënteerde benadering van klassenmanagement genoemd (Wubbels, 2011).

2.5.2 GTA1: een voorlopig concept en kenmerken van klassenmanagement

Het historisch overzicht biedt de gelegenheid om een voorlopig concept van klassenmanagement te formuleren en te reflecteren op verworven inzichten. De eerste GTA-cyclus onthult twee inzichten.

Ten eerste ontstaat er een voorlopig concept met vijf kenmerken van klassenmanagement. Dit concept biedt een richtinggevend beeld. Deze kenmerken worden hieronder toegelicht. Er zijn echter vergelijkbare classroom-termen gevonden die nader moeten worden geanalyseerd. Dit zal worden beschreven in de volgende cyclus (§2.6).

Ten tweede is er een mogelijke verklaring gevonden voor de complexiteit bij het zorgvuldig conceptualiseren van klassenmanagement. Verschillende gerelateerde thema's zijn aan het

licht gekomen die onderling verband houden en in verband worden gebracht met klassenmanagement. Deze gerelateerde thema's zullen in deze paragraaf worden besproken.

Verschillende kenmerken van klassenmanagement

Vanuit een behavioristische achtergrond lag bij Bagley (1907) de nadruk op straffen en belonen. Het doel was dat leerlingen gehoorzaamden en leraren zorgden voor een ordelijke les. Het handelen van de leraar was gericht op het stellen van regels, het handhaven van die regels en het sanctioneren bij overtreding. Dit leidt voor dit promotieonderzoek tot een eerste te onderscheiden verzameling begrippen, die samengevat kan worden met het kenmerk 'regels'.

Vanuit een ecologisch of sociaal-systemisch perspectief wordt klassenmanagement gezien als een opeenvolging van lesactiviteiten en het organiseren van de les. Onderzoek van onder andere Kounin (1958), Doyle (1986) en Evertson & Weinstein (2006) wijst erop dat door preventief de les zorgvuldig te structureren, bijvoorbeeld door een 'program of action' samen te stellen, veel lesonderbrekingen kunnen worden voorkomen. Ook wordt gesproken over procedures en werkvormen die ondersteunend zijn bij de lesopbouw. Dit leidt voor dit promotieonderzoek tot een tweede te onderscheiden verzameling begrippen, die samengevat kan worden met het kenmerk 'organisatie'. In het interpersoonlijke perspectief, onder andere bij Wubbels, maar ook bij anderen zoals Kounin (1958) en Evertson & Weinstein (2006), wordt erkend dat een klas een sociaal systeem is en dat goede communicatie, interpersoonlijk gedrag, percepties en het werken aan onderlinge relaties van belang zijn. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat een leraar empathisch kan reageren, alert is (withitness), zorgt voor een goede balans tussen vriendelijkheid en controle, en probeert aan te sluiten bij leerlingen. Ook wordt gesproken over groepsmanagement, waarin de onderlinge relaties tussen leerlingen cruciaal zijn. Dit leidt voor dit promotieonderzoek tot een derde te onderscheiden verzameling begrippen, die samengevat kan worden met het kenmerk 'relatie'.

Hickey & Schafer (2006), maar ook Doyle (1986) en de curriculum-georiënteerde benadering (Wubbels, 2011) geven aan dat de keuze voor de inhoudelijke leerstof en de inhoudelijke instructie belangrijke kenmerken van klassenmanagement kunnen zijn. Een leraar die zorgt

voor uitdagende lesinhoud én aantrekkelijke instructie, helpt de intrinsieke motivatie van leerlingen te vergroten. Intrinsieke motivatie kan leiden tot actieve en betrokken lesparticipatie van leerlingen. Zo kan een curriculum-georiënteerde benadering van klassenmanagement leiden tot weinig lesonderbrekingen. Dit leidt voor dit promotieonderzoek tot een vierde te onderscheiden verzameling begrippen, die samengevat kan worden met het kenmerk ‘inhoud’. Een vijfde onderscheidend kenmerk wordt met name benadrukt door Doyle (1986). Hij wijst erop dat het zorgen voor voldoende tijd en ruimte voor leerlingen, de opstelling van het meubilair, het beschikbare materiaal en bijvoorbeeld rekening houden met het aantal leerlingen, belangrijke factoren zijn waarmee een leraar het aantal lesonderbrekingen kan verminderen. Dit leidt voor dit promotieonderzoek tot een vijfde te onderscheiden verzameling begrippen, die samengevat kan worden met het kenmerk ‘fysieke factoren’.

Aanverwant thema: integratief

Meerdere onderzoekers in het historisch overzicht, zoals Kounin, Doyle en Wubbels, conceptualiseren klassenmanagement vanuit een sociaal-systemisch perspectief. In een dergelijk perspectief dient de leraar rekening te houden met de ‘nature of classrooms’, waarin multi-dimensionaliteit, simultaneïteit, onmiddellijkheid, onvoorspelbaarheid, openbaarheid en geschiedenis een rol spelen (Doyle, 2006). Dit pleit voor een concept van klassenmanagement waarin meerdere kenmerken in samenhang en integratief worden beschouwd.

Aanverwant thema: doelen

Uit het historisch overzicht blijkt dat klassenmanagement een specifiek doel heeft: het creëren van een uitdagende, veilige leer- en leefomgeving waarin inhoudelijk leren, zelfregulatie en sociaal-emotionele en morele ontwikkeling mogelijk zijn (Doyle, 1986; Evertson & Weinstein, 2006; Kounin, 1958; Wubbels 2011).

Aanverwant thema: preventief en curatief handelen

Uit de eerste GTA-cyclus wordt duidelijk dat leraren vanuit het sociaal-systemisch perspectief kunnen reageren op lesonderbrekingen, maar ook dat zij daarop kunnen anticiperen. Het besef dat deze

gebeurtenissen zelden op zichzelf staan en samenhangen met eerdere gebeurtenissen draagt daaraan bij. Ook het gegeven dat er in de klas gelijktijdige en onverwachte gebeurtenissen zullen plaatsvinden, zet aan tot voorafgaand nadenken over de komende les. Leraren moeten zowel reactief handelen door te reageren op het gedrag van leerlingen en gebeurtenissen die zich voordoen (curatief handelen), als proactief handelen door vooraf na te denken over mogelijke preventieve maatregelen (Doyle, 1986; Kounin, 1958).

Samengevat: GTA1 heeft een concept van klassenmanagement met vijf kenmerken opgeleverd: Regels, Organisatie, Relatie, Inhoud en Fysieke factoren. Deze vijf kenmerken geven klassenmanagement haar multidimensionale karakter. Het is ook relevant om te benadrukken dat deze kenmerken in samenhang met elkaar, integraal moeten worden beschouwd. Klassenmanagement helpt leraren zowel preventief als curatief te handelen en heeft een duidelijk doel.

2.6 Resultaten tweede GTA-cyclus: verbreding van de zoektocht

Tijdens GTA1 zijn ook andere termen naast klassenmanagement naar voren gekomen, zoals 'classroom discipline' en 'classroom environment'. Deze termen werden soms gelijktijdig met klassenmanagement gebruikt en soms leek het alsof ze klassenmanagement vervingen. Het was onduidelijk waarom deze alternatieve termen werden gebruikt en hoe ze zich verhouden tot 'classroom management'.

Door deze alternatieve termen te analyseren, werd geprobeerd een beter inzicht te krijgen in het concept en de kenmerken van 'classroom management'. Deze stap was in lijn met de GTA-methode, die adviseert de zoektocht te verbreden. De vraag was:

Wat dragen alternatieve termen binnen het klaslokaal bij aan het verduidelijken van het concept en de kenmerken van klassenmanagement?

2.6.1 Acht alternatieve termen

Verskillende termen kwamen naar voren, bijvoorbeeld 'classroom management' en 'classroom discipline' volgens Kounin (1970), of 'classroom management' en 'classroom organisation' volgens Brophy

(1983, 1988, 1998). Doyle (1986, 2006) sprak over 'classroom ecology', 'classroom organisation', 'classroom discipline' en 'classroom management'

In de bijlage is een overzicht opgenomen met acht van deze termen en een korte toelichting. De termen zijn: classroom atmosphere, classroom climate, classroom discipline, classroom discourse, classroom ecology, classroom environment, classroom interaction en classroom organisation. Hieronder volgt een bespreking van de analyse.

2.6.2 Overeenkomst en verschillen

De lijst met termen had gemeenschappelijk dat ze allemaal naar de 'classroom' verwezen. Het gebruik van het woord 'classroom' gaf de indruk dat deze termen onderling sterk verwant waren. Na analyse bleek echter dat de alternatieve 'classroom'-termen onderling verschillend waren. De gevonden termen konden worden onderverdeeld in twee verschillende groepen.

Overeenkomst: in een 'classroom'.

De alternatieve termen hadden het woord 'classroom' gemeen. Een 'classroom' wordt getypeerd als een omgeving met de volgende elementen: "A classroom is an environment in which, typically 20 to 30 students – a class – are gathered with one or two adults (teachers) to engage in activities, which have educational purposes and outcomes for the students." (Doyle, 2006, p. 98). Het gebruik van het woord 'classroom' geeft aan dat het handelen van de leraar plaatsvindt in deze specifieke klasomgeving. Daarom lijkt het belangrijk om aandacht te besteden aan de ruimte of omgeving waarin het handelen van de leraar plaatsvindt.

Verschillen: de alternatieve classroom-termen zijn te verdelen in twee groepen

Bij nader onderzoek van de alternatieve classroom-termen bleek dat ze verdeeld konden worden in twee groepen. Dit duidde erop dat 'classroom management' en de alternatieve classroom-termen niet hetzelfde zijn. Doordat er twee groepen te onderscheiden waren, was ook onduidelijk waar 'classroom management' precies thuishoorde.

De eerste groep onderscheidde zich doordat het tweede deel van deze classroom-termen de nadruk legde op specifieke aspecten van het handelen van leraren. Vier van de acht classroom-termen benadrukten op deze manier bepaalde elementen. Zo legden ‘Classroom Interaction’ en ‘Classroom Discours’ bijvoorbeeld meer nadruk op het handelen van leraren gericht op onderlinge interactie en communicatie. ‘Classroom Organisation’ richtte zich op het handelen van leraren met betrekking tot de opeenvolging van leer- en lesactiviteiten. ‘Classroom Discipline’ benadrukte het handelen van leraren in reactie op overtredingen van regels en afspraken door leerlingen. Deze groep termen vertoonde onderlinge verschillen; ze verwijzen allemaal naar het handelen van leraren, maar benadrukken elk een specifiek aspect ervan. ‘Classroom management’ zou in deze groep passen omdat ‘management’ ook verwijst naar het handelen van de leraar.

Het valt op te merken dat deze vier alternatieve classroom-termen en de geaccentueerde aspecten raakvlakken vertoonden met de kenmerken van het klassenmanagementconcept die in GTA1 naar voren kwamen. ‘Classroom Organisation’ had bijvoorbeeld raakvlakken met het kenmerk ‘Organisatie’. De termen ‘Classroom Discours’ en ‘Classroom Interaction’ hadden raakvlakken met het kenmerk ‘Relatie’. En ‘Classroom Discipline’ vertoonde overeenkomsten met het kenmerk ‘Regels’.

De tweede groep classroom-termen onderscheidde zich doordat het tweede deel van deze termen verwees naar de omgeving waarin het leren van leerlingen plaatsvindt. Dit betrof de termen ‘environment’, ‘climate’, ‘atmosphere’ en ‘ecology’. In deze vier gevallen leken deze termen uit te drukken dat het handelen van leraren gericht is op het creëren van een veilige en uitdagende leeromgeving, -klimaat of -atmosfeer. Deze tweede groep termen leek voornamelijk te benadrukken dat het handelen van leraren in relatie tot een onderwijskundig doel gezien moet worden. ‘Classroom management’ paste minder goed in deze groep omdat ‘management’ niet verwijst naar de veilige en uitdagende omgeving maar naar het handelen zelf. Het is echter opvallend dat uit GTA1 bleek dat ‘classroom management’ het creëren van een veilig en uitdagend leerklimaat als doel heeft.

2.6.3 GTA2: Bijstellen van het voorlopig concept door verbreding?

De tweede GTA-cyclus werd uitgevoerd nadat alternatieve classroom-terminen waren gevonden die soms naast of in plaats van klassenmanagement werden gebruikt. De vraag was wat deze alternatieve termen bijdroegen aan het verhelderen van het concept en de kenmerken van klassenmanagement. Aanvankelijk werd verondersteld, gebaseerd op de overeenkomsten, dat met de alternatieve classroom-terminen en ‘classroom management’ hetzelfde werd bedoeld. De analyse van de alternatieve classroom-terminen onthulde echter verschillen. Het werd duidelijk dat ‘classroom management’ niet precies hetzelfde was als de alternatieve classroom-terminen. Er bleken twee groepen alternatieve classroom-terminen te zijn. ‘Classroom management’ werd ingedeeld bij de groep alternatieve classroom-terminen die de nadruk legden op specifieke aspecten van het handelen van leraren, niet bij de groep termen die verwezen naar de omgeving waarin het leren van leerlingen plaatsvindt.

De tweede cyclus maakte duidelijk hoe de term ‘classroom management’ zich verhoudt tot de alternatieve classroom-terminen uit de eerste groep (namelijk die met nadruk op aspecten van het handelen). ‘Classroom management’ probeert, net als andere classroom-terminen die iets zeggen over het handelen van leraren in het klaslokaal, het leraarshandelen te beschrijven. Ook bij de alternatieve classroom-terminen komt het leraarshandelen voor een veilig en uitdagend leerklimaat naar voren. De term klassenmanagement is onderscheidend ten opzichte van de alternatieve classroom-terminen (uit de eerste groep) omdat ‘classroom management’ de nadruk legt op het besturen of leiden van de gebeurtenissen in het klaslokaal. De andere classroom-terminen benadrukken interactie, organisatie of discipline.

De analyse gaf geen reden om het voorlopige concept aan te passen. De analyse gaf onvoldoende duidelijkheid over waarom deze alternatieve termen werden gebruikt. Hierdoor nam het risico op complexiteit bij het conceptualiseren van klassenmanagement toe.

2.7 Resultaten derde GTA-cyclus: verdieping van de zoektocht

Deze GTA3 is uitgevoerd om te onderzoeken of er in de afgelopen vijftien jaar nieuwe kenmerken zijn bijgekomen om klassenmanagement te conceptualiseren. Ook moest duidelijk worden of er onder de reeds vastgestelde kenmerken bepaalde nadruk werd

gelegd bij het conceptualiseren van klassenmanagement in recente literatuur. Ten behoeve van de derde cyclus zijn twee vragen gesteld:

“Hoe is klassenmanagement in recente literatuur geconceptualiseerd?” En: “Welke nadruk krijgen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in de recente literatuur?”

2.7.1 Peer-reviewed literatuur (2005-2020) over klassenmanagement

Om de peer-reviewed artikelen uit de periode 2005-2020 te analyseren, werden deze artikelen in twee groepen verdeeld. In groep A, de grootste groep artikelen (95%), werd klassenmanagement geconceptualiseerd met behulp van één of meerdere kenmerken. In deze groep werd gekeken of er nieuwe kenmerken konden worden geïdentificeerd. Hierbij kon een analyse van het concept plaatsvinden aan de hand van de vijf kenmerken die aan het einde van cyclus 1 zijn opgesomd: regels, organisatie, relatie, inhoud en fysieke factoren. Deze analyse onthulde met hoeveel kenmerken klassenmanagement werd geconceptualiseerd en welke kenmerken mogelijk de nadruk kregen.

In groep B, de kleinste groep artikelen, werden concepten van klassenmanagement aangetroffen die niet verwezen naar reeds vastgestelde kenmerken, maar alleen naar de doelen van klassenmanagement. Deze doelen werden opgesomd na GTA1 en GTA2, namelijk het creëren van een uitdagende, veilige leer- en leefomgeving waarin sprake kan zijn van inhoudelijk leren, zelfregulatie en sociaal-emotionele en morele ontwikkeling.

Concepten met een aantal kenmerken

In de artikelen van groep A, waarin sprake was van een concept met behulp van kenmerken, werden geen nieuwe kenmerken ontdekt. Dit kan gedeeltelijk worden verklaard doordat in recente literatuur vaak wordt verwezen naar bronnen die ook in het historisch overzicht zijn genoemd.

Door de systematische categorisering van citaten uit de artikelen kon worden vastgesteld met hoeveel kenmerken klassenmanagement werd geconceptualiseerd. In een klein aantal artikelen (10%) werd

klassenmanagement geconceptualiseerd op basis van één kenmerk. In iets meer dan 30% van de artikelen werden verwijzingen gevonden naar twee kenmerken. In de meeste artikelen (35%) was er een koppeling met drie kenmerken zichtbaar. In ongeveer 15% van de artikelen konden vier kenmerken worden onderscheiden en in ongeveer 5% van de artikelen waren vijf kenmerken aanwezig. Een voorbeeld van een artikel met een concept met meerdere kenmerken komt voor bij Sahin et al. (2018): “Therefore, it can be considered a multi-dimensional construct with the following four dimensions: 1) organising the physical environment; 2) planning and programming activities; 3) establishing relationships and communication in the classroom and 4) managing children’s behaviour.” (p. 102). De kenmerken fysieke factoren, organisatie en relatie zoals eerder bepaald in GTA1, zijn hier herkenbaar. Het vierde kenmerk dat Sahin et al. (2018) noemen, namelijk 'het managen van het gedrag van kinderen', wordt later in deze paragraaf nader behandeld. Het was namelijk de vraag of dit een apart kenmerk is of dat het onder het kenmerk 'Regels' kan worden ondergebracht.

Nadruk op bepaalde kenmerken

Er werd in ongeveer 65% van de artikelen verwezen naar het kenmerk ‘relatie’. Daarnaast werd nadruk gelegd op ‘organisatie’ (ongeveer 50%) en ‘inhoud’ (ongeveer 50%). Het kenmerk ‘regels’ werd ook genoemd in ongeveer 50% van de artikelen. Hierdoor wordt duidelijk dat de nadruk die bijvoorbeeld Bagley (1907) legde op het kenmerk 'regels', zoals in GTA1 naar voren kwam, in recente literatuur meer naar de achtergrond is verschoven, en dat het handelen met betrekking tot de relatie meer nadruk heeft gekregen. Fysieke factoren werden genoemd in ongeveer 20% van de artikelen.

Het kenmerk fysieke factoren krijgt meer nadruk dan in GTA1 en GTA2. Uit de analyse van de artikelen (2005-2020) blijkt het belang dat gehecht wordt aan zaken zoals geluid, kleuren, materialen, licht, meubelopstelling en het gebruik van technologie (Brown, et al., 2013; Collier-Meek et al., 2019; Daniels, 2008; Galini & Efthymia, 2009; Guo et al., 2012; Pedota, 2007; Sahin, 2018; Salni, 2019). Guardino & Antia (2012) stellen bijvoorbeeld: “Physical modifications that have been studied include (a) student seating, including the designation of space for students’ personal supplies, (b) positioning of the teacher’s

desk, (c) the use and organization of materials, (d) lighting, and (e) classroom acoustics and noise” (p. 519).

Aanverwant thema: integratief

Een klein aantal auteurs benadrukt, in lijn met de inzichten van bijvoorbeeld Doyle (1986), de onderlinge samenhang van de verschillende kenmerken. Dit was te zien bij de eerdergenoemde Sahin (2018) of Kwok (2017). Balli (2011) stelt: “Classroom management consists of integrating four areas including establishing rules and procedures, enforcing disciplinary actions, building classroom relationships, and creating a management mind-set” (p.246). Dit past bij de bevindingen uit GTA1, waaruit bleek dat onderzoekers klassenmanagement benaderen vanuit een sociaal-systemisch perspectief.

Aanverwant thema: conceptualisering door te verwijzen naar het doel van klassenmanagement

In de artikelen van groep B werd een concept van klassenmanagement aangetroffen dat niet zozeer werd geconceptualiseerd aan de hand van kenmerken, maar eerder in termen van het doel van klassenmanagement. Een voorbeeld daarvan is: “Classroom management has been defined as the provisions and procedures necessary to establish and maintain an environment in which instruction and learning can occur” (Unal & Unal, 2009, p. 256). Unal & Unal noemen hier wel 'voorzieningen' en 'procedures', wat zou kunnen verwijzen naar het kenmerk organisatie, maar er volgt geen verdere toelichting op deze woorden. Zij benadrukken in hun artikel het belang van een goede leeromgeving door te verwijzen naar Brophy (1986): “the ability to establish, maintain, and (when necessary) restore the classroom as an effective environment for teaching and learning” (p.192).

Overigens is er ook in de artikelen van groep A (95%) veel consensus over het doel van klassenmanagement. Er werd bijvoorbeeld verwezen naar de doelen Evertson & Weinstein (2006) noemen.

Aanverwant thema: preventief en curatief

Net als in de eerste GTA-cyclus geven auteurs aan dat het handelen van leraren niet alleen curatief van aard is, maar ook preventief

(Girardet & Berger, 2018; Nye et al., 2019). Bijvoorbeeld het voorafgaand aan lessen duidelijk uitspreken van de verwachtingen van het gewenste gedrag kan daarbij al een behulpzame handeling zijn: “One of the first classroom management practices a teacher may implement to prevent problem behavior is to define the behaviors that all children in the classroom are expected to display.” (Jolivette & Steed, 2010, p.199).

Aanverwant thema: probleemgedrag van leerlingen

In de literatuur van deze derde GTA-cyclus komen regelmatig passages naar voren over het adequaat reageren op probleemgedrag van leerlingen. In de recente literatuur zijn er voorbeelden gevonden waarin het omgaan met probleemgedrag en het handelen ten opzichte van lesonderbrekingen, verwijzen naar de meer traditionele opvatting van klassenmanagement (Demir, 2009; Demirdag, 2015; Guardino & Antia, 2012; Lew & Nelson, 2016; Mapiasse, 2007; Sahin et al., 2018; Sánchez Solarte, 2019). Voorbeelden van probleemgedrag die worden genoemd, zijn onder andere: het niet volgen van de regels en klassennormen, spijbelen, verstorend gedrag vertonen zoals het niet opletten tijdens de les, en het niet actief deelnemen aan de les maar andere dingen doen. Deze opvatting van klassenmanagement lijkt nauw verwant met het ontbreken van discipline bij leerlingen en kan daarmee onder het kenmerk 'regels' worden geschaard. Probleemgedrag hoeft dus niet als een apart kenmerk van klassenmanagement te worden beschouwd.

2.7.2 GTA3: bijstelling van het concept door verdieping

De derde cyclus had als doel te onderzoeken of er in de laatste vijftien jaar nieuwe inzichten zijn ontstaan met betrekking tot het concept van klassenmanagement. GTA3 kon helpen bij het eventueel bijstellen van het voorlopige concept en de zoektocht naar een definitief concept van klassenmanagement afronden. Ten behoeve van de derde cyclus waren twee vragen gesteld: “Hoe is klassenmanagement in recente literatuur geconceptualiseerd?” En; “Welke nadruk krijgen de kenmerken in het concept van klassenmanagement in de recente literatuur? De verworven inzichten uit GTA1 en GTA2 konden worden vergeleken met het concept van klassenmanagement uit recente literatuur.

De derde GTA-cyclus bevestigde het beeld dat uit de eerdere cycli naar voren kwam. Er zijn geen nieuwe kenmerken aangetroffen: ook de derde GTA-cyclus laat zien dat klassenmanagement niet aan de hand van één kenmerk, maar met meerdere kenmerken te conceptualiseren is. Een vergelijking van GTA3 met eerdere cycli leverde het volgende op:

- De doelen van klassenmanagement zijn in de derde cyclus vergelijkbaar met de doelen uit eerdere GTA-cycli. In de recente literatuur is er, net als bij GTA1 en GTA2, consensus over de doelen van klassenmanagement: het creëren van een veilige, uitdagende leeromgeving (zie ook §1.5.2.).
- In GTA3 is in een kleine groep artikelen aangegeven dat kenmerken onderling samenhangen. Het belang van onderlinge samenhang van kenmerken kwam in GTA1 naar voren bij de opmerkingen over het sociaal-systemisch perspectief.
- Ook het onderscheid tussen preventief en curatief komt in de derde cyclus opnieuw naar voren.
- In de derde cyclus kwam ‘probleemgedrag van leerlingen’ als nieuw aanverwant thema naar voren. Daaruit is geconcludeerd dat dit naar het kenmerk ‘Regels’ verwijst.

2.8 Klassenmanagement in dit promotieonderzoek

De onderzoeksvraag van dit hoofdstuk is: “Welke centrale kenmerken in het concept van klassenmanagement komen naar voren in wetenschappelijke literatuur?” Het doel van dit hoofdstuk was om tot een verhelderend concept van klassenmanagement te komen dat in dit promotieonderzoek operationeel gebruikt kon worden om de curricula van lerarenopleidingen te analyseren.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, zijn veel bronnen geanalyseerd, te beginnen met de ‘founding researchers’ van het onderzoek naar klassenmanagement (GTA1). Vervolgens zijn verwante classroom-termen bestudeerd (GTA2) en tot slot is recente literatuur onderzocht (GTA3). De drie cycli laten, zoals in hoofdstuk 1 ook is vastgesteld, een grote diversiteit aan concepten, kenmerken en aanverwante thema’s zien (Emmer & Sabornie, 2014). In het eerste hoofdstuk werd aangegeven dat in de literatuur is geschreven over de moeilijkheid om klassenmanagement te conceptualiseren (Martin et

al., 2016). Dat lijkt aan het einde van dit hoofdstuk geen juiste bewering. Het formuleren van een concept van klassenmanagement lijkt niet moeilijk, want veel verschillende onderzoekers hebben op allerlei verschillende manieren een concept van klassenmanagement geformuleerd. Dit promotieonderzoek zal hierop geen uitzondering blijken. Wat wel moeilijk is gebleken, is om onderzoekers onderling zover te krijgen dat ze gezamenlijk het concept van klassenmanagement consistent definiëren en gebruiken (Fives & Buehl, 2012).

Uit de drie cycli komt een integratief concept van klassenmanagement naar voren, namelijk: klassenmanagement is te conceptualiseren met vijf verschillende en met elkaar samenhangende kenmerken. Die kenmerken zijn 'Regels', 'Organisatie', 'Relatie', 'Inhoud' en 'Fysieke factoren'. Integratief betekent dat de kenmerken onderling verbonden zijn en dat het handelen van leraren steeds gevolgen heeft voor alle vijf kenmerken. De vijf kenmerken vormen samen een multidimensionaal concept. Integratief handelen met betrekking tot de kenmerken van het concept van klassenmanagement betekent:

- Het handelen van de leraar met betrekking tot regels: elke les vraagt om een verzameling van regels. De regels geven voorschriften voor gewenst gedrag en helpen de leerlingen ordelijk aan de les deel te nemen. Het is vervolgens van belang dat de leraar helpt de leerlingen deze regels te onderkennen en na te leven.
- Het handelen van de leraar ten behoeve van het organiseren van de les: dit betreft het organiseren en structureren van de les door een goede opbouw en opeenvolging van lesactiviteiten. Het betreft het formuleren van procedures waardoor leerlingen een helder beeld hebben van wat er van hen verwacht wordt tijdens de les.
- Het handelen van de leraar ten behoeve van onderlinge relaties: daarbij gaat het zowel om de relaties tussen leerlingen onderling als tussen leraar en leerling. Een leraar is vriendelijk, maar ook sturend, alert en empathisch. Ook de groepsdynamische processen vallen onder deze noemer.
- Het handelen ten behoeve van het verzorgen van inhoudelijke instructie en het kiezen van de lesinhoud: een leraar probeert de

complexiteit van de lesstof adequaat in te schatten door rekening te houden met het niveau leerlingen en begeleid en ondersteunt het inhoudelijke leerproces van leerlingen.

- Het handelen van de leraar met betrekking tot de fysieke factoren: een leraar is bewust van het belang van het goed opstellen van de meubels in de klas, de beschikbare tijd gebruiken, het aankleden van het lokaal en de reageert adequaat op aan- en afwezigheid van materialen, ICT-middelen, geluid(en) of licht.

Het doel van klassenmanagement is het creëren van een veilige en uitdagende leer- en leefomgeving waarin inhoudelijk leren, zelfregulatie, en sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen mogelijk zijn. Dit omvat ook het handelen van de leraar om onderbrekingen van de les te beperken en probleemgedrag te verminderen. Leraren handelen zowel preventief als curatief tijdens de lessen, afgestemd op wat bekend staat als 'the nature of the classroom' (Doyle, 2006).

Samengevat leidt dit tot het volgende concept van klassenmanagement dat als leidraad zal dienen in de daaropvolgende empirische onderzoeken naar klassenmanagement in het curriculum van lerarenopleidingen: Klassenmanagement betreft het integratief handelen van de leraar dat betrekking heeft op vijf onderling samenhangende kenmerken: regels, organisatie, relaties, (vak)inhoud en fysieke factoren. Dit handelen van de leraar heeft als doel een veilig en uitdagend leerklimaat te creëren.

Hoofdstuk 3

3 Methodes van onderzoek

In dit hoofdstuk worden de methodologische keuzes onderbouwd die relevant waren voor meerdere studies.

De kwalitatieve dataverzameling wordt behandeld in §3.1. Er is gekozen voor kwalitatieve dataverzameling omdat deze methode geschikt is om concepten, gedachten en/of ervaringen te begrijpen. Er zijn interviews afgenomen en studieboeken verzameld die aanstaande leraren op lerarenopleidingen bestuderen. Daarnaast zijn openbaar beschikbare studiewijzers van lerarenopleidingen verzameld.

De data zijn geanalyseerd met mixed methods. Er is voor mixed-methods-analyse gekozen omdat het diepgaande analyses mogelijk maakt van de rijke data (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Greene, 2008; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie & Leech, 2005; Yin, 2011). Mixed-methods zijn geschikt om zowel algemene patronen als specifieke details te onderzoeken (Yin, 2011). De methodes voor de analyses worden besproken in §3.2. en 3.3. Voor de kwalitatieve analyse is deductief gecodeerd (§3.2). Voor de kwantitatieve analyse is de applicatie Knowledge Building Discourse eXplorer (KBDeX) gebruikt (De Jong, 2019; Oshima et al., 2012), waar in §3.3 aandacht aan wordt besteed. KBDeX is een applicatie voor semantische netwerkanalyse. In paragraaf §3.4 wordt de codeertabel besproken, die is gebruikt voor zowel de kwantitatieve als kwalitatieve analyses.

3.1 Verantwoording van de kwalitatieve dataverzameling: interviews en documenten

3.1.1 Deelnemers

Gedurende dit promotieonderzoek waren verschillende soorten deelnemers betrokken, wat het veelzijdige karakter van dit onderzoek heeft benadrukt (Yin, 2011). Deelnemers waren aanstaande leraren, werkplekbegeleiders en lerarenopleiders, allen verbonden aan het voortgezet onderwijs.

Om de invloed van contextspecifieke factoren op de conceptualisering van klassenmanagement recht te doen, werd gestreefd naar diversiteit binnen de doelgroepen. Door deelnemers

met diverse achtergronden te betrekken, konden meer algemene conclusies worden getrokken.

Deze contextspecifieke factoren omvatten regionale verschillen in Nederland (binnen en buiten de Randstad), verschillende studiejaar in de lerarenopleiding (eerstejaars versus vierdejaars), variaties in vakgebieden waarvoor leraren werden opgeleid (taalvakken versus exacte vakken), verschillende opleidingsniveaus (ulo versus hbo) en begeleiding op verschillende schooltypen (vmbo versus vwo).

Een mogelijk probleem, dat van geneste data, werd tijdens het onderzoek aangepakt (Veenstra, 1999). In de context van dit onderzoek verwijst "geneste data" naar de organisatie van data op basis van verschillende niveaus of eenheden van analyse. De data zijn bij studenten genest binnen leerjaren, scholen en lerarenopleidingen. Bij werkplekbegeleiders zijn data genest binnen scholen en samenwerkingsverbanden met lerarenopleidingen, en bij lerarenopleiders zijn de data genest binnen de lerarenopleiding.

Het onderzoek is bewust van de geneste hiërarchie in de datastructuur. In dit hoofdstuk en in de beschrijvingen van de methodes in de empirische hoofdstukken is, indien nodig de hiërarchie van de geneste data benoemd. Er is op institutioneel niveau van de lerarenopleiding naar uitspraken over klassenmanagement gezocht, niet op het afzonderlijke niveau van de individuele student, werkplekbegeleider en/of lerarenopleider of school. Het effect tussen binnen- en buitenschoolse regressie-effecten is daardoor minder belangrijk (Veenstra, 1999).

3.1.2 Interviewinstrument

In hoofdstuk 4, 5 en 6 zijn interviews gebruikt als dataverzamelmethode. Interviews behoren tot de meest bekende strategieën voor het verzamelen van kwalitatieve gegevens (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006; Kallio et al., 2016).

Er is gekozen voor semigestructureerde interviews om flexibel te kunnen inspelen op contextspecifieke uitspraken en de expertise van de (aanstaande) professionals (Berliner, 2004). Dit type interview gaf de respondenten de mogelijkheid om hun antwoorden vanuit hun eigen referentiekader toe te lichten (Bogdan & Biklen, 2003). Het bood tevens de gelegenheid om in detail de complexiteit rondom klassenmanagement te bespreken (Lichtman, 2006). Ten slotte werden

semigestructureerde interviews gebruikt om deelnemers te betrekken bij het verifiëren of weerleggen van conclusies.

Een interviewleidraad werd opgesteld als basis voor de semigestructureerde interviews met alle doelgroepen. De interviews, afgenomen bij zowel aanstaande leraren, werkplekbegeleiders als lerarenopleiders, volgden een deductieve structuur na een neutrale start (welkom heten, informed consent regelen en op hun gemak stellen):

1. Het gesprek begon met een abstracte uitwisseling waarin de deelnemers werd gevraagd een omschrijving of definitie van klassenmanagement te geven op basis van hun ervaringen en bestaande kennis. In het eerste deel van het gesprek werden algemene uitspraken over het concept van klassenmanagement verkend.

Na de eerste drie interviews met de aanstaande leraren bleek dat deze aanpak onvoldoende data opleverde, waarna het interviewschema werd aangepast. Dit wordt verder besproken in hoofdstuk 4.

2. Vervolgens werden concrete voorbeelden en ervaringen met betrekking tot klassenmanagement besproken. Voor studenten betrof dit ervaringen tijdens klassenmanagementlessen op het instituut, voor werkplekbegeleiders betrof dit begeleidingsgesprekken met aanstaande leraren naar aanleiding van lesobservaties, en voor lerarenopleiders betrof dit de lessen op het instituut.
3. Aan het einde van het gesprek werden deelnemers uitgenodigd om conclusies te verifiëren of te weerleggen.
4. Het interview werd afgesloten met afspraken over de member check en herhaling van de AVG-bepalingen.
5. Alle interviews werden getranscribeerd en omgezet in Word-documenten voor analyse. Tijdens de member check kregen de respondenten de transcripten om de authenticiteit ervan te controleren.

3.1.3 Documenten

In hoofdstuk 7 werden studiewijzers van 21 Nederlandse lerarenopleidingen gebruikt voor dataverzameling. Documenten worden beschouwd als rijke bronnen voor data (Creswell, 2012; Yin,

2011). Het verzamelen en analyseren van studiewijzers werd gekozen omdat deze documenten het beoogde curriculum weerspiegelen (Van den Akker, 2003). Studiewijzers bevatten concrete elementen zoals doelen, werkvormen, inhouden en literatuur. Deze elementen bevatten aanwijzingen die opleiders gebruiken bij het ontwerpen van hun klassenmanagementlessen. Met name de beschrijvingen van doelen, werkvormen, inhouden en literatuur bevatten woorden, begrippen en termen die gerelateerd zijn aan een concept van klassenmanagement. Daarom zijn studiewijzers geanalyseerd op de aanwezigheid van een (impliciet) concept van klassenmanagement. De methode van dataverzameling wordt uitgebreid besproken in hoofdstuk 7.

In hoofdstuk 8 werden studieboeken gebruikt die vermeld staan in de studiewijzers van Nederlandse lerarenopleidingen. De dataverzameling en -analyse van deze kwalitatieve data worden in dat hoofdstuk gedetailleerd uiteengezet. Studieboeken werden gekozen vanwege hun rijke inhoud, waar veel aanstaande leraren uit putten. Opleidingsliteratuur vormt het beoogde curriculum (Van den Akker, 2009). Studieboeken bevatten relevante elementen zoals definities, omschrijvingen en toelichtingen over klassenmanagement, waarin een concept van klassenmanagement naar voren kan komen.

3.2 Verantwoording van kwalitatieve analyses

In dit promotieonderzoek zijn kwalitatieve analyses uitgevoerd op interviews, studiewijzers en studieboeken (Onwuegbuzie et al., 2012; Yin, 2011). Deze analyses waren cruciaal om inzicht te verkrijgen in het taalgebruik van de deelnemers en in de documenten, en om het concept en de kenmerken van klassenmanagement en de onderlinge samenhang beter te begrijpen. Ook was het van belang om te bepalen of er sprake was van abstract of concreet taalgebruik (Maat & Dekker, 2016; Sneffjella et al., 2019).

Wat onder abstract taalgebruik wordt verstaan is in hoofdstuk 1 in §1.1.6 en §1.1.8. toegelicht. Samengevat wordt het verschil tussen concrete en abstracte taal als volgt geduid (Colston, 2015; Dancygier & Sweetser, 2014; Deutscher, 2005; Sneffjella, Génèreux & Kuperman, 2019):

- Concreet: dit verwijst naar woorden en uitdrukkingen die direct verband houden met tastbare of zintuiglijk waarneembare dingen, zoals bijvoorbeeld mensen, plaatsen, gebeurtenissen of tijdstippen.

Deze woorden hebben een directe fysieke tegenhanger in de werkelijkheid (bijv. een aanstaande leraar verteld: “De leerling gooide vlak voor het einde van de les een propje door het lokaal”).

- Abstract: dit verwijst naar taal die concepten of ideeën beschrijft die niet direct zintuiglijk waarneembaar zijn. Abstracte taal omvat termen die theoretisch zijn of een afgeleide verbinding hebben met de werkelijkheid. Voorbeelden zijn termen zoals ‘veiligheid’, ‘organisatie’ of ‘management’ (bijv. een lerarenopleider legde uit: “Ten behoeve van sociale veiligheid binnen de groepsdynamiek is het van belang om voor een strakke organisatie van je les te zorgen”).

De kwalitatieve analyses van de data voor het vaststellen van het taalgebruik met betrekking tot het concept en de kenmerken en de samenhang ertussen zijn in alle empirische studies uitgevoerd aan de hand van deductieve codering (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Deductieve codering is een methode voor de analyse van kwalitatieve gegevens waarbij de onderzoeker begint met een vooraf bepaalde set categorieën, beschrijvingen en/of codes. Deze set van categorieën, beschrijvingen en codes wordt in dit promotieonderzoek aangeduid als ‘de codeertabel’.

Om de samenhang tussen de kenmerken die uit de kwalitatieve data naar voren kwamen te duiden, is in dit promotieonderzoek de term 'samenhang' gehanteerd om deze te onderscheiden van de statistische term 'correlatie', hoewel beide termen in wezen hetzelfde betekenen.

In hoofdstuk 2 werd de basis gelegd voor de codeertabel. Deze tabel beschrijft de kenmerken van het concept van klassenmanagement zoals dat werd omschreven op basis van drie GTA-cycli in hoofdstuk 2. Met behulp van de codeertabel was het mogelijk om de interviews, studiewijzers en studieboeken deductief te analyseren. Hierbij werd gericht gezocht naar woorden en begrippen die vervolgens werden gecodeerd op basis van de kenmerken van het concept van klassenmanagement (Yin, 2011). In §3.4 is de codeertabel te vinden, samen met een toelichting daarop.

Met behulp van deductieve codering werd vastgesteld hoe het concept van klassenmanagement naar voren kwam in de bronnen (interviews, studiewijzers en studieboeken). Dit hield concreet in dat

er werd gezocht naar woorden en begrippen in de transcripten van de interviews, de teksten uit de studiewijzers en de boeken. Deze woorden en begrippen werden gecodeerd door ze te arceren. Woorden en begrippen die in verband konden worden gebracht met een kenmerk van het concept van klassenmanagement werden gecodeerd. De tekstpassages (in de transcripten, studiewijzers of boeken) met deze coderingen die naar de kenmerken van het concept van klassenmanagement verwezen, gaven aan welk taalgebruik volgens de bronnen werd gehanteerd. De codering en analyse van de data werden in meer detail toegelicht in de verschillende empirische hoofdstukken.

In de hoofdstukken 4, 5 en 6 wordt ook beschreven hoe de interviews werden geanalyseerd op abstract en concreet taalgebruik. Het criterium voor de classificatie van een woord als abstract of concreet hing samen met de mate waarin het woord verwees naar iets tastbaars of direct waarneembaars (Sneffjella et al., 2019). Er werd gekeken naar de concreetheid of abstractheid van het taalgebruik. In hoofdstuk 1 werd uiteengezet onder welke voorwaarden taalgebruik als concreet kon worden beschouwd (taal die verwijst naar iets tastbaars, verwijst naar handelingen en/of gebruikmaakt van verwijswwoorden). Er werd geteld hoe vaak het taalgebruik als abstract of concreet werd beschouwd. Het aantal keren dat een citaat als 'a' of 'c' werd gemarkeerd, werd in een tabel opgenomen, opgeteld en als percentage van het totale aantal citaten berekend om het abstracte taalgebruik ten opzichte van het totale aantal citaten vast te stellen.

3.3 Verantwoording van kwantitatieve analyse

Semantische netwerkanalyses zijn uitgevoerd op de interviewdata met behulp van de Knowledge Building Discourse Explorer (KBDeX) applicatie. Deze tool analyseert uitspraken van respondenten en teksten uit boeken of studiewijzers als input-data.

Vergelijkbaar met sociale netwerkanalyses, waarbij het gaat om het netwerk van sociale verbindingen die mensen tussen elkaar opbouwen door het zenden en ontvangen van berichten, richtten de KBDeX-analyses zich op het netwerk van verbindingen tussen semantische entiteiten, zoals kernwoorden of kernbegrippen, in uitspraken van de deelnemers. Een semantische entiteit kan een kernwoord of kernbegrip zijn. Deze entiteiten worden met elkaar verbonden en vormen samen een semantisch netwerk. In dit onderzoek zijn de

semantische entiteiten de kenmerken en bijbehorende begrippen van het concept van klassenmanagement zoals opgenomen in de codeertabel (zie §3.4).

KBDeX wordt geschikt bevonden om interviewdata te analyseren, omdat er in interviews sprake kan zijn van kennisopbouw (Tong, Chan & van Aalst, 2017). Bij navraag via email bij één van de ontwikkelaars van de KBDeX-applicatie, schrijft ontwikkelaar Matsuzawa: *“I believe that interview data can be effectively utilized in KBDeX analysis, particularly if we assume that the content of the interviews evolves over time”*. Met name na de keuze om de interviews inductief in te richten, kon het onderwerp (het concept van klassenmanagement) zich over tijd van het interview ontwikkelen. In de plaatsgevonden interviewgesprekken zit duidelijk de tijdsdimensie. In de tijd kwam door de vragen en het gesprek het aanwezige concept van klassenmanagement bij de deelnemer(s) steeds meer naar voren.

Volgens De Jong (2019) biedt KBDeX het voordeel dat met behulp van grafische weergave op basis van tussencentraliteitswaarde de vorm van het netwerk en de aard van de verbindingen inzichtelijk worden. Hierdoor kunnen onderzoekers de semantische verbindingen met hoge betrouwbaarheid visualiseren in een netwerk van antwoorden op vragen tijdens een interview (Bent, et al., 2022; De Jong, 2019; Hong & Scardamalia, 2014; Ma et al., 2016; Matsuzawa, et al., 2011).

Daarnaast zijn statistische analyses uitgevoerd met de kwantitatieve data die verzameld is bij aanstaande leraren, werkplekbegeleiders en lerarenopleiders (H4, H5 & H6), met behulp van SPSS 28. In alle drie de gevallen is een correlatieanalyse (Pearson) uitgevoerd, zoals nader toegelicht in de desbetreffende hoofdstukken. Voor de interpretatie van de uitkomsten van de correlatieanalyse is de onderstaande weging gehanteerd (zie Tabel 3.1.; vergelijk Schober et al., 2018).

Tabel 3-1

Interpretatie van de waarden van de correlatiecoëfficiënt van Pearson.

Pearson (r)	Interpretatie	Pos.	Neg.
0.00 – 0.10	Nauwelijks of geen correlatie	1	-1
0.11 – 0.30	Lage of zwakke correlatie	2	-2

Pearson (r)	Interpretatie	Pos.	Neg.
0.31 – 0.50	Middelmatige correlatie	3	-3
0.51 – 0.70	Hoge of sterke correlatie	4	-4
0.71 – 1.00	Zeer hoge of zeer sterke correlatie	5	-5

3.3.1 De KBDeX-applicatie

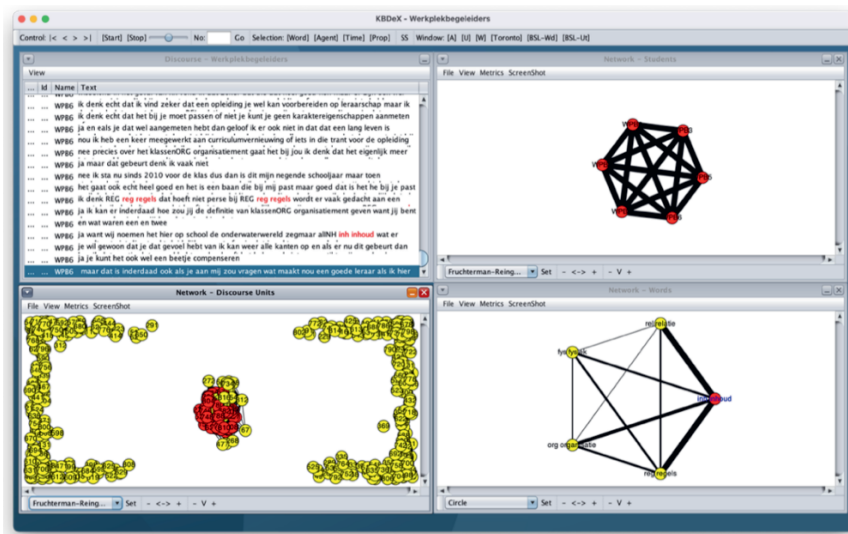
De KBDeX-applicatie voerde semantische netwerkanalyses uit en genereerde resultaten vergelijkbaar met traditionele kwalitatieve semantische analyses (De Jong, 2019; Oshima, Oshima & Matsuzawa, 2012).

Voor deze analyse werden de getranscribeerde interviews gebruikt, waarbij elke zin als een unit werd beschouwd. De respondenten en de interviewer werden geïdentificeerd per unit, die al dan niet werden opgenomen in de analyse. Elke unit was traceerbaar naar de bron.

De analyse resulteerde in visuele semantisch gebaseerde netwerken van deelnemers en de kernwoorden in de units. Deze visualisaties gaven de relaties tussen objecten weer - in dit onderzoek de kenmerken van klassenmanagement - (zie Figuur 3.1).

In vier deelvensters toont KBDeX de analyse. Linksboven staat de geïmporteerde tekst: een chronologische opsomming van alle eenheden; linksonder zijn alle eenheden weergegeven als bollen in een netwerk; rechtsboven toont het sociale netwerk van de deelnemers (niet gebruikt in dit promotieonderzoek); en rechtsonder zijn de kernwoorden (d.w.z. de kenmerken van klassenmanagement) weergegeven als bollen in een netwerk. Deze visualisatie rechtsonder speelt een cruciale rol in dit onderzoek omdat hierin centraliteitswaarden zijn berekend. De term 'centraliteit' wordt in de volgende paragraaf uitgelegd.

Figuur 3-1
Basisscherm van KBDeX



Linksboven de transcriptie per uitspraak; links onder het netwerk van de uitsprakenunits; rechtsonder het grafische netwerk van de kernwoorden (kenmerken); en rechtsboven het netwerk van deelnemers op basis van de uitspraken. Dit laatste netwerk is niet gebruikt in dit onderzoek.

De sterkte van de relaties tussen de kenmerken wordt in de grafische visualisaties in KBDeX weergegeven door de dikte van de lijnen tussen de kernwoorden (Oshima, Matsuzawa, Oshima & Niihara, 2013) (zie ook in Figuur 3.1 het frame rechtsonder). De centraliteitswaarden die de positie van de kernwoorden in het gehele netwerk weergeven, zijn geëxporteerd vanuit de KBDeX-applicatie naar een Excel-bestand. Deze kwantitatieve gegevens zijn vervolgens geanalyseerd in SPSS 28/29. In de empirische studies beschreven in hoofdstuk 4, 5 en 6 worden de verschillende statistische analyses in meer detail uitgelegd.

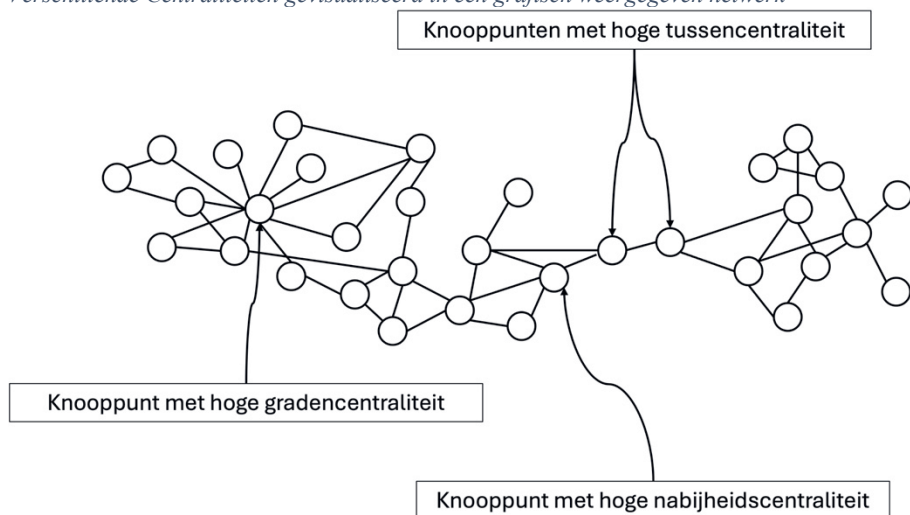
3.3.2 Centraliteit

KBDeX maakt gebruik van 'centraliteit' als maatstaf om de sterkte en samenhang van relaties tussen zogenaamde knooppunten te bepalen. Knooppunten zijn de elementen die de basis vormen voor het netwerk.

Tussen deze knooppunten kunnen relaties ontstaan. In sociale netwerkanalyses zijn knooppunten individuen; in semantische analyses zijn het kernwoorden. Centraliteit berekent een waarde voor deze knooppunten. Centraliteit in een sociale netwerken kunnen worden toegepast om de invloedrijkste persoon te identificeren, belangrijke infrastructuurknooppunten zoals in het internet of landelijke treinnetwerken, superverspreiders van ziekten en hersennetwerken (zie Figuur 3.2). In een semantisch netwerk geeft centraliteit aan in welke mate kernwoorden (in dit onderzoek de vijf kenmerken) bijdragen aan de constructie van het concept, bijvoorbeeld tijdens een interview.

Figuur 3-2

Verskillende Centraliteiten gevisualiseerd in een grafisch weergegeven netwerk



Er bestaan verschillende soorten centraliteitswaarden, zoals nabijheidscentraliteit, tussencentraliteit en gradencentraliteit. Centraliteit dient om de mate van invloed van een knooppunt op het netwerk te bepalen. In dit onderzoek is gekozen voor tussencentraliteit als maat voor centraliteit. Tussencentraliteit geeft in een semantisch netwerk knooppunten weer, woorden in dit geval, die als brug fungeren tussen verschillende delen van een netwerk. In dit promotieonderzoek is de hoogte van de tussencentraliteiten van kenmerken berekend, omdat deze maat het meest geschikt is om aan te geven in welke mate kernwoorden die gerelateerd zijn aan

kenmerken van het concept klassenmanagement tijdens het interview een verbindende rol spelen in het geheel van uitspraken van de deelnemers. Door te berekenen welke woorden hoge tussencentraliteitwaarden hebben, wordt niet alleen duidelijk welke woorden gerelateerd aan een bepaald kenmerk regelmatig gebruikt worden door de respondenten, maar ook of die gebruikte woorden verschillende woordnetwerkjes in het totaal van uitspraken met elkaar verbindt. De woorden met hoge tussencentraliteit verbinden verschillende ideeën, concepten ofwel subnetwerkjes van woorden c.q. substructuren in het netwerk (De la Peña, Sarracén & Rosso, 2018).

Door te meten welke woorden een hoge tussencentraliteit hebben, kan duidelijk worden welke delen van het interview relevant zijn voor de samenhang van het geheel. Deze meting helpt bij het vinden van belangrijke thema's of het identificeren van sleutelwoorden die uitspraken over een concept samenhangend maken.

Oshima, Oshima and Matsuzawa (2012) beschrijven de berekening van de tussencentraliteitscoëfficiënt als volgt. Voor een netwerk met n knooppunten, de tussen-centraliteit, $C_b(i)$, voor knooppunt i is:

$$C_b(i) = \sum_{j \neq k} \frac{g_{jk}(i)}{g_{jk}},$$

Hier is wat elke term van de formule betekent:

1. $C_b(i)$: Dit is de tussencentraliteit van knooppunt i . Het is een maat voor hoe vaak knooppunt i op de kortste paden tussen andere knooppunten in het netwerk ligt.
2. De som $(\sum_{j \neq k})$: Dit symbool geeft aan dat een optelsom wordt gemaakt over alle mogelijke paren van knooppunten j en k in het netwerk, waarbij j en k verschillend zijn van i , en ook verschillend van elkaar. Met andere woorden, alle mogelijke combinaties van knooppunten behalve i zelf, worden bekeken.

3. g_{jk} : Dit is het totale aantal kortste paden tussen knooppunt j en knooppunt k . Als er meerdere kortste paden zijn, wordt dit aantal groter.
4. $g_{jk}(i)$: Dit is het aantal van die kortste paden tussen knooppunt j en knooppunt k dat door knooppunt i loopt.
5. $g_{jk}(i)/g_{jk}$: Deze breuk geeft aan welk deel van de kortste paden tussen j en k door i loopt. Als alle kortste paden tussen j en k door i lopen, is deze breuk gelijk aan 1. Als er geen enkel pad door i loopt, is deze breuk gelijk aan 0.

De tussencentraliteit wordt vervolgens genormaliseerd {door: $2/(n-1).(n-2)$ } waardoor de waarden, in een netwerk, tussen nul en één liggen volgens de formule:

$$C'_b(i) = \frac{2}{(n-1)(n-2)} \sum_{i \neq j \neq k} \frac{g_{jk}(i)}{g_{jk}}.$$

In semantische netwerken wordt tussencentraliteit berekend op basis van de afstand bij het gelijktijdig voorkomen van twee of meer 'kernwoorden' in een eenheid. Kernwoorden zijn in dit promotieonderzoek vooraf geselecteerd (zie §3.4). De tussencentraliteit van een kernwoord wordt bepaald door de afstand van het aantal verbindingen (knooppuntparen) waarbij het kortste pad door dat kernwoord loopt. Hoge tussencentraliteit betekent dat het kernwoord een sterke invloed heeft op de betekenis van andere kernwoorden en op het concept dat wordt verwoord in een uitspraak. In Figuur 3.2 wordt getoond dat het knooppunt in het midden weinig directe verbindingen heeft met omringende knooppunten, maar een verbindende rol speelt in het hele netwerk.

Zover is kunnen nagaan zijn de specifieke details van de kortste pad berekening niet door Oshima, Oshima en Matsuzawa gepubliceerd. Navraag bij de ontwikkelaars van KBDeX, via email met Matsuzawa in juli 2024, bevestigd dat de berekeningen in KBDeX zijn uitgevoerd met de gebruikelijke wiskundige modellen die gebaseerd zijn op

Dijkstra (1959): *“Betweenness centrality indicates the importance of a node by considering all shortest paths between any two nodes in the network. I don’t recall the specific algorithm used in the library powering KBDeX, but typically, such calculations involve identifying all shortest paths, for which Dijkstra’s algorithm is commonly used (https://en.wikipedia.org/wiki/Dijkstra%27s_algorithm). (...) It’s all based on the mathematical graph theory. All-network on KBDeX uses the same algorithm. (...) No matter what algorithm used to produce betweenness centrality.”* (nb. het gedetailleerde algoritme van Dijkstra is als bijlage (2) achter in het proefschrift toegevoegd.)

3.4 De codeertabel

In dit onderzoek zijn, verspreid over de empirische studies (H4 t/m H8), systematische kwalitatieve en kwantitatieve analyses uitgevoerd om alle onderzoeksvragen te beantwoorden. Het concept van klassenmanagement, zoals beschreven aan het einde van hoofdstuk 2, speelde hierbij een cruciale rol. De vijf vastgestelde kenmerken van dat concept vormden de basis voor een 'codeertabel' die werd gebruikt bij de analyse van verzamelde data.

De vijf kenmerken van klassenmanagement (zie hoofdstuk 2) - regels, organisatie, relatie, inhoud en fysieke factoren - waren de bouwstenen van de codeertabel. In hoofdstuk 2 werd duidelijk welke woorden werden gebruikt om het concept van klassenmanagement te beschrijven, wat leidde tot de formulering van elk kenmerk. Zo werd het concept van klassenmanagement van Bagley (1907) beschreven met woorden als discipline, rust, orde, regels, straffen en belonen. Deze woorden vormden het overkoepelende kenmerk 'Regels'. Op basis van drie Grounded Theory Approach-cycli werd de eerste versie van de codeertabel gecreëerd, inclusief beschrijvende woorden voor elk kenmerk.

Vervolgens werden de studiewijzers (hoofdstuk 7) gebruikt, waarvan de dataverzameling in een vroeg stadium van het promotieonderzoek plaatsvond. Deze data werden gebruikt voor de ontwikkeling van een tweede en definitieve versie van de codeertabel (Tabel 3.2). De studiewijzers bevatten eigentijdse woorden en begrippen die de uitwerking van de kenmerken verrijkten, en deze begrippen werden toegevoegd aan de codeertabel. Zo ontstond de tweede versie van de codeertabel, die een eigentijdse en

praktijkgerichte operationalisering van de vijf kenmerken vertegenwoordigde.

Deze tweede versie van de codeertabel diende als basis voor alle verdere analyses in de empirische studies. Na alle empirische analyses werden de kenmerken opnieuw kritisch beoordeeld en hierover werd gerapporteerd in hoofdstuk 9.

Tabel 3-2
Codeertabel

Kenmerken	Begrippen
Relatie	Roos van Leary
	Sociaal
	Groepsdynamiek, -vorming, klas als (peer) groep (-proces)
	Gezag (drager)
	Ik-boodschap
	Relatie (-patroon), betrekking
	Interpersoonlijk, interactie
	Verbaal en non-verbaal communiceren
	Leidinggeven
	Communicatie (-modellen, patronen)
	Leerling- doelgroep- kenmerken
	Leefklimaat
	Presentatie naar leerlingen,
	Gastheer/vrouw
	Samenwerken(d)
	Contact
	Vertrouwen, betrokken
	Empathie
	Wereld van leerlingen
Regels	Straffen (en belonen/ beloning)
	Regels, afspraken, grenzen, (stopgedrag)
	Consequent, regelmaat
	Escalatieladder, ordeladder
	Ordeverstoring, orde, ordeprobleem, ordelijk, rust
	Veilig, veiligheid
Organisatie	Pesten
	Structuur
	Overzichtelijk
	Continue signaal
	Organisatorisch, organisatievorm, organisatie, organiseren
	Procedures, reguleren
Inhoud	Werkklimaat –sfeer
	Werkvormen
	Goochelen met aandacht
	Didactisch (vak, driehoek, repertoire, analyse), didactiek

Kenmerken	Begrippen
	(Model Directe) Instructie (DI-model)
	Leeropbrengsten, leerresultaat
	Vakinhoud, leerstof, schoolvak
	Vakkennis
	Leerdoel
	Vakmethode
	Activeren(d)
	Differentiëren
	Taakgericht
	Leerklimaat, leren, leersituatie, leeromgeving
	Leerproces
Fysieke Factoren	Inrichting van het lokaal
	Les-, leer-materiaal,
	Les-, leer-middel(en),

De codeertabel werd omgezet in een specifieke opmaak voor KBDeX, zoals bijvoorbeeld: !REL: communicatie, communiceren, contact, 'woord-n'. (De Jong, 2019; Ma et al., 2016; Oshima et al., 2012). !REL verwijst naar het kenmerk 'Relatie', gevolgd door alle woorden die met dit kenmerk samenhangen. Deze semantische entiteit vertegenwoordigt het kenmerk op basis van een lijst van gerelateerde woorden. KBDeX herkent zo de woorden die letterlijk in de uitspraken voorkomen, en op basis van deze herkenning werd de analyse van het interview uitgevoerd. Met behulp van KBDeX konden de frequentie van woorden en de centraliteiten worden berekend. De specifiek opgemaakte codeertabel is in de bijlage (3) terug te vinden.

Hoofdstuk 4

4 Het concept van klassenmanagement volgens aanstaande leraren

4.1 Introductie

In dit hoofdstuk delen de aanstaande leraren hun perspectief. Ze werden ondervraagd over het klassenmanagementonderwijs dat ze volgden op de lerarenopleiding. Aandacht wordt besteed aan het bereikte curriculum (Van den Akker, 2009, zie ook hoofdstuk 1). Van den Akker (2009) maakt onderscheid tussen het ervaren en het geleerde curriculum binnen het bereikte curriculum. Het ervaren curriculum verwijst naar de perceptie van de aanstaande leraren over het uitgevoerde curriculum, inclusief meningen, ervaringen en gevoelens. Het geleerde curriculum omvat de kennis, vaardigheden en/of houding die aanstaande leraren hebben verworven, mogelijk aangetoond door formele evaluatie (Ozruso-Haggiag & Tabach, 2018; Van Den Akker, 2003). Deze studie onderzoekt het bereikte curriculum en met name het geleerde curriculum en welk concept van klassenmanagement de aanstaande leraren in hun perceptie leren tijdens de lerarenopleiding.

4.2 De perceptie van aanstaande leraren op het geleerde curriculum

Over het algemeen voelen aanstaande leraren zich niet adequaat voorbereid door de lerarenopleiding op de praktijk van het lesgeven (Ben-Peretz et al., 2011; Bozhuisen et al., 2004; Freeman et al., 2014; Oliver & Reschly, 2010; Woodcock & Reupert, 2017). Ze ervaren het onderwijsaanbod op de lerarenopleiding als ver verwijderd van de praktijk, zoals eerder besproken in hoofdstuk 1 (Ell et al., 2019; Sääntti et al., 2018).

Wat betreft de theorie die op de lerarenopleiding wordt aangeboden, hebben aanstaande leraren vaak een negatieve perceptie (Banks, 2015; Emmer & Stough, 2001; Landau, 2001). Sjölie (2014) vroeg aan een aanstaande leraar, nadat ze verplichte literatuur had bestudeerd: “Wat is theorie voor jou en welke rol denk je dat het voor je heeft als aanstaande leraar?”. Het antwoord van een van de aanstaande leraren was veelzeggend: “theory appears to be the purest nonsense” (Sjölie, 2014, p. 729).

Hoewel deze uitspraak ongenueanceerd is, weerspiegelt deze opmerking de negatieve perceptie die veel aanstaande leraren lijken te hebben. Onderzoek naar de theorie over klassenmanagement die aanstaande leraren leren, toont aan dat deze als te abstract wordt beschouwd (Deng, 2004; Eret-Orhan et al., 2016; Özen & Yildirim, 2020).

Aanstaande leraren hebben behoefte aan concrete leservaringen en concreet taalgebruik om nieuwe kennis te verwerken, deze te organiseren en verbanden te zien met reeds verworven kennis (Wolff et al, 2016). In tegenstelling tot ervaren leraren hebben aanstaande leraren nog geen uitgebreide kennisbasis. Abstracte theorie helpt hen mogelijk onvoldoende bij hun ervaringen met klassenmanagement op de werkplek (Banks, 2003; Emmer & Stough, 2001; Eret-Orhan et al., 2016; Landau, 2001; Noguera & McCluskey, 2017; Sjølie, 2014; Stough et al., 2015; Walker, 2018).

De negatieve perceptie van theorie en verplichte literatuur zorgt ervoor dat relevante kennis, inzichten en concepten door aanstaande leraren niet in de praktijk worden toegepast. Bijvoorbeeld, Korpershoek et al. (2016) ontdekten dat leraren nauwelijks gebruikmaakten van bewezen effectieve aanpakken, wat leidde tot problemen in de klassen en het leren van leerlingen (König & Kramer, 2016).

4.3 Doel en onderzoeksvragen

In deze studie wordt onderzocht welke concept van klassenmanagement aanstaande leraren onderscheiden in het curriculum dat zij aangeboden krijgen. Het doel van deze studie is om inzicht te verkrijgen in de percepties van aanstaande leraren met betrekking tot het curriculum, zoals dat wordt aangeboden door lerarenopleiders van twee Nederlandse lerarenopleidingen. Deze studie heeft een verkennend karakter en streeft ernaar om indicatief inzicht te bieden in het bereikte curriculum binnen deze opleidingen.

De volgende vragen zijn leidend in deze studie:

- a. Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement worden volgens aanstaande leraren in verschillende

leerjaren van de lerarenopleiding herkenbaar geleerd in het aanbod van de lerarenopleiding?

- b. Met welk taalgebruik wordt er, volgens de perceptie van aanstaande leraren, door lerarenopleiders gesproken over het concept van klassenmanagement?
- c. Ervaren aanstaande leraren, binnen het onderwijsaanbod van de lerarenopleiding, samenhang tussen de kenmerken van het concept van klassenmanagement?

4.4 Methode

Om data te verzamelen werden aanstaande leraren zowel van hbo-lerarenopleidingen als van ulo's benaderd en geïnterviewd. Er werd een leidraad opgesteld voor een semigestructureerd open interview en de data zijn zowel kwantitatief als kwalitatief geanalyseerd. De methodische keuzes zijn op hoofdlijnen in hoofdstuk 3 onderbouwd.

4.4.1 Deelnemers

De aanstaande leraren zijn in het voorjaar van 2018 geselecteerd op basis van een combinatie van convenience sampling (Lewis-Beck et al., 2003) en snowball-sampling (Parker et al., 2008). Convenience sampling houdt in dat respondenten worden gekozen op basis van praktische overwegingen zoals geografische nabijheid, beschikbaarheid op een bepaald tijdstip, bereidheid om deel te nemen of bekendheid bij de onderzoeker. Snowball sampling betreft het identificeren van specifieke respondenten met veel informatie over een verschijnsel via goed geïnformeerde personen.

Deze selectie van de aanstaande leraren is gekozen omdat het op deze manier mogelijk was in gesprek te gaan met een heterogene groep van goed geïnformeerde en beschikbare respondenten. De verwachting was dat een heterogene groep, onder andere samengesteld vanuit verschillende vakken, het meest geschikt was om zicht te krijgen op de conceptontwikkeling, verspreid over vier leerjaren van de lerarenopleiding en tegelijkertijd te onderzoeken of er eventueel verschillen zichtbaar werden ten aanzien van het concept van klassenmanagement, tussen aanstaande leraren uit de vier leerjaren.

De selectie van aanstaande leraren begon met het kiezen van instituten waar de aanstaande leraren worden opgeleid. Er is gekeken

naar instituten die een breed scala aan lerarenopleidingen aanbieden voor bijna alle schoolvakken. Op deze manier is geprobeerd een gevarieerde groep aanstaande leraren uit te nodigen. Vervolgens werd op basis van convenience sampling gekozen voor een hbo-instituut met lerarenopleidingen die geografisch dichtbij was en een ulo waarmee gemakkelijk contact kon worden gelegd via collega's. Vier opleiders werden benaderd: drie lerarenopleiders van één hbo-instituut en een opleider van één ulo. De verwachting was dat op deze manier, mits voldoende interviews bij uiteenlopende opleidingen plaatsvonden, er voldoende data kon worden verzameld.

Binnen het hbo is één opleider benaderd van een vreemde taal lerarenopleiding (En), één van een exacte vakken lerarenopleiding (Na/Sk), en één lerarenopleider van een zaakvak lerarenopleiding (Ak). Deze drie hbo-lerarenopleiders waren eenvoudig via e-mail te bereiken en reageerden snel op de uitnodiging om mee te werken aan het onderzoek. Op de ulo is ook één opleider benaderd op basis van convenience; deze opleider was een bekende collega en reageerde snel op de uitnodiging om deel te nemen. De ulo-opleider gaf les in een verplicht algemeen onderwijskundig vak en had informatie over het cohort '17-'18 van aanstaande leraren. De vier lerarenopleiders waren op de hoogte van de studieprestaties van de aanstaande leraren.

Aan elke hbo-opleider en ulo-lerarenopleider is gevraagd om tien tot twaalf aanstaande leraren te selecteren, verdeeld over alle leerjaren. De criteria voor selectie waren gemiddelde leerprestaties en gemiddeld gedrag: aanstaande leraren scoorden wat betreft leerprestaties niet opvallend boven of onder het gemiddelde, en ze vielen ook niet op door andere redenen, zoals storend gedrag (bijvoorbeeld frequente afwezigheid). De lerarenopleiders van de twee instituten hebben op deze manier bijgedragen aan snowball sampling.

Vervolgens zijn op de hbo-lerarenopleiding, verspreid over de vier leerjaren in studiejaar 2017-2018, via e-mail 36 (3 studenten x 3 opleidingen over 4 leerjaren) aanstaande leraren benaderd voor deelname.

Vanuit de ulo zijn vier namen van aanstaande leraren doorgegeven. Alle vier aanstaande leraren van de ulo stemden in met deelname. Zij volgden allemaal een eenjarige universitaire lerarenopleiding. Drie van hen waren vrouw en één was man.

Omdat de aanstaande leraren van de ulo één jaar lerarenopleiding volgen, is ervoor gekozen om deze aanstaande leraren te vergelijken

met de aanstaande leraren die in het vierde leerjaar van het hbo zitten. Beide groepen ronden de opleiding af en met beide groepen werd het interview afgenomen aan het eind van het leerjaar.

Tabel 4-1

Algemene beschrijving van de aanstaande leraren

		Instituut	Vak	Leeftijd	Geslacht	Leerjaar
N	Valid	39	39	39	39	39
	Missing	0	0	0	0	0
Gemiddeld				20.5641	1.51	2.54
Std. Error of Mean				0.34225	0.081	0.201
Mediaan				20	2	3
Std. Deviation				2.13732	0.506	1.253
Variance				4.568	0.256	1.571
Skewness				0.623	-0.053	-0.05
Std. Error of Skewness				0.378	0.378	0.378
Minimum				17	1	1
Maximum				26	2	4

Tabel 4-2

Verdeling van aanstaande leraren over instituten

	Frequentie	Percentage	Valid Percentage	Cumulatief percentage
ulo	4	10.3	10.3	10.3
hbo	35	89.7	89.7	100
Totaal	39	100	100	

Tabel 4-3

Verdeling geslacht aanstaande leraren

	Frequentie	Percentage	Valid Percentage	Cumulatief Percentage
man	19	48.7	48.7	48.7
vrouw	20	51.3	51.3	100
Totaal	39	100	100	

Tabel 4-4

Verdeling leerjaren aanstaande leraren

	Frequentie	Percentage	Valid Percentage	Cumulatief Percentage
1	12	30.8	30.8	30.8
2	7	17.9	17.9	48.7
3	7	17.9	17.9	66.7
4	13	33.3	33.3	100
Totaal	39	100	100	

Tabel 4-5
Verdeling opleidingen (vakken) aanstaande leraren

	AK	CKV	EN	NASK
N	13	4	18	7
%	33.30%	2.60%	46.20%	17.90%

(AK=Aardrijkskunde, CKV=Culturele & Kunstzinnige Vorming, En=Engels, NASK=Natuur- & Scheikunde)

In totaal hebben 39 aanstaande leraren gereageerd, waaronder 35 aanstaande leraren van een hbo-lerarenopleiding en vier aanstaande leraren van een universitaire lerarenopleiding.

Er zijn 25 interviews gehouden. Zes interviews waren met eerstejaars hbo-aanstaande leraren. Acht interviews waren met een combinatie van tweede- en derdejaars hbo-aanstaande leraren. Negen interviews waren met vierdejaars. Er waren twee interviews, elk met twee ulo-aanstaande leraren. Van de 25 interviews zijn er veertien afgenomen met één aanstaande leraar, acht interviews met twee aanstaande leraren en drie interviews met drie aanstaande leraren.

De groep aanstaande leraren over de leerjaren heen werd op deze manier samengesteld om te onderzoeken of er een ontwikkeling plaatsvindt in het concept van klassenmanagement bij aanstaande leraren. Daarbij werd verondersteld dat eerstejaars leraren, als novice, slechts enkele kenmerken en weinig samenhang tussen deze kenmerken herkennen, terwijl vierdejaars leraren, die meer expertise hebben ontwikkeld, juist in staat zijn om veel kenmerken en een sterke samenhang te herkennen in het aanbod van lerarenopleiders (zie ook §1.1.7).

4.4.2 Instrument en procedure: semigestructureerd interview

In de aanvankelijke interviewleidraad was gekozen voor een deductieve opbouw van het gesprek (zie §3.1.2.), namelijk beginnen met de vraag naar een abstracte omschrijving van klassenmanagement zoals die door opleiders wordt aangeboden, gevolgd door vragen naar concrete voorbeelden van lessituaties op het instituut, waarin aandacht kon zijn voor kenmerken van het concept van klassenmanagement.

Na drie interviews met aanstaande leraren zijn deze gesprekken geëvalueerd met een collega-onderzoeker. De antwoorden van de aanstaande leraren bleken in algemene termen te zijn geformuleerd over het concept van klassenmanagement. Aanstaande leraren duiden klassenmanagement vaak aan met algemene bewoordingen zoals "de sfeer in de les" of "als er een goede les is". Dergelijke bewoordingen bemoeilijkten de gedetailleerdheid van de analyse. De aanstaande leraren uit de eerste drie interviews gaven bruikbare antwoorden op vragen over de inhoud van de lessen van lerarenopleiders. Daarom zijn deze interviews wel opgenomen in de analyse.

Na deze evaluatie kregen de interviews een andere opbouw. Aan de hand van concrete voorbeelden werd gesproken over leersituaties op de lerarenopleiding. Bij deze opbouw van het interview werd per kenmerk van klassenmanagement (meestal in de volgorde relatie-regels-organisatie-inhoud-fysieke factoren, zie hoofdstuk 2) gevraagd naar voorbeelden van onderwerpen die tijdens lessen aan bod kwamen. Indien nodig werden zaken zoals het stellen en handhaven van regels, lesopbouw, gebruik van humor tijdens de les, ingrijpen in groepsdynamiek, het belang van uitdagende lesinhoud voor de voortgang en motivatie van leerlingen, en de opstelling van tafels en stoelen als voorbeelden genoemd ("Op welke manier wordt er bij jullie tijdens de lessen aandacht besteed aan het omgaan met regels?"). Deze voorbeelden werden genoemd, zodat de aanstaande leraren konden aangeven of deze onderwerpen al dan niet aan bod kwamen tijdens de lessen op de lerarenopleiding. Alle kenmerken van het concept van klassenmanagement kwamen aan de orde.

Pas na de concrete vragen werd aan de aanstaande leraren gevraagd naar hun definitie van klassenmanagement en hoe zij tot dit inzicht zijn gekomen ("Hoe zou jij klassenmanagement definiëren of omschrijven", en "Wat is klassenmanagement en hoe ben je tot dit inzicht gekomen?"). De vraag naar de definitie van

klassenmanagement werd ook gebruikt om tijdens het interview te bespreken welke samenhang tussen de verschillende kenmerken van het concept van klassenmanagement lerarenopleiders op het instituut expliciet maakten. Om te achterhalen of er in het onderwijsaanbod aandacht was voor de samenhang tussen kenmerken van het concept van klassenmanagement in het curriculum, werd de vraag gesteld: “Wordt er lesgegeven over de samenhang tussen verschillende kenmerken van klassenmanagement?”.

Er waren geen verdere aanpassingen van de interviewleiddraad. Alle aanstaande leraren namen deel op basis van informed consent. De interviews zijn in het Nederlands afgenomen, opgenomen met een voice-recorder, vervolgens getranscribeerd. De gemiddelde lengte van de interviews was 42 minuten.

De transcripten zijn aan de geïnterviewden voorgelegd ter goedkeuring (member check). Daaruit volgden geen aanpassingen. De transcripten zijn ten behoeve van de kwalitatieve en kwantitatieve analyses in een tabel gezet. Elke uitspraak was herleidbaar tot een geïnterviewde. De tabel werd ook gebruikt om het taalgebruik op concreetheid en abstractie te analyseren.

4.4.3 Kwantitatieve analysemethode

De kwantitatieve methode bestond uit de opeenvolgende stappen:

1. De transcripten van de interviews zijn geschikt gemaakt voor analyse:
 - a. De transcripten zijn opgeschoond door alle inbreng van de interviewer te verwijderen. Op deze manier konden de exclusieve uitspraken van de aanstaande leraren geanalyseerd worden, zonder de woorden van de interviewer.
 - b. In de gevallen van de focusgesprekken met meerdere aanstaande leraren, zijn eerst alle uitspraken per aanstaande leraar als op zich staande units in een bestand gezet, waarbij wel de tijdvolgorde binnen het gehele interview intact is gebleven. Door binnen KBDeX de analyses per aanstaande leraar uit te voeren, zijn de centraliteitswaarden per uitspraak per kenmerk verkregen.

- Op basis hiervan is vervolgens per aanstaande leraar per kenmerk de gemiddelde centraliteitswaarde berekend.
2. Ook zijn per leerjaar en per individu semantische sociale netwerkanalyses uitgevoerd met behulp van Knowledge Building Discourse Explorer (KBDeX) (Oshima, Oshima, & Matsuzawa, 2012). Deze analyses hebben zicht gegeven op welke kenmerken een dominante verbindende positie hebben in de conceptualisering van klassenmanagement per leerjaar. De analyses worden zowel gevisualiseerd met netwerkgrafieken als ondersteund door statistische berekeningen.
 3. Vervolgens kon correlatie tussen de kenmerken worden berekend. Op basis van de individuele netwerken en gemiddelde tussencentraliteitswaarden zijn correlatieanalyses uitgevoerd met behulp van SPSS.
 4. Op basis van de gemiddelde tussencentraliteitswaarden per kenmerk per deelnemer zijn ook niet-parametrische Kruskal-Wallistest uitgevoerd per kenmerk in combinatie met een post-hoc test per twee leerjaren om leerjaren onderling met elkaar te vergelijken.

4.4.4 Kwalitatieve analysemethode

De kwalitatieve analysemethode is deductief van aard en is beschreven in hoofdstuk 3. De kwalitatieve analyses bieden inzicht in het taalgebruik dat lerarenopleiders volgens de aanstaande leraren hanteren en waarmee het concept en de kenmerken van klassenmanagement worden geduid.

Voor de analyse van het concept en de kenmerken zijn citaten uit de transcripten van aanstaande leraren in een tabel geplaatst. De namen van de aanstaande leraren stonden in de rijen en de vijf kenmerken stonden in de kolommen. Omdat er op deductieve wijze was geïnterviewd, konden uitspraken met betrekking tot de kenmerken eenvoudig in de juiste kolom worden geplaatst.

De analyse van het taalgebruik is primair kwalitatief en heeft een indicatieve functie. In deze analyse stond de vraag centraal of er sprake was van abstract dan wel concreet taalgebruik en met welke woorden en zinnen dat taalgebruik werd gevormd. Het doel van de kwalitatieve analyse van het taalgebruik was om inzicht te verschaffen in de zinnen en woorden die lerarenopleiders volgens aanstaande

leraren gebruikten. Vervolgens hebben twee onderzoekers de delen van de citaten die als abstract dan wel concreet konden worden aangemerkt aangeduid met a (=abstract) of c (=concreet). Per kenmerk worden voorbeelden gegeven van abstract taalgebruik en voorbeelden van concreet taalgebruik. De relevante woorden van het citaat zijn vet weergegeven. Er waren 217 uitspraken geschikt voor analyse omdat ze abstracte en/of concrete woorden bevatten. De citaten die afvielen waren de uitspraken waarin aanstaande leraren aangaven dat lerarenopleiders volgens aanstaande leraren geen aandacht voor een bepaald kenmerk hadden waargenomen.

4.5 Resultaten

De resultaten worden in de volgende deelparagrafen weergegeven. Eerst wordt in § 4.5.1 een kwantitatieve analyse besproken. Daarin worden de kenmerken van klassenmanagement behandeld die hoge tussencentraliteitswaarde hebben op basis van de interviewuitspraken van de aanstaande leraren. In § 4.5.2 zal het resultaat van de kwalitatieve analyse met betrekking tot abstract en concreet taalgebruik worden besproken. Hierin worden uitspraken van aanstaande leraren beschreven over het taalgebruik met betrekking tot klassenmanagement, zoals dat naar voren komt in het perspectief van de aanstaande leraren in de lerarenopleiding. Vervolgens wordt inzichtelijk gemaakt of lerarenopleiders, volgens de perceptie van de aanstaande leraren, praten over de samenhang tussen de vijf verschillende kenmerken van klassenmanagement in het aanbod van de lerarenopleiding. In §4.5.3 worden de resultaten van de correlatieanalyses tussen kenmerken en de verschillen tussen leerjaren beschreven. Deze kwantitatieve analyses hebben tot doel inzicht te verschaffen in de correlatie tussen de kenmerken en de verschillen tussen leerjaren van aanstaande leraren en mogelijkheden bieden voor vergelijking met de kwalitatieve data van de aanstaande leraren over de ervaren samenhang. In §4.5.4 wordt de kwalitatieve analyse van de samenhang beschreven.

4.5.1 Tussencentraliteit van kenmerken in het concept

In hoofdstuk 3 is een meer gedetailleerde uiteenzetting gegeven van de methodische aanpak en de KBDeX-applicatie.

In deze paragraaf worden de resultaten van de analyses van de tussencentraliteitswaarden op twee manieren besproken. De paragraaf begint met een analyse op basis van netwerkvisualisaties per leerjaar, daarna volgen statische berekeningen.

Analyses op basis van netwerkvisualisatie

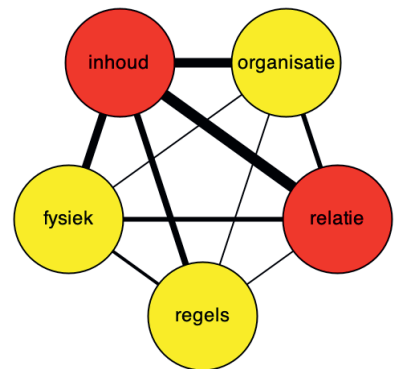
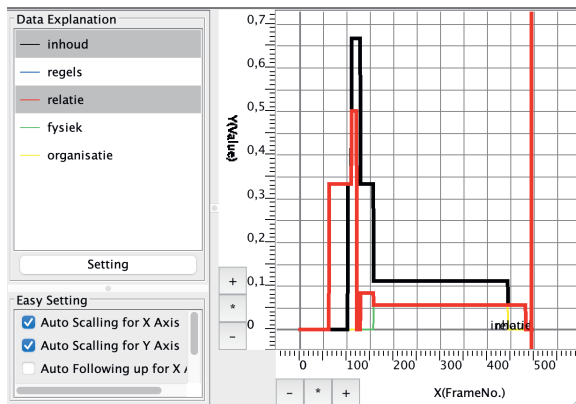
Bij het analyseren van de interviewantwoorden per leerjaar op basis van netwerkvisualisaties resulteerde dit in twee grafische weergaven van het semantische netwerk per jaarlaag. De linkse grafiek toont de chronologische volgorde van de uitspraken op de horizontale as en de hoogte van de tussencentraliteit op de verticale as, uitgedrukt in een waarde tussen 0 en 1. Deze grafiek visualiseert de tussencentraliteit per kenmerk volgens KBDeX. In de rechtse grafiek zijn de kenmerken met de hoogste tussencentraliteitswaarde aangegeven met rode bollen. Deze roodgekleurde bollen (zie rechtse afbeelding) hebben een hoge waarde die te lezen is in de grafiek (linkse afbeelding). De dikte van de lijnen geeft een indicatie van de sterkte van de onderlinge correlatie tussen de kenmerken. Vervolgens zijn per leerjaar typerende uitspraken weergegeven. KBDeX koppelde uitspraken aan de trefwoorden. In de onderstaande uitspraken zijn de termen **dikgedrukt** die verwijzen naar de dominante kenmerken. De geselecteerde citaten hebben een hoge tussencentraliteit (zie linker grafiek) en zijn bedoeld om inzichtelijk te maken dat er onderlinge verbindingen zijn tussen de kenmerken.

Leerjaar-1

In de KBDeX semantische sociale netwerkvisualisatie van de kenmerken zien we in Leerjaar-1 een hoge tussencentraliteitswaarde van de kenmerken **‘Relatie’** en **‘Inhoud’** (rode bollen, zie Figuur 4.1).

Figuur 4.1

Leerjaar 1 Tussencentraliteit van kenmerken



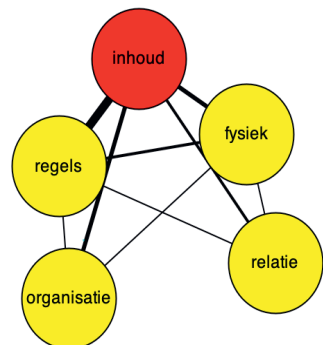
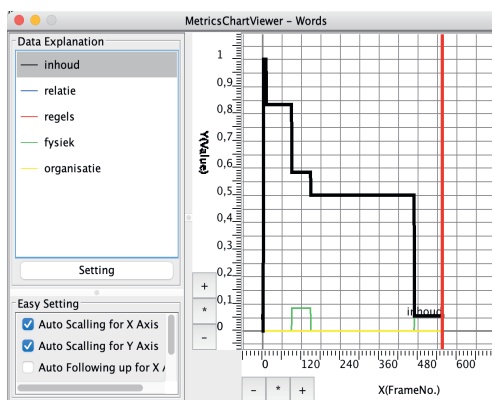
Een typerende uitspraak in Leerjaar 1 met een hoge tussencentraliteitswaarde was bijvoorbeeld: “En omdat jij **vakinhoudelijke** (inhoud) lessen wilt geven, heeft dat altijd een bepaald effect op een groep. En daar zullen leerlingen waarschijnlijk zeggen: ‘Waarom moet ik dat weten?’ Het zorgt voor een hele andere **groepsdynamiek** (relatie), wanneer leerlingen erkennen dat **die les** (inhoud) belangrijk is”.

Leerjaar-2

In Leerjaar-2 laat de KBDeX-analyse een hoge tussencentraliteitswaarde zien voor ‘**Inhoud**’ (zie Figuur 4.2).

Figuur 4.2

Leerjaar 2 |Tussencentraliteit van kenmerken



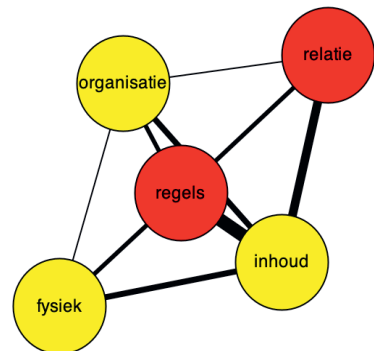
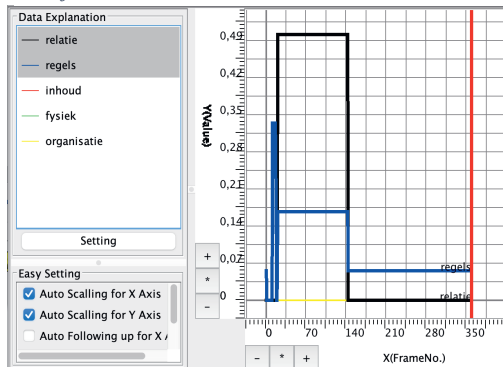
Een typerende uitspraak in Leerjaar 2 met een hoge tussencentraliteitswaarde was bijvoorbeeld: “Volgens de lerarenopleider is het belangrijk; hoe deel je je **les** (inhoud) in, hoe heb je het **onderwerp** (inhoud) opgebouwd. Ook belangrijk; is de **les** in de naaste ontwikkeling, op niveau? En als dat zo is, dan hoef je heel weinig aandacht te geven aan dingen die afleiden”.

Leerjaar-3

Leerjaar-3 laat in de KBDeX-visualisatie de hoogste tussencentraliteitswaarde zien voor de kenmerken ‘**Relatie**’ en ‘**Regels**’ (zie Figuur 4.3).

Figuur 4.3

Leerjaar 3 Tussencentraliteit van kenmerken



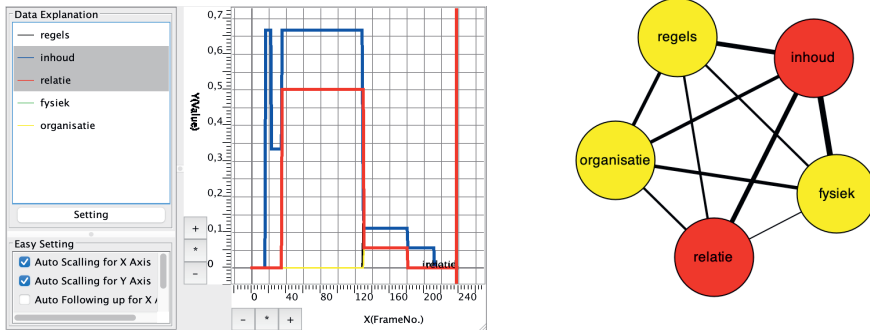
Een typerende uitspraak in Leerjaar 3 met een hoge tussencentraliteitswaarde was bijvoorbeeld: “Nou **de regel** (regels) is dat leerlingen mij hier met ‘u’ moeten aanspreken, want dan heb je dat hiërarchie-verschil in het **contact** (relatie) met de leerlingen. Dat vind ik zelf niet heel belangrijk, omdat mijn leerlingen, die zijn van mijn leeftijd ongeveer, en dan is dat sowieso een beetje gek, als ze me dan met u aanspreken.”

Leerjaar-4

In Leerjaar-4 is er een sterke verbinding tussen de kenmerken ‘**Inhoud**’ en ‘**Relatie**’, wat overeenkomt met het eerste Leerjaar (zie Figuur 4.4).

Figuur 4.4

Leerjaar 4 Tussencentraliteit van kenmerken



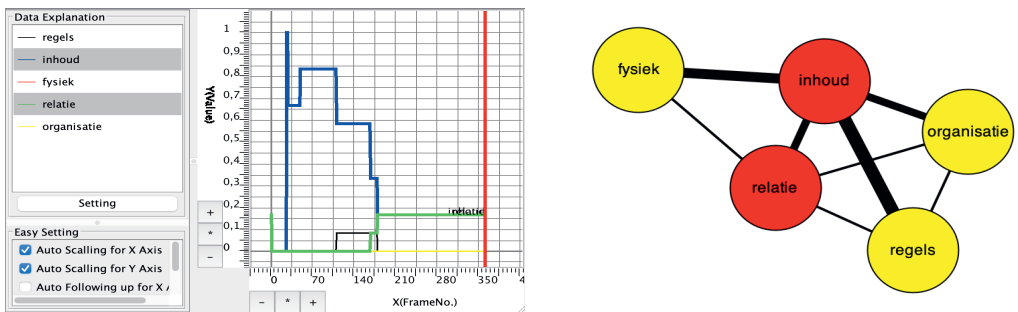
Een typerende uitspraak in Leerjaar 4 met een hoge tussencentraliteitswaarde was bijvoorbeeld: “Ik merkte eigenlijk al vrij snel toen ik een **les** op het vwo gaf en dat ik dacht: ‘Nee, het **contact** (relatie) met leerlingen op het vmbo ... ja dat spreekt mij wel veel meer aan; juist die sfeer op het vmbo is heel bepalend voor hun **leerproces** (inhoud).”

Leerjaar ulo

Het Leerjaar ulo lijkt op de andere leerjaren, waarbij met name de kenmerken ‘**Inhoud**’ en ‘**Relatie**’ sterk verbindend zijn in hun conceptualisering (zie Figuur 4.5).

Figuur 4.5

Leerjaar ulo Tussencentraliteit van kenmerken



Een typerende uitspraak in Leerjaar ulo met een hoge tussencentraliteitswaarde was bijvoorbeeld: “(...) Ook tijdens mijn

eerste **les** (inhoud) had ik een PowerPoint afgewerkt en er was nog niet zo veel **contact** (relatie) en zo, maar je moet van dat moment meteen het **niveau** (inhoud) omhoog zien te brengen in hoeveel weken zijn dat ...13 ofzo? En als je leerlingen niet goed kent is dat best lastig”.

Het overzicht van tussencentraliteitswaarden van de kenmerken over de verschillende jaarlagen is in onderstaande Tabel (4.6) samengevat.

Tabel 4.6

Overzicht kenmerken met hoge tussencentraliteitswaarde per leerjaar

	Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
LJ1			X	X	
LJ2				X	
LJ3	X		X		
LJ4			X	X	
ULO			X	X	

Statistische bewerkingen met tussencentraliteitswaarde

Naast analyses op basis van met netwerkvisualisatie zijn ook statistische berekeningen uitgevoerd.

Het aantal uitspraken dat door de deelnemers werd gegeven, varieerde van 13 tot 115 ($M = 56.49$, $SD = 28.15$).

Tabel 4-7

Beschrijving aanstaande leraren

	N	Minimum	Maximum	Gem	Std. Afw.
Uitspraken	39	13	115	56.49	28.151
K1 Reg	39	0	0.499964	0.0379761	0.109186966
K2 Org	39	0	0.046274	0.0027632	0.010361048
K3 Rel	39	0	0.312656	0.02264271	0.05909188
K4 Inh	39	0	0.868263	0.22564096	0.255425398
K5 Fys	39	0	0.114237	0.00553797	0.022194712
Valid N (listwise)	39				

In de data (zie Tabel 4-7) is te lezen dat bij het kenmerk 'Inhoud' zowel de hoogste tussencentraliteit bij een aanstaande leraar werd aangetroffen (0,9), als de hoogste gemiddelde tussencentraliteit (0,2). Dat wijst op de centrale en verbindende positie van het kenmerk 'Inhoud' in het praten over het concept van klassenmanagement door lerarenopleiders volgens de aanstaande leraren. Deze score bij het kenmerk 'Inhoud' kan erop wijzen dat lerarenopleiders benadrukken dat goed klassenmanagement sterk afhankelijk is van vakinhoudelijke kennis en dat ongewenst gedrag van leerlingen voorkomt uit te weinig begrip van het vak en/of demotivatie voor het vak.

Het kenmerk 'Fysiek' had de laagste gemiddelde tussencentraliteitswaarde (0,006), maar niet de laagste score voor de tussencentraliteit. Bij één van de aanstaande leraren was de tussencentraliteit bij het kenmerk 'Fysiek' 0,1. Dit wijst erop dat in de perceptie van deze aanstaande leraar, de lerarenopleiders, weliswaar niet veel, gezien de lage score, maar toch wel praten over het kenmerk 'Fysiek' in relatie tot het concept van klassenmanagement. Deze scores bij het kenmerk 'Fysiek' geven aanleiding om te vermoeden dat lerarenopleiders aandacht schenken aan het kenmerk Fysiek, maar dat maar weinig aanstaande leraren zich dit herinneren.

De gemiddelde tussencentraliteitswaarde van het kenmerk 'Organisatie' was ook laag (0,003) en de laagste tussencentraliteitswaarde werd bij het kenmerk 'Organisatie' gemeten (zie Tabel 4-7). Dit lijkt erop te wijzen dat in de perceptie van aanstaande leraren er door lerarenopleiders nauwelijks aandacht is voor het kenmerk 'Organisatie' in het concept van klassenmanagement.

De gemiddelde tussencentraliteitswaarden van kenmerken 'Regels' en 'Relatie' bevonden zich tussen de andere drie kenmerken (resp. 0,04 en 0,02). Het kenmerk 'Regels' scoorde bij een student 0,5 en bij een andere student scoorde het kenmerk Relatie 0,3. Deze analyse laat zien dat, in de perceptie van enkele aanstaande leraren, lerarenopleiders aandacht hebben voor de kenmerken 'Regels' en 'Relatie' met betrekking tot het concept van klassenmanagement.

Deze analyse met behulp van KBDeX maakt zichtbaar dat in de perceptie van aanstaande leraren, ten aanzien van het concept van klassenmanagement dat wordt aangeboden door lerarenopleiders, het kenmerk 'Inhoud' en, weliswaar in mindere mate, ook de kenmerken 'Regels' en 'Relatie' een verbindende positie hebben.

4.5.2 Taalgebruik in de perceptie van aanstaande leraren

Als de kwantitatieve analyses aangeven dat er over de kenmerken is gesproken, brengt de kwalitatieve analyse hieronder in beeld hoe er over het concept en de kenmerken van klassenmanagement is gesproken. Hieronder is weergegeven (Tabel 4.8) hoe lerarenopleiders – in de perceptie van aanstaande leraren – over het concept en de kenmerken van klassenmanagement spreken. De citaten geven een beeld van de abstractie in het taalgebruik. In de citaten werden zowel voorbeelden aangetroffen van abstract als concreet taalgebruik.

Tabel 4-8
Uitspraken van aanstaande leraren

Kenmerk	Abstract	Concreet
Relatie:	“Daar zat ook een stuk groepsvorming in. Ik geloof dat er vier of vijf fases zijn. Dus daar hebben we het wel over gehad.” “We hebben het ook inderdaad over de Roos van Leary gehad en ik denk dat het wel interessant is. Het gaat vooral over communicatiestijlen.”	“Tijdens een les hebben het gehad over eerste en tweede wachtmoment in een les, bijvoorbeeld.” “We moesten vijf minuten lesgeven en dan de andere mensen uit de klas zouden dan irritant gaan doen en dan krijg je ook wel te horen van een hoe de docent zelf het opgelost zou hebben. Ja en dan met een grapje zo van ja als iemand een opmerking maakt dat jij dan een opmerking terug maakt, maar dan moet je wel oppassen dat je weer niet te ver gaat.”
Regels	“Op zich wel we hebben het vorig jaar en dit jaar ook weer gehad over straffen en belonen. Dus die theorie die zit er wel in alleen dan is natuurlijk de vraag van hoe pas je dat toe.” “Of we leren hoe je een soort van politietje moet spelen ofzo. Ik heb niet het idee dat we echt leren van ...Hoe ben je heel streng zoals de politie?”	“Nou ja op zich voor straf zeg maar en consequenties, daar hebben we een opdracht over gemaakt. Op zich wel een heel leuke opdracht. En daar kwam eigenlijk ook wel naar voren dat de irritatie en dat je dat ook wel uiten mag, dat dat de eerste consequentie kan zijn. “Ja we hebben wel eens een discussie gehad bijvoorbeeld van: ga je mee met de schoolvisie of heb je dan je eigen regel van als de school zegt: “geen telefoons”.. Maar ja... jij vindt van wel bijvoorbeeld. Mag dat dan wel of mag dat dan niet.”
Organisatie	“En dan je er echt bezig met hoe pak ik dat de zulk soort dingen organisatorisch aan. Er komt er wel gewoon een stuk klassenmanagement bij kijken ja.” “Ja dat wordt wel vaak benadrukt, en dat iedereen dan een eigen stijl daarin mag hebben. Dat wordt wel gezegd. Maar ik mis dan daarin, denk ik, wel iets als ik	“Ja ook dat wordt wel aangeraden, om te doen: het spoorboekje.” “Dus het zorgt wel echt voor structuur. En ons wordt gezegd dat het helpt dat als zij binnenkomen en ze zien dat mijn PowerPoint alweer op het bord staat ...

Kenmerk	Abstract	Concreet
	naar mijn opleiding kijk. Ze zeggen vaak: "Probeer t maar uit." En dat snap ik ook wel. Wat voor mij werkt hoeft niet voor jou te werken."	Ja dan is dat voor hun eindelijk een soort van reminder van 'goh pak je spullen erbij, pak je laptop erbij, doe je aantekeningen open of pak je schrift erbij '. Dus dat zorgt wel voor enige structuur dat de leerlingen dat zien."
Inhoud	"Dan heb je niet zo veel ordeproblemen zeg maar. Als je aansluit bij hun belevingswereld, bij de dingen waar zij zich mee bezig houden, dan is er al een natuurlijke aandacht en interesse." "Ja kijk nu gaat het over de ijs tijd. Maar wat hebben leerlingen daar nou mee? Ik vind het zelf ook niet eens zo interessant en dan gaan die leerlingen. Ik krijg dan de tip om die leerlingen dan veel meer te motiveren en dat is natuurlijk helemaal een stukje klassenmanagement..."	"Ja. Ja ik merk zelf, ik geef zelf natuurkunde en heel veel leerlingen vinden dat een heel moeilijk vak. En ik merk zelf dat als ik dat op een andere manier uitleg dat ze er ineens allemaal bij zijn in plaats van alleen die vier of vijf die het super interessant vinden. We kregen het advies om vertellend uit te leggen. Dus ik vertel heel veel verhalend. Ik vertel heel veel verhalen in mijn les, dingen die ik zelf heb meegemaakt of dingen die vrienden hebben meegemaakt." Die opleider zei: "Dan heb je meteen de aandacht en zijn de leerlingen gemotiveerd; vooral als je een spannend filmfragment laat zien, willen ze daar meer over weten en dan creëer je wel een bepaalde rust."
Fysieke factoren	"Ik heb ooit een keer meegekregen dat t mee kan helpen voor prikkels als je veel dingen ophangt, bijvoorbeeld. Weet niet goed wanneer ik dat gehoord heb, maar voor de rest ... nou ja af en toe heb we t een keer klassenopstelling, bijvoorbeeld in verband met coöperatief leren" "Ja daar hebben wij bij een vak, ik zou zo niet eens meer weten welk vak, het was een keer een vak in het tweede jaar, hebben we daar heel kort aandacht aan besteed was, denk 'k half uurtje, drie kwartier, en dat is het enige wat wij daar in de vier jaar over gehad hebben. De rest is allemaal zoek het maar uit op je stage en doe vooral wat jezelf handig vindt."	"Bus-opstelling of U-opstelling of groepjes maken ...? Nee daar krijgen niet veel over te horen. Gewoon je komt in de klas binnen en hoe is dan de klassenopstelling?" "Doen ze wel. Dat is vooral iets nieuws denk ik, ik heb dan altijd op scholen gewerkt waar ze heel erg het standaard de bus opstelling hebben. Dus tafeltjes van twee-twee-twee en hier wordt eigenlijk gezegd probeer, durf gewoon, het is jouw klas, durf de tafels door elkaar heen te gooien en maak er een groep van, maak er een U-vorm van, doe wat je wilt, het is jouw klas. En dat sporen ze hier wel heel erg aan. Echt naar je je eigen stijl te gaan kijken."

Voorbeelden van het taalgebruik dat als abstract kan worden beschouwd zijn: groepsvorming, communicatiestijl, belevingswereld, motiveren en/of coöperatief leren. Voorbeelden waarbij het taalgebruik als concreet kan worden aangemerkt zijn: een grapje maken, irritatie uiten, geen telefoons, een spoorboekje maken, een

spannend filmfragment vertonen en een bus-opstelling. De frequentie van het abstracte taalgebruik is in de onderstaande Tabel (4.9) weergegeven per kenmerk:

Tabel 4-9

Percentage abstracte taal

	Relatie	Organisatie	Regels	Inhoud	Fysiek
Percentage Abstract	84%	75%	83%	84%	47%

Het taalgebruik op de lerarenopleiding kan, op basis van de citaten van de aanstaande leraren en volgens de criteria voor de abstractie van taalgebruik, overwegend als abstract worden beschouwd. Over het algemeen bevatten 85% van de citaten abstract taalgebruik en ongeveer een kwart concreet taalgebruik. Een uitzondering hierop is het kenmerk fysieke factoren, waarbij ongeveer de helft van de citaten als abstract dan wel concreet kan worden beschouwd.

4.5.3 Correlatie tussen de kenmerken en verschillen tussen leerjaren

Correlatie tussen kenmerken

In een poging om te onderzoeken of lerarenopleiders in de perceptie van aanstaande leraren over samenhang tussen kenmerken onderwijzen, werd aanvankelijk gekozen voor een Pearson correlatietoets, gezien de wens om een lineaire associatie tussen de continue variabelen te kwantificeren. Echter, na het uitvoeren van een uitgebreide verkenning van de data, werd vastgesteld dat de voorwaarden voor een betrouwbare Pearson correlatie niet werden vervuld. De scatterplot-analyse toonde een duidelijk niet-lineair patroon, wat de toepasbaarheid van de Pearson correlatie sterk beperkte. Bovendien bleken de verdelingen van de variabelen significant af te wijken van normaliteit, zoals bevestigd door de Shapiro-Wilk test ($p < 0.05$). De niet-parametrische correlatietoetsen (Kendall en Spearman) leverden geen significante resultaten op..

Verschillen tussen leerjaren

Ook bij het analyseren van de dataset ten behoeve van het in kaart brengen van verschillen tussen de leerjaren van aanstaande leraren in

de lerarenopleiding, bleek dat de data niet normaal verdeeld was, zoals aangetoond door de Shapiro-Wilk test ($p < 0.05$). De variabelen toonden een scheve verdeling en er werden uitbijters geïdentificeerd, wat de assumpties van de parametrische ANOVA-toets schendt. Daarom is gekozen voor de Kruskal-Wallis test als een geschikte keuze voor de analyse, omdat het een niet-parametrische methode is die geen aannames maakt over de normaal verdeling van de data. Het wordt gebruikt om twee of meer onafhankelijke steekproeven van gelijke of verschillende steekproefgroottes te vergelijken. Het breidt de Mann-Whitney U-test uit, die alleen wordt gebruikt om twee groepen te vergelijken. Een significante Kruskal-Wallis-test geeft aan dat ten minste één sample stochastisch domineert over een andere sample. De test identificeert niet waar deze stochastische dominantie optreedt of voor hoeveel paren groepen stochastische dominantie optreedt. Voor het analyseren van de specifieke sampleparen voor stochastische dominantie, paargewijze Mann-Whitney-tests met Bonferroni-correctie.

Tabel 4-9

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test Leerjaren en kenmerken

Test	Null Hypothese	Sig.a,b	Besluit
1	Verdeling K1 Reg is hetzelfde over categorie leerjaar.	0,416	Behoud null hypothese.
2	Verdeling K2 Org is hetzelfde over categorie leerjaar.	0.552	Behoud null hypothese.
3	Verdeling K3 Rel is hetzelfde over categorie leerjaar.	0.918	Behoud null hypothese.
4	Verdeling K4 Inh is hetzelfde over categorie leerjaar.	0.019	Verwerp null hypothesis.
5	Verdeling K5 Fys is hetzelfde over categorie leerjaar.	0.513	Behoud null hypothese.

a Significantie level is ,050.

b Asymptotische significantie is getoond.

In de analyse van de data waarin de verschillen tussen leerjaren van aanstaande leraren in de lerarenopleiding werden onderzocht, zijn vijf hypothesen getoetst met de Kruskal-Wallis test om te bepalen of de distributie van verschillende factoren (K1 Reg, K2 Org, K3 Rel, K4 Inh, en K5 Fys) consistent was over de verschillende leerjaren. De resultaten toonden aan dat voor vier van de vijf factoren (K1 Reg, K2 Org, K3 Rel, en K5 Fys) de null hypothese niet werd verworpen, met

respectieve p-waarden van 0.416, 0.552, 0.918, en 0.513. Dit suggereert dat de verdelingen van deze factoren gelijk zijn over de verschillende leerjaren.

Voor het kenmerk Inhoud werd de null hypothese verworpen, $H(3) = 9.96$ (adjusted for ties) $P = 0,019$, wat impliceert dat er een statistisch significant verschil is van deze factor tussen de leerjaren. Deze bevinding wijst erop dat het kenmerk 'Inhoud' die aanstaande leraren in het aanbod van lerarenopleiders ervaren, variëren naarmate ze verder komen in hun opleiding. Het verschil tussen de leerjaren kan erop wijzen dat het aanbod van de lerarenopleiders per leerjaar verschillend is en/of dat de perceptie op dat aanbod met betrekking tot het kenmerk 'Inhoud' per leerjaar verschillend is. Er heeft een post-hoc analyse plaatsgevonden om een meer gedetailleerd beeld te kunnen vormen.

De resultaten van de post-hoc tests na de Kruskal-Wallis analyse geven inzicht in de verschillen tussen specifieke paren van leerjaren binnen de lerarenopleiding. Hierbij werd gebruik gemaakt van de Bonferroni-correctie om de kans op type I fouten, een fout-positieve conclusie, te beheersen bij meerdere vergelijkingen.

Tabel 4-10

Post-hoc test paarsgewijs vergelijk van leerjaren bij kenmerk Inhoud

Sample 1- Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
2-1	0.476	5.344	0.089	0.929	1
2-3	-1.571	6.006	-0.262	0.794	1
2-4	-12.643	5.267	-2.4	0.016	0.098
1-3	-1.095	5.344	-0.205	0.838	1
1-4	-12.167	4.498	-2.705	0.007	0.041
3-4	-11.071	5.267	-2.102	0.036	0.213

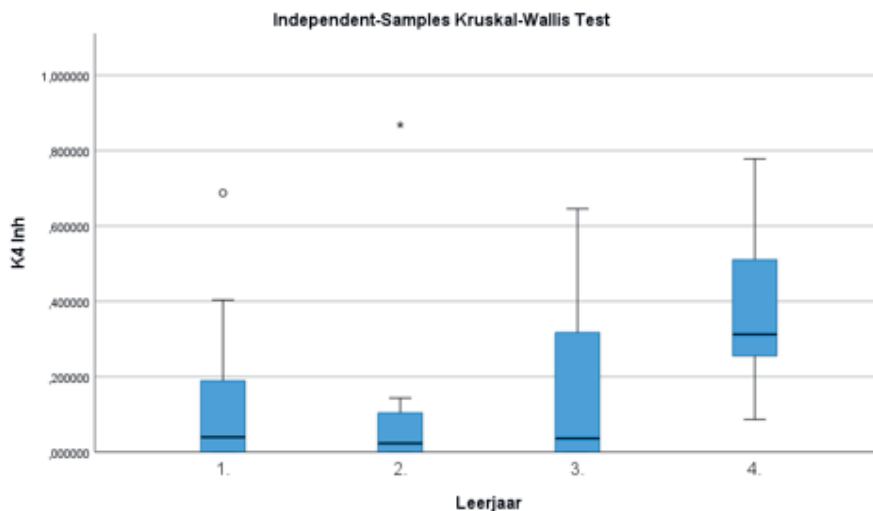
Asymptotische significanties (2-zijdige tests) worden weergegeven. Het significantieniveau is ,050.

^a Significantiewaarden zijn aangepast met de Bonferroni-correctie voor meervoudige tests.

Uit de post hoc analyse blijkt dat voor kenmerk ‘Inhoud’ de leerjaren 1 en 4 niet gelijk zijn (zie tabel 4-10); Figuur 4-6 geeft dit nogmaals weer.

Figuur 4-6

Post hoc Kruskal-Wallis test bij aanstaande leraren bij het kenmerk Inhoud



Deze bevindingen laten zien dat er een substantiële verandering plaatsvindt in de verdeling van de onderzochte variabele tussen leerjaar 1 en 4 met betrekking tot het kenmerk Inhoud, terwijl de andere kenmerken en leerjaren onderling vergelijkbare patronen vertonen.

Een oplopende ontwikkeling tussen leerjaar 1 en leerjaar 4 werd verwacht in de wijze waarop aanstaande leraren het concept van klassenmanagement percipiëren dat zij van lerarenopleiders aangeboden krijgen (zie §4.4.1). Om te kijken of er een ontwikkeling over de leerjaren voordoet is de Jonckheere-Terpstra trend analyse uitgevoerd. Ook hier blijkt alleen voor het kenmerk ‘Inhoud’ een trend, ontwikkeling door de leerjaren heen, zich voor te doen: $J = ,380,5$ $z = 2,6$ $P = 0,008$ $r = 0,07$, zoals intuïtief figuur 4-6 doet vermoeden.

4.5.4 Samenhang tussen kenmerken

Tijdens de interviews werd door de aanstaande leraren naar voren gebracht dat er zelden aandacht wordt besteed aan mogelijke samenhang tussen de kenmerken van klassenmanagement tijdens lessen. De meeste aanstaande leraren ervaren het ontbreken van expliciete bespreking van deze samenhang tussen verschillende kenmerken van klassenmanagement door lerarenopleiders niet als negatief. Een eerstejaarsstudent zei hierover: *“Ik denk dat ik het zelf vooral wil doen. We hebben het ook nog niet zo heel erg veel over echt klassenmanagement gehad, dus ik denk dat het inzicht in die samenhang meer iets is wat vanuit mezelf komt.”* Tijdens gesprekken met tweede- en derdejaars aanstaande leraren werd gezegd: *“Ik denk dat het meer mijn eigen inzichten zijn dan dat ik dat van de opleiding krijg”* en *“Je krijgt wel wat handvatten, maar je moet zelf overal de invulling aan geven.”* Een vierdejaarsstudent verwoordde het als volgt: *“Ik vind het prettig dat ik het zelf heb ontdekt, want dan sta ik er ook echt achter. Dat werkt voor mij heel goed.”* Een andere vierdejaars vond juist dat de lerarenopleiding aanstaande leraren zou moeten voorzien van handvatten om over deze zaken na te denken.

Ook de universitaire aanstaande leraren gaven aan dat er zelden werd gesproken over samenhang tussen de kenmerken. Zij koppelden dit aan de korte opleidingstijd. Ze begrepen dat er veel onderwerpen in korte tijd behandeld moeten worden op de opleiding. Een student zei hierover: *“Ja, een jaar is gewoon kort. In het begin ben je vooral bezig met ontdekken hoe het is om voor de klas te staan. Ondertussen krijg je veel informatie van docenten en dan moet je je eerste les nog geven.”* Deze aanstaande leraren toonden begrip voor hun situatie; ze realiseerden zich dat ze al een masteropleiding hadden gevolgd en dat ze ouder waren dan de meeste medestudenten. Ze vonden het logisch dat ze veel input kregen omdat de lerarenopleiding zo kort duurde: *“Het is ook begrijpelijk dat je veel informatie krijgt.”*

Wat betreft het begrip van de samenhang tussen de kenmerken van klassenmanagement, wezen de aanstaande leraren op het belang van de stage. Daar worden de verschillende kenmerken van klassenmanagement op een integratieve manier aan hen getoond: *“Uiteindelijk kom je bij de stage terecht. Daar ervaar je het gewoon. Daar kun je uitzoeken wat bij je past. Natuurlijk is het ook belangrijk*

om allerlei theorieën te lezen, maar de echte praktijkervaring komt van de school.”

4.6 Conclusie

In dit hoofdstuk stonden drie vragen centraal: “Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement worden volgens aanstaande leraren in verschillende leerjaren van de lerarenopleiding herkenbaar geleerd in het aanbod van de lerarenopleiding? Met welk taalgebruik wordt er, volgens de perceptie van aanstaande leraren, door lerarenopleiders gesproken over het concept van klassenmanagement? En; Ervaren aanstaande leraren, binnen het onderwijsaanbod van de lerarenopleiding, samenhang tussen de kenmerken van het concept van klassenmanagement?”

4.6.1 Welke kenmerken leren aanstaande leraren?

De kwantitatieve analyses met KBDeX tonen aan dat aanstaande leraren uit verschillende leerjaren vergelijkbare dominante kenmerken in het curriculum leren. Uit de KBDeX-netwerkvisualisaties wordt duidelijk dat de kenmerken ‘Regels’, ‘Relatie’ en het kenmerk ‘Inhoud’ een verbindende rol spelen in de uitspraken van de aanstaande leraren. Uit de berekeningen met de gemiddelde tussencentraliteitswaarden op basis van de uitspraken van individuele aanstaande leraren, speelt met name het kenmerk ‘Inhoud’ een verbindende rol in hun uitspraken over klassenmanagement, zoals zij vinden dat het door lerarenopleiders naar voren wordt gebracht ofwel wat er bij hen blijft hangen van het doceren over klassenmanagement. De verbindende rol van het kenmerk ‘Inhoud’ versterkt zich naarmate men verder in de opleiding is, dat wil zeggen leerjaar 4.

4.6.2 Het taalgebruik volgens aanstaande leraren

Het taalgebruik op de lerarenopleiding kan, naar de perceptie van de aanstaande leraren, als zowel concreet als abstract worden omschreven. In de perceptie van de aanstaande leraren blijkt de taal op de lerarenopleiding voornamelijk abstract te zijn; ongeveer 85% van de citaten kan als abstract worden gekenmerkt.

4.6.3 Correlatie en samenhang

Concluderend kan worden gesteld, met name op basis van de kwalitatieve analyses, dat in de perceptie van de aanstaande leraren weliswaar onderlinge samenhang tussen de kenmerken wordt erkend, maar dat deze samenhang in het curriculum van de lerarenopleiding nauwelijks door lerarenopleiders wordt benadrukt.

4.7 Discussie: de perceptie van aanstaande leraren beter begrijpen

4.7.1 Dominante kenmerken

Aanstaande leraren besteden tijdens hun eerste werkervaringen veel aandacht aan de relatie met leerlingen, wat volgens sommige onderzoekers kenmerkend is voor hen (Villegas-Torres & Lengeling, 2021). Dit zou kunnen verklaren waarom aanstaande leraren een behoefte hebben aan kennis over dit kenmerk, wat mogelijk de hogere tussencentraliteitswaarde van het kenmerk 'Relatie' verklaart.

Een mogelijke reden voor de dominante positie van het kenmerk 'Inhoud', zoals blijkt uit de kenmerknetwerk analyses en de Kruskal-Wallis toetsing, is dat lerarenopleiders sterk benadrukken hoe belangrijk goed inhoudelijk onderwijs is. Volgens lerarenopleiders kan adequaat inhoudelijk onderwijs veel lesverstoringen voorkomen (Emmer & Stough, 2001; Wubbels, 2011). Wellicht stimuleren lerarenopleiders aanstaande leraren om hun lessen grondig voor te bereiden en zorgvuldig te plannen, om zo preventief aan lesverstoringen te werken.

4.7.2 Abstract taalgebruik

In de inleiding van dit hoofdstuk is vermeld dat aanstaande leraren hebben aangegeven dat het onderwijs zoals dat op de opleiding wordt aangeboden, voor hen niet altijd van toegevoegde waarde is voor hun praktijkwerk. Ze hebben kritiek geuit op de theoretische aspecten van klassenmanagement. Volgens de perceptie van aanstaande leraren is de theorie op de lerarenopleiding te abstract (Ben-Peretz et al., 2011; Bozhuisen et al., 2004; Freeman et al., 2014; Oliver & Reschly, 2010). De resultaten van deze studie ondersteunen deze kritiek van aanstaande leraren: hoewel er voorbeelden zijn van concreet taalgebruik, is er meer sprake van abstract taalgebruik op de lerarenopleiding met betrekking tot klassenmanagement.

4.7.3 Beperkte aandacht voor samenhang

Vanuit een mixed analysemethodeperspectief zijn de kwalitatieve analyse van de interviews gecombineerd met kwantitatieve analyses met behulp van KBDeX en niet-parametrische analyses.

Op basis van de analyses is dieper inzicht is verkregen van de percepties per leerjaar. Echter, de uitkomst van de Kruskal-wallis test laat zien dat alleen bij het kenmerk 'Inhoud' de null hypothese kon worden verworpen. Er werd een verschil waargenomen tussen leerjaar 1 en leerjaar 4 met betrekking tot het kenmerk 'Inhoud'. Het kenmerk 'Inhoud' neemt in het vierde leerjaar een significant sterkere verbindende rol in dan in het concept van het 1^e leerjaar. Dat verschil kan worden verklaard doordat deze vierdejaarsstudenten ouder zijn (m.n. ulo) en/of meer werkervaring (m.n. hbo) hebben opgedaan dan de andere studenten. Ook hebben vierdejaars het meeste theoretische onderwijs gevolgd op de lerarenopleiding (m.n. hbo). Het begrip dat vierdejaarsstudenten hebben ontwikkeld met betrekking tot het concept van klassenmanagement zou dus het gevolg kunnen zijn van doelgerichte onderwijsactiviteiten van de lerarenopleiding, zoals opdrachten op de werkplek.

Het feit dat uit de Kruskal-Wallis test, geen verschillen werden gevonden tussen tweede- en derdejaarsstudenten, roept vragen op. De verwachting was dat samenhang tussen de kenmerken in de uitspraken c.q. concepties laag zou zijn in het eerste jaar en dat dit begrip zou toenemen naarmate de opleiding vorderde, omdat in expertontwikkeling er ook steeds meer relaties tussen zaken gezien gaan worden. De analyses in dit promotieonderzoek laten niet zien dat de ontwikkeling van aanstaande leraren met betrekking tot de samenhang van kenmerken in een concept van klassenmanagement, lineair verloopt van weinig naar meer samenhang. Het lijkt erop dat kenmerk 'Inhoud' als enige verbindend kenmerk steeds sterker wordt.

4.8 Vervolgonderzoek

Omdat deze studie meer als een case-studie gezien kan worden zou in vervolgonderzoek data, breder verzameld kunnen worden bij studenten van verschillende lerarenopleidingen van verschillende hbo's en ulo's. Door gebruik te maken van vragenlijsten zouden meer generaliserende inzichten gegeneerd kunnen worden. Daarbij zou ook

meer focus kunnen zijn op hoe de perceptie van de aanstaande leraren beïnvloed wordt door de wijze waarop lerarenopleiders al of niet relaties leggen tussen kenmerken. Positieve invloeden zouden kunnen worden gebruikt voor verbetering van het onderwijsleerproces met betrekking tot klassenmanagement. Uit de kwalitatieve analyse kwam naar voren dat de samenhang tussen kenmerken in het concept van klassenmanagement in het curriculum van de lerarenopleiding volgens de aanstaande leraren nauwelijks wordt benadrukt. De aanstaande leraren lijken de samenhang tussen de kenmerken in het curriculum van de lerarenopleiding zelf te ontdekken, door trial and error en minder door het gegeven onderwijs. De meeste aanstaande leraren ervaren dit niet als negatief; zij waarderen juist de gelegenheid om hierover zelf na te denken. Ze zien het als een kans om hun eigen inzichten te ontwikkelen. Daarnaast benadrukken ze het belang van praktijkervaring, met name tijdens hun stages, als de echte test van hun begrip van de samenhang tussen de verschillende kenmerken van klassenmanagement. Dat is ten opzichte van de vaak genoemde praktijkschok en de ontevredenheid over de lerarenopleiding opmerkelijk te noemen. In hoofdstuk 1 werd al opgemerkt dat het betreden van het leraarsberoep doorgaans als een complexe opgave wordt bestempeld (Dahl, 2020; Mascio, 2018). En ondanks de inspanningen op de lerarenopleiding, zoals een intensievere samenwerking met het werkveld, geven aanstaande leraren aan dat het onderwijs op die lerarenopleiding tekortschiet in de voorbereiding op klassenmanagement (Stevenson et al., 2020). Onderzoek naar de effectiviteit van die inspanningen zou ertoe kunnen bijdragen dat beter begrepen wordt waarom de lerarenopleiding nog steeds hierin tekortschiet.

In de derde plaats zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de vraag 'waarom is er geen trend of lineaire ontwikkeling naar een complexere conceptie van klassenmanagement van leerjaar 1 tot 4 met betrekking tot meerdere kenmerken. Ook een degelijk inzicht kan bijdragen tot verbetering van het onderwijsleerproces in deze context. Een degelijk onderzoek zou kunnen plaatsvinden door toetsresultaten van aanstaande leraren te analyseren. Daardoor kan worden vastgesteld in welke mate aanstaande leraren kennis en vaardigheden van klassenmanagement hebben verworven, direct na het aangeboden onderwijs. Eventueel kan de analyse van toetsresultaten worden ondersteund door een analyse van tussentijdse formatieve toetsing

tijdens lessen, waardoor duidelijk wordt of, en hoe aanstaande leraren de bijeenkomsten op het instituut gebruiken om het concept van klassenmanagement te ontwikkelen. Aangevuld met interviews met studenten zou ook kunnen worden nagegaan hoe zij dat onderwijs wel of niet benutten in hun conceptuele ontwikkeling met betrekking tot klassenmanagement.

Ten slotte kunnen observaties van lessen op de lerarenopleiding en interviews met studenten ook meer inzicht kunnen bieden in welke mate en hoe het abstracte of concrete taalgebruik van lerarenopleiders bij het toelichten van kenmerken van het concept van klassenmanagement daarin een rol speelt.

Hoofdstuk 5

5 Het concept van klassenmanagement volgens werkplekbegeleiders

5.1 Introductie

Aanstaande leraren ervaren de werkplek als een waardevolle en leerrijke omgeving (Darling-Hammond, 2017; Wood & Stanulis, 2009). Ze geven aan dat de ervaringen op de werkplek aanzienlijk bijdragen aan het verwerven van competentie, vooral op het gebied van klassenmanagement, vooral wanneer er intensieve begeleiding is (Holdaway, 2017; Christofferson & Sullivan, 2015). Boreen et al. (2010) ontdekten dat aanstaande leraren als direct resultaat van werkplekbegeleiding een hoger niveau van werkplezier ervaren, beter omgaan met diverse leerlingen en verbeterde probleemoplossende vaardigheden ontwikkelen met betrekking tot instructie.

Leren op de werkplek kan aanstaande leraren helpen om verbanden te zien tussen theoretische kennis over klassenmanagement en de praktijk van lesgeven (Emre-Akdoğan & Yazgan-Sağ, 2019). Werkplekbegeleiders spelen een cruciale rol bij het verbinden van theorie en praktijk (Clandinin et al., 2015) en in de ontwikkeling van aanstaande leraren.

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van een studie naar de kenmerken van werkplekbegeleiders met betrekking tot het concept van klassenmanagement. Deze deelstudie richt zich op het concept van klassenmanagement binnen het uitgevoerde curriculum (Van den Akker, 2009). Het uitgevoerde curriculum omvat zowel het geïnterpreteerde curriculum als het curriculum in actie. Het geïnterpreteerde curriculum verwijst naar hoe lerarenopleiders formele leerplannen interpreteren en geschikt maken voor gebruik in de klas, terwijl het curriculum in actie verwijst naar wat daadwerkelijk wordt onderwezen in de klas. Deze deelstudie beschrijft de analyse van het geïnterpreteerde curriculum.

5.2 De rol van de werkplekbegeleider in het uitgevoerde curriculum

Een werkplekbegeleider kan aanstaande leraren helpen hun intuïtieve overtuigingen over lesgeven te onderzoeken en om te vormen tot gefundeerde overtuigingen. Werkplekbegeleiders helpen bij het: "transform unexamined beliefs about teaching and learning into

evidentiary beliefs, and encouraging them to adopt teaching practices that are favourable for student learning and engagement." (Girardet & Berger, 2018, p.139). Om ervoor te zorgen dat aanstaande leraren een goed begrip ontwikkelen van klassenmanagement, is het belangrijk om het concept van klassenmanagement van de aanstaande leraren op de werkplek bespreekbaar te maken aan de hand van hun werkervaringen (Girardet & Berger, 2018).

Om conceptueel inzicht te krijgen in klassenmanagement, zijn er twee factoren met betrekking tot werkplekbegeleiding genoemd die het leerproces van aanstaande leraren kunnen beïnvloeden: de kwaliteit van de inhoudelijke begeleiding en de relatie tussen werkplekbegeleider en de aanstaande leraar (Kroeze, 2014; Long et al., 2012). Een goede relatie kan voor een aanstaande leraar uitnodigend zijn om met enige kwetsbaarheid hun eigen concepten bespreekbaar te maken (Butler & Cuenca, 2012). Met name inhoudelijke begeleiding biedt werkplekbegeleiders de mogelijkheid om met aanstaande leraren te praten over klassenmanagement, zowel over het achterliggende concept als de theorie (Butler & Cuenca, 2012).

Werkplekbegeleiders geven zowel voorafgaand aan een les als na afloop inhoudelijke feedback die een rol kan spelen bij de ontwikkeling van het klassenmanagementconcept. Effectieve werkplekbegeleiders stellen vooraf concrete verwachtingen op en geven specifieke adviezen aan de aanstaande leraren. Ook beoordelen ze lesplannen en observeren ze de aanstaande leraren tijdens het lesgeven, waarbij ze mondeling en schriftelijk concrete adviezen geven op basis van deze observaties (Sempowicz & Hudson, 2011).

5.3 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van deze kleinschalige studie is het onderzoeken van het geïnterpreteerde curriculum. Het is de bedoeling om te analyseren welke kenmerken van het concept van klassenmanagement werkplekbegeleiders gebruiken. Bovendien wordt onderzocht met welk abstract en/of concreet taalgebruik de werkplekbegeleiders hun concept van klassenmanagement hanteren tijdens de begeleiding van aanstaande leraren op de werkplek. Daarbij worden de volgende vragen gesteld:

- a. Welk kenmerken van het concept van klassenmanagement onderscheiden werkplekbegeleiders?
- b. Met welk taalgebruik wordt er door werkplekbegeleiders over het concept van klassenmanagement gesproken?
- c. Op welke manier zien werkplekbegeleiders samenhang tussen de kenmerken in het concept van klassenmanagement?

5.4 Methode

5.4.1 Deelnemers

De deelnemers zijn werkplekbegeleiders van de aanstaande leraren uit de studie die is beschreven in hoofdstuk 4.

De werkplekbegeleiders zijn geselecteerd met behulp van de 'snowball sampling'-techniek (Creswell, 2012). Werkplekbegeleiders zijn gekozen op basis van de kwaliteit van begeleiding zoals ervaren door de aanstaande leraren. De werkplekbegeleiders waarover de aanstaande leraren een positief oordeel hadden, zijn geselecteerd voor deelname aan het onderzoek. Een positief oordeel betekende dat de werkplekbegeleider zowel prettig in de omgang was als dat de inhoudelijke feedback als leerzaam werd ervaren. Deze steekproef is uitgevoerd om mogelijke negatieve invloeden van matige inhoudelijke begeleiding en/of de relatie tussen werkplekbegeleider en aanstaande leraar te beperken.

Zes van de vierdejaars noemden de naam van een werkplekbegeleider; van twee werkplekbegeleiders waren de aanstaande leraren niet ontevreden, maar ook niet uitgesproken tevreden. Ook aan de vier ulo-aanstaande leraren is gevraagd met welke werkplekbegeleider zij positieve ervaringen hadden opgedaan. De aanstaande leraren noemden ook twee werkplekbegeleiders waarover zij niet ontevreden, maar ook niet uitgesproken tevreden waren. Op basis van deze suggesties zijn zes werkplekbegeleiders geïnterviewd: vier begeleiden aanstaande leraren van hbo-lerarenopleidingen en twee begeleiden aanstaande leraren van de ulo.

Om contextspecifieke informatie te verkrijgen, is gekozen voor een heterogene samenstelling van de groep werkplekbegeleiders. Hierbij is gelet op geslacht, type school (vmbo, havo of vwo), begeleiding van hbo-aanstaande leraren of ulo-aanstaande leraren en jaren ervaring als werkplekbegeleider.

Tabel 5-1*Algemene beschrijving van de werkplekbegeleiders*

		Wpb	Leeftijd	Jaren ervaring	Uitspraken
N	Valid	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0
Gemiddeld		3,50	44,67	22,33	80,83
Std. Error of Mean		,764	4,688	4,341	19,422
Mediaan		3,50	45,50	24,00	58,50
Std. Deviation		1,871	11,483	10,633	47,575
Variance		3,500	131,867	113,067	2263,367
Skewness		,000	-,148	-,193	,855
Std. Error of Skewness		,845	,845	,845	,845
Kurtosis		-1,200	-1,872	-1,507	-1,742
Std. Error of Kurtosis		1,741	1,741	1,741	1,741
Minimum		1	31	9	39
Maximum		6	58	36	147

Tabel 5-2*Verdeling geslacht werkplekbegeleiders*

	N	%
man	4	66,7 %
vrouw	2	33,3 %

Tabel 5-3*Verdeling werkplekbegeleiders gelieerd aan ulo of hbo*

	N	%
hbo	4	66,7%
ulo	2	33,3%

De werkplekbegeleiders waren docenten die vakken zoals Engels, Natuurkunde, Nederlands, Wiskunde en Lichamelijke Opvoeding verzorgden. Er is gesproken met één werkplekbegeleider uit het zuiden, drie uit het midden en twee uit het noorden van het land. Twee werkplekbegeleiders leidden aanstaande leraren op in samenwerking met een ulo. Een andere werkplekbegeleider leidde op in samenwerking met een ulo en een hbo, terwijl de overige werkplekbegeleiders samenwerkten met het hbo.

5.4.2 Instrument: semigestructureerd interview

Er is een interviewleidraad opgesteld (zie §3.1.2). Het gesprek begon met de vraag om een expliciete omschrijving of definitie te geven van klassenmanagement. Deze vraag werd gesteld om te achterhalen welke kenmerken van klassenmanagement werkplekbegeleiders

gebruiken en om te bepalen of werkplekbegeleiders deze kenmerken met elkaar in verband brengen.

Vervolgens werd aan de werkplekbegeleiders gevraagd om concrete voorbeelden te geven van problemen met klassenmanagement die aanstaande leraren ervaren, en om deze voorbeelden te koppelen aan begeleidingsgesprekken met aanstaande leraren naar aanleiding van lesobservaties. Deze vragen waren bedoeld om inzicht te krijgen in zowel de kenmerken van het concept van klassenmanagement als het taalgebruik van de werkplekbegeleiders. Zo werd bijvoorbeeld gevraagd om te vertellen over de problemen waarmee aanstaande leraren vooral te maken hebben bij het starten van een les. Aan de hand van voorbeelden van het klasgedrag en de reacties van de aanstaande leraren daarop, werd gevraagd wat de werkplekbegeleider deed en zei tegen de aanstaande leraar. De veronderstelling hierbij was dat een werkplekbegeleider verschillende tips of oplossingen zou aanreiken en verbanden zou leggen met kenmerken van het concept van klassenmanagement, en zou aangeven welke kenmerken met elkaar samenhangen in het concept van klassenmanagement.

De interviews zijn afgenomen in het Nederlands en vervolgens getranscribeerd. De gemiddelde duur van de interviews was 51 minuten.

5.4.3 Kwantitatieve analysemethode

Het algemene deel van de kwantitatieve analysemethode is beschreven in §3.3. De kwantitatieve analyses zijn uitgevoerd met behulp van KBDeX. Alle eenheden (het volledige interview) zijn gebruikt voor de analyses. Deze analyses hadden tot doel de kenmerken van het concept van klassenmanagement in kaart te brengen die tijdens de gesprekken met de werkplekbegeleiders een hoge tussencentraliteitswaarde kregen. De kwantitatieve methode bestond uit twee opeenvolgende stappen:

1. Er zijn semantische sociale netwerkanalyses uitgevoerd met behulp van Knowledge Building Discourse Explorer (KBDeX) (Oshima, Oshima, & Matsuzawa, 2012). Met behulp van deze analyses werd aan de hand van een visualisatie zichtbaar welke kenmerken dominant zijn en een verbindende positie hebben in

het concept van klassenmanagement, volgens de gehele groep van werkplekbegeleiders. Er is voor deze aanpak gekozen omdat het combineren van verschillende interviews resulteert in een rijkere dataset, waardoor ook een rijk beeld van de semantische structuren ontstaat die door diverse werkplekbegeleiders worden gegenereerd. Dit kan helpen om patronen te identificeren die consistent zijn over verschillende individuen.

2. Daarna zijn per individuele werkplekbegeleider de gemiddelde tussencentraliteitswaarden voor de vijf kenmerken berekend. Voor deze aanpak is gekozen omdat het gemiddelde van individuele tussencentraliteitswaarden vaak een nauwkeuriger inzicht biedt in de rol en het belang van specifieke individuen op de waarden van de tussencentraliteit.
3. Vervolgens is een correlatieanalyse (Pearson's r) uitgevoerd op basis van alle uitspraken van de werkplekbegeleiders. Deze correlatieanalyse is gebruikt om de data te verkennen en te analyseren op onderlinge verbanden tussen de kenmerken. (Er zijn ook correlaties berekend op basis van de individuele gemiddelde tussencentraliteitswaarden, maar die bleken niet significant).

Vanwege de beperkte omvang van de groep werkplekbegeleiders, die daardoor moeilijk in verschillende subgroepen kon worden verdeeld (in tegenstelling tot de aanstaande leraren op basis van hun leerjaar), is besloten om geen variantie-analyses uit te voeren.

5.4.4 Kwalitatieve analysemethode

De kwalitatieve analysemethode met betrekking tot het concept en de kenmerken is deductief van aard en is beschreven in §3.2. Deze analyses hadden tot doel inzicht te krijgen in zowel het abstracte taalgebruik van werkplekbegeleiders om het concept van klassenmanagement te beschrijven, als de manier waarop werkplekbegeleiders samenhang tussen kenmerken in het concept van klassenmanagement bespreken.

De uitspraken van de werkplekbegeleiders waarin zij hun omschrijving van klassenmanagement gaven, zijn verzameld in een tabel. In deze tabel zijn woorden die te herleiden waren tot de codeertabel (§3.4.) gebruikt om de bijbehorende kenmerken en eventuele onderlinge samenhang te identificeren. Ook toelichtingen

die de werkplekbegeleiders gaven over de accenten die zij tijdens de begeleiding leggen op bepaalde kenmerken, zijn verzameld in een tabel. Deze toelichtingen zijn gebruikt om zowel het abstracte taalgebruik als de samenhang tussen kenmerken te analyseren.

Deze kwalitatieve codering is uitgevoerd door de eerste onderzoeker voor alle zes deelnemers. Een tweede onderzoeker heeft dit voor twee gevallen gedaan. Vervolgens hebben zij hun codering besproken (codering op basis van consensus) en hebben zij vastgesteld dat zij vergelijkbare codes hadden, die slechts in 10% van de gevallen verschilden. Er heeft een gesprek plaatsgevonden waarin de onderzoekers overeenstemming bereikten over de verschillen.

5.5 Resultaten

5.5.1 Tussencentraliteit van kenmerken bij werkplekbegeleiders

In deze paragraaf worden de resultaten van de analyses van de tussencentraliteitswaarden op twee manieren besproken. De paragraaf begint met een analyse op basis van netwerkvisualisaties, daarna volgen statische berekeningen.

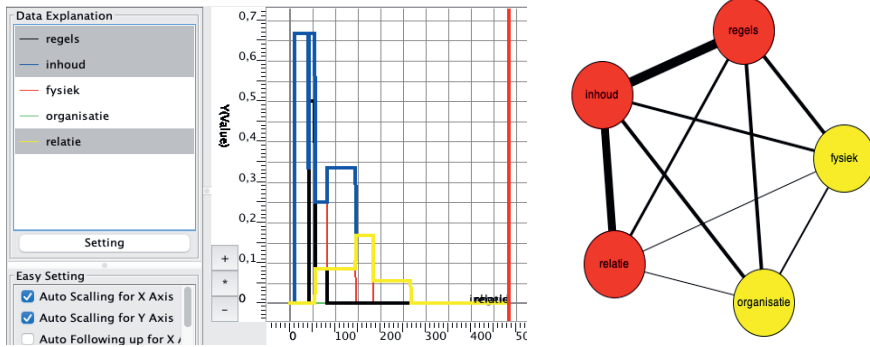
Analyses op basis van netwerkvisualisatie

De visualisatie van het semantische netwerk van de kenmerken van het klassenmanagementconcept, zoals door werkplekbegeleiders naar voren gebracht in hun uitspraken, is hieronder weergegeven. Net als bij de aanstaande leraren (hoofdstuk 4) heeft de KBDeX-analyse op basis van de antwoorden op de interviewvragen een grafische weergave gegenereerd van het semantische netwerk. Hierin worden met gele en rode bollen de kenmerken aangegeven die een hoge tussencentraliteitswaarde hebben (Oshima et al., 2013). Figuur 5.1 toont de sterkte van de verbindingen, bijvoorbeeld tussen de kenmerken 'Fysiek' en 'Organisatie' (dunne lijn) in vergelijking met de andere drie kenmerken (dikke lijnen). De verbindingen tussen 'Inhoud-Regels' en 'Inhoud-Relatie' zijn het sterkst.

De linker grafiek toont de tussencentraliteitswaarde. Hierbij wordt op de horizontale as de chronologische volgorde van de uitspraken weergegeven en op de verticale as de hoogte van de centraliteit, uitgedrukt als een waarde tussen 0 en 1.

Figuur 5.1

Tussencentraliteit bij werkplekbegeleiders.



In de semantische sociale-netwerkvisualisatie van de kenmerken door KBDeX bij de werkplekbegeleiders zijn de kenmerken '**Relatie**' en '**Inhoud**' en '**Regels**' opvallend centraal (rode bollen, zie Figuur 5.1). Hieronder is een representatieve uitspraak - op het niveau van kenmerken - weergegeven. Deze geciteerde uitspraak is door KBDeX geselecteerd op basis van de trefwoorden uit de codeertabel en de hoogte van de tussencentraliteitswaarde. De gebruikte trefwoorden zijn **dikgedrukt**. Deze citaten dienen ter illustratie van de onderlinge verbindingen, en tonen alleen aan hoe de centraliteit van de kenmerken tot stand komt; ze bepalen niet het taalgebruik van de werkplekbegeleiders voor deze kenmerken. Een voorbeeld van een uitspraak met een hoge tussencentraliteitswaarde op de drie kenmerken ('Relatie', 'Regels' en 'Inhoud') was: “Kijk, ook als je van nature een zacht **persoon** (relatie) bent, dan moet je wel zorgen dat de **afspraken** (regels) duidelijk zijn voor de leerlingen. En misschien moet je af en toe uit je rol springen. Mijn stagiaire zei: ‘Ja op de opleiding zeggen ze; je moet voor goede **didactiek** (inhoud) zorgen.’ Ik zeg dan ja dat ook, maar er moet ook iets in **het contact** (relatie) met de leerlingen gebeuren.”

Analyse op basis van statistische bewerking.

In de analyse van de gemiddelde tussencentraliteitswaarden van de kenmerken van klassenmanagement, gebaseerd op

interviewtranscripten van werkplekbegeleiders, absolute verschillen in de centraliteit van de kenmerken.

Tabel 5.4
Beschrijving van de werkplekbegeleiders

	Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek	Uitspraken
N	Valid	6	6	6	6	6
	Missing	0	0	0	0	0
Gemiddeld	.08	.02	.00	.37	.00	80.83
Std. Deviation	.13	.03	.00	.26	.00	47.57
Variantie	.02	.00	.00	.07	.00	2263.37
Range	.32	.07	.00	.60	.00	108.00
Minimum	.00	.00	.00	.09	.00	39.00
Maximum	.32	.07	.00	.69	.00	147.00

De gemiddelde waarde van het kenmerk “Inhoud” bij de werkplekbegeleiders was 0,37. Dit wijst erop dat het kenmerk ‘Inhoud’ relatief centraal stond in de gesprekken van de werkplekbegeleiders. In vergelijking hiermee vertonen andere kenmerken ‘Regels’ (0,08) en ‘Organisatie’ (0,02) lagere tussencentraliteitswaarden, wat erop wijst dat deze kenmerken minder verbindend waren. De waarden voor ‘Fysiek’ 0,0008 en ‘Relatie’ 0,00 zijn nog lager, wat impliceert dat deze kenmerken nauwelijks verbindend waren in de antwoorden van de werkplekbegeleiders.

Het is belangrijk op te merken dat een lage of zelfs afwezige tussencentraliteitswaarde niet betekent dat er niet over het desbetreffende kenmerk is gesproken. Integendeel, er is met de werkplekbegeleiders over bijvoorbeeld het belang van een goede relatie met leerlingen gesproken. Dit resultaat duidt op het feit dat de kenmerken ‘Fysiek’ en ‘Relatie’, in de gesprekken geen verbindende rol speelden in de netwerkstructuur van de antwoorden.

5.5.2 Taalgebruik van werkplekbegeleiders

In deze paragraaf volgt een kwalitatieve analyse van het taalgebruik van werkplekbegeleiders, waarbij wordt onderzocht of zij abstract of

concreet taalgebruik hanteren. De analyse van de gesprekken, waarin werkplekbegeleiders vertellen over de begeleidingsgesprekken met aanstaande leraren naar aanleiding van lesobservaties en voorbeelden geven van problemen die aanstaande leraren ondervinden met klassenmanagement, biedt inzicht in het taalgebruik van werkplekbegeleiders bij het duiden van het concept van klassenmanagement. Hieronder zijn voorbeelden van citaten per kenmerk weergegeven, waarbij de gebruikte woorden zijn benadrukt (Tabel 5.5).

Tabel 5-5
Taalgebruik van werkplekbegeleiders

	Abstract	Concreet
Regels	Ik zeg dan: “Ik zie dat je moeite hebt met drukke leerlingen”.	Ik zeg dan dat niet iedereen per se stil hoeft te zijn.
Organisatie	Het blijkt niet eenvoudig om de goede afspraken te maken en zorgen dat leerlingen zich ook aan die afspraken houden. Je ziet dan dat ze eigenlijk het overzicht juist niet hebben. Het is niet altijd eenvoudig om de les zo te organiseren dat de activiteiten elkaar logisch openvolgen. Ik gaf dan aan dat zij zich vaak goed had voorbereid, maar dan waren er toch regelmatig te veel verschillende gebeurtenissen waardoor het overzicht was weggezakt.	Ik geef aan dat het fijn is dat ze de organisatie en het in een PowerPoint zijn programma van de les klaar hebben staan.
Relatie	Ik zeg regelmatig dat het belangrijk is dat zij zorgen voor een werkbare sfeer Ik geef dan de tip om je eigen persoonlijkheid te gebruiken. Heb je niet geleerd om gastheer te zijn? Het is dan belangrijk dat ze de persoonlijke situatie van leerlingen kennen. Er zijn natuurtalenten die heel gemakkelijk contact met leerlingen kunnen leggen. Vaak is het toch relatie voor prestatie. Het is belangrijk om een gevoel van samen te creëren, maar dat heeft grenzen.	Ik zeg dan tegen ze dat ze te veel vriendjes met de leerlingen willen zijn. Het bij de deur staan in de rol van gastheer, en leerlingen een hand geven is een klein gebaar, maar daar kan al veel ellende mee kan worden voorkomen

	Abstract	Concreet
Inhoud	Mijn tip is dan dat leerlingen zinnig bezig moeten zijn. Meestal zijn ze didactisch goed voorbereid. Ze hebben verstand van het vak. Dat is meestal het probleem niet.	Een goede lesvoorbereiding met duidelijke lesdoelen kunnen daarbij behulpzaam zijn, maar het zijn niet voor niets onverwachte situaties.
Fysieke factoren:	-	-

In Tabel 5.5 hierboven wordt weergegeven dat werkplekbegeleiders vaak abstracte taal gebruiken. Woorden zoals "drukke, afspraken, persoonlijkheid, overzicht, samen, zinnig bezig zijn of didactisch" zijn abstract en vereisen een nadere uitleg om concreet te worden.

Tabel 5-6
Percentage abstractie van taalgebruik

		Relatie	Organisatie	Regels	Inhoud	Fysiek
Percentage	Abstract	72%	87%	57%	57%	-

Het taalgebruik van werkplekbegeleiders kan op basis van de criteria voor taalabstractie worden beschouwd als overwegend abstract. Ongeveer twee derde van de citaten bevat abstract taalgebruik en ongeveer een derde concreet taalgebruik (zie Tabel 5.6). Bij de kenmerken 'Regels' en 'Inhoud' is ruim 40% concreet taalgebruik.

5.5.3 Correlatie tussen kenmerken

Op basis van de uitspraken van werkplekbegeleiders is met behulp van correlatieanalyse (Pearson) onderzocht of er samenhang bestaat tussen verschillende kenmerken.

Tabel 5-7
Correlatie tussen kenmerken bij werkplekbegeleiders

		Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
Regels	Pearson Correlatie	--				
	N	6				
	Pearson Correlatie	.678	--			
Organisatie	Sig. (2-tailed)	.139				
	N	6	6			

		Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
	Pearson Correlatie	. ^a	. ^a	. ^a		
Relatie	Sig. (2-tailed)	.	.			
	N	6	6	6		
	Pearson Correlatie	-.470	.120	. ^a	--	
Inhoud	Sig. (2-tailed)	.347	.821	.		
	N	6	6	6	6	
	Pearson Correlatie	.057	-.313	. ^a	-.528	--
Fysiek	Sig. (2-tailed)	.914	.545	.	.282	
	N	6	6	6	6	6

a. Kan niet worden berekend omdat ten minste een van de variabelen constant is.

Net als bij de studenten is er ook bij de werkplekbegeleiders geen significante correlatie tussen de tussencentraliteitswaarden.

5.5.4 Samenhang tussen kenmerken

Hieronder worden de omschrijvingen van klassenmanagement door de werkplekbegeleiders weergegeven (zie Tabel 5.7). De woorden uit de codeertabel zijn vetgedrukt en de overeenkomstige kenmerken staan in de rechterkolom vermeld.

Tabel 5.7
Taalgebruik van werkplekbegeleiders

	Omschrijvingen van klassenmanagement van werkplekbegeleiders (WPB)	
WPB 1	“Klassenmanagement is het overzicht hebben en in kunnen spelen op alle onverwachte situaties. En echt, nou ja, ik noem het dan beeldend dat 25 paar ogen op jou gericht, en dan vervolgens bij wie het allemaal landt, wat er van ze verwacht wordt en wat ze moeten doen. En dan heb je, ook met allerlei onverwachte situaties, hoe doe je het, hoe pak je het aan, hoe speel je erop in.”	Organisatie
WPB 2	“Ja het gebeurt achter de deur, maar je moet er voor de deur al over nagedacht hebben. En je hebt dus	Relatie

Omschrijvingen van klassenmanagement van werkplekbegeleiders (WPB)		
	heel veel factoren die daar een rol bij spelen, inclusief je eigen persoonlijkheid . Die je, dat is het enige waar je invloed op hebt. Waar je geen invloed op hebt is op de persoonlijkheid van de kinderen.”	
WPB 3	“Zorg dat je je les voor elkaar hebt, dat je op tijd in de klas bent, dat je in de klas bent, dat je aanwezig bent, dat je gastheer bent, snap je?”	Relatie
WPB 4	“Meer van rust , in de zin van dat het duidelijk is wat er gebeurt, en dat het duidelijk is wat de verwachting van beide kanten ook zijn. Het is een lastige definitie inderdaad. Ik denk dat het ook een stukje gaat over het overzicht dat je hebt, dat je gewoon ziet wat er gebeurt. Dat je op de hoogte bent van de persoonlijke situatie van leerlingen.”	Organisatie en Relatie
WPB 5	“Ja klassenmanagement is eigenlijk de organisatie waarin een klas kan functioneren. Dus wat voor randvoorwaardes schep ik nou dat deze klas kan functioneren. En dat is voor klas A weer heel wat anders dan voor klas B.”	Organisatie
WPB 6	“Nou ik denk dat is, hoe jij als persoon om kan gaan, kan zorgen voor een werkbare sfeer in die klas. Dat is volgens mij klassenmanagement. Je bent dan bezig met hoe krijg ik ze allemaal aan het werk. En hoe zorg ik dat ze, dat die leerlingen zinvol bezig zijn, zonder dat jij dadelijk zelf helemaal over de rode bent.”	Relatie en Organisatie

Bij de omschrijvingen van klassenmanagement (Tabel 5.7) door de werkplekbegeleiders zijn er twee voorbeelden waarin meerdere kenmerken worden genoemd. Werkplekbegeleider 4 noemde duidelijkheid (kenmerk 'Regels') en overzicht hebben (kenmerk 'Organisatie'). Hierbij werd echter geen expliciete aandacht besteed aan de samenhang tussen deze kenmerken. Werkplekbegeleider 6 verwees naar de kenmerken 'Regels' en 'Relatie', maar expliciteerde de onderlinge samenhang tussen deze kenmerken niet. Uitspraken die mogelijk duiden op een concept met samenhangende kenmerken werden gedaan door een aantal werkplekbegeleiders (1, 2, 3 en 4). Werkplekbegeleider 2 sprak over "veel factoren die een rol spelen". Werkplekbegeleider 4 gaf aan dat er veel gebeurt in een les, zoals de lesplanning, het gedrag van een leerling die achterstevoren zit en de voortgang in het leerproces, en zei: "Ik denk dat startende docenten

soms moeite hebben om dit goed op elkaar af te stemmen." Dit kan wijzen op het herkennen van samenhang tussen de kenmerken 'Inhoud', 'Regels' en 'Organisatie'.

Meerdere werkplekbegeleiders gaven aan dat vooral de nabespreking van een observatie na een gegeven les belangrijk is (werkplekbegeleider 1, 3, 5 & 6). Alle begeleiders geven aan dat zij een vragende begeleidingsstijl hanteren: "Nou, ik probeer vooral vragenderwijs te coachen" (Werkplekbegeleider 1). De werkplekbegeleiders wekten de indruk dat een nadrukkelijke inhoudelijke vorm van begeleiden niet gebruikelijk was. Om die reden is ervoor gekozen om dieper in te gaan op de vragende begeleidingsstijl. Een vragende stijl zonder nadrukkelijke inhoudelijke begeleiding kan gevolgen hebben voor zowel de manier waarop een concept van klassenmanagement naar voren komt, als voor de manier waarop samenhang tussen kenmerken wordt belicht.

Werkplekbegeleiders stellen met name vragen over relevante lesgebeurtenissen en het handelen van de aanstaande leraar. Werkplekbegeleiders proberen neutraal te blijven: "Ik probeer meer echte vragen te stellen: 'Oké, ik zag nu dit gebeuren, het werd onrustig in de klas, jij deed dit... heb je dat zelf ook opgemerkt?'" (Werkplekbegeleider 3). Ook proberen de werkplekbegeleiders de onderliggende veronderstellingen bloot te leggen over de oorzaken van wat er is gebeurd: "Kun je het gedrag van die ene leerling verklaren?" (Werkplekbegeleider 2) of "Kun je mogelijke oorzaken noemen voor die ene gebeurtenis?" (Werkplekbegeleider 3). Deze vragende stijl wordt door werkplekbegeleiders in verband gebracht met het erkennen van de autonomie van de aanstaande leraar: "Ik vind het belangrijk dat zij zelf leren nadenken over hun keuzes" (Werkplekbegeleider 4).

5.6 Conclusie

In deze studie stonden drie vragen centraal. Ten eerste: Welk kenmerken van het concept van klassenmanagement onderscheiden werkplekbegeleiders? Vervolgens: Met welk taalgebruik wordt er door werkplekbegeleiders over het concept van klassenmanagement gesproken? En tot slot: Op welke manier zien werkplekbegeleiders samenhang tussen de kenmerken in het concept van klassenmanagement?

5.6.1 Welke kenmerken onderscheiden werkplekbegeleiders?

Elke werkplekbegeleider noemde meerdere kenmerken en legde zijn of haar eigen accenten. De kwantitatieve analyse met behulp van de netwerkvisualisatie van KBDeX bracht de volgende centrale kenmerken naar voren: 'Regels', 'Relatie' en 'Inhoud'. Dit betekent dat werkplekbegeleiders een beperkt concept van klassenmanagement hanteren, waarbij drie van de vijf kenmerken dominant zijn. Uit de analyses op basis van de tussencentraliteitswaarden van individuele werkplekbegeleiders bleek met name het kenmerk 'Inhoud' een verbindende rol te spelen.

5.6.2 Abstract taalgebruik van werkplekbegeleiders

Betreffende het taalgebruik met betrekking tot het concept van klassenmanagement bleek dat werkplekbegeleiders zowel abstracte als concrete taal gebruiken. Ze conceptualiseren klassenmanagement met zowel abstracte woorden zoals druk, samen, overzicht en lesdoel, als concrete woorden zoals vriendje, hand geven en bij de deur staan. Over het algemeen kan het taalgebruik van werkplekbegeleiders als overwegend abstract worden beschouwd; ongeveer twee derde van de citaten was abstract te noemen. Echter, met betrekking tot de kenmerken 'Regels' en 'Inhoud' was ruim 40% van het taalgebruik concreet.

5.6.3 Correlatie en samenhang

Uit de correlatieanalyse (Pearson's) bleek dat werkplekbegeleiders tijdens het interview de kenmerken niet in onderlinge samenhang bespreken. Uit de kwalitatieve analyse bleek dat werkplekbegeleiders nauwelijks spreken over samenhang tussen de kenmerken. Ze stellen vooral vragen en bieden weinig inhoudelijke begeleiding. Deze vragen zijn bedoeld om aanstaande leraren te laten nadenken over hun handelen in de praktijk, niet om een concept van klassenmanagement te ontwikkelen. Er waren geen aanwijzingen dat werkplekbegeleiders met hun vraagstelling samenhang tussen kenmerken bespreken. Aanstaande leraren worden vooral gestimuleerd om zelf na te denken over hun handelen in de klas.

5.7 Discussie: het concept van werkplekbegeleiders beter begrijpen

5.7.1 Dominante kenmerken

Het accent op de drie kenmerken ‘Regels’, ‘Inhoud’ en ‘Relatie’, dat naar voren komt bij de werkplekbegeleiders, weerspiegelt mogelijk een dominante Nederlandse lesgeefstijl. Tongson & Eslit (2018) beschrijven vijf lesgeefstijlen waarin een continuüm tussen een leraargestuurde lesgeefstijl en een leerlinggestuurde lesgeefstijl zichtbaar wordt. Vooral bij leerlinggestuurde lesgeefstijlen is een gebalanceerde verdeling van aandacht tussen de drie kenmerken: Relatie – Inhoud – Regels van belang. Deze werkplekbegeleiders hanteren mogelijk een lesgeefstijl waarin leerlinggestuurd onderwijs een centrale rol speelt.

5.7.2 Waarom hanteren werkplekbegeleiders abstract taalgebruik?

De analyse van de interviews leidde tot de conclusie dat werkplekbegeleiders voornamelijk abstracte taal gebruiken om het concept van klassenmanagement te duiden. Dit fenomeen kan worden verklaard doordat ervaren en deskundige leraren, meer dan aanstaande leraren, onderlinge samenhang tussen gebeurtenissen gemakkelijker zien op basis van integraal denken (Berliner, 2004; Stahnke & Blömeke, 2021). Mogelijk bepaalt het integrale denken van werkplekbegeleiders ook hun taalgebruik.

Aan de andere kant is bekend dat werkplekbegeleiders doorgaans gewaardeerd worden omdat zij dicht bij de concrete praktijk staan. Praktijkgerichte begeleiding zou de kans op concreet taalgebruik kunnen verhogen (Van Ginkel et al., 2018). Vanuit deze achtergrond roept de uitkomst van deze studie vragen op over de verklaringen voor het taalgebruik van werkplekbegeleiders.

5.7.3 Beperkte aandacht voor samenhang

Uit de kwantitatieve analyses blijkt dat werkplekbegeleiders weliswaar samenhang tussen de kenmerken zien, maar uit de kwalitatieve analyse blijkt dat zij deze samenhang weinig bespreken. Het feit dat werkplekbegeleiders tijdens de begeleiding weinig tot geen aandacht besteden aan de samenhang tussen de kenmerken lijkt samen te hangen met hun vraaggestuurde begeleidingsstijl. Werkplekbegeleiders wekken de indruk dat de begeleiding bedoeld is

om de aanstaande leraren vooral tot zelfreflectie te brengen en niet om hen inhoudelijk voor te schrijven. Werkplekbegeleiders stellen het liefst vragen, vooral na het observeren van een les (Hobson et al., 2009). Deze vraaggestuurde benadering, gericht op de praktijk en het handelen van de leraren, sluit aan bij bevindingen van bijvoorbeeld Christofferson & Sullivan (2015). Zij ontdekten dat praktijkgerichte begeleiding door aanstaande leraren gewaardeerd wordt.

Praktijkgerichte begeleiding houdt in dat aanstaande leraren leren klassen te managen door concrete ervaringen op te doen op de werkplek en daar van werkplekbegeleiders specifieke vragen over krijgen, zoals: “Waarom reageerde je boos toen een leerling omgedraaid zat?”

Dit doet vermoeden dat werkplekbegeleiders de aanstaande leraren niet expliciet aansporen om, in de woorden van Girardet & Berger (2018), een ‘ongetoetste overtuiging’ om te vormen tot een ‘bewezen overtuiging’, gebaseerd op een gefundeerd en samenhangend concept.

Hoofdstuk 6

6 Het concept van klassenmanagement volgens lerarenopleiders

6.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de analyse van semigestructureerde interviews met lerarenopleiders over hun concept van klassenmanagement. De lerarenopleiders vertellen over het onderwijs met betrekking tot klassenmanagement zoals zij dat uitvoeren. Van den Akker (2009) onderscheidde binnen het uitgevoerde curriculum: het curriculum in actie en het geïnterpreteerde curriculum. Het geïnterpreteerde curriculum, zoals beschreven door Van den Akker (2009), verwijst naar de manier waarop, in het geval van deze studie, lerarenopleiders de formele leerplannen interpreteren en geschikt maken voor het werken in de klassen. In deze studie staat de vraag naar het concept van klassenmanagement centraal, zoals lerarenopleiders dat in hun onderwijsaanbod voor aanstaande leraren interpreteren.

Aanleiding voor deze studie is dat er mogelijk een discrepantie bestaat tussen de perceptie van de aanstaande leraren enerzijds en de bedoelingen en onderwijsaanbod van de lerarenopleiders anderzijds. De aanstaande leraren ervaren een curriculum waarin opleiders onvoldoende aandacht schenken aan het concept van klassenmanagement, maar mogelijk correspondeert die perceptie van aanstaande leraren niet met de intenties van het onderwijsaanbod door lerarenopleiders. Zo kan spanning ontstaan tussen het ervaren en uitgevoerde curriculum (van den Akker, 2009).

6.2 De rol van de lerarenopleider in het uitgevoerde curriculum

Een lerarenopleider heeft als taak om onderwijs over ‘lesgeven’ aan toekomstige leraren te verzorgen en die taak wordt als complex beschouwd (Loughran, 2007; Swennen et al., 2008). Die complexiteit hangt samen met het dubbele karakter van lesgeven over lesgeven. Een lerarenopleider verzorgt onderwijs, bijvoorbeeld over klassenmanagement, en is tijdens de uitoefening van die taak ook een impliciet voorbeeld van wat het leraarschap met betrekking tot klassenmanagement inhoudt. Dat vraagt om een dieper begrip van de

praktijk van de lerarenopleider en diens uitdagingen van lesgeven (Loughran, 2007).

De inhoud van het onderwijs op de lerarenopleiding en de didactiek waarmee lerarenopleiders dat onderwijs vormgeven, zijn van cruciaal belang voor aanstaande leraren (Grossman et al, 2009). Het onderwijsaanbod van lerarenopleiders heeft gevolgen voor de wijze waarop aanstaande leraren klassenmanagement conceptualiseren (Westrick & Morris, 2016). Lerarenopleiders bieden namelijk onderwijsinhoud aan over klassenmanagement, zoals de theorie over klassenmanagement, de concepten van klassenmanagement en klassenmanagementaanpakken (Eisenman et al., 2016; Westrick & Morris, 2016). Dat onderwijsaanbod kan leiden tot verhoogd zelfvertrouwen en klassenmanagementcompetentie bij aanstaande leraren (Cooper & Yan, 2015; Dicke et al., 2015; O'Neill & Stephenson, 2012).

Echter, welk concept van klassenmanagement lerarenopleiders aanbieden en met welk taalgebruik zij dat doen, is nauwelijks bekend.

6.3 Doel en onderzoeksvragen

Het doel van deze studie is om beter te begrijpen welk concept van klassenmanagement er in het uitgevoerde curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen is. In dit hoofdstuk staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

- a. Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement onderscheiden lerarenopleiders?
- b. Met welk taalgebruik wordt er door lerarenopleiders over het concept van klassenmanagement gesproken?
- c. Op welke manier zien lerarenopleiders onderlinge samenhang tussen de kenmerken van het concept van klassenmanagement?

6.4 Methode

6.4.1 Deelnemers

Een belangrijk criterium bij de selectie van lerarenopleiders was dat zij verantwoordelijk waren voor een module waarin aandacht werd besteed aan klassenmanagement (gebruikmakend van convenience

sampling). De opleiders werden ook geselecteerd op basis van de geografische locatie van de lerarenopleiding. De zes instituten waar de opleiders werkzaam waren, bevonden zich verspreid over het land (noord, zuid, west, oost en centraal). Hierdoor werd geprobeerd om een divers nationaal beeld te krijgen van het concept van klassenmanagement zoals dat werd toegepast in Nederlandse curricula. De selectie van lerarenopleiders werd uitgevoerd op basis van convenience, zoals voorgesteld door Lewis Beck et al. (2003), door de lerarenopleiders te interviewen die hadden gereageerd op de oproep om deel te nemen.

Tabel 6-1

Algemene beschrijving van de lerarenopleiders

	Lero	Leeftijd	Werkzaam	Uitspraken
N Valid	8	8	8	8
Missing	0	0	0	0
Gemiddelde	4,50	39,38	6,50	15,75
Std. Error of Mean	,866	3,380	1,323	1,943
Mediaan	4,50	37,50	5,50	17,50
Std. Deviation	2,449	9,561	3,742	5,497
Variance	6,000	91,411	14,000	30,214
Skewness	,000	2,340	2,007	-,137
Std. Error of Skewness	,752	,752	,752	,752
Kurtosis	-1,200	6,104	4,589	-1,109
Std. Error of Kurtosis	1,481	1,481	1,481	1,481
Minimum	1	31	3	8
Maximum	8	62	15	24

Tabel 6-2

Verdeling van de lerarenopleiders over geslacht

	N	%
man	2	25 %
vrouw	6	75 %

Tabel 6-3

Verdeling van de lerarenopleiders over de instituten

	N	%
hbo	4	50 %
ulo	4	50 %

6.4.2 Instrument: semigestructureerd interview

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een semigestructureerde interviewleidraad opgesteld. Deze leidraad was gebaseerd op de interviewleidraad die was gebruikt bij aanstaande leraren en werkplekbegeleiders (zie ook §3.1.2.).

De opleiders werd gevraagd om een abstracte definitie van klassenmanagement te geven, gevolgd door vragen over concrete voorbeelden van lessituaties op hun instituut. De verwachting was dat lerarenopleiders goed met deze deductieve aanpak zouden kunnen omgaan en dat de open vragen veel gespreksstof zouden opleveren, waardoor er veel data verzameld kon worden. Zo werden vragen gesteld als: “Hoe definieer jij klassenmanagement?”; “Hoe wordt binnen de opleiding klassenmanagement beschreven?”; en: “Kun je meer vertellen over de inhoud van je lessen?” De verwachting was dat de open vragen voldoende ruimte zouden bieden aan lerarenopleiders om te praten over de kenmerken die zij onderscheiden, de taal die zij gebruiken om over klassenmanagement te praten en de verbanden die zij zien tussen deze kenmerken.

De interviews zijn getranscribeerd en hadden een gemiddelde duur van 61 minuten. De lerarenopleiders zijn geanonimiseerd door middel van nummers. Alle opleiders namen deel op basis van informed consent.

6.4.3 Kwantitatieve analysemethode

Het algemene deel van de kwantitatieve analysemethode is beschreven in hoofdstuk 3. De analyse van de interviews is uitgevoerd met behulp van KBDeX. De analyses brachten de kenmerken van het concept van klassenmanagement in kaart die tijdens de gesprekken met de lerarenopleiders een hoge tussencentraliteitswaarde kregen. De kwantitatieve analyse maakte het mogelijk om uitspraken te doen over mogelijke correlaties tussen deze kenmerken. De kwantitatieve methode bestond uit twee opeenvolgende stappen:

1. Er werden semantische sociale netwerkanalyses uitgevoerd met behulp van Knowledge Building Discourse Explorer (KBDeX) (Oshima, Oshima en Matsuzawa, 2012). Hiervoor werden alle units van het interview gebruikt. Deze analyses gaven inzicht in welke kenmerken dominant waren en een verbindende positie

hadden in het concept van klassenmanagement volgens de lerarenopleiders. Hiervoor is gekozen omdat het samenvoegen van verschillende interviews een rijkere dataset creëert, wat kan leiden tot een rijk beeld van de semantische structuren die door verschillende respondenten worden gegenereerd. Dit kan helpen om patronen te identificeren die consistent zijn over verschillende individuen.

2. Daarna zijn per individuele lerarenopleider de gemiddelde tussencentraliteitswaarden voor de vijf kenmerken berekend. Voor deze aanpak is gekozen omdat het gemiddelde van individuele tussencentraliteitswaarden vaak een nauwkeuriger inzicht biedt in de rol en het belang van specifieke individuen op de waarden van de tussencentraliteit.
3. Vervolgens werd een correlatieanalyse (Pearson's r) uitgevoerd. Deze analyse werd gebruikt om de data te verkennen en verbanden tussen de kenmerken te analyseren. (nb. Er zijn ook correlaties berekend op basis van de individuele gemiddelde tussencentraliteitswaarden.).

6.4.4 Kwalitatieve analysemethode

De kwalitatieve analysemethode is globaal beschreven in hoofdstuk 3. Om inzicht te krijgen in de abstracte taal die lerarenopleiders gebruiken om over het concept van klassenmanagement te praten, en om te begrijpen welke verbanden zij zien tussen de kenmerken, werd de data kwalitatief geanalyseerd. De verklaringen van lerarenopleiders waarin ze hun onderwijsaccenten met betrekking tot bepaalde kenmerken toelichtten, werden per kenmerk verzameld in een tabel. In deze tabel werden abstracte woorden aangeduid met (a) en concrete woorden met (c).

Om uitspraken te kunnen doen over hoe lerarenopleiders de onderlinge samenhang tussen kenmerken zien, werden de verklaringen van lerarenopleiders over de definitie geanalyseerd. De verwachting was dat lerarenopleiders tijdens het formuleren van hun definitie, gebaseerd op hun kennis over klassenmanagement, beknopt en duidelijk zouden spreken over de samenhang. De uitspraken over de definitie van klassenmanagement werden per lerarenopleider in een tabel geplaatst. Vervolgens werden relevante woorden in de citaten

vetgedrukt en aan een kenmerk gekoppeld. De kenmerken werden in de laatste kolom per lerarenopleider geplaatst.

De analyses werden uitgevoerd door de eerste onderzoeker voor alle acht gevallen. Een tweede onderzoeker voerde dezelfde analyse uit, zoals ook werd gedaan bij de werkplekbegeleiders, voor twee willekeurige gevallen. Daarna bespraken zij hun coderingen en constateerden dat hun codes weinig van elkaar verschilden. Ten slotte controleerde een derde onderzoeker het volledige coderingsproces voor deze acht gevallen op consistentie en betrouwbaarheid. Hierop volgde een discussie tussen de drie onderzoekers waarin zij terugblikten op het coderingsproces. Dit leidde niet tot verdere vragen of twijfels.

6.5 Resultaten

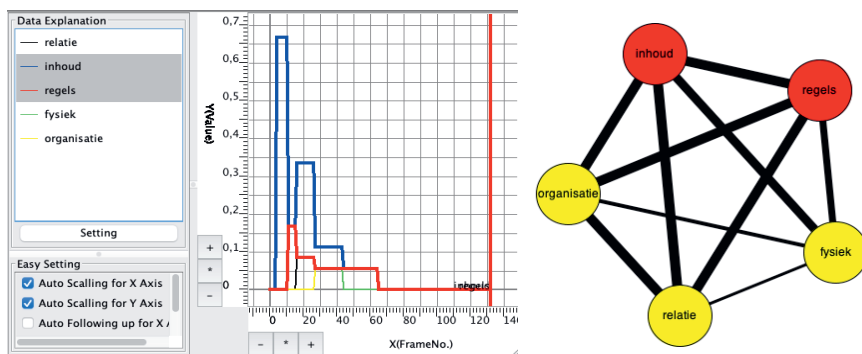
6.5.1 Tussencentraliteit van kenmerken bij de lerarenopleiders

In deze paragraaf worden de resultaten van de analyses van de tussencentraliteitswaarden op twee manieren besproken. De paragraaf begint met een analyse op basis van netwerkvisualisaties, daarna volgen statische berekeningen.

Analyses op basis van netwerkvisualisatie

Het netwerk van kenmerken van het concept van klassenmanagement dat ontstaat bij lerarenopleiders door middel van KBDeX, wordt weergegeven in Figuur 6.1 (Oshima et al., 2013). In het linkerdeel van Figuur 6.1 wordt duidelijk welke kenmerken een hoge tussencentraliteitswaarde hadden. In het rechterdeel deze Figuur 6.1 wordt duidelijk dat lerarenopleiders ‘Inhoud’ en ‘Regels’ als de meest centrale kenmerken beschouwen, met de hoogste tussencentraliteit en daarmee de meest verbindende rol in het concept (de rode bollen). De kenmerken ‘Relatie’, ‘Fysiek’ en ‘Organisatie’ hebben een minder centrale positie.

Figuur 6.1
Tussencentraliteit bij lerarenopleiders



De lijnen tussen de kenmerken in het rechterdeel van Figuur 6.1 zijn, behalve die tussen ‘Fysiek’ en ‘Relatie’ en ‘Organisatie’ en ‘Fysiek’, dik te noemen. Aan de dikte van de lijnen is af te lezen dat lerarenopleiders verbanden zien tussen deze kenmerken.

Wanneer we naar het 'uitspraken-netwerk' kijken en de uitspraken met de hoogste tussencentraliteitswaarde analyseren, komen de volgende typische uitspraken naar voren met woorden uit de codeertabel (zie § 3.4) **dikgedrukt**. Het citaat dient ter illustratie van de totstandkoming van de tussencentraliteit van de kenmerken en niet om het specifieke taalgebruik van lerarenopleiders te laten zien.

“Ik heb hen ook wel **vakdidactiek** (inhoud) gegeven; beginners vinden dat vaak moeilijk. Ik vind dat klassenmanagement dus meer bij de vakken een plek moet krijgen. Dat is niet alleen maar lesgeven over bijv. literatuur bij Nederlands, maar ook de koppeling maken naar de **regels** (regels) van de les; wat doe je als een leerling geen zin heeft of zo en lastig gedrag vertoont.”

Analyse op basis van statistische bewerkingen

Tabel 6.4
Beschrijving lerarenopleiders

		Uitspraken	Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
N	Valide	8	8	8	8	8	8
	Missing	0	0	0	0	0	0

Gemiddeld	15.75	.01	.01	.00	.19	.00
Std. Deviation	5.50	.04	.01	.00	.21	.01
Variantie	30.21	.00	.00	.00	.04	.00
Range	16.00	.11	.02	.00	.47	.01
Minimum	8.00	.00	.00	.00	.00	.00
Maximum	24.00	.11	.02	.00	.47	.01

In de analyse van de gemiddelde tussencentraliteitswaarden van de kenmerken van klassenmanagement, bij de individuele lerarenopleiders, blijkt dat het kenmerk 'Inhoud' met een gemiddelde waarde van 0,189 het meest verbindend was in de gesprekken. Dit kan worden geïnterpreteerd als een aanwijzing dat lerarenopleiders klassenmanagement in de eerste plaats beschouwen als een middel om de inhoudelijke aspecten van het onderwijs te ondersteunen en te versterken. De relatief hoge centraliteit van inhoud kan erop wijzen dat het aandacht geven aan de lesinhoud een kernpunt was in de benadering van klassenmanagement van lerarenopleiders.

Daarentegen vertonen andere kenmerken, zoals 'Regels' (0,014) en 'Organisatie' (0,005), aanzienlijk lagere tussencentraliteitswaarden. Dit betekent niet dat er niet over deze kenmerken werd gesproken, maar dat ze minder verbindend waren in de netwerkstructuur van de antwoorden van de lerarenopleiders. De kenmerken 'Fysiek' en 'Relatie' vertonen zelfs nog lagere of geen tussencentraliteitswaarden, wat aangeeft dat deze aspecten nauwelijks een verbindende rol speelden in de gesprekken. De resultaten bij de kenmerken 'Fysiek' en 'Relatie'.

6.5.2 Taalgebruik van lerarenopleiders

In deze paragraaf wordt gekeken naar het taalgebruik in de uitspraken van de lerarenopleiders wanneer ze praten over de inhoud van de lessen op het instituut. Tabel 6.4 toont abstract en concreet taalgebruik van lerarenopleiders.

Tabel 6-5

Taal van lerarenopleiders

	Abstract	Concreet
<i>Regels</i>	Welke taal gebruik je, een stukje over consequenties . Dus controle is een belangrijk begrip.	Maar jij hebt wel het gevoel dat je het kan veranderen; dat als t weer stil moet worden, dat dat dan ook weer lukt. Hoe ga je überhaupt straffen en welke mogelijkheden heb je dan?
<i>Organisatie</i>	Aanstaande leraren moeten leren te werken met duidelijke routines .	
<i>Relatie</i>	Eén van de belangrijkste dingen is structuur en organisatie . Er is op basis van de generieke kennisbasis aandacht voor zaken als groepsprocessen , communicatie , omgaan met probleemgedrag en aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen. Het gaat ook om groepscohesie of sociaal emotionele kenmerken van het contact met leerlingen.	En het zit zeker dus ook heel erg in je eigen gedrag. Als je geen contact maakt met leerlingen gaan ze vaak rellen .
<i>Inhoud</i>	Ja, er zit dus ook heel duidelijke een relatie -kant. Je kunt nooit los van de lesinhoud over de werksfeer praten. Er zijn wat van die inkoppertjes... zoals geen prestatie zonder relatie .	
<i>Fysieke factoren</i>	-	-

In deze opsomming (Tabel 6.5) komt zowel abstract taalgebruik als concrete taal van lerarenopleiders naar voren. Woorden zoals ‘consequenties’, ‘routines’, ‘groepsprocessen’ en ‘lesinhoud’ behoeven nadere invulling of uitleg om als concreet te worden beschouwd. Woorden zoals 'regels' en 'straffen' worden als concreet beschouwd.

Tabel 6-6

Percentage abstractie van taalgebruik

	Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
Percentage Abstract	50%	100%	67%	100%	-

Het taalgebruik van lerarenopleiders kan, op basis van de criteria voor de abstractie van taalgebruik, als overwegend abstract worden bestempeld. Ongeveer driekwart van de citaten bevat abstract taalgebruik, terwijl ongeveer een kwart van de gevallen concreet taalgebruik bevat (zie Tabel 6.6).

6.5.3 Correlatie tussen kenmerken

Op basis van alle uitspraken van de lerarenopleiders is met behulp van correlatieanalyse (Pearson) onderzocht of er sprake is van correlatie tussen de verschillende kenmerken. In Tabel 6.7 is weergegeven hoe, op basis van de gemiddelde tussencentraliteitswaarde per lerarenopleider, gemeten met behulp van de KBDeX-applicatie, de verschillende kenmerken van klassenmanagement volgens de lerarenopleiders met elkaar correleren.

Tabel 6-7

Correlatie tussen kenmerken bij lerarenopleiders

		Regels	Organisatie	Relatie	Inhoud	Fysiek
Regels	Pearson Correlation	--				
	N	8				
Organisatie	Pearson Correlation	.789*	--			
	Sig. (2-tailed)	.020				

	N	8	8			
	Pearson Correlation	. ^b	. ^b	. ^b		
Relatie	Sig. (2-tailed)	.	.			
	N	8	8	8		
	Pearson Correlation	-.112	.087	. ^b	--	
Inhoud	Sig. (2-tailed)	.791	.837	.		
	N	8	8	8	8	
	Pearson Correlation	-.213	.427	. ^b	.347	--
Fysiek	Sig. (2-tailed)	.612	.292	.	.400	
	N	8	8	8	8	8

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

b. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

In Tabel 6.7 is te zien dat het kenmerk ‘Regels’ een sterke correlatie heeft met het kenmerk ‘Organisatie’.

6.5.4 Samenhang tussen kenmerken

De acht geïnterviewde opleiders gaven allen tijdens het interview aan dat het lastig is om klassenmanagement goed te omschrijven. Deze moeilijkheid ontstaat doordat het concept verschillende facetten heeft, wat aangeeft dat lerarenopleiders erkennen dat er meerdere kenmerken te onderscheiden zijn. Illustratieve uitspraken over de uitdaging om de samenhang goed te beschrijven kwamen bijvoorbeeld van opleider (6), die klassenmanagement beschreef als "een container-begrip". Een andere opleider (1) zei: "Er zijn meerdere aspecten, maar een scherpe definitie van klassenmanagement hebben we eigenlijk niet."

De opleiders benadrukten dat de kenmerken van klassenmanagement onderling verbonden zijn. Ze gaven aan dat deze samenhang niet altijd duidelijk naar voren komt. In de opsomming hieronder (Tabel 6-8) wordt geïllustreerd hoe lerarenopleiders deze samenhang zien. Na de opsomming wordt kort gereflecteerd op de verschillende uitspraken.

Tabel 6-8

Uitspraken van lerarenopleiders m.b.t. samenhang tussen kenmerken.

Opleider	Citaat	Kenmerken
Lero 1	“Klassenmanagement is een vrij integratief proces. Als je niet thuis bent in het vak (Inhoud) dan krijg je leerproblemen en dat kan weer leiden tot lastig gedrag. Het heeft dus zowel een vakdidactische (Inhoud) en pedagogische kant. Marzano is hier op de werkvloer populair. Marzano werkt met die zeven principes, volgens mij. Maar dat is vooral didactisch (Inhoud), natuurlijk. Klassenmanagement gaat ook over andere zaken. Het gaat ook om groepscohesie (Relatie) of sociaal (Relatie) emotionele aspecten van het contact (Relatie) met leerlingen”	Relatie & Inhoud
Lero 2	“Ik wil klassenmanagement dus direct koppelen aan didactiek (Inhoud) en aan verwachttingsmanagement, de patronen (Organisatie) en rituelen (Organisatie).”	Organisatie & Inhoud
Lero 3	“Het is een soort over en weer verwachtingspatroon (Organisatie) dat je schept. En hoe je met elkaar omgaat (Relatie). Dat er een veilig (Relatie) klassenklimaat ontstaat waarin geleerd (Inhoud) kan worden. En met veilig (Relatie) bedoel ik dat er een bepaald respect (Relatie) is voor elkaar en voor jou als docent”.	Organisatie, Relatie & Inhoud
Lero 4	“Ja, als we de bronnen die studenten bestuderen erbij pakken dan zie je dat wij best veel met klassenmanagement verbinden. Het goochelen met aandacht (Inhoud). Maar ook hoe ga je een band op bouwen (Relatie) en ook schrijf-straffen (Regels) natuurlijk.”	Regels, Relatie & Inhoud
Lero 5	“Het eerste waar ik aan denk is orde-houden (Regels), maar onder orde-houden (Regels) zitten allerlei andere kenmerken. Er hoort ook bij een goede relatie (Relatie) met je leerlingen.”	Regels & Relatie
Lero 6	“Ordeproblemen (Regels) zijn afgeleide problemen. Heel vaak missen de aanstaande leraren de flow (Organisatie) in de lesuren en is er veel onduidelijkheid voor de leerlingen en dan gaan kijken waar om doet de leerling zoals die doet. En kan het best zijn dat ze een vakdidactische (Inhoud) maatregel nemen. Eén van de belangrijkste dingen is structuur (Organisatie) en organisatie (Organisatie). De les moet vlot doorlopen. Maar dat betekent dus niet dat ‘t misstil moet zijn.”	Regels, Organisatie & Inhoud
Lero 7	“Onderlinge relatie (Relatie) tussen leerlingen bevorderen en relatie (Relatie) tussen leraar en leerlingen bevorderen. Aan de andere kant ook wel een echte leidinggevende (Relatie) rol voor de leraar. In die zin een wat meer zakelijke rol. Het heeft ook heel erg te maken met orde (Regels) houden. Als er dus goed gewerkt wordt, de leerlingen doen wat jij zegt en ze gedragen zich volgens je verwachting, dan is dat orde (Regels). Dat hoeft dus niet misstil te zijn.”	Regels & Relatie
Lero 8	“Op de opleiding is klassenmanagement omschreven als het managen van de werksfeer (Organisatie). Nou, eigenlijk is de relatie (Relatie) de essentie en nodig om de structuur (Organisatie) mogelijk te maken. En je moet zorgen dat de leerlingen jou zo serieus nemen (Relatie) dat ze doen wat jij vraagt.”	Organisatie & Relatie

De lerarenopleiders bespraken de samenhang tussen de kenmerken op verschillende manieren, waarbij ze elk hun eigen accenten legden. Sommige lerarenopleiders leken de kenmerken min of meer op te sommen, zonder de onderlinge verbanden expliciet te maken. Een

opleider gaf bijvoorbeeld een opsomming waarin drie kenmerken werden genoemd, zonder verdere verduidelijking. Een kenmerkende uitspraak waarin de samenhang werd toegelicht was: "Ordeproblemen zijn afgeleide problemen." De lerarenopleider legde uit dat het ontbreken van orde kan komen door een slechte organisatie of door ondoordachte vakdidactische keuzes.

6.6 Conclusie

In dit hoofdstuk stonden de volgende vragen centraal. Ten eerste: Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement onderscheiden lerarenopleiders? Vervolgens: Met welk taalgebruik wordt er door lerarenopleiders over het concept van klassenmanagement gesproken? Tot slot: Op welke manier zien lerarenopleiders onderlinge samenhang tussen de kenmerken van het concept van klassenmanagement?

6.6.1 Welke kenmerken onderscheiden lerarenopleiders?

Uit kwantitatieve analyses op basis van de netwerkvisualisatie van KBDeX bleek dat de kenmerken 'Inhoud' en 'Regels' een hoge tussencentraliteitswaarde hadden. Dit wijst erop dat lerarenopleiders een concept van klassenmanagement hanteren waarin deze twee van de vijf kenmerken dominant zijn. Uit de analyses op basis van de tussencentraliteitswaarden van individuele lerarenopleiders bleek met name het kenmerk 'Inhoud' een verbindende rol te spelen.

6.6.2 Abstract taalgebruik van lerarenopleiders

Het taalgebruik van lerarenopleiders om de kenmerken van klassenmanagement te bespreken, is voornamelijk abstract en in mindere mate concreet. Voorbeelden van de gebruikte taal zijn: consequenties, routines, groepsprocessen en lesinhoud. Het taalgebruik van lerarenopleiders kan overwegend als abstract worden beschouwd; ongeveer driekwart van de citaten was als abstract te categoriseren.

6.6.3 Correlatie en samenhang

Uit de correlatieanalyse (Pearson's) bleek dat wanneer lerarenopleiders het kenmerk 'Regels' meer benadrukten in het

concept, dit samenging met meer aandacht voor het kenmerk 'Organisatie' (sterke positieve correlatie).

Uit de kwalitatieve analyses bleek dat lerarenopleiders spreken over de samenhang tussen de kenmerken. Ze verschillen echter in hoe ze deze samenhang zien. Sommige opleiders sommen een aantal kenmerken op vanuit de algemene redenering dat er veel met klassenmanagement in verband kan worden gebracht. Andere lerarenopleiders geven uitleg waarin ze verbanden tussen enkele kenmerken beschrijven. Uit de interviews blijkt dat lerarenopleiders de samenhang tussen de kenmerken bespreken, maar dit is niet volledig; niet alle kenmerken worden met elkaar in verband gebracht. De resultaten van de kwalitatieve analyses zijn in lijn met de kwantitatieve bevindingen.

6.7 Discussie: het concept van lerarenopleiders beter begrijpen

6.7.1 Dominante kenmerken

In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan mogelijke verklaringen voor de nadruk op de twee kenmerken ('Regels' en 'Inhoud') die uit de kwantitatieve KBDeX-analyse naar voren kwamen in het concept van klassenmanagement van lerarenopleiders (zie §6.5.1.).

Het accent op het kenmerk 'Inhoud' kan mogelijk verklaard worden door het dominante curriculaire perspectief op klassenmanagement in lerarenopleidingen (Wubbels, 2011). Dit perspectief impliceert dat verstoringen en onderbrekingen van de les voorkomen kunnen worden door boeiende lesstof aan te bieden die aansluit bij het niveau van de leerlingen. Dit zou de intrinsieke motivatie van leerlingen kunnen stimuleren, waardoor ze minder geneigd zijn tot gedrag dat de les verstoort.

De nadruk op het kenmerk 'Regels' is moeilijker te verklaren. Wellicht speelt de literatuur die studenten moeten bestuderen, en die lerarenopleiders doceren, een rol. Het is echter opmerkelijk dat dit kenmerk zo benadrukt wordt, gezien het feit dat het Nederlandse onderwijs niet bekend staat om strikte discipline tijdens lessen. De Nederlandse schoolcultuur wordt eerder gekenmerkt door een kleine machtsafstand tussen leraar en leerlingen, en hecht aan individualistische waarden (Wubbels, 2011).

Opvallend was dat lerarenopleiders bij het definiëren van klassenmanagement het kenmerk 'Fysieke factoren' niet noemden.

Desalniettemin kwam dit kenmerk wel ter sprake tijdens het gehele interview, vooral bij de correlatieanalyse waar het sterk correleerde met de kenmerken 'Organisatie' en 'Relatie'. Dit wijst erop dat het kenmerk 'Fysieke factoren' impliciet deel uitmaakt van het concept van lerarenopleiders. Het is belangrijk op te merken dat dit kenmerk ook expliciet bevraagd werd tijdens het interview, wat de analyse kan hebben beïnvloed.

6.7.2 Waarom hanteren lerarenopleiders abstract taalgebruik?

Het is niet verrassend dat lerarenopleiders abstracte taal gebruiken. Net als werkplekbegeleiders (zie hoofdstuk 5) zijn lerarenopleiders ervaren docenten en zien ze de onderlinge samenhang tussen gebeurtenissen op basis van hun holistische denkwijze (Berliner, 2004; Stahnke & Blömeke, 2021). Hun taalgebruik wordt mogelijk bepaald door dit holistische denken.

Een andere verklaring voor het abstracte taalgebruik kan zijn dat lerarenopleiders veronderstellen dat hun studenten een hoog cognitief vermogen hebben. Die inschatting van het hoge cognitieve vermogen kan in verband worden gebracht met de vloek van kennis (Wiemann, 2007). Opleiders veronderstellen dan op basis van hun eigen kennisniveau dat anderen die kennis en abstract denkvermogen ook bezitten. En abstracte taal wordt doorgaans geassocieerd met een hoger cognitief niveau (Smith et al., 2008; Wiemann, 2007).

Tot slot gebruiken lerarenopleiders mogelijk abstracte taal om te voldoen aan de academische vereisten van het hoger onderwijs.

6.7.3 Beperkte aandacht voor samenhang

Uit zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve analyses bleek dat lerarenopleiders de samenhang tussen kenmerken erkennen en deze soms expliciet maken. Echter, een volledige samenhang, waarbij alle kenmerken met elkaar in verband staan, werd niet waargenomen.

Er zijn geen duidelijke aanwijzingen gevonden die kunnen verklaren waarom lerarenopleiders weinig spreken over de samenhang. Een mogelijkheid is dat lerarenopleiders zich bewust zijn van de complexiteit van het concept klassenmanagement (Jones et al., 2013; Kaufman & Moss, 2010). Ze kunnen verschillende definities van klassenmanagement kennen en daardoor beseffen dat het concept uitgebreid en complex is. Om het leerproces van toekomstige leraren

te ondersteunen, zijn lerarenopleiders mogelijk terughoudend in het presenteren van een alomvattend concept van klassenmanagement.

Hoofdstuk 7

7 Het concept in de studiewijzers van lerarenopleidingen

7.1 Introductie

Na de analyses van zowel het ervaren als uitgevoerde curriculum rezen vragen over het concept van klassenmanagement in het beoogde curriculum (Van den Akker, 2009). Zouden de uitkomsten van de analyses van het ervaren en uitgevoerde curriculum beter te begrijpen zijn door ook het beoogde curriculum te analyseren?

In dit hoofdstuk wordt de analyse beschreven van het geschreven beoogde curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen, aan de hand van openbaar beschikbare studiewijzers. Studiewijzers worden gezien als representatieve documenten voor het beoogde curriculum, omdat ze relevante informatie bevatten over modules van lerarenopleidingen, zoals doelen, inhoudsbeschrijvingen, te bestuderen literatuur en studielast. In de studiewijzers van lerarenopleidingen zijn onderwijsmodules geselecteerd waarin aandacht is voor klassenmanagement. De teksten van de studiewijzers zijn geanalyseerd om zo een beter begrip te krijgen van het concept van klassenmanagement.

Het beoogde curriculum werkt door in het uitgevoerde en ervaren curriculum. Daarom zal, in lijn hiermee, het concept van klassenmanagement in het beoogde curriculum doorwerken in het uitgevoerde en ervaren curriculum (Van den Akker, 2009). Er is echter weinig bekend over welk concept van klassenmanagement wordt gebruikt in de modules over klassenmanagement op lerarenopleidingen.

7.2 Het concept van klassenmanagement in het beoogde curriculum

Sinds 2008 maakt klassenmanagement deel uit van de generieke kennisbasis voor leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland (Vereniging Hogescholen, 2017). De integratie van dit onderwerp in het curriculum van lerarenopleidingen werd gestimuleerd door de generieke kennisbasis, wat heeft bijgedragen aan de aandacht voor klassenmanagement in de curricula van lerarenopleidingen.

Verschillende onderzoekers pleitten voor de bestudering van curricula van lerarenopleidingen met betrekking tot

klassenmanagement (Jones, 2006; Hammerness, 2009; Hammerness, 2011; Martin et al., 2016; Van Veen, 2013; Wubbels, 2011). Klassenmanagement had aan het einde van de vorige eeuw een bescheiden plek in de curricula van lerarenopleidingen (Stough & Montague, 2014). In een studie naar curricula van Amerikaanse universitaire lerarenopleidingen stelden Wesley & Vocke (1992) vast dat in 16% van de lerarenopleidingen voor leraren van het voortgezet onderwijs een zelfstandige module voor klassenmanagement werd aangeboden. Wesley & Vocke (1992) ontdekten wel dat in 37% van de modules de titel verwees naar inhouden die aan klassenmanagement gerelateerd konden worden. Landau (2001) onderzocht twintig websites van Amerikaanse lerarenopleidingen bijna tien jaar na het onderzoek van Wesley en Vocke (1992) en vond slechts één opleiding die een module voor klassenmanagement expliciet noemde. Bijna vijftien jaar na het onderzoek van Wesley en Vocke (1992) analyseerde Jones (2006) titels en inhouden van modules van Amerikaanse lerarenopleidingen. Zijn analyse wees uit dat klassenmanagement nauwelijks herkenbaar was in het curriculum. Jones concludeerde dat klassenmanagement nog geen vanzelfsprekende plek had in het curriculum van lerarenopleidingen.

In het tweede decennium van deze eeuw kreeg klassenmanagement een vaste en herkenbare plek in het beoogde curriculum. Oliver & Reschly (2010) vonden bij 27% van de door hen geanalyseerde lerarenopleidingen (n = 27) een afzonderlijke cursus over klassenmanagement. De groei van klassenmanagement-modules bleef echter beperkt omdat er weinig consensus was tussen lerarenopleiders over de doelen en inhoud van het curriculum met betrekking tot klassenmanagement (Oliver en Reschly, 2007). In 2014 leek het aantal modules dat expliciet aandacht besteedde aan klassenmanagement verder te zijn toegenomen. Dit bleek bijvoorbeeld uit een studie van Freeman et al. (2014, p. 115): “Our review indicates that 74% of selected teacher preparation programs offer a course that specifically relates to classroom management”.

7.3 Doel en onderzoeksvragen

Studiewijzers zijn geanalyseerd om het concept van klassenmanagement dat in het beoogde curriculum gehanteerd wordt, beter te begrijpen. Het doel van de analyse van de studiewijzers is om

duidelijk te maken welke kenmerken in het concept van klassenmanagement naar voren komen en welk taalgebruik in de studiewijzers gebruikt wordt. Deze analyse maakt het mogelijk om een vergelijking te maken tussen het beoogde, uitgevoerde en ervaren curriculum. De volgende onderzoeksvragen waren leidend:

- a. Met behulp van welke kenmerken wordt klassenmanagement geconceptualiseerd in het beoogde geschreven curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen?
- b. Welke taalgebruik wordt er in studiewijzers gehanteerd?

7.4 Methode

7.4.1 Gegevensverzameling curriculum-documenten

Deze deelstudie richt zich op het concept van klassenmanagement in openbaar beschikbare studiewijzers, die als onderdeel van het beoogde curriculum worden beschouwd. Voor dit onderzoek zijn studiewijzers van 21 Nederlandse lerarenopleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland bestudeerd. Hiervan zijn negen universitaire lerarenopleidingen en twaalf tweedegraads hbo-lerarenopleidingen.

In het studiejaar 2015-2016 zijn de meest recente studiewijzers van Nederlandse lerarenopleidingen verzameld. Deze studiewijzers zijn via internet opgezocht of, indien nodig, bij de betreffende instituten opgevraagd. Op de websites van de Nederlandse lerarenopleidingen is met zoektermen zoals 'studiegids' of 'studiewijzer' gezocht naar inhoudelijke beschrijvingen van de modules. Ook is gebruik gemaakt van openbare delen van online studie-informatiesystemen, zoals Osiris.

De openbaar beschikbare studiewijzers bieden op een algemeen niveau informatie over het toekomstige onderwijs dat aanstaande leraren zullen ontvangen. Ze bevatten bijvoorbeeld informatie die aanstaande leraren kan helpen bij het kiezen van de desbetreffende module of informeren over de verwachte studielast. De studiewijzers geven basale informatie over de modules, zoals doelen van de module, beschrijving van de inhoud en gebruikte literatuur. In de studiewijzers zijn de modules geselecteerd waarin expliciet de termen 'klassenmanagement' of 'orde' voorkomen. Hierbij is ervan uitgegaan

dat veel lerarenopleiders deze termen als synoniemen gebruiken bij het opstellen van studiewijzers. Uit de studiewijzers zijn teksten geselecteerd die informatie verschaffen over de modules, namelijk de titel, doelen van de module en de beschrijving van de inhoud. Deze informatie is integraal overgenomen en weergegeven per instituut in een tabel.

7.4.2 Kwantitatieve analysemethode

De belangrijkste keuzes die ten behoeve van de kwantitatieve analyse zijn gemaakt, zijn beschreven in hoofdstuk 3. Er is gekozen voor kwantitatieve analysemethodes om te kunnen bepalen hoeveel en welke kenmerken dominant zijn in de concepten van klassenmanagement in de studiewijzers van de Nederlandse lerarenopleidingen.

De kwantitatieve analyse verliep als volgt: de relevante teksten (zie §7.4.1.) van de studiewijzers zijn gekopieerd en in een Excel-tabel geplaatst. In de tabel zijn kolommen gemaakt voor de titels van de modules, de doelen en de inhoud van de modules. De 21 opleidingsinstituten stonden op alfabetische volgorde in de rijen. Vervolgens zijn de teksten van de studiewijzer (titel, doel en inhoud) doorzocht met behulp van de zoekfunctie in Excel, op zoek naar begrippen en woorden uit de codeertabel (zie §3.4).

De codeertabel is gekopieerd en in deze tabel (Tabel 7.1) is aangegeven met welke frequentie de woorden en begrippen van de codeertabel voorkomen in de studiewijzers. Elke keer dat een begrip werd vermeld, is dat begrip geteld. Bijvoorbeeld: als een opleiding vijf klassenmanagement-competenties noemt die een aanstaande leraar kan leren tijdens de module, en het begrip ‘interactie’ wordt zowel bij het doel als in de inhoud genoemd, dan is ‘interactie’ twee keer geteld. Dit is gedaan omdat wordt verondersteld dat frequenter gebruik van een begrip (zoals ‘interactie’) dat begrip of kenmerk dominanter maakt.

Vervolgens is een tweede tabel gemaakt (Tabel 7-2), waarin de 21 lerarenopleidingen in de rijen stonden en de vijf kenmerken in de kolommen. In deze tabel is per opleiding aangegeven of er naar één of meerdere kenmerken is verwezen. Als dat het geval was, is er een 1 genoteerd, en tussen haakjes is aangegeven met hoeveel woorden naar het betreffende kenmerk wordt verwezen. Bijvoorbeeld: bij

lerarenopleiding 1 werd met 4 woorden naar het kenmerk 'Regels' verwezen. Dus onder kenmerk 'Regels' stond: 1 (4) voor opleiding 1. In de laatste kolom is het totale aantal kenmerken per lerarenopleiding opgeteld. In het voorbeeld van lerarenopleiding 1 is naar alle vijf kenmerken verwezen.

Voor de validiteit en betrouwbaarheid van deze studie hebben twee collega-onderzoekers onafhankelijk van elkaar vijf dezelfde willekeurig geselecteerde modules gecodeerd volgens de instructies beschreven in hoofdstuk 3. Vervolgens vond een sessie plaats waarin de onderzoekers discussieerden over verschillende codes, woorden en begrippen. Dit proces werd herhaald totdat de onderlinge verschillen werden verkleind en er consensus werd bereikt over de toewijzing van een begrip aan een van de vijf kenmerken.

7.4.3 Kwalitatieve analysemethode

De belangrijkste keuzes die ten behoeve van de kwalitatieve analyses zijn gemaakt, zijn beschreven in hoofdstuk 3. Er is gekozen voor een kwalitatieve methode om inzichtelijk te maken met welk taalgebruik het concept van klassenmanagement in de beoogde geschreven curricula naar voren komt.

De kwalitatieve analyses hebben inzicht geboden in de mate van abstractie van het taalgebruik in de studiewijzers om het concept van klassenmanagement te duiden. Het criterium voor het beschouwen van een woord als abstract of concreet hing af van de mate waarin het woord verwees naar iets tastbaars of iets dat direct waarneembaar is (Dijkstra, 2021; Sneffjella et al., 2019).

Gebaseerd op eerdere empirische studies (H4, H5 & H6), waarin dominant abstract taalgebruik naar voren kwam, werd verwacht dat studiewijzers voornamelijk abstracte taal zouden bevatten. Deze veronderstelling werd getoetst door elk begrip te beoordelen op abstractie of concreetheid. Een tweede onderzoeker heeft deze kwalitatieve analyse van het taalgebruik gevalideerd door alle tekstpassages na te lopen.

7.5 Resultaten

De onderzoeksvraag met betrekking tot het concept van klassenmanagement in het beoogde geschreven curriculum wordt behandeld in drie afzonderlijke paragrafen. Eerst worden de resultaten

van twee kwantitatieve analyses van het geschreven curriculum beschreven. De eerste kwantitatieve analyse geeft inzicht in welke kenmerken als dominant naar voren komen in de studiewijzers. De tweede kwantitatieve analyse brengt in kaart met hoeveel kenmerken het concept van klassenmanagement wordt geconceptualiseerd in de studiewijzers. De kwalitatieve analyse biedt aan de hand van voorbeelden inzicht in hoe concreet het taalgebruik in de studiewijzers is.

7.5.1 Dominante kenmerken in de studiewijzers

In de Tabel 7.1 hieronder wordt de frequentie van gebruikte begrippen en de bijbehorende kenmerken weergegeven zoals gevonden in de studiewijzers. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen de hbo-opleidingen en de ulo's. De frequentie van de begrippen werd beschouwd als indicatief voor de manier waarop lerarenopleidingen het klassenmanagement conceptualiseren.

Tabel 7-1

Aantal klassenmanagement-begrippen in studiewijzers

Kenmerken	Begrippen	h	u	Aantal
Regels	Straffen (en belonen/ beloning)	1	1	2
	Regels, afspraken, grenzen, (stopgedrag)	5	2	7
	Consequent, regelmaat	1	0	1
	Escalatieladder, ordeladder	7	0	7
	Ordeverstoring, orde, ordeprobleem, ordelijk, rust	8	3	11
	Veilig, veiligheid	5	5	10
	Pesten	0	4	4
	Subtotaal	27	15	42
Organisatie	Structuur	2	0	2
	Overzichtelijk	1	0	1
	Continu signaal	1	0	1
	Organisatorisch, organisatievorm, organisatie, organiseren	6	5	11
	Procedures, reguleren	1	4	5
	Werkklimaat -sfeer	3	1	4
	Werkvormen	0	3	3
	Subtotaal	14	13	27
Relatie	De roos van Leary	1	0	1
	Sociaal	2	0	2

Kenmerken	Begrippen	h	u	Aantal
	Groepsdynamiek, - vorming, klas als (peer) groep (-sproces)	8	3	11
	Gezag (drager)	3	0	3
	Ik-boodschap	1	0	1
	Relatie (-patroon), betrekking	3	4	7
	Interpersoonlijk, interactie	8	7	15
	Verbaal en non-verbaal communiceren	1	2	3
	Leidinggeven	0	1	1
	Communicatie (-modellen, patronen)	8	3	11
	Leerling- doelgroep- kenmerken (diversiteit)	4	3	7
	Leefklimaat	4	1	5
	Presentatie naar leerlingen,	4	0	4
	Gastheer/vrouw	0	1	1
	Samenwerken(d)	2	1	3
	Contact	2	0	2
	Vertrouwen, betrokken	2	0	2
	Empathie, Sensitiviteit	1	0	1
	Wereld van leerlingen	1	0	1
Subtotaal		55	26	81
Inhoud	Goochelen met aandacht	1	0	1
	Didactisch (vak, driehoek, repertoire, analyse), didactiek	13	12	25
	(Model Directe) Instructie (DI-model)	4	2	6
	Leeropbrengsten, leerresultaat	1	1	2
	Vakinhoud, leerstof, schoolvak, leerdoel, vakkennis, vakmethode	2	6	8
	Activeren(d)	3	2	5
	Differentiëren	5	2	7
	Taakgericht	2	0	2
	Leerklimaat, leren, leersituatie, leeromgeving	8	5	13
	Leerproces	6	7	13
Subtotaal		45	37	82
Fysieke Factoren	Inrichting van het lokaal	1	0	1
	Les-, leer- materiaal, leermiddel(en)	2	7	9
Subtotaal		3	7	10

Over het algemeen kan worden gesteld dat alle vijf kenmerken van het concept klassenmanagement, zoals geconceptualiseerd in dit promotieonderzoek, in de studiewijzers worden genoemd. Niet alle kenmerken kregen echter evenveel nadruk. Als begrippen worden

geteld die bij een specifiek kenmerk van het klassenmanagement passen, komen er aanwijzingen naar voren van accentverschillen per kenmerk. In de hbo- en ulo-modules samen wordt klassenmanagement in verband gebracht met ‘Relatie’ (81 begrippen), ‘Inhoud’ (82 begrippen), ‘Regels’ (42 begrippen), ‘Organisatie’ (27 begrippen) en ‘Fysieke factoren’ (10 begrippen). Deze aantallen zijn indicatief en lijken aan te geven dat de kenmerken ‘Relatie’ en ‘Inhoud’, en in mindere mate ‘Regels’, in de studiewijzers nadruk krijgen. Er waren minder begrippen die naar de kenmerken ‘Organisatie’ en ‘Fysieke factoren’ verwezen, wat zou kunnen betekenen dat deze kenmerken in de modules ook minder aandacht krijgen.

7.5.2 Hoeveel kenmerken komen in studiewijzers naar voren?

In de onderstaande Tabel (7.2) worden de 21 lerarenopleidingen weergegeven. Vervolgens worden de vijf kolommen met de vijf kenmerken weergegeven, waardoor per opleiding zichtbaar wordt hoeveel begrippen per kenmerk er in de studiewijzer worden gebruikt. Aan de rechterkant staat het totale aantal kenmerken dat per opleiding in de studiewijzer wordt gebruikt.

Tabel 7-2
Vergelijk opleidingen en kenmerken

Opleiding	Reg.	Org.	Rel.	Inh.	Fys.	Aantal kenmerken
Opl. 1	1 (4)	1 (1)	1 (2)	1 (8)	1 (2)	5
Opl. 2	(0)	(0)	1 (7)	(0)	(0)	1
Opl. 3	1 (5)	1 (3)	1 (8)	1 (5)	(0)	4
Opl. 4	1 (4)	(0)	1 (6)	1 (3)	(0)	3
Opl. 5	1 (2)	1 (1)	1 (6)	1 (5)	(0)	4
Opl. 6	1 (1)	1 (1)	1 (6)	1 (3)	(0)	4
Opl. 7	1 (1)	(0)	1 (1)	1 (7)	(0)	3
Opl. 8	1 (3)	1 (7)	1 (3)	1 (6)	1 (1)	5
Opl. 9	1 (2)	(0)	1 (4)	1 (1)	(0)	3
Opl. 10	1 (2)	1 (1)	1 (9)	1 (3)	(0)	4
Opl. 11	1 (1)	(0)	1 (1)	1 (3)	(0)	3
Opl. 12	1 (1)	(0)	1 (2)	1 (1)	(0)	3
Opl. 13	(0)	(0)	1 (1)	1 (2)	(0)	2
Opl. 14	1 (4)	1 (2)	1 (9)	1 (8)	(0)	4
Opl. 15	1 (2)	1 (2)	(0)	1 (5)	1 (2)	4
Opl. 16	1 (3)	(0)	1 (4)	1 (3)	(0)	3
Opl. 17	1 (1)	(0)	(0)	1 (2)	(0)	2

Opleiding	Reg.	Org.	Rel.	Inh.	Fys.	Aantal kenmerken
Opl. 18	1 (2)	1 (2)	1 (2)	1 (5)	1 (2)	5
Opl. 19	1 (2)	1 (6)	1 (7)	1 (4)	1 (2)	5
Opl. 20	1 (2)	1 (1)	(0)	1 (4)	1 (1)	4
Opl. 21	(0)	(0)	1 (3)	1 (4)	(0)	2
Totaal	42	27	81	82	10	
Gem						3,3

In bovenstaande Tabel (7.2) is per opleiding weergegeven hoe vaak een kenmerk in de studiewijzer naar voren kwam en hoeveel kenmerken per opleiding in de studiewijzer genoemd worden. Uit deze tabel wordt duidelijk dat vier opleidingen naar alle vijf kenmerken verwijzen en zeven opleidingen naar vier kenmerken. Iets minder dan de helft van het totale aantal opleidingen verwijst naar drie of minder kenmerken. Gemiddeld worden ongeveer drie kenmerken in de studiewijzers van de opleidingen genoemd.

7.5.3 Taalgebruik in de studiewijzers

Gebaseerd op de eerste analyse kan worden vastgesteld dat de woorden en begrippen die in de lijst (Tabel 7-1) zijn opgenomen, overwegend als abstract kunnen worden beschouwd. Er valt echter een kleine groep woorden op die mogelijk als concreet kunnen worden beschouwd. Hieronder worden deze woorden nader kwalitatief geanalyseerd.

Regels

Een voorbeeld van een begrip dat bij het kenmerk 'Regels' was geplaatst en enige concreetheid leek te bevatten, is de 'escalatieladder'. De escalatieladder is onderdeel van een opdracht van de opleiding die aanstaande leraren maken. Aanstaande leraren stellen, mede op basis van hun ervaringen op de werkplek en hun opvattingen over gewenst en ongewenst gedrag, een zogenoemde escalatieladder op. In de escalatieladder is vastgelegd hoe een leraar zijn/haar reactie 'escaleert' als leerlingen zich niet aan een gestelde regel houden. Een escalatieladder geeft leraren houvast door op gedrag te anticiperen en vooraf na te denken over mogelijke straffen en beloningen. Om die reden past de escalatieladder bij het kenmerk 'Regels'. De escalatieladder is een begrip dat verwijst naar een verzameling

handelingen van een leraar die reageert of anticipeert op een verzameling uiteenlopende gedragingen van leerlingen. Een escalatieladder verwijst niet naar een concrete fysieke ladder, maar staat symbool voor een grote verzameling handelingen. Daarmee kan worden vastgesteld dat de escalatieladder een abstract begrip is.

Organisatie

Een voorbeeld van een begrip dat bij het kenmerk ‘Organisatie’ was geplaatst en enige concreetheid leek te bevatten, was ‘continu signaal’. Het continu signaal is geïnterpreteerd als het handelen van een leraar die met continue signalen een soepele opeenvolging van leeractiviteiten organiseert. Dat kunnen uiteenlopende signalen zijn, wat inhoudt dat er sprake is van een verzameling handelingen en daarmee is het begrip ‘continu signaal’ ook in deze interpretatie als abstract te beschouwen.

Het begrip ‘signaal’ lijkt een concrete en fysieke tegenhanger te hebben: een signaal gaat over een geluid dat een leraar kan voortbrengen. Maar de analyse laat zien dat ‘signaal’ symbool staat voor een breed scala aan concrete handelingen. Continue betekent voortdurend of doorlopend. Maar in de praktijk maakt de leraar niet elke seconde van de les geluid. Continue lijkt daarom een concreet begrip: de betekenis van het woord ‘continue’ verwijst naar een ongedefinieerde hoeveelheid. Dat leidt tot de vaststelling dat ‘continu signaal’ een abstract begrip is.

Relatie

Een voorbeeld van een begrip dat bij het kenmerk Relatie werd geplaatst en enige concreetheid leek te bevatten, is het woord ‘Gezag’. ‘Gezag hebben’ verwijst naar: ‘kunnen oordelen’, ‘vonnissen’, ‘bevelen en voorschrijven’. Het betekent zoiets als: ‘het voor het zeggen hebben’ of ‘het bevel hebben’. Het voor het zeggen hebben, oftewel gezag dragen in de klas, omvat allerlei concrete handelingen en gedragingen van een leraar. Een leraar kan op uiteenlopende manieren het gezag dragen. Gezag is te interpreteren als een verzameling van concrete handelingen die ervoor zorgen dat leerlingen tot leren komen. Het betekent dat een leraar in de relatie met leerlingen een andere positie heeft. Als een leraar gezag heeft, staat die leraar hiërarchisch boven de leerlingen. Het begrip gezag

bestaat uit een verzameling handelingen en is daardoor abstract te noemen.

Inhoud

Een voorbeeld van een begrip dat bij het kenmerk 'Inhoud' werd geplaatst, is 'Goochelen met aandacht'. De betekenis van 'Goochelen met aandacht' kwam naar voren door het begrip in de context van de desbetreffende studiewijzer van de lerarenopleiding te plaatsen. 'Goochelen met aandacht' werd genoemd bij het doel 'het begeleiden van leerprocessen'. Daardoor is gekozen om dit begrip onder te brengen bij het kenmerk 'Inhoud'. Goochelen met aandacht leek te betekenen dat leraren ervoor zorgen dat leerlingen geboeid blijven bij de lesstof, waardoor bijvoorbeeld de kans op intrinsieke motivatie bij leerlingen ook toeneemt. Een metafoor wordt gebruikt om een verzameling van concrete handelingen te bundelen in een praktisch beeld. Als goochelen verwijst naar alle strategieën die een leraar gebruikt om leerlingen intrinsiek gemotiveerd te laten zijn, dan verzamelt de metafoor een grote verzameling concrete handelingen. Daarom is gekozen om 'goochelen met aandacht' als abstract taalgebruik aan te duiden.

Fysieke factoren

Een voorbeeld van een begrip dat bij het kenmerk 'Fysieke factoren' was geplaatst, was het begrip 'inrichting'. Een opleiding noemde in de studiewijzer bij de beschrijvingen van de module dat aanstaande leraren leren te zorgen voor de "inrichting van het klaslokaal". Inrichten kan worden gezien als het opstellen. 'Inrichting' kan in verband worden gebracht met het plaatsen van de tafels, stoelen, kasten, andere materialen en de leerlingen in de ruimte. Bij het inrichten van het klaslokaal handelt een leraar dusdanig dat er geen of weinig verstoringen tijdens de les ontstaan als gevolg van de opstelling van de tafels en stoelen, de aanwezigheid van lesmateriaal en het beperken van visuele en auditieve prikkels. Aangezien 'Inrichten' hier een verzameling handelingen betreft om het lokaal in orde te krijgen, en de 'Inrichting' de uitkomst van die verzameling handelingen is, is ervoor gekozen om 'Inrichten' en 'Inrichting' als abstract taalgebruik aan te duiden.

De kwalitatieve analyse heeft meer inzicht gegeven in het taalgebruik waarmee het concept van klassenmanagement wordt geduid in het beoogde curriculum van lerarenopleidingen. De analyse van vijf begrippen (escalatieladder, continu signaal, gezag, goochelen met aandacht en inrichting) laat zien dat het taalgebruik in de studiewijzers bijna uitsluitend abstract van aard is.

7.6 Conclusie

Deze studie was bedoeld om vast te stellen welk concept van klassenmanagement in de beoogde curricula van Nederlandse lerarenopleidingen te vinden is. Daarom stonden in dit onderzoek de vragen centraal: “Met behulp van welke kenmerken wordt klassenmanagement geconceptualiseerd in het beoogde geschreven curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen?” En: “Welke taalgebruik wordt er in studiewijzers gehanteerd?” In dit hoofdstuk werd het geschreven beoogde curriculum geanalyseerd op basis van beschrijvingen van de titel, de doelen en inhoud van modules van Nederlandse lerarenopleidingen.

7.6.1 Welke kenmerken komen in studiewijzers naar voren?

De conclusie luidt dat, op basis van de analyses van de beoogde geschreven curricula en uitgaande van een concept van klassenmanagement met behulp van vijf kenmerken, klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen met meerdere kenmerken wordt geconceptualiseerd, maar dat het concept van klassenmanagement in 17 van de 21 lerarenopleidingen niet met alle vijf kenmerken werd geconceptualiseerd.

Het concept van klassenmanagement bevat in de geschreven beoogde curricula van Nederlandse lerarenopleidingen gemiddeld drie kenmerken. Er zijn vooral verwijzingen naar de kenmerken ‘Inhoud’ en ‘Relatie’, en in mindere mate ook naar de kenmerken ‘Regels’ en ‘Organisatie’ terug te vinden. Het kenmerk ‘Fysieke factoren’ werd relatief weinig genoemd.

7.6.2 Taalgebruik in de studiewijzers

De analyse van het taalgebruik in de studiewijzers waarmee het concept van klassenmanagement wordt geduid, geeft duidelijke

aanwijzingen dat het taalgebruik in de studiewijzers abstract is. De analyse van vijf begrippen (per kenmerk is één begrip geanalyseerd) laat vijf keer abstract taalgebruik zien. Hoewel er in het taalgebruik soms verwijzingen naar concrete en fysieke tegenhangers waren (ladder, signaal), bleek na analyse dat deze begrippen verwezen naar verzamelingen van handelingen en daarmee eerder abstract dan concreet waren.

7.7 Discussie

7.7.1 Dominante kenmerken

Een eerste discussiepunt betreft de verklaringen voor het accent op de kenmerken ‘Relatie’ en ‘Inhoud’. Het accent op het kenmerk ‘Relatie’ in de studiewijzers kan, net als bij de analyse van de interviews van de lerarenopleiders, een aanwijzing zijn dat op Nederlandse lerarenopleidingen een interpersoonlijk perspectief op klassenmanagement dominant is (Wubbels, 2011). Het accent op het kenmerk ‘Inhoud’ kan mogelijk verklaard worden doordat op een lerarenopleiding lerarenopleiders werken met veel liefde voor de inhoud van hun vak, en doorgaans ook gemotiveerde aanstaande leraren tegenover zich aantreffen. Deze aanstaande leraren hebben immers bewust voor de lerarenopleiding en het schoolvak gekozen. Er is empirisch onderzoek nodig om dit vermoeden te staven.

7.7.2 Waarom is het taalgebruik in studiewijzers abstract?

Het tweede discussiepunt betreft de mogelijke verklaring voor de abstractie van het taalgebruik. De abstractie van het taalgebruik kan mogelijk verklaard worden door het karakter en de functie van openbare studiewijzers. De openbare studiewijzers zijn documenten die informatie verstrekken over het beoogde curriculum. Het is aannemelijk dat deze gidsen een sobere informatieve functie hebben, en mogelijk hebben opleiders ervoor gekozen om summier over de doelen en inhoud van de curricula te schrijven. Dit kan verklaren waarom het taalgebruik in de studiewijzers eerder abstract dan concreet is. De studiewijzers zijn niet bedoeld om aanstaande leraren te onderwijzen over klassenmanagement, maar om hen te informeren over het onderwijs.

Hoofdstuk 8

8 Het concept van klassenmanagement in opleidingsliteratuur

8.1 Introductie

Aanstaande leraren bestuderen opleidingsliteratuur die betrekking heeft op klassenmanagement. Opleidingsliteratuur wordt gezien als een bron van kennis en theorie. De literatuur die aanstaande leraren bestuderen bevat concepten van klassenmanagement. Er is nog niet veel onderzoek gedaan dat specifiek gericht is op het concept van klassenmanagement in de theorie die in opleidingsliteratuur is vastgelegd.

Veel aanstaande leraren ervaren moeite met het toepassen van theoretische kennis in de praktijk (Ünver, 2014). Vaak ontstaat er bij aanstaande leraren ontevredenheid over de waarde van theorie en literatuur. Deze ontevredenheid kan invloed hebben op de mate waarin en de manier waarop aanstaande leraren bronnen raadplegen en opleidingsliteratuur bestuderen. Als aanstaande leraren opleidingsliteratuur niet of nauwelijks gebruiken bij hun werk in de praktijk, kan dat nadelige gevolgen hebben voor hun ontwikkeling (Martin et al., 2016).

Het is relevant om te onderzoeken welk concept van klassenmanagement wordt gehanteerd in de opleidingsliteratuur. De veronderstelling is dat een helder concept van klassenmanagement in de opleidingsliteratuur kan bijdragen aan het verzachten van de praktijkschok voor aanstaande leraren en de ervaren kloof tussen theorie en praktijk kan verkleinen.

Opleidingsliteratuur maakt deel uit van het beoogde curriculum. Het beoogde curriculum bestaat uit het geschreven curriculum en het denkbeeldige curriculum (Van den Akker, 2009). Het geschreven curriculum omvat de visie, de gewenste doelen, concepten en inhouden die door de overheid, schooldirecties of leraren worden nagestreefd bij het vormgeven van een curriculum, en dit is vastgelegd in formele documenten en/of materialen zoals opleidingsliteratuur (Van den Akker, 2006). In dit hoofdstuk is geschreven over de opleidingsliteratuur waarin de theorie met betrekking tot klassenmanagement is vastgelegd.

8.2 Literatuur en het concept van klassenmanagement

Theorie wordt door aanstaande leraren vaak als droog en saai ervaren, en de theorie die in de opleidingsliteratuur staat, wordt als tegenovergesteld aan de praktijk gezien (Sjølief, 2014). Het was dan ook niet verrassend dat de theorie die op de lerarenopleiding werd aangeboden, door veel aanstaande leraren bekritiseerd werd (zie ook hoofdstuk 4).

Theorie over klassenmanagement op de lerarenopleiding heeft als doel aanstaande leraren voor te bereiden op en te begeleiden bij hun praktijkervaringen. Het verbinden van theorie en praktijk kan aanstaande leraren helpen te leren hoe ze als leraar kunnen functioneren. Theorie stelt aanstaande leraren in staat om hun ervaringen op de werkplek te verwoorden (Sjølief, 2014). Hierdoor kunnen aanstaande leraren een dieper begrip ontwikkelen van klassenmanagement (Resch & Schrittemser, 2021). Vooral concepten kunnen, als onderdeel van de theorie, dit diepere begrip bevorderen. Een concept kan de uitgebreidheid en abstractie van theoretische kennis over een onderwerp verminderen en concretiseren (Blalock, 1982).

Stough (2006) analyseerde een beperkte selectie van opleidingsliteratuur van Amerikaanse lerarenopleidingen en merkte op dat sommige studieboeken over klassenmanagement van Amerikaanse lerarenopleidingen zich meer richtten op discipline, terwijl andere boeken zich meer concentreerden op procedures en het organiseren van lessen, en weer andere boeken meer nadruk legden op het omgaan met gedragsproblemen. Hoewel Stough de opleidingsliteratuur niet expliciet analyseerde met betrekking tot het onderliggende concept van klassenmanagement, liet haar analyse zien dat er in opleidingsliteratuur nadruk werd gelegd op specifieke kenmerken van klassenmanagement, wat mogelijk leidde tot een eenzijdig concept van klassenmanagement. Een eenzijdige benadering van het concept kan nadelige gevolgen hebben voor de ontwikkeling van aanstaande leraren (Martin et al., 2016).

Er is echter weinig bekend over de concepten van klassenmanagement die te vinden zijn in de opleidingsliteratuur die aanstaande leraren bestuderen. Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan kennis over het concept van klassenmanagement in opleidingsliteratuur kan worden gevonden in ervaringen van

onderzoekers die 122 curricula van Amerikaanse lerarenopleidingen bestudeerden. De onderzoekers bestudeerden het volledige curriculum, inclusief lesroosters, opdrachten voor aanstaande leraren op de werkplek, instrumenten die werden gebruikt om de werkplekervaringen van aanstaande leraren te observeren en van feedback te voorzien, en studieboeken (Greenberg et al., 2014). Bij de analyse van deze 122 Amerikaanse lerarenopleidingen vonden de onderzoekers al meer dan 140 verschillende studieboeken. De grote verscheidenheid aan studieboeken die werden gebruikt om les te geven over klassenmanagement, werd door de onderzoekers gezien als een complicatie voor een grondige analyse.

8.3 Doel en onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk wordt gedetailleerder gekeken naar het concept van klassenmanagement in de literatuur die aanstaande leraren tijdens hun opleiding bestuderen. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- a. Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement komen in de opleidingsliteratuur van Nederlandse lerarenopleidingen naar voren?
- b. Met welke taal worden kenmerken van het concept van klassenmanagement in opleidingsliteratuur geduid?

Het doel van deze studie is om een beeld te krijgen van het concept van klassenmanagement in de opleidingsliteratuur en daarmee in het beoogde curriculum. Hierdoor kan er een vergelijking worden gemaakt met het ervaren en uitgevoerde curriculum, wat bijdraagt aan de doelstellingen van het gehele promotieonderzoek (zie hoofdstuk 1).

8.4 Methode

8.4.1 Data-verzameling en selectie

In dit hoofdstuk wordt de verplichte en facultatieve literatuur geanalyseerd die door lerarenopleiders voor aanstaande leraren in het voortgezet onderwijs is geselecteerd. Deze literatuur is te vinden in de studiewijzers, die in hoofdstuk 7 zijn gebruikt. In de studiewijzers staat aangegeven welke literatuur er in een module wordt gebruikt waarin klassenmanagement aan de orde komt. Een overzicht is

gemaakt van de literatuur in die modules waarin klassenmanagement en/of orde houden wordt genoemd.

Alleen literatuurvermeldingen waarvan de auteur en de titel van de publicatie in de studiewijzer vermeld waren, zijn opgenomen in het overzicht. Dit overzicht is alfabetisch op auteur gerangschikt. Sommige boeken worden op meerdere opleidingen gebruikt, waardoor te zien is met welke frequentie boeken en artikelen worden genoemd. In de literatuurlijst, samengesteld op basis van alle vermelde literatuur in de studiewijzers, werden 86 verschillende publicaties met titel en auteur genoemd.

Eerst is gekeken naar publicaties die aandacht besteden aan klassenmanagement en/of orde houden op basis van titel, inhoudsopgave, samenvatting en/of omslagtekst. Hierbij is ook gelet op het begrip 'orde houden', aangezien dit in veel literatuur als synoniem voor klassenmanagement wordt gezien.

Vervolgens zijn publicaties geselecteerd die specifiek gericht zijn op leraren in de titel, samenvatting en/of omslagtekst. Sommige boeken en artikelen behandelen deelthema's zoals groepsdynamiek, maar zijn niet exclusief voor aanstaande leraren geschreven. Dergelijke themagerichte publicaties beschrijven groepsdynamiek in diverse contexten, zoals binnen sportverenigingen of op straat, waarbij biologische, psychologische en sociologische verklaringen voor het fenomeen worden gezocht. Deze themagerichte publicaties, zoals het voorbeeld van Remmerswaal (2004), zijn buiten de analyse gehouden, hoewel ze nog steeds relevant kunnen zijn voor aanstaande leraren.

Daarna is besloten om alleen boeken te selecteren, omdat verondersteld werd dat boeken een belangrijkere rol spelen bij de ontwikkeling van het concept van klassenmanagement dan artikelen. Dit komt doordat aanstaande leraren kosten moeten maken voor de aanschaf van boeken en hier daarom meer waarde aan hechten. Uiteraard betekent dit niet dat artikelen geen waardevolle kennis bevatten.

In totaal zijn er negen boeken geanalyseerd die expliciet over klassenmanagement schrijven en geschreven zijn voor aanstaande leraren, verspreid over 21 lerarenopleidingen. Deze boeken zijn geanalyseerd om vast te stellen welke kenmerken dominant zijn (zie §8.4.2). Voor de kwalitatieve analyse zijn twee boeken geselecteerd op basis van de analyse van de studiewijzers (zie ook §7.4.1). Drie boeken werden het meest gebruikt in de Nederlandse

lerarenopleidingen, namelijk het boek van Teitler (2016), het boek van Ebbens & Ettekoven (2015) en het boek van Geerts & Van Kralingen (2016). Uiteindelijk zijn de boeken van Teitler en Geerts & Van Kralingen geselecteerd voor de kwalitatieve analyse omdat deze boeken uitgebreid ingaan op klassenmanagement en naar verwachting de meest invloedrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van aanstaande leraren.

In de geselecteerde boeken is gezocht in de inhoudsopgave naar de hoofdstukken en (sub)paragrafen die specifiek gaan over 'klassenmanagement' of 'orde'. Deze hoofdstukken en/of paragrafen zijn geanalyseerd.

Tabel 8.1
Selectie van opleidingsliteratuur

		Frequentie
0	Interne publicaties (geen auteur of titel)	13
1	Geen aandacht voor KM	41
2	Niet gericht op leraren	19
3	Aandacht voor KM en of orde houden	13
3a	<i>Waarvan Een boek</i>	10
3b	<i>Waarvan expliciet KM in de titels van hoofdstukken en/of paragrafen</i>	9

8.4.2 Analysemethode t.b.v. dominante kenmerken

Na het selecteren van de relevante hoofdstukken of paragrafen in de boeken zijn samenvattingen gemaakt van de teksten. In deze samenvattingen is de hoofdlijn van de hoofdstukken weergegeven, aangevuld met relevante citaten. De samenvattingen zijn gearhiveerd.

Voor deze analyse is in deze samenvattingen gezocht naar woorden en begrippen die in de codeertabel waren opgenomen. Er is gezocht naar aanwijzingen dat er aandacht is voor het kenmerk, niet in welke mate dat het geval is. Als een woord dat bij een kenmerk hoort werd aangetroffen, werd dat genoteerd in een tabel. In de tabel werden de boeken in de rijen genoteerd, en de vijf kenmerken in de kolommen.

De analyses ten behoeve van de dominante kenmerken van de negen boeken zijn uitgevoerd door de eerste onderzoeker. Een tweede

onderzoeker deed dit voor twee willekeurige boeken. Vervolgens bespraken zij hun analyses en stelden zij vast dat ze op vergelijkbare wijze hadden geanalyseerd. Deze stap werd gevolgd door een discussie tussen de twee onderzoekers waarin ze reflecteerden op het analyseproces. Dit leidde niet tot verdere vragen of twijfels.

8.4.3 Analysemethode ten behoeve van het taalgebruik

De twee meest gebruikte boeken in de lerarenopleidingen zijn geanalyseerd op taalgebruik. Deze keuze is gemaakt omdat werd verondersteld dat deze boeken door veel aanstaande leraren in Nederland werden bestudeerd en daardoor in hoge mate kunnen bijdragen aan de taal die veel aanstaande leraren gebruiken bij het ontwikkelen van een concept van klassenmanagement.

Voor de kwalitatieve analyse is gezocht naar passages in de hoofdstukken waarin begrippen en kenmerken worden gebruikt die zijn opgenomen in de codeertabel (zie hoofdstuk 3). Als een begrip uit de codeertabel werd gevonden in een tekstpassage, werd bepaald of er sprake was van concreet of abstract taalgebruik, zoals verduidelijkt in §3.2.

Eén andere onderzoeker heeft ook het boek van Teitler geanalyseerd op taalgebruik met behulp van bovenstaande aanwijzingen en de codeertabel (§3.4). Vervolgens bespraken zij hun analyses en werd vastgesteld dat ze vergelijkbaar hadden geanalyseerd, met uitzondering van een geval. Dit verschil werd besproken in een gezamenlijke reflectie, wat niet tot verdere vragen of twijfels leidde.

8.5 Resultaten

8.5.1 Dominante kenmerken in opleidingsboeken

Hieronder staat het overzicht van boeken die aandacht besteedden aan klassenmanagement, gebaseerd op literatuurlijsten in openbaar beschikbare studiewijzers.

Tabel 8.2
Overzicht van boeken

Auteurs	Jaar	Aantal	Kenmerken					Tot.
			Reg.	Org.	Rel.	Inh.	Fys.	

Auteurs	Jaar	Aantal	Kenmerken					Tot.
Van Geel	2000	1	1	1				2
Slooter	2009	5	1	1	1			3
Kneyber	2011	1	1			1		2
Marzano	2012	1	1	1	1		1	4
Korthagen & Lagerwerf	2014	3	1		1	1		3
Ebbens & Ettekoven	2015	11	1					1
Rogers	2015	1	1		1			2
Geerts & Van Kralingen	2016	11	1		1			2
Teitler	2017	15	1	1	1	1		4
Totaal			9	3	7	3	1	Gem: 2,5

* Jaar = jaar van uitgave van geanalyseerde boek. Aantal = aantal opleidingen die het boek in studiewijzer hebben opgenomen.

In deze Tabel 8.2 is weergegeven hoeveel opleidingen een desbetreffend boek op de literatuurlijst hebben geplaatst. In de kolommen met de kenmerken van de Tabel 8.2 is verder aangegeven met welke kenmerken klassenmanagement in het boek geconceptualiseerd wordt. Uit Tabel 8.2 valt op te maken dat er gemiddeld twee tot drie kenmerken worden gebruikt om klassenmanagement te conceptualiseren. Daarbij zijn ‘Relatie’ en ‘Regels’ de meest voorkomende kenmerken. De andere kenmerken komen in mindere mate in het concept naar voren. Van de negen boeken zijn er twee boeken die vier kenmerken in het concept meenemen. Er is één boek dat klassenmanagement met behulp van één kenmerk geconceptualiseerd wordt.

8.5.2 Analyse van taalgebruik in twee studieboeken

Hieronder worden de kwalitatieve analyses van twee boeken beschreven. De analyse van deze twee boeken geeft een beeld van het taalgebruik waarmee klassenmanagement in opleidingsliteratuur wordt geconceptualiseerd. In beide boeken worden voorbeelden gebruikt. Zowel Teitler als Geerts en Van Kralingen beschrijven heel concreet hoe een leraar en leerlingen met elkaar communiceren en

welke uitdagingen dat kan opleveren. De analyse is gebaseerd op de paragrafen waarin de auteurs theoretisch uiteenzetten wat men onder klassenmanagement kan verstaan.

Kwalitatieve analyse van Teitler

In deel 1, hoofdstuk 3 van zijn boek waarin het gaat over ‘orde houden’ als noodzakelijke voorwaarde voor een goede les, begint Teitler de bespreking van klassenmanagement. Het hoofdstuk heet ‘Klassenmanagement’. Teitler stelt dat voor goed onderwijs een positieve en ordelijke leeromgeving essentieel is. Een heldere en gestructureerde manier van lesgeven is noodzakelijk.

Teitler relateert klassenmanagement aan het GIP-model (Groeps- en Individueel gericht pedagogisch handelen) en aan de termen ‘Regie’ en ‘Omgaan met verschillen’. Bij de toelichting hierop blijkt dat het gaat om zelfstandig werken en plannen door de leerlingen. Volgens Teitler is dit belangrijk omdat een leraar dan aandacht kan schenken aan inhoudelijke vragen.

Teitler noemt drie elementen van klassenmanagement, namelijk: voorspelbaarheid in aandacht geven, uitgestelde aandacht en systematische aandachtsverdeling. Teitler verwijst naar Brophy (2003) en stelt dat de vaardigheid om activiteiten van leerlingen te organiseren en de vaardigheid om meerdere instructiemodellen te hanteren, essentieel zijn voor goed klassenmanagement.

Teitler benadrukt het handhaven van grenzen en een gezaghebbende of autoritatieve manier van lesgeven. Tijdens het klassenmanagement lijkt het handelen van de leraar er in eerste instantie op gericht te zijn dat leerlingen zich houden aan de afspraken van de leraar.

Teitler legt de nadruk op het belang van zorg, hulp en contact met de leerlingen. Volgens Teitler heeft klassenmanagement te maken met het gedrag van de leraar die klassikaal lesgeeft aan een klas. Orde houden is daarbij een noodzakelijke voorwaarde om een goede les te kunnen geven en een goede werkrelatie met de klas op te bouwen. Orde is volgens Teitler geen doel op zich. Het regelen van orde is bedoeld om een goede manier van leren en omgang met elkaar te bevorderen. Teitler zegt dat orde tot doel heeft onderwijs te creëren dat recht doet aan de basisbehoeften van leerlingen, met name op het gebied van emotionele veiligheid en rust in de relatie tussen de docent en de klas.

De taal die Teitler gebruikt is hierna opgesomd: ordelijke leeromgeving, gestructureerd, regie, omgaan met verschillen, aandacht instructiemodellen, afspraken, zorg, hulp, contact, werkrelatie, emotionele veiligheid en relatie. Met uitzondering van het woord 'afspraken' is de taal abstract.

Kwalitatieve analyse van Geerts en Van Kralingen (2016)

Geerts en Van Kralingen introduceren het klassenmanagementconcept uitgebreid in hoofdstuk 4, dat gewijd is aan het handhaven van orde. Ze baseren hun definitie van klassenmanagement op het werk van Kounin (1970). Het omvat de maatregelen die docenten nemen om een positief leerklimaat voor hun leerlingen te creëren. Volgens Geerts en Van Kralingen is klassenmanagement niet alleen gericht op duidelijkheid, consequent handelen en evenwichtige reacties, maar het fungeert ook als een instrument om op een prettige manier orde te houden in de les. Ze benadrukken dat het verkrijgen van orde niet hetzelfde is als het afdwingen ervan. Orde ontstaat 'vanzelf', met name wanneer de leraar op de juiste wijze communiceert, het klassenmanagement effectief hanteert en op verstandige wijze conflicten aanpakt.

Geerts en Van Kralingen verbinden klassenmanagement met de 'roos van Leary' en de vijf didactische vaardigheden van Kounin. Volgens hen draait de 'roos van Leary' om het als leraar vertonen van 'boven-samen gedrag'. De didactische vaardigheden van Kounin omvatten het voortdurend geven van signalen, alertheid, overlapping, de aandacht van de klas behouden en leerling-verantwoordelijkheid. Het handhaven van orde in de les vereist een actieve rol van de leraar, vooral tijdens overgangsmomenten. De leraar moet de aandacht van de klas behouden door 'te goochelen met aandacht' en de lesinhoud, gebruikmakend van een escalatieladder voor passende bestraffing en het delegeren van verantwoordelijkheden naar leerlingen. Dit proces vereist een goede lesvoorbereiding en het geven van betekenis aan de leerstof. Bovendien besteden Geerts en Van Kralingen aandacht aan conflicthantering, mocht alle preventieve inspanningen niet het gewenste resultaat opleveren.

De gebruikte taal door Geerts en Van Kralingen omvat termen zoals duidelijk, consequent, evenwichtig, communicatie, orde, conflicthantering, roos van Leary, didactisch, overgangsmomenten,

'goochelen met aandacht', lesinhoud, escalatieladder, passende bestraffing. Met uitzondering van 'overgangsmomenten' maken Geerts en Van Kralingen voornamelijk gebruik van abstracte taal.

8.6 Conclusie en discussie

8.6.1 Conclusie

In dit hoofdstuk stond de volgende vraag centraal: “Welke kenmerken van het concept van klassenmanagement komen in de opleidingsliteratuur van Nederlandse lerarenopleidingen naar voren?” en “Met welke taal worden kenmerken van het concept van klassenmanagement in opleidingsliteratuur geduid?”

De analyse om de dominante kenmerken te identificeren geeft een beeld van de opleidingsliteratuur waarin klassenmanagement, gemiddeld genomen over de boeken die Nederlandse lerarenopleidingen gebruiken, met minder kenmerken wordt geconceptualiseerd dan men zou verwachten op basis van het centrale concept van klassenmanagement in dit promotieonderzoek. Gemiddeld worden in de boeken twee tot drie kenmerken van klassenmanagement geconceptualiseerd. De kenmerken 'Regels' en 'Relatie' nemen een centrale positie in binnen de opleidingsliteratuur.

Uit de kwalitatieve analyse blijkt dat de twee meest gebruikte boeken in Nederlandse lerarenopleidingen klassenmanagement vooral met abstracte taal beschrijven. Daar tegenover staat dat beide boeken ook concrete voorbeelden geven van gesprekken tussen leraren en leerlingen.

8.6.2 Discussie

De nadruk op de kenmerken 'Regels' en 'Relatie' in de opleidingsboeken kan verband houden met de specifieke behoeften van toekomstige leraren. Het begin van hun carrière in het onderwijs wordt vaak beschreven als de 'overlevingsfase' (zie ook hoofdstuk 1; Huberman, 1989). In deze fase ervaren veel beginnende leraren naast andere uitdagingen een spanning tussen het creëren van nabijheid aan de ene kant en het handhaven van professionele afstand tot hun leerlingen aan de andere kant (Huberman 1989). Bij deze balans tussen nabijheid en afstand is het van essentieel belang om zowel

aandacht te besteden aan de relatie met de leerlingen als aan het stellen van regels.

Het feit dat veel beginnende leraren op zoek zijn, met name met betrekking tot deze twee kenmerken, benadrukt de relevantie van de onderwerpen die in de opleidingsliteratuur aan bod komen. Aultman et al. (2009) stellen daarom voor dat lerarenopleidingen expliciet aandacht besteden aan het leren balanceren door de leraar, tussen nabijheid en het stellen van grenzen in de relatie met leerlingen.

Hoofdstuk 9

9 Synthese, discussie en aanbevelingen

9.1 Synthese

De hoofdvraag van dit promotieonderzoek luidt:

Hoe wordt klassenmanagement in het beoogde, het uitgevoerde en het bereikte curriculum van de Nederlandse lerarenopleidingen geconceptualiseerd?

- a. Welke kenmerken komen in het concept van klassenmanagement naar voren?
- b. Welke taal wordt gebruikt om de kenmerken van het concept van klassenmanagement te karakteriseren?
- c. In hoeverre komen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in onderlinge samenhang naar voren?

Allereerst wordt ingegaan op de drie deelvragen. Het antwoord op de hoofdvraag zal aan het einde van paragraaf § 9.1 worden gegeven.

9.1.1 Kenmerken van het klassenmanagementconcept in Nederlandse lerarenopleidingen

In hoofdstuk 2 is op basis van een studie naar definities en omschrijvingen van klassenmanagement in wetenschappelijke literatuur, het volgende concept van klassenmanagement gegeven: “Klassenmanagement betreft het integraal handelen van de leraar dat betrekking heeft op vijf kenmerken: 1) regels, 2) organisatie, 3) relatie, 4) (vak)inhoud en 5) fysieke factoren. Dit handelen heeft een veilig en uitdagend leerklimaat als doel”. Met behulp van dit concept van klassenmanagement is onderzocht met welke kenmerken klassenmanagement in twee Nederlandse lerarenopleidingen is geconceptualiseerd.

Op basis van semantische netwerkanalyse van de interviewdata naar welke kenmerken een verbindende positie in de verwoorde conceptualisering innamen, hetgeen tot uitdrukking komt in de hoogte van de tussencentraliteitswaarde van een kenmerk, en op basis van analyses van studiewijzers en studieboeken, is het volgende te concluderen: van de vijf klassenmanagementkenmerken die in dit

promotieonderzoek worden onderscheiden, hebben drie kenmerken een sterkere semantisch verbindende positie in het concept dan de andere twee (zie Tabel 9.1). Daarmee wordt bedoeld dat deze drie kenmerken een hogere ofwel hoogste tussencentraliteitswaarde hadden in de semantische netwerkanalyses.

De dominante kenmerken zijn 'Relatie' (vier keer een hoge tussencentraliteitswaarde), 'Inhoud' (vier keer hoge tussencentraliteitswaarde) en 'Regels' (vier keer hoge tussencentraliteitswaarde). De andere twee kenmerken 'Organisatie' en 'Fysieke factoren' nemen een mindere semantisch verbindende positie in de conceptualisering van klassenmanagement. Dat is in de Tabel 9.1 aangegeven met 'Laag'.

Tabel 9.1
Centraliteit van kenmerken van klassenmanagement

Kenmerken	Lerarenopleiding volgens aanstaande leraren	Werkplekbegeliders	Lerarenopleiders	Studiewijzers	Studieboeken
Regels	Hoog	Hoog	Hoog	Laag	Hoog
Organisatie	Laag	Laag	Laag	Laag	Laag
Relatie	Hoog	Hoog	Laag	Hoog	Hoog
Inhoud	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Fysieke Factoren	Laag	Laag	Laag	Laag	Laag

Het promotieonderzoek laat zien dat de kenmerken van klassenmanagement in curricula van de onderzochte Nederlandse lerarenopleidingen meer evenwichtig kunnen worden geconceptualiseerd. Dat wil zeggen dat in het concept van klassenmanagement alle vijf kenmerken, en niet slechts twee of drie kenmerken, zoals nu het geval is, als sterk verbindend naar voren dienen te komen. Kortom, de gevonden kenmerken in het concept van klassenmanagement in de wetenschappelijke literatuur zien we niet in eenzelfde mate van semantische evenwichtigheid terug in het beoogde, uitgevoerde en ervaren curriculum.

In dit promotieonderzoek is, aan de hand van de semantische analyses waarin de kenmerken 'Regels', 'Relatie' en 'Inhoud' een verbindende positie innemen, een duidelijke aanwijzing gevonden dat

het oorspronkelijke beperkte concept van klassenmanagement met slechts één kenmerk, zoals bijvoorbeeld Bagley (1907) dat omschreef, een ontwikkeling heeft doorgemaakt naar een concept waarin meer aandacht is voor de complexiteit van klassenmanagement en de samenhang van kenmerken ervan. In dit opzicht weerspiegelt het promotieonderzoek de ontwikkeling van het concept van klassenmanagement (Martin et al. 2016). Ondanks die 'weerspiegeling' zien we tegelijkertijd dat aanstaande leraren niet voldoende worden voorbereid op het werken in de praktijk doordat ze niet voldoende de samenhang tussen kenmerken in een complex concept van klassenmanagement ontwikkelen. Het ontstaan van een discrepantie tussen theorie en praktijk ligt dan op de loer.

De onevenwichtigheid van kenmerken met een beperkte focus op enkele van de vijf kenmerken die aanstaande leraren leren op de lerarenopleiding geeft een frictie met de complexiteit en samenhang van kenmerken die tijdens het leren uitoefenen van klassenmanagement in de praktijk naar voren komt. Dit onderzoek toont aan dat de discrepantie tussen praktijk en theorie, zoals ervaren door aanstaande leraren, niet voortkomt uit een overdaad aan theorie in de lerarenopleiding waarin klassenmanagement kenmerken evenwichtig en in samenhang naar voren komen, maar eerder uit een tekort daaraan. Dit in tegenstelling tot wat aanstaande leraren vaak denken als verklaring voor wat zij als een praktijkschok ervaren: 'In de praktijk gaat het even wat anders dan wat op de opleiding of in de theorie verteld wordt'. De kans dat aanstaande leraren zich onvoldoende bekwaam vinden en twijfelen over hun competenties voor het lerarenberoep kan hierdoor toenemen.

9.1.2 Samenhang tussen kenmerken

De semantische netwerkanalyses en kwalitatieve analyses geven inzicht in het feit dat tijdens de interviews, kenmerken met elkaar in verband worden gebracht en dat bepaalde kenmerken een meer of minder verbindende positie innemen in de conceptualisering bij de geïnterviewden. De kwalitatieve analyses, bijvoorbeeld met de lerarenopleiders, maken duidelijk dat lerarenopleiders samenhang tussen kenmerken zien.

Kwantitatieve analyses

De correlatieanalyses zijn bij de aanstaande leraren, de werkplekbegeleiders en de lerarenopleiders uitgevoerd. Zowel bij de studenten als bij de werkplekbegeleiders konden geen significante correlaties tussen de centraliteitswaarden van de kenmerken worden vastgesteld. Alleen bij de leraren bleek een significante correlatie tussen Regels en Organisatie te bestaan

Deze bevindingen geven aan dat er bij aanstaande leraren gedurende de opleiding, ten aanzien van de kenmerken nauwelijks sprake is van het opbouwen van een complex concept over klassenmanagement waarin kenmerken met elkaar samenhangen. Uit analyses bij de aanstaande leraren blijkt door je jaren heen en dat met name in het vierde leerjaar, het einde van de studie, inhoud het meest verbindend kenmerk is in het concept klassenmanagement.

Kwalitatieve analyses

Echter, de semantische analyses laten niet specifiek zien wat de daar gevonden verbanden inhoudelijk betekenen. Op dit punt bieden de uitgevoerde kwalitatieve analyses meer inzicht. Uit de kwalitatieve analyses blijkt dat lerarenopleiders volgens aanstaande leraren nauwelijks aandacht besteden aan de samenhang tussen kenmerken in hun lesprogramma (zie § 4.5.4.). Lerarenopleiders erkennen dat kenmerken met elkaar samenhangen, ze omschrijven klassenmanagement bijvoorbeeld als een containerbegrip (zie § 6.5.4.), en ze benadrukken de samenhang tussen twee of drie kenmerken. Werkplekbegeleiders hanteren een beperkt integratief concept van klassenmanagement. Uit de semantische analyse (zie §5.1.1. en Tabel 9.1) blijkt dat bij werkplekbegeleiders drie kenmerken ('Regels', 'Relatie' en 'Inhoud') een hoge tussencentraliteit hebben, maar uit de kwalitatieve analyses blijkt dat ze dit beperkte integratieve concept zelden expliciet maken. Hierdoor missen werkplekbegeleiders en lerarenopleiders een gebalanceerde focus bij hun inspanningen om aanstaande leraren te onderwijzen met betrekking tot alle vijf kenmerken van klassenmanagement.

Studiewijzers hebben een informatieve functie en richten zich niet op het onderwijzen van de samenhang tussen de kenmerken. Dit zou je wel verwachten in de opleidingsliteratuur, maar daar wordt nauwelijks expliciet aandacht aan samenhang besteed.

De verwachting was dat het inzicht in de samenhang tussen de kenmerken laag zou zijn bij aanstaande leraren in het eerste jaar en geleidelijk zou toenemen gedurende de opleiding. Deze ontwikkeling werd echter niet gevonden: vierdejaars aanstaande leraren zagen, zoals verwacht meer samenhang dan eerstejaars. Maar die ontwikkeling werd niet bij tweede- en derdejaars aanstaande leraren gevonden. Aanstaande leraren vinden het niet bezwaarlijk dat de onderlinge samenhang tussen de kenmerken niet expliciet wordt gemaakt, naar eigen zeggen komen ze er zelf wel achter. Bovendien blijkt uit het promotieonderzoek dat die samenhang zelf ontdekken tegenvalt. Inhoud blijft een centraal kenmerk voor de samenhang die ze ontdekken. Dat studenten het niet bezwaarlijk vinden en zelf samenhang ontdekken is echter geen argument om de onderlinge samenhang niet te bespreken met aanstaande leraren. Het is bekend dat problemen met klassenmanagement ontstaan doordat klassenmanagement een multidimensionaal karakter heeft (Doyle, 2006; Kwok, 2023). Aanstaande leraren leren onvoldoende dat het concept van klassenmanagement betrekking heeft op vijf nauw met elkaar samenhangende kenmerken. Dit is een reden om tijdens de lerarenopleiding met aanstaande leraren te praten over de onderlinge samenhang tussen alle kenmerken.

Het bovenstaande leidt tot de conclusie dat een concept van klassenmanagement, waarbij sprake is van evenwichtige verdeling van aandacht voor alle kenmerken en samenhang tussen de kenmerken, die nodig zijn voor succesvol klassenmanagement, onvoldoende deel uitmaakt van het geleerde, uitgevoerde en beoogde curriculum. Samenhang wordt maar weinig expliciet benoemd, ondanks dat de onderlinge samenhang tussen de kenmerken van klassenmanagement wordt erkend in de verschillende verschijningsvormen van het curriculum. Hoewel de samenhang tussen kenmerken meer aandacht kan krijgen in de lerarenopleidingen, heeft dit promotieonderzoek ook aangetoond dat aanstaande leraren, mede dankzij de bijdrage van lerarenopleiders en werkplekbegeleiders, in staat worden gesteld om samenhang tussen kenmerken te herkennen en begrijpen. Werkplekbegeleiders stellen aanstaande leraren in staat om zelfstandig te onderzoeken hoe zij de

samenhang tussen kenmerken kunnen begrijpen door vragen te stellen tijdens de begeleiding (§ 5.5.4.) en lerarenopleiders zetten aanstaande leraren aan het denken tijdens de lessen (§ 4.5.4.).

9.1.3 Abstractie van het taalgebruik

In dit promotieonderzoek is duidelijk geworden dat het taalgebruik in het curriculum van de onderzochte lerarenopleidingen, met betrekking tot de verschillende kenmerken van het concept van klassenmanagement regelmatig concreet is, maar over het algemeen als abstract kan worden omschreven. Het is in dit onderzoek aannemelijk gemaakt dat abstract taalgebruik leidt tot moeilijkheden voor toekomstige leraren bij het vertalen van de theorie naar de praktijk.

Naast de conclusie dat het taalgebruik met betrekking tot klassenmanagement voornamelijk abstract is, zijn er interessante voorbeelden te vinden in de data waaruit blijkt dat er ook concreet taalgebruik wordt gehanteerd. Volgens aankomende leraren spreken lerarenopleiders bijvoorbeeld over het maken van grapjes met leerlingen, het opstellen van regels voor het gebruik van telefoons en de opstelling van stoelen in de klas. Ook het taalgebruik van werkplekbegeleiders is voor ruim 40% concreet als het gaat om de kenmerken 'Regels' en 'Inhoud' (zie §5.5.2). Bovendien beschrijven de auteurs van studieboeken uitgebreide concrete lessituaties om de theorie te illustreren met praktische voorbeelden. Dit geeft hoop voor de toekomst, omdat dit erop wijst dat lerarenopleiders, werkplekbegeleiders en auteurs van studieboeken hun best doen om concreet taalgebruik te gebruiken met betrekking tot klassenmanagement.

9.1.4 Antwoord op de hoofdvraag

In het concept van klassenmanagement in het beoogde, het uitgevoerde en het bereikte curriculum van de onderzochte Nederlandse lerarenopleidingen zien we dat de kenmerken 'Regels', 'Relatie' en 'Inhoud' regelmatig naar voren komen en ook semantisch met elkaar verbonden zijn. De kenmerken 'Organisatie' en 'Fysieke factoren' komen minder naar voren in het concept en worden ook minder vaak in sterke samenhang gezien met de hiervoor genoemde drie kenmerken.

Op basis van het concept van klassenmanagement zoals dat in dit promotieonderzoek is geformuleerd (§2.8) kan gezegd worden dat in het curriculum van Nederlandse lerarenopleidingen alle vijf kenmerken aandacht krijgen. De aandacht voor klassenmanagement is echter binnen de verschijningsvormen van het curriculum consequent onevenwichtig en overwegend in abstracte taal. Meer aandacht voor de onderbelichte kenmerken 'Organisatie' en 'Fysieke factoren' is op zijn plek en aan te bevelen, evenals de samenhang tussen alle vijf kenmerken en het gebruik van concrete taal.

Terugkomend op het metaforische 'Chinese whispers' fenomeen (§1.6) laat dit promotieonderzoek zien dat de complexiteit van het concept klassenmanagement die lerarenopleiders vanuit de theorie moeten overbrengen aan hun toekomstige leraren geen sinecure is. Ondanks dat lerarenopleiders zich bewust zijn van de complexiteit en de samenhang van klassenmanagement kenmerken, lukt het hen onvoldoende deze complexiteit te ontwikkelen bij toekomstige leraren ter voorbereiding op de praktijk. Lerarenopleiders blijven te veel steken in abstract taalgebruik en besteden te weinig evenwichtige aandacht aan alle kenmerken. De boodschap over klassenmanagement zoals die in de literatuur staat, lijkt tijdens het onderwijs, gezien als een 'Chinese whisper' spel, wat te vervormen, waardoor de boodschap niet helemaal overeenkomt met de boodschap die wordt ontvangen door toekomstige leraren.

Toekomstige leraren lijken met name aangezet te worden tot het leren van klassenmanagement onder het motto: 'Oefening baart kunst'. Daarmee wordt bedoeld dat vooral het praktiseren van klassenmanagement door toekomstige leraren en de begeleiding daarvan op de werkplek en het instituut helpt hen om een aantal belangrijke kenmerken te leren en een beter verband tussen deze kenmerken te zien (Zeichner, 2010). Maar zonder een uitgebreid concept van klassenmanagement brengt deze aanpak de risico's met zich mee van een schok op de werkvloer, van een ervaren kloof tussen theorie en praktijk, van frustraties en mogelijk onterecht, twijfel aan de eigen bekwaamheid als toekomstig leraar. De Nederlandse lerarenopleidingen hebben hier nog een uitdaging.

9.2 Discussie

In deze paragraaf worden de discussiepunten gepresenteerd en uitgewerkt in drie afzonderlijke subparagrafen. In paragraaf §9.2.1 wordt gereflecteerd op een aantal methodische keuzes; namelijk 1) de interviews met tweede en derdejaars, 2) het onderscheid tussen abstract en concrete taal meten en 3) het gebruik van KBDeX bij de analyse van de interviews en 4) het meten op basis van tussencentraliteit, 5) de geneste data. §9.2.2 gaat over verklaringen voor de aandacht die de kenmerken in het curriculum krijgen in combinatie met de samenhang tussen kenmerken in het concept van klassenmanagement. §9.2.3 betreft verklaringen voor het abstracte taalgebruik.

9.2.1 Reflectie op de methode

In dit promotieonderzoek is gekozen voor het combineren van kwalitatieve en kwantitatieve analyses ook wel ‘mixed methods’ genoemd. De kwalitatieve analyses boden diepgaand inzicht in de context en betekenissen die de respondenten gaven aan hun ervaringen, terwijl de kwantitatieve analyses zorgden voor toetsbaar inzicht in patronen in de data. Door beide methoden te combineren, ontstond er een sterke basis voor de conclusies door zowel meer diepgang als bredere inzichten te verkrijgen (zie ook hoofdstuk 3 en Cohen, Manion & Morrison, 2018). In deze paragraaf wordt gereflecteerd op een aantal methodologische keuzes die zijn gemaakt tijdens dit onderzoek. Deze reflectie biedt inzicht in de afwegingen die zijn gemaakt en de mogelijke beperkingen die deze keuzes met zich meebrengen.

Reflectie op de term ‘Respondent’

Hoewel 'respondent' een gangbare term is binnen het wetenschappelijke discours, heeft deze term in het kader van dit onderzoek een aantal beperkingen. De term 'respondent' suggereert vaak een passieve rol, waarbij de geïnterviewde persoon enkel reageert op vragen die door de onderzoeker worden gesteld. Die betekenis zou echter geen recht doen aan de aard van de interacties in dit onderzoek.

De interviews in deze studie waren namelijk geen eenzijdige ondervragingen, maar eerder dialogen tussen de onderzoeker en de

deelnemers, en in sommige gevallen tussen meerdere deelnemers. Gedurende deze gesprekken werd er gezamenlijk verkend en uitgediept welk concept de deelnemers hadden van klassenmanagement. Dit proces was dynamisch en participatief van aard, waarbij de deelnemers actief bijdroegen aan de constructie en het verfijnen van het concept. In dit proefschrift krijgt de term 'respondent' de betekenis van actieve participatieve gesprekspartner.

Interviews met tweede- en derdejaars aanstaande leraren

In deze studie is ervoor gekozen om tweede- en derdejaars aanstaande leraren gezamenlijk te interviewen, met als voornaamste reden dat in het hoger beroepsonderwijs het tweede en derde leerjaar samen wordt beschouwd als de hoofdfase van de opleiding. Dit sluit aan bij de gedachte dat studenten in deze jaren vergelijkbare onderwijsinhouden en ontwikkelingsniveaus delen, wat gezamenlijke interviews rechtvaardigt. De uitspraken van tweede en derdejaars aanstaande leraren in de interviewtranscripten zijn gelabeld op basis van hun jaarlaag, zodat de individuele bijdragen binnen de analyse correct kunnen worden herleid naar de persoon en het betreffende leerjaar.

Bepalen in hoeverre taal abstract of concreet is.

Het onderscheiden van abstracte en concrete taal bleek een complexe opgave, aangezien de grenzen tussen deze twee taaldomeinen vaak vervagen en contextafhankelijk zijn (Wilson & Carston, 2019). Het onderscheid tussen abstract en concreet wordt verder bemoeilijkt door het gegeven dat wat als abstract of concreet wordt beschouwd, kan variëren op basis van de cognitieve schema's van individuen, zoals het niveau van expertise in een specifiek vakgebied (zie §1.1.6 met de opmerking over het novice-expert paradigma). De complexiteit van het onderscheiden van abstracte en concrete taal is ondervangen door een iteratief proces waarbij meerdere onderzoekers betrokken waren. Door middel van overleg en discussie werden operationaliseringën verfijnd en gevallen van twijfel besproken, waardoor uiteindelijk consensus werd bereikt over de classificatie van de taalfragmenten. Deze gezamenlijke aanpak zorgde ervoor dat subjectieve interpretaties werden geminimaliseerd en de consensus van de classificaties werd vergroot.

Interviews en semantische netwerkanalyses

De vraag die rees was of kwalitatieve dataverzameling, wat een interview is, zich laat combineren met een kwantitatieve netwerkanalyse, zoals KBDeX uitvoert.

De interviews waren te beschouwen als interviewgesprekken met een tijdsdimensie in plaats van een verzameling van afzonderlijke antwoorden op gestelde vragen. Het laatste was in de uitgevoerde interviewgesprekken niet het geval. Tijdens het interviewgesprek kon, door de verschillende vragen en als gevolg van doorvragen en op elkaar reageren (dat zijn de interviewer en aanstaande lera(a)r(en) en laatstgenoemden onderling), tijdens het tijdsverloop van het interviewgesprek, een beeld van een concept van klassenmanagement naar boven worden gehaald dat bij de deelnemers van het interviewgesprek aanwezig was.

Tussencentraliteit of andere vormen van centraliteit

Het gebruik van tussencentraliteit als maatstaf in netwerkanalyse heeft als belangrijk voordeel dat het bijzonder geschikt is om woorden te identificeren die als bruggen of verbindingspunten dienen tussen verschillende delen van een netwerk. (Dowell et al., 2015).

Gradencentraliteit identificeert woorden die veel voorkomen. Ook informatie over veel gebruikte woorden van respondenten kunnen waarden hebben in een analyse, maar gradencentraliteit heeft het nadeel dat het zich onvoldoende richt op samenhang en consistentie in de antwoorden. Nabijheidscentraliteit, focust op de vraag of woorden snel na elkaar in een antwoord worden gebruikt. Focussen op woorden die snel na elkaar gebruikt worden, heeft als nadeel dat bij langere antwoorden onvoldoende in kaart wordt gebracht welke woorden belangrijk zijn in het totale antwoord van een respondent (Dowell et al., 2015).

Echter, tussencentraliteit is gevoelig voor veranderingen in het semantische netwerk, waarbij de toevoeging of verwijdering van een unit, de tussencentraliteitsscores van verschillende woorden aanzienlijk kan beïnvloeden (Dowell et al., 2015). Dat is bijvoorbeeld te zien door naar de uitspraken van het leerjaar als geheel te kijken of naar het individuele netwerk van een student.

Om deze beperking te ondervangen, is gebruik gemaakt van verschillende analysemethoden, waaronder visualisatie van het gehele

semantische netwerk en statistische berekeningen met de individuele semantische netwerken. Ondanks deze beperkingen is tussencentraliteit een waardevolle maatstaf in de analyses waar het identificeren van verbindende woorden en het begrijpen van het concept van klassenmanagement centraal staat en de samenhang tussen kenmerken als totaalconcept.

De geneste data en de generaliseerbaarheid

De data die in dit onderzoek is verzameld, is genest, wat betekent dat er sprake is van hiërarchische structuren binnen de gegevens. Zo werken bijvoorbeeld werkplekbegeleiders nauw samen met de lerarenopleiders van de instituten.

Omdat de data genest is, moeten de resultaten van dit onderzoek met enige voorzichtigheid worden gegeneraliseerd naar bredere populaties. De bevindingen worden eerder indicatief dan algemeen geldend beschouwd. Hoewel de uitkomsten interessant zijn, wijzen ze vooral op mogelijke indicaties die verdere, meer uitgebreide studies rechtvaardigen. De studie is dan ook meer bedoeld als een rijke case-studie.

Nader onderzoek is bijvoorbeeld nodig om te achterhalen in hoeverre contextfactoren zoals de verschillende vak-lerarenopleidingen van invloed zijn op de ontwikkeling van het concept van klassenmanagement bij aanstaande leraren. In deze studie is met name het verschil tussen ulo en hbo studenten geanalyseerd en niet tussen de verschillende vakopleidingen. De verschillen tussen vakopleidingen zijn in deze studie mogelijk klein, omdat klassenmanagement vaak door dezelfde onderwijskunde-docenten, over de vakopleidingen heen, binnen de context van het instituut werd behandeld.

Ondanks deze beperking heeft dit promotieonderzoek waardevolle inzichten opgeleverd die een belangrijke bijdrage leveren aan het begrijpen van de moeite die aanstaande leraren met klassenmanagement ervaren en welke rol het concept van klassenmanagement daarin heeft.

9.2.2 Verklaringen voor kenmerken en samenhang tussen kenmerken

Over kenmerken

De kenmerken 'Relatie' en 'Inhoud' worden in alle verschillende vormen van het curriculum aangetroffen. In dit promotieonderzoek zijn verklaringen gezocht voor de aanwezigheid van deze twee kenmerken (zie bijv. hoofdstuk 7). Het lijkt erop dat het interpersoonlijke perspectief op klassenmanagement in Nederland overheerst, wat de nadruk op het kenmerk 'Relatie' kan verklaren. De passie voor het schoolvak van lerarenopleiders op het instituut kan mogelijk bijdragen aan het curriculaire perspectief op klassenmanagement en de nadruk op het kenmerk 'Inhoud' (Wubbels, 2011).

Het kenmerk 'Regels' was minder prominent aanwezig in het bereikte curriculum dan het kenmerk 'Inhoud'. Dit zou kunnen betekenen dat aanstaande leraren weliswaar les krijgen over het kenmerk 'Regels', maar dat zij het kenmerk niet voldoende herkennen in het onderwijsaanbod. Dit is opmerkelijk, aangezien uit onderzoek is gebleken dat aanstaande leraren vaak de focus leggen op discipline en het naleven van de regels in de klas (Wolff et al, 2016; Za'Za', 2007). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat aanstaande leraren in Nederland minder belang hechten aan het kenmerk 'Regels' dan aanstaande leraren uit het onderzoek van Wolff et al. (2017) en Za'Za' (2007). Dit kan wijzen op een mogelijke invloed van (onderwijs) culturele verschillen tussen landen op het aanleren van klassenmanagement. Een andere mogelijke verklaring is dat de aanstaande leraren in dit onderzoek het handhaven van regels erkennen als de manier waarop zij vorm moeten geven aan de relatie met leerlingen; namelijk een relatie waarin zij veel invloed kunnen uitoefenen op het (ongewenste) gedrag van leerlingen.

In dit promotieonderzoek zijn er geen duidelijke aanwijzingen gevonden die kunnen verklaren waarom de kenmerken 'Organisatie' en 'Fysieke factoren' relatief weinig aandacht krijgen.

Samenhang

Er zijn geen sterke aanwijzingen gevonden waarom de samenhang tussen de kenmerken nog niet voldoende aanwezig is. Zoals reeds aangegeven in de hoofdstukken met de empirische interviewstudies, is een mogelijke verklaring voor een beperkt concept van klassenmanagement en een gebrek aan aandacht voor de samenhang tussen de kenmerken dat lerarenopleiders opzettelijk keuzes maken op de lerarenopleiding om de complexiteit van klassenmanagement

hanteerbaar te maken voor aanstaande leraren. Door het aantal kenmerken te beperken en weinig aandacht te besteden aan de onderlinge samenhang, wordt geprobeerd de focus van aanstaande leraren te richten op de kenmerken die volgens lerarenopleiders en werkplekbegeleiders belangrijk zijn. Deze vereenvoudiging kan echter als gevolg hebben dat aanstaande leraren zich mogelijk onvoldoende voorbereid voelen bij het succesvol uitvoeren van klassenmanagement in de praktijk.

9.2.3 Verklaringen voor meer of minder abstracte taal

Uit dit promotieonderzoek blijkt dat het taalgebruik in de lerarenopleiding niet alleen in de perceptie van aanstaande leraren abstract is, maar dat het taalgebruik op basis van criteria voor concreet taalgebruik (taal verwijst naar iets dat tastbaar is, verwijst naar handelen en/of men gebruikt verwijswoorden) daadwerkelijk vaker abstract dan concreet genoemd kan worden. Opgemerkt moet worden dat taalgebruik per definitie abstract is (Dijkstra, 2021). Taal is immers niet de werkelijkheid zelf.

Een mogelijke verklaring voor het abstracte taalgebruik, die in dit promotieonderzoek zowel bij de werkplekbegeleiders als de lerarenopleiders werd gevonden, is het gegeven dat werkplekbegeleiders en lerarenopleiders 'expert-leraren' zijn. Van experts is bekend dat zij gemakkelijk samenhang zien op basis van integraal denken (Berliner, 2004; Stahnke & Blömeke, 2021). Het is mogelijk dat bij werkplekbegeleiders en lerarenopleiders sprake is van wat de 'vloek van kennis' wordt genoemd (Wiemann, 2007). De vloek van kennis is een cognitieve vooringenomenheid die optreedt wanneer een deskundige, zoals een lerarenopleider of werkplekbegeleider, ervan uitgaat, zonder dat te verifiëren, dat anderen ook voldoende kennis of expertise hebben om hem/haar te kunnen volgen en te begrijpen. Werkplekbegeleiders en lerarenopleiders hanteren abstract taalgebruik zonder zich voldoende te realiseren dat aanstaande leraren nog moeite hebben om abstracte concepten te vertalen naar concrete handelingen en omgekeerd concrete ervaringen om te zetten in abstracte concepten. Meer concreet taalgebruik in het onderwijs over klassenmanagement wordt dus aanbevolen.

9.3 Aanbevelingen voor de praktijk

Dit promotieonderzoek geeft aanleiding tot drie aanbevelingen voor de praktijk. De eerste betreft de evenwichtige aandacht voor de kenmerken en hun onderlinge samenhang. Ten tweede zijn er implicaties voor het taalgebruik op de lerarenopleidingen. De derde implicatie betreft het vergroten van conceptueel inzicht. Omdat de eerste en tweede implicatie een eenheid vormen, worden ze samen besproken.

9.3.1 Aandacht voor alle kenmerken, samenhang en taalgebruik

Het is van belang om bij het opleiden van aanstaande leraren evenwichtig aandacht te besteden aan alle kenmerken van klassenmanagement. Daarnaast is het belangrijk om te wijzen op de onderlinge samenhang van deze kenmerken en dit te doen met concreet taalgebruik. Momenteel wordt er geëxperimenteerd met een model dat is ontwikkeld op basis van de inzichten die voortkomen uit dit promotieonderzoek.

In het promotieonderzoek worden vijf kenmerken van klassenmanagement besproken. In het experimentele model zijn de kenmerken 'Regels' en 'Organisatie' samengevoegd tot één kenmerk, namelijk 'Structuur'. Daarom bestaat het experimentele model uit vier kenmerken van klassenmanagement: Fysieke factoren, Relatie, Inhoud en Structuur. Het wordt het FRIS-model of het didactisch klaverblad genoemd.

Er zijn verschillende redenen waarom 'Regels' en 'Organisatie' zijn samengevoegd tot het kenmerk 'Structuur'. Zowel 'Regels' als 'Organisatie' kunnen worden gezien als gedragsrichtlijnen (Boostrom, 1991). Beide kenmerken zorgen voor structuur in de omgeving en in de interactie tussen mensen door middel van gedragsrichtlijnen die bepalen wat wel en niet mag in het klaslokaal. Een nadeel hiervan is dat de term 'Regels' concreter is dan 'Structuur'. Een voordeel is echter dat het onderbelichte kenmerk 'Organisatie' meer aandacht kan krijgen. De term 'Structuur' is weer concreter dan 'Organisatie', waardoor de balans tussen concreet en abstract taalgebruik behouden blijft. Daarnaast komt door deze samenvoeging de onderlinge samenhang tussen 'Regels' en 'Organisatie' beter naar voren.

Een ander voordeel van het werken met een model van vier in plaats van vijf kenmerken is dat het experimentele model een

aansprekende en praktijkgerichte vorm kan krijgen. De vier kenmerken kunnen worden samengevoegd in de vorm van een klaverblad (zie Figuur 9.1). Een duidelijke visualisatie van de kenmerken van klassenmanagement kan helpen bij het aanleren en begrijpen van de kenmerken, evenals bij het begrijpen van het verbindende concept van klassenmanagement: 'de steel'.

Het experimentele model is neutraal qua kennisdomein en discipline en kan worden ingezet in elke les. Het biedt aanknopingspunten voor aanstaande leraren bij het kiezen van de juiste aanpak, zowel voor het voorkomen van verstoringen tijdens een les als voor het reageren hierop. Daarnaast kan het model worden gebruikt bij de evaluatie en voorbereiding van (vervolg)lessen. Het model biedt dus vier aanknopingspunten voor analyse en interventies: Fysieke factoren, Relatie, Inhoud en Structuur.

- 1) Fysieke factoren: Analyses en interventies met betrekking tot fysieke factoren hebben betrekking op het analyseren en beïnvloeden van een les door middel van materialen, locatie en voorzieningen. Deze analyses en interventies hebben als doel de fysieke omstandigheden van een les te optimaliseren. Het opruimen van het klaslokaal, zorgen voor goede verlichting, luchtventilatie, decoratie met planten en posters, en het klaarleggen van benodigde materialen zijn concrete voorbeelden van interventies met betrekking tot fysieke factoren.
- 2) Relaties: Analyses en interventies met betrekking tot relaties hebben als doel de verhoudingen tussen personen in een klas te optimaliseren. Dit omvat interactie, groepsdynamiek; de wederzijdse beïnvloeding tussen leerlingen onderling en tussen de leraar en de leerlingen. Het verwelkomen van leerlingen bij de deur, een praatje maken, activiteiten organiseren die de relaties versterken, beloningen geven en het ophangen van een verjaardagskalender zijn concrete voorbeelden van interventies met betrekking tot relaties.
- 3) Inhoud: Analyses en interventies met betrekking tot inhoud hebben als doel ervoor te zorgen dat leerlingen op hun niveau deelnemen aan de les of dat de les aansluit bij hun interesses. Leraren kunnen variëren in de keuze, hoeveelheid, complexiteit en tempo van de lesstof. Het introduceren van nieuwe onderwerpen

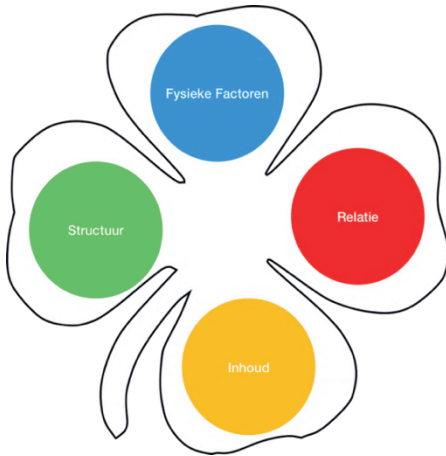
- en het verbinden van het lesonderwerp met actualiteit zijn concrete voorbeelden van interventies met betrekking tot inhoud.
- 4) Structuur: Analyses en interventies met betrekking tot structuur hebben als doel duidelijkheid te scheppen voor leerlingen over afspraken en procedures tijdens een les, zodat voor iedereen helder is wat wel en niet is toegestaan. Leraren kunnen variëren in het aantal afspraken en regels, de gedetailleerdheid ervan, de onderlinge samenhang en de sancties bij overtreding. Het gebruik van een ordeladder, het opschrijven van lesregels op het bord en het belonen van gewenst gedrag met emoticons of afbeeldingen zijn concrete voorbeelden van interventies met betrekking tot structuur.

De kenmerken 'Fysieke factoren', 'Relatie', 'Inhoud' en 'Structuur' zijn gemakkelijk te onthouden met behulp van het acroniem 'FRIS'. De vier kenmerken zijn zelfstandige naamwoorden en de woorden zijn voldoende concreet om aanstaande leraren duidelijk te maken welke betekenis de kenmerken hebben. Aanstaande leraren kunnen zo gestimuleerd worden om hun lessen 'FRIS' te maken. Wanneer een leraar integratief rekening houdt met alle vier de kenmerken tijdens het verzorgen van onderwijs, vergroot dat de kans op een veilig en uitdagend leerklimaat in een klas.

Er is meer vervolgonderzoek nodig naar de merites van dit model. De 'pilot'-ervaringen zijn vooralsnog positief.

Figuur 9-1

Het FRIS model of didactisch klaverblad



9.3.2 Conceptueel inzicht vergroten

Een tweede aanbeveling die voortkomt uit dit promotieonderzoek, is dat in zowel het beoogde, uitgevoerde als bereikte curriculum van de lerarenopleiding een uitgebreid, samenhangend en concreet concept van klassenmanagement moet worden gehanteerd. Dit concept van klassenmanagement dient op een vergelijkbare en herkenbare manier naar voren te komen in alle aspecten van het curriculum. Dit vereist niet alleen afstemming binnen de onderwijsinstelling tussen curriculumontwikkelaars, lerarenopleiders en aanstaande leraren, maar ook afstemming tussen de onderwijsinstelling en de werkplek. Het is belangrijk om een onderwijsaanbod te ontwikkelen dat aansluit bij de ontwikkeling van aanstaande leraren en dat zowel op de lerarenopleiding als tijdens begeleiding op de werkplek leidt tot een dieper conceptueel inzicht en veelzijdige competenties op het gebied van klassenmanagement.

Zowel op de werkplek als op de lerarenopleiding is er ruimte voor verbetering als het gaat om het versterken van de conceptuele ontwikkeling en inzicht van aanstaande leraren op het gebied van klassenmanagement. Voor lerarenopleiders zijn er veel mogelijkheden tijdens de bijeenkomsten met aanstaande leraren om dilemma's, samenhang en conceptuele inzichten rondom klassenmanagement

expliciet te maken. Het gebruik van expliciete modellen tijdens bijeenkomsten waarin aanstaande leraren, vergelijkbaar met leerlingen, in de klas zitten, kan bijvoorbeeld helpen bij het verbinden van theoretische inzichten met praktisch handelen (Berry, 2008; Loughran, 1995; Lunenberg et al., 2007; Wood & Geddis, 1999). Werkplekbegeleiders kunnen tijdens begeleiding van aanstaande leraren expliciet verwijzen naar theoretische bronnen, hun eigen concept van klassenmanagement expliciet maken en aanstaande leraren vragen naar hun eigen concept.

9.4 Beperkingen

Voor dit promotieonderzoek is gekozen voor kwalitatieve dataverzameling. De kwalitatieve dataverzameling bleek een waardevolle onderzoeksmethode die diepgaande inzichten heeft opgeleverd. Maar kwalitatieve dataverzameling kent ook beperkingen. Het afnemen van interviews, uitschrijven en analyseren nam veel tijd in beslag. Daardoor is de kwalitatieve dataverzameling beperkt gebleven. De kwalitatieve dataverzameling en analyses leidden tot een volgende fase van nieuwsgierigheid waarin vragen rezen naar frequenties, gemiddelden, aantallen en correlaties. De kwantitatieve semantische analyses hebben daar voor een deel meer zicht op gegeven. Ondanks de zoveel mogelijke spreiding in de achtergrond van geïnterviewde blijft generalisatie van de conclusie om voorzichtigheid vragen. Vervolgonderzoek met kwantitatieve dataverzameling in de vorm van grootschaliger vragenlijstonderzoek op basis van het huidige promotieonderzoek kan hierin uitkomst bieden. Dergelijke vragenlijsten over het concept van klassenmanagement kunnen bij een grote groep, mogelijk nog meer representatief, zowel nationaal als internationaal worden afgenomen.

Ten behoeve van dit promotieonderzoek is gekozen voor een descriptief onderzoekdesign. Het gekozen design heeft geleid tot maatschappelijk en wetenschappelijk relevante kennis. Maar een beperking van het descriptieve design is dat er in beperkte mate over causale verbanden tussen uitkomsten kon worden gerapporteerd. Onderzoek met een experimenteel design zou op dit punt een relevante aanvulling kunnen zijn. Zeker waar het gaat over hoe opleiders alle kenmerken van klassenmanagement evenwichtig aandacht geven, daarbij wijzen op de onderlinge samenhang van de

kenmerken en dat met voldoende concrete taal doen. Op dit punt kan bijvoorbeeld het genoemde FRIS-model behulpzaam zijn. Een experimentele benadering of ontwerpgericht onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van betere opleidingsdidactische aanpakken op de lerarenopleiding met betrekking tot het leren van effectief klassenmanagement.

9.5 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een andere vorm van onderzoek, het zogenaamde observationeel onderzoek, bijvoorbeeld observaties tijdens lessen op het instituut van de lerarenopleiding, kan aanvullende inzichten opleveren over hoe het curriculum-in-actie bij lerarenopleiders vorm kan krijgen met betrekking tot het onderwijs in klassenmanagement, door zogenaamde 'good practice' te identificeren en te analyseren welke principes daarin effectief zijn (Van den Akker, 2009). Een vraagstuk dat naar voren kan komen naar aanleiding van het concept van klassenmanagement dat in dit promotieonderzoek gebruikt is en bij de introductie van dit FRIS-model, is de kwestie of het concept van 'klassenmanagement' nog duidelijk te onderscheiden is van het concept 'lesgeven'. Wanneer de concepten van klassenmanagement en lesgeven samensmelten, kan dat een nieuw conceptueel vraagstuk zijn. Een korte verkenning van dit vraagstuk is hier passend.

Traditioneel werden klassenmanagement en lesgeven als afzonderlijke concepten gezien. Klassenmanagement werd gezien als het handhaven van orde en discipline in de klas (Bagley, 1907; Brophy, 2006), terwijl lesgeven werd gezien als het 'overdragen' van kennis aan leerlingen (Gow & Kember, 1993). Klassenmanagement werd als voorwaarde gesteld voor lesgeven; pas als er orde in de klas was, kon een leraar lesgeven. Echter, onderzoek en hedendaagse opvattingen over lesgeven en klassenmanagement suggereren dat het onderscheid tussen beide concepten minder duidelijk te maken is (Emmer & Sabornie, 2014; Emmer & Stough, 2001; Espalage & Sabornie, 2022). Klassenmanagement wordt nu vaak gezien als het creëren van een omgeving waarin leerlingen betrokken zijn en waarin ze zowel academisch als sociaal kunnen groeien (Evertson & Weinstein, 2006; Kwok, 2017; Kwok, 2021). Klassenmanagement omvat het bevorderen van betrokkenheid bij leerlingen en het beperken van onderbrekingen in de les. En ook lesgeven wordt in

onderzoek en hedendaagse opvattingen niet langer uitsluitend beschouwd als het overdragen van kennis door leraren, maar ook als het creëren van een omgeving die het leren faciliteert en waarin leerlingen veilig en actief betrokken zijn bij hun eigen leerproces (Joyce, Weil & Calhoun, 2014).

Een strikte scheiding tussen klassenmanagement en lesgeven wordt met dergelijke vergelijkbare omschrijvingen steeds minder houdbaar. Beide concepten overlappen elkaar in termen van leraren die sturend zijn, activiteiten organiseren, instructie plannen, feedback geven, contact met leerlingen onderhouden en de voortgang en ordelijkheid van de les bewaken. Op elk moment kan een les worden onderbroken door onverwachte gebeurtenissen, waardoor de continuïteit van de les in het gedrang komt. Dit betekent dat de zorg voor de voortgang van de les constant aanwezig is en dat het idee dat klassenmanagement voorwaardelijk zou zijn aan lesgeven, niet langer relevant is. Op basis van dit promotieonderzoek wordt aanbevolen klassenmanagement en lesgeven te beschouwen als twee elkaar opvolgende stadia in het leerproces tot leraar zijn: klassenmanagement en lesgeven zijn te zien als twee niveaus van het verzorgen van onderwijs. Lesgeven en klassenmanagement verschillen dan niet zozeer principieel; in beide gevallen geeft een leraar aandacht aan en handelt ten aanzien van de vijf kenmerken of de vier F.R.I.S.-kenmerken. Lesgeven en klassenmanagement verschillen omdat de kwaliteit van het handelen met betrekking tot de kenmerken in het geval van lesgeven hoger is dan bij klassenmanagement. Er is studie nodig om de criteria te kunnen bepalen waardoor duidelijk is op welke manier 'Niveau klassenmanagement' en 'Niveau lesgeven' van elkaar verschillen.

9.6 Tot slot

Zoals al gezegd: het is belangrijk klassenmanagement met al haar kenmerken evenwichtig, samenhangend en met voldoende concreetheid te onderwijzen op een lerarenopleiding en op een wijze die de kloof tussen theorie en praktijk zo klein mogelijk maakt. Aanstaaende leraren verdienen dat, maar ook hun leerlingen. Uiteindelijk gaat het erom het beste onderwijs met elkaar te realiseren, en de lerarenopleiding heeft daarin een cruciale rol.



Referenties

- Adriaens, H., Fontein, P., & De Vos, K. (2019). De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2019-2029. Ministerie van OCW.
- Atici, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27. <https://doi.org/10.1080/13632750601135881>.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R., & Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>.
- Bagley, W.C. (1907). *Classroom management: its principles and technique*. The Macmillan company.
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>.
- Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*, 27 (2), 245-251. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.004>.
- Banks, T. (2015). Teacher Education Reform in Urban Educator Preparation Programs. *Journal of Education and Learning*, 4 (1), 60-71.
- Ben-Peretz, M., Eilam, B., & Landler-Pardo, G. (2011). Teacher Education for Classroom Management in Israel: Structures and Orientations. *Teaching Education*, 22 (2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567842>.
- Bent, M., Velazquez-Godinez, E., & De Jong, F. (2021). Becoming an expert teacher: Assessing expertise growth in peer feedback video recordings by lexical analysis. *Education Sciences*, 11 (665).
- Berger, J.L., & Girardet, C. (2021). Vocational teachers' classroom management style: the role of motivation to teach and sense of responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44 (2), 200-216. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1764930>.

- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24 (3), 200-212.
<https://doi.org/10.1177/0270467604265535>.
- Berry, A. (2008). Tensions as a Framework for Learning About Practice in Teacher Education. In *Tensions In Teaching About Teaching*, 31-43. Springer.
- Björk, L., Stengård, J., Söderberg, M., Andersson, E., & Wastensson, G. (2019). Beginning teachers' work satisfaction, self-efficacy and willingness to stay in the profession: a question of job demands-resources balance? *Teachers & Teaching*, 25 (8), 955-971.
<http://doi.org/10.1080/13540602.2019.1688288>.
- Blalock, H. M. (1982). *Conceptualization and measurement in the social sciences*. Sage.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson Education Group.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum inquiry*, 21 (2), 193-216.
- Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., & Potts, J. (2010). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Stenhouse.
- Bozhuisen, H., Bromme, R., & H. Gruber (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Kluwer Academic.
- Brophy, J.E. (1983). Classroom organization and management. *The elementary school Journal*, 83 (4), 265-285.
- Brophy, J.E. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 1-18.
- Brophy, J.E. (1998). Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow. In HJ Freiberg (Eds.) *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*, 43–56. Allyn & Bacon.
- Brophy, J.E. (2006). History of research on classroom management. In CM. Evertson & CS. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 97-125. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224. <http://doi.org/10.3102/00028312042001153>.

- Brown, C. M., Packer, T. L., & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *Journal of Special Education*, 46 (4), 223-232. <http://doi.org/10.1177/0022466910397374>.
- Butler, B. M., & Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher education*, 34 (4), 296-308. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's missing from teacher preparation. *Educational Leadership*, 69, 41-45.
- Christofferson, M., & Sullivan, A. L. (2015). Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52 (3), 248-264. <https://doi.org/10.1002/pits.21819>.
- Clandinin, D. J., Long, J., Schaefer, L., Downey, C. A., Steeves, P., Pinnegar, E., McKenzie Robblee, S., & Wnuk, S. (2015). Early Career Teacher Attrition: Intentions of Teachers Beginning. *Teaching Education*, 26 (1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Oxon.
- Collier-Meek, M. A., Johnson, A. H., Sanetti, L. H., & Minami, T. (2019). Identifying critical components of classroom management implementation. *School Psychology Review*, 48 (4), 348-361. <http://doi.org/10.17105/SPR-2018-0026.V48-4>.
- Colston, H. L. (2015). *Using figurative language*. Cambridge University Press.
- Cooper, P., & Yan, Z. (2015). Some possible effects of behaviour management training on teacher confidence and competence: evidence from a study of primary school teachers in Hong Kong. *Educational Studies*, 41 (1-2), 156-170. <http://doi.org/10.1080/03055698.2014.955739>.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Utrecht: WCC.

- Dancygier, B., & Sweetser, E. (2014). *Figurative language*. Cambridge University Press.
- Daniels, M. L. (2009). The three Fs of classroom management. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 6 (3), 18-24.
- Darling-Hammond L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education* 40 (3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal Of Teacher Education*, 51 (3), 66-73.
- Davis, J. R. (2017). From Discipline to Dynamic Pedagogy: A Re-Conceptualization of Classroom Management. *Berkeley Review of Education*, 6 (2), 129–153.
- De Jong, F. P. C. M. (2019). *Kennis in-ter-actie: Responsief leren als kennis construeren*. Open Universiteit.
- Delamarter, J. (2015). Avoiding Practice Shock: Using Teacher Movies to Realign Pre-Service Teachers' Expectations of Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (2).
- De la Peña Sarracén, G. L., & Rosso, P. (2018, June). Automatic text summarization based on betweenness centrality. In *Proceedings of the 5th Spanish conference on information retrieval* (pp. 1-4).
- Demir, S. (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 584-589.
- Demirdag, S. (2015). Classroom management and students self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational research and reviews*, 10 (2), 191-197.
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 2, (3:8), 881-895.
<http://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>.
- Deng, Z. (2004). The role of theory in teacher preparation: An analysis of the concept of theory application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 143-157.
<https://doi.org/10.1080/1359866042000234232>.
- Deutscher, G. (2005). *The unfolding of language: An evolutionary tour of mankind's greatest invention*. Macmillan.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40 (4), 314-321.

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>.
- Didau, D. (2015). What if everything you knew about education was wrong? Crown House Publishing.
- Dijkstra, E. W. (1959). "A note on two problems in connexion with graphs". *Numerische Mathematik*. 1: 269-271. <https://doi.org/10.1007/BF01386390>
- Dowell, N., Skrypnik, O., Joksimovic, S., Graesser, A., Dawson, S., Gasevic, D. & Kovanovic, V. (2015). Modeling learners' social centrality and performance through language and discourse. In *Proceedings of the 8th international conference on educational data mining* (pp. 250-257). International Educational Data Mining Society.
- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques and student discipline. US Office of Educational Research and Improvement.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In CM. Evertson & CS. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 97-125. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48 (2), 156-159. <https://doi.org/10.1080/00405840902776525>.
- Dudek, C. M., Reddy, L. A., Lekwa, A., Hua, A. N., & Fabiano, G. A. (2019). Improving universal classroom practices through teacher formative assessment and coaching. *Assessment for Effective Intervention*, 44 (2), 81-94. <https://doi.org/10.1177/1534508418772919>.
- Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2015). *Effectief leren*. Noordhoff Uitgevers.
- Egeberg, H., & McConney, A. (2018). What Do Students Believe about Effective Classroom Management? A Mixed-Methods Investigation in Western Australian High Schools. *Australian Educational Researcher*, 45 (2), 195-216. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0250-y>.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C. A. (2015). Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39 (1), 1-12.

- Elias, M.J., & Y. Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. In CM. Evertson & CS. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 309-343. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ell, F., Simpson, A., Mayer, D., McLean Davies, L., Clinton, J., & Dawson, G. (2019). Conceptualising the impact of initial teacher education. *Australian Educational Researcher* 46 (1), 177-200. Springer Science & Business Media.
<https://doi.org/10.1007/s13384-018-0294-7>.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36 (2), 103-112.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5.
- Emmer, E., & Sabornie, E. J. (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Emond, A., Ormel, J., Veenstra, R., & Oldehinkel, A. J. (2007). Preschool Behavioral and Social-Cognitive Problems as Predictors of (Pre)Adolescent Disruptive Behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 38 (3), 221–236.
<https://doi.org/10.1007/s10578-007-0058-5>.
- Emre-Akdogan, E., & Yazgan-Sag, G. (2019). Transformation of theoretical knowledge into instructional practice: A mathematics teacher's journey. *Issues in Educational Research*, 29 (1), 55-69.
- Eret-Orhan, E., Ok, A., & Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (2), 183-198.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1355050>.
- Ericsson, K.A (2018). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fairbanks, C., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51 (2), 102–112.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive

- coding and theme development. *International journal of qualitative methods*, 5 (1), 80-92.
<https://doi.org/10.1177/160940690600500107>.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Harris, K.D., Grahm, S., Urdan T., Royer, J.M., & Zeidner, M. Eds., *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors, 471–499. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>.
- Flower A, McKenna J, & Haring C. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure*, 61 (2), 163-169.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>.
- Flower, A., McKenna, J., Muething, C., Bryant, D., & Bryant, B. (2014). Effects of the Good Behavior Game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior Modification*, 38 (1), 45–68.
<http://doi.org/10.1177/0145445513507574>.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In BJ Fraser & BJ Walberg: (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*, 3-27. Pergamon Press.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. *Teacher Education and Special Education*, 37 (2), 106-120. <https://doi.org/10.1177/0888406413507002>.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory into Practice*, 48 (2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students’ emotional experiences: a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17 (5), 478-493. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>.
- Friedman, I. A. (2016). Being a teacher: altruistic and narcissistic expectations of pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 22 (5), 625-648. <http://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158469>.

- Fruth, J. D. (2014). Impact of a Universal Prevention Strategy on Reading and Behavioral Outcomes. *Reading Improvement*, 51 (3), 281-290.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6 (2), 207-226.
- Furman Shaharabani, Y., & Yarden, A. (2019). Toward Narrowing the Theory-Practice Gap: Characterizing Evidence from In-Service Biology Teachers' Questions Asked during an Academic Course. *International Journal of STEM Education*, 6. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0174-3>.
- Gaede, O. F. (1978). Reality Shock: A Problem Among First-Year Teachers. *Clearing House*, 51 (9), 405.
- Galini, R., & Efthymia, P. (2009). Dimensions of the Classroom Climate, as Perceived by the Students, Related to Their Teachers' Evaluation Approach on Their Overall Performance in a Greek Primary School Sample. *New Horizons in Education*, 57 (2), 109-120.
- Geerdink, G., & Pauw, I. (2016). *De Kennisbasis van de lerarenopleider*. Velon.
- Geerts, W.M., & Van Kralingen, G., (2016). *Handboek voor leraren*. Coutinho.
- Girardet, C., & Berger, J. (2018). Factors Influencing the Evolution of Vocational Teachers' Beliefs and Practices Related to Classroom Management during Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (4), 138–158.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goodlad J.I., Frances Klein, M., & Kenneth A.T. (1979). The domains of curriculum and their study. In John I. Goodlad and Associates, *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20-33.
- Greenberg, J., Putman, H., & Walsh, K. (2014). *Training Our Future Teachers: Classroom Management Revied*. National Council on Teacher Quality.

- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2 (1), 7-22.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 273-289.
<http://doi.org/10.1080/13540600902875340>.
- Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the Classroom Environment to Increase Engagement and Decrease Disruption with Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17 (4), 518-533.
<https://doi.org/10.1093/deafed/ens026>.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35 (3), 308-327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>.
- Hallberg, L. R. (2006). The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 1 (3), 141-148.
<http://doi.org/10.1080/17482620600858399>.
- Hammerness, K. (2009). The relationship between teacher education program visions and teacher's visions: An examination of three programs. Brandeis University.
- Hammerness, K. (2011). Classroom Management in the United States: A View from New York City. *Teaching Education*, 22 (2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567844>.
- Hammerness, K., Van Tartwijk, J., & Snoek, M. (2013). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. In *Teacher education around the world*, 44-65. Routledge.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24 (6), 144-160.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (7), 798-812.
- Hastie, P. A., Sinelnikov, O. A., Brock, S. J., Sharpe, T. L., Eiler, K., & Mowling, C. (2007). Kounin revisited: Tentative postulates ob e

- expanded examination of classroom ecologies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (3), 298–309.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Dong, N., & Bradshaw, C. P. (2020). Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology* 114 (1), 144–160. <https://doi.org/10.1037/edu0000641>.
- Hickey, D. T., & Schafer, N. J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management*, 291-318. Routledge.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We observe What We Don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (1), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>.
- Holdaway, A. S. (2017). Evaluating the Effects of a Formative Classroom Management Coaching Program for Pre-Service Teachers. Doctoral dissertation, Ohio University.
- Hong, H. Y., & Scardamalia, M. (2014). Community knowledge assessment in a knowledge building environment. *Computers & Education*, 71, 279-288. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.009>.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (4), 417–440. <http://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
- Hox, J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). Multilevel analysis: Techniques and applications. Routledge.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91 (1), 31-57. <https://doi.org/10.1177/016146818909100107>.
- Hudson, P. (2010). Mentors report on their own mentoring practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 30–42.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93 (8), 47-51.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review Of Educational Research*, 81 (2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

- Jackendoff, R. (2012). What is a concept?. In *Frames, Fields, and Contrasts* (pp. 191-208). Routledge.
- Johnson, K. E. (1996). The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 30, 765–771.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Joiner, S., & Edwards, J. (2008). Novice teachers: Where are they going and why don't they stay. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 36-43.
- Jolivette, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13 (3), 198-213.
<https://doi.org/10.1080/15240754.2010.492358>.
- Jones, K. A., Jones, J. L., & Vermette, P. J. (2013). Exploring the Complexity of Classroom Management: 8 Components of Managing a Highly Productive, Safe, and Respectful Urban Environment. *American Secondary Education*, 41 (3), 21–33.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C.M. Evertson & C.S. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 887-909. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jong-Gierveld, J. D., & Linnemann, M. (1989). Theoretische concepten en alledaagse taal. *Mens en Maatschappij*, 64 (1), 22-41.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72 (12), 2954-2965. <http://doi.org/10.1111/jan.13031>.
- Kaufman, D., & Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *Teacher Educator*, 45 (2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/08878731003623669>.
- Kenny, M., & Fourie, R. (2015). Contrasting classic, Straussian, and constructivist grounded theory: methodological and philosophical conflicts. *The Qualitative Report*, 20 (8), 1270-1289.
- Kiuru, N., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading

- disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction*, 22 (5), 331-339. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.003>.
- König, J., & Kramer, C. (2016). Teacher Professional Knowledge and Classroom Management: On the Relation of General Pedagogical Knowledge (GPK) and Classroom Management Expertise (CME). *The International Journal on Mathematics Education*, 48 (1-2), 139–151. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4>.
- Korpershoek, H., Harms, T., De Boer, H., Van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643-680. <http://doi.org/10.3102/0034654315626799>.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: Een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Doctoral dissertation, Tilburg University.
- Kwok, A. (2017). Relationships between instructional quality and classroom management for beginning urban teachers. *Educational Researcher*, 46 (7), 355-365. <http://doi.org/10.3102/0013189X17726727>.
- Kwok, A. (2019). Classroom Management Actions of Beginning Urban Teachers. *Urban Education*, 54 (3), 339–367. <http://doi.org/10.1177/0042085918795017>.
- Kwok, A. (2021). Managing classroom management preparation in teacher education. *Teachers and Teaching*, 27 (1-4), 206-222. <http://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933933>.
- Kwok, A. (2021). Pre-service teachers' classroom management beliefs and associated teacher characteristics. *Educational Studies*, 47 (5), 609-626. <http://doi.org/10.1080/03055698.2020.1717932>.
- Kwok, A. (2023). Facilitating Classroom Management Development in Teacher Education. In *The Educational Forum* 87, (1), 105-121. Routledge. <https://doi.org/10.1080/00131725.2022.2048758>.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching Classroom Management: A Stand-Alone Necessity for Preparing New Teachers*. Aera.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral Approaches to Classroom Management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and*

- contemporary issues, 47-71. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lew, M. M., & Nelson, R. F. (2016). New Teachers' Challenges: How Culturally Responsive Teaching, Classroom Management, & Assessment Literacy Are Intertwined. *Multicultural Education*, 23, 7-13.
- Lewis-Beck, M., Bryman, A. E., & Liao, T. F. (2003). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Sage Publications.
- Lichtman, M. (2010). *Understanding and evaluating qualitative educational research*. Sage Publications.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>.
- Loughran, J. (1995). Practising what I preach: Modelling reflective practice to student teachers. *Research in Science Education*, 25 (4), 431-451.
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. In *Enacting a pedagogy of teacher education*, 11-25. Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The Teacher Educator as a Role Model. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23 (5), 586-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>.
- Ma, L., Matsuzawa, Y., Chen, B., & Scardamalia, M. (2016). Community knowledge, collective responsibility: The emergence of rotating leadership in three knowledge building communities. *International Society of the Learning Sciences*.
- Maat, H., & Dekker, N. (2016). Tekstgenres analyseren op lexicale complexiteit met T-Scan. *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 38 (3), 263-304.
- MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B., & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22 (1), 14-22.
- Mapiasse, S. (2007). Influence of the democratic climate of classrooms on student civic learning in north Sulawesi, Indonesia. *International Education Journal*, 8 (2), 393-407.

- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most and least supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 25–37. <http://doi.org/10.1080/13611260601037355>.
- Machery, E. (2017). *Philosophy within its proper bounds*. Oxford University Press.
- Margolis, E. & Laurence, S. (2019). Concepts In E. N. Zalta (ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019 Edition).
- Martin, N. K., Schafer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *Journal of Classroom Interaction*, 51 (1), 31–41.
- Matsuzaw, Y., Oshima, J., Oshima, R., Niihara, Y., & Sakai, S. (2011). KBDeX: A platform for exploring discourse in collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 26, 198-207. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.576>.
- Maulana, R., André, S., Helms-Lorenz, M., Ko, J., Chun, S., Shahzad, A., Irnidayanti, Y., Lee, O., De Jager, T., Coetzee, T., & Fadhilah, N. (2021). Observed teaching behaviour in secondary education across six countries: measurement invariance and indication of cross-national variations. *School Effectiveness & School Improvement*, 32 (1), 64–95. <http://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777170>.
- McCann, T.M., Johannessen, L.R., & Ricca, B.P. (2005). *Supporting beginning English teachers: Research and implications for teacher induction*. National Council of Teachers of English. Urbana, IL.
- McRae, K., & Jones, M. (2013). *14 Semantic Memory* (Vol. 206): Oxford University Press.
- Meij, E., Smits, A., & Meeter, M. (2022). How and why learning theories are taught in current Dutch teacher education programs. Identifying a gap between paradigm and reality in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103537>.
- Merry, M. S., & Boterman, W. (2020). Educational inequality and state-sponsored elite education: the case of the Dutch gymnasium. *Comparative Education*, 56, 522-546. <http://doi.org/10.1080/03050068.2020.1771872>.

- Morgan, D. (2008) Snowball Sampling. In: Given, L., Ed., *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE Publications Inc., Thousand Oaks, 816-817.
- Ning, B. (2020). Discipline, motivation, and achievement in mathematics learning: An exploration in Shanghai. *School Psychology International*, 41, 595–611.
<http://doi.org/10.1177/0143034320961465>.
- Noguera, J.S., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21 (1), 101-117. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>.
- Noordzij, T., & Van Der Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische studiën*, 97 (2).
- Nottingham, J. (2017). *The learning challenge: How to guide your students through the learning pit to achieve deeper understanding*. Corwin Press.
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J., & Gardner, F. (2019). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme. *Review of Education*, 7 (3), 631-669.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3145>.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and teacher education*, 28 (8), 1131-1143.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>.
- O'Neill, S. C. (2016). Preparing preservice teachers for inclusive classrooms: Does completing coursework on managing challenging behaviours increase their classroom management sense of efficacy? *Australasian Journal of Special Education*, 40(2), 117–140.
<https://doi.org/10.1017/jse.2015.10>.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35 (3), 188–199.
- Onderwijsraad (2018). *Advies Ruim baan voor leraren, uitgebracht aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal*. Registratienummer: 20180254/1138, November 2018.

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International journal of social research methodology*, 8 (5), 375-387.
<https://doi.org/10.1080/13645570500402447>.
- Onwuegbuzie, A. J., Leech, N. L., & Collins, K. M. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *Qualitative Report*, 17 (56).
- Oshima, J., Matsuzawa, Y., Oshima, R., & Niihara, Y. (2013). Application of social network analysis to collaborative problem solving discourse: An attempt to capture dynamics of collective knowledge advancement. In *Productive multivocality in the analysis of group interactions*, 225-242. Springer.
- Özen, H., & Yildirim, R. (2020). Teacher Perspectives on Classroom Management. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7 (1), 99–113.
- Ozruso-Haggiag, S. G., & Tabach, M. (2018). Between the implemented and the attained curriculum: The case of strategies for solving linear equations. *International Journal of Educational Research*, 92, 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.003>.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). *Snowball sampling*. SAGE research methods foundations.
- Pedota, P. (2007). Strategies for Effective Classroom Management in the Secondary Setting. *Clearing House*, 80 (4), 163-168.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.163-168>.
- Pilz, M., Li, J., Canning, R., & Minty, S. (2018). Modularisation approaches in Initial Vocational Education: evidence for policy convergence in Europe? *Journal of Vocational Education & Training*, 70 (1), 1–26.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392994>.
- Plöger, W., Scholl, D., & Seifert, A. (2018). Bridging the gap between theory and practice – The effective use of videos to assist the acquisition and application of pedagogical knowledge in pre-service teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 197–204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.009>.
- QANU (2008). *Research Assessment Pedagogics and Education Science*. Qanu.

- Redman, P. D. (2005). Don't smile until December, and other myths about classroom teaching. Corwin Press.
- Remmerswaal, J. (2004). Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk. Uitgeverij Boom Nelissen.
- Resch, K., & Schrittemser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>.
- Rytivaara, A. (2012). Collaborative classroom management in a co-taught primary school classroom. *International Journal of Educational Research*, 53, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.008>.
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (2022). Handbook of classroom management. Taylor & Francis.
- Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., & Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38 (1), 35-52. <http://doi.org/10.1080/09575146.2016.1242118>.
- Sánchez Solarte, A. C. (2019). Classroom Management and Novice Language Teachers: Friend or Foe? *HOW*, 26 (1), 177–199.
- Sanli, Ö. (2019). An Evaluation of the Teachers' Classroom Management Problems. *Educational Research and Reviews*, 14 (8), 282–292.
- Säntti, J., Puustinen, M., & Salminen, J. (2018). Theory and Practice in Finnish Teacher Education: A Rhetorical Analysis of Changing Values from the 1960 to the Present Day. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24 (1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387>.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant* 52, 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126 (5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>.
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (8), 1–16.

- Sjøløe, E. (2014). The role of theory in teacher education: Reconsidered from a student teacher perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (6), 729-750.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2013.871754>.
- Sneffjella, B., Génereux, M., & Kuperman, V. (2019). Historical evolution of concrete and abstract language revisited. *Behavior Research Methods*, 51 (4), 1693–1705.
<http://doi.org/10.3758/s13428-018-1071-2>.
- Sloutsky, V. M., & Deng, W. (2019). Categories, concepts, and conceptual development. *Language, cognition and neuroscience*, 34(10), 1284-1297. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1391398>.
- Spearman, J., & Watt, H. G. (2013). Perception Shapes Experience: The Influence of Actual and Perceived Classroom Environment Dimensions on Girls' Motivations for Science. *Learning Environments Research*, 16 (2), 217-238.
<http://doi.org/10.1007/s10984-013-9129-7>.
- Stahnke, R., & Blömeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>.
- Stough, L. M. (2006). The Place of Classroom Management and Standards in Teacher Education. In CM. Evertson & CS. Weinstein Eds., *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 909-923. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stough, L. M., & Montague, M. L. (2014). How teachers learn to be classroom managers. In Emmer & Sabornie (Eds). *Handbook of classroom management*, 456-468. Routledge.
- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent Classroom Management Training Needs of Experienced Teachers. *Journal of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 15 (5), 36-48.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D., & Kirschner, P. A. (2019). *Wijze lessen: twaalf bouwstenen voor effectieve didactiek*. Ten Brink Uitgevers.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers &*

- Teaching, 14 (5/6), 531-542.
<https://doi.org/10.1080/13540600802571387>.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). Using multivariate statistics. Volume 6, 497-516. Pearson Education Group.
- Teitler, P., & Teitler, R. (2016). Lessen in orde. Countinho.
- Tong, Y., Chan, C. K., & van Aalst, J. (2017). Epistemic understanding of discourse and collective responsibility in a knowledge building community. In Poster presented at the International Conference of Computer-Supported Collaborative Learning, Philadelphia, PA.
- Tongson, M. B., & Eslit, E. R. (2018). Teaching Styles and Language Performance: Towards a Development of an English Language Program. In Online Submission.
- Unal, Z., & Unal, A. (2009). Comparing Beginning and Experienced Teachers' Perceptions of Classroom Management Beliefs and Practices in Elementary Schools in Turkey. *Educational Forum*, 73 (3), 256–270.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (4), 1402-1407.
<https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2161>.
- Van Den Akker, J., & Thijs, A., (2009). Leerplan in ontwikkeling. SLO.
- Van Den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. Van Den Akker, Kuiper, U & U Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*, 1-10. Kluwer Academic Publishers.
- Van Den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Van Den Akker, J., Kuiper, W., & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek. Building bridges between policy, practice and research to guide curriculum development. *Pedagogische Studiën*, 89 (6), 399-410.
- Van Der Veen, T., & Van Der Wal, J. (2012). *Van leertheorie naar onderwijspraktijk*. Noordhoff Uitgevers.
- Van Geel, V. (2000). *De orde in orde vernieuwd*. ThiemeMeulenhoff.
- Van Ginkel, G., Van Drie, J., & Verloop, N. (2018). Mentor teachers' views of their mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in*

- Learning, 26 (2), 122-147.
<http://doi.org/10.1080/13611267.2018.1472542>.
- Van Tartwijk, J., Den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and teacher education*, 25, 453-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.005>.
- Van Tartwijk, J., Veldman, I., & Verloop, N. (2011). Classroom Management in a Dutch Teacher Education Program: A Realistic Approach. *Teaching Education*, 22 (2), 169-184.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567847>.
- Van Veen, K. (2013). The knowledge base of teacher educators. In: Ben-Peretz, M., Shimoni, S., Reichenberg, R. & Kleeman, S. Teacher educators as members of an evolving profession, 25-41.
- Vanassche, E. (2016). De professionele identiteit van lerarenopleiders. In Geerdink, G. & Pauw, I. Kennisbasis lerarenopleiders Katern 1: De lerarenopleider, 29-39. Velon.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review Of Educational Research*, 54, 143-78.
- Veenstra, R. (1999). Leerlingen–klassen–scholen: Prestaties en vorderingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Thela Thesis.
- Velásquez, A. M., Mendoza, D. F., & Nanwani, S. K. (2022). Becoming a competent classroom manager: A case-study of a preservice teacher education course. *Teaching Education*, 1 (23).
<https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2048646>.
- Velayutham, S., & Aldridge, J. M. (2013). Influence of psychosocial classroom environment on students' motivation and self-regulation in science learning: A Structural Equation Modeling Approach. *Research in Science Education*, 43 (2), 507-527.
<https://doi.org/10.1007/s11165-011-9273-y>.
- Vereniging Hogescholen (2017). Generieke kennisbasis tweedegraads lerarenopleidingen. 10voordeleraar.
- Visser, J. (2018, 2 november). Waarom ik m'n vmbo-klas niet stil kon krijgen. De Correspondent,
<https://decorrespondent.nl/8852/waarom-ik-m-n-vmbo-klas-niet-stil-kon-krijgen/608f4ceb-4c99-093d-2067-273eb77b7036>.
- Vosniadou, S. (2007). Conceptual change and education. *Human development*, 50(1), 47-54. <http://doi.org/10.1159/000097684>.

- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71 (3), 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>.
- Walker, H. E. (2018). Preparing Future Teachers to Manage Classroom Behavior: Evaluation of an Instructional Package Utilizing Mixed Reality Simulation. ProQuest LLC.
- Watling, C. J., & Lingard, L. (2012). Grounded theory in medical education research: AMEE Guide No. Medical teacher, 34, 70 (10), 850-861. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.704439>.
- Wesley, D. A., & Vocke, D. E. (1992). Classroom Discipline and Teacher Education. Association of Teacher Education.
- Westrick, J. M., & Morris, G. A. (2016). Teacher education pedagogy: Disrupting the apprenticeship of observation. *Teaching Education*, 27 (2), 156-172. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1059413>.
- Wiemann, C. (2007). The "curse of knowledge," or why intuition about teaching often fails. *APS News*, 16 (10).
- Wilson, D., & Carston, R. (2019). Pragmatics and the challenge of 'non-propositional' effects. *Journal of Pragmatics*, 145, 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.005>.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and teacher education*, 66, 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. (2021). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, 33, 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., Van Den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher Vision: Expert and Novice Teachers' Perception of Problematic Classroom Management Scenes. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 44 (3), 243–265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>.
- Wolfswinkel, J. F., Furtmueller, E., & Wilderom, C. P. (2013). Using grounded theory as a method for rigorously reviewing literature. *European journal of information systems*, 22 (1), 45-55. <https://doi.org/10.1057/ejis.2011.51>.

- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2009). Quality Teacher Induction: “Fourth-Wave” (1997-2006). Induction Programs. *New Educator*, 5 (1), 1–23.
- Wood, E., & Geddis, A. N. (1999). Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work. *Teaching and Teacher Education*, 15 (1), 107–119. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00043-2](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00043-2).
- Woodcock, S., & Reupert, A. (2017). A tale from three countries: the classroom management practices of pre-service teachers from Australia, Canada and the United Kingdom. *Teacher Development*, 21 (5), 655-667. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308431>.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22 (2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>.
- Yilmaz, H., & Cavas, P. H. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre-Service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (1), 45-54.
- Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.
- Za’za’, M. S. M. (2007). The Acquisition and Development of EFL Pre-Service Teachers’ Pedagogical Content Knowledge about Classroom Management. *Online Submission*, 67, 1-27.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133–145. <https://doi.org/10.1002/pits.20532>.

Bijlage 1: Lijst met classroom-termen

Zoekterm	Auteurs	Omschrijving
“Classroom Discourse”	Morine-Dersheimer (2006)	Classroom discourse studies provide information about rules and routines that are implicitly followed by both teachers and pupils, and that are seen jointly constructed by classroom participants over time through interaction in various settings or types of activities (p. 129).
“Classroom Connectedness”	Dwyer, Bingham, Carlson, Prisbell, Cruz & Fus (2004)	“as student-to-student perceptions of a supportive and cooperative communication environment in the classroom” (p. 5).
“Classroom Organisation”	McNamara & Waugh (1993).	“the efficient transition from one organizational mode to another; the maintenance of classroom order; and, most importantly, the promotion of effective teaching and learning” (p. 41- 42).
“Classroom Organization”	Brophy (1982)	This study made it clear that the seemingly automatic smooth functioning that was observable throughout most of the school year in the classrooms of successful managers results from a great deal of preparation and organization at the beginning of the year. Successful managers spent a great deal of classroom time in the early weeks introducing rules and procedures. Room arrangement, materials storage, and other physical aspects had been prepared in advance. On the first day and throughout the first week, special attention was given to matters of greatest concern to the students (such as information about the teacher and their classmates, review of the daily schedule, description of times and practices for lunch and recess, where to put personal materials, access to the lavatory, when and where to get a drink). Classroom routines were introduced gradually as needed, without overloading students with too much information at one time (p. 12)
“Classroom Ecology”	Sommer (1967)	Human ecologist attempt to study the organization of people in their natural habitat. Questions about density and distribution apply to the classroom situation. The arrangements of students is a function of such factors as room density, the nature of activity, the instructor’s method of teaching, and the physical dimensions and shape of the room (p. 490).
“Classroom Discipline”	Lewis (2006)	In addressing classroom management this chapter focuses primarily on what teachers do in response to student misbehavior, rather than what they do to avoid it. The term used for such behavior is classroom discipline (p. 1193).
“Classroom Interaction”	Flanders (1970)	Classroom interaction is composed of ten categories and is primarily concerned with the emotional climate of the classroom resulting from verbal interactions between the teacher and pupils (5). Basically, the system involves the categorization of verbal classroom interaction into ten categories by a trained observer (p2). The 10 categories are: accepts feeling, praises or encourages, accepts or uses ideas of student, asks questions, lectures, gives directions,

		criticizes or justifies authority, student talk-response, student talk-initiation, silence or confusion (p. 20). By facilitating a shift from a passive, teacher-centered (i.e., lecture-style) classroom, toward an interactive, student-centered classroom, a CCS helps to create a classroom environment that accommodates a wider variety of student learning styles, making the learning of science a much more positive experience for students. (p. 4)										
“Classroom Communication”	Dufresne, Gerace, Leonard, Mestre, Wenk (1996)											
“Classroom Climate”	Wahlberg & Anderson (1968)	The main elements can be summarized analytically as follows: <table><tr><td>Institution -></td><td>Role -></td><td>Expectations</td></tr><tr><td>Class-></td><td>Climate-></td><td>Intentions -></td><td>Behavior</td></tr><tr><td>Individual -></td><td>Personality -></td><td>Dispositions</td></tr></table>	Institution ->	Role ->	Expectations	Class->	Climate->	Intentions ->	Behavior	Individual ->	Personality ->	Dispositions
Institution ->	Role ->	Expectations										
Class->	Climate->	Intentions ->	Behavior									
Individual ->	Personality ->	Dispositions										
		The upper line can be termed the "structural" dimension; it refers to the structure or organization of the classroom, The lower line refers to idiosyncratic personal dispositions to act in a given way to satisfy individual personality needs. This line is termed the “affective” dimension (p. 3). First, it focuses explicitly on the psychosocial environment of the high school classroom and conceptualizes that environment as a dynamic social system which includes not only teacher behavior and teacher-student interaction but student-student interaction as well. Second, rather than using ratings of outside observers, the classroom environment in the present study is defined in terms of the shared perceptions of persons in that environment. The environment of the classroom is thus defined by the shared perceptions of the classroom participants (p. 94). The social system perspective embodied in this literature aided in delineating three general sets of variables. First were interpersonal relationship variables, which include affective aspects of student-student and teacher-student interactions. Second were system maintenance and system change variables involving aspects of the "constitution of the classroom" and teaching innovations. Finally, goal-orientation variables were investigated. Goal-orientation variables were conceptualized as variables relating to specific functions of environments (p 94- 95).										
“Classroom Environment”	Moos & Trickett (1973); Fraser (1991)											
		The social system perspective embodied in this literature aided in delineating three general sets of variables. First were interpersonal relationship variables, which include affective aspects of student-student and teacher-student interactions. Second were system maintenance and system change variables involving aspects of the "constitution of the classroom" and teaching innovations. Finally, goal-orientation variables were investigated. Goal-orientation variables were conceptualized as variables relating to specific functions of environments (p 94- 95).										
“Classroom Dynamics”	Montague, M., & Rinaldi, C. (2001).	Classroom dynamics is a complex and multifaceted phenomenon having to do with classroom climate and the behavior of teachers and students. Investigating classroom dynamics is particularly challenging due to the multivariate nature of human behavior and the contextual conditions in which it occurs. Generally, classroom dynamics research has focused on the study of teacher and student behavior in the classroom by measuring quantity and quality of teacher-student interactions, peer interactions and relationships, teacher and student perceptions and attitudes, and a variety of instructional and student performance factors.										

Bijlage 2: Dijkstra's algoritme

Volgens de wiki referentie

(https://en.wikipedia.org/wiki/Dijkstra%27s_algorithm) (opgezocht Juli, 2024) 'Dijkstra's algorithm to find the shortest path between a and b. It picks the unvisited vertex with the lowest distance, calculates the distance through it to each unvisited neighbor, and updates the neighbor's distance if smaller.' De volgende pseudo code wordt daarbij gegeven:

```
1 function Dijkstra(Graph, source):
2
3 for each vertex v in Graph.Vertices:
4   dist[v] ← INFINITY
5   prev[v] ← UNDEFINED
6   add v to Q
7 dist[source] ← 0
8
9 while Q is not empty:
10  u ← vertex in Q with minimum dist[u]
11  remove u from Q
12
13  for each neighbor v of u still in Q:
14    alt ← dist[u] + Graph.Edges(u, v)
15    if alt < dist[v]:
16      dist[v] ← alt
17      prev[v] ← u
18
19 return dist[], prev[]
```

Dijkstra bedacht dit in 1956 maar publiceerde hierover in 1959. Voor meer specifieke details wordt verwezen naar

(https://en.wikipedia.org/wiki/Dijkstra%27s_algorithm).

Een voorbeeld van hoe een tussencentraliteit en bepaald netwerk berekend kan worden door Python te gebruiken is als volgt:

```
import networkx as nx
from itertools import combinations
```

```

# Create a graph
G = nx.Graph()

# Add nodes and edges
nodes = ['A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F']
edges = [('A', 'B'), ('A', 'D'), ('B', 'C'), ('B', 'E'), ('C', 'F'), ('D', 'E'), ('E', 'F')]
G.add_nodes_from(nodes)
G.add_edges_from(edges)

# Initialize betweenness centrality dictionary
betweenness = {node: 0 for node in G.nodes()}

# Calculate shortest paths
for s, t in combinations(G.nodes(), 2):
    all_shortest_paths = list(nx.all_shortest_paths(G, source=s, target=t))
    num_shortest_paths = len(all_shortest_paths)

    for path in all_shortest_paths:
        for node in path[1:-1]: # Exclude source and target nodes
            betweenness[node] += 1 / num_shortest_paths

# Normalize the results (for undirected graphs, divide by 2)
for node in betweenness:
    betweenness[node] /= 2

# Print the betweenness centrality
for node, centrality in betweenness.items():
    print(f"Node {node}: Betweenness Centrality = {centrality:.4f}")

```

Voorbeeld output:

```

Node A: Betweenness Centrality = 0.0000
Node B: Betweenness Centrality = 0.1667
Node C: Betweenness Centrality = 0.5000
Node D: Betweenness Centrality = 0.1667
Node E: Betweenness Centrality = 0.0000

```

Bijlage 3: Codeertabel, opgemaakt voor KBDeX

Voor determinatie van de kenmerken is de volgende woordenlijst gebruikt waarin woorden uit de interviews met de kenmerken zijn verbonden:

- a. REL!:communicatie,communiceren,communiceer,communiceert,communiceerde,contact,contacten,empathie,empathisch,empatische,gezag,gezagdrager,gezagdragen,interactie,interacteren,interpersoonlijk,interpersoonlijke,leefklimaat,relatie,relaties,relatiepatroon,relatiepatronen,betrekking,betrekkingen,samenwerken,samenwerkt,samenwerkte,samenwerkten,samengewerkt,sociaal,sociale,vertrouwen,vertrouwd,vertrouwde,vriendelijk,vriendelijke,gunfactor,gunfactor,aardig,aardige,regie,roos,leary,liefde,vil,wil,fitness,persoonlijk,persoonlijke,persoon,ruimte
- b. REG!:gehoorzamen,gehoorzaamden,gehoorzaamde,gehoorzaamd,gehoorzaamt,ordeverstoring,ordeverstoringen,verstoring,orde,ordelijk,ordelijke,ordeprobleem,ordeproblemen,ordelijkheid,miepen,miepten,miepte,klieren,klierden,ettern,etterden,herrie,lawaai,escalatieladder,escalatieladders,escalatie-ladder,escalatie,rust,rustig,rustige,regelmaat,regelmatig,regelmatige,regels,regel,afspraken,afpraak,grenzen,grens,straffen,straffen,straf,beloning,beloningen,belonen,belont,beloond,veilig,veilige,veiligheid,veiligheid,trucjes,trucje,truc
- c. ORG!:organisatorisch,organisatie,organiseren,organisatievorm,overzichtelijk,overzichtelijke,procedures,procedure,regulatie,regulatie,reguleert,gereguleerd,reguleren,program,action,structuur,structureren,gestructureerd,werkklimaat,werksfeer,werkvormen,werkvorm,managen,manage,managed,e,gemanaged,klassenmanagement
- d. INH!:differentieren,leerklimaat,leren,leerden,leerde,leersituatie,leersituaties,leeromgeving,leeromgevingen,leerproces,leerprocessen,les,lessen,taakgericht,taakgerichte,vakinhoud,vakinhoud,inhoud,inhouden,lesinhoud,lesinhouden,leerstof,lesstof,schoolvak,schoolvakken,leerdoel,leerdoelen,vak,kennis,vakmethode,vakmethodiek,functionele,functioneel,

uitleggen, uitleggen, uitleg, leg, differentiatie, differentieert, differentieerde

- e. FYS!: leermateriaal, leermateriaal, materiaal, materialen, lesmateriaal, lesmaterialen, wifi, lokaal, lokalen, ruimte, ruimtes, opstelling, opstellingen, opgesteld, opstellen, inrichting, inrichten, aankleding, aankleden, leermiddelen, leermiddel

Introductie

In de klas kunnen verschillende activiteiten en gedragingen van leerlingen zorgen voor ongewenste verstoringen van de les. Deze verstoringen kunnen het leren van leerlingen negatief beïnvloeden en hun gevoel van veiligheid verminderen. Het is dus essentieel dat leraren deze verstoringen beheersen door effectief klassenmanagement. Echter, vooral beginnende leraren ervaren moeilijkheden met klassenmanagement, wat gezien wordt als een belangrijke uitdaging in hun vroege carrière (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

Aanstaande leraren ervaren een discrepantie tussen de verwachte en ervaren realiteit van het leraarschap. Hoewel aanstaande leraren denken over de benodigde vaardigheden en kennis te beschikken, voelen velen zich niet competent genoeg. Deze kloof tussen verwachtingen en realiteit kan voor leraren leiden tot een praktijkschok (Farrell, 2016). Deze moeilijkheden kunnen bij leraren resulteren in verminderd welzijn, ontevredenheid en in sommige gevallen, burn-out.

Eén oorzaak die genoemd wordt voor de praktijkschok is de lerarenopleiding, waarvan het curriculum vaak niet goed is afgestemd op de werkelijke uitdagingen van beginnende leraren, vooral op het gebied van klassenmanagement (Woodcock & Reupert, 2017). Dit resulteert in wat bekend staat als de theorie-praktijkkloof, waarbij er een spanning ontstaat tussen wat leraren in theorie op de opleiding leren en wat de praktijk van het lesgeven van aanstaande leraren vraagt (Resch & Schrittmesser, 2021).

Een manier om de theorie en praktijk beter met elkaar te verbinden is het gebruik van 'concepten'. De term 'concept' is afgeleid van het Latijnse 'concupere' en 'conceptum', wat "het bijeen nemen", "samenvatten" of "begrijpen" betekent. Concepten kunnen dienen als een brug tussen uitgebreide, abstracte theorieën en de dagelijkse praktijk van de leraar (Davis, 2017). Hierbij is het idee dat een concept de uitgebreide theorie kan bundelen, waardoor het eenvoudiger en concreter wordt en aanstaande leraren kan helpen om theorie beter te begrijpen. Het taalgebruik speelt hierbij een belangrijke rol. Er is een onderscheid te maken tussen het meer

concrete taalgebruik van aanstaande leraren, die voornamelijk beschrijven wat ze waarnemen, en het taalgebruik van ervaren leraren en opleiders, die situaties ook in abstracte termen kunnen beschrijven (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017).

In dit promotieonderzoek is gekeken naar het concept van klassenmanagement binnen de curricula van Nederlandse lerarenopleidingen. De focus in dit onderzoek ligt met name op het meso- en microniveau van het beoogde, uitgevoerde en bereikte curriculum (Van den Akker, 2009).

Onderzoeksvraag en doel

Het promotieonderzoek richt zich op het analyseren van het concept van klassenmanagement binnen de beoogde, uitgevoerde en bereikte curricula van Nederlandse lerarenopleidingen. Centraal stond de vraag: Hoe wordt klassenmanagement in het beoogde, het uitgevoerde en het bereikte curriculum van de Nederlandse lerarenopleidingen geconceptualiseerd?

- a) Welke kenmerken komen in het concept van klassenmanagement naar voren?
- b) In hoeverre komen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in onderlinge samenhang naar voren?
- c) Welke taal wordt gebruikt om de kenmerken van het concept van klassenmanagement te karakteriseren?

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds is het gericht op het verkleinen van de kloof tussen theorie en praktijk binnen de lerarenopleidingen en het bieden van inzichten voor lerarenopleiders in de conceptualisatie van klassenmanagement. Hierbij is ook gekeken naar de potentiële gevolgen voor de ontwikkeling van aanstaande leraren. Anderzijds draagt het onderzoek bij aan de verdieping van de theorie omtrent het concept van klassenmanagement.

Maatschappelijke & wetenschappelijke relevantie van het onderzoek

Dit onderzoek kan relevant zijn voor lerarenopleiders en werkplekbegeleiders en ervoor zorgen dat beginnende leraren minder moeite ervaren met klassenmanagement. Dit promotieonderzoek kan wetenschappelijk relevant zijn in het streven naar consensus over het

concept van klassenmanagement (Martin, et al., 2016). Ten tweede kan het promotieonderzoek relevant zijn voor het onderzoek naar het opleiden van leraren (Vanassche, 2016).

Het concept klassenmanagement

Het tweede hoofdstuk richt zich op het identificeren van de centrale kenmerken van het concept klassenmanagement. Met behulp van de grounded theory approach zijn in drie cycli verschillende bronnen geanalyseerd, variërend van grondleggers in het veld tot recente literatuur. Uit de literatuurstudie bleek dat klassenmanagement geconceptualiseerd kan worden met vijf kenmerken: 'Regels', 'Organisatie', 'Relatie', 'Inhoud' en 'Fysieke factoren', waarbij al deze kenmerken onderling verbonden zijn en geïntegreerd moeten worden door leraren in hun handelen. Dit integrale handelen streeft naar een veilige en uitdagende leeromgeving, waarbij aandacht is voor academisch leren, zelfregulatie, en de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen (Emmer & Sabornie, 2014; Evertson & Weinstein, 2006). Er is geconstateerd dat er veel verschillende interpretaties van klassenmanagement zijn, en het blijft een gemeenschappelijke uitdaging om een consistent concept van klassenmanagement te formuleren (Fives & Buehl, 2012).

Methode

Er is gekozen voor kwalitatieve dataverzameling door middel van interviews, studieboeken en studiewijzers van lerarenopleidingen. Voor de analyses zijn mixed-methods toegepast (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Yin, 2011). Voor de kwantitatieve semantische analyses is de Knowledge Building Discourse eXplorer (KBDeX) gebruikt (De Jong, 2019; Oshima et al., 2012). De kwalitatieve analyses waren cruciaal om het taalgebruik en de betekenis van de term "klassenmanagement" te begrijpen en te bepalen of dit abstract of concreet werd uitgedrukt. Deductieve codering werd gebruikt om vast te stellen hoe het concept van klassenmanagement werd gepresenteerd in de diverse bronnen

Diverse deelnemers, zoals aanstaande leraren, werkplekbegeleiders en lerarenopleiders, zijn geïnterviewd om een veelzijdig beeld te krijgen van het uitgevoerde en bereikte curriculum. Er is gestreefd naar diversiteit onder deelnemers om generaliseerbare uitspraken te kunnen doen, rekening houdend met factoren zoals geslacht, leeftijd,

regio in Nederland en verschillende opleidingsniveaus. Studiewijzers en studieboeken zijn geanalyseerd vanwege hun waarde in het beoogde curriculum (Van den Akker, 2003).

Resultaten

In hoofdstuk 4 is de studie naar het concept van klassenmanagement in het bereikte curriculum volgens aanstaande leraren beschreven (Van Den Akker, 2009; Ozruso-Haggiag & Tabach, 2018). Het doel van deze studie is om een beter inzicht te krijgen in hoe lerarenopleiders, volgens aanstaande leraren, het concept van klassenmanagement presenteren. Specifieke onderzoeksvragen richtten zich op de kenmerken van klassenmanagement die worden aangeleerd, het taalgebruik van lerarenopleiders en de samenhang tussen de verschillende kenmerken van klassenmanagement tijdens lessen op het instituut.

Uit kwantitatieve analyses blijkt dat de kenmerken ‘Relatie’ en ‘Inhoud’ dominant zijn. In de perceptie van de aanstaande leraren gebruiken lerarenopleiders overwegend abstract taalgebruik (ongeveer 75%) voor het concept van klassenmanagement. Ondanks dat er een kwantitatieve onderlinge samenhang tussen de kenmerken werd waargenomen, blijkt uit de kwalitatieve analyse dat deze samenhang in de perceptie van aanstaande leraren nauwelijks door lerarenopleiders wordt gepresenteerd. Aanstaande leraren lijken deze samenhang zelf te moeten ontdekken, hoewel ze hier niet negatief over zijn.

In hoofdstuk 5 is de studie naar de rol van werkplekbegeleiders met betrekking tot het concept van klassenmanagement binnen het uitgevoerde curriculum beschreven. Aanstaande leraren ervaren de werkplek als een waardevolle leercontext, waar ze competenties opdoen in klassenmanagement, vooral bij intensieve begeleiding (Darling-Hammond, 2017; Wood & Stanulis, 2009; Holdaway, 2017; Christofferson & Sullivan, 2015). Het doel van deze studie is te onderzoeken welk concept van klassenmanagement werkplekbegeleiders hebben, met welke taal zij dat concept communiceren en welke kenmerken ze onderscheiden in hun begeleiding.

Uit de analyses blijkt dat de centrale kenmerken die door werkplekbegeleiders zijn genoemd ‘Regels’, ‘Relatie’ en ‘Inhoud’ te

zijn. Dit laat zien dat zij een beperkt concept van klassenmanagement hanteren waarin drie van de vijf kenmerken dominant zijn. Wat betreft taalgebruik maken werkplekbegeleiders gebruik van zowel abstracte als concrete termen, maar neigen meer naar abstract taalgebruik. Dit kan mogelijk verklaard worden door het integraal denken van ervaren leraren (Berliner, 2004; Stahnke & Blömeke, 2021; Tongson & Eslit, 2018). Hoewel werkplekbegeleiders een samenhang tussen de kenmerken van klassenmanagement erkennen, bespreken zij deze weinig, wat te maken kan hebben met hun vragende begeleidingsstijl. Hierdoor worden aanstaande leraren mogelijk niet expliciet gestimuleerd om hun overtuigingen te onderzoeken en te baseren op een bewezen en samenhangend concept (Girardet & Berger, 2018).

In hoofdstuk 6 is de analyse van het concept van klassenmanagement bij lerarenopleiders beschreven. De lessen van lerarenopleiders op het instituut beïnvloeden hoe aanstaande leraren het concept van klassenmanagement begrijpen (Westrick & Morris, 2016). Het doel van deze studie was om te verkennen welk concept van klassenmanagement lerarenopleiders gebruiken. Dit omvatte onderzoek naar de kenmerken van klassenmanagement die lerarenopleiders onderscheiden, het taalgebruik dat ze gebruiken en hoe ze samenhang zien tussen verschillende kenmerken van het concept van klassenmanagement.

Uit de analyses met behulp van KBDeX van de interviews met de lerarenopleiders blijkt dat de tussencentraliteitwaarden van de kenmerken 'Inhoud' en 'Regels' hoog zijn binnen hun concept van klassenmanagement. Hun taalgebruik over klassenmanagement is voornamelijk abstract. Er werd vastgesteld dat lerarenopleiders wel degelijk samenhang zien tussen de kenmerken van klassenmanagement. De bevindingen tonen dat lerarenopleiders zich bewust zijn van de veelzijdigheid van het concept van klassenmanagement. De analyse van de correlaties laten zien dat de tussencentraliteit van de kenmerken 'Regels' en 'Organisatie' een sterke correlatie vertonen. Echter, de samenhang tussen de kenmerken wordt door de lerarenopleiders beperkt geëxpliciteerd. Het accent op het kenmerk 'Regels' was, mede gezien de Nederlandse onderwijscultuur, die door kleine machtsafstand tussen leraar en leerlingen en een gehechtheid aan individualistische waarden wordt gekenmerkt, moeilijk te verklaren (Wubbels, 2011).

In hoofdstuk 7 is de analyse van het concept van klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen aan de hand van openbaar beschikbare studiewijzers beschreven. De studie was erop gericht om inzicht te krijgen in de aandacht voor klassenmanagement binnen het beoogde curriculum. De aandacht voor het onderwerp 'klassenmanagement' in het curriculum van lerarenopleidingen is toegenomen (Jones, 2006; Oliver en Reschly, 2010). Echter, er bestaat onduidelijkheid over hoe dit onderwerp is geconceptualiseerd in de studiewijzers. De analyse richtte zich daarom op het identificeren van kenmerken van klassenmanagement en het gebruikte taalgebruik in studiewijzers.

Uit de analyses bleek dat in de meeste lerarenopleidingen niet alle vijf kenmerken werden opgenomen. Er werden gemiddeld drie kenmerken op de lerarenopleidingen gevonden. Het beoogde curriculum omvatte voornamelijk de kenmerken 'Inhoud' en 'Relatie', terwijl 'Fysieke factoren' minder vaak werden genoemd. Verder bleek het taalgebruik in de studiewijzers overwegend abstract te zijn. Het dominante accent op de kenmerken 'Relatie' en 'Inhoud' kan wijzen op een interpersoonlijk en curriculair perspectief op klassenmanagement in Nederlandse lerarenopleidingen (Wubbels, 2011). De informatieve functie van studiewijzers kan het abstracte taalgebruik verklaren.

In hoofdstuk 8 wordt de analyse van het concept van klassenmanagement zoals dat wordt geconceptualiseerd in de opleidingsliteratuur van Nederlandse lerarenopleidingen beschreven. Opleidingsliteratuur wordt beschouwd als een belangrijke bron van kennis en theorie over klassenmanagement voor aanstaande leraren (Martin et al., 2017). Er is onderzocht welke kenmerken van het concept van klassenmanagement in Nederlandse opleidingsliteratuur naar voren komen en met welke taal deze kenmerken worden beschreven.

De analyses toonden aan dat klassenmanagement in opleidingsliteratuur wordt voorgesteld met twee of drie kenmerken, waarbij 'Regels' en 'Relatie' centraal staan. Daarnaast wordt klassenmanagement voornamelijk beschreven met abstracte taal, hoewel in de boeken ook concrete voorbeelden van lesgebeurtenissen en gesprekken tussen leraren en leerlingen worden gegeven. De

nadruk op 'Regels' en 'Relatie' kan te maken hebben met de behoeften van aanstaande leraren die zoeken naar een balans tussen nabijheid en professionele afstand tot hun leerlingen. De literatuur zou leraren moeten helpen navigeren tussen deze twee aspecten van het leraarschap (Aultman et al., 2009).

Conclusie

Klassenmanagement is in dit promotieonderzoek gedefinieerd als het integrale handelen van een leraar met betrekking tot vijf samenhangende kenmerken: 'Regels', 'Organisatie', 'Relatie', 'Inhoud' en 'Fysieke factoren', met als doel een veilig en uitdagend leerklimaat te creëren. De bevindingen zijn als volgt:

- 'Relatie', 'Inhoud' en 'Regels' zijn de dominante kenmerken in het curriculum. 'Organisatie' en 'Fysieke factoren' worden minder benadrukt.
- Hoewel er samenhang tussen de kenmerken van het concept van klassenmanagement in de curricula van Nederlandse lerarenopleidingen is gevonden, wordt deze samenhang weinig benadrukt.
- Abstract taalgebruik overheerst in de beschrijvingen in de verschillende verschijningsvormen van het curriculum.

Dit onderzoek toont aan dat in Nederlandse lerarenopleidingen het concept van klassenmanagement met meer kenmerken naar voren kan komen, met meer nadruk op samenhang tussen deze kenmerken en met gebruik van concretere taal (zie Furman Shaharabani & Yarden, 2019). Het aangetroffen concept van klassenmanagement in de curricula lijkt beperkt te zijn, met onvoldoende aandacht voor de samenhang tussen de kenmerken en met een neiging naar abstractie, wat kan bijdragen aan de ervaren kloof tussen theorie en praktijk voor aanstaande leraren. De wijze waarop klassenmanagement in de curricula verschijnt kan bijdragen aan de door aanstaande leraren ervaren praktijkshock.

Discussie

Er zijn drie discussiepunten naar voren gekomen. Ten eerste betreft dit de aandacht voor de kenmerken. 'Relatie' en 'Inhoud' zijn in alle curriculumvormen aangetroffen; deze kenmerken hadden een hoge

tussencentraliteit. Ook viel op dat het kenmerk 'Regels' een lagere tussencentraliteit had dan 'Relatie' en 'Inhoud', ondanks eerdere studies die aantoonde dat aanstaande leraren zich richten op discipline en regelnaleving (Wolff et al, 2016; Za'Za', 2007). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Nederlandse aanstaande leraren het waarborgen van regelnaleving, met andere woorden, aandacht geven aan het kenmerk 'Regels' verwoorden als een manier om de relatie met leerlingen vorm te geven, waarin zij veel invloed kunnen uitoefenen op het gedrag van leerlingen.

Ten tweede werd in dit onderzoek geconstateerd dat het taalgebruik in de lerarenopleiding vaak abstract is. Dat kan mogelijk verklaard worden door de 'vloek van kennis' (Wiemann, 2007), waarbij experts, zoals werkplekbegeleiders en lerarenopleiders, veronderstellen dat anderen hun abstracte taalgebruik begrijpen zonder dit te verifiëren. Deze veronderstelling vraagt om nader onderzoek.

Tot slot is er de vraag of klassenmanagement en lesgeven principieel van elkaar verschillen? De traditionele opvatting scheidt klassenmanagement (gezien als het handhaven van orde) en lesgeven (gezien als kennisoverdracht). De twee concepten, lesgeven en klassenmanagement, lijken steeds meer in elkaar overvloeien. Zowel klassenmanagement als lesgeven worden gezien als het creëren van een effectieve leeromgeving (Sabornie & Espelage, 2023). Dit brengt echter ook nieuwe conceptuele vraagstukken met zich mee over de duiding en relatie tussen beide termen. Dit onderzoek suggereert dat klassenmanagement en lesgeven eerder graduele verschillen dan principiële verschillen vertonen.

Aanbevelingen en vervolgonderzoek

Dit promotieonderzoek presenteert twee belangrijke aanbevelingen voor de praktijk van het opleiden van aanstaande leraren. Ten eerste wordt gepleit voor meer expliciete aandacht voor alle kenmerken, de samenhang tussen deze kenmerken en het taalgebruik bij klassenmanagement. Dat zou bijvoorbeeld kunnen met een model, zoals het didactisch klaverblad, om aanstaande leraren te helpen met concretere taal bij het creëren van een veilig en uitdagend leerklimaat in de klas.

Ten tweede wordt aanbevolen om het conceptueel inzicht bij aanstaande leraren te vergroten. Lerarenopleiders kunnen hieraan bijdragen door dilemma's en inzichten rond klassenmanagement

expliciet te maken, gebruik te maken van expliciete modellering en theoretische inzichten te verbinden met praktisch handelen (o.a. Berry, 2008; Loughran, 1995; Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Het is cruciaal dat het concept van klassenmanagement consistent en herkenbaar wordt gepresenteerd in alle aspecten van de lerarenopleiding, zowel op het instituut als op de werkplek. Verder worden er suggesties gedaan voor vervolgonderzoek, zoals het bestuderen van hoe lerarenopleiders het curriculum-in-actie vormgeven, de rol van werkplekbegeleiders in de overdracht van theoretische kennis, en hoe het concept van klassenmanagement wordt geïntegreerd in verschillende delen van het onderwijscurriculum.

English summary

Introduction

In the classroom, various student activities and behaviors can lead to unwanted disruptions during lessons. These disruptions can adversely impact students' learning experiences and diminish their sense of safety. Hence, it is crucial for teachers to effectively manage these disruptions, as highlighted by Kwok (2021). However, novice teachers, especially, encounter challenges in classroom management, posing a significant hurdle in the initial stages of their careers (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

There exists a gap between the expected and perceived reality of being a teacher. Despite future teachers believing they possess the necessary skills and knowledge, many feel inadequate competent. This disparity between expectations and reality often leads to a phenomenon known as practice shock among teachers (Farrell, 2016). These challenges can result in diminished well-being, dissatisfaction, and, in severe cases, burnout among teachers. One of the significant factors contributing to this practice gap is teacher education. Frequently, the curriculum fails to align with the actual challenges faced by novice teachers, especially in the realm of classroom management (Woodcock & Reupert, 2017). This disconnect is commonly referred to as the theory-practice gap, wherein there is a tension between what teachers learn in theory during their teacher education and what the practical teaching demands of them (Resch & Schrittmesser, 2021).

To bridge the gap between theory and practice, employing 'concepts' is imperative. Concepts act as a bridge between comprehensive, abstract theory and teachers' everyday practices (Davis, 2017). The idea behind this approach is that a concept can simplify and concretize extensive theoretical knowledge, aiding prospective teachers in better understanding complex theories. The role of language is pivotal in this process. Prospective teachers often employ concrete language, describing their observations, while experienced teacher educators and teacher educators frequently employ theoretical and abstract terms to explain situations (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017).

This research delves into the concept of classroom management within the curricula of Dutch teacher education programs, with a particular focus on the meso- and micro-levels of the intended, implemented, and achieved curriculum (Van den Akker, 2009).

Research question and purpose

This research concentrates on analysing how the concept of classroom management is conceptualized within the intended, implemented, and achieved curricula of Dutch teacher education programs. The central question posed was, "How is classroom management conceptualized in the intended, implemented, and achieved curricula of Dutch teacher education programs?"

This research involved examining the features of the concept of classroom management, exploring the coherence between these features, and analysing the language used. The study aimed to achieve twofold objectives. Firstly, it aimed to bridge the gap between theory and practice in teacher education programs, providing insights for teacher educators in conceptualizing classroom management and potentially enhancing the development of prospective teachers. Secondly, the study contributes to the deepening of the theoretical understanding of the concept of classroom management.

The social and scientific relevance of this research is evident. It holds relevance for teacher educators and workplace supervisors, potentially easing the challenges faced by novice teachers in managing their classrooms. Additionally, this research may contribute significantly to the academic discourse surrounding a consensus on the concept of

classroom management (Martin et al., 2016). Moreover, it could prove relevant in the realm of teacher education research (Vanassche, 2016).

The concept of classroom management

The second chapter of this research focused on identifying the central features of the concept of classroom management. Utilizing the grounded theory approach, various sources are analyzed in three cycles, ranging from early pioneers in the field to contemporary literature. The literature review revealed that classroom management can be conceptualized with five key features: 'Rules,' 'Organization,' 'Relationship,' 'Content,' and 'Physical Factors.' These features are interconnected, requiring teachers to integrate them in their actions. This integrated approach aims to create a safe and stimulating learning environment, emphasizing academic learning, self-regulation, and students' socio-emotional and moral development (Emmer & Sabornie, 2014; Evertson & Weinstein, 2006). It is noteworthy that numerous interpretations of classroom management exist, posing a common challenge in formulating a consistent concept (Fives & Buehl, 2012).

Method

Qualitative data are collected through interviews, textbooks, and study guides from teacher education programs. Mixed-methods analyses are applied (Cohen, Manion & Morrison, 2018; Yin, 2011). The Knowledge Building Discourse eXplorer (KBDeX) was employed for quantitative semantic analyses (De Jong, 2019; Oshima et al., 2012). Qualitative analyses are essential to understand the language and meaning of the term "classroom management," whether it was expressed abstractly or concretely. Deductive coding was used to determine how the concept of classroom management was portrayed in the various sources.

Various participants, including prospective teachers, workplace supervisors, and teacher educators, are interviewed to provide a multifaceted view of the implemented and achieved curriculum. Diverse participants are sought to make generalizable statements, considering factors such as gender, age, region in the Netherlands, and different levels of education. Study guides and textbooks are analyzed for their value in the intended curriculum (Van den Akker, 2003).

Results

Chapter 4 described the study of the concept of classroom management in the achieved curriculum according to prospective teachers (Van Den Akker, 2009; Ozruso-Haggiag & Tabach, 2018). The aim was to gain a better understanding of how teacher educators present the concept of classroom management according to prospective teachers. Specific research questions focused on the features of classroom management that are taught, the language used by teacher educators, and the coherence between different features of classroom management during lessons at the institute. Quantitative analyses revealed that the features 'Relationship' and 'Content' are dominant. In the perceptions of prospective teachers, teacher educators predominantly used abstract language (about 75%) to discuss the concept of classroom management. Despite the observed quantitative correlation between the features, qualitative analysis suggested that in the perception of prospective teachers, this coherence was hardly presented by teacher educators. Prospective teachers seemed to have to discover this coherence themselves, although they did not express negativity about it.

Chapter 5 described the study of the role of workplace supervisors in relation to the concept of classroom management within the implemented curriculum. Prospective teachers view the workplace as a valuable learning context where they gain competencies in classroom management, especially with intensive supervision (Darling-Hammond, 2017; Wood & Stanulis, 2009; Holdaway, 2017; Christofferson & Sullivan, 2015).

The aim of this study was to investigate the concept of classroom management that workplace supervisors have, the language they use to communicate that concept, and the features they emphasize in their supervision. The analysis revealed that workplace supervisors primarily emphasized 'Rules,' 'Relationship,' and 'Content.' This suggests that they adopt a limited concept of classroom management where three of the five features are dominant. Regarding language, workplace supervisors used both abstract and concrete terms, but they tended more towards abstract language. This can possibly be explained by the integral thinking of experienced teachers (Berliner, 2004; Stahnke & Blömeke, 2021; Tongson & Eslit, 2018). Although workplace supervisors recognized a coherence between classroom

management features, they discussed this minimally, likely due to their questioning supervision style. As a result, prospective teachers might not be explicitly encouraged to explore and base their beliefs on a proven and coherent concept (Giradet & Berger, 2018).

Chapter 6 described the analysis of teacher educators' concept of classroom management. Teacher educators' lessons at the institute influence how prospective teachers understand the concept of classroom management (Westrick & Morris, 2016). The aim of this study was to explore the concept of classroom management that teacher educators use. This included examining the features of classroom management that teacher educators distinguish, the language they use, and how they perceive coherence between different features of the concept of classroom management. The analysis of the interviews with the teacher educators showed that the features 'Content' and 'Rules' are dominant within their concept of classroom management. Their language on classroom management is mainly abstract. It was found that teacher educators recognize coherence between features of classroom management. The analysis of the statistical correlations shows that the betweenness centrality of the features 'Rules' and 'Organisation' show strong statistical correlation. The findings suggested that teacher educators are aware of the multifaceted nature of the concept of classroom management. However, this coherence between the features was limitedly- made explicit by teacher educators. The emphasis on 'Content' can possibly be explained by the dominant curricular approach in teacher education. The emphasis on the characteristic 'Rules' was difficult to explain, given the Dutch educational culture characterized by a small power distance between teachers and students and an adhesion to individualistic values (Wubbels, 2011).

Chapter 7 described the analysis of the concept of classroom management in Dutch teacher education programs using publicly available study guides. The study aimed to understand the focus on classroom management within the intended curriculum. Attention to the topic of classroom management in the curriculum of teacher education programs has increased (Jones, 2006; Oliver and Reschly, 2010). However, there is a lack of clarity on how this topic is conceptualized in the study guides. The analysis, therefore, focused on

identifying features of classroom management and the language used in study guides. The analyses showed that in most teacher education programs, not all five features are included (three features on average). The intended curriculum mainly included the features 'Content' and 'Relationship,' while 'Physical factors' are mentioned less often. Furthermore, the language used in the study guides was predominantly abstract. The dominant emphasis on the features 'Relationship' and 'Content,' which may indicate an interpersonal and curricular perspective on classroom management in Dutch teacher education programs (Wubbels, 2011). The informative function of study guides may explain the abstract language.

Chapter 8 described the analysis of the concept of classroom management as conceptualized in the literature of Dutch teacher education programs. Literature is considered an important source of knowledge and theory on classroom management for prospective teachers (Martin et al., 2017). It was investigated which features of the concept of classroom management emerge in Dutch teacher education literature and the language used to describe these features. The analysis showed that classroom management in this literature is presented with two or three features, with 'Rules' and 'Relationship' taking center stage. In addition, classroom management is mostly described with abstract language, although books also give concrete examples of lesson events and conversations between teachers and students. The emphasis on 'Rules' and 'Relationship' may be related to the needs of prospective teachers seeking a balance between closeness and professional distance from their students, as described by Huberman (1989). The literature should help teachers navigate between these two aspects of being a teacher (Aultman et al., 2009).

Conclusion

Classroom management was defined in this research as the integral action of the teacher regarding five features: rules, organization, relationship, (subject) content, and physical factors, where the aim is to create a safe and stimulating learning climate. The findings were: Of the five features, 'Relationship,' 'Content,' and 'Rules' are found dominant in the curriculum. The other two features, 'Organization' and 'Physical factors,' are less emphasized. Although coherence between the features of the concept of classroom management in curricula of

Dutch teacher education programs has been found, this coherence is little emphasized. Predominantly abstract language is used. This research has shown that in Dutch teacher education curricula, the concept of classroom management could emerge with more features, emphasizing more coherence between features and using more concrete language (cf. Furman Shaharabani & Yarden, 2019). The concept of classroom management that was found in the curricula seems to be limited, lacking focus on the coherence of features and using abstract language, which may contribute to the perceived gap between theory and practice for prospective teachers.

Discussion

Three discussion points are mentioned. The first point concerns the focus on features. The features 'Relationship' and 'Content' are found in all manifestations of the curriculum. The feature 'Rules' was less prominent, despite previous research showing that prospective teachers have a focus on discipline and compliance with rules (Wolff et al, 2016; Za'Za', 2007). A possible explanation for this is that prospective teachers recognize ensuring compliance with rules as the way in which they should shape the relationship with students; namely, a relationship in which they can exert considerable influence on students' behavior.

Second, this doctoral research suggested that language use in teacher education is frequently abstract. One possible explanation for this is the so-called 'curse of knowledge' (Wiemann, 2007) in which experts, such as workplace supervisors and teacher educators, assume that others understand their abstract language without verifying it.

Third, the question concerned whether class management and teaching are fundamentally different. The traditional view separated classroom management (seen as maintaining order) and teaching (seen as transferring knowledge). In contemporary research and conceptions, one often sees that these two concepts are increasingly merging. The idea is that both classroom management and teaching are seen as creating an effective learning environment (Sabornie & Espelage, 2023).

Recommendations and follow-up research

This research presents two main recommendations for the practice of teaching prospective teachers. First, it calls for more explicit attention

to all features, coherence between features, and language in classroom management. This can for instance be done by using a model, similar to the didactic trefoil model, to use more concrete language to help prospective teachers create a safe and challenging classroom learning environment.

Second, it is recommended to increase conceptual understanding among prospective teachers. Teacher educators can contribute to this by making dilemmas and insights around classroom management explicit, using explicit modeling, and linking theoretical insights to practical action (e.g., Berry, 2008; Loughran, 1995; Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). It is crucial that the concept of classroom management is consistently and recognizably presented in all aspects of teacher education, both at the institute and in the workplace.

Suggestions for follow-up research are proposed, such as studying how teacher educators shape curriculum-in-action, exploring the role of workplace supervisors in transferring theoretical knowledge, and investigating how the concept of classroom management is integrated into different parts of the teaching curriculum.

Dankwoord

Klassenmanagement is al mijn hele werkzame leven een belangrijk thema. Het begon tijdens de stages in mijn eerste leerjaar van de lerarenopleiding. Ik had moeite met het scheppen van een veilig en uitdagend leerklimaat. Ik fietste regelmatig met buikpijn naar de stageschool. Klassenmanagement bevond zich in het hart van mijn leerproces. Ik herinner me de gesprekken als startend leraar met collega's, waarin ik zei: "Ik kan wel orde houden, hoor. Het zijn vooral de leerlingen die er moeite mee hebben."

En mijn opleiding dan, zult u misschien denken? Hadden zij mij niet beter moeten voorbereiden? Nee ... ik heb de lerarenopleiding nooit verweten dat ik een praktijkshock ervaarde. Ik heb tijdens mijn opleiding een geweldige tijd gehad en ik kijk met veel plezier terug op mijn tijd als aanstaande leraar. Hoe moeilijk ik het leren lesgeven ook vond, het heeft mij altijd aangezet tot reflectie, gestimuleerd om te lezen en om met anderen te praten. Zo kon ik leren.

Een lichte praktijkshock is waarschijnlijk onvermijdelijk; het beroep van leraar is geweldig, maar complex. Dat neemt niet weg dat lerarenopleiding zich verantwoordelijk mag voelen voor de overgang die aanstaande leraren ervaren van de opleiding naar het beroep als leraar. Op basis van dit onderzoek stel ik dat lerarenopleiders zich blijvend dienen te bezinnen op hun onderwijsaanbod. Die verantwoordelijkheid voel ik en was de basis van mijn promotieonderzoek.

Dit onderzoek startte 2014 binnen het kenniscentrum van het domein Bewegen en Educatie op Hogeschool Windesheim. Ik was destijds geplaatst bij het lectoraat 'Didactiek en de inhoud van de kunstvakken'. Ik was aangenomen om een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling op het gebied van de didactiek van het opleiden van leraren en lerarenopleiders. En promotieonderzoek doen was daarbij voor mij een welkome uitdaging. Zo kon ik mezelf professionaliseren.

Vanaf de eerste seconde wilde ik me bezighouden met een thema waar het onderwijswerkveld belang bij had. Mede gezien centrale

thema van het lectoraat - didactiek -, wilde ik dat dit wetenschappelijk onderzoek een brug kon slaan naar de praktijk. Dat was een belangrijk punt: dit proefschrift moet bruikbaar zijn voor de praktijk van het onderwijs.

Ik besloot een algemeen onderwijskundig onderwerp te kiezen en me tot een specifieke doelgroep te richten. De keuze voor de doelgroep was snel gemaakt. Ik wilde in de eerste plaats dat collega's van lerarenopleidingen het onderzoek konden gebruiken. En via de collega's zouden ook aanstaande leraren, werkplekbegeleiders, schoolopleiders, leidinggevend en andere onderzoekers kennis kunnen maken met de uitkomsten van het onderzoek.

Het onderwijskundige thema voor mijn promotieonderzoek moest veelzijdig zijn en vooral mijn *fascinatie* hebben. Mijn *passie* vond ik voor het onderwerp niet nodig. Bovendien ... proefschriften staan bekend als 'passion-killers'. Dat onderwerp werd dus klassenmanagement.

Inmiddels bestaat het lectoraat 'Didactiek en de inhoud van de kunstvakken' niet meer. Het kenniscentrum heeft een ingrijpende verandering ondergaan. Onderzoek kreeg de afgelopen jaren in het domein Bewegen en Educatie en binnen de hogeschool een andere plek. Veranderingen vonden plaats als gevolg van hogeschoolbeleid dat gebaseerd was op een andere visie op leren en onderwijzen dan mijn visie. Dat heeft allemaal veel impact gehad. De veranderingen in de organisatie drukte ook op mijn motivatie om te promoveren.

Maar zoals het wel meer mensen vergaat ... De neerwaartse spiraal die door alle perikelen ontstond, kwam ook bij mij tot stilstand. Ik kon plaats krijgen bij het lectoraat 'Onderwijsinnovatie en ICT'. En dat had een stimulerend effect.

Steeds vaker kreeg ik gelegenheid om, tijdens het werken aan mijn promotieonderzoek, reeds verworven inzichten te delen. Ik deelde met het werkveld, met collega's, met studenten, via social media, trainingen en lessen. Het didactisch klaverblad, één van de opbrengsten van dit proefschrift, heeft het werkveld al bereikt. En dat

is een groot cadeau; dit promotieonderzoek is niet alleen voor de boekenkast gemaakt.

Bij dit promotieonderzoek hebben heel veel mensen geholpen. En op veel verschillende manieren. Ik wil graag ‘gewoon iedereen’ bedanken. Uit angst iemand te vergeten zou ik het hier het liefst bij laten. Maar ik wil toch een paar personen noemen; zij verdienen extra aandacht.

Mijn begeleiders Bob en Frank. Eerst Bob. Ik kan mijn dankbaarheid niet woorden uitdrukken. Echt niet. Jouw bijdrage kwam op een belangrijk moment. Ik kan niet vaak genoeg zeggen hoe gelukkig ik ben dat je lid van het begeleidingsteam bent geworden. Je bent geduldig, begripvol, bijzonder intelligent ... voor mij ben je de ware hoogleraar: een leraar op eenzame hoogte.

Frank. Wat ben ik blij dat jij mijn promotor wilde zijn. Je bent scherp, eerlijk, kritisch en creatief. Je hebt de wereld van de ‘centraliteit’ voor mij geopend. En dat ondersteunt mijn denken over onderwijs en leren. En je hebt me geholpen om mijn angst voor statistiek te overwinnen.

De studenten, de lerarenopleiders en de stagecoaches met wie ik gesproken heb. Jullie hebben mij van de data voorzien die tot het ruggenmerg van dit proefschrift behoren. Het gemak waar mee jullie met toezeggingen kwamen om mee te werken, hebben dit onderzoek enorm geholpen. En jullie openheid over jullie ervaringen en inzichten zorgen dat dit onderzoek dichter bij de praktijk komt te staan.

Peter Teitler en René van Kralingen. Dank voor het delen van jullie hoofdstukken over klassenmanagement. Ik ben zo nieuwsgierig wat jullie mijn onderzoek vinden? Jullie inzichten over orde en klassenmanagement zijn door heel veel leraren gelezen en waren belangrijk voor dit onderzoek.

De paranimfen Ton en Ivo. Jullie aanwezigheid bij het binnenlopen van de ‘trouwzaal der wetenschap’ stel ik zeer op prijs. Ivo, jij hebt met je gedrevenheid enorm geholpen om het didactisch klaverblad zichtbaar te maken. Veel mensen kennen en gebruiken het klaverblad om met collega’s over de kwaliteit van lessen te praten. Mede dankzij jou wordt het klaverblad gebruikt; van voorschoolse educatie

instellingen tot aan universiteiten. Ton, hoewel ik vind dat je veel te weinig zie en spreek ... jij bent heel vaak op de achtergrond aanwezig geweest tijdens het werken aan het onderzoek. Eén van jouw gevleugelde uitspraken is: “Maakt niet uit, joh!”. Dat heb ik vaak, met een Borruft’s accent, tegen mezelf gezegd. Het schrijven van een proefschrift is (ook) een survival en dus: “Pijn is tijdelijk, trots is voor altijd!”

Mijn Windesheimcollega’s: Anneke Smits, Jooske Buschbach, Petra Vos, Jan Doelman, Wim Trooster, Ton Zondervan en Heleen Simonsz, Ellen Kloet, Sui Lin Goei en Bert Meijer. Vooral Anneke ... jouw hulp en flexibiliteit hebben mij, als alles weer tegenzat, verder geholpen. Heel erg bedankt voor je vertrouwen.

Mijn begeleiders van eerste uur: Jeroen Lutters, Theo Wubbels. Jeroen, bedankt voor het lenen van je vrije geest! En Theo, ik zou het zou leuk vinden om elkaar te spreken. Jij was erbij toen ik de eerste stappen als onderzoeker zette.

Mijn buitenpromovendi-maatje van het eerste uur Lidewij. Ik was blij met je knuffel die ik laatst van je kreeg, Lidewij. Mijn promovendi-maatjes van het laatste uur: Erik en Marieke ... we hebben een fijne werkkamer!

En niet te vergeten: de transcribeerders Leah en Jessie.

Mijn maatjes; Chris Hazelebach en Tjeerd Biesterbosch. Chris; jij bent mijn leermeester. Van jou kreeg ik de bevestiging dat ik een interessante visie op onderwijs heb. Jij was in 1993 in een van mijn lessen bewegingsonderwijs aanwezig. Jij was bezig loopt t, lukt ’t en leeft ’t te ontwikkelen. Het lo-lu-le-model is een belangrijke basis die onder het didactisch klaverblad ligt! Tjeerd ... Vrouw Pier gaat nooit meer dood! Dank voor je vriendschap!

Pap en Mam ...het twaalfjarig jongetje dat huilend op bed zat, omdat hij naar de mavo ging en zichzelf teleurstelde, is doctor geworden.

Voor mijn meiden. Lize en Nora, wat ik met dit boek tegen jullie wil zeggen is: “Als je iets echt wil, dan kun je het ook.”

En ten slotte lieve Claudia; bedankt voor alle keren dat we wandelend de zoektocht door het onderzoek bespraken en excuses voor alle nachten dat ik je wakker hield met mijn gepieker. We zijn een goed team. Samen kunnen we alles!

Curriculum vitae

Bruno Oldeboom is geboren op 6 augustus 1966 in Hoogezand-Sappemeer. Na het afronden van de middelbare school, volgde hij de opleiding tot leraar Lichamelijk Opvoeding aan de Calo in Zwolle. Hij is zijn carrière als leraar begonnen in het basisonderwijs en op een VMBO-school in een achterstandswijk in Utrecht. Na een aantal jaren als leraar LO op SG het Baken in Almere werd hij in 2000 lerarenopleider op hogeschool Windesheim te Zwolle.

Sinds 2012 is hij hoofddocent 'Didactiek en het opleiden van leraren' op hogeschool Windesheim. Hier is hij onderzoeker en lerarenopleider in master- en bachelor-onderwijs. Hij verzorgt onderwijs over groepsdynamiek, professionele identiteit en de onderzoekende leraar. Hij verricht binnen het lectoraat 'Onderwijsinnovatie en ICT' onderzoek naar duurzaam leren en didactisch redeneren (sustainable learning and education (SLE) and pedagogical reasoning).

Verder traint hij als zelfstandige zonder personeel, leraren, lerarenopleiders, schoolopleiders en werkplekbegeleiders op het gebied van (opleidings)didactiek. Ook verzorgt hij trainingen en trajecten op het gebied van tal van onderwerpen zoals coaching, groepsdynamisch werken en professionele identiteit voor leraren en teams.

Lijst met publicaties

- Oldeboom, B., & Dokman, I. (2022). De gouden minuut. Zwolle, Buro Wijzicht. Uitgave in eigen beheer.
- Oldeboom, B., Dokman I., & Van Beusekom, R. (2022). De relatieparadox. Zwolle, Buro Wijzicht. Uitgave in eigen beheer.
- Dengerink J., & Oldeboom, B. (2020). Welke rollen vervullen lerarenopleiders? - naar een breder beroepsbeeld. In De staat van de lerarenopleider. Oolbekkink ea (red). VELON.
- Oldeboom, B. (2020). Klassenmanagement en groepsdynamiek. Jeugd in School en Wereld (JSW). nr. 10. pp. 33-37. ThiemeMeulenhoff.
- Koster, B., & Oldeboom, B. (2019). Leraar van leraren. Hoe kan de lerarenopleider de ontmoeting met studenten vormgeven? In Kennisbasis voor Lerarenopleiders; Katern 7. (pp.29-42). VELON
- Oldeboom, B. (red.) (2019). Doen we het goed? Bespiegelingen van lerarenopleiders. Gompel & Svacina.
- Oldeboom, B. (2018). Voice over teaching as teacher educator. In Smith, K (Chair), Summer Academy 2018. InFo-TED - International Forum of Teacher Educators, NTNU, Trondheim Norway. <https://info-ted.eu/voice-over-teaching-for-teacher-educators>.
- Dokman I., Beusekom, R., Oldeboom, B., & Pepping-Poot, A. (2018). Ik in de Wij. Groepsdynamisch werken in het onderwijs. L&Ving Factory. Uitgave in eigen beheer.
- Gommers, M., Oldeboom, B., Van Rijswijk, M., Snoek, M., Swennen, A., & Van Der Wolk, W. (2007). Leraren opleiden: Een handreiking voor opleiders. Garant.

Website:

<https://boldeboom.wordpress.com/>

Open Universiteit

