

SUCCESSVOLLE OUDER-LERAAR COMMUNICATIE: DE PROFESSIONAL VISION VAN EXPERTEN

Aantal woorden: 12135

Ine Ophalvens

Studentennummer: 01400603

Promotor: Prof. Dr. Ruben Vanderlinde

Begeleidster: Karen De Coninck

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de Pedagogische Wetenschappen,
afstudeerrichting Pedagogiek & Onderwijskunde

Academiejaar: 2018-2019

Tweedesebestemesterexamenperiode

Abstract

Leraren in opleiding dienen niet enkel voorbereid te worden op het lesgeven, maar eveneens op het communiceren met ouders. Leraren geven echter aan dat ze zich hier onvoldoende op voorbereid voelen. Het ouder-leraar communicatie competentiemodel geeft een allesomvattend overzicht van belangrijke competenties en dimensies in een succesvol ouder-leraar gesprek. Om student-leraren goed te kunnen voorbereiden op ouder-leraar communicatie is het belangrijk om het concept duidelijk te krijgen en na te gaan wat doorslaggevende competenties zijn in een succesvol ouder-leraar gesprek. Daarom worden experts betrokken in deze studie. Experts hebben gespecialiseerde kennis die ze gebruiken bij het uitvoeren van opdrachten binnen hun expertisegebied. In dit exploratief onderzoek wordt onderzocht wat de *professional vision* van experts is ten aanzien van ouder-leraar communicatie. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd een paarsgewijze vergelijking opgezet bij experts (n=70). Enerzijds moesten de experts simulatievideo's waarin student-leraren een ouder-leraar gesprek voeren met een gestandaardiseerde ouder vergelijken en beoordelen. Anderzijds moesten ze beschrijven wat ze de goede punten en werkpunten vonden van de prestatie van de student-leraar (i.e. *professional vision*). Dit onderzoek heeft een empirische, theoretische en methodologische bijdrage. Uit de onderzoeksresultaten kan afgeleid worden dat de gegenereerde rangorde en de *misfits* niet betrouwbaar zijn (SSR=0,353). Daarnaast blijkt wel dat de verschillende aspecten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel deel uitmaken van de *professional vision* van experts en de kwaliteit van een gesprek bepalen. Toch worden op basis van gelijklopende redeneringen andere keuzes gemaakt.

Kernwoorden: ouder-leraar communicatie, professional vision, experts, paarsgewijze vergelijking

Voorwoord

Ouders en leraren komen vroeg of laat in aanraking met ouder-leraar communicatie. Het is belangrijk dat dit op een goede manier gebeurt en dat leraren hierop voorbereid worden gedurende hun opleiding. Doorheen mijn opleiding kwam deze thematiek slechts beperkt aan bod. Binnen de literatuur is hieromtrent eveneens nog niet zoveel geweten. Daarom vond ik dit een interessant en uitdagend onderwerp om mee aan de slag te gaan.

De referenties en de opmaak van figuren en tabellen in deze masterproef zijn conform de richtlijnen van de *American Psychology Association*, zesde editie (APA 6.0).

Daarnaast wil ik graag een woord van dank richten naar een aantal mensen. Zonder hen was de realisatie van deze masterproef niet mogelijk geweest.

Allereerst wens ik mijn promotor prof. dr. Ruben Vanderlinde te bedanken voor zijn deskundige ondersteuning bij deze masterproef. Zijn kritische inbreng, mede-denkwerk en duidelijke richtlijnen maakten het mogelijk om tot dit eindresultaat te komen. Hij zorgde ervoor dat ik deze masterproef naar een hoger niveau kon tillen. Daarnaast wil ik ook mijn begeleidster Karen De Coninck bedanken voor haar vele suggesties, inspirerende ideeën, constructieve feedback en beschikbaarheid doorheen het gehele traject. Het schrijven van deze masterproef is vlot verlopen doordat ik beroep kon doen op Karen als begeleidster. Beiden, mijn promotor en Karen, hebben mijn interesse in wetenschappelijk onderzoek aangewakkerd. Tevens wil ik Karolien Keppens bedanken voor haar opbouwende feedback en advies.

Daarnaast wil ik D-PAC en in het bijzonder Maarten Goossens bedanken voor de opzet van de paarsgewijze vergelijking en voor de samenwerking bij de dataverzameling.

Vervolgens zou ik graag alle experten die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek bedanken voor hun tijd en inspanning.

Tot slot wil ik ook mijn ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun gedurende mijn hele opleiding en in het bijzonder tijdens het schrijven van deze masterproef. Zij hebben mij de laatste vijf jaar enorm hard gesteund en bleven steeds in mij geloven. Mijn broer verdient eveneens een woord van dank, omdat hij kon zorgen voor ontspanning en relativering gedurende mijn studietijd en bij het schrijven van deze masterproef. Ik wil ook Brent bedanken voor zijn steun, luisterend oor en motiverende woorden gedurende dit proces.

Ik dank ook alle andere personen die een bijdrage geleverd hebben aan de totstandkoming van deze masterproef.

Gent, mei 2019

Ine Ophalvens

Inhoud

Abstract	III
Voorwoord	IV
Inhoud.....	V
Lijst met tabellen en figuren.....	VII
Tabellen	VII
Figuren	VII
Inleiding	1
1. Theoretisch kader	3
1.1 Ouder-leraar communicatie	3
1.1.1 Conceptualiseren ouder-leraar communicatie	4
1.2 <i>Professional vision</i> van experts.....	7
2. Onderzoeksvragen	9
3. Methodologie.....	10
3.1 Onderzoeksinstrumenten	10
3.1.1 Algemene vragenlijst.....	10
3.1.2 Paarsgewijze vergelijking.....	11
3.1.3 Kwalitatieve data	12
3.2 Data-analyse	13
3.2.1 Algemene vragenlijst.....	13
3.2.2 Paarsgewijze vergelijking.....	13
3.2.3 Kwalitatieve data	14
3.3 Participanten	15
4. Resultaten	18
4.1 Paarsgewijze vergelijking.....	18
4.1.1 Rangorde	18
4.1.2 Betrouwbaarheid.....	19
4.1.3 Misfit	19
4.2 Kwalitatieve data.....	21
4.2.1 Illustraties per component	24
4.3 Samenvatting onderzoeksresultaten	30
5. Discussie	31
5.1 Empirische en theoretische bijdrage.....	31
5.1.1 Bespreking resultaten <i>noticing</i>	31
5.1.2 Bespreking resultaten <i>reasoning</i>	32
5.2 Methodologische bijdrage	33
5.3 Beperkingen.....	34
5.4 Aanbevelingen.....	36
5.4.1 Vervolgonderzoek	36
5.4.2 Praktijk	37
5.4.3 Beleid	38
6. Conclusie	39

7. Referenties	40
8. Bijlagen	47
8.1 Bijlage 1: <i>Informed consent</i>	47
8.2 Bijlage 2: Algemene vragenlijst	48
8.3 Bijlage 3: Codeerleidraad	50

Lijst met tabellen en figuren

Tabellen

Tabel 1: Relatie tussen de deelvragen, onderzoeksinstrumenten en de uitkomsten	15
Tabel 2: Overzicht responsgegevens met achtergrondvariabelen (totaal aantal participanten n=70) ...	17
Tabel 3: Rangorde van de video's met bijhorende geschatte kwaliteitsscore en standaardfout	19
Tabel 4: <i>Representation infit</i> per video	20
Tabel 5: Overzicht van andere zaken die aan bod kwamen in de reasoning van experten.....	29

Figuren

Figuur 1: Ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018)	7
Figuur 2: Onderzoeksprocedure met bijhorende onderzoeksinstrumenten	10
Figuur 3: Schermafbeelding paarsgewijze vergelijking	11
Figuur 4: Schermafbeelding kwalitatieve data (i.e. <i>reasoning</i>) bij de paarsgewijze vergelijking.....	13
Figuur 5: Rangorde van de video's	18
Figuur 6: <i>Representation infit</i> van de zeven gebruikte video's	20
Figuur 7: <i>Judge infit</i> van de 70 experten	21
Figuur 8: Analyse reasoning argumenten experten	22
Figuur 9: Componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018) en aantal experten.....	23
Figuur 10: Componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018) en hoeveel deze genoemd zijn.....	23
Figuur 11: De verschillende stappen van het codeerproces	50
Figuur 12: Schermafbeelding geïmporteerde databestanden.....	51
Figuur 13: Boomstructuur in Nvivo12	51
Figuur 14: Overzicht van de gebruikte codes en de bijhorende omschrijving en operationalisering....	53

Inleiding

Ouder-leraar communicatie maakt deel uit van ouderbetrokkenheid als breder kader (Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 2006; Wiesbeck, 2015). Epstein (1987) stelt in haar *theory of overlapping spheres* dat leerlingen meer leren en beter presteren indien er een samenwerkingsverband geldt tussen de thuisomgeving, de school en de samenleving (Epstein, 1987). Ouderbetrokkenheid kan positieve gevolgen hebben voor leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs op zowel cognitief als niet-cognitief vlak (i.e. socio-emotionele ontwikkeling) (Bakker, Denessen, Dennissen, & Oolbekkink-Marchand, 2013; de Bruïne et al., 2014; Hughes & Kwok, 2007; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). Ouderbetrokkenheid omvat verscheidene praktijken en vormen van betrokkenheid. Communicatie tussen ouders en de leraar is een specifiek en effectief onderdeel binnen dat groter geheel en staat centraal binnen de samenwerking tussen de ouders en de school (Epstein, 2001; Epstein & Sanders, 2006; Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012; Textor, 2009; Wiesbeck, 2015).

Ouder-leraar communicatie is een kernpraktijk waar leraren zeer frequent, wekelijks tot dagelijks, mee in aanraking komen (Lawrence-Lightfoot, 2003; Textor, 2009). Maclure en Walker (2000) spreken over een *black box*, omdat er zeer weinig onderzoek gevoerd is naar ouder-leraar communicatie. Het concept is relatief weinig onderzocht in de literatuur en er is weinig geweten over hoe goed leraren het doen op dat vlak (Gartmeier, Gebhardt, & Dotger, 2016).

De lerarenopleiding is de reden waarom het concept ouder-leraar communicatie duidelijk moet zijn. Leraren dienen niet enkel voorbereid te worden op het onderwijzen. Kennis en vaardigheden omtrent het communiceren met ouders zijn eveneens van cruciaal belang. Leraren dienen hier goed op voorbereid te worden (Ozmen, Akuzum, Zincirli, & Selcuk, 2016). De basiscompetenties omschrijven in Vlaanderen welke kennis, vaardigheden en attitudes van een beginnende leraar verwacht worden om op een volwaardige manier als leraar te kunnen functioneren. Deze dienen dus aan bod te komen in de lerarenopleiding (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008; Vlaamse Overheid, 2007). De leraar als partner van de ouders is één van de basiscompetenties. Hierbinnen wordt communicatie met ouders letterlijk opgenomen. Niet enkel in Vlaanderen, maar ook in andere landen worden leraren geacht de nodige competenties omtrent ouder-leraar communicatie te bezitten (Willemse, Thompson, Vanderlinde, & Mutton, 2018). Het belang van deze competenties wordt internationaal eveneens vanuit het beleid bekrachtigd. In de VS is er bijvoorbeeld de *Every Child Succeeds Act* (2015) die het belang van communicatie tussen de ouders en leraar benadrukt, inclusief oudercontacten. In Duitsland is er de *Kultusministerkonferenz* die het onderwijskundig beleid van de verschillende Duitse federale staten coördineert. Deze stelt dat de lerarenopleiding student-leraren dient voor te bereiden op ouder-leraar communicatie (Textor, 2009; Wiesbeck, 2015).

Uit een evaluatie van de Vlaamse lerarenopleidingen bleek dat de bovengenoemde basiscompetentie nog onvoldoende geïntegreerd is in het curriculum van de lerarenopleiding (Evalo, 2012). Internationaal onderzoek toont eveneens aan dat leraren gedurende hun opleiding onvoldoende voorbereid worden op ouder-leraar communicatie (Casper, Lopez, Chu, & Weiss, 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003). Leraren voelen zich daarnaast ook niet bekwaam en voorbereid genoeg om ouder-leraar communicatie op een goede manier vorm te geven in de praktijk (Casper et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003). Beginnende leraren beschouwen het zelfs als één van de meest uitdagende en stressvolle praktijken gerelateerd aan het lesgeven (Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

Er zijn een aantal modellen die ouder-leraar communicatie beschrijven (De Coninck, Valcke, & Vanderlinde, 2018; Gartmeier, Bauer, Fischer, Karsten, & Prenzel, 2011; Walker & Dotger, 2012). De Coninck et al. (2018) beschrijven in het ouder-leraar communicatie competentiemodel op een allesomvattende wijze welke competenties en dimensies belangrijk zijn in een ouder-leraar gesprek. Binnen deze studie wordt deze thematiek op een allesomvattende wijze onderzocht door ouder-leraar communicatie conceptueel te benaderen en na te gaan wat de doorslaggevende dimensies en competenties zijn in een succesvol ouder-leraar gesprek.

Om hierin meer inzicht te vergaren wordt onderzocht hoe experts hieromtrent denken. Aan experts wordt gevraagd om gesimuleerde ouder-leraar gesprekken die plaatsvonden in de context van een lerarenopleiding te observeren en cruciale gebeurtenissen uit deze gesprekken te interpreteren. Dit proces wordt omschreven als *professional vision* (Sherin, 2001). *Professional vision* is een bepaalde manier van kijken binnen een professionele discipline naar zaken die belangrijk zijn binnen deze discipline (Goodwin, 1994). De *professional vision* van experts is het best ontwikkeld (Sabers, Cushing, & Berliner, 1991).

Het concept ouder-leraar communicatie dient verder geëxploreerd te worden. Daarom wordt binnen deze studie gekeken naar experts en wat zij hieromtrent denken. Experts hebben een breed gamma aan kennis die ze gebruiken wanneer ze professionele taken uitvoeren, bijvoorbeeld bij het observeren van ouder-leraar gesprekken (Berliner, 2001; Borko & Livingston, 1989; Palmer, Stough, Burdinski, & Gonzales, 2005). Wanneer geweten is hoe experts denken omtrent succesvolle ouder-leraar communicatie, dan kunnen leraren in opleiding hier beter op voorbereid worden.

De voorliggende masterproef bestaat uit zes hoofdstukken. Allereerst wordt een theoretisch kader geschetst op basis van de bestaande literatuur. Dit theoretisch kader bestaat uit twee grote onderdelen: ouder-leraar communicatie en *professional vision* van experts. Vervolgens worden de onderzoeksvragen geformuleerd. In het derde onderdeel van deze masterproef wordt de methodologie besproken. Hoofdstuk 4 focust op de resultaten, terwijl de discussie een plaats krijgt in hoofdstuk 5. Binnen de discussie krijgen de onderzoeksresultaten en hun onderlinge samenhang een plaats, wordt er dieper ingegaan op de beperkingen van het gevoerde onderzoek en worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek, praktijk en beleid geformuleerd. Er wordt afgerond met een bondige conclusie.

1. Theoretisch kader

1.1 Ouder-leraar communicatie

Communicatie tussen ouders en leraren is een belangrijke praktijk om samenwerking en betrokkenheid tussen de school en de ouders vorm te geven (Wiesbeck, 2015). Efficiënte communicatie tussen de school en de ouders is enerzijds een voorspeller en anderzijds een fundamenteel aspect van partnerschappen tussen beide partijen. Indien de school communicatie als onderdeel van de schoolcultuur beschouwt dan zouden ouders gestimuleerd worden om actieve partners te worden van de school (Grover, 2012; Palts & Harro-Loit, 2015). Er wordt een *community* opgebouwd tussen de school en de thuisomgeving (Grover, 2012).

Textor (2009) stelt dat ouder-leraar gesprekken beschouwd worden als het centrale aspect binnen de samenwerking tussen ouders en leraren, omwille van twee redenen. Ten eerste wordt het beschouwd als een belangrijke praktijk waar leraren heel frequent mee bezig zijn en bij betrokken zijn. Ten tweede kunnen deze gesprekken de sleutel zijn tot een effectieve en succesvolle samenwerking tussen de leraar en de ouders, omdat op die manier relevante informatie wordt uitgewisseld over de leerlingen. De educatieve en onderwijskundige processen die plaatsvinden op school en thuis kunnen dusdanig meer op elkaar afgestemd worden en de samenwerking tussen de ouders en de school kan door deze informatie bevorderd worden (Textor, 2009).

Communicatie tussen ouders en leraren draagt voordelen in zich voor de leraar, de school, de ouders, de leerling en de samenleving als bredere context (Grover, 2012; Ozmen et al., 2016; Prenen & Wysmans, 2015). Efficiënte communicatie tussen ouders en leraren is nodig om een adequate samenwerking tussen beiden op te zetten (Ozmen et al., 2016). Wanneer er een goede relatie aanwezig is tussen de ouders en de leraar kan dit zorgen voor effectieve aanpassingen van de leraar. De leraar krijgt meer inzicht in de eventuele problemen van de leerling en de ouders hebben een beter gevoel bij de leraar (Grover, 2012; Ozmen et al., 2016). Ouders worden als partner betrokken in het leerproces van de leerling, wat ervoor kan zorgen dat er betere adviezen en effectievere hulp en begeleiding tot stand kunnen komen (Ozmen et al., 2016; Prenen & Wysmans, 2015). De ondersteuning die de ouders bieden bij de scholing van hun kind neemt toe (Ozmen et al., 2016). Tot slot kunnen de ouders ook een brug zijn tussen de thuisomgeving en de school. Het is voor de leraar immers interessant om te weten hoe het thuis gaat met de leerling (Prenen & Wysmans, 2015). Ouder-leraar communicatie zorgt er bovendien voor dat ouders inzicht vergaren in de mogelijke problemen van hun kind, waardoor ze effectievere hulp kunnen bieden (Ozmen et al., 2016).

Ouders zijn dus een waardevolle en essentiële bron om succesvol te kunnen werken met de leerling. Ze zijn onmisbaar in de ontwikkeling en de scholing van hun kind; hun kennis kan ervoor zorgen dat de leerling beter onderwezen wordt (Lawrence-Lightfoot, 2003). Kwaliteitsvolle ouder-leraar communicatie kan de motivatie en het succes van leerlingen verhogen (Ozmen et al., 2016).

Prenen en Wysmans (2015) stellen dat er een evolutie plaatsvond van een deskundigheidsmodel, waarbij de leraar gezien werd als de deskundige die zijn idee oplegde aan de ouders, naar een toenemende aandacht voor het samenbrengen van ervaringen, verklaringen, betekenisgevingen en perspectieven. Deze verschillende aspecten worden gebundeld in een persoonlijk referentiekader, dat een rol speelt bij ouder-leraar communicatie. Het heeft bijvoorbeeld een invloed op de sfeer en de inhoud van een ouder-leraar gesprek (Prenen & Wysmans, 2015). De leraar dient zijn of haar visie op de situatie te vertalen naar een aanpak die aannemelijk is voor de ouders (Prenen & Wysmans, 2015). Communicatie kan beschouwd worden als een verbindingsproces. Hierbij beïnvloeden beide gesprekspartners elkaar op verschillende wijze, bijvoorbeeld door middel van gedachten en gevoelens (Prenen & Wysmans, 2015). Bakker et al. (2013) stellen in hun reviewstudie vast dat het belangrijk is om open en transparant te communiceren met ouders. Ouder-leraar gesprekken zijn echter vaak geïnitieerd vanuit de ouders en niet vanuit de leraar (Wiesbeck, 2015).

Wanneer de communicatie tussen ouders en leraren gekenmerkt wordt door vertrouwen, is dat voordelig om problemen te determineren, mogelijkheden te zoeken om ermee om te gaan en leerlingen de nodige hulp te bieden om te leren (Ozmen et al., 2016). Het relationele aspect bepaalt hoe vragen geïnterpreteerd worden. De relatie tussen leraren en ouders is echter niet zozeer afgebakend, waardoor dit mogelijk tot misverstanden kan leiden tijdens de gesprekken (Prenen & Wysmans, 2015). Daarnaast hebben beide partijen bepaalde verwachtingen gedurende een ouder-leraar gesprek (Prenen & Wysmans, 2015).

1.1.1 Conceptualiseren ouder-leraar communicatie

1.1.1.1 Omschrijving communicatie

Communicatie is een complex en onvoltooid proces dat mensen in staat stelt om elkaar te verstaan en te begrijpen. Daarbij wordt zowel verbale als non-verbale taal gebruikt (Prenen & Wysmans, 2015). Communicatie kan eveneens beschouwd worden als een circulair beïnvloedingsproces waarbij beide gesprekspartners elkaar continu beïnvloeden. Communicatie brengt verschillende visies, attributies en perspectieven samen (Prenen & Wysmans, 2015). Er kan binnen elke vorm van communicatie een onderscheid gemaakt worden tussen twee onderdelen. Enerzijds is er het inhoudelijke onderdeel, dat de zaken bevat die gedurende het gesprek gezegd worden. Anderzijds is er het relationele onderdeel dat gaat over de aard en de kwaliteit van de relatie tussen de gesprekspartners. De relatie is bepalend voor de inhoud van het gesprek (Prenen & Wysmans, 2015). Prenen en Wysmans (2015) vullen hierbij aan dat naast spreken, de competentie ‘goed luisteren’ eveneens van belang is, zodat de andere zich gehoord en begrepen voelt. Communicatie kan evenzeer strategisch zijn, dan wordt er nagedacht over hoe communicatie toegepast moet worden. Er worden voortdurend gefundeerde en onderbouwde stappen ondernomen (Prenen & Wysmans, 2015). Palts en Harro-Loit (2015) stellen in hun onderzoek dat het aangeraden is voor leraren om hun communicatie strategisch te plannen.

Hierbij kan de vraag opgeworpen worden wat binnen ouder-leraar communicatie precies verstaan wordt onder de communicatiecompetentie. Gartmeier et al. (2011) definieerden de term als een hiërarchisch en multidimensionaal construct dat zich, naargelang de communicatiesituatie, op verschillende manieren manifesteert. Binnen deze studie wordt onder communicatie het voeren van gesprekken verstaan.

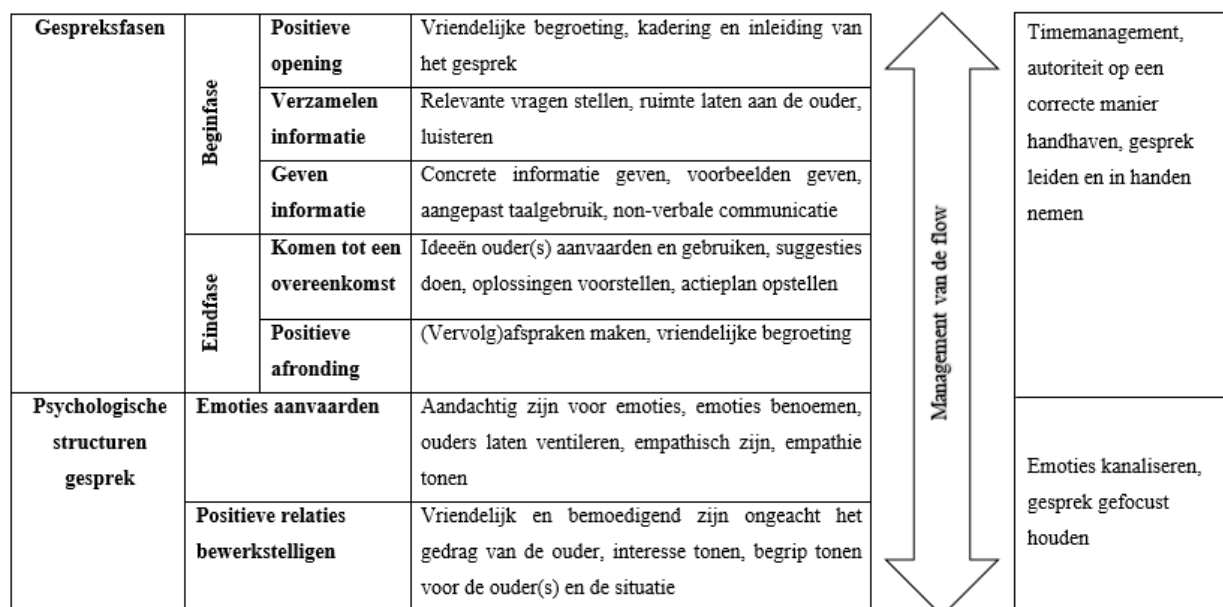
1.1.1.2 Ouder-leraar communicatie competentiemodel

Het is belangrijk om duidelijk te omschrijven wat precies verstaan wordt onder ouder-leraar communicatie. Het ouder-leraar communicatie competentiemodel omschrijft welke competenties en dimensies belangrijk zijn bij het voeren van ouder-leraar gesprekken. De elementen in het model zijn zaken die aan bod horen te komen in een succesvol ouder-leraar gesprek (De Coninck et al., 2018). Het ouder-leraar communicatie competentiemodel integreert enerzijds het model van Walker en Dotger (2012) en anderzijds het model van Gartmeier et al. (2011).

Walker en Dotger (2012) onderscheiden in hun onderzoek zeven elementen voor een effectief ouder-leraar gesprek. Vier elementen behoren tot de gespreksfasen van een effectief ouder-leraar gesprek. Ten eerste een positieve opening, waarbij de context van het gesprek onmiddellijk duidelijk wordt gemaakt. Ten tweede het verzamelen van informatie en luisteren. De leraar stelt doelgerichte vragen aan de ouder en luistert actief om beter zicht te krijgen op een situatie. Als derde is er het delen van informatie. Hierbij verduidelijkt de leraar de situatie vanuit zijn of haar perspectief en wordt de uitleg ondersteund en verduidelijkt met behulp van concreet materiaal, bijvoorbeeld een rapport of taak. Tot slot is er het bereiken van een overeenkomst en het voorstellen van een actieplan. Om dit te bereiken suggereert de leraar mogelijke oplossingen en houdt hij/zij hierbij rekening met de ideeën van de ouders. Drie elementen zijn gerelateerd aan de psychologische structuur van een gesprek. Ten eerste is er het accepteren van emoties. Dit betekent dat de leraar empathisch kan omgaan met de emotionele toestand van de ouders. Een tweede element is het bewerkstelligen van een positieve relatie. Hierbij stelt de leraar zich vriendelijk, persoonlijk en bemoedigend op, ongeacht het gedrag van de ouder. Een derde element is het managen van de flow van het gesprek. Dit betekent dat de leraar zijn of haar autoriteit op een gepaste manier kan handhaven en het verloop van het gesprek voldoende in handen heeft. Verder stellen Walker en Dotger (2012) dat deze zeven elementen uiteenvallen in twee dimensies: *responsiveness* en *structuring*. *Responsiveness* bevat: de opening van het gesprek, infoverzameling, positieve relatie in stand houden en emoties accepteren. De dimensie *structuring* bevat: informatie delen, tot een overeenkomst komen en het verloop van het gesprek managen (Walker & Dotger, 2012).

Het *Munich Model of Communication Competence in Parent-Teacher Conversation* van Gartmeier et al. (2011) vertoont veel gelijkenissen. Het model onderscheidt drie componenten die volgens hen noodzakelijk zijn voor een succesvol ouder-leraar gesprek. Als eerste is het belangrijk om het gesprek op een transparante en adequate manier te structureren (Gartmeier et al., 2011). Gartmeier et al. (2011) stellen in hun onderzoek dat een gesprek steeds een bepaald script volgt dat bestaat uit een aantal stappen. In een beperkte tijd moeten leraren in staat zijn om verschillende doelen te bereiken bij het communiceren met ouders. Als tweede is het van belang om een positieve interpersoonlijke relatie op te bouwen met de ouder. Hierbij stelt de leraar congruent gedrag en stelt hij of zij zich empathisch op, bijvoorbeeld door actief te luisteren (Gartmeier et al., 2011). Leraren wordt aangeraden om een positieve attitude te ontwikkelen ten opzichte van ouderbetrokkenheid en een klimaat te creëren waarin wederzijds respect en appreciatie heerst. Daarnaast is het bij het opbouwen van een positieve interpersoonlijke relatie van belang om kritische stemmen en bezorgdheden van ouders te erkennen en hier op een constructieve wijze mee om te gaan (Gartmeier et al., 2016). De derde component bevat het oplossen van het probleem (Gartmeier et al., 2011). Bij een ouder-leraar gesprek kan het relevant zijn om eerst tot een gedeeld begrip te komen van de problematiek die aanwezig is, vervolgens kan er samen gezocht worden naar mogelijke oplossingen om uiteindelijk tot afspraken en actiepunten te komen die in samenspraak vastgelegd worden (Gartmeier et al., 2016).

Beide modellen vertonen vele gelijkenissen en worden gecombineerd in het ouder-leraar communicatie competentiemodel (figuur 1) (De Coninck et al., 2018). Het model bestaat uit twee clusters. Enerzijds de gespreksfasen die onderverdeeld worden in de begin- en eindfase. Tot de beginfase behoren: positieve opening, verzamelen van informatie en het geven van informatie. De eindfase bevat: komen tot een overeenkomst en positieve afronding. Anderzijds zijn er de psychologische structuren van een gesprek. Hieronder vallen het aanvaarden van emoties en het bewerkstelligen van positieve relaties. Het managen van de flow, zowel op vlak van emoties als op vlak van het verloop van het gesprek, is een meta-communicatieve vaardigheid (De Coninck et al., 2018).



Figuur 1: Ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018)

Het ouder-leraar communicatie competentiemodel combineert bovengenoemde modellen tot een allesomvattend geheel. Dit model zorgt voor een duidelijke conceptualisatie van het begrip ouder-leraar communicatie en geeft een overzicht van belangrijke competenties en dimensies in een ouder-leraar gesprek (De Coninck et al., 2018).

1.2 Professional vision van experts

Goodwin (1994) introduceerde als eerste de term *professional vision*. Hij omschrijft *professional vision* als een vaardigheid die leden van een professionele groep met elkaar gemeen hebben om fenomenen die centraal staan binnen hun werk te interpreteren. Het is een sociaal georganiseerde manier van kijken naar en begrijpen van gebeurtenissen die beantwoorden aan interesses die horen bij een bepaalde sociale groep (Goodwin, 1994). Vanuit een onderwijskundig perspectief kan *professional vision* beschouwd worden als het observeren van wat er in de klas gebeurt en hier betekenis aan geven vanuit een professioneel perspectief (Blomberg, Stürmer, & Seidel, 2011). Binnen verscheidene definities van *professional vision* zijn twee concepten te onderscheiden: *noticing* en *reasoning* (Seidel & Sturmer, 2014).

Professional vision is ontstaan vanuit het *expert-novice* paradigma (Berliner, 2001; Chi, 2011). Binnen verschillende domeinen is er specifieke expertise aanwezig (Berliner, 2001; Glaser, 1987). Er zijn binnen deze domeinen verschillen tussen experts en beginners op vlak van denken en acties (Borko & Livingston, 1989). Experts zijn, in vergelijking met beginners beter in staat om gebeurtenissen gedetailleerder en met meer inzicht te monitoren, te begrijpen en te interpreteren (Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987). De kennis van experts is beter gestructureerd om te gebruiken (Berliner, 2001; Glaser, 1987). De cognitieve schema's van experts zijn uitgebreider, complexer, samenhangender en gemakkelijker toegankelijk (Borko & Shavelson, 1990). Daarnaast verschillen

experten en beginners in het oproepen, representeren en analyseren van gebeurtenissen en problemen (Peterson & Comeaux, 1987). Experts begrijpen problemen en gebeurtenissen op een rijkere en diepgaandere manier (Berliner, 2001; Glaser, 1987). Ze hebben voor verschillende gebeurtenissen een intern model in hun geheugen en beschikken over de vaardigheid om snel de link te leggen en de overeenkomst te vinden tussen beiden (Chase & Chi, 1979). Experts herkennen sneller betekenisvolle patronen dan beginners (Berliner, 2001; Glaser, 1987).

Professional vision is kenmerkend voor experts, omdat ze goed gestructureerde en geïntegreerde kennis hebben (Palmer et al., 2005; Sabers et al., 1991). *Professional vision* wordt gevormd door ervaringen, die ervoor zorgen dat mentale representaties van gebeurtenissen vorm krijgen en bijgewerkt worden. Deze mentale representaties zijn een voorwaarde voor begrip (Goodwin, 1994; Zacks & Tversky, 2001). Experts bezitten kennis die hen toelaat om op een efficiënte manier relevante van irrelevante informatie te onderscheiden en zo te focussen op wat belangrijk is in de situatie (Haider & Frensch, 1996; van Meeuwen et al., 2014). Daarnaast hebben experts een holistische en geïntegreerde kijk op een situatie en reageren ze op een vlotte en passende wijze op deze situatie (Sabers et al., 1991). Experts bouwen voort op gespecialiseerde kennis wanneer ze fenomenen binnen hun expertisegebied zien en bediscussiëren (Lefstein & Snell, 2011). Er kan uitgegaan worden van de assumptie dat er een *professional vision* van experts is omtrent ouder-leraar gesprekken.

Sherin (2001) heeft het concept *professional vision* als eerste geïntroduceerd binnen de lerarenopleiding. Sherin en Van Es (2009) maken binnen *professional vision* een onderscheid tussen *noticing* en *reasoning*. *Noticing* houdt in dat leraren aandacht hebben voor zaken die gebeuren in de klas (Seidel & Sturmer, 2014). De vraag die bij deze component gesteld kan worden is de wijze waarop leraren bepalen waaraan ze aandacht schenken. Binnen een complexiteit van gebeurtenissen moet gekozen worden waarop de leraar zijn aandacht zal vestigen (Sherin & Van Es, 2009). Er wordt gefocust op de belangrijke elementen in een situatie (Roose, Goossens, Vanderlinde, Vantieghem, & Van Avermaet, 2018). De situaties of gebeurtenissen waar leraren aandacht voor hebben gedurende het observeren, kunnen een eerste indicator zijn voor de activatie van leraren hun kennis (Seidel & Sturmer, 2014). De tweede component is *reasoning*. Deze component bevat het redeneren en argumenteren over waargenomen gebeurtenissen door een beroep te doen op de eigen kennis (Borko, 2004; Sherin & Van Es, 2009). Het gaat over de wijze waarop de geobserveerde zaken geïnterpreteerd worden. Het is de capaciteit om te redeneren over kritische gebeurtenissen op basis van kennis (Seidel & Sturmer, 2014; Van Es & Sherin, 2002). Deze component biedt inzicht in de mentale representatie van kennis bij de leraar en de wijze waarop deze in specifieke contexten toegepast wordt (Borko, 2004). *Professional vision* houdt dus in dat bepaalde zaken waargenomen worden en dat deze waargenomen zaken geïnterpreteerd worden (Sherin & Han, 2004). Deze twee componenten treden op een dynamische wijze met elkaar in interactie. De gebeurtenissen die een leraar opmerkt binnen de *noticing*, bepalen hoe de leraar deze gebeurtenissen zal interpreteren. Anderzijds kunnen de kennis en verwachtingen van de leraar eveneens bepalen wat hem of haar opvalt in een bepaalde situatie (Sherin & Van Es, 2009).

2. Onderzoeksvragen

Deze studie is vertrokken vanuit het gegeven dat ouder-leraar communicatie onvoldoende aan bod komt in de lerarenopleiding en leraren zich hier niet voldoende op voorbereid voelen (Caspé et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013). Inzicht verwerven in wat een goed ouder-leraar gesprek bevat, om leraren in opleiding hier vervolgens beter op voor te bereiden, kan beschouwd worden als een belangrijk agendapunt.

Binnen het theoretisch kader wordt ouder-leraar communicatie allereerst op een allesomvattende wijze geconceptualiseerd aan de hand van het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018). De *professional vision* van experts wordt onderzocht om na te gaan welke competenties en dimensies doorslaggevend zijn bij een succesvol ouder-leraar gesprek. Dit is het tweede centrale concept binnen het theoretisch kader. *Professional vision* gaat over het observeren en interpreteren van belangrijke gebeurtenissen binnen een ouder-leraar gesprek (Sherin, 2001). *Professional vision* is het best ontwikkeld bij experts (Sabers et al., 1991). Zij doen beroep op gestructureerde en geïntegreerde kennis bij het observeren en interpreteren van ouder-leraar gesprekken (Berliner, 2001; Borko & Livingston, 1989; Palmer et al., 2005).

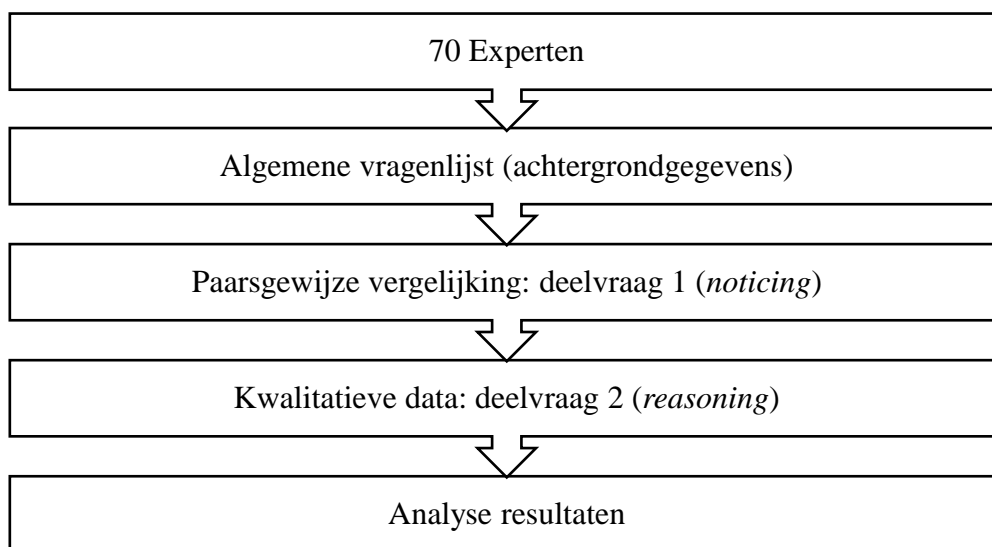
Door beroep te doen op de *professional vision* van experts kan het concept ouder-leraar communicatie geëxploreerd worden. Het doel van dit exploratief onderzoek is om meer inzicht te vergaren in wat volgens experts een succesvol ouder-leraar gesprek is. De onderzoeksvraag die in dit onderzoek beantwoord zal worden, is:

- (1) Hoe denken experts over succesvolle ouder-leraar gesprekken?
 - a. Wat is de *noticing* van experts ten aanzien van ouder-leraar gesprekken?
 - b. Wat is de *reasoning* van experts ten aanzien van ouder-leraar gesprekken?

3. Methodologie

3.1 Onderzoeksinstrumenten

In deze studie werd op drie manieren data verzameld. Allereerst vulden de participanten online een algemene vragenlijst in. Deze werd gebruikt om de achtergrondgegevens van de participanten na te gaan. Daarna kregen de participanten een login voor de paarsgewijze vergelijking toegestuurd via mail. Hierbij moesten ze twee video's vergelijken en aangeven in welke video ze de aanpak en prestatie van de student-leraar het beste vonden. Tot slot moesten ze noteren wat ze goed en minder goed vonden aan de aanpak en prestatie van de student-leraar. Figuur 2 toont de onderzoeksprocedure met bijhorende onderzoeksinstrumenten van dit onderzoek.



Figuur 2: Onderzoeksprocedure met bijhorende onderzoeksinstrumenten

3.1.1 Algemene vragenlijst

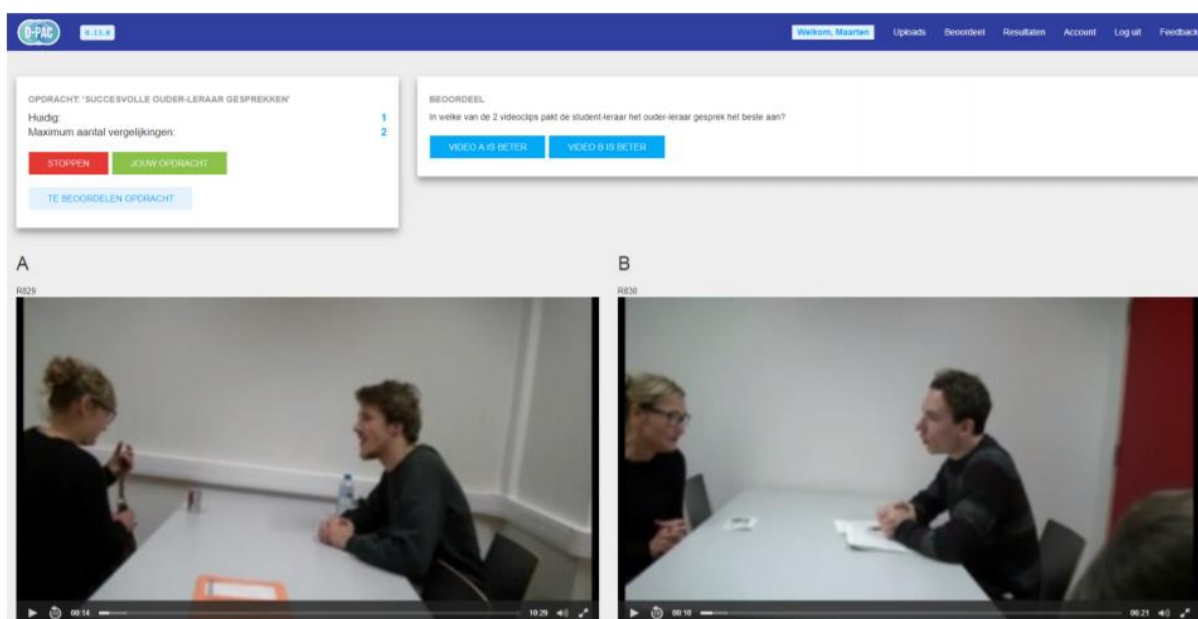
Als eerste werd een korte digitale vragenlijst afgenomen om een aantal achtergrondgegevens van de participanten te verzamelen. De vragenlijst werd vormgegeven aan de hand van Google Formulieren. De *informed consent* werd verwerkt in het eerste scherm van deze vragenlijst. Dit scherm staat weergegeven in de bijlage 1 van deze masterproef. Het daaropvolgende scherm bevat enkele algemene vragen die de respondenten dienden te beantwoorden, zoals bijvoorbeeld: de leeftijd, het geslacht, de functie van de respondent, hoelang deze reeds uitgeoefend wordt, eerdere ervaringen met ouder-leraar communicatie en dergelijke meer. Schermafbeeldingen van deze algemene vragenlijst staan weergegeven in bijlage 2. Al deze verzamelde gegevens werden op een anonieme wijze verwerkt.

3.1.2 Paarsgewijze vergelijking

Comparative judgement of paarsgewijze vergelijking met video's werd binnen dit onderzoek gebruikt om de *professional vision* van experts omtrent ouder-leraar communicatie te onderzoeken op een gestandaardiseerde en holistische wijze (Roose et al., 2018). Concreet biedt deze paarsgewijze vergelijking een antwoord op de eerste deelvraag omtrent de *noticing* van experts. Paarsgewijze vergelijking is een holistische methode die toelaat dat verschillende aspecten van ouder-leraar communicatie simultaan beoordeeld worden. Mensen zijn beter in het vergelijken van objecten tegenover elkaar dan in het vergelijken van één object ten opzichte van een specifiek criterium (Thurstone, 1994).

De video's werden geïntegreerd in een *online Digital Platform for the Assessment of Competences* (D-PAC) (www.d-pac.be). D-PAC is een online, *open-source* tool die ontworpen is om paarsgewijze vergelijking te ondersteunen (Lesterhuis, Verhavert, Coertjens, Donche, & De Maeyer, 2017). Er werd beroep gedaan op het platform D-PAC om de *professional vision* van experts te meten.

De experts kregen bij de paarsgewijze vergelijking twee video's te zien van ouder-leraar gesprekken die ze moesten vergelijken. De video's werden vergeleken op vlak van de prestatie en aanpak van de leraar (i.e. student-leraar). Experts dienden aan te geven in welke video ze deze beter vonden door de beste video te selecteren. Ze mochten terugvallen op hun expertise en hun uniek perspectief op ouder-leraar communicatie om de video's te vergelijken. Verschillende paren van simulatievideo's werden vergeleken. Deze herhaalde vergelijkingen tussen verschillende paren door verschillende beoordelaars leidden tot een kwaliteitsinschatting voor elke video. Deze kwaliteitsinschattingen werden gebruikt om tot een rangorde te komen van de beoordeelde video's (Bramley, 2007; Pollitt, 2012a). Deze gegenereerde rangorde ordent de video's van minst goede naar beste prestatie. Figuur 3 toont een schermafbeelding van hoe deze paarsgewijze vergelijking eruit ziet.



Figuur 3: Schermafbeelding paarsgewijze vergelijking

Een paarsgewijze vergelijking kan bijdragen tot de validiteit en betrouwbaarheid van onderzoek (Pollitt, 2012a). De validiteit houdt in dat er gemeten wordt wat de onderzoeker wenst te meten en dat dit voor alle participanten duidelijk is. Het voordeel van een paarsgewijze vergelijking is dat het tot een grote betrouwbaarheid kan leiden, zelfs gezien het gegeven dat er met subjectieve data gewerkt wordt. De metingen zijn bijgevolg zeer precies. Deze betrouwbaarheid wordt echter enkel bereikt indien er veel vergelijkingen gemaakt worden door voldoende participanten. Vijf vergelijkingen zullen bijvoorbeeld niet leiden tot betrouwbare gegevens (Pollitt, 2012a). In samenspraak met D-PAC werd gestreefd naar minstens 60 participanten. Dit omdat, rekening houdend met het aantal en de lengte van de video's, er 60 experten die elk twee vergelijkingen vervolledigden nodig waren om tot betrouwbare resultaten te komen. Er werden in totaal 130 vergelijkingen gemaakt. Zestig participanten vervolledigden twee vergelijkingen. Tien participanten vervolledigden één vergelijking.

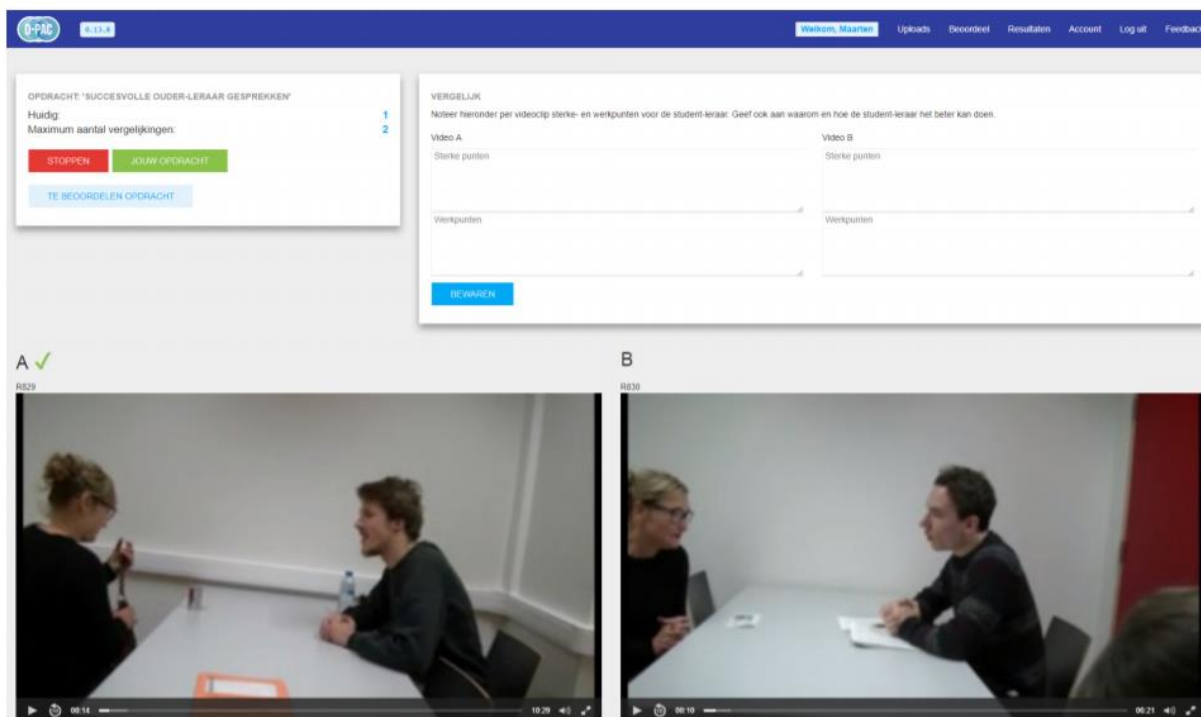
Er is een groeiende interesse om *professional vision* te meten aan de hand van video's, omdat dit veel potentieel biedt (Seidel & Sturmer, 2014). Video's geven inzicht in *real-life* situaties. Authentieke video's kunnen gebruikt worden als prikkel om de kennis van experten af te leiden (Kersting, 2008). Uit recent onderzoek blijkt dat het gebruik van video's mogelijkheden biedt om de *professional vision* van experten te bestuderen (Roose et al., 2018). Roose et al. (2018) hebben bijvoorbeeld aan de hand van een paarsgewijze vergelijking met video's de *professional vision* van experten ten aanzien van inclusieve klassen gemeten. Binnen deze masterproef wordt de *professional vision* van experten eveneens gemeten aan de hand van een paarsgewijze vergelijking met video's.

Er werd gebruik gemaakt van videomateriaal dat in het kader van een lopend doctoraatsonderzoek verzameld werd. De video's tonen gesimuleerde ouder-leraar gesprekken waarbij de rol van de ouder gespeeld wordt door een acteur en de rol van de leraar door een student-leraar. Belangrijk hierbij is dat de acteur intensief getraind werd om de rol van de ouder op een gestandaardiseerde wijze te vertolken. Dit houdt in dat de gedragingen en de verbale en non-verbale reacties van de ouder consistent waren overheen de verschillende gesimuleerde ouder-leraar gesprekken. Alle gesprekken behandelen bovendien dezelfde casus. De wijze waarop de student-leraren het gesprek aanpakken is uiteraard wel verschillend. Er werden in totaal zeven video's gebruikt.

3.1.3 Kwalitatieve data

Om de tweede deelvraag omtrent de *reasoning* van experten te beantwoorden, werd de experten na de selectie gevraagd om hun keuze voor een welbepaalde video te beargumenteren.

De volgende vraag werd aan de participanten gesteld: "Noteer hieronder per video sterke en werkpunten voor de student-leraar. Geef ook aan waarom en hoe de student-leraar het beter kan doen." Vervolgens was er per video antwoordruimte voorzien om deze sterke punten en werkpunten neer te schrijven. Deze vraag werd bij elke vergelijking opnieuw gesteld. Figuur 4 toont een schermafbeelding van dit scherm.



Figuur 4: Schermafbeelding kwalitatieve data (i.e. reasoning) bij de paarsgewijze vergelijking

3.2 Data-analyse

3.2.1 Algemene vragenlijst

De gegevens van de algemene vragenlijst werden verwerkt met behulp van Excel.

3.2.2 Paarsgewijze vergelijking

3.2.2.1 Rangorde

Het eerste type data dat verzameld werd is deze van de paarsgewijze vergelijking. Enerzijds representeert de data van de paarsgewijze vergelijking de video waarin experten de aanpak van de student-leraar het beste vonden, anderzijds geeft deze data inzicht in de *noticing* van experten met betrekking tot ouder-leraar communicatie. Om tot een uitspraak te komen over de *noticing* van experten werd aan meerdere experten gevraagd om twee video's te vergelijken. Het algoritme binnen D-PAC selecteert random paren van video's en toont deze online aan de experten (Roose et al., 2018). Op basis van deze vergelijkingen kan door middel van een statistisch model een rangorde gegenereerd worden die de video's ordent van minst goede naar beste video op vlak van aanpak en prestatie van de student-leraar. Dit statistisch model is het *Bradley-Terry-Luce* (BTL) model (Bradley & Terry, 1952; Luce, 1959), een specifieke vorm van het Rasch-model (Rasch, 1960). Dit model vertaalt de uitkomst van de vergelijkingen naar de kans dat een video wint van een andere video (Pollitt, 2012a, 2012b). Op deze manier ontstaat een schaal die uitdrukt hoe de ene video zich verhoudt ten opzichte van alle andere video's (Bramley, 2007). Deze data-analyse gebeurde in R.

3.2.2.2 Betrouwbaarheid

Daarnaast wordt de *Scale Separation Reliability* (SSR) meegegeven, waar soms eveneens naar verwezen wordt als Rasch alpha (Lesterhuis et al., 2017). Deze wordt gebruikt als een maat voor de betrouwbaarheid van de rangorde van de video's (Verhavert, De Maeyer, Donche, & Coertjens, 2018). De SSR geeft aan in welke mate de variantie in de resultaten niet te wijten is aan meetfouten en hoe goed de schaal de representaties van elkaar onderscheidt (Lesterhuis et al., 2017). Daarnaast geeft de SSR eveneens een aanwijzing van de consistentie en eensgezindheid onder de experts en de stabiliteit van de rangorde (Lesterhuis et al., 2017). Verhavert et al. (2018) stellen dat het daarom beschouwd kan worden als een maat voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid meet de mate waarin bij een andere groep experts, beoordelaars afkomstig uit dezelfde populatie, dezelfde rangorde zou bekomen worden (Jones, Inglis, Gilmore, & Hodgen, 2013).

3.2.2.3 Misfit

De *misfit* is een ander onderdeel van de uitkomst van de analyse. Dit wordt ook wel de *representation infit* en *assessor infit* genoemd. De *representation infit* geeft aan in welke mate er onenigheid is over de kwaliteit van de aanpak van de student-leraar. De *assessor infit* geeft aan in welke mate experts afwijken van de consensus. Een mogelijke oorzaak is bijvoorbeeld dat de expert een heel ander beeld heeft van wat een goede ouder-leraar gesprek behelst.

3.2.3 Kwalitatieve data

Het tweede type data zijn de geschreven notities bij de video's. Experts moesten de sterke punten en de werkpunten van de student-leraar beschrijven. Deze data representeert de *reasoning* van experts met betrekking tot ouder-leraar communicatie. De neergeschreven notities van de participanten waren het uitgangspunt van de data-analyse binnen deze tweede deelvraag.

De data werd eerst geëxploreerd op papier. Daarna werd de data gecodeerd met de software Nvivo12. Allereerst werden codes aangemaakt op basis van het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018). Daarnaast werd een specifieke code gemaakt "andere", voor zaken die niet in het model opgenomen zijn, maar wel terugkeren in de data van de experts, bijvoorbeeld "te cleane ruimte", "orde" en dergelijke meer. Binnen deze data-analyse werd dus voornamelijk op een deductieve wijze gecodeerd, waarbij er theorie-georiënteerde codes waren. De categorieën werden afgeleid uit het hierboven genoemde model (Joffe & Yardley, 2004; Kelle, 2007). De codeerleidraad kan geraadpleegd worden in bijlage 3. De kwalitatieve data werd gecategoriseerd, al de tekst werd bij de juiste component gecodeerd.

Om de betrouwbaarheid na te gaan heeft dezelfde onderzoeker 20 procent van de data (n=14) na één maand dubbel gecodeerd. Hiermee wordt een indicatie gegeven van de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. Dit is de mate waarin er een overeenkomst is tussen de uitkomsten van het codeerproces, uitgevoerd door één onderzoeker (McHugh, 2012). Hieruit bleek dat 86,25% van de data overeenstemt. Er wordt hiermee voldaan aan het criterium van 80 procent (McHugh, 2012).

Tabel 1 geeft een samenvattend overzicht van de onderzoeksinstrumenten en het bijhorende doel of de bijhorende uitkomst, waarmee de vooropgestelde deelvragen gemeten en beantwoord worden.

Tabel 1: *Relatie tussen de deelvragen, onderzoeksinstrumenten en de uitkomsten*

Onderzoeksvraag (OV)	Onderzoeksinstrument	Doel/uitkomst
Deelvraag 1	Paarsgewijze vergelijking	Een rangorde van de video's Betrouwbaarheid (<i>Scale Separation Reliability</i>) <i>Misfit</i> * <i>Assessor infit</i> * <i>Representation infit</i>
Deelvraag 2	Kwalitatieve data	Overzicht van wat experten doorslaggevend vinden bij het beoordelen van ouder-leraar gesprekken

3.3 Participanten

Experten kregen tussen juni 2018 en september 2018 een mail met de vraag om deel te nemen aan een onderzoek omtrent ouder-leraar communicatie. Er werden onder andere zeven secundaire scholen, vier onderwijskoepels, drie ouderkoepels, zes lerarenopleidingen en zeven onderzoekers aangeschreven. In deze mails werd steeds gevraagd of er collega's of andere contacten waren die eveneens wilden deelnemen aan het onderzoek. De criteria om deel te nemen aan het onderzoek als expert waren dat er een link moest zijn met het onderzochte thema of dat de participant werkzaam was binnen een onderwijskundige setting die verband hield met de onderzochte thematiek. De deelname aan het onderzoek was vrijwillig. Er werd zoveel mogelijk variatie tussen de participanten beoogd. Er stemden in september 94 experten toe om deel te nemen aan het onderzoek.

Deze experts ontvingen op 10 september een tweede mail met daarin instructies, de link naar een algemene vragenlijst, de link en login voor de paarsgewijze vergelijking. Er werd 13 weken tijd voorzien om deze zaken te vervolledigen (tot 7/12/2018). Na vijf weken (15/10/2018) werd een eerste herinneringsmail gestuurd. Een tweede herinneringsmail volgde in de negende week (14/11/2018). In de twaalfde week (1/12/2018) werd een voorlaatste herinneringsmail gestuurd. De participanten die nog niet gereageerd hadden, kregen in week 13 (5/12/2018) een laatste herinneringsmail.

In totaal namen 70 experts deel aan dit onderzoek. Tabel 2 geeft een overzicht van de experts en hun belangrijkste achtergrondvariabelen. Er wordt een overzicht gegeven van de verdeling volgens geslacht, het land van herkomst en de leeftijd. Er wordt informatie gegeven over de ervaring en de functie van de experts. Daarnaast wordt evenzeer een overzicht gegeven van de eerdere ervaringen binnen het onderwijs en de ervaring met ouder-leraar communicatie van de experts.

Tabel 2: *Overzicht responsgegevens met achtergrondvariabelen (totaal aantal participanten n=70)*

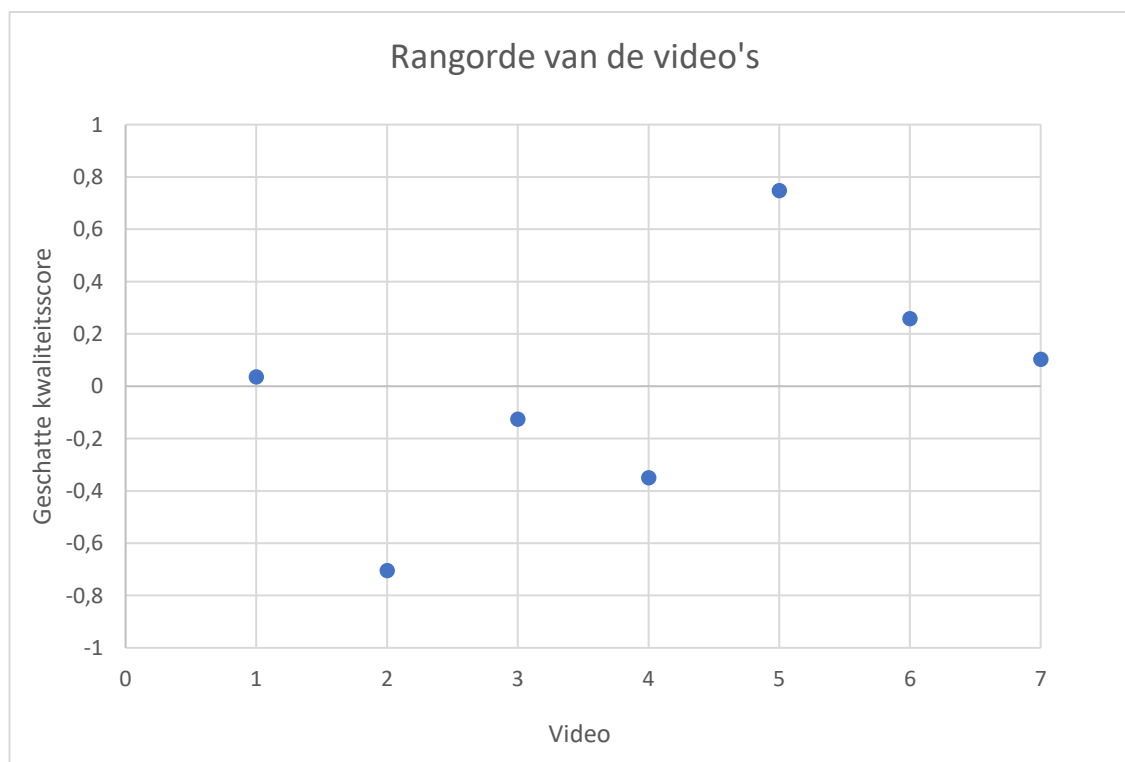
Achtergrondvariabelen	Aantal (n) (totaal: n=70)	Aantal (%) (totaal: 100%)
Geslacht		
Man	19	27,14
Vrouw	51	72,86
Leeftijd		
Gemiddelde leeftijd	43 (SD= 11,11)	/
Range (jaar)	23-64	/
Land van herkomst		
België (Vlaanderen)	67	95,71
Nederland	3	4,29
Ervaring in huidige functie		
Gemiddelde aantal jaar ervaring	12,09 (SD= 9,26)	/
Range (jaar)	0,5-38	/
Eerdere ervaring binnen het onderwijs		
Ja	36	51,43
Nee	34	48,57
Ervaring met ouder-leraar communicatie		
Praktische ervaring	45	64,29
Theoretische ervaring	16	22,86
Combinatie theoretisch en praktisch	2	2,86
Niet zoveel – geen	3	4,29
Anders gedefinieerd/niet gespecificeerd (bv: “nuttig”, “goede ervaringen”,...)	4	5,71
Ervaring met ouder-leraar communicatie als ouder (niet rechtstreeks bevraagd)	12	17,14
Functie		
Leraar secundair onderwijs	27	38,57
Directie secundaire school	2	2,86
Lerarenopleider	8	11,43
Onderzoeker	6	8,57
Pedagogisch begeleider of medewerker	20	28,57
Stafmedewerker	3	4,29
Anderen (hoogleraar, combinaties,...)	4	5,71

4. Resultaten

4.1 Paarsgewijze vergelijking

4.1.1 Rangorde

Wanneer het BTL-model toegepast wordt op de beoordelingen van de experts leidt dit tot een rangorde van de video's (Lesterhuis et al., 2017). Om inzicht te verwerven in de kwaliteit van de aanpak en de prestatie van de student-leraar wordt een kwaliteitsscore per video berekend (Lesterhuis et al., 2017). De rangorde van de video's met de bijhorende geschatte kwaliteitsscore wordt weergegeven in figuur 5. De y-as representeert de geschatte kwaliteitsscore die tot stand kwam bij de rangorde. De x-as representeert de zeven video's die opgenomen zijn binnen dit onderzoek. Video twee heeft de laagste plaats in de rangorde met een geschatte kwaliteitsscore van $-0,7047$ ($SE=0,350$). Video vijf heeft de hoogste plaats in de rangorde met een geschatte kwaliteitsscore van $0,7478$ ($SE= 0,348$).



Figuur 5: Rangorde van de video's

Tabel 3 geeft een overzicht van de rangorde van de zeven video's met de bijhorende geschatte kwaliteitsscore en standaardfout. De beste video bevindt zich onderaan. De plaats van de video in de rangorde is afgeleid uit de proportie beoordelingen in het voordeel van de ene dan wel de andere video (Heldsinger & Humphry, 2010). De schaal representeert de gedeelde consensus over wat een goede video bevat, omdat de rangorde gebaseerd is op beoordelingen van verschillende experts (Pollitt, 2012a).

Tabel 3: Rangorde van de video's met bijhorende geschatte kwaliteitsscore en standaardfout

Rangordenummer	Identiteit	Geschatte kwaliteitsscore	Geschatte standaardfout (se)
1	Video 2	-0,7047	0,350
2	Video 4	-0,3500	0,351
3	Video 3	-0,1259	0,341
4	Video 1	0,0347	0,329
5	Video 7	0,1018	0,335
6	Video 8	0,2581	0,346
7	Video 5	0,7478	0,348

4.1.2 Betrouwbaarheid

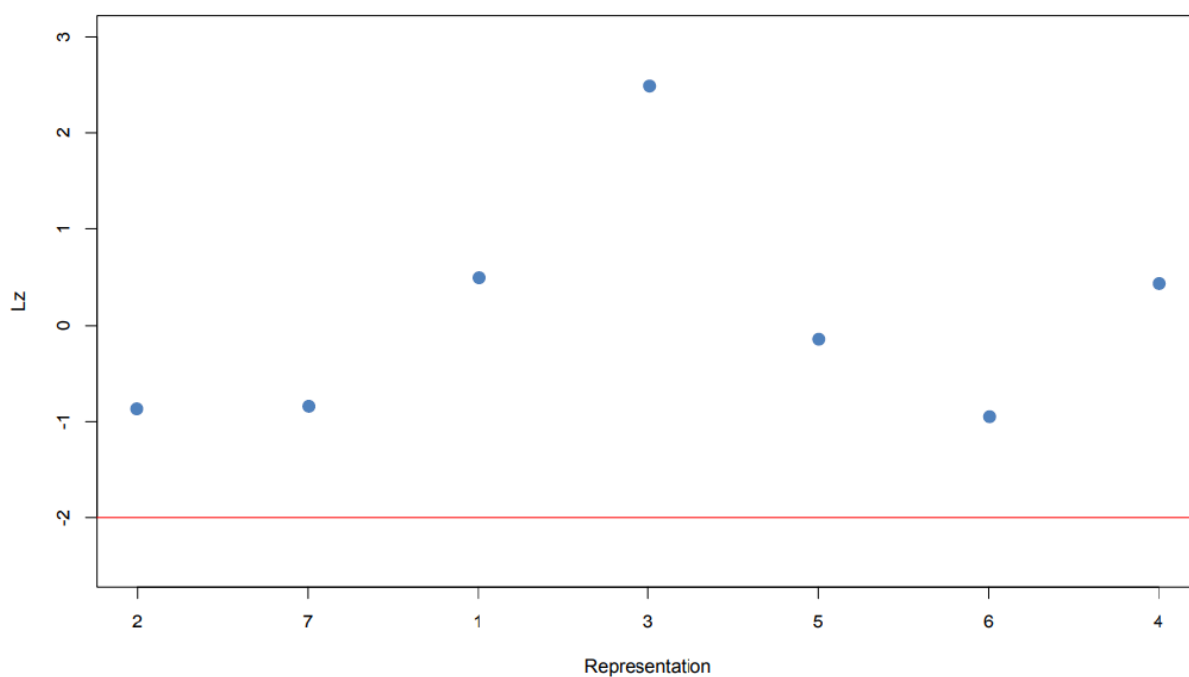
Een hoge SSR, boven 0,80 betekent dat er slechts een kleine meetfout aanwezig is en dat de positie van de video in de rangorde behoorlijk vaststaand is. Bijgevolg is deze positie betrouwbaar. Een lage SSR, onder 0,80, betekent dat de positie van de video in de rangorde niet zozeer vaststaand is en dusdanig niet betrouwbaar is (Lesterhuis et al., 2017). De SSR binnen dit onderzoek is laag (SSR= 0,353). Dit toont aan dat de experts niet consistent zijn in het beoordelen van de video's.

4.1.3 Misfit

4.1.3.1 Representation infit

De misfit van de video's geeft de mate aan waarin de experts het eens zijn met de positie van de video in de rangorde. Video's met een hoge *misfit* werden vaker verrassend en afwijkend beoordeeld dan andere video's (Bramley, 2007). De *misfit* van de video's (i.e. *representation infit*) geeft dus weer hoe consistent elke video werd beoordeeld in verhouding met de finale rangorde (Jones et al., 2013; Roose et al., 2018). Video's die inconsistent beoordeeld worden, worden gelabeld als *misfit*. Deze video's vinden experts moeilijk om te vergelijken of de ene expert geeft hier een hogere waarde aan dan de andere expert (Pollitt, 2012a, 2012b).

Pollitt (2012a, 2012b) stelt dat elke video waarbij de *representation infit* groter is dan twee standaarddeviaties boven het gemiddelde beschouwd kan worden als een *misfit*. Figuur 6 en tabel 4 geven de *representation infit* van de zeven gebruikte video's weer. De y-as van de grafiek in figuur 6 toont de person-fit index (Lz) of de *misfit*. De x-as representeert de zeven video's. De misfits bevinden zich onder de rode lijn die weergegeven staat in de grafiek. Tabel 4 geeft per video de *misfit* weer. Uit de resultaten blijkt dat er geen *misfitting* video's zijn.



Figuur 6: Representation infit van de zeven gebruikte video's

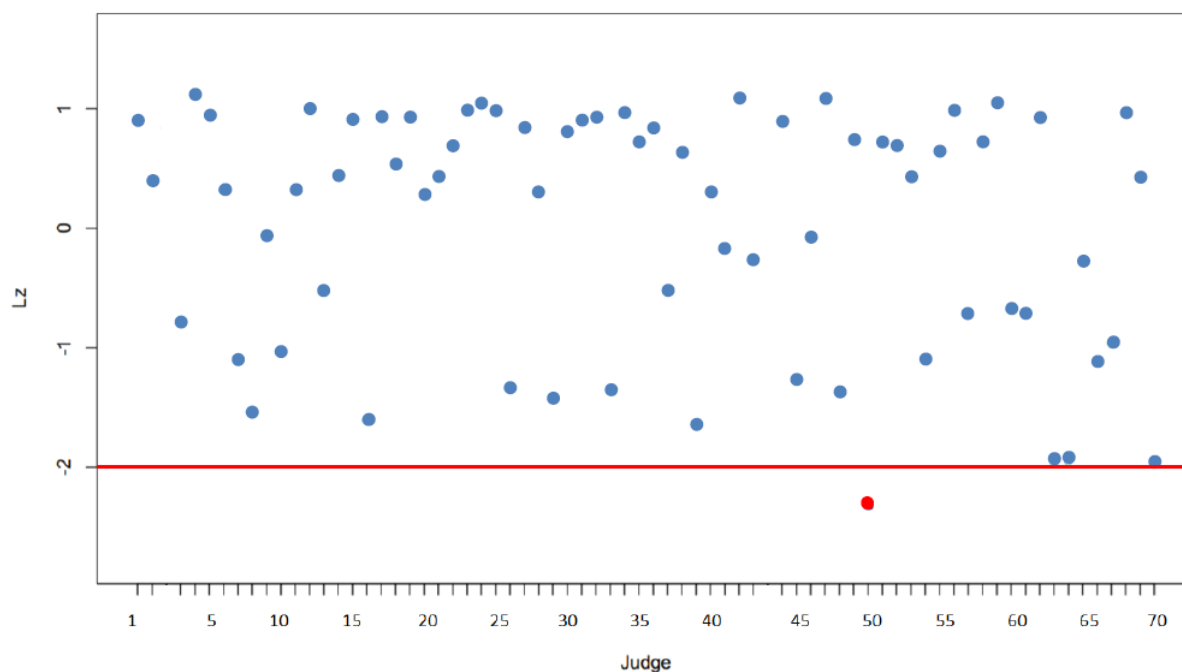
Tabel 4: Representation infit per video

Identiteit	Lz
Video 2	-0,870
Video 7	-0,842
Video 1	0,492
Video 3	2,496
Video 5	-0,139
Video 6	-0,957
Video 4	0,425

4.1.3.2 Assessor infit

De misfit van experts toont aan in welke mate een expert afwijkt van de consensus (Pollitt, 2012a). Experts met een hoge *misfit* hebben meer verrassende en afwijkende beoordelingen gemaakt dan andere experts. Dit betekent dat deze expert een ander idee heeft over wat de prestatie en aanpak van de student-leraar goed of slecht maakt (Bramley, 2007). *Judge misfits* kunnen gebruikt worden om te onderzoeken of experts consistent zijn in hun vermogen om aspecten omtrent ouder-leraar communicatie te identificeren in de video's (i.e. *noticing*) (Roose et al., 2018).

Pollitt (2012a, 2012b) stelt dat elke beoordelaar waarbij de *judge infit* groter is dan twee standaarddeviaties boven het gemiddelde beschouwd kan worden als een *misfit*. Figuur 7 geeft de *judge infit* van de 70 experten weer. De y-as toont de person-fit index (Lz) of de *misfit*. De x-as representeert de 70 experten. De misfits bevinden zich onder de rode lijn die weergegeven staat in de grafiek. Uit de resultaten blijkt dat expert 50 het criterium overschrijdt. De misfit van deze expert staat weergegeven in het rood op de grafiek. Deze expert beoordeelde de video's inconsistent in vergelijking met de andere experten.



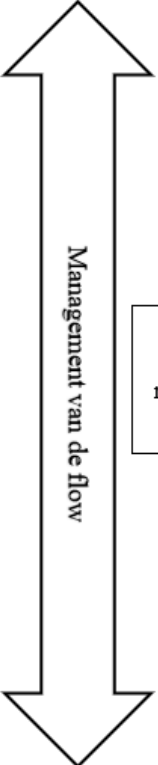
Figuur 7: *Judge infit* van de 70 experten

4.2 Kwalitatieve data

De 70 experten schreven in totaal 425 kwalitatieve argumenten over wat ze goed en minder goed vonden aan de geobserveerde video's. Deze kwalitatieve argumenten representeren de *reasoning* van de experten omtrent ouder-leraar communicatie. Er wordt onderzocht of de *reasoning* van experten componenten van het ouder-leraar communicatie competentiemodel bevat (De Coninck et al., 2018). Indien dit het geval is wordt tevens onderzocht welke aan bod komen en welke ontbreken.

Figuur 8 geeft een overzicht van de analyse van de *reasoning* van de experten. Er wordt enerzijds weergegeven hoeveel experten iets schreven over de verschillende componenten en anderzijds staat weergegeven hoe vaak er iets geschreven werd over de verschillende componenten overheen alle experten. Positieve opening werd bijvoorbeeld door 51 experten aangehaald en kwam in totaal 131 keer aan bod in de *reasoning* argumenten.

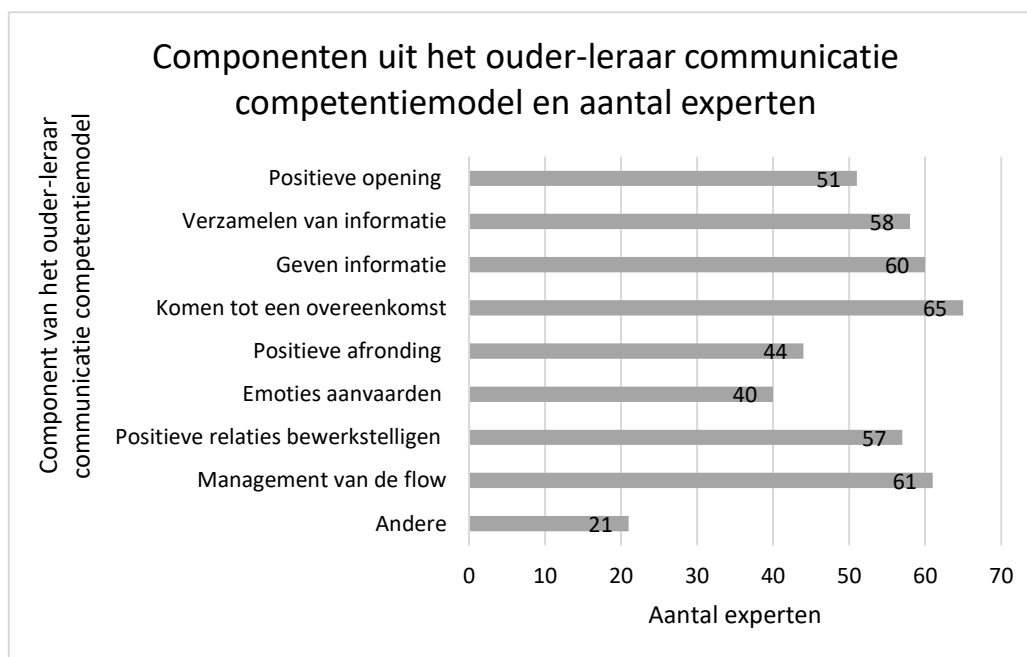
			n (Aantal experts)	n (Aantal keer genoemd)
Gespreksfasen	<i>Beginfase</i>	Positieve opening	51	131
		Verzamelen informatie	58	243
		Geven informatie	60	225
	<i>Eindfase</i>	Komen tot een overeenkomst	65	305
		Positieve afronding	44	100
Psychologische structuren gesprek	Emoties aanvaarden		40	73
	Positieve relaties bewerkstelligen		57	210
Andere	Zaken die niet opgenomen zijn in het model, maar wel voorkomen in de notities van de experts		21	44



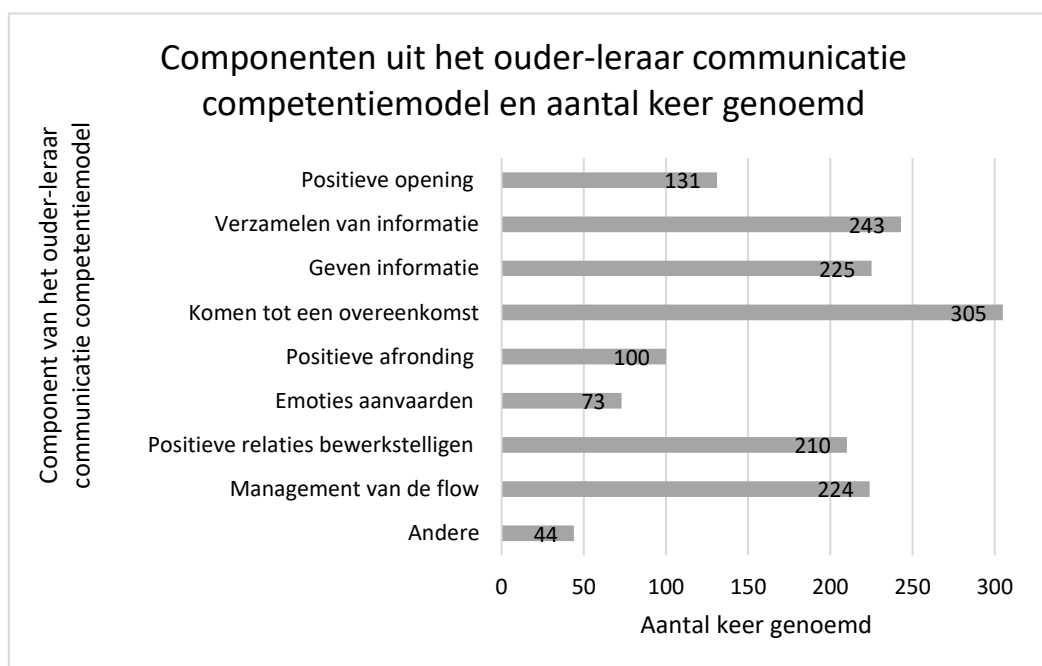
n (aantal experts)
61
n (aantal keer genoemd)
224

Figuur 8: *Analyse reasoning argumenten experts*

Het valt op dat de verschillende componenten meermaals voorkomen en dat geen enkele component onbenoemd blijft. Figuur 9 en 10 geven een afzonderlijk overzicht van hoeveel experts een welbepaalde component hebben aangehaald in hun *reasoning* argumenten (figuur 9) en hoe vaak er in totaal zaken werden geschreven over een welbepaalde component in de *reasoning* argumenten, overheen de verschillende experts (figuur 10). Figuur 9 geeft dus weer hoeveel experts een bepaalde component vermeld hebben. Figuur 10 geeft weer hoe vaak een component in totaal aan bod kwam overheen de verschillende experts.



Figuur 9: Componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018) en aantal experts



Figuur 10: Componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018) en hoeveel deze genoemd zijn

Uit figuur 9 en 10 kan afgeleid worden dat de meeste experts, namelijk 65 (92,86%) in hun *reasoning* zaken schrijven die horen bij het element “komen tot een overeenkomst”. In totaal werden hierover, zoals te zien in figuur 10, 305 opmerkingen neergeschreven. Experts schrijven het minst in hun *reasoning* argumenten omtrent het aanvaarden van emoties. Dit element kwam bij 40 (57,14%) experts aan bod (figuur 9). Hierover werden in totaal 73 opmerkingen geschreven (figuur 10).

Uit figuur 8 en 9 valt af te leiden dat cluster één van het ouder-leraar communicatie competentie model, namelijk de gespreksfasen het meest aan bod komen (De Coninck et al., 2018). Er werd door 60 (85,71%) experts in hun *reasoning* iets geschreven over de beginfase en 65 (92,86%) experts schreven iets over de eindfase. Management van de flow, de meta-communicatieve vaardigheid, kwam bij 61 (87,14%) experts aan bod in hun *reasoning*. De tweede cluster van het ouder-leraar communicatie competentie model, namelijk de psychologische structuren van een gesprek, kwam het minst aan bod. Er schreven 57 (81,43%) experts hieromtrent iets in hun *reasoning* argumenten. Echter wordt deze tweede cluster nog steeds door 81,43% van de experts genoemd. Het valt op dat de meerderheid van de experts aandacht heeft voor de verschillende componenten van het ouder-leraar communicatie competentie model (De Coninck et al., 2018).

Daarnaast vallen twee zaken op bij het analyseren van de *reasoning* argumenten van de experts. Sommige experts omschrijven zeer uitgebreid wat ze goed en minder goed vinden aan de vergeleken video's, terwijl andere experts dit op een zeer korte en bondige manier omschrijven. Bij elke component horen een aantal specifieke zaken, zoals weergegeven in figuur 1 binnen het theoretisch kader. Het valt op dat sommige experts focussen op verschillende aspecten binnen één component. Zo hebben ze bij de positieve opening bijvoorbeeld zowel aandacht voor de begroeting als voor de inleiding en kadering van het gesprek. Andere experts focussen op één aspect van de component, zij hebben bijvoorbeeld enkel aandacht voor de begroeting of omschrijven de component meer algemeen, bijvoorbeeld “positieve opening”.

4.2.1 Illustraties per component

4.2.1.1 Beginfase

Er werd door 85,71% van de experts in zijn of haar *reasoning* argumenten een opmerking geschreven over de beginfase. Alle elementen die horen bij een positieve opening komen aan bod in de notities van de experts: vriendelijke begroeting, kadering en inleiding van het gesprek. Onderstaande citaten zijn hiervan een illustratie.

“Leerkracht bedankt de moeder om aanwezig te zijn. Leerkracht stelt duidelijk dat ze twee zaken wenst te bespreken.” (Expert 4)

“De leerkracht stelt zich niet voor en nog voor de mama goed en wel zit valt hij met de deur in huis. TIP: laat de mama eerst rustig gaan zitten, vertel kort wie je bent en waarom ze werd uitgenodigd.” (Expert 44)

“De leraar stelt zichzelf voor aan de ouder en bedankt de ouder om op het gesprek aanwezig te zijn. De leraar geeft ook meteen aan wat het doel is van het gesprek.” (Expert 50)

“Er is een positieve opening waarbij de leraar de ouder begroet, en ook meteen de doelen van het gesprek kadert: het gaat over twee punten (en dan somt de leerkracht de punten op: taken en aandacht)” (Expert 54)

Alle elementen die horen bij het verzamelen van informatie komen aan bod in de notities van de experten: relevante vragen stellen en ruimte laten aan de ouder. De citaten hieronder geven hiervan enkele voorbeelden.

“De leerkracht stelt meer open vragen, waardoor de inbreng van de ouder vergroot.” (Expert 5)

“De leraar stelt veel ja/nee-vragen die getuigen van aannames: ze heeft duidelijk zelf al een beeld van mogelijke oorzaken en oplossingen en laat hierdoor weinig ruimte voor input van de mama.” (Expert 14)

“Leerkracht laat moeder niet steeds uitpraten.” (Expert 4)

“Begripvol luistert naar wat de mama te vertellen heeft.” (Expert 12)

Alle elementen die horen bij het geven van informatie komen aan bod in de notities van de experten: concrete informatie geven, voorbeelden geven, aangepast taalgebruik en non-verbale communicatie. Hieronder staan enkele illustratieve citaten weergegeven.

“Vertelt concreet wat er aan de hand is en welke stappen reeds gezet zijn.” (Expert 41)

“De leraar geeft redelijk vage informatie. Het zou beter zijn om concrete voorbeelden te geven of specifiekere informatie te geven (hoeveel taken, wat zijn de punten, toon de taken aan de ouder, etc. / omschrijf wanneer leerling juist is afgeleid, in welke specifieke situaties, wat doet hij dan?). Op die manier kan de ouder beter zicht krijgen op de situatie.” (Expert 45)

“Taalgebruik van de juf is niet duidelijk genoeg: ...misschien...” (Expert 38)

“Leraar zou nog wat beter kunnen letten op vakjargon. Er wordt gesproken over 'proactief te werk gaan' en 'begeleiding door het CLB', maar dergelijke zaken kunnen voor de ouder onduidelijk zijn.” (Expert 45)

“Daarnaast gebruikt de leraar zware uitspraken, zoals: ‘het is misschien een concentratiestoornis’.” (Expert 50)

4.2.1.2 Eindfase

Er werd door 92,86% van de experten iets geschreven in zijn of haar *reasoning* argumenten omtrent de eindfase. Alle elementen die horen bij het komen tot een overeenkomst kwamen aan bod in de notities: ideeën ouders aanvaarden en gebruiken, suggesties doen, oplossingen voorstellen en een actieplan opstellen. Hieronder staan enkele illustratieve citaten.

“Geen vraag naar de mama voor een oplossing. Hij kan de vraag stellen aan mama hoe zij de begeleiding/ opvolging van haar zoon ziet, zowel op school als thuis.” (Expert 26)

“De leraar komt niet met concrete plannen van aanpak. De ouder moet hier zelf om vragen. Er moeten veel antwoorden/ideeën van de ouder komen in plaats van voorstellen van de leraar zelf.” (Expert 50)

“Stelt concreet een oplossing voor: misschien kunnen we naar CLB zodat we de problemen kunnen aanpakken. Vraagt hierbij meteen (en dat vind ik een belangrijke): wat denk je daar zelf van?” (Expert 54)

“Vinden samen verschillende oplossingen; zowel oplossingen vanuit school als van thuis uit.” (Expert 59)

De verschillende elementen die horen bij een positieve afronding, namelijk vervolgsafspraken maken en een vriendelijke begroeting komen beide aan bod in de notities van de experten. Hieronder staan enkele citaten als voorbeeld.

“Goede gespreksafsluiter met duidelijke afspraken en hoe de leerling verder zal worden opgevolgd.” (Expert 9)

“Er wordt geen afspraak gemaakt over hoe de geplande actie opgevolgd en geëvalueerd zal worden (“we zien wel hoe het loopt”).” (Expert 14)

“Einde gesprek: herhaling inhoud + herhaling afspraken + nieuwe datum.” (Expert 20)

“Polst hoe de ouder het gesprek ervaren heeft.” (Expert 8)

4.2.1.3 *Psychologische structuren*

Zaken omtrent de psychologische structuren van een gesprek komen bij 81,43% van de experten aan bod. Alle elementen die horen bij het aanvaarden van emoties zijn terug te vinden in de notities van de experten: aandachtig zijn voor de emoties, emoties benoemen, ouder laten ventileren, empathisch zijn en empathie tonen. Hieronder worden enkele voorbeeldcitaten weergegeven.

“Leraar laat de ouder wel ventileren, maar uiteindelijk geeft ze redelijk weinig erkenning voor de moeilijke situatie waarin de moeder verkeert.” (Expert 45)

“Het grootste positieve punt aan dit gesprek vind ik dat de leraar empathie toont en de emoties van de ouder erkent, hij laat de ouder echt ventileren en toont empathie voor haar situatie.” (Expert 54)

“Zakelijke reactie op uitbarsting moeder: beter verdriet erkennen en benoemen.” (Expert 32)

Alle elementen die horen bij het bewerkstelligen van een positieve relatie worden genoemd door de experten: vriendelijk en bemoedigend zijn ongeacht het gedrag van de ouder, interesse tonen en begrip tonen voor de ouders en de situatie. Hieronder worden enkele illustratieve citaten weergegeven.

“Ze reageert erg vriendelijk en heeft een open houding.” (Expert 14)

“De leraar stelt de mama gerust tijdens het gesprek en geeft aan vertrouwen te hebben in de situatie.” (Expert 14)

“Richt zich ook tot mama: kunnen wij nog iets doen?” (Expert 26)

“Leraar is vriendelijk en begripvol.” (Expert 28)

“Hij geeft ook positieve punten van Matthias aan en dat stelt haar zienderogen gerust.” (Expert 54)

4.2.1.4 Management van de flow

Er werd door 81,43% van de experten iets geschreven over het managen van de flow in zijn of haar *reasoning* argumenten. Alle elementen die horen bij management van de flow komen aan bod in de notities van de experten: timemanagement, autoriteit op een correcte manier handhaven, gesprek leiden en in handen nemen, emoties kanaliseren en gesprek gefocust houden. Hieronder staan enkele illustratieve citaten weergegeven.

“Het gesprek duurt veel te lang, draait te veel rond de pot, sneller to-the-point komen.” (Expert 12)

“Ze komt onzeker over gedurende het hele gesprek.” (Expert 14)

“Komt naïef over en zonder al te veel gezag - neemt het gesprek niet in handen: gesprek kabbelt voort en draait in rondjes - geen structuur.” (Expert 22)

“Blijft rustig en dus de moeder lijkt daardoor ook rustig te blijven.” (Expert 27)

“Zelfzekerheid. De student-leraar mag meer zelfzekerheid uitstralen, misschien is een doelgerichte voorbereiding aangewezen: waarom nodig ik mama uit? wat wil ik haar zeggen? wat wil ik te weten komen? wat wil ik voor Mathias bereikt hebben op het einde van het gesprek? “ (Expert 26)

“Het gesprek heeft een duidelijke structuur. Hij lijkt zich zeer goed voorbereid te hebben. Daardoor heeft hij het gesprek in handen.” (Expert 29)

“De fasen van het gesprek worden niet gevolgd, meteen naar oplossingen om dan te gaan polsen wat er kan schelen.” (Expert 40)

4.2.1.5 Andere

Er keren bij 30% van de experten opmerkingen terug in zijn of haar *reasoning* omtrent zaken die niet opgenomen zijn in het model. Tabel 5 geeft hiervan een samenvattend overzicht. De concrete zaken en hoe vaak die genoemd werden staan erin opgenomen. Ze worden steeds geïllustreerd met een citaat.

Tabel 5: *Overzicht van andere zaken die aan bod kwamen in de reasoning van experts*

Andere	Aantal keer genoemd	Illustratief citaat
Orde	2	“Orde (materiaal op tafel)” (Expert 7)
Communicatie via mail	1	“Communicatie via mail houdt soms gevaren in.” (Expert 9)
Rol leerling (Aanwezigheid, eerst gesprek met leerling,...)	10	“Bespreekt een aantal zaken die de lkr met de lln. moet bespreken en niet met de ouders.” (Expert 13)
Ruimte	5	“Aparte ruimte stelt gerust, maar is te clean.” (Expert 25)
Leerlingdossier	1	“Moet uitnodiging meer duiden in functie van het juist samenstellen van het leerlingdossier.” (Expert 25)
Naast elkaar zitten	2	“Even naast elkaar te zitten = geruststellender” (Expert 25)
Kennismakingsgesprek/intake	4	“Het valt op dat de aanleiding van het gesprek negatief is, starten met een kennismakingsgesprek zou, zeker bij een schoolbussen, wenselijk zijn.” (Expert 35)
Telefonisch contact	5	“Doel van gesprek werd reeds meegedeeld aan telefoon.” (Expert 44)
Timing gesprek	11	“Langer afwachten, heel snel al oordeel vellen (schooljaar is pas 2 weken bezig).” (Expert 49)
Aanwijzen plaats	1	“De leraar zegt waar de ouder moet gaan zitten: dit komt voor mij wat vreemd over, aangezien de ene persoon misschien liever recht tegenover de leerkracht gaat zitten en de ander niet (het moet voor de ouder zo comfortabel mogelijk zijn).” (Expert 54)
Vragenlijst omtrent sociaal-emotioneel functioneren	2	“Vragenlijst omtrent het sociaal-emotioneel functioneren van de leerling.” (Expert 67)

4.3 Samenvatting onderzoeksresultaten

Samenvattend kan gesteld worden dat video vijf de hoogste plaats inneemt in de rangorde en video twee de laagste. Experts vonden de aanpak en de prestatie van de student-leraar dus het best in video vijf en het minst goed in video twee. Deze rangorde is gebaseerd op de verschillende beoordelingen van de experts. Echter is er binnen dit onderzoek sprake van een lage SSR (0,353). Dit geeft aan dat experts niet consistent zijn in het beoordelen van de video's en dat de positie van de video's in de rangorde niet zozeer betrouwbaar is. Er zijn geen *misfitting* video's, maar er is wel één expert die misfit. Expert 50 is bijgevolg inconsistent bij het beoordelen van de video's in vergelijking met de andere experts. Wat de *reasoning* van experts betreft blijkt dat de verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018) hierin terugkomen. De meerderheid van de experts heeft aandacht voor de verschillende componenten. Er is geen enkele component uit het model die niet genoemd wordt. Experts verschillen wel in de wijze waarop ze hun *reasoning* neerschrijven. Sommige doen dit zeer bondig, andere zeer uitgebreid. Sommige experts focussen op verschillende aspecten binnen een component anderen focussen op één aspect binnen een component.

5. Discussie

Het doel van deze studie was om zicht te krijgen op de *professional vision* van experten ten aanzien van ouder-leraar communicatie. Binnen dit onderzoek werd *professional vision* geoperationaliseerd als *noticing* en *reasoning* en gemeten aan de hand van een paarsgewijze vergelijking.

5.1 Empirische en theoretische bijdrage

5.1.1 Bespreking resultaten *noticing*

Er is een lage betrouwbaarheid gemeten binnen dit onderzoek (SSR= 0,353). Deze lage betrouwbaarheid geeft aan dat de bekomen rangorde van de video's niet betrouwbaar is en de experten bijgevolg niet hetzelfde denken omtrent een succesvol ouder-leraar gesprek. De rangorde die gegenereerd werd door de paarsgewijze vergelijking is geen weergave van eensgezindheid en consensus onder de participanten. De *professional vision* van experten kan er dus niet consistent uit afgeleid worden. Expert oordelen verschillend over de kwaliteit van een ouder-leraar gesprek. De *noticing* van de experten is bijgevolg verschillend.

Er is één expert (i.e. expert 50) die *misfit*, wat zeer weinig is. Er zijn een aantal mogelijke verklaringen voor deze *misfit*. Het kan zijn dat deze expert focust op irrelevante zaken of dat er met te veel of te weinig zaken rekening gehouden wordt bij het maken van een beslissing (van Daal, Lesterhuis, Coertjens, Donche, & De Maeyer, 2016). Lesterhuis et al. (2017) stellen dat er enerzijds een verschil kan zijn tussen *misfitting* en *non-misfitting* experten in breedheid van de argumenten die gebruikt worden om de video's te beoordelen, anderzijds kan er een verschil zijn in focus. Zo kan één expert bijvoorbeeld zeer sterk focussen op één bepaald aspect van ouder-leraar communicatie, bijvoorbeeld een positieve opening, terwijl een andere expert met verschillende zaken omtrent ouder-leraar communicatie rekening houdt. De eerste expert zal daarom steeds de video kiezen waarin deze positieve opening het beste naar voor komt. De tweede expert houdt met een bredere *range* aan argumenten rekening wanneer deze video's beoordeeld worden en zal dus andere video's als beste beoordelen (Roose et al., 2018). Het kan bijgevolg zijn dat er bij de *misfitting* expert een divergente conceptualisatie van ouder-leraar communicatie aanwezig is (van Daal et al., 2016). Echter moet kritisch gekeken worden naar deze *misfitting* expert, want door de lage betrouwbaarheid is het duidelijk dat de keuzes van de experten niet in één lijn liggen en dat er geen patroon in kan gevonden worden. Bijgevolg kunnen er geen *misfits* berekend worden. Door de lage betrouwbaarheid dient de berekening van *misfits* kritisch bekeken te worden.

5.1.2 Bespreking resultaten *reasoning*

Experten hebben aandacht voor de verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018). Al de componenten die opgenomen zijn binnen dit model komen aan bod in de *reasoning* van experts en spelen bijgevolg een belangrijke rol bij het beoordelen van de kwaliteit van een ouder-leraar gesprek. De experts hebben het meeste aandacht voor de gespreksfasen. Op de tweede plaats staat het managen van de flow en tot slot zijn er de psychologische structuren van een gesprek. Deze drie dimensies van het model komen allen bij een ruime meerderheid van de experts aan bod. Dit toont aan dat de componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel onderdeel zijn van de kennis van de experts. Deze kennis gebruiken ze om te redeneren over de waargenomen ouder-leraar gesprekken (Borko, 2004; Seidel & Sturmer, 2014; Sherin & Van Es, 2009; Van Es & Sherin, 2002).

Goodwin (1994) stelt dat *professional vision* een gedeelde vaardigheid is binnen een professionele groep. Lefstein en Snell (2011) stellen eveneens dat experts gespecialiseerde kennis hebben binnen hun expertisegebied en dat er hieromtrent dus ook een gedeelde *professional vision* is. De verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel zijn allemaal van belang bij het beoordelen van de kwaliteit van een gesprek, aangezien de experts in hun *reasoning* verwijzen naar al deze verschillende componenten. Al deze componenten maken bijgevolg deel uit van de *professional vision* van de experts.

De resultaten van de *noticing* kunnen verduidelijkt worden aan de hand van de *reasoning* van experts. Het is belangrijk om op te merken dat de *noticing* en *reasoning* van experts op een dynamische wijze in interactie treden met elkaar (Sherin & Van Es, 2009). Aangezien de verschillende componenten van het ouder-leraar communicatie competentiemodel terugkeren in de *reasoning* van de experts kan verondersteld worden dat deze kennis evenzeer bepaalt wat hen opvalt bij de *noticing*, bij het vergelijken van de video's (Sherin & Van Es, 2009).

Experten verwijzen in hun argumenten naar de verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel. Dit bevestigt dat deze aspecten wel degelijk van belang zijn voor de kwaliteit van een gesprek en dat het ouder-leraar communicatie competentiemodel de lading dekt. Als de experts gevraagd wordt om te beschrijven wat goed en minder goed is aan de aanpak van de student-leraren keren de zaken uit het bovengenoemde model terug. De *reasoning* van experts verloopt met andere woorden via het competentiemodel. Dit bevestigt dat een goed model gehanteerd werd. Er is binnen de literatuur nog niet zoveel geschreven over ouder-leraar communicatie, maar het ouder-leraar communicatie competentiemodel kan beschouwd worden als een model dat ouder-leraar communicatie op een goede wijze conceptualiseert. Op deze manier levert dit onderzoek een bijdrage aan de literatuur.

Toch wordt de kwaliteit van een gesprek verschillend beoordeeld door experts. De experts verwijzen onderling naar de verschillende aspecten van het ouder-leraar communicatie competentiemodel, maar lijken hier andere gewichten aan te geven. Ze redeneren over alle dimensies en componenten uit het competentiemodel, maar maken toch andere keuzes. Experts maken hun keuze dus op basis van gelijkaardige redeneringen, maar nemen uiteindelijk toch andere beslissingen en raken het niet eens. Dit valt af te leiden uit de lage betrouwbaarheid.

Uit dit onderzoek blijkt bijgevolg dat de verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel belangrijk zijn en er geen onderscheid gemaakt kan worden tussen wat wel en niet doorslaggevend is. Experts vinden alles belangrijk, maar bereiken geen consensus. Het is opmerkelijk dat binnen de *reasoning* van de experts alle aspecten uit het model terugkeren, maar dat toch geen betrouwbare ranking bekomen wordt.

Daarnaast zijn experts zeer verschillend in het beschrijven van hun *reasoning* argumenten. Sommige doen dit zeer uitgebreid, andere eerder beknopt. Sommige experts focussen op verschillende zaken binnen één component en schrijven concrete zaken neer, andere beschrijven de componenten meer algemeen. Carter et al. (1987) en Seidel en Prenzel (2007) stellen dat leraren in opleiding hun *reasoning* eerder op een beperkte wijze beschrijven. Dit onderzoek toont aan dat dit eveneens het geval kan zijn bij experts. Echter wordt variatie tussen beoordelaars bij een paarsgewijze vergelijking toegestaan en wordt dit zelfs gewaardeerd. Beoordelaars kunnen op een brede manier kijken naar de video's en rekening houden met verschillende elementen of ze kunnen zeer eng kijken en focussen op een beperkt aantal elementen (van Daal et al., 2016).

Er moet opgemerkt worden dat ouder-leraar communicatie een zeer complex gegeven is. Wat voor de ene beter is, is dat voor de andere niet of omgekeerd. Mogelijk wordt hieromtrent nooit een consensus bereikt.

5.2 Methodologische bijdrage

Deze studie heeft eveneens een methodologische bijdrage, omdat er gebruikt gemaakt werd van een innovatieve methodologie die een aantal sterke punten kent. Allereerst is er het holistische karakter van de paarsgewijze vergelijking. Experts maken een holistische keuze door de video waarin ze de aanpak van de student-leraar het best vinden te selecteren. Beoordelaars krijgen geen criteria voor hun beoordeling. Ze kunnen individueel beslissen hoe zwaar de verschillende aspecten van een succesvol ouder-leraar gesprek doorwegen. Paarsgewijze vergelijking laat dus toe dat experts kunnen verschillen in hun conceptualisatie van een goed ouder-leraar gesprek (van Daal et al., 2016). Omwille van het feit dat er geen criteria meegegeven worden, dienen beoordelaars beroep te doen op hun eigen expertise. Dit verhoogt de validiteit (van Daal et al., 2016).

Daarnaast is er binnen deze methodologie evenzeer een analytische benadering. Experts bekijken eerst volledige ouder-leraar gesprekken en maken een holistische keuze, vervolgens wordt hun *reasoning* analytisch benaderd en wordt nagegaan wat er analytisch achter hun keuze zit. Een analytische assessment laat toe dat er zeer gedetailleerd kan gefocust worden op de inhoud van de *reasoning* van experts (Lesterhuis et al., 2017).

Er werden video's gebruikt om de *professional vision* van experten te onderzoeken. In klassiek onderzoek worden experten vaak bevraagd aan de hand van focusgroepen of interviews. Binnen dit onderzoek werd dit op een andere, meer uitdagende en innovatieve wijze aangepakt. Dit zorgt voor meer genuanceerde info. Zo hebben alle experten naar dezelfde video's gekeken. Video's dragen bij aan de kwaliteit van de beoordeling (De Coninck et al., 2018). Deze studie draagt daarmee eveneens bij aan de inzichten omtrent het meten van *professional vision* op een gestandaardiseerde wijze door middel van video's.

Tot slot werd in dit onderzoek zeer sterk ingezet op de validiteit. Er werden simulatievideo's gebruikt die authentieke problemen en situaties tonen. Er werden 70 experten betrokken, wat voldoende zou moeten zijn om tot betrouwbare resultaten te komen. Omdat er geen criteria voor de beoordeling worden meegegeven, doen beoordelaars beroep op hun eigen expertise wat de validiteit ten goede komt (van Daal et al., 2016). Paarsgewijze vergelijking is eveneens een methodiek die sterk inzet op deze validiteit (Bisson, Gilmore, Inglis, & Jones, 2016; Jones et al., 2013; Lesterhuis et al., 2017; Pollitt, 2012a). Binnen onderzoek wordt steeds gestreefd naar een hoge betrouwbaarheid en een hoge validiteit. Binnen deze studie is sterk ingezet op de validiteit, maar de waargenomen betrouwbaarheid ligt laag.

5.3 Beperkingen

Bij het interpreteren van de onderzoeksresultaten is het belangrijk om kritisch te kijken naar het gevoerde onderzoek en aandacht te hebben voor de beperkingen van het onderzoek.

Allereerst is een kritische blik op het sample noodzakelijk. Wat maakt een persoon expert? Binnen dit onderzoek werd bij de selectie van experten sterk gefocust op ervaring met ouder-leraar communicatie en werkzaam zijn binnen een setting die hier verband mee houdt. Het kan interessant zijn om de selectie van experten te herbekijken en hieromtrent kritische vragen te stellen. Leraren volgen bijvoorbeeld een lerarenopleiding, waar ze vooral theorie omtrent ouder-leraar communicatie aangereikt krijgen, maar waar concrete ervaringen en praktische oefeningen doorgaans ontbreken (de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003). Eenmaal afgestudeerd doen ze dit jaren aan een stuk en worden ze vervolgens beschouwd als expert. Dit kan in vraag gesteld worden. Het is dus niet, omdat iemand bijvoorbeeld ouder-leraar gesprekken houdt of leraren hierbij ondersteunt dat die persoon dan eveneens een expert is. Drie experten (4,29%) gaven zelf reeds aan dat ze weinig tot geen ervaring hadden met ouder-leraar communicatie. In welke zin zijn dit dan experten? Daarnaast is het mogelijk dat experten veeleer handelen vanuit de eigen ervaringen en het eigen buikgevoel, eerder dan vanuit een wetenschappelijk onderbouwde training of vorming. Er wordt binnen dit onderzoek vastgesteld dat het huidige sample experten niet leidt tot een betrouwbare uitkomst en dus herbekeken dient te worden.

Vervolgens kan kritisch gekeken worden naar de methodologie, met name de paarsgewijze vergelijking. Allereerst dient erkend te worden dat er veel gevraagd werd van experten. Ze moesten relatief lange video's bekijken en beoordelen. Misschien waren deze video's te lang om daarna te kunnen vergelijken. De experten dienden de twee video's eerst om de beurt te bekijken en konden pas daarna vergelijken. De experten konden de twee video's niet in één oogopslag vergelijken. Er werd bewust gekozen om het gesprek als één geheel te bekijken en de video's niet op te splitsen per component uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel. De experten maakten een holistische keuze en vergeleken het volledige gesprek. Vervolgens werd wel bewust gekozen om de *reasoning* op te splitsen en deze op een analytische wijze te bestuderen. Ten tweede kan het bijvoorbeeld het geval geweest zijn dat experten twee video's te zien kregen waarin student-leraren op een gelijkaardig niveau presteerden. De experten dienden dan toch één video te selecteren. De vraag die hierbij gesteld kan worden is of dan echt *noticing* gemeten is.

Daarnaast dient de video-data die gebruikt werd kritisch bekeken te worden. Er werden in totaal zeven simulatievideo's gebruikt die allemaal over dezelfde casus handelden en waarbij de rol van de ouder gestandaardiseerd was en vertolkt werd door een getrainde acteur. Hier werd voor gekozen om de vergelijkingen makkelijker te maken. Deze keuze kent evenzeer een aantal limitaties. Enerzijds werd enkel video-data gebruikt die over een bepaalde casus ging. Echter kunnen ouder-leraar gesprekken over zeer verschillende en uiteenlopende zaken gaan. Deze veelheid aan mogelijke inhouden en casussen kreeg binnen dit onderzoek geen plek. Daarnaast werd slechts één soort ouder-leraar gesprek gebruikt. Aangezien gewerkt werd met simulatievideo's werden de acteurs getraind om steeds dezelfde gedragingen en reacties te vertonen. Dit is slechts één mogelijk verloop, maar er zijn uiteraard nog andere mogelijkheden. Soms verloopt een gesprek bijvoorbeeld stroef of net zeer vlot. Er zijn eveneens verschillen tussen een goed- of slechtnieuwsgesprek. Ouders kunnen zich tevens op verschillende manieren gedragen: opstandig, meegaand, passief, verdwaasd, koppig en dergelijke meer. Deze andere mogelijkheden omtrent verloop, inhoud van het gesprek en gedrag van de ouders zijn binnen dit onderzoek niet meegenomen.

Een vierde beperking van het onderzoek is de brede conceptualisatie van *reasoning* (Roose et al., 2018). Seidel en Sturmer (2014) onderscheiden drie niveaus van *reasoning*: beschrijven, uitleggen en voorspellen. Beschrijven handelt over het beschrijven van de relevante aspecten van een waargenomen gebeurtenis. Uitleggen is de vaardigheid om waargenomen feiten te linken aan conceptuele kennis, zonder een verdere beoordeling te maken. Voorspellen gaat over de vaardigheid om de gevolgen van de geobserveerde gebeurtenis te voorspellen (Seidel & Sturmer, 2014). Binnen dit onderzoek werd niet ingegaan op deze verschillende aspecten van de *reasoning*. De opzet van deze studie liet het niet toe om *reasoning* op een dieper niveau te analyseren. Echter stellen Seidel en Sturmer (2014) vast dat er een hoge correlatie bestaat tussen deze verschillende aspecten van *reasoning*. Dit toont aan dat ze in hoge mate gerelateerd zijn aan elkaar (Seidel & Sturmer, 2014).

Een vijfde beperking van het gevoerde onderzoek zijn de technische problemen die opdoken gedurende de dataverzameling. Door problemen met het systeem waarop de paarsgewijze vergelijking geïnstalleerd was, moest deze opnieuw geïnstalleerd worden. Experts die op dat moment één vergelijking uitgevoerd hadden, kon niet meer inloggen om de tweede vergelijking te maken.

Vervolgens hebben drie experts na het vergelijken van de video's geen *reasoning* argumenten neergeschreven. Er waren van deze participanten dus enkel *noticing* gegevens ter beschikking. Hierdoor is bijgevolg sprake van *missing data*.

De data werd tot slot gecodeerd door slechts één onderzoeker. Data-analyse is een cyclisch en dynamisch proces waarbij lezen, coderen en interpreteren centraal staan (Mortelmans, 2011). De data werd meermaals opnieuw bekeken en kritisch in vraag gesteld. Het voordeel hiervan is dat de data op een consistente manier verwerkt en geanalyseerd is met het theoretisch model in gedachten. De betrouwbaarheid van het codeerproces werd nagegaan door na één maand 20 procent van de data dubbel te coderen en zo de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan (McHugh, 2012).

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Vervolgonderzoek

Mogelijk hebben mensen specifieke training nodig omtrent ouder-leraar communicatie en blijven ze deze nodig hebben gedurende hun gehele professionele carrière alvorens van experts kan gesproken worden. Dit kan een piste zijn voor vervolgonderzoek. Een mogelijke invulling van deze training voor experts zijn video clubs. Video clubs zijn een vorm van professionele ontwikkeling (Sherin & Han, 2004). Sherin en Han (2004) passen dit toe bij leraren en omschrijven video clubs als samenkomsten van leraren waar ze video's van hun eigen klaspraktijk bekijken en bediscussiëren en op die manier leren. Deze onderzoekers stellen vast dat het leren dat plaatsvindt binnen video clubs, eigenlijk de ontwikkeling is van een *professional vision* (Sherin & Han, 2004). Leraren leren aandacht te schenken aan bepaalde zaken die gebeuren in de klas (i.e. *noticing*) en leren hierover te redeneren (i.e. *reasoning*) (Sherin & Han, 2004; van Es & Sherin, 2008). Deze video clubs kunnen toegepast worden bij experts. Experts krijgen een specifieke training omtrent ouder-leraar communicatie. Binnen deze training staan video clubs centraal. Hiervoor kunnen onder andere de gebruikte simulatievideo's gehanteerd worden. De discussie wordt geleid door de onderzoeker (Luna & Sherin, 2017). Binnen deze discussie zou het ouder-leraar communicatie competentiemodel een centrale plek kunnen krijgen. Vervolgens kan een interventiestudie opgezet worden met een pre- en posttest design. Deze studie zou de effectiviteit en impact van zo'n training kunnen nagaan. De paarsgewijze vergelijking dient als pre- en posttest. Indien deze training een plek krijgt binnen de lerarenopleiding kan de effectiviteit van de lerarenopleiding omtrent ouder-leraar communicatie eveneens onderzocht worden. Dit is belangrijk aangezien lerarenopleidingen momenteel onvoldoende slagen in het voorbereiden van student-leraren op deze professionele taak (Casper et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003). Aan de hand van het pre- en posttest design kan met andere woorden nagegaan worden of er

sprake is van een ontwikkeling in de *professional vision* van experts na hun deelname aan een specifieke training en of er na zo'n training kan gesproken worden van experts.

Daarnaast moesten experts hun *reasoning* binnen dit onderzoek noteren na het zien van de video's. *Think-aloud* kan hier een waardevol alternatief zijn. De experts zeggen hun redenering dan terwijl ze naar de video's kijken (Young, 2005). *Think-aloud* procedures kunnen de *reasoning* empirisch onderbouwen en er een nauwkeuriger beeld van geven (Young, 2005). Deze data zou eveneens toelaten dat concreter kan bestudeerd worden welke specifieke aspecten van een video doorslaggevend zijn bij de keuze van experts (Roose et al., 2018). De experts denken luidop gedurende het bekijken van de video's omtrent ouder-leraar communicatie en uiten ze wat ze denken (Wolff, Jarodzka, Van Den Bogert, & Boshuizen, 2016). Dit is een mogelijke piste voor vervolgonderzoek. Er kan opnieuw een paarsgewijze vergelijking uitgevoerd worden waarbij de *reasoning* niet neergeschreven wordt achteraf, maar er wordt luidop gedacht gedurende het bekijken van de video's. Deze *think-aloud* data wordt vervolgens getranscribeerd en opnieuw gecodeerd aan de hand van het ouder-leraar communicatie competentiemodel.

Een derde aanbeveling voor vervolgonderzoek is om te onderzoeken hoe ouders denken omtrent een succesvol ouder-leraar gesprek. Binnen dit onderzoek werden experts betrokken om na te gaan hoe zij denken over een succesvol ouder-leraar gesprek. Hoe ouders hieromtrent denken werd niet onderzocht. Het zou interessant zijn om na te gaan hoe de *professional vision* van experts verschilt of overeenstemt met het perspectief van ouders. Hoe denken ouders over een succesvol ouder-leraar gesprek? Ouders zijn namelijk op een meer emotionele wijze betrokken bij ouder-leraar gesprekken. Experts, bijvoorbeeld leraren, zijn op een andere manier betrokken en kijken vanuit hun eigen specifieke professionele bril (Gartmeier, Aich, Sauer, & Bauer, 2017). Ouders kunnen eveneens een paarsgewijze vergelijking uitvoeren. De resultaten van het huidig onderzoek kunnen dan afgespiegeld worden aan de resultaten van het gelijkaardig onderzoek bij de ouders.

5.4.2 Praktijk

Op basis van dit onderzoek kunnen eveneens een aantal aanbevelingen geformuleerd worden voor de praktijk. Enerzijds zijn er een aantal aanbevelingen voor scholen en leraren. Ten eerste is het belangrijk dat leraren rekening houden met de verschillende componenten uit het ouder-leraar communicatie competentiemodel, want deze zijn volgens experts allemaal van belang voor een succesvol ouder-leraar gesprek. Daarbij is het belangrijk om op te merken dat de invulling van de componenten niets steeds dezelfde hoeft te zijn. Het doel van de lerarenopleiding is niet om alle leraren dezelfde en de beste stijl te geven. Het is wel belangrijk dat de verschillende componenten een plek krijgen in een ouder-leraar gesprek, maar de invulling ervan kan en mag verschillen. Uit deze onderzoeksresultaten blijkt dat het moeilijk is om tot een consensus te komen over wat een succesvol ouder-leraar gesprek is. Bijgevolg kan het mogelijk niet concreter gemaakt worden dan de componenten uit het competentiemodel.

Daarnaast valt op dat ouder-leraar communicatie een complex gegeven is. Mensen die in het werkveld komen communiceren met ouders op basis van hun eerdere ervaringen en hun buikgevoel en worden dan bestempeld als expert. Daarom is het belangrijk dat er verdere workshops, trainingen en opleidingen komen die focussen op ouder-leraar communicatie. De vraag tot de organisatie hiervan moet zeker gesteld en overwogen worden.

Anderzijds kan evenzeer een aanbeveling geformuleerd worden voor de lerarenopleiding. Zoals reeds vermeld, worden leraren in opleiding onvoldoende voorbereid op ouder-leraar communicatie (Caspé et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003). Het is belangrijk dat ouder-leraar communicatie een duidelijke plek krijgt binnen het curriculum. Soms krijgen student-leraren weleens een les over ouder-leraar communicatie of ouderbetrokkenheid, maar dit dient structureel verankerd te worden in het curriculum. Hiermee kan tegemoet gekomen worden aan het gegeven dat leraren zich hier momenteel onvoldoende op voorbereid voelen (Caspé et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003; Vanderlinde & Kelchtermans, 2013).

5.4.3 Beleid

Er kunnen evenzeer aanbevelingen geformuleerd worden voor het beleid. Aansluitend bij bovenstaande aanbevelingen is het belangrijk om vanuit het beleid ouder-leraar communicatie een plek te geven in het curriculum van de lerarenopleiding en student-leraren hierop voor te bereiden. Ondanks het gegeven dat het deel uitmaakt van de basiscompetenties, komt het nog onvoldoende aan bod gedurende de lerarenopleiding (Aelterman et al., 2008; Caspé et al., 2011; de Bruïne et al., 2014; Evalo, 2012; Lawrence-Lightfoot, 2003; Vlaamse Overheid, 2007). Binnen de lerarenopleiding zijn momenteel geen concrete handvaten aanwezig met als resultaat dat iedereen losse en verschillende zaken doet, bijvoorbeeld tips en tricks geven. Uit deze studie blijkt dat er een concrete houvast is, namelijk het ouder-leraar communicatie competentiemodel. Dit dient geïntegreerd te worden in de lerarenopleiding om student-leraren goed voor te bereiden op ouder-leraar communicatie.

6. Conclusie

De hoofddoelstelling binnen dit onderzoek was om de *professional vision* van experts omtrent ouder-leraar communicatie te onderzoeken. Deze *professional vision* werd geoperationaliseerd als *noticing* en *reasoning*. Uit de resultaten blijkt dat alle componenten van het ouder-leraar communicatie competentiemodel aan bod komen in de *reasoning* van experts en dus onderdeel zijn van hun kennis omtrent ouder-leraar communicatie. De verschillende onderdelen van het ouder-leraar communicatie competentiemodel zijn volgens de experts belangrijk voor de kwaliteit van een gesprek, maar toch wordt deze kwaliteit verschillend beoordeeld door de experts. Op basis van gelijkaardige redeneringen worden verschillende beslissingen genomen. Dit kan afgeleid worden uit de *noticing* gegevens van de experts waaruit een lage betrouwbaarheid naar voren kwam. Ouder-leraar communicatie kan beschouwd worden als een complex gegeven waar wellicht geen eensgezindheid rond bereikt kan worden. Daarnaast kunnen dit onderzoek en de bijhorende resultaten voor de praktijk en voor het beleid een middel zijn om na te denken over hoe leraren in de toekomst beter voorbereid kunnen worden op ouder-leraar communicatie.

7. Referenties

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd? Informatiebrochure over de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen. Retrieved from <http://repository.uibn.ru.nl/handle/2066/121840>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Bisson, M. J., Gilmore, C., Inglis, M., & Jones, I. (2016). Measuring Conceptual Understanding Using Comparative Judgement. *International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education*, 2(2), 141–164. <https://doi.org/10.1007/s40753-016-0024-3>
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131–1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.008>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. Retrieved from <http://openarchive.stanford.edu/bitstream/10408/74/1/Borko - PD and Teacher Learning.pdf>
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). Cognition and Improvisation : Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*, 26(4), 473–498. <https://doi.org/10.3102/00028312026004473>
- Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). Teachers' decision making. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 311–346). New York: Routledge.
- Bradley, R. A., & Terry, M. E. (1952). Rank Analysis of Incomplete Block Designs: I. The Method of Paired Comparisons. *Biometrika*, 39(3/4), 324–345. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/2334029.pdf?refreqid=excelsior%3A91e1eb97c00b6961c915f56ffd0f05e3>
- Bramley, T. (2007). Paired Comparison Methods. In P. Newton, J. A. Baird, H. Goldstein, H. Patrick, & P. Tymms (Eds.), *Techniques for Monitoring the Comparability of Examination Standards* (pp. 246–300). Londen: Qualifications and Curriculum Authority. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/487059/2007-comparability-exam-standards-i-chapter7.pdf
- Carter, K., Sabers, D., Cushing, K., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147–157. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90015-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90015-1)

- Caspe, M., Lopez, M. E., Chu, A., & Weiss, H. B. (2011). *Teaching the Teachers: Preparing Educators to Engage Families for Student Achievement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. Retrieved from http://www.pwrnewmedia.com/2011/national_pta/educating_educators/downloads/Issue_Brief_Teacher_Prep_v2.pdf
- Chase, W. G., & Chi, M. T. H. (1979). Cognitive skill: Implications for spatial skill in largescale environment. In J. Harvey (Ed.), *Cognition, social behavior, and the environment* (pp. 111–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a080468.pdf>
- Chi, M. T. H. (2011). Theoretical Perspectives, Methodological Approaches, and Trends in the Study of Expertise. In Y. Li & G. Kaiser (Eds.), *Expertise in Mathematics Instruction: An International Perspective* (pp. 17–39). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7707-6_5
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409–425. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- De Coninck, K., Valcke, M., & Vanderlinde, R. (2018). A measurement of student teachers' parent – teacher communication competences : the design of a video-based instrument. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 333–352. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465656>
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: De Gruyter.
- Epstein, J. L. (2001). Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results). *Center for the Social Organization of Schools 3505*, 1–6. Retrieved from [https://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement(2).pdf)
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81–120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Evalo. (2012, December 7). *Als het krijstof neerdaalt... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen* (Bestuurlijke samenvatting, Universiteit Gent, Vrije Universiteit Brussel & Onderwijs Vlaanderen, België). Retrieved from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/leraar/bestanden/2012-12-07- EVALO.pdf>
- Every Child Succeeds Act. 2015. Retrieved from <https://legcounsel.house.gov/Comps/Elementary%20And%20Secondary%20Education%20Act%20Of%201965.pdf>

- Gartmeier, M., Aich, G., Sauer, D., & Bauer, J. (2017). “Who’s afraid of talking to parents?” Professionalism in parent-teacher conversations, *9*(3), 5–11. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1994338370/fulltextPDF/958CC948D3494CF1PQ/1?accountid=11077>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Karsten, G., & Prenzel, M. (2011). Modellierung und Assessment professioneller Gesprächsführungskompetenz von Lehrpersonen im Lehrer-Elterngespräch. *Stationen Empirischer Bildungsforschung*, 412–424. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0>
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Glaser, R. (1987). Thoughts on expertise. In C. Schooler & W. Schaie (Eds.), *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, NJ: Ablex. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264301.pdf>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, *96*(3), 606–633. <https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grover, V. K. (2012). Parent Teacher Communication in School: An Analysis in terms of Enabling and Disabling Factors as Perceived by Teachers. *International Journal of Science and Research*, *3*(12), 2319–7064. Retrieved from <https://www.ijsr.net/archive/v3i12/U1VCMTQ1MjU=.pdf>
- Haider, H., & Frensch, P. A. (1996). The Role of Information Reduction in Skill Acquisition. *Cognitive Psychology*, *30*(3), 304–337. <https://doi.org/10.1006/COGP.1996.0009>
- Heldsinger, S., & Humphry, S. (2010). Using the Method of Pairwise Comparison to Obtain Reliable Teacher Assessments. *The Australian Educational Researcher*, *37*(2), 1–19. <https://doi.org/10.1007/BF03216919>
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, *99*(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D. F. Marks & L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp. 56–68). London: Sage.
- Jones, I., Inglis, M., Gilmore, C. K., & Hodgen, J. (2013). Measuring conceptual understanding: the case of fractions. In *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 37)* (Vol. 3, pp. 113–120). Kiel, Germany. <https://doi.org/10.1243/09596518JSCE509>
- Kelle, U. (2007). Computer assisted qualitative data analysis. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 473–489). London: Sage.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers’ knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, *68*(5), 845–861. <https://doi.org/10.1177/0013164407313369>

- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. United States: Random House Usa Inc.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 505–514. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2010.10.004>
- Lesterhuis, M., Verhavert, S., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2017). Comparative Judgement as a Promising Alternative to Score Competences. In E. Cano & G. Ion (Eds.), *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement* (pp. 119–138). Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0.ch007>
- Luce, R. D. (1959). On the possible psychophysical laws. *Psychological Review*, 66(2).
- Luna, M. J., & Sherin, M. G. (2017). Using a video club design to promote teacher attention to students' ideas in science. *Teaching and Teacher Education*, 66, 282–294. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.019>
- Maclure, M., & Walker, B. M. (2000). Disenchanted Evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/01425690095135>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven/ Den Haag: Acco. <https://doi.org/10.2143/TI.1.0.2015262>
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 26–46. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001>
- Palts, K., & Harro-Loit, H. (2015). Parent-teacher communication patterns concerning activity and positive-negative attitudes. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 19(2), 139–154. <https://doi.org/10.3176/tr.2015.2.03>
- Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1987). Teachers' schemata for classroom events: the mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching & Teacher Education*, 3(4), 319–331. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90024-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90024-2)
- Pollitt, A. (2012a). Comparative judgement for assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 281–300. <https://doi.org/10.1007/s10798-011-9189-x>
- Pollitt, A. (2012b). The method of Adaptive Comparative Judgement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 281–300. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.665354>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

- Prenen, R., & Wismans, M. (2014). *Praten met ouders: Basisgids voor elke leerkracht, zorgcoördinator, opvoeder en leerlingbegeleider*. Tiel: Lannoo.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen, Denmark: Danish Institute for Educational Research. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014662168100500413>
- Roose, I., Goossens, M., Vanderlinde, R., Vantieghem, W., & Van Avermaet, P. (2018). Measuring professional vision of inclusive classrooms in secondary education through video-based comparative judgement: An expert study. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 71–84. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.007>
- Sabers, D. S., Cushing, K. S., & Berliner, D. C. (1991). Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality, and Immediacy. *American Educational Research Journal*, 28(63–88). <https://doi.org/10.3102/00028312028001063>
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 8, 201–218. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6>
- Seidel, T., & Sturmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson, & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75–93). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383–395). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163–183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher–Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65–87. Retrieved from http://www.adi.org/journal/2012ss/2012_SS_SCJ.pdf#page=65
- Textor, M. R. (2009). *Textor Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule*. Norderstedt: Books on Demand. Retrieved from http://www.ipzf.de/Erziehungspartnerschaft_Schule.pdf
- Thurstone, L. L. (1994). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 101(2), 266–270. <https://doi.org/10.1037/h0070288>

- van Daal, T., Lesterhuis, M., Coertjens, L., Donche, V., & De Maeyer, S. (2016). Validity of comparative judgement to assess academic writing: examining implications of its holistic character and building on a shared consensus. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1253542>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244–276. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.11.005>
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(4), 571–596.
- van Meeuwen, L. W., Jarodzka, H., Brand-Gruwel, S., Kirschner, P. A., de Bock, J. J. P. R., & van Merriënboer, J. J. G. (2014). Identification of effective visual problem solving strategies in a complex visual domain. *Learning and Instruction*, 32, 10–21. <https://doi.org/10.1016/J.LEARNINSTRUC.2014.01.004>
- Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2013). Learning to Get along at Work. *Phi Delta Kappan*, 94, 33–37. <https://doi.org/10.1177/003172171309400713>
- Verhavert, S., De Maeyer, S., Donche, V., & Coertjens, L. (2018). Scale Separation Reliability: What Does It Mean in the Context of Comparative Judgment? *Applied Psychological Measurement*, 42(6), 428–445. <https://doi.org/10.1177/0146621617748321>
- Vlaamse overheid. (2007). *Besluit van de Vlaamse regering betreffende de basiscompetenties van leraren*. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13952#245906>
- Walker, J. M. T., & Dotger, B. H. (2012). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent–Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family–School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62–75. <https://doi.org/10.1177/0022487111419300>
- Wiesbeck, A. B. (2015). *An Evaluation of Simulated Conversations as an Assessment of Pre-Service Teachers' Communication Competence in Parent-Teacher Conversations*. TUM School of Education. Retrieved from <http://mediatum.ub.tum.de/node?id=1271404>
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252–257. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545>
- 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*, 44, 243–265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Young, K. A. (2005). Direct from the source: the value of "think-aloud" data in understanding learning. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 19–33. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21869-9_93

Zacks, J. M., & Tversky, B. (2001). Event structure in perception and conception. *Psychological Bulletin*, 127(1), 3–21. <https://doi.org/doi:10.1037//0033-2909.127.1.3>

8. Bijlagen

8.1 Bijlage 1: *Informed consent*

Ouder-leraar communicatie binnen het secundair onderwijs

Dit onderzoek vindt plaats in het kader van mijn masterproef. Deze wil de kennisbasis omtrent ouder-leraar gesprekken verder uitbreiden aan de hand van de visie van experts hieromtrent. De gegevens die verzameld worden, zullen op een anonieme wijze verwerkt en gerapporteerd worden.

Deze vragenlijst dient om persoon- en achtergrondgegevens te verkrijgen van de participanten.

VOLGENDE

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google. Misbruik rapporteren - Servicevoorwaarden

Google Formulieren

8.2 Bijlage 2: Algemene vragenlijst

Wat is U huidige functie? *

Leraar secundair onderwijs

Directie

Lerarenopleider

Onderzoeker

Pedagogisch begeleider

Anders: _____

Hoelang beoefent U deze huidige functie reeds? *

Jouw antwoord _____

Heeft U vroeger nog andere functies uitgeoefend in het onderwijs? *

Ja

Nee

Zo ja, welke functie heeft U voordien uitgeoefend?

Jouw antwoord _____

Zo ja, hoelang hebt U deze vorige functie uitgeoefend?

Jouw antwoord

Welke ervaring heeft U reeds met ouder-leraar gesprekken? *

Jouw antwoord

VORIGE

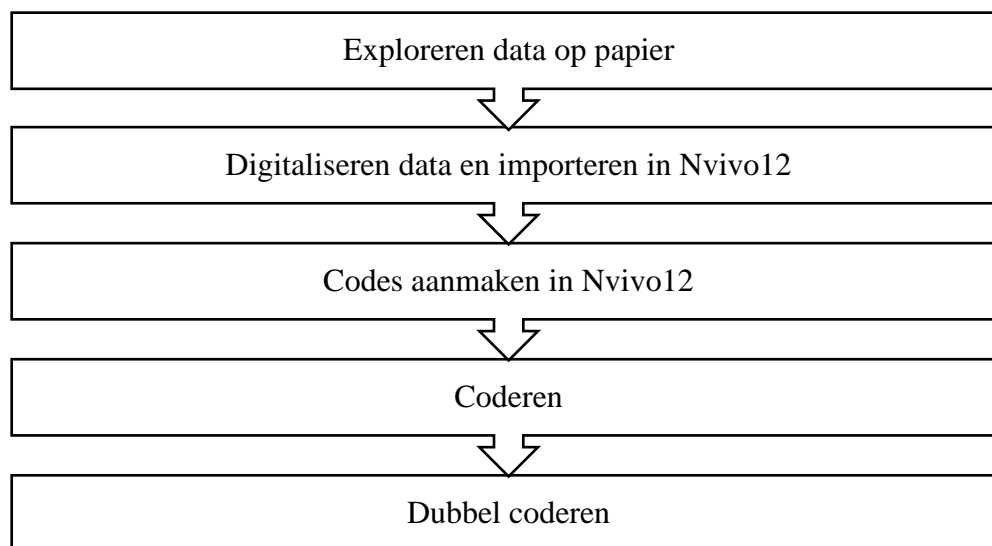
VOLGENDE

Verzend nooit wachtwoorden via Google Formulieren.

Alvast bedankt voor uw deelname!

8.3 Bijlage 3: Codeerleidraad

Binnen dit onderzoek werd een paarsgewijze vergelijking uitgevoerd die zowel kwalitatieve als kwantitatieve data opleverde. De experts die deelnamen aan dit onderzoek moesten de sterke punten en werkpunten noteren van de geobserveerde video's. Er werden een aantal stappen ondernomen om deze kwalitatieve data te coderen. Figuur 11 geeft een overzicht van de doorlopen stappen. Deze stappen worden hieronder verder toegelicht.



Figuur 11: De verschillende stappen van het codeerproces

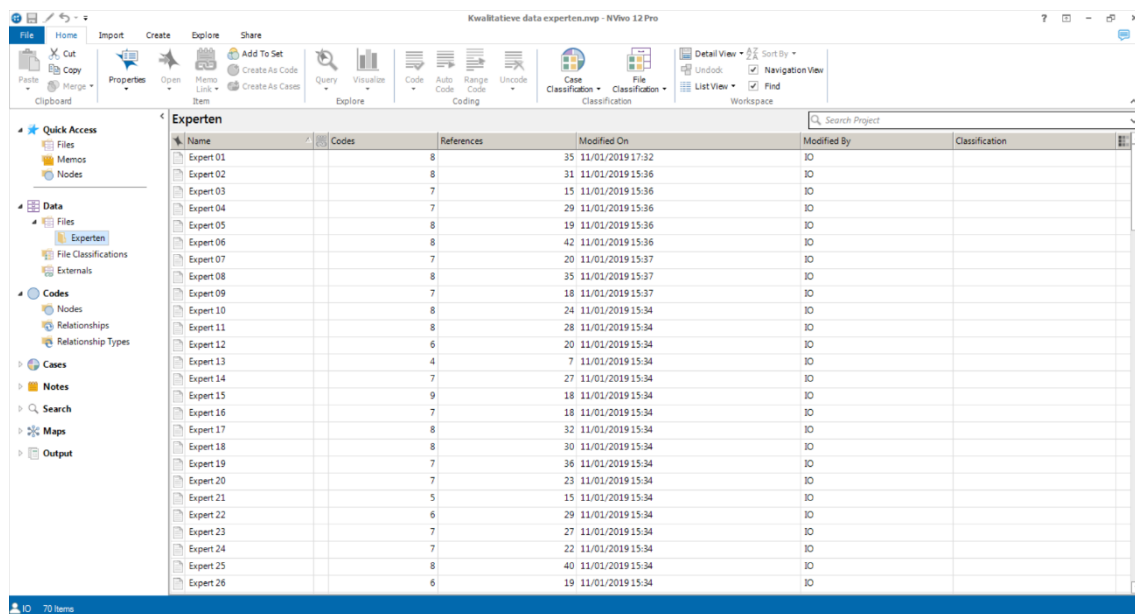
1. Exploreren data op papier

De data werd in de eerste plaats geëxploreerd op papier. Concreet werd de data eerst volledig gelezen. Vervolgens kreeg elke component van het ouder-leraar communicatie competentiemodel een kleur. De data die hoort bij een bepaalde component werd aangeduid in de bijhorende kleur. Hierdoor kreeg de onderzoeker een globaal beeld van de data. Dit was een noodzakelijke stap zodat de onderzoeker zich de data eigen kon maken.

2. Digitaliseren data en importeren in Nvivo12

De data werd digitaal aangeleverd in één groot bestand, waarin de geschreven argumenten van de experts door elkaar stonden. Om het codeerproces gestructureerd te laten verlopen werd per expert een bestand gemaakt met zijn of haar geschreven argumenten. De data van de verschillende experts kon zo uit elkaar gehouden worden. De verschillende bestanden werden genummerd van 1 tot 70 en werden op die manier geanonimiseerd.

Deze verschillende bestanden werden vervolgens geïmporteerd in Nvivo12. Figuur 12 toont een schermafbeelding van hoe de databestanden van de verschillende experts geïmporteerd staan in Nvivo12.



Figuur 12: Schermafbeelding geïmporteerde databestanden

Codes aanmaken in Nvivo12

Er werd een structuur gemaakt op basis van het ouder-leraar communicatie competentiemodel (De Coninck et al., 2018). Er wordt bijgevolg op een deductieve wijze gecodeerd, omdat er vertrokken wordt vanuit een theoretisch model. Dit model wordt afgetoetst aan de data (Joffe & Yardley, 2004; Kelle, 2007).

Allereerst werd de boomstructuur op basis van het ouder-leraar communicatie competentiemodel aangemaakt in Nvivo12. Deze staat weergegeven in de rode kader op figuur 13.

Name	Files	References	Created On	Created By	Modified On	Modified B
Gespreksfasen	0	0	11/01/2019 14:38	IO	11/01/2019 14:38	IO
Beginfase	0	0	11/01/2019 14:39	IO	11/01/2019 14:39	IO
Positieve opening	51	131	11/01/2019 14:42	IO	13/01/2019 20:29	IO
Verzamelen informatie	58	243	11/01/2019 15:06	IO	13/01/2019 20:30	IO
Geven informatie	60	225	11/01/2019 15:13	IO	13/01/2019 20:28	IO
Eindfase	0	0	11/01/2019 14:41	IO	11/01/2019 14:41	IO
Komen tot een overeenkomst	65	305	11/01/2019 15:16	IO	13/01/2019 20:29	IO
Positieve afronding	44	100	11/01/2019 15:16	IO	13/01/2019 17:58	IO
Psychologische structuren gesprek	0	0	11/01/2019 14:38	IO	11/01/2019 14:38	IO
Emoties aanvaarden	40	73	11/01/2019 15:17	IO	13/01/2019 20:26	IO
Positieve relatie bewerkstelligen	57	210	11/01/2019 15:17	IO	13/01/2019 20:29	IO
Management flow	61	224	11/01/2019 15:22	IO	13/01/2019 20:30	IO
Andere	21	44	11/01/2019 17:48	IO	13/01/2019 20:29	IO

Figuur 13: Boomstructuur in Nvivo12

Figuur 14 geeft een overzicht van de verschillende codes en de omschrijving van die codes. Er wordt per code eveneens een voorbeeldcitaat gegeven. De omschrijving en het concreet voorbeeld zorgen dat duidelijk is wat tot een bepaalde code behoort.

		Code	Omschrijving	Voorbeeldcitaat
Gespreksfasen	Beginfase	Positieve opening	Vriendelijke begroeting, kadering en inleiding van het gesprek	Leerkracht bedankt de moeder om aanwezig te zijn. Leerkracht stelt duidelijk dat ze twee zaken wenst te bespreken. (Expert 4)
		Verzamelen informatie	Relevante vragen stellen, ruimte laten aan de ouder, luisteren	Vraagt concreet naar de ervaringen van de ouder met de leerling. Zoekt zelf naar achterliggende factoren voor het gedrag van de leerling, vraagt ook aan ouder wat die kunnen zijn. (Expert 32)
		Geven informatie	Concrete informatie geven, voorbeelden geven, aangepast taalgebruik, non-verbale communicatie	Geeft heldere schets van het probleem en maakt dat concreet. (Expert 28)
	Eindfase	Komen tot een overeenkomst	Ideeën ouder(s) aanvaarden en gebruiken, suggesties doen, oplossingen voorstellen, actieplan opstellen	De leraar komt niet met concrete plannen van aanpak. De ouder moet hier zelf om vragen. Er moeten veel antwoorden/ideeën van de ouder komen in plaats van voorstellen van de leraar zelf. (Expert 50)
		Positieve afronding	(Vervolg)afspraken maken, vriendelijke begroeting	Duidelijke afronding van het gesprek: 'binnen een maand zitten we nog eens samen'. (Expert 17)
Psychologische structuren gesprek	Emoties aanvaarden	Aandachtig zijn voor emoties, emoties benoemen, ouders laten ventileren, empathisch zijn, empathie tonen	Hij biedt even een luisterend oor wanneer de ouder in tranen uitbarst. (Expert 5)	
	Positieve relaties bewerkstelligen	Vriendelijk en bemoedigend zijn ongeacht het gedrag van de ouder, interesse tonen, begrip tonen voor de ouder(s) en de situatie	De leerkracht toont begrip voor de situatie die zich thuis afspeelt. (Expert 43)	

Management van de flow	Verloop gesprek	Timemanagement, autoriteit op een correcte manier handhaven, gesprek leiden en in handen nemen	Meer de touwtjes in handen nemen, het gesprek meer sturen. (Expert 12)
	Emoties	Emoties kanaliseren, gesprek gefocust houden	Goed evenwicht zoeken tussen begrip opbrengen voor thuissituatie, maar ook duidelijke verwachtingen durven stellen. (Expert 17)
	Anderen	Zaken die niet bij één van de codes uit het model horen	Aparte ruimte stelt gerust, maar is te clean. (Expert 25)

Figuur 14: *Overzicht van de gebruikte codes en de bijhorende omschrijving en operationalisering*

3. Coderen

De data van de experts wordt één voor één gecodeerd. Alles wordt gelezen en bij elke zin of opmerking wordt nagedacht onder welke code deze het best geplaatst kan worden. De uitleg bij de verschillende codes, zoals weergegeven in figuur 14, wordt gebruikt als leidraad bij het toekennen van de juiste code aan de data.

Eerst werd de data gecategoriseerd, namelijk onder de juiste code geplaatst. Vervolgens werd er gekeken naar aantallen en percentages om uitspraken te kunnen doen over de data. Zo ging de onderzoeker na hoe vaak bepaalde codes aan bod kwamen, bij hoeveel procent van de experts en dergelijke meer.

4. Dubbel coderen

Na één maand werd 20 procent van de data dubbel gecodeerd door de onderzoeker. Dit om de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid na te gaan. Deze 20 procent komt overeen met de data van 14 experts. Wanneer de uitkomst van dit codeerproces vergeleken wordt met de uitkomst van het eerste codeerproces, voor die 14 experts, blijkt dat 86,25% overeenkomt. 86,25 procent van deze gecodeerde data kreeg tijdens het dubbel coderen dezelfde code toegekend als tijdens het eerste codeerproces. Hiermee wordt voldaan aan het vooropgestelde criterium van 80 procent (McHugh, 2012).

De werkwijze was dezelfde als hierboven reeds beschreven. De argumenten werden één voor één gecodeerd onder de juiste code. De uitleg bij de verschillende codes, zoals weergegeven in figuur 14, werd opnieuw gebruikt als leidraad bij het toekennen van de juiste code aan de data.