

Titel en themagebied:

Titel: De magie van de klik!



Begeleiding van studenten bij het Opleiden in de School,

De relatie tussen de dimensies van de *klik* en “nabijheid” en “invloed” bij de interpersoonlijke relatie.

Naam en studentnummer:

Gerard van de Weijer

3897397

Begeleidend docent:

Dr. Chris Phielix

Tweede beoordelaar:

Dr. Renske de Kleijn

Datum:

12 juni 2015

Samenvatting

In deze casestudy wordt door middel van een mixed- method design gezocht naar een mogelijke samenhang tussen de *klik* en de perceptie van studenten op “nabijheid” en “invloed” in de begeleidingsrelatie. De *klik* tussen student en begeleider werd gemeten middels een vragenlijst waarna er zes studenten werden geselecteerd voor een verdiepend interview. De perceptie op “nabijheid” en “invloed” werd gemeten middels de gevalideerde Questionnaire on Supervisors Interaction (QSI).

Resultaten tonen aan dat alle dimensies van de *klik* significant correleren met “nabijheid” en dat “invloed” nauwelijks een rol lijkt te spelen. Uit de interviews blijkt dat de *klik* vooral te maken heeft met toegankelijkheid van de begeleider. De *klik* lijkt sterker te worden naarmate de begeleider meer tijd vrijmaakt voor de student, de concerns van de student deelt en een luisterend oor heeft.

Opmerkelijk resultaat is dat de *klik* tussen student en begeleider niet te regisseren valt. In de discussie worden deze resultaten verklaart en suggesties gedaan voor vervolgonderzoek.

Keywords: Klik; Relatie begeleider- student; Opleiden in de School (OidS); Interpersoonlijk gedrag; “invloed”; “nabijheid”.



Inleiding

Studenten aan de lerarenopleidingen in Nederland worden niet alleen meer door de hogeschool opgeleid. Een deel van de opleiding wordt gevolgd in één of meer middelbare scholen in de vorm van een stage, vaak al vanaf het eerste jaar (Koster, Onstenk, 2009). Binnen de opleiding tot leraar voortgezet onderwijs neemt het Opleiden in de School (Oids) een belangrijke plaats in. Bij het Opleiden in de School bestaat er een nauwe samenwerking tussen middelbare scholen en lerarenopleidingen waarbij de aanname is dat het meer situeren van de opleiding in de praktijk een belangrijke bijdrage zal leveren aan de ontwikkeling van de bekwaamheidseisen van aankomende leraren (Min.OCW, 2007). Eén van de manieren waarop gezocht wordt naar de borging van de kwaliteit van het OidS als onderdeel van de lerarenopleiding, is de begeleiding van de leraar in opleiding bij het leren op de werkplek (NVAO, 2007). Voor het succesvol afronden van een studie wordt het bieden van een goede begeleiding als cruciaal benoemd in de literatuur (Geldens, Popeijus, & Bergen, 2003). De relatie tussen student en begeleider is daarbij essentieel. Kroeze (2014) noemt in zijn proefschrift de *klik* tussen begeleider en student. Met het concept *klik* wordt hier de ervaring van het bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn bedoeld (Kroeze, 2014). Uit onderzoek blijkt dat als begeleider en student niet bij elkaar passen de begeleiding niet slaagt (Karcher, Nakkula & Harris, 2005). De *klik* is van grote betekenis in de uitwerking van de begeleiding. Het verschil in *klik* is herkenbaar in de opbrengst van de begeleiding (Kroeze, 2014). Begeleiding kan zowel positieve als negatieve effecten hebben op de opbrengsten waarbij uit onderzoek blijkt dat een direct negatief effect doorgaans het gevolg is van een disfunctionele relatie tussen begeleider en student (Scandurra, 1998).

De interpersoonlijke relatie tussen begeleider en student kan volgens Mainhard (2009) worden getypeerd middels een score op de interpersoonlijke dimensies “invloed” en “nabijheid”. Een succesvolle relatie wordt volgens de Kleijn (2013) getypeerd door een hoge

mate van “nabijheid” en een gewenste mate van “invloed”. Afhankelijk van de behoefte van de student, is een hoge, een middelmatige of lage mate van “invloed” gewenst.

Volgens Mainhard (2009) is “nabijheid” de mate waarin de begeleider in contact is met de behoefte van de student en anticipeert op behoefte en zorgen van de student. Een goede match tussen begeleider en student berust op politieke, persoonlijke of professionele gronden (Ehrich et al., 2004; Ganser, 1995). De Kleijn (2013) spreekt in haar onderzoek over tevredenheid. Uit haar onderzoek blijkt dat wanneer de begeleider een meer nabije stijl van begeleiden toepast de studenten het meest tevreden zijn en de opbrengsten/ resultaten het hoogst zijn. Dit zou kunnen duiden op een positieve relatie is tussen de gepercipieerde “nabijheid” en de gepercipieerde *klik*. Verder blijkt uit het onderzoek van de Kleijn (2013) dat een begeleidingsstijl met veel of juist weinig “invloed” tot de hoogste cijfers leidt wat zou kunnen duiden dat er ook een relatie is tussen de gepercipieerde “invloed” en de gepercipieerde *klik*. De studenttevredenheid over de “invloed” is afhankelijk van de begeleidingsbehoefte van de student (de Kleijn, 2013). Als de mate van “invloed” van de begeleider aansluit bij de behoefte van de student, dan zal er een positieve relatie met de *klik* worden gevonden. Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen in hoeverre de *klik* tussen student en begeleider te duiden is vanuit de dimensies “invloed” en “nabijheid”. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *“Welk gepercipieerd interpersoonlijk gedrag correleert met de waargenomen, gepercipieerde klik tussen studenten en begeleider?”*

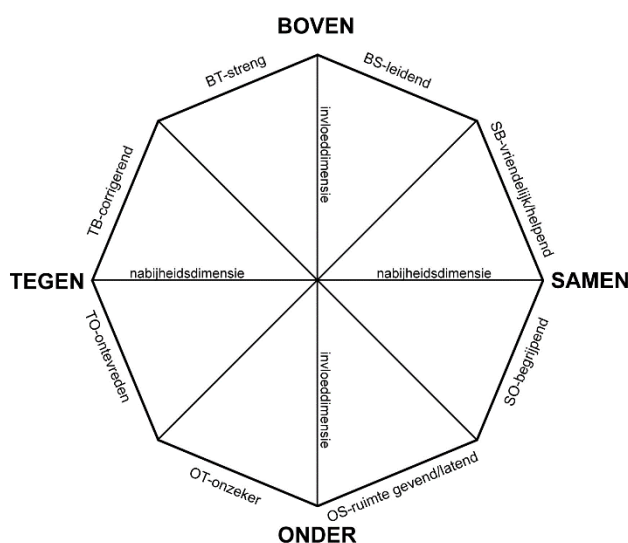
Interpersoonlijke relatie

De begeleiding van de student wordt in dit onderzoek bekeken vanuit het interpersoonlijk perspectief. Deze beschrijft en analyseert de begeleiding in termen van relatie tussen begeleider en student. Twee elementen staan centraal in dit perspectief:

1. De systeembenadering van communicatie.
2. Interpersoonlijk docentgedrag.

In de systeembenadering van communicatie wordt communicatie gezien als elk gedrag dat iemand vertoont in het bijzijn van iemand anders (Wubbels & Brekelmans, 2005). De focus wordt gelegd op de pragmatische aspecten van communicatie dat wil zeggen welk effect het heeft op de ander. Binnen de systeembenadering heeft iedere vorm van communicatie een inhoud en een relatie-aspect (Watzlawick et al., 1967). Als personen vaker of langer met elkaar communiceren ontstaat er een interpersoonlijke relatie. De wederzijdse percepties worden bevestigd en herbevestigd en vormen patronen. Deze patronen vormen een stabiele basis voor de reacties op elkaar (Wubbels & Brekelmans, 2005). Deze patronen kunnen beschouwd worden als de interpersoonlijke stijl in een relatie (Mainhard et al., 2009). De interpersoonlijke stijl hangt af van de ander in de communicatie en het kan dus zo zijn iemand verschillende stijlen laat zien, afhankelijk van de andere persoon. Zo is het mogelijk dat een begeleider een interpersoonlijke stijl laat zien waarbij sprake is van veel “invloed” terwijl dezelfde begeleider bij een andere student weinig “invloed” uitoefent. Dit is afhankelijk van de behoefte van de student.

Om de interpersoonlijke communicatiestijlen te duiden gebruiken we het model van Wubbels et al. (2006). Dit model is gebaseerd op het circumplex van Leary (1957) waarbij “invloed” en “nabijheid” als de twee belangrijkste dimensies worden beschreven (Figuur 1).



Figuur 1. Model van interpersoonlijk Leerkrachtgedrag.

Bewerking van 'A model for the supervisor–doctoral student relationship', by T. Mainhard, R. van der Rijst, J. van Tartwijk, & T. Wubbels, 2009, High Educ, 58, p. 363.

Hoewel beide dimensies vaak een andere benaming krijgen in de literatuur, zijn ze beiden wel geaccepteerd als universele beschrijvingen van menselijke interacties (Mainhard et al., 2009). De dimensie "invloed" beschrijft de mate waarin de begeleider de activiteiten van de student beïnvloedt. De dimensie "nabijheid" beschrijft de mate waarin de begeleider emotioneel betrokken is bij de student (de Kleijn, 2012). Een belangrijk aspect hierbij is dat de beide dimensies onafhankelijk van elkaar zijn. De twee dimensies van het model kennen een onderverdeling in acht gedragstypen:

1. Leidend
2. Vriendelijk/ Helpend
3. Begrijpend
4. Ruimte gevend/ Latend
5. Onzeker
6. Ontevreden
7. Corrigerend
8. Streng

Gebaseerd op dit model is een vragenlijst samengesteld, de Questionnaire of Supervisor Interaction (QSI) (de Kleijn, 2012).

In deze studie is de interpersoonlijke perceptie van de student over zijn/haar begeleider gebruikt als indicator van de relatie tussen deze twee. De reden voor deze werkwijze ligt in de veronderstelling dat de begeleidingsrelatie een hoogst persoonlijk proces is en het best beoordeeld kan worden door de meest betrokken persoon. Omdat de student hier het doel is wordt deze gezien als de meest betrokkene die het best een oordeel kan geven (Kam, 1997).

Klik

De ervaring van bij elkaar passen en met elkaar verbonden zijn wordt in dit onderzoek gebruikt als definitie voor het begrip *klik*. In het dagelijks taalgebruik komt dit begrip veelvuldig voor maar in publicaties over begeleiding is het nauwelijks terug te vinden. In de literatuur wordt wel gesproken over termen als *match*, *compatibility* of *getting along* als het gaat om een beschrijving te geven over het bij elkaar passen van begeleider en student als voorwaarde voor een succesvolle relatie. Incompatibility wordt beschreven als een belangrijke oorzaak voor het falen van begeleiding. (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney & O'Brien, 1995; Ehrich et al., 2004; Karcher, Nakkula & Harris, 2005)

Uit onderzoek blijkt dat de *klik* tussen begeleider en student van betekenis is voor de vorm die de begeleiding krijgt tijdens een leerwerktraject zoals bij het opleiden in de school (Kroeze, 2014). Dit is verder bestudeerd door Kroeze (2014) aan de hand van een casestudy vanuit de vraag: “Hoe bepaalt de ervaren *klik* tussen de betrokkenen de invulling van de begeleiding?” waarbij gekeken is naar de uitspraken van respondenten waarbij zij de *klik* noemen als reden voor een bepaalde invulling van de begeleiding.

De relaties uit de casestudy zijn onderverdeeld in drie groepen: relaties waarbij de *klik* neutraal is, relaties waarbij de *klik* slecht is of vanuit een neutrale positie slechter wordt en relaties waarbij de *klik* goed is of neutraal begint en in de loop van de tijd beter wordt. In Tabel 1 is op grond van deze driedeling een patroon te zien in de variaties op de dimensies *Oordelen*, *Contact*, *Onderwerpen*, *Formaliteit*, *Functie*, *Doelen* en *Opbrengst* (Kroeze, 2014).

Tabel 1

Dimensies van de 'Klik' volgens Kroeze (2014)

Dimensie	Goede klik	Slechte klik
Oordelen	Relatie wordt ervaren als goed, prettig en functioneel. Begeleider wordt gepercipieerd als goede docent en begeleider.	Relatie wordt als moeizaam ervaren, onplezierig of zelfs disfunctioneel. Begeleider wordt gepercipieerd als slechte docent en begeleider.
Contact	Veel contact, ook buiten de formeel vastgelegde momenten.	Weinig contact, enkel binnen de formeel vastgelegde momenten.
Onderwerpen	Gespreksonderwerpen zijn niet alleen functioneel en zakelijk, maar ook persoonlijk en privé. Er wordt regelmatig gelachen. Gespreksmomenten vinden ook plaats buiten de formele geroosterde contactmomenten.	Gespreksonderwerpen zijn formeel, functioneel en zakelijk. Er wordt nauwelijks gelachen. Gespreksmomenten vinden uitsluitend plaats binnen de formele geroosterde contactmomenten.
Formaliteit	De begeleider is goed bereikbaar en makkelijk te benaderen. Bij problemen wordt de begeleider als eerste om advies en hulp gevraagd.	De begeleider is slecht bereikbaar en moeilijk te benaderen. Bij problemen wordt niet de begeleider, maar iemand anders als eerste om advies en hulp gevraagd.
Functies	De begeleider fungeert zelf als het goede voorbeeld (vervult een voorbeeldfunctie).	De begeleider wordt niet als positief rolmodel ervaren door de student (vervult geen voorbeeldfunctie).

Doelen	De doelen van de student en begeleider komen overeen en sluiten goed op elkaar aan.	De doelen van de student en begeleider komen nauwelijks overeen en sluiten niet op elkaar aan.	Vraagsteellingen
Opbrengst	De student ervaart een positieve opbrengst uit de begeleiding, zowel inhoudelijk als emotioneel (welbevinden).	De student ervaart een negatieve opbrengst uit de begeleiding, zowel inhoudelijk als emotioneel (welbevinden).	

chtingen

De centrale onderzoeksvraag in dit onderzoek luidt:

“Welk gepercipieerd interpersoonlijk gedrag correleert met de waargenomen, gepercipieerde klik tussen studenten en begeleider?”

Ten eerste wordt verwacht dat er een positieve relatie gevonden wordt tussen de gepercipieerde “nabijheid” en de gepercipieerde *klik*. Onderzoek van de Kleijn (2013) toont aan dat wanneer de begeleider een meer nabije stijl van begeleiden toepast de studenten het meest tevreden zijn en de opbrengsten het hoogst zijn.

Ten tweede wordt een relatie verwacht tussen de gepercipieerde “invloed” en de gepercipieerde *klik*. Onderzoek van de Kleijn (2013) toont aan dat als studenten meer “invloed” ervoeren van hun begeleider de ervaren bijdrage van de begeleider aan hun leren groter was. Echter bleek dat de studenttevredenheid over de “invloed” afhankelijk is van de begeleidingsbehoefte van de student. Als de mate van “invloed” van de begeleider aansluit bij de behoefte van de student, dan zal er een positieve relatie met de *klik* worden gevonden.

Methode

Design/procedure

Dit onderzoek betreft een casestudy met een *mixed-method* design bestaande uit 2 vragenlijsten en een interviewleidraad. Er is een vragenlijst samengesteld met zeventien items om te achterhalen in hoeverre sprake is van een *klik* tussen student en begeleider (zie Bijlage 1). Verder werd er vragenlijst uitgereikt aan alle studenten bestaande uit vierenzestig items om te achterhalen in hoeverre zij “nabijheid” of “invloed” ervaren van hun begeleiders (zie Bijlage 2). Middels de score op de ervaren klik (item 17 van de vragenlijst over de *klik*) werden er zes studenten geselecteerd voor een verdiepend interview (zie Bijlage 3). Twee studenten die aangaven dat er sprake is van een goede *klik* met hun begeleider, twee studenten met een middelmatige *klik* en twee met een slechte *klik*. Deze zes studenten werden geïnterviewd met als doel om inzicht te krijgen in welke aspecten van “nabijheid” en “invloed” hebben bijgedragen aan de ervaren *klik*.

De algemeen begeleiders op school (ABS) ($N = 6$) zijn door de projectleider van Passie voor Leren (een samenwerkingsverband tussen verschillende middelbare scholen) eind januari benaderd met de vraag of de school wilde meewerken aan het onderzoek. Daarna zijn de schoolpraktijkdocenten (SPD's) ($N = 13$) en de studenten ($N = 20$) ingelicht over het onderzoek door de onderzoeker. Hierbij is via mailcontact een korte toelichting gegeven op het onderzoek door de onderzoeker. Verder zijn er docenten ($N = 6$) aan het Instituut voor Leraar en School van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) gevraagd om mee te werken aan het onderzoek waarbij de onderzoeker tijdens een college een korte toelichting heeft gegeven aan de studenten ($N = 59$) waarna zij de vragenlijsten hebben ingevuld. Na minimaal acht weken begeleiding werden er aan de studenten vragenlijsten uitgereikt. Volgens Mainhard (2009) is de perceptie van de student over de interpersoonlijke relatie gedurende de eerste bijeenkomst gerelateerd aan de perceptie over deze relatie gedurende het eerste half jaar. Toch is er gekozen om na minimaal acht weken de vragenlijst

af te nemen om de studenten het gevoel te geven een afgewogen oordeel te kunnen vellen over de begeleiding.

De zes geselecteerde studenten voor het interview werden via mailcontact benaderd om een afspraak te maken waarna het interview plaatsvond tussen de student en de onderzoeker. Deze vonden plaats op een door de student voorgestelde locatie en werden opgenomen op audio.

Participanten

De deelnemers aan dit onderzoek zijn studenten ($N = 79$) uit leerjaren 2, 3 en 4 van de het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). De leeftijd van de studenten varieert tussen 18 en 29 jaar ($M = 23.41$, $SD = 2.28$), waarvan 52 mannen en 27 vrouwen. De interviews zijn afgenomen bij zes studenten waarvan 4 vrouwen en 2 mannen waarvan de oudste 26 jaar en de jongste 21 jaar was. De gemiddelde leeftijd was 23.5 jaar ($SD = 1.87$). Twee studenten hebben hun begeleider zeer hoog gewaardeerd (9 en 8 op item 17 van de vragenlijst *klik*), twee studenten hebben hun begeleider als gemiddeld gewaardeerd (5 op item 17) en twee studenten hebben hun begeleider laag gewaardeerd (4 en 2 op item 17).

Instrumenten

In dit onderzoek wordt gebruikt gemaakt van drie instrumenten, namelijk (1) een vragenlijst voor de studenten om de gepercipieerde de dimensies van de *klik* te meten, inclusief een score voor de ervaren *klik* op een 10-puntschaal, (2) een vragenlijst voor de studenten om de gepercipieerde “invloed” en “nabijheid” te meten met betrekking tot de begeleider en (3) een interviewleidraad voor de studenten.

Vragenlijst klik

De perceptie van de student over de *klik* wordt achterhaald door gebruik te maken van een vragenlijst bestaande uit zeventien items. Deze zelf geconstrueerde vragenlijst is gebaseerd op de dimensies oordelen, onderwerpen, functies, doelen en opbrengst van Kroeze (2014). De dimensies Contact en Formaliteit zijn niet opgenomen in de uiteindelijke vragenlijst. Voor de dimensie Formaliteit werd een oordeel aan de student gevraagd over de begeleider waar hij/zij hulp en advies aan vraagt. Om een beter zicht op deze dimensie te krijgen worden de interviews met studenten gebruikt. Voor de dimensie Contact geldt dat de vragen over het contact tussen begeleider en student zijn ondergebracht in de dimensie Onderwerpen, aangezien deze dimensies veel overlap vertoonden. Zie Tabel 2 voor de gebruikte dimensies en voorbeelditems in de vragenlijst.

Tabel 2

Gehanteerde Dimensies en Voorbeelditems bij de Vragenlijst “Klik”

Dimensie	Voorbeelditem	Items (<i>k</i>)	α
Oordelen	De begeleiding die ik krijg is passend	3	.
Onderwerpen	Tijdens de begeleidingsgesprekken gaat het vaak over mijn emoties	4	.76
Functies	Mijn begeleider is een competent begeleider	3	.74
Doelen	Mijn begeleider behartigt mijn belangen	3	.89
Opbrengst	Mijn begeleider en ik hebben dezelfde verwachting omtrent het eindresultaat	3	.74

De eerste zestien items bevatten stellingen die beoordeeld dienen te worden op een vijf-punts Likertschaal, variërend van 1= volledig van toepassing tot 5 = niet van toepassing.

Bij het laatste item van de vragenlijst (item 17) beoordelen de studenten de ervaren “klik” met hun begeleider op een schaal van 1 tot 10.

De vragenlijst is ge-pilot en geanalyseerd middels een factoranalyse ($N = 57$). De Cronbach's Alfa van deze vragenlijst is .92 en heeft zodoende zeer hoge interne consistentie. De 16 items van de schaal voor het meten van de klik zijn onderworpen aan een Principal Component Analysis (PCA) met gebruikmaking van SPSS versie 20. Voordat deze PCA werd uitgevoerd is de geschiktheid van de data voor het uitvoeren van een factoranalyse gecontroleerd. De correlatiematrix liet zien dat veel vragen met elkaar correleerden met een waarde van .3 of hoger. De Kaiser-Meyer-Olkin waarde was .88 wat ruim boven de aanbevolen waarde van .6 ligt (Kaiser 1970, 1974) en de Barlett test voor sfericiteit (Bartlett,1954) was statistisch significant. De factor analyse liet 4 factoren zien met een eigenwaarde ≥ 1 , die respectievelijk 50,2%, 8,6%, 7,6% en 6,5% van de variantie verklaarden. De items van de dimensie Oordelen zijn na de PCA verdeeld over de dimensies Onderwerpen, Functies en Doelen. Zie Tabel 3 voor de definitieve dimensies in de vragenlijst voor het meten van de *klik*.

Tabel 3

De 4 Definitieve Dimensies voor de Vragenlijst “Klik” na PCA

Dimensie	Itemnummers	Items (k)	α
Onderwerpen	Item 7, 9, 12, 14, 15	5	.76
Functies	Item 2, 3, 4, 11	4	.74
Doelen	Item 5, 8, 13, 16	4	.89
Opbrengst	Item 1, 6, 10	3	.74

QSI

Het tweede instrument betreft de Nederlandse versie van de Questionnaire on Supervisor Interaction (QSI). Deze vragenlijst is opgesteld door de Kleijn (2012) en geeft een beeld van de perceptie van de student over de begeleider in de dimensies “nabijheid” en “invloed”. Uitspraken beoordeeld worden op een vijf-punts Likertschaal variërend van 1 = altijd tot 5 = nooit. In Tabel 3 staan voorbeelditems per interpersoonlijk gedrag weergegeven. Omdat de QSI is gebaseerd op circumplex structuur is een belangrijke aanname dat elk item scoort op beide dimensies maar een item wat zwaarder weegt op “nabijheid” weegt minder zwaar op “invloed” en omgekeerd. De Cronbach’s Alfa voor “invloed” is .72 en voor “nabijheid” .89.

Tabel 4

Voorbeelditems per type Interpersoonlijk Gedrag

Type gedrag	Voorbeelditem	Items (<i>k</i>)
Leidend	Deze begeleider neemt de leiding.	8
Vriendelijk/ helpend	Deze begeleider helpt me.	8
Begrijpend	Deze begeleider luistert naar me.	8
Ruimte gevend/ latend	Deze begeleider laat me mijn eigen beslissingen nemen.	8
Onzeker	Deze begeleider is besluiteloos.	8
Ontevreden	Deze begeleider laat merken dat ik niets kan.	8
Corrigerend	Deze begeleider is ongeduldig.	8
Streng	Deze begeleider vraagt veel van me.	8

Interviewleidraad

Het doel van de interviewleidraad is tweeledig: ten eerste om te achterhalen welke aspecten van “nabijheid” en “invloed” een belangrijke rol hebben gespeeld bij het beoordelen van de *klik*. Een voorbeeldvraag is, ‘Je hebt de *klik* met jouw begeleider beoordeeld met een 9. Wat zijn de redenen geweest om deze beoordeling te geven?’

Ten tweede om te achterhalen aan welke dimensies binnen de *klik* de student het meeste belang hecht. Een voorbeeldvraag is, 'Zou je de 4 dimensies van de *klik* willen ranken, waarbij de belangrijkste bovenaan en minst belangrijke onderaan komt te liggen? Licht jouw ranking toe.' Middels de interviews zal worden getracht de correlaties tussen de gevonden dimensies van de *klik* (Kroeze, 2014) en de dimensies "invloed" en "nabijheid" te kunnen verklaren.

De interviewvragen die gesteld zijn aan de studenten waren semigestructureerd dat wil zeggen dat de interviewer de vrijheid had om dieper in te gaan op antwoorden van de studenten waardoor meer informatie over de *klik* naar voren kwam. De interviews met de studenten werden getranscribeerd en (axiaal) gecodeerd (Tabel 5).

Tabel 5

Voorbeeld van de Codeboom met Codes, Betekenis en Voorbeeld

Code	Betekenis	Voorbeeld
Functie	De begeleider fungeert als voorbeeldfunctie	Als je een begeleider hebt waar jij je aan kan spiegelen dan weet je ook hoe het moet, dan heb je een voorbeeld.
Student belang	Het belang van de student staat voorop	In eerste instantie ben ik op stage om dingen te leren en om mezelf te verbeteren in wat ik nu doe dus dan staat dat voor mij gewoon bovenaan.
Leeftijd	De leeftijd speelt een belangrijke rol	Ik denk dat het ook een beetje een generatieding is, mijn SPD 'er is 63.

De resultaten van de interviews worden vergeleken met de resultaten van de vragenlijsten. Er wordt gekeken of de dimensies van de *klik* geïdentificeerd kunnen worden met behulp van de dimensies "invloed" en "nabijheid".

Analyse

Bij het analyseren van de QSI is gebruikt gemaakt van gewogen scores. Elk item van de QSI heeft een bepaalde weging voor de dimensies “invloed” en “nabijheid” (Tabel 6).

Tabel 6.

Weging van “Invloed” en “Nabijheid” per type Interpersoonlijk Gedrag

Type interpersoonlijk gedrag	Weging	
	“nabijheid”	“invloed”
Leidend	Middelhoog	Hoog
Helpend	Hoog	Middelhoog
Begrijpend	Hoog	Middellaag
Ruimte gevend/ latend	Middellaag	Hoog
Onzeker	Middellaag	Laag
Ontevreden	Laag	Middellaag
Corrigerend	Laag	Middelhoog
Streng	Middellaag	Hoog

Noot. Weging: hoog = .92, middelhoog = .38, middellaag = -.38 en laag = -.92.

Voor iedere docent worden deze scores uitgerekend aan de hand van de antwoorden die de studenten hebben gegeven op de items van de QSI. De weging van “nabijheid” en “invloed” hangt af van de sector waar het bepaalde item over gaat (zie Figuur 1). Bij een hoge weging is de score vermenigvuldigd met .92, bij middelhoog met .38, bij middellaag met -.38 en bij laag met -.92. Na vermenigvuldiging van de scores met de weging, ontstonden gewogen scores. Vervolgens is per begeleider de nabijheidsscore en de invloedsscore berekend. Deze scores zijn door middel van een correlatieonderzoek afgezet tegen de dimensies van de *klik*.

Uit onderzoek van de Kleijn (2013) blijkt dat studenttevredenheid over de “invloed” afhankelijk is van de begeleidingsbehoefte van de student. Om na te gaan of de relatie tussen de schaal “invloed” en de verschillende dimensies van de *klik* ook afhankelijk zijn van

de behoefte van de student, wordt dit ook onderzocht. Hierbij wordt uitgegaan van het feit dat deze relatie geen lineair karakter heeft maar een U-vorm zal vertonen. Hiervoor wordt voor de variabele “invloed” het gemiddelde uitgerekend en wordt er een nieuwe variabele gecreëerd (invloed2) waarbij het gemiddelde van de variabele “invloed” wordt afgetrokken. Vervolgens wordt deze nieuwe variabele gekwadraterd (invloed2²) en middels een correlatieonderzoek ook afgezet tegen de verschillende dimensies van de klik. Omdat het hier geen lineaire correlatie betreft wordt er een Spearman correlatie berekend.

Omdat de klik een situationeel concept is, is het niet mogelijk om een voorspelling te doen over de klik en de scores op “invloed” en “nabijheid”. Het is alleen mogelijk om te achterhalen of er een mogelijk verband bestaat tussen deze variabelen en hoe sterk dit verband is. Daarom is er gekozen voor een correlatieonderzoek en niet voor een regressieanalyse.

Om de betrouwbaarheid van het coderen van de interviews te beoordelen zijn er een codeboom (zie Bijlage 4) en een aangepaste codeboom (zie Bijlage 5) opgesteld en werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend (Cohen's Kappa = .79). Dit bleek een goede betrouwbaarheid te zijn (Evers, Lucassen, Meijer & Sijsma, 2010).

Resultaten

Voorafgaand aan de analyses is vastgesteld dat er aan alle assumpties (normaal verdeeld, lineariteit en homoscedasticiteit) is voldaan. Behalve bij de correlaties met de gewenste invloed, hierbij wordt geen lineariteit verwacht en wordt er gebruikt gemaakt van een Spearman correlatie.

Relatie tussen ervaren ‘klik’ en gepercipieerde “nabijheid”

Een Pearson product-moment correlatie coëfficiënt is berekend tussen de ervaren *klik* en de gepercipieerde “nabijheid” met de begeleider. Met de ervaren *klik* wordt hier het

construct *klik* bedoelt dus alle dimensies van de *klik* samen. Zoals verwacht is er een sterke correlatie tussen de *klik* en “nabijheid” ($r = .855$, $N = 79$, $p < .001$)

Tevens vertonen alle dimensies van de ‘*klik*’ een sterke positieve correlatie met “nabijheid”(zie Tabel 7).

Tabel 7.

Pearson Product-Moment Correlatie Coëfficiënt tussen “Nabijheid” en de Dimensies van de Klik en de Proportie Verklaarde Variantie

<i>Dimensies</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i> ²
Doelen	79	.88*	<.001	.77*
Opbrengst	79	.71*	<.001	.50*
Onderwerpen	79	.61*	<.001	.37*
Functie	79	.73*	<.001	.53*

*Noot. *p < .01*

Uit de resultaten blijken alle dimensies van de *klik* significant te zijn met de “nabijheid” waarbij de dimensie Doelen het hoogst correleert en 77% van de variantie verklaard kan worden door “nabijheid”. Bij de dimensie Opbrengst kan 50% van de variantie verklaard worden door “nabijheid”, bij de dimensie Onderwerpen 37% en bij de dimensie Functie kan 53% van de variantie verklaard worden door “nabijheid”. Alle dimensies geven een sterke correlatie weer tussen de variabelen.

Relatie tussen ervaren ‘*klik*’ en gepercipieerde “invloed”

Een Pearson product-moment correlatie coëfficiënt is ook berekend tussen de ervaren *klik* en de gepercipieerde “invloed” van de begeleider. Dit betrof geen significante correlatie, $r = -.032$; $p = .390$; $N = 79$. Binnen de dimensies van de *klik* bleek alleen de dimensie Doelen significant te correleren met de gepercipieerde mate van “invloed” van de begeleider (Tabel 8). Tussen de “invloed” en de dimensie Doelen is een zwak, negatief verband $r = -.27$; $p = .018$; $N = 79$. De verklaarde variantie bedraagt 7% .

Tabel 8.

Pearson Product-Moment Correlatie Coëfficiënt tussen “Invloed” en de Dimensies van de Klik en de Proportie Verklaarde Variantie

<i>Dimensies</i>	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r²</i>
Doelen	79	-.27*	.018	.073
Opbrengst	79	.06	.606	.004
Onderwerpen	79	.05	.656	.003
Functie	79	.10	.360	.010

*Noot. *p < .05*

Ook is er geen significante correlatie gevonden tussen de gewenste invloed van de student en het construct *klik*. De Spearman correlatie gaf geen significant resultaat, $r_s = -.147$; $p = .099$; $N = 79$. Binnen de dimensies van de *klik* bleek alleen de dimensie Onderwerpen significant te correleren met de gewenste mate van “invloed” van de begeleider (Tabel 9). Tussen de gewenste invloed en de dimensie Onderwerpen is een zwak, negatief verband $r_s = -.19$; $p = .018$; $N = 79$. De verklaarde variantie bedraagt 4% (Tabel 9).

Tabel 9.

Spearman's rho Correlatie tussen de gewenste invloed en de Dimensies van de Klik en de Proportie Verklaarde Variantie.

<i>Dimensies</i>	<i>N</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i>	<i>r²</i>
Doelen	79	-.07	.283	.005
Onderwerpen	79	-.19*	.046	.036
Opbrengst	79	-.06	.289	.004
Functie	79	-.16	.084	.026

*Noot. *p < .05*

Interviews

Uit de interviews blijkt dat gepercipieerde *klik* vooral te maken heeft met toegankelijkheid en dienstbaarheid van de begeleider. Heeft de begeleider een luisterend oor voor de student, staat hij of zij open voor de concerns van de student? De student ervaart een goede begeleider als iemand die er voor zorgt dat de student veel leert tijdens de stageperiode en daarbij dus open moet staan om de “problemen” die de student ervaart serieus te aanvaarden. Uit de interviews blijkt verder dat de studenten niet verwachten dat de begeleider de problemen van de student oplost maar vooral dat de begeleider tijd vrijmaakt voor de student en verhelderende vragen stelt zodat de student tot meer inzicht komt. De studenten willen graag autonoom opereren en de verantwoordelijkheid hierbij leggen ze ook vooral bij zichzelf zoals blijkt uit de volgende citaten:

Ellen: *“Maar hij is benaderbaar, hij maakt altijd tijd voor mij, eh...als ik iets heb, ik val even binnen dan..., dan beantwoord hij ook gewoon mijn vragen. Hij zegt nooit van nee, kan nu eventjes niet of anders maken we een afspraak en dan neemt hij daar de tijd voor eh.... Ja ik vind het gewoon heel fijn. Ik vind het heel prettig.”*

Marieke: *“je bent hier voor je eigen leerproces, je hebt zelf ook verantwoordelijkheid”.*

Bij het ranken van de dimensies van de *klik* blijkt wederom dat de studenten vinden dat de leerwinst vooral bij hen moet liggen en dat de begeleider daar “dienstbaar” aan moet zijn. De dimensie opbrengst wordt door alle geïnterviewden op nummer 1 of 2 geplaatst. Soms scharen ze dit argument onder de dimensie doelen maar in beide gevallen wordt veelal hetzelfde bedoeld.

Jeroen: *“ik denk dat de voornaamste taak van de SPD is om jou te helpen een betere docent te worden en dat op een vriendelijke manier”*

Bij de vraag of de begeleider het eerste aanspreekpunt in de school is geeft de helft van de geïnterviewden aan dat dit inderdaad het geval is. De anderen geven aan dat zij hun begeleider niet als eerste aanspreekpunt gebruikt hebben waarbij ze alle drie aangeven dat dit te maken had met praktische zaken (geen tijd, geen gezamenlijke overlegmoment). Advies wordt door de studenten ook ingewonnen bij collega docenten maar vooral bij het Instituut (HAN). Belangrijk aspect blijft echter wel dat er geen causaal verband is aangetoond tussen de *klik* en het handelen van de begeleider. Er mag hooguit geconcludeerd worden dat de gepercipieerde *klik* beter wordt naarmate de begeleider meer tijd vrijmaakt voor de student, de concerns van de student deelt en een luisterend oor heeft. Verder valt op dat de studenten de theoretische onderbouwing van het praktisch handelen met name halen bij het opleidingsinstituut. Zij zien het instituut vooral als de kennisdeler van de theorie en de stageschool als de kennisdeler van de praktijk.

Marieke: *“Hier op de HAN leer je vooral eh.. theoretische dingen, leuke theorieën en in de praktijk heb je daar lang niet altijd iets aan. En dan soms dan zie ik van die eh... aparte gevallen qua leerlingen, moeilijke leerlingen bijvoorbeeld en dan denk ik ja, daar, ja je leest er iets over maar je kan er in de praktijk niks mee. Iedere leerling is anders en dan vind ik het wel fijn als een , een stagebegeleider of een docent op school rondloopt die tips kan geven”.*

Studenten die een “slechte” *klik* ervaren met hun begeleider geven aan dat de begeleider of te veel corrigerend of te veel latend is. Deze studenten geven ook aan dat zij een vriendelijk / helpende begeleider het meest gewenst zouden vinden. In beide gevallen vinden ze dat de begeleider te weinig “nabijheid” vertoont. Verder valt op dat de student die aangeeft dat zijn begeleider “latend” is wat meer “invloed” gewenst had van zijn begeleider en de student die aangeeft dat haar begeleider te corrigerend is juist te veel “invloed” van haar begeleider ervoer. Vervolgens vinden vijf van de zes geïnterviewden dat de dimensie “nabijheid” daarbij een belangrijkere plaats inneemt dat “invloed”.

Francesca: *“Dan wil ik dat iemand toegankelijk is om naar toe te stappen en dat hij je altijd wil helpen en dat je domme vragen mag stellen bij wijze van spreken en dat het niet uitmaakt. Ik natuurlijk dat “invloed” wel belangrijk is maar ik, ik, voor mij is “nabijheid” dan belangrijker. Omdat ik het heel belangrijk vindt dat iemand open staat en dat je naar iemand toe kan gaan...met problemen. Dat vind ik zelf heel belangrijk. Als ik naar mijn eigen docentschap kijk dan zou ik het liefste willen dat leerlingen naar mij toe durven stappen met problemen. Dus dat wil ik dan ook bij een SPD'er”.*

Op de vraag wat voor de student het belangrijkste is bij een goede begeleider komen er vooral twee zaken naar voren: 1) de begeleider moet vriendelijk en helpend zijn en 2) de begeleider moet de praktische kant van het leraarschap vooral laten zien. Waarom maakt hij bepaalde keuzes tijdens de les en welke gedachte zit daarachter?

Michiel: *“Eh... ten eerste vriendelijk iemand. Ik hou niet van norse mensen. Vriendelijk, behulpzaam eh... open, toegankelijk, dus als ik hulp nodig heb, als ik vragen heb eh... dan moet hij er ook wel voor mij zijn of we maken een alternatief. Dat hij wel aangeeft kan hij niet maar dan wel eh...ja en vakinhoudelijk vind ik ook wel heel belangrijk want je kan toch voorbeelden opdoen uit, uit zijn praktijkervaring en dat hij ook wel tips kan geven van goh... ik doe het op die manier en dat je dan denkt o ja, daar had ik nog niet eens aan gedacht”.*

Discussie

Doel van dit onderzoek is om een antwoord te vinden op de vraag: “Welke gepercipieerd interpersoonlijk gedrag correleert met de waargenomen gepercipieerde klik tussen studenten en begeleider”? Zoals verwacht is er een significant resultaat gevonden tussen de gepercipieerde *klik* en de gepercipieerde “nabijheid”. Uit deze resultaten blijkt dat de dimensie “nabijheid” op alle dimensies van de klik significant is waarbij middels de dimensie *Doelen* 77% van de variantie verklaard kan worden. Deze dimensie omvat de volgende items:

- Mijn begeleider behartigt mijn belangen
- Mijn begeleider kan goed met studenten omgaan
- Door de begeleiding voel ik mij thuis op school
- Mijn begeleider en ik hebben een goede klik

Zowel uit de vragenlijsten als uit de interviews blijkt dat studenten graag een begeleider hebben die de belangen van de student behartigt. Een begeleider die een student vertrouwen geeft, begrip toont en ondersteunend is heeft een duidelijke voorkeur. De gepercipieerde *klik* bepaalt de mate waarin studenten bovenstaande ervaren. Het meten met de vragenlijsten is daarmee een mooie manier om dit te kunnen vaststellen zonder dat daadwerkelijk de *klik* wordt gemeten. De vragen geven immers een goede indicatie voor het handelen.

Als een student een goede *klik* ervaart is de wordt de begeleider vooral als dienstbaar aan de student gezien. Meestal gaat het dan om een luisterend oor of les tips om verder te kunnen zodat de student positief het gesprek verlaat en het idee heeft dat hij/zij op de goede weg is. Het voldoende afsluiten van de stage is van essentieel belang voor de student. Als de studenten geen goede *klik* ervaren zijn zelfs bereid om zich grotendeels aan te passen aan de wil van de begeleider als dit een positief eindresultaat oplevert. Nagenoeg alle studenten geven aan dat zij een goede begeleider zien als iemand die veel “nabijheid” moet bezitten en niet te veel “invloed”. Ook geven ze aan dat ze denken dat “nabijheid” meer leerwinst oplevert dan “invloed”.

Zoals uit de theorie bleek zijn de studenten het meest tevreden wanneer de begeleider een meer nabije stijl van begeleiden toepast (de Kleijn, 2013). Korthagen, Koster, Melief en Tigchelaar (2002) geven aan dat empathie, het inleven in de student, één van de belangrijkste vaardigheden is van een begeleider. Bij een empathische begeleider voelen de

studenten zich meer veilig. Mainhard (2009) noemt het anticiperen van de begeleider op de behoefte van de student als “nabijheid”. Het ervaren van een positieve *klik* door een student komt daarmee vooral tot stand als de begeleider zich inleeft in de student en de student helpt om de stage goed te doorlopen en voldoende af te sluiten.

Vervolgens werd er een positieve relatie verwacht tussen de gepercipieerde *klik* en de gepercipieerde “invloed”. De dimensie “invloed” liet echter alleen een significant resultaat zien op de dimensie Doelen van de *klik*. Het betrof hier een zwak, negatief verband. Dit houdt in dat wanneer de begeleider invloed uitoefent op de Doelen van de student, dit in de perceptie van de student als negatief wordt ervaren. Dit komt overeen met de resultaten uit de interviews waarin de studenten aangeven graag autonoom te willen opereren en zelf aan willen geven wat ze graag op een stageschool willen leren. Ze willen zelf hun doelen stellen en wensen dat de begeleider zich hier aan aanpast. Omdat slechts 7% van de variantie verklaard kan worden door deze “invloed” is het effect nauwelijks relevant te noemen.

Uit onderzoek van de Kleijn (2013) bleek dat de mate van “invloed” afhankelijk is van de begeleidingsbehoefte van de student. Om dit te achterhalen zijn er vervolgens analyses uitgevoerd waarbij onderzocht is of er in plaats van een lineaire relatie een zogenaamde U-vorm zichtbaar is waarbij de mate van “invloed” kan variëren. Hierbij bleek alleen de dimensie Onderwerpen significant te correleren met de gewenste invloed. Ook hier betrof het een zwak, negatief verband en kon er slechts 4 % van de variantie verklaard worden. Als een docent wat meer sturend optreedt in de onderwerpen die besproken worden heeft dit een negatief effect op de student. Ook hierbij ligt de verklaring in het feit dat de studenten graag zelf willen bepalen wat er besproken wordt, zij willen de agenda bepalen en van de begeleider verwachten zij dat hij/zij daar dienstbaar aan is. Ook dit effect is nauwelijks relevant te noemen gezien het zwakke verband en de geringe proportie verklaarde variantie.

In het onderzoek van de Kleijn(2013) waren de studenten meer afhankelijk van de begeleider dan de studenten bij het Opleiden in de School. De studenten uit het onderzoek van de Kleijn (2013) waren aangewezen op de begeleider voor feedback op de theoretische onderbouwing terwijl de studenten bij het OidS de begeleider voornamelijk gebruiken om de praktische kant van het beroep te leren kennen. Voor de theoretische onderbouwing worden de instituutsdocenten meestal geraadpleegd. Uit de interviews kwam nadrukkelijk naar voren dat studenten de “invloed” van de begeleider minder belangrijk vinden. Ze willen wel graag tips om de les beter te laten verlopen ze willen ook wel graag weten waarom een begeleider bepaalde keuzes maakt tijdens een les maar ze geven ook aan de onderwijskundige vakkennis niet zozeer op de stage school te halen maar veel meer op het opleidingsinstituut (HAN). De stageschool wordt met name gebruikt om het werken in de praktijk te leren en het opleidingsinstituut wordt gezien als de theoretische opleider. Een koppeling tussen de stageschool (praktijk) en het opleidingsinstituut (theorie) wordt lang niet altijd ervaren door de studenten.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Hoewel dit onderzoek over het algemeen een helder beeld schetst zijn er toch een aantal beperkingen te noemen. Allereerst bleken de items van de schalen van de *klik* te correleren op meerdere dimensies waardoor bij het construeren van de schalen en de uiteindelijk interpretatie van de student verschillen kunnen ontstaan. Bijvoorbeeld item 7: “*De begeleiding draagt bij aan mijn deskundigheid als docent*” valt nu onder de dimensie *Onderwerpen* maar uit de interviews blijken een aantal studenten deze uitspraak onder de dimensie *Opbrengst* te scharen. Alhoewel de vragenlijst zeer betrouwbaar bleek kunnen er interpretatieverschillen zijn ontstaan waardoor het verbinden van conclusies aan de resultaten een wat troebel beeld zou kunnen geven. Voor een vervolgonderzoek wordt dan ook aangeraden om de items binnen de verschillende dimensies wat specifiekere te

formuleren zodat deze duidelijker binnen een bepaalde dimensie vallen maar zodanig de onderlinge correlatie wel in stand blijft.

Ondanks het feit dat er zes interviews zijn afgenomen en dat deze een goede verdeling kenden over de gepercipieerde *klik* bleek dit toch een moeizaam proces. Veel studenten gaven aan geen interview te willen afgeven. Deels had dit te maken met de angst voor represailles van de begeleider (ondanks mijn belofte van discretie), anderzijds gaven de studenten aan erg druk te zijn en de tijd niet te kunnen of willen vrijmaken voor een interview. Bij een afname van zes interviews zijn de resultaten lastig te generaliseren. Bijkomend voordeel is wel dat nagenoeg alle afgenomen interviews de verzamelde data bevestigden waardoor het combineren van meerdere datatechnieken wel de resultaten ondersteunden. Aangeraden wordt om bij een vervolgonderzoek meerdere studenten te interviewen middels dezelfde semigestructureerde techniek omdat het veel waardevolle informatie oplevert.

De verhouding tussen het aantal mannen vrouwen is in dit onderzoek wat uit balans. Van de 79 participanten bestaat 1/3 uit vrouwen en 2/3 uit mannen. Het is wellicht mogelijk dat mannen en vrouwen een wat andere invulling geven aan de dimensiebegrippen van zowel de *klik* als de interpersoonlijke relatie. Verder kan het ook mogelijk zijn dat de begeleidingsbehoefte van mannen en vrouwen verschilt. Het is daarom wenselijk om bij een vervolgonderzoek de verhouding tussen mannen en vrouwen meer in evenwicht te houden.

Dit onderzoek en de meest gebruikte literatuur beperkt zich tot het onderwijs. Omdat er in andere beroepsgroepen ook gewerkt wordt met het opleiden op de werkplek lijkt het zinvol om een soortgelijk onderzoek ook uit te voeren in een andere context. Dit kan het blikveld verruimen en eventuele “blinde vlekken” of onderwijs specifieke kenmerken kunnen aan het licht komen. Te denken valt hierbij aan de gezondheidszorg, politie en justitie.

Aanbevelingen

Zoals uit de literatuur blijkt is de begeleidingsrelatie tussen student en begeleider van essentieel belang. Het is dan ook daarom dat ik de vrijheid neem om een aantal aanbevelingen te noemen zodat de kans op een positieve begeleidingsrelatie groter wordt en daarmee het succesvol afronden van een stage.

De student geeft duidelijk in het begin van de stage aan zijn/haar begeleider aan wat hij/zij graag wil leren op de stageschool. Hiermee is het voor de begeleider van meet af aan duidelijk waar de leerbehoefte van de student ligt en kan de begeleiding daarop worden afgestemd.

De begeleider moet vooral een nabije stijl van begeleiden hanteren. Binnen het circumplex zou een begeleider in het octant vriendelijk/helpend of begrijpend moeten zitten. Belangrijk hierbij is dat de begeleider een luisterend oor heeft voor de student, de concerns van de student deelt en de student positieve feedback geeft. De begeleider hoeft echter niet de problemen voor de student op te lossen, die oplossingen zoeken ze liever zelf. Bij het opleiden van de begeleiders (SPD cursus) zou expliciet aandacht voor moeten zijn voor een nabije stijl van begeleiden.

Binnen de schoolorganisatie moet er voldoende tijd zijn voor een begeleider om de student te begeleiden. Nu blijkt maar al te vaak dat die tijd er niet is. Enerzijds heeft dit te maken met de taakbelasting van de begeleider en anderzijds is het vaak een zaak van praktische aard. Het komt nogal eens voor dat de student en begeleider weinig gezamenlijke momenten hebben waarop overleg kan plaatsvinden waardoor de begeleiding er bij in schiet. Ook kan het zo zijn dat een begeleider zoveel taken binnen de school moet uitvoeren dat er zeer zakelijk wordt gekeken naar de begeleidingstijd, iets waar de student niet mee geholpen is.

Een nauwere samenwerking tussen opleidingsinstituut en de stageschool waardoor de student meer inzicht verwerft in de samenhang tussen deze beide. De aangeleerde theorie van het opleidingsinstituut toepassen in de dagelijkse praktijk van de school. Een goed voorbeeld van deze samenwerking is het verzorgen van colleges onderwijskunde aan de studenten door de docenten van de stageschool gezamenlijk met de instituutsdocenten waarbij de dagelijkse praktijk als voorbeeld dient.

Conclusie

In dit onderzoek wordt geconcludeerd dat de klik tussen student en de begeleider niet te regisseren valt, alleen dat de invulling van de begeleiding de gepercipieerde *klik* kan beïnvloeden op een viertal dimensies: *Onderwerpen, Functie, Doelen en Opbrengst*. Ook wordt geconcludeerd er een positieve samenhang bestaat tussen “nabijheid” en de *klik* dat “nabijheid” een zeer sterke relatie heeft met de dimensies van de *klik* waarbij de sterkste relatie bestaat tussen “nabijheid” en de dimensie *Doelen*. De dimensie “invloed” vertoont wel een significant resultaat met een dimensie van de *klik* maar het effect is beperkt en nauwelijks van invloed. De ondersteunende interviews geven ook aan dat de studenten een nabije stijl van begeleiden prefereren boven een invloedrijke stijl. Verder blijkt uit de interviews dat de studenten een betere *klik* ervaren wanneer de begeleider zich in dienst stelt van de student zodat deze een positief resultaat kan behalen.

Omdat het een situationeel concept betreft zijn er geen eenduidige richtlijnen te geven. Bij een goede *klik* kan regelmatig overleg van het grootste belang zijn terwijl bij een slechte *klik* het wenselijk kan zijn om zo min mogelijk contactmomenten te hebben tussen student en begeleider. Kortom: de truc is ontmaskerd maar het blijft magisch. Het is van essentieel belang dat er tijdens een begeleidingsrelatie gewerkt wordt aan een oprecht en persoonlijk contact door de begeleider, nabijheid speelt hierbij een voorname rol! Toch blijft

de *klik* ook afhankelijk van vele andere factoren en dat blijft tot op heden nog magie.

Belangrijk is echter wel om altijd aandacht te hebben voor de *klik*!



Literatuurlijst.

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
DOI:10.1016/0742-051X(94)00025-2
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540. DOI: 10.1177/0013161X04267118
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests. Amsterdam: NIP/COTAN, 19-30.
- Ganser, T. (1995). What are the Concerns and Questions Of Mentors of Beginning Teachers? *NASSP Bulletin*, 79(575), 83-91. DOI: 10.1177/019263659507957514
- Geldens, J., Popeijus, H. L., & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplek-leeromgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 24(2) , 15-22.
- Johnson, W. B. (2008). Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16:1, 31-44.
DOI:10.1080/13611260701800942
- Kam, B. H. (1997). Style and quality in research supervision: the supervisor dependency factor. *Higher Education*, 34(1), 81-103. DOI: 10.1023/A:1002946922952
- Karcher, M. J., Nakkula, M. J., & Harris, J. (2005). Developmental mentoring match characteristics: Correspondence between mentors' and mentees' assessments of relationship quality. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 93-110.
DOI: 10.1007/s10935-005-1847-x
- de Kleijn, R. A. M. (2013). *Master's Thesis Supervision: Feedback, interpersonal relationships, and adaptivity*.
- Kleijn, R.A.M de, Mainhard, M.T., Meijer, P.C., Pilot, A., & Brekelmans, M. (2012). Master's

- thesis supervision: Relations between perceptions of the supervisor–student relationship, final grade, perceived supervisor contribution to learning and student satisfaction. *Studies in Higher Education*, 37(8), 925-939.
DOI:10.1080/03075079.2011.556717
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K., & Tigchelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Koster, B., & Onstenk, J. H. A. M. (2009). *Ontwikkeling door werkplekleren: een handreiking voor leraren*. Utrecht/ Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kremer-Hayon, L., & Wubbels, T. (1993). Supervisors interpersonal behaviour and student teachers' satisfaction. In T. Wubbels & J. Levy (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 123-135). London/Washington: The Falmer Press.
- Kroeze, C. (2014). *Georganiseerde begeleiding bij opleiden in de school: een onderzoek naar het begeleiden van werkplekleren van leraren in opleiding*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie.
- Mainhard, M. T. (2009). *Time consistency in teacher-class relationships*. Academisch proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373.
DOI 10.1007/s10734-009-9199-8
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en wetenschap (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie*. Den Haag: OCW.
- NVAO (2007). *Opleiden in de school. Kwaliteitsborging en toezicht. Studie*. Den Haag: Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie en Inspectie van het Onderwijs.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449-467. DOI: 10.1177/014920639802400307
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 6-24.
DOI:10.1016/j.ijer.2006.03.003

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York, NY: Norton.

Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: an extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28. DOI: 10.1080/0261976980210104

Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 59-64.

