

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

WAARIN SCHUILT DE KRACHT BIJ POWER POSING?

**EEN VERKENNING VAN KRACHTIG NON-VERBAAL GEDRAG
BIJ STUDENT LERAREN**

Luk Smits

Masterproef voorgelegd met het oog op het
behalen van de graad van master in de
Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. E. Struyf

Samenvatting

Klasmanagement blijft een grote bekommernis bij beginnende leerkrachten. Deze studie heeft als doel een bijdrage te leveren aan het begrip van non-verbaal gedrag bij student leraren. Een goed begrip van dit non-verbaal gedrag, gekaderd in de leerkracht-leerlingrelatie kan een hulp zijn bij de problemen die deze beginnende leerkrachten ervaren met betrekking tot klasmanagement.

Om dit te bewerkstelligen, beschrijft deze studie eerst hoe student leraren al dan niet spontaan gebruik maken van krachtig non-verbaal gedrag voor en tijdens hun lesgeven en welke specifieke high en low power poses ze dan aannemen. Vervolgens beschrijft deze studie ook hoe student leraren power posing – dit is het aannemen van krachtige lichaamshoudingen – ervaren tijdens een stageperiode na een eerste kennismaking met dit concept.

Deze kwalitatieve, verkennende en beschrijvende studie bestaat uit 2 deelstudies, waarvoor de data werden verzameld via observaties, vragenlijsten, logboeken en interviews in twee verschillende lerarenopleidingen. Deelstudie 1 richt zich op het non-verbaal gedrag dat student leraren stellen voor en tijdens de les, in relatie met de doelmatigheidsbeleving die ze percipiëren. Deelstudie 2 verkent de eerste ervaringen met power posing in een onderwijscontext.

Enkele bevindingen uit deelstudie 1 zijn dat student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving tijdens de les meer gebruik maken van krachtige non-verbale gedragingen dan student leraren met lage doelmatigheidsbeleving. Voorafgaand aan de les is het verschil in gebruik van krachtig non-verbaal gedrag minder groot. In deelstudie 2 introduceren we naast private power posing ook een publieke variant. Power posing wordt als positief ervaren, en zal in de toekomst door de student leraren nog gebruikt worden, vooral in stressvolle situaties.

Voorwoord

Bij het begeleiden van student leraren in mijn eigen lespraktijk, stelde ik mezelf meermaals de vraag: "Waarom heeft de ene student 'het', en een andere niet?". De betekenis van 'het' blijft bij zulke begeleiding vaak bij een buikgevoel. Wat wel opvalt, is dat ook mijn leerlingen dit buikgevoel schijnen te delen. Bij student leraren die 'het' hebben, manifesteren de leerlingen zich eerder op een positieve manier. Bij de student leraren die 'het' niet hebben, lijkt het wel of er bij de leerlingen een alarm afgaat dat het startsignaal geeft om de student leraar op de proef te stellen.

Ongeveer een jaar geleden had ik tijdens het bekijken van een TED-talk¹ van Professor Amy Cuddy (2012) het gevoel dat lichaamstaal misschien wel eens de sleutel kon zijn tot 'het'. De kern van haar lezing is veelzeggend, en kan voor student leraren die problemen ervaren tijdens hun stages misschien een gouden raad zijn:

"Don't fake it till you make it. Fake it till you become it!"

Mijn eigen ervaringen met student leraren, gecombineerd met deze inspirerende boodschap, motiveerden me om deze masterproef tot een goed einde te brengen.

Van deze gelegenheid wil ik meteen ook gebruik maken om mijn dank te betuigen aan een aantal mensen, zonder wie deze masterproef niet had kunnen worden tot wat ze nu is. In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn promotor, prof. dr. Elke Struyf, voor de begeleiding, ondersteuning en de opbouwende feedback. Dankzij de verschillende tussentijdse besprekingen was het mogelijk een interessante route uit te stippelen die ik het voorbije jaar graag bewandeld heb.

Verder gaat mijn dank uit naar de twee hogescholen die hun medewerking verleenden aan dit onderzoek. Els Vangorp (Thomas More, Vorselaar) en Lien Bolle (Artevelde hogeschool, Gent) dank ik voor de vlotte samenwerking. Ook de student leraren die deelnamen aan het onderzoek wil ik hierbij niet vergeten.

Tot slot kijk ik nog graag even terug op mijn studies Opleidings- en Onderwijs-Wetenschappen, die samen met een verhuis, een verbouwing en een geboorte, de afgelopen 4 jaren tot een zeer intense, maar steeds leerrijke en boeiende ervaring hebben gemaakt. Daarbij wil ik graag mijn vrouw Ciske bedanken voor de onvoorwaardelijke steun en het begrip voor de tijd die soms ontbrak. Ook Warre en Cosette verdienen hier hun plaats. Hun lach maakte steeds de dag, na de vele lange nachten vol boeiende literatuur.

Luk, mei 2014

¹ http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are.html

Perstekst

WAARIN SCHULT DE KRACHT BIJ POWER POSING ...

... en hoe zorgt Wonder Woman voor een sterke start in onderwijs?

Sommige leerkrachten hebben 'het', anderen hebben 'het' (nog) niet. Spijtig genoeg voelen ook leerlingen dit heel snel aan. Een slechte start kan zomaar betekenen dat je als leerkracht de rest van het jaar, of erger nog, de rest van je carrière achter de feiten aanloopt.

De cijfers spreken dan ook tot de verbeelding. Één op vijf startende leerkrachten stapt uit het beroep waar klasmanagement hun grootste bekommernis is.

"Power posing is een relatief nieuw fenomeen dat een snelle opmars kent", zegt Luk Smits, student in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen.

Je kan aan power posing doen door vlak voor een belangrijk moment waarin je geëvalueerd wordt, gedurende twee minuten een krachtige houding aan te nemen. Deze houding zorgt er dan voor dat je na deze twee minuten jezelf krachtiger voelt en een betere indruk nalaat op wie je evalueert.

Door power posing ook te introduceren in onderwijs, hoopt Smits startende leerkrachten een instrument te bieden waarmee ze zichzelf een boost kunnen geven om zo sterker te kunnen starten.

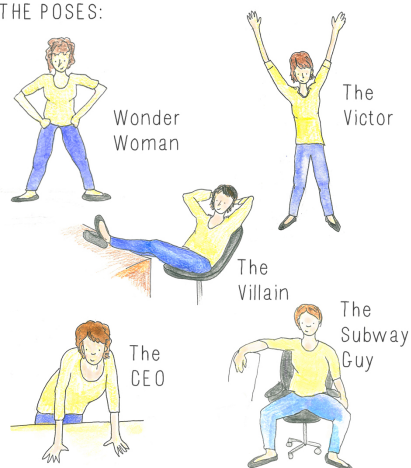
Wonder Woman en andere superhelden

Wonder Woman is op zijn zachtst gezegd een figuur die kracht uitstraalt. Ook andere superhelden stralen deze kracht uit, wat hen in staat stelt om de wereld te redden van allerlei onheil. In het kader van zijn masterproef, voert Smits een onderzoek in twee verschillende lerarenopleidingen in Vlaanderen met als ultieme doel de superheld in de student leraren wakker te maken.

Een eerste deel van het onderzoek beschrijft hoe student leraren die zichzelf hoog of laag inschatten, zich gedragen voor en tijdens de les. In het tweede deel van het onderzoek zet Smits de student leraren ook echt aan het werk. Tijdens hun stageperiode laat hij ze verschillende krachtige poses aannemen, telkens voor de start van een les. Naast de pose geïnspireerd door Wonder Women, kunnen de student leraren kiezen uit poses met klinkende namen zoals The Victor, The Villain, The CEO en The Subway Guy (zie afbeelding*).

Enkele bevindingen zijn dat student leraren die zichzelf hoog inschatten, tijdens de les meer gebruik maken van

THE POSES:



krachtig gedrag zoals oogcontact, een vlotte en luide stem en armbewegingen. Student leraren die zichzelf laag inschatten, gebruiken dit krachtig gedrag minder. Voorafgaand aan de les is het verschil in gebruik van krachtig non-verbaal gedrag minder groot. Zowel de student leraren die zich hoog inschatten als diegenen die zich laag inschatten, vertonen voor de start van de les gedrag dat als onrustig kan beschreven worden. Er is dus plaats voor de innerlijke Wonder Woman bij alle studenten om zo de periode voorafgaand aan de les positief en krachtig in te vullen.

We introduceren naast de traditionele vorm van power posing (privaat, niet in het bijzijn van anderen) ook een publieke variant waarbij de krachtige poses worden aangenomen in een publieke ruimte zoals bijvoorbeeld de leraarskamer.

Power posing wordt door de student leraren als positief ervaren. Een aantal effecten die student leraren ervaren zijn: zekerder zijn van zichzelf, meer ontspannen zijn en met minder stress aan de les beginnen. Wanneer ze de eerste schroom overwinnen, zien deze student leraren zichzelf in de toekomst nog aan power posing doen, vooral dan in stressvolle situaties.

Meer weten?

Luk Smits: luk_smits@hotmail.com

Promotor prof. dr. Elke Struyf: elke.struyf@uantwerpen.be

* <http://smallanswers.us/wp-content/uploads/2014/01/allposes2.jpg>

Inhoud

Samenvatting	2
Voorwoord.....	3
Perstekst.....	4
Inhoud	5
1. Inleiding	7
2. Theoretisch kader.....	10
2.1. Non-verbaal gedrag	10
2.1.1. Non-verbaal gedrag als onderdeel van non-verbale communicatie	10
2.1.2. Krachtig non-verbaal gedrag	11
2.1.2.1. Wat is krachtig non-verbaal gedrag?.....	11
2.1.2.2. Power posing.....	13
2.1.3. De rol van non-verbaal gedrag binnen onderwijs	16
2.1.3.1. De rol van non-verbaal gedrag in klasmanagement	17
2.1.3.2. De rol van non-verbaal gedrag in de leerkracht-leerlingrelatie.....	18
2.2. Doelmatigheidsbeleving.....	19
3. Onderzoeksvragen.....	21
4. Methodologie	22
4.1. Keuze lerarenopleiding en student leraren.....	22
4.2. Deelstudie 1: krachtig non-verbaal gedrag tijdens de les (OV1, OV2) en gebruik van high en low power poses voor de les (OV3).....	23
4.2.1. Fasering	24
4.2.2. Onderzoeksinstrumentarium.....	25
4.2.2.1. Bevraging doelmatigheidsbeleving en bekommernissen.....	25
4.2.2.2. Gestructureerde observatie non-verbaal gedrag	27
4.2.2.3. Bevraging interpersoonlijk leraarsgedrag.....	29
4.3. Deelstudie 2: ervaringen met power posing (OV4)	30
4.3.1. Fasering	31
4.3.1. Onderzoeksinstrumentarium.....	31
4.3.1.1. Logboek ervaringen power posing	31
4.3.1.2. Semi-gestructureerd interview ervaringen power posing.....	33
5. Resultaten.....	35
5.1. Resultaten deelstudie 1	35
5.1.1. Spontaan krachtig non-verbaal gedrag tijdens het lesgeven (OV1), in relatie tot doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement (OV2)	35
5.1.1.1. Contact met leerlingen	36
5.1.1.2. Lichaamshouding en bewegingen	38
5.1.1.3. Oordeel van de mentor	39
5.1.2. Spontaan gebruik van high of low power poses voor de les (OV3).....	42
5.1.2.1. Contact met anderen.....	43
5.1.2.2. Lichaamshouding en bewegingen	43

5.1.2.3. Specifieke high en low power poses.....	44
5.2. Resultaten deelstudie 2	45
5.2.1. Private of publieke power posing (OV4a)	46
5.2.2. High power poses geschikt in een onderwijscontext (OV4b)	47
5.2.2.1. The Victor	47
5.2.2.2. Wonder Woman	47
5.2.2.3. The Villain.....	48
5.2.2.4. The CEO	48
5.2.2.5. The Subway Guy.....	48
5.2.3. Plaatsen om aan power posing te doen (OV4c).....	49
5.2.4. Gevoelens en gepercipieerde effecten bij power posing (OV4d)	50
5.2.5. Wat belemmert of faciliteert power posing (OV4e).....	51
6. Conclusies en discussie	53
6.1. Gebruik van krachtig non-verbaal gedrag door student leraren met een hoge en lage doelmatigheidsbeleving	53
6.2. Spontaan gebruik van en ervaringen met power posing	55
6.3. Discussie	57
7. Referenties.....	61
Bijlage A: Vragenlijst doelmatigheidsbeleving en bekommernissen	65
Bijlage B: Gestructureerd observatieschema tijdens de les	68
Bijlage C: Gestructureerd observatieschema voor de les	72
Bijlage D: Ingevuld voorbeeld van observatieschema tijdens de les	75
Bijlage E: Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag voor mentoren.....	76
Bijlage F: Schematisch overzicht vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag (door mentoren).....	80
Bijlage G: Logboek ervaringen power posing	83
Bijlage H: Voorbeeld gepersonaliseerde interviewleidraad ervaringen power posing	88
Bijlage I: Coderingsschema interviews ervaringen met power posing	91

1. Inleiding

Één op vijf startende leerkrachten stapt uit het beroep. Lesaffer (2014) stelt in *Klasse* voor leraren dat we morsen met talent. Het arbeidsmarktrapport van de Vlaamse gemeenschap (2013) spreekt van een uitstroom van 22% in de eerste vijf jaren van de loopbaan als leerkracht in het secundair onderwijs. In Nederland vinden we vergelijkbare cijfers, met een uitstroom van bijna één vijfde van de afgestudeerden aan de lerarenopleiding na één jaar (Zestor, 2012). Strong en Baron (2004) spraken eerder ook al over sterke drop-out bij beginnende leerkrachten in hun onderzoek naar de begeleiding (mentoring) van deze leerkrachten. Bij het bestuderen van de verschillen tussen de 'blijvers' en de 'verlaters' in de eerste 5 jaren van hun loopbaan concludeert Hong (2012) dat, alhoewel beide groepen gelijkaardige uitdagingen als klasmanagement en een effectieve uitvoering van de lessen vermelden, het opvalt dat de 'verlaters' een lagere doelmatigheidsbeleving (self-efficacy) ervaren. Ook wanneer we naar burn-out en lage jobtevredenheid bij leerkrachten kijken, zien we managementproblemen als een belangrijke oorzaak (Evertson & Weinstein, 2006). Fideler en Haselkorn (1999) merken op dat bij beginnende leerkrachten, het ontbreken van vaardigheden met betrekking tot effectief klasmanagement en omgaan met storende leerlingen de twee meest significante belemmeringen zijn van professioneel succes.

Het mag dan ook niet verbazen dat bij deze beginnende leerkrachten klasmanagement de meest voorkomende bekommernis is (Jones, 2006). Marzano, Marzano en Pickering (2003b) stellen bovendien dat klasmanagement de variabele is met de grootste impact op de prestaties van de leerlingen. Als klasmanagement niet effectief is, worstelen leerkrachten met lesgeven en zullen leerlingen minder leren. In contrast daarmee zal bij effectief klasmanagement een omgeving ontstaan waarin lesgeven en leren kunnen bloeien (Marzano, Marzano & Pickering, 2003b).

Klasmanagement is bijgevolg een item waar reeds veel onderzoek naar gedaan is. Getuige hiervan zijn basiswerken zoals *Handbook of Classroom Management* (Evertson & Weinstein, 2006) en *Classroom Management that works* (Marzano, Marzano & Pickering, 2003b).

Dit brengt met zich mee dat er ook veel betekenissen aan klasmanagement gegeven worden. Pianta (2006, p. 704) vat dit als volgt treffend samen:

"Classroom management can certainly be many things to many different people. The sheer number of chapters in this volume is reflective of this reality."

Hij merkt terecht op dat de 47 hoofdstukken in het 1346 bladzijden tellende *Handbook of Classroom Management* (Evertson & Weinstein, 2006) een goed beeld geven van de hoeveelheid betekenissen.

Hierdoor zijn er verschillende manieren om naar klasmanagement te kijken. Één manier om ernaar te kijken, is vanuit het standpunt van de relatie tussen leerkracht en leerling, die volgens Evertson en Weinstein (2006) de kern is van effectief klasmanagement.

Wubbels, Brekelmans, den Brok en van Tartwijk (2006) beschrijven in het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag deze leerkracht-leerlingrelatie aan de hand van twee dimensies. Een invloedsdimensie bepaalt de positie van leerkrachten op een as met als uitersten *dominant* en *onderdanig*. Een nabijheidsdimensie doet dit op een as met als uitersten *samen-* en *tegenwerkend*. Wubbels et al. (2006) stellen dat binnen een leerkracht-leerlingrelatie, beginnende leerkrachten ander non-verbaal gedrag gebruiken dan ervaren leerkrachten. Het verschil in non-verbaal gedrag situeert zich op niveau van gebruik maken van de ruimte, maken van oogcontact, gelaatsuitdrukking, stemgebruik en lichaamshouding (van Tartwijk, 1993). Het gebrek aan training van lichaamshouding tijdens de opleiding laat zich voornamelijk voelen in deze eerste jaren van de carrière (Benzer, 2012). Een goed begrip van non-verbaal gedrag binnen de leerkracht-leerlingrelatie kan een hulp zijn bij de problemen die beginnende leerkrachten ervaren bij klasmanagement, meer bepaald omwille van de aangetoonde samenhang van non-verbaal gedrag met de positie die deze leerkrachten innemen op de invloedsdimensie (Wubbels et al., 2006).

Voorliggende studie onderzoekt non-verbaal gedrag bij student leraren vertrekkend vanuit de doelmatigheidsbeleving die zij ervaren met betrekking tot klasmanagement. Hierbij ligt de focus op het aannemen van krachtige lichaamshoudingen en een specifieke vorm hiervan, in de Engelstalige literatuur aangeduid met 'power posing'.

Cuddy, Carney en Wilmuth (2012) omschrijven power posing als het aannemen van specifieke lichaamshoudingen voorafgaand aan een voor een individu stressvolle situatie zoals bijvoorbeeld een sollicitatiegesprek. Power posing blijkt een simpele tool om prestaties in zulk een context van sociale evaluatie te verbeteren. Het aannemen van grote, open, *high power poses* straalt immers niet alleen kracht uit, het produceert ook kracht en dit in tegenstelling tot het aannemen van kleine, gesloten, *low power poses* (Cuddy et al., 2012). Zo zal iemand die zich klein maakt tijdens de voorbereiding van een sollicitatiegesprek door bijvoorbeeld voorovergebogen te zitten, zich minder krachtig voelen als iemand die zich groot maakt door zich uit te stretchen en veel plaats in te nemen. Verder geven ze aan dat power posing zinvol kan zijn in verschillende settings. Onderwijs kan mogelijk een setting zijn waar power posing zijn nut kan bewijzen.

Meer concreet richt deze studie zich op de context van student leraren die stage lopen; ook zij bevinden zich in een situatie van sociale evaluatie, aangezien ze beoordeeld worden door een mentor op hun stageplaats, een begeleidende lector van de hogeschool, en niet in het minst door de leerlingen die elke les voor hen zitten.

We onderzoeken niet alleen of student leraren tijdens hun stage spontaan gebruik maken van krachtig non-verbaal gedrag, maar ook wat – na een introductie over power posing – de ervaringen zijn met het aannemen van high power poses voor de les.

Het volgende hoofdstuk (Hoofdstuk 2. Theoretisch kader) beschrijft in detail de concepten waarop dit onderzoek gestoeld is, met name non-verbaal gedrag, waartoe power posing als

specifieke vorm behoort, en doelmatigheidsbeleving. Na het theoretisch kader introduceren we de onderzoeksvragen (Hoofdstuk 3, Onderzoeksvragen), gericht op het onderzoeken van non-verbaal gedrag bij student leraren en op het verzamelen van ervaringen met power posing. Hoofdstuk 4 (Methodologie) wijden we aan de gebruikte methode in dit onderzoek. We lichten de keuze voor een kwalitatief onderzoeksdesign toe en bespreken de selectie van respondenten. Vervolgens bespreken we meer in detail de twee deelstudies, met telkens de concrete fasering en het gebruikte onderzoeksinstrumentarium. Ook besteden we aandacht aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

Hoofdstuk 5 (Resultaten) toont per deelstudie de resultaten die we verzamelden via onder andere vragenlijsten, observaties, logboeken en interviews. Tot slot beantwoorden we in hoofdstuk 6 (Conclusies en discussie) de onderzoeksvragen aan de hand van de beschreven resultaten. We halen enkele punten aan ter discussie en formuleren een conclusie.

In bijlage voorzien we een aantal documenten zoals de gebruikte vragenlijsten, observatieschema's (leeg en ingevuld voorbeeld), logboek en een voorbeeld van een gepersonaliseerde interviewleidraad. Ook in bijlage aanwezig is de schematische voorstelling van één van de vragenlijsten en het codeboek van de verwerking van de interviews in NVIVO. De uitgeschreven interviews zijn, samen met de verwerking van de vragenlijsten op digitale drager beschikbaar.

2. Theoretisch kader

Dit hoofdstuk bundelt de theorieën en concepten die het onderzoek vorm geven en biedt aan de lezer de nodige achtergrond om resultaten en conclusies in het juiste perspectief te plaatsen.

Het eerste luik binnen dit theoretisch kader (zie paragraaf 2.1) behandelt non-verbaal gedrag. Na de duiding van het concept non-verbaal gedrag als onderdeel van communicatie, bekijken we wanneer dit gedrag als krachtig wordt ervaren. Vervolgens krijgt power posing een plaats binnen dit krachtig non-verbaal gedrag. Het eerste luik sluit af met de rol die non-verbaal gedrag speelt binnen onderwijs, meer specifiek met betrekking tot klasmanagement en de leerkracht-leerlingrelatie.

In een tweede luik (zie paragraaf 2.2) bespreken we de doelmatigheidsbeleving (self-efficacy) van leerkrachten in functie van dit onderzoek.

2.1. Non-verbaal gedrag

De begrippen non-verbaal gedrag en non-verbale communicatie worden in de literatuur door elkaar gebruikt (Krauss, Chen & Chawla, 1996). Een voorbeeld hiervan is het boek *Fundamentals of Nonverbal Behavior* (Feldman & Rimé, 1991) dat, ondanks de titel, non-verbaal gedrag steeds bespreekt in relatie tot de rol van dit soort gedrag in een communicatieproces (Krauss, 1993). Krauss et al. (1996) schrijven dit toe aan de interesse die onderzoekers stellen in de communicatieve en expressieve functie die non-verbaal gedrag heeft binnen communicatie. Alvorens over te gaan tot de bespreking van krachtig non-verbaal gedrag en de rol van non-verbaal gedrag in onderwijs, scheppen we eerst duidelijkheid in de gebruikte terminologie.

2.1.1. Non-verbaal gedrag als onderdeel van non-verbale communicatie

Non-verbale communicatie is communicatie waar geen woorden aan te pas komen. Verbale communicatie is communicatie met woorden. Zoals bij de meeste definities zijn deze twee definities algemeen bruikbaar, maar dekken ze niet de lading van de complexiteit van het fenomeen (Knapp & Hall, 2010). Beide soorten communicatie staan niet los van elkaar (DeVito & Hecht, 1990; Knapp & Hall, 2010). Non-verbale communicatie heeft de functie om verbale communicatie te herhalen, aan te vullen, te vervangen, te accentueren, te conflicteren of te reguleren (Knapp & Hall, 2010).

Knapp en Hall (2010) delen onderzoek naar non-verbale communicatie op in drie categorieën van onderzoek: (1) onderzoek naar de fysieke en ruimtelijke omgeving waarin de communicatie plaatsvindt, (2) onderzoek naar de fysieke eigenschappen van de communicatoren en (3) onderzoek naar het non-verbale gedrag van de communicatoren.

Onderzoek naar de fysieke en ruimtelijke omgeving bespreekt alle invloeden die de relatie tussen communicatoren beïnvloeden, maar er niet op een directe manier deel van uitmaken. Voorbeelden hiervan zijn achtergrondmuziek, inrichting, temperatuur en belichting. Ook onderzoek naar de perceptie en het gebruik van persoonlijke ruimte en onderzoek naar de afstand tussen communicatoren behoort tot deze categorie. Onderzoek naar de fysieke eigenschappen van communicatoren bestudeert de rol van eigenschappen die relatief onveranderlijk zijn gedurende de interactie. Voorbeelden hiervan zijn voorkomen, lichaamsvorm, aantrekkelijkheid, grootte, gewicht, haarkleur en huidskleur. Ook onderzoek naar kledij, piercings, juwelen, tattoos, littekens en schmink behoort tot deze categorie van onderzoek. In de laatste categorie van onderzoek naar non-verbale communicatie plaatsen Knapp en Hall (2010) alle onderzoek naar bewegingen van het lichaam, lichaamshouding, aanrakingsgedrag, gelaatsuitdrukking, oogcontact en stemgebruik. Het is deze vorm van non-verbale communicatie – ook wel non-verbaal gedrag genoemd – die in dit onderzoek centraal staat.

Op basis van literatuur die zich hoofdzakelijk situeert in de laatste categorie, bespreken we welk non-verbaal gedrag krachtig is, welke poses high of low power poses zijn en op welke manier non-verbaal gedrag nuttig is in onderwijs.

2.1.2. Krachtig non-verbaal gedrag

Verschillende studies bestuderen de rol van non-verbaal gedrag in het communicatieproces. In de twee volgende paragrafen kijken we eerst welk non-verbaal gedrag kan omschreven worden als krachtig en vervolgens welke houdingen het etiket high of low power pose verdienen.

2.1.2.1. Wat is krachtig non-verbaal gedrag?

In een studie naar de opvattingen over non-verbaal gedrag en communicatievaardigheden beschrijven Carney, Hall en Smith Lebeau (2005) welk non-verbaal gedrag geassocieerd wordt met respectievelijk *high social power* of *low social power*. *Social power* verwijst naar een eigenschap van een persoon (bv. dominantie) of een rol (bv. functie of rang binnen een organisatie). Zij concluderen dat in ongeveer de helft van 70 onderzochte gedragingen een verschil tussen high en low social power te merken is en dat deze verschillen consistent zijn met eerder onderzoek.

Carney et al. (2005) omschrijven volgende non-verbale gedragingen als krachtig:

- (1) Aanraken van anderen en binnendringen in de persoonlijke ruimte van de gesprekspartner
- (2) Veel aankijken van gesprekspartner
- (3) Veel expressie, knikken
- (4) Weinig aanraken van zichzelf
- (5) Een open houding

- (6) Expressief in bewegingen
- (7) Rechte houding, gebruik makend van voorover leunen
- (8) Vlot en zelfzeker stemgebruik

Met oog op de ontwikkeling van een onderzoeksinstrument voor de analyse van non-verbaal gedrag aan de hand van 3D-animatie, beschrijft Leuschner (2013) non-verbaal gedrag vanuit een aantal recente bronnen (Andersen, 2008; Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010; Harrigan, 2005; Knapp, Hall & Horgan, 2013; Moore, Hickson & Stacks, 2009; Remland, 2009; Richmond, McCroskey & Hickson, 2007). We beschrijven hier de door Leuschner (2013) aan dominantie en kracht gerelateerde non-verbale gedragingen zoals een expansieve houding en een ontspannen houding, wijzen en aanraken, aankijken en de naar omhoog gerichte positie van het hoofd. Op stemgebruik na zijn deze aan dominantie en kracht gerelateerde non-verbale gedragingen vergelijkbaar met de door Carney et al. (2005) als krachtig geselecteerde non-verbale gedragingen. Het ontbreken van stemgebruik in de studie van Leuschner (2013) is gezien de invalshoek van dit onderzoek (3D-animatie van lichaamshouding) niet verwonderlijk.

Een expansieve houding kenmerkt zich door het innemen van veel plaats en het binnendringen van de ruimte van anderen. Leuschner (2013) vat samen dat personen met een krachtig non-verbaal gedrag zich groter maken, meer praten en meer onderbreken, meer grote gebaren maken en grote poses aannemen. Ze doen dit onder andere door de plaatsing van de ledematen: armen en benen open, al zittend of staand.

Wat betreft de ontspannen houding wijzen Hall, Coats en Lebeau (2005) op tegenstrijdige bevindingen, in de zin dat zowel een ontspannen houding (Burgoon, Birk & Pfau, 1990) als een minder ontspannen houding met rechte rug (Carney et al., 2005), kunnen overkomen als krachtig en dominant. Hall et al. (2005) verklaren deze tegenstrijdige bevindingen door de context waarin ze plaatsvinden. Een rechte houding kan, afhankelijk van de context, gezien worden als nerveus en vriendelijk, en aldus geïnterpreteerd worden als eerder onderdanig. Dezelfde houding kan in een andere context echter geïnterpreteerd worden als dominant, want trots en zelfverzekerd overkomen (Hall et al., 2005).

Een meer directe manier van binnendringen in de persoonlijke ruimte van andere personen dan de eerder beschreven expansieve houding, is het aanraken en wijzen (Leuschner, 2013). Alhoewel deze signalen een teken van dominantie zijn, kunnen ze ook wijzen op gevoelens van nabijheid, gelijkheid, vertrouwen en affectie (Burgoon, 1991). Toch zal in de meeste gevallen een aanraking door dominante personen gezien worden als gedrag om anderen hun gedrag te richten of te beïnvloeden (Burgoon, 1991; Burgoon, Guerrero & Floyd, 2010).

Wat betreft het aankijken van personen, stelt Leuschner (2013) dat dominante personen meer aankijken en staren naar de gesprekspartner wanneer ze zelf spreken. Wanneer ze luisteren, kijken ze minder en vermijden ze de blik van de andere. Ook de positie van het

hoofd speelt hierin een belangrijke rol. Het hoofd omhoog zal eerder gepercipieerd worden als een teken van dominantie, het hoofd naar beneden als een teken van onderdanigheid (Carney et al., 2005).

2.1.2.2. Power posing

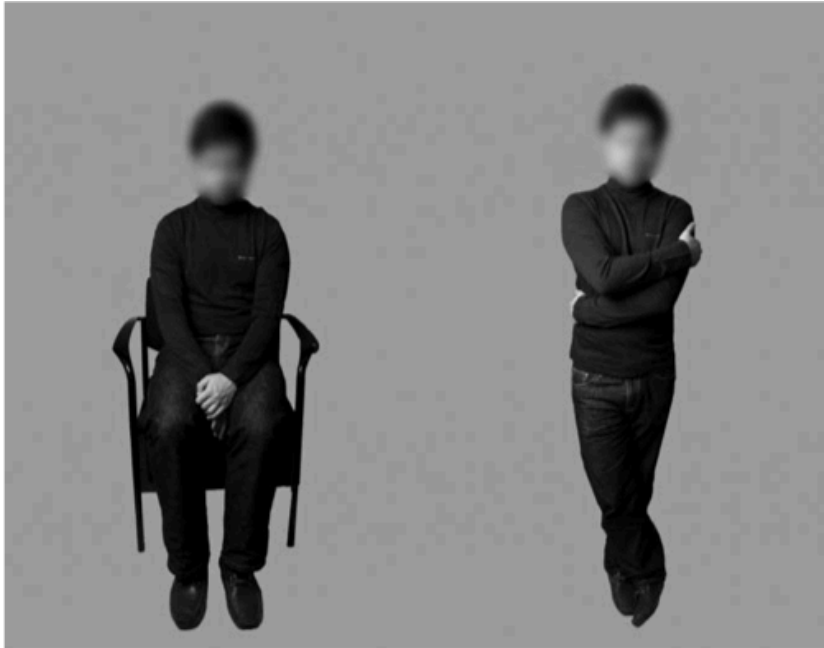
Dominante personen stralen kracht uit door open, grote houdingen of high power poses aan te nemen. Het tegenovergestelde is ook waar: het aannemen van gesloten, kleine houdingen, ook wel low power poses genoemd, is minder krachtig (Carney, Cuddy & Yap, 2010).

In een experiment tonen Carney et al. (2010) aan dat het mogelijk is zich door het aannemen van high power poses krachtiger te voelen. Door een krachtige houding aan te nemen kan een individu zich mentaal en fysiologisch voorbereiden om moeilijke en stressvolle situaties, zoals bijvoorbeeld een job-interview of spreken in publiek, te verduren.

Carney et al. (2010) voerden een experiment uit waarbij 42 deelnemers (26 vrouwen en 16 mannen) random werden toegekend aan de voorwaarde high power pose of low power pose. De helft van de deelnemers nam twee verschillende high power poses aan, telkens één minuut (zie figuur 1). De andere helft nam twee verschillende low power poses aan, ook telkens één minuut (zie figuur 2).



Figuur 1: Voorbeelden van 'high power poses' (Carney et al., 2010)



Figuur 2: Voorbeelden van 'low power poses' (Carney et al., 2010)

Carney et al. (2010) linken deze poses aan bestaande literatuur rond non-verbaal gedrag (Carney et al., 2005; Hall et al., 2005; zie 2.1.2.1). De high power poses kenmerken zich door een expansieve en open houding, waarbij de armen open zijn en het lichaam veel plaats inneemt. De low power poses kenmerken zich door het aannemen van een gesloten houding waarbij de armen sluiten en het lichaam minder plaats inneemt (Carney et al., 2010).

Vervolgens voeren de deelnemers een taak uit waarbij ze moeten gokken en doen ze aan zelfrapportage over de gevoelens die ze ervaren bij de uitgevoerde poses. Voor en na het aannemen van de poses nemen de onderzoekers ook nog een speekseltest af. Deze speekseltest heeft als doel het niveau van cortisol en testosteron te bepalen.

In contrast tot de personen die een low power pose aannemen, blijkt dat personen die gedurende twee minuten een high power pose aannemen zich krachtiger voelen en meer risico durven nemen. Verder is een daling van het stresshormoon cortisol en een stijging van het dominantiehormoon testosteron merkbaar (Carney et al., 2010).

Hierop voortbouwend voerden Cuddy et al. (2012) een nieuw experiment uit waarbij ze 61 personen (40 vrouwen en 21 mannen) random verdelen in twee groepen. De testgroep neemt twee verschillende high power poses aan tijdens een vijf minuten durende voorbereiding van een job-interview. Één pose is staand met de twee voeten uit elkaar en de armen op de heupen (armen akimbo). Een tweede pose is vergelijkbaar met het onderzoek van Carney et al. (2010) en laat de deelnemers zitten met de handen achter het hoofd en de benen op tafel. De controlegroep neemt twee low-power poses aan tijdens dezelfde opdracht (voorbereiding van een job-interview). Hun eerste pose is staand met de benen gekruist en de handen gekruist over de heupen. De tweede pose is zittend met de

handen gekruist over de knieën en de voeten gekruist ter hoogte van de enkels (Cuddy et al., 2012).

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het aannemen van high power poses voor een belangrijke sociale evaluatie zoals een job-interview, een invloed heeft op de prestaties tijdens deze evaluatie. De personen uit de testgroep maken een betere indruk omdat ze enthousiaster zijn, beter de aandacht naar zich toetrekken en zelfzekerder zijn. Ze hebben aldus ook meer kans om aangenomen te worden. Op de inhoud van het interview heeft power posing geen effect, en de aangenomen power poses voor de evaluatie worden niet meer geobserveerd tijdens de evaluatie (Cuddy et al., 2012).

Bijgevolg omschrijven we – in navolging van Cuddy et al. (2012) - power posing als het aannemen van grote, open, high power poses in de periode voorafgaand aan een belangrijke (sociale) evaluatie.

In een TED-talk betreffende voorgaand onderzoek over power posing toont Cuddy (2012) vijf voorbeelden van high power poses (zie figuur 3) en vijf voorbeelden van low power poses (zie figuur 4). Het omhoogsteken van de armen, met de kin licht omhoog zoals winnaars doen, is ook een high power pose aangezien het een uiting van trots en dominantie is (Cuddy, 2012).

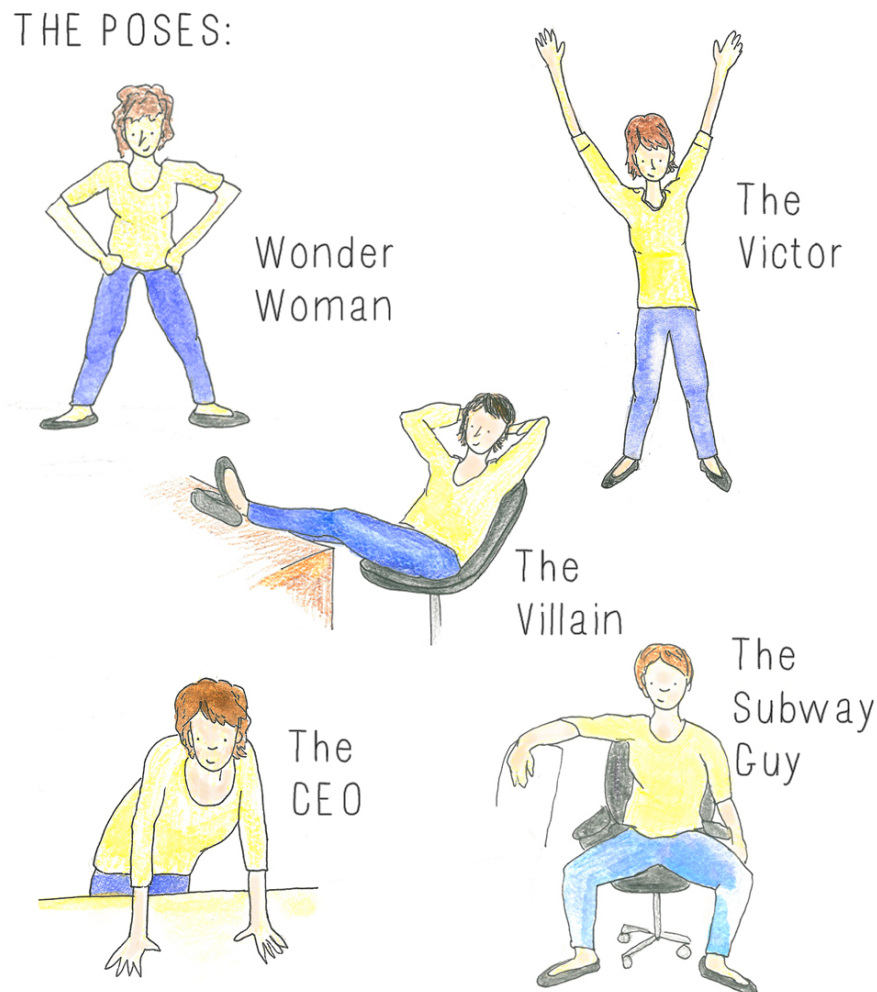


Figuur 3: vijf high power poses (Cuddy, 2012)



Figuur 4: vijf low power poses (Cuddy, 2012)

Om de houdingen makkelijker te kunnen benoemen, krijgen de high power poses benamingen zoals The Victor, Wonder Woman, The Villain, The Subway Guy en The CEO (zie figuur 5)².



figuur 5: Namen die verwijzen naar high power poses.

Cuddy (2012) geeft aan dat power posing best privaat gebeurt – niet in aanwezigheid van anderen – op een plaats waar je tijd voor jezelf kan maken. Twee minuten een high power pose aannemen volstaat om een krachtiger gevoel te hebben beter aan de start te komen van een belangrijke, sociale evaluatie. Cesario en McDonald (2013) nuanceren dit beeld door te stellen dat high power poses enkel een krachtiger gevoel opleveren wanneer ze in een interpersoonlijke context plaatsvinden. Deze context zorgt ervoor dat de uitvoerder van de pose een betekenis aan de pose kan geven die dominant of onderdanig is.

2.1.3. De rol van non-verbaal gedrag binnen onderwijs

Ook in onderwijsgerelateerde literatuur vinden we non-verbaal gedrag terug. Benzer (2012) stelt dat leerkrachten zich het belang van non-verbaal gedrag – zoals ook het aannemen

² <http://smallanswers.us/wp-content/uploads/2014/01/allposes2.jpg>

van een specifieke lichaamshouding – realiseren. Ze ervaren echter tijdens de opleiding een gebrek aan training van dit gedrag, wat zich voornamelijk laat voelen in de beginjaren van de carrière. Een goed begrip van non-verbaal gedrag binnen de leerkracht-leerlingrelatie kan een hulp zijn bij de problemen die beginnende leerkrachten ervaren bij klasmanagement (Wubbels et al., 2006). Binnen onderwijs bespreken we achtereenvolgens de rol die non-verbaal gedrag speelt in klasmanagement en in de relatie tussen leerkracht en leerling.

2.1.3.1. De rol van non-verbaal gedrag in klasmanagement

Leerlingen reageren meestal eerst op het non-verbaal gedrag dat de leerkracht toont, waardoor de richting waarin de dag of de les zich ontwikkelt reeds in de eerste minuten van de les vastligt. Non-verbaal gedrag kan aldus een krachtig middel zijn om het verloop van de les en de dag te beïnvloeden (Mackay, 2006).

Intonatie, volume van de stem, mimiek, oogcontact en bewegen voor de klas kunnen helpen bij de preventie van lastig gedrag (Van Mossevelde, 2004). Redant (2005) beschrijft in het kader van doeltreffend klasmanagement onder andere oogcontact, gespreide aandacht en schouderklopjes als middel om aandacht van leerlingen te trekken; bewust invoegen van pauzes bij het stellen van vragen en onderbreken van leerlingen wanneer nodig; gebruik van mimiek, bewegingen en intonatie om de verbale boodschap te versterken en zich in de klas bewegen om gezag te doen gelden.

Gelaatsuitdrukking, oogcontact, stem, bewegen en bewegingen van een leerkracht tonen vertrouwen en controle, of een gebrek eraan (Mackay, 2006). Een leraar die zich als leider manifesteert, toont zo dat hij weet wat hij wil, want effectieve klasmanagers sturen de goede gang van zaken non-verbaal (Redant, 2005).

Immediacy – de perceptie van nabijheid tussen communicatoren (Andersen, 1979; Mehrabian, 1971) – is een vaak bestudeerd concept in de non-verbale literatuur. Het is beschreven als één van de belangrijkste gedragingen van leerkrachten met het oog op beïnvloeding van leerlingen (Moore, Masterson, Christophel, & Shea, 1996). Bij leerkrachten uit deze nabijheid met leerlingen zich in frequent oogcontact, bewegen tussen de leerlingen, voorover leunen, afwisseling in stem, gebruik van humor en glimlachen (Okon, 2011).

Uit onderzoek blijkt dat de nabijheid van de leerkracht een positieve invloed heeft op de motivatie en het affectief leren van leerlingen (Chesebro & McCroskey, 2001; Pogue & Ahjun, 2006). In een experimenteel 2x2 design (lage nabijheid / hoge nabijheid / lage geloofwaardigheid / hoge geloofwaardigheid) tonen Pogue en Ahjun (2006) aan dat de nabijheid van geloofwaardige leerkrachten – leerkrachten die betrouwbaar en voldoende competent geacht worden – het affectief leren en de motivatie bij leerlingen verhoogt. Andersom ervaren leerlingen minder motivatie en affectief leren wanneer de nabijheid en geloofwaardigheid van de leerkracht lager zijn. Geloofwaardigheid van de leerkracht speelt hierin een belangrijke rol, aangezien de combinatie lage nabijheid en hoge

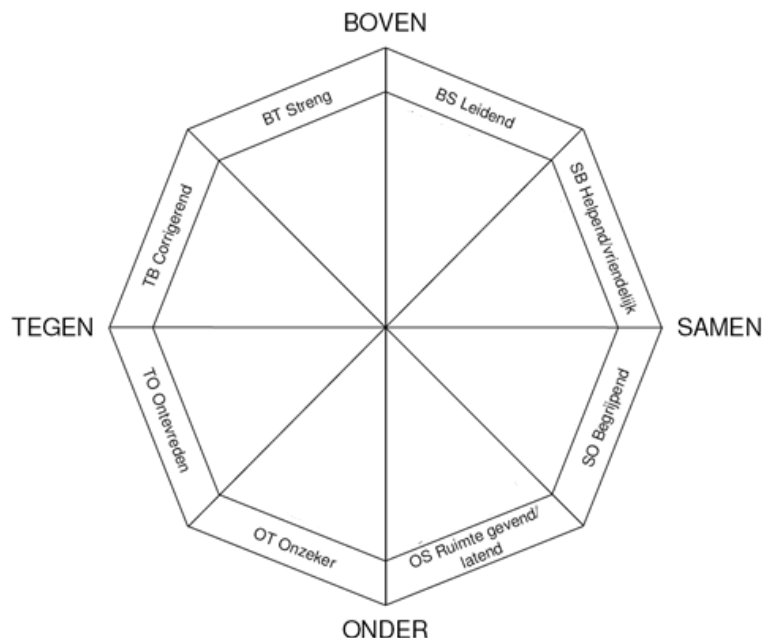
geloofwaardigheid hoger scoort dan de combinatie hoge nabijheid en lage geloofwaardigheid (Pogue & Ahjun, 2006). Ook Chesebro en McCroskey (2001) vermelden een positief verband tussen nabijheid van de leerkracht en motivatie bij leerlingen, samen met affectie voor de leerkracht en het vak.

2.1.3.2. De rol van non-verbaal gedrag in de leerkracht-leerlingrelatie

Wubbels et al. (2006) beschrijven in hun model voor interpersoonlijk leraarsgedrag de rol die non-verbaal gedrag speelt in de relatie tussen leerkracht en leerling. We kaderen eerst het model zelf, waarna we de rol van non-verbaal gedrag in dit model bespreken.

Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Wubbels et al, 1985) ligt aan de basis van veel internationaal onderzoek (Wubbels & Brekelmans, 2005), en bouwt verder op het model van Leary (1957). Leary (1957) onderscheidt twee dimensies in interpersoonlijk gedrag: dominantie-onderdanigheid en vijandigheid-affectie. Deze twee dimensies zijn algemeen aanvaard als universele beschrijvingen van menselijke interactie (Wubbels et al., 2006).

Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag benoemt de twee dimensies als een invloedsdimensie en nabijheidsdimensie, waarbij de invloedsdimensie varieert van boven tot onder, en de nabijheidsdimensie van samen tot tegen (Wubbels et al., 2006). Deze twee dimensies kunnen schematisch voorgesteld worden en geven aanleiding tot de classificering van acht onderliggende types leraarsgedrag (zie figuur 6): Leidend (BS), Helpend/Vriendelijk (SB), Begrijpend (SO), Ruimtegevend/-latend (OS), Onzeker (OT), Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Streng (BT).



Figuur 6: Vertaling van het Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Wubbels et al., 2006)

Wubbels et al. (2006) bespreken verder ook de relatie van non-verbaal gedrag tot dit model aan de hand van vijf door van Tartwijk (1993) aangehaalde vormen van non-verbaal

gedrag: het maken van oogcontact, benutten van de ruimte, gelaatsuitdrukking, stemgebruik en lichaamshouding.

Of een leerkracht dominant overkomt bij leerlingen (en dus hoog scoort op de invloeddimeensie) wordt bepaald door al deze vijf vormen van non-verbaal gedrag. Hierbij speelt stemgebruik de voornaamste rol (Wubbels et al., 2006). Combinaties van gedragingen positioneren leerkrachten hoger dan wel lager op de invloedsdimensie, naargelang deze gedragingen elkaar al dan niet versterken. Zo zal continu aankijken van leerlingen, terwijl de leerkracht luid en empatisch spreekt, als zeer dominant overkomen, terwijl voorovergebogen en dicht bij de leerlingen staan, eerder als onderdanig gepercipieerd wordt (Wubbels et al., 2006).

Wubbels et al. (2006) verklaren verschillen in de nabijheidsdimensie vooral aan de hand van gelaatsuitdrukking en stemgebruik. Verheffen van de stem heeft op deze dimensie een zeer negatieve invloed, net als boze en neutrale gelaatsuitdrukkingen. Door regelmatig te lachen positioneert een leerkracht zich dicht bij de leerling.

2.2. Doelmatigheidsbeleving

Vertrekkend vanuit een verschillende doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement, onderzoekt voorliggende studie of er verschillen bestaan in non-verbaal gedrag bij student leraren.

Gebaseerd op de sociaal cognitieve theorie van Bandura (1977) definiëren Tschannen-Moran en Woolfolk-Hoy (2001) doelmatigheidsbeleving als het oordeel dat een leerkracht velt over zijn of haar capaciteiten om de gewenste resultaten te bereiken bij leerlingen.

De talrijke studies naar de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten tonen het belang van dit concept aan voor de onderwijspraktijk (Tschannen-Moran en Woolfolk-Hoy, 2001). Het motivationeel construct werkt op diverse manieren in op het klasgebeuren, met implicaties voor het functioneren van leerkrachten én leerlingen (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011).

Voor de leerkracht leidt een hogere doelmatigheidsbeleving tot betere planning en organisatie (Allinder, 1994); meer motivatie (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989); verhoogde jobtevredenheid (Caprara, Barbarnelli, Borgogni & Steca, 2003); en toewijding tot de job (Coladarci, 1992). Bovendien tonen leerkrachten met een hogere doelmatigheidsbeleving meer enthousiasme voor het lesgeven (Allinder, 1994) en zijn ze meer geneigd om de job te blijven uitvoeren (Burley, Hall, VILLEME & Brockmeier, 1991). Bij het bestuderen van de verschillen tussen de 'blijvers' en de 'verlaters' in de eerste 5 jaren van de loopbaan als leerkracht concludeert Hong (2012) dat de 'verlaters' een lagere doelmatigheidsbeleving (self-efficacy) ervaren.

In het kader van de leerkracht-leerlingrelatie zien we dat doelmatigheidsbeleving onder andere gerelateerd is aan langer werken met leerlingen die het moeilijk hebben (Gibson &

Dembo, 1984); verhoging van doelmatigheidsbeleving van leerlingen (Anderson, Greene & Lowen, 1988); beter omgaan met leerlingen wanneer ze fouten maken (Ashton & Webb, 1986); en leerlingprestaties (Armor et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992).

De doelmatigheidsbeleving van leerkrachten beïnvloedt aldus de relatie met leerlingen. Leerkrachten die geloven een verschil te kunnen maken, zijn geneigd meer in interactie te gaan met leerlingen, wat op zijn beurt leidt tot meer inspanningen en hogere prestaties bij de leerlingen (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989).

Om doelmatigheidsbeleving te meten, ontwikkelden Tschannen-Moran en Woolfolk-Hoy in 2001 de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), nu beter gekend als de Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES). Deze schaal bevat drie subschalen: (1) doelmatigheidsbeleving met betrekking tot instructiestrategieën, (2) doelmatigheidsbeleving met betrekking tot leerlingengagement en (3) doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement.

Het instrument is gebaseerd op zelfperceptie; de gepercipieerde doelmatigheidsbeleving door de leerkracht zelf kan dus hoger of lager zijn dan een externe evaluatie van de eigenlijke vaardigheden van de leerkracht (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Leerkrachten die een lagere doelmatigheidsbeleving ervaren, hebben meer bekommernissen (in het Engels aangeduid met concerns) over hun lesgeven (Boz & Boz, 2010).

Bekommernissen zijn door leerkrachten gepercipieerde problemen (Fuller, 1969). Wat betreft deze bekommernissen, bestaat er eensgezindheid over drie fases waarin een leerkracht zich kan bevinden (Swennen, Jörg & Korthagen, 2004): (1) bekommernissen betreffende overleven, (2) bekommernissen over de uit te voeren taak en (3) bekommernissen over de leerlingen.

Leerkrachten ervaren deze bekommernissen gedurende de hele loopbaan, maar tijdens de opleiding en beginjaren zijn deze intenser (Fritz & Miller, 2003).

3. Onderzoeksvragen

Uit het theoretisch kader blijkt dat power posing een recent fenomeen is dat nog niet werd onderzocht in de context van onderwijs.

Het ontbreken van een theoretische basis in een onderwijscontext resulteert in onderstaande vragen die een verkenning van power posing – en met uitbreiding van non-verbaal gedrag – bij student leraren beogen.

OV1: Op welke manier gebruiken student leraren krachtig non-verbaal gedrag spontaan tijdens het lesgeven?

OV2: Stellen we verschillen vast op vlak van spontaan gebruik van krachtig non-verbaal gedrag bij student leraren met een hoge dan wel lage doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement?

OV3: Welke high of low power poses nemen student leraren spontaan aan voor het lesgeven?

OV4: Hoe ervaren student leraren het bewust aannemen van high power poses voor een stageles?

Meer concreet bespreken we de ervaringen van studenten met high power poses aan de hand van vijf deelvragen:

OV4a: Is power posing in een onderwijscontext naast privaat, ook publiek toepasbaar?

OV4b: Welke high power poses zijn toepasbaar in een onderwijscontext?

OV4c: Welke plaatsen zijn praktisch om aan power posing te doen voorafgaand aan een les?

OV4d: Welke gevoelens en gepercipieerde effecten ervaren student leraren bij het aannemen van high power poses voorafgaand aan een les?

OV4e: Welke belemmerende of faciliterende factoren bestaan er bij het aannemen van high power poses voorafgaand aan een les?

4. Methodologie

Voorliggend onderzoek wil onderzoeken of er een verschil bestaat in het gebruik van krachtig non-verbaal gedrag bij student leraren met een hoge, dan wel lage doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement. Verder kijken we op welke manier student leraren spontaan gebruik maken van high of low power poses voor de les en verzamelen we de ervaringen van student leraren met power posing.

Gezien het ontbreken van een theoretische basis voor power posing in een onderwijscontext opteren we voor onderzoeksvragen die beschrijvend en verkennend zijn van aard. Als een concept of fenomeen beter begrepen dient te worden omdat er nog niet veel onderzoek naar gedaan is, is een kwalitatieve benadering de beste keuze (Creswell, 2003). Bovendien kan een kwalitatieve benadering nodig zijn omdat een bepaald onderwerp nog nooit is behandeld bij een bepaalde groep mensen (Morse, zoals geciteerd in Creswell, 2003).

De bepaling van power posing als centraal concept en student leraren als doelgroep volgen uit het oriënterend literatuuronderzoek. Na het uitwerken en verfijnen van de onderzoeksvragen worden omwille van haalbaarheid en timing uiteindelijk twee deelstudies opgezet. Deze twee deelstudies verlopen min of meer parallel, waarbij de data in februari en maart 2014 verzameld worden.

4.1. Keuze lerarenopleiding en student leraren

In België bestaan naast geïntegreerde lerarenopleidingen ook specifieke lerarenopleidingen. De meer gefaseerde wijze waarop stages georganiseerd worden in de geïntegreerde lerarenopleidingen, met een spreiding van de stagemomenten over verschillende jaren heen, maakt dat we opteren om de de twee deelstudies te voeren in twee geïntegreerde lerarenopleidingen.

Hiervoor contacteren we vijf hogescholen, waarvan er drie interesse tonen om deel te nemen aan het onderzoek, één niet reageert, en één niet wenst deel te nemen. Op basis van bereikbaarheid selecteren we twee hogescholen, respectievelijk gelegen in Antwerpen en Oost-Vlaanderen (verder: lerarenopleiding 1 en 2).

Met doelmatigheidsbeleving als criterium voor het onderzoeken van non-verbaal gedrag, is enige ervaring voor de klas vereist om hierover te kunnen reflecteren. De keuze voor student leraren in het eerste jaar van de opleiding is bijgevolg geen optie. De vereiste ervaring in combinatie met de inplanning van hun stageperiode en de beschikbaarheid van de student leraren op het moment van de vooropgestelde periode voor de dataverzameling, bepalen de keuze voor student leraren in het tweede jaar van de opleiding. Zij beschikken reeds over enige ervaring uit het voorgaande jaar, en zijn beschikbaar volgens de planning van dit onderzoek.

Voor beide deelstudies volgt uit de planning van het academiejaar in de geselecteerde lerarenopleidingen een logisch moment voor dataverzameling, met name de periode februari-maart 2014.

In de eerste deelstudie onderzoeken we aan lerarenopleiding 1 of er verschillen bestaan in krachtig non-verbaal gedrag dat student leraren met een hoge dan wel lage doelmatigheidsbeleving spontaan gebruiken tijdens de les (OV1 en OV2). Verder bekijken we of dezelfde student leraren spontaan gebruik maken van high of low power poses voor de les (OV3).

De tweede deelstudie is een verkennende interventiestudie waarbij we studenten aan lerarenopleiding 2 introduceren tot power posing. Vervolgens bevragen we hen over hun ervaringen met power posing (OV4).

Volgende twee paragrafen lichten per deelstudie de fasering, respondenten en dataverzamelingstechnieken verder toe.

4.2. Deelstudie 1: krachtig non-verbaal gedrag tijdens de les (OV1, OV2) en gebruik van high en low power poses voor de les (OV3)

In deze paragraaf bespreken we de fasering en onderzoekstechnieken gebruikt in deelstudie 1 in functie van de eerste drie onderzoeksvragen. Tabel 1 vermeldt per onderzoekstechniek het gebruikte instrument, het aantal respondenten en het tijdstip van dataverzameling. Verder geven we per onderzoekstechniek ook aan op welke onderzoeksvragen we hiermee antwoorden wensen te formuleren.

Tabel 1

Overzicht van deelstudie 1, uitgevoerd aan lerarenopleiding 1

OV	Onderzoekstechniek	Instrument	Aantal respondenten	Tijdstip
2	Schriftelijke bevraging	Vragenlijst doelmatigheidsbeleving en be- kommernissen	65 student leraren in het tweede jaar	11/02/2014
1, 2, 3	Observatie	Gestructureerde observatie schema's	8 student leraren (4 hoge en 4 lage doelmatigheidsbeleving)	17/02/2014 tot 21/02/2014
1,2	Schriftelijke bevraging	Vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag	14 mentoren	24/02/2014

4.2.1. Fasering

In de eerste fase van deelstudie 1 nemen 65 tweedejaarstudenten uit lerarenopleiding 1 deel aan een bevraging betreffende doelmatigheidsbeleving en bekommernissen. Op basis van de resultaten van deze vragenlijst – op papier afgenomen tijdens een daarvoor voorzien moment – selecteren we acht student leraren, waarvan 4 met lage en 4 met hoge doelmatigheidsbeleving betreffende klasmanagement, die verder deelnemen aan het onderzoek (zie 4.2.2.1.).

Vervolgens observeren we de acht geselecteerde studenten voor en tijdens de les aan de hand van gestructureerde observatieschema's. Op deze manier trachten we een beeld te vormen van het krachtig non-verbaal gedrag dat ze tijdens de les hanteren en van de high en low power poses die ze voor de les aannemen (zie 4.2.2.2.).

Tot slot bevragen we nog de mentoren van deze student leraren aan de hand van de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Op deze manier bekijken we het gedrag van de student leraren vanuit de invalshoek van een leerkracht-leerlingrelatie (zie 4.2.2.3.).

Tabel 2 toont de momenten van observatie van de geselecteerde student leraren (SL1 tot SL8), samen met hun geslacht, de situering van de les in de stageperiode (lesnummer ten opzichte van het aantal uren stage) en de behaalde scores op de vragenlijst doelmatigheidsbeleving (DMB) met betrekking tot klasmanagement (KM) en engagement van leerlingen (EL) en op de vragenlijst bekommernissen (Zelfgericht). Als laatste toont tabel 2 de categorie (hoge DMB of lage DMB) waartoe de student leraar behoort, en welke mentoren aanwezig waren tijdens de geobserveerde lessen.

Tabel 2

Overzicht observaties en resultaten vragenlijst

Student leraar	Geslacht	Datum observatie	aantal uren stage	Lesnr	DMB KM (56)	DMB EL (56)	Zelf-Gericht (25)	Hoge / Lage DMB	Begeleidende mentor(en)
SL1	V	17/02	12	1 & 2	47	46	8	Hoog	M1
SL2	V	17/02	12	1 & 2	49	38	8	Hoog	M2 & M3
SL3	V	18/02	13	3 & 4	45	42	10	Hoog	M4 & M5
SL4	V	19/02	12	10 & 11	32	26	15	Laag	M6 & M7
SL5	M	20/02	11	7 & 8	44	46	13	Hoog	M8 & M9
SL6	M	20/02	10	9 & 10	30	27	19	Laag	M10 & M11
SL7	V	21/02	10	8 & 9	26	25	17	Laag	M12 & M13
SL8	M	21/02	10	9 & 10	32	27	14	Laag	M14

4.2.2. Onderzoeksinstrumentarium

Via verschillende onderzoekstechnieken komen we tot een rijke dataverzameling om een antwoord te bieden op de eerder gestelde onderzoeksvragen. We lichten de keuze van onderzoekstechnieken toe en beschrijven de manier waarop deze technieken werden toegepast. Ook geven we aan welke stappen zijn ondernomen om de betrouwbaarheid en validiteit te verhogen.

Naast bestaande instrumenten ontwikkelen we ook zelf instrumenten om data te verzamelen. We bespreken hier telkens het gebruikte instrument en de verwerking ervan.

4.2.2.1. Bevraging doelmatigheidsbeleving en bekommernissen

Om te kunnen antwoorden op de vraag of er een verschil bestaat tussen non-verbaal gedrag van student-leraren met een hoge of lage doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement (OV2), dienen we eerst een selectie te maken van student leraren uit beide categorieën. Hiervoor stellen we een vragenlijst samen, gebaseerd op bestaande instrumenten.

Instrument

Om student leraren te selecteren, stellen we een vragenlijst samen gebaseerd op de Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) en de Teacher Concerns Questionnaire (TCQ; George, 1978).

De TSES bestaat uit drie subschalen (doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement, engagement naar leerlingen en instructiestrategieën) van elk acht vragen, en is een valide instrument (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007; Klassen, Bong, Usher, Chong, Huan, Wong & Giorgiou, 2009).

Ook de TCQ is een valide en betrouwbaar instrument (George, 1978). De TCQ bestaat uit 15 vragen, opgedeeld in drie subschalen (met elk 5 vragen) en peilt naar bekommernissen die (student) leraren ervaren. Aan de hand van de resultaten van de TCQ kunnen we aangeven of de student leraren vooral gericht zijn op zichzelf, op de uit te voeren taak of op de impact die hun lesgeven heeft op leerlingen (Swennen et al., 2004). Deze bekommernissen vertonen een negatieve correlatie met doelmatigheidsbeleving (Boz & Boz, 2010), wat wil zeggen dat wanneer leerkrachten geloven dat ze minder doelmatig zijn, ze meer bekommernissen hebben over hun lesgeven.

Op basis van de onderzoeksvragen, nemen we in de samengestelde vragenlijst twee van de drie subschalen op uit de originele TSES en vertalen deze naar het Nederlands. We nemen vragen op betreffende doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement in functie van de selectie van student leraren. Gezien het belang van de leerkracht-leerlingrelatie in klasmanagement (Evertson & Weinstein, 2006) nemen we ook vragen over doelmatigheidsbeleving met betrekking tot engagement naar leerlingen op. De subscalaal betreffende instructiestrategieën nemen we niet op aangezien deze buiten de focus van dit

onderzoek valt. Samen met 2 subschalen van doelmatigheidsbeleving, voegen we de TCQ integraal toe aan de vragenlijst om bekommernissen van student leraren te bevragen.

De samengestelde vragenlijst (zie bijlage A) bevat aldus 31 gesloten vragen. De 16 geselecteerde vragen betreffende doelmatigheidsbeleving worden gescoord op een 7-puntschaal gaande van helemaal niet tevreden tot heel tevreden. Ze resulteren in twee verschillende schaalscores, namelijk doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement en doelmatigheidsbeleving met betrekking tot engagement naar leerlingen. Deze twee schaalscores variëren van een minimum score van zeven tot een maximum score van 56, met een schaal midden van 32. Hoe hoger het getal, hoe sterker de doelmatigheidsbeleving van de student leraar.

De 15 vragen betreffende bekommernissen die student leraren ervaren, resulteren in drie schaalscores na het aanduiden van de bekommernissen op een vijfpuntschaal gaande van niet bezorgd tot uitermate bezorgd. De schaalscores variëren elk van een minimum score van vijf tot een maximum score van 25, met een schaal midden van 15. Hoe hoger deze afzonderlijke getallen, hoe meer de student leraren zelfgericht, taakgericht of gericht op de impact bij leerlingen zijn (Fuller & Brown, 1975).

Voortbouwend op het werk Fuller en Brown (1975) beschrijven Swennen et al. (2004) hoe bekommernissen van leerkrachten verschillen van die van student leraren. Na de eerste ervaringen met lesgeven, vervangen bekommernissen betreffende overleven (gemeten via de schaalscore zelfgericht) het ideaalbeeld dat student leraren hebben voor de start van de eerste stage. De centrale vraag is dan of ze de klas in de hand kunnen houden. Vervolgens ontwikkelen student leraren bekommernissen over de gebruikte methodes en materialen en zoeken ze naar nieuwe methodes om les te geven. Tot slot krijgen student leraren oog voor de sociale en emotionele noden van de leerlingen (Swennen et al., 2004). Aangezien de geselecteerde student leraren slechts één stageperiode achter de rug hebben, gaat onze interesse hier voornamelijk naar de schaalscore zelfgericht.

Naast de gesloten vragen omtrent doelmatigheidsbeleving en bekommernissen, bevragen we een aantal persoonlijke gegevens zoals naam, geslacht, leeftijd, behaald diploma, vakgebied en ervaring in onderwijs. Om het risico te vermijden dat potentiële deelnemers aan het onderzoek verdere deelname weigeren, geven we aan dat de verzamelde informatie strikt vertrouwelijk blijft (Kimmel, zoals geciteerd in Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Verwerking

Door de student leraren te sorteren volgens de behaalde schaalscores op doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement, en te kijken of ze al dan niet zelfgericht zijn wat betreft bekommernissen, komen we tot een rangschikking van de student leraren. Bij vergelijkbare schaalscores kijken we vervolgens naar de score voor doelmatigheidsbeleving betreffende engagement naar leerlingen.

Om voldoende student leraren te kunnen selecteren, contacteren we de eerste en de laatste 8 student leraren uit de rangschikking via mail met de vraag of ze verder willen deelnemen aan het onderzoek. Vier student leraren (waarvan 3 laag en 1 hoog gerangschikt) geven aan niet te willen deelnemen aan het onderzoek. Deze non-respons, samen met praktische overwegingen in de planning van de observaties tijdens de stageweek, leiden tot de uiteindelijke selectie van acht student leraren. Van deze acht student leraren scoren er vier laag en vier hoog op doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement.

We bezoeken deze studenten tijdens hun één week durende stage en observeren welk non-verbaal gedrag zij hanteren tijdens de les. Verder observeren we ook welke high of low power poses student leraren spontaan aannemen tijdens een vrij moment in een publieke ruimte voorafgaand aan een les.

4.2.2.2. Gestructureerde observatie non-verbaal gedrag

Na de selectie van acht student leraren – waarvan vier hoog en vier laag scorend op doelmatigheidsbeleving betreffende klasmanagement – bezoeken we in de stageweek telkens twee lessen en twee momenten voor de les bij elke student leraar.

We kiezen voor observatie als onderzoekstechniek om de onderzoeksvragen betreffende non-verbaal gedrag te beantwoorden. Observatie biedt de onderzoeker de mogelijkheid om zelf te kijken in plaats van te vertrouwen op secundaire bronnen. Op deze manier verzamelen we meer valide en authentieke data (Cohen et al., 2007). Via gestructureerde observatie – aan de hand van een gestructureerd observatieformulier – kijken we gericht naar specifieke aspecten van non-verbaal gedragen. Dit maakt het mogelijk dat we gedrag zien dat anders als vanzelfsprekend beschouwd wordt en op die manier misschien onopgemerkt blijft (Cooper and Schindler, 2001).

Instrument

Aangezien krachtig non-verbaal gedrag uitgebreid beschreven is in de literatuur (zie 2.1.2.) kiezen we ervoor een gestructureerd observatieschema uit te werken. Een gestructureerd observatieschema stelt de onderzoeker in staat om vergelijkingen te maken tussen situaties, frequenties te bepalen en patronen te ontdekken (Cohen et al., 2007). Dit stelt ons in staat krachtig non-verbaal gedrag te observeren (OV1), in relatie met een hoge of lage doelmatigheidsbeleving (OV2), alsook het aannemen van high of low power poses (OV3).

We ontwikkelen hiervoor twee gestructureerde observatieschema's. Één voor observatie tijdens de les (zie bijlage B) en één voor observatie tijdens de vrije momenten voorafgaand aan de les (zie bijlage C). Beide instrumenten zijn gebaseerd op dezelfde theoretische basis, maar aangepast aan de verschillende context, zijnde interactie tussen student leraar en leerlingen in de les en interactie tussen student leraar en anderen tijdens vrije momenten voorafgaand aan de les.

Uit de literatuur betreffende krachtig non-verbaal gedrag weerhouden we vijf hoofdcategorieën in het instrument: (1) afstand, (2) stemvolume en stemgebruik, (3) hand- en armbewegingen, (4) hoofd en (5) houding. Deze hoofdcategorieën verfijnen we waar mogelijk verder door onderverdelingen te maken (zie bijlage B en C).

Bij het verfijnen van categorieën is het belangrijk dat er geen overlappingen bestaan (Cohen et al., 2007). Om dit te bewerkstelligen en zo de betrouwbaarheid van de instrumenten te verhogen, voeren we voor beide schema's drie keer een pilot uit alvorens de definitieve schema's in gebruik te nemen. Uit de pilots uitgevoerd vóór de les blijkt dat afstand, stemvolume en stemgebruik moeilijk observeerbaar zijn voor de les, waardoor we deze hoofdcategorieën in het observatieschema vóór de les schrappen.

Tijdens de verschillende testobservaties werken we de door Cohen et al. (2007) aangehaalde voorwaarden uit voor het opstellen van een gestructureerde observatie. De lengte van het observatieschema tijdens de les stellen we vast op 10 minuten. Om meer data te verzamelen en patronen te ontdekken, voeren we deze 10 minuten durende observatie bij elke student leraar telkens twee keer uit – begin les en midden les – in twee verschillende lessen. De observaties voorafgaand aan de les voeren we om praktische redenen uit tijdens een voor de student leraar vrij moment zoals de periode voor de eerste les van de dag, een speeltijd, een middagpauze of een vrij lesuur. Uit de pilot bleek 10 minuten te lang om te observeren tijdens een speeltijd, waardoor we opteren om bij elke student leraar twee keer gedurende een periode van vijf minuten te observeren.

We ontwikkelen een codeersysteem met + en – om aan te geven of een op voorhand gedefinieerd gedrag zich stelt in een bepaalde tijdspanne (zie bijlage B en C). Deze tijdspanne, ook wel frequentie van de observatie, leggen we vast op één minuut, waardoor elke observatie resulteert in tien ingevulde momentopnames. Onderaan het schema voorzien we ruimte om opmerkingen toe te voegen bij het geobserveerde gedrag.

Op vraag van lerarenopleiding 1 – zij zien dit als een extra stressfactor voor de student leraren – zien we af van het originele idee om de observaties op te nemen en achteraf te coderen.

Om de observatie te valideren, vragen we aan het einde van elke geobserveerde les aan de begeleidende mentor om een associatie te maken met één of meerdere figuren horende bij het observatieschema. De observator maakt dezelfde associatieoefening, waardoor vergelijking mogelijk is.

Verwerking

Op basis van de ingevulde, gestructureerde observatieschema's (voorbeeld: zie bijlage D) en de vergelijking van de associaties gemaakt door de observator en de mentor, vatten we we eerst per student leraar de gestructureerde data samen per categorie van non-verbaal gedrag. Aan de hand van deze samenvattingen, schrijven we voor elk van de acht

geobserveerde student leraren een profiel dat we verder analyseren via het kwalitatief onderzoeksinstrument NVIVO. Na het coderen van de verschillende non-verbale gedragingen, gebruiken we matrices in NVIVO om patronen te ontdekken.

4.2.2.3. Bevraging interpersoonlijk leraarsgedrag

Aanvullend bij de data afkomstig uit observaties, bekijken we het gedrag van de student leraren ook vanuit de invalshoek van de leerkracht-leerlingrelatie. Hiervoor bevragen we de begeleidende mentor(en) online aan de hand van de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Deze vragenlijst stelt ons in staat de student leraren te positioneren op twee assen die een invloedsdimensie en een nabijheidsdimensie voorstellen. Zoals eerder aangegeven in het theoretisch kader (zie 2.1.3.2.) geeft de invloedsdimensie aan of de student leraar zich eerder boven of onder de leerlingen positioneert. De nabijheidsdimensie geeft aan of de student leraar eerder samenwerkt met de leerlingen, of de leerlingen tegenwerkt.

Instrument

In een online vragenlijst (zie bijlage E), afgenomen bij de mentoren aanwezig bij de geobserveerde lessen, bevragen we aan de hand van 16 gesloten vragen het interpersoonlijk leraarsgedrag van de student leraren.

De gesloten vragen nemen we over van de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag, die aan de hand van verschillende internationale studies als valide en betrouwbaar kan beschouwd worden (Wubbels et al., 2006). Zowel in Nederland (Brekelmans, Wubbels & Créton, 1990; den Brok, 2001; Wubbels et al. 1985), VS (Wubbels & Levy, 1991) en Australië (Fisher, Fraser & Wubbels, 1992; Fisher, Henderson, & Fraser, 1995), als in een studie waarbij over de landsgrenzen heen de validiteit van de vragenlijst werd onderzocht in Singapore, Brunei, VS, Nederland, Slowakije en Australië (den Brok, Fisher, Brekelmans, Rickards, Wubbels, Levy, & Waldrip, 2003), bleken zowel de betrouwbaarheid als validiteit bevredigend.

Deze vragenlijst classificeert het interpersoonlijk leraarsgedrag in acht categorieën aan de hand van verschillende schaalscores: Leidend (BS), Helpend/Vriendelijk (SB), Begrijpend (SO), Ruimtegevend/-latend (OS), Onzeker (OT), Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Streng (BT).

Aangezien het praktisch niet haalbaar is om alle student leraren te observeren in het begin van de één week durende stageperiode, peilen we bij de mentoren via één extra, open vraag ook naar de evolutie die de student leraren hebben doorgemaakt tijdens de stageweek.

Verwerking

De schaalscores, verzameld via de vragenlijst, resulteren in een schematisch overzicht van de verschillende leraarsgedragingen (zie bijlage F). Opvallende gedragingen bespreken we als aanvulling bij de analyse van de observaties.

Aan de hand van de open vraag naar de evolutie van de student leraar kaderen we het tijdstip van de observatie.

4.3. Deelstudie 2: ervaringen met power posing (OV4)

Deelstudie 2 is een verkennende interventiestudie met als doel de ervaringen van student leraren met power posing te beschrijven (OV4). Voor de start van de stage, wonen de geselecteerde student leraren een introductie tot power posing bij. Aan de hand van deze interventie, testen deze studenten het gebruik van high power poses voor de les en noteren ze hun ervaringen in een logboek. Na de stage volgt nog een interview op basis van dit logboek.

Tabel 3 vermeldt per onderzoekstechniek of activiteit het gebruikte instrument, het aantal respondenten en het tijdstip van dataverzameling.

Tabel 3

Overzicht van deelstudie 2, uitgevoerd aan lerarenopleiding 2

OV	Onderzoekstechniek / activiteit	Instrument	Aantal respondenten	Tijdstip
4	Introductie tot power posing		6 student leraren die de stage in het tweede jaar van de opleiding overdoen	07/03/2014
4	Logboek tijdens stage	Logboek power posing	6 student leraren die de stage in het tweede jaar van de opleiding overdoen	10/03/2014 tot 21/03/2014
4	Ophalen en verwerken logboeken			21/03/2014 tot 25/03/2014
4	Interview op basis van logboek	Interviewleidraad semi-gestructureerd interview	6 student leraren die de stage in het tweede jaar van de opleiding overdoen	26/03/2014 (face to face) en 29/03/2014 (skype)

4.3.1. Fasering

Bij de start van deelstudie 2 selecteert de stagebegeleider van lerarenopleiding 2 zes student leraren die de stage in het tweede jaar van de opleiding overdoen. Om de selectie van deze student leraren te kunnen valideren, krijgt de onderzoeker inzage in de beoordeling van de stageperiode waarvoor deze student leraren een tekort behaalden. Klasmanagement, problemen met lichaamshouding en vakinhoudelijke tekorten liggen aan de basis van het niet slagen tijdens het vorige academiejaar.

De zes geselecteerde student leraren wonen een introductie tot power posing bij als inleiding tot hun deelname aan het onderzoek. De interventie vindt plaats drie dagen voor de start van een twee weken durende stageperiode. In deze introductie leggen we uit wat power posing is, zonder dieper in te gaan op de mogelijk positieve effecten van power posing op de prestaties erna (zie 2.1.2.2.). Dit doen we om beïnvloeding van de ervaringen met power posing te minimaliseren.

Vervolgens ontvangen de deelnemende student leraren een logboek (zie 4.3.2.1.), welk zij tijdens de stage zullen invullen. De laatste dag van de stage worden de logboeken terug verzameld (via de begeleidende mentoren), waarop ze worden geanalyseerd en verwerkt tot semi-gestructureerde interviews (zie 4.3.2.2.). Deze interviews nemen we af in de week volgend op de stage, om de tijd tussen ervaring en reflectie te beperken.

In volgende paragraaf lichten we de vermelde onderzoekstechnieken verder toe. We duiden de keuze voor deze onderzoekstechnieken en bespreken de validiteit en betrouwbaarheid van de verschillende instrumenten.

4.3.2. Onderzoeksinstrumentarium

Via semi-gestructureerde interviews op basis van logboeken trachten we een antwoord te formuleren op de verschillende deelvragen omtrent ervaringen met power posing. We lichten de keuze van onderzoekstechnieken toe en beschrijven de manier waarop deze technieken werden toegepast. Ook geven we aan welke stappen zijn ondernomen om de betrouwbaarheid en validiteit te verhogen.

4.3.2.1. Logboek ervaringen power posing

Zes geselecteerde student leraren die de stage van het tweede opleidingsjaar overdoen, nemen vlak voor de start van de stage in dat opleidingsjaar deel aan een introductie tot power posing. Na deze interventie ontvangen ze een logboek waarin ze ervaringen met power posing noteren (zie bijlage G).

Een logboek stelt de onderzoeker in staat om data te verzamelen in situaties die anders niet toegankelijk zijn en waarbij de impact van de aanwezigheid van de onderzoeker te groot zou zijn (Sheble & Wildemuth, 2009). Power posing is zo een situatie, aangezien private uitvoering – niet in de aanwezigheid van anderen – tot de mogelijkheden behoort. Verder

bieden logboeken de mogelijkheid om een ervaring vast te leggen in een korte tijdsspanne na het voordoen van de ervaring (Wheeler & Reis, 1991). Hierdoor ontstaan minder fouten in de beschrijving van ervaringen dan bij andere dataverzamelingmethoden uitgevoerd op een later tijdstip (Sheble & Wildemuth, 2009).

Het logboek dient als basis voor een interview waarin de vastgelegde ervaringen verder toegelicht en uitgediept worden. De combinatie van het invullen van een logboek, gevolgd door een interview gebaseerd op de gebeurtenissen beschreven in dit logboek is een goede manier om rijke data te verzamelen (Corti, 1993).

Instrument

Op basis van de onderzoeksvragen voorzien we in een logboek open en gesloten vragen met betrekking tot de vorm van power posing (OV4a, publiek of privaat), soort high power poses (OV4b), plaats om aan power posing te doen (OV4c), gevoelens en gepercipieerde effecten bij het aannemen van high power poses (OV4d) en mogelijke belemmerende en faciliterende factoren bij het aannemen van high power poses (OV4e).

Bij het gebruik van logboeken, veronderstellen potentiële deelnemers aan onderzoek snel dat dit zeer tijdsintensief is, wat de deelname aan het onderzoek en de kwaliteit van de verzamelde data kan belemmeren (Sheble & Wildemuth, 2009). Om van het logboek een waardevol instrument te maken, dat niet teveel tijd van de deelnemende student leraren vergt, voorzien we naast open vragen met een beperkte ruimte voor antwoorden, ook een aantal gesloten vragen.

Verder houden we bij het ontwerp van het logboek rekening met volgende richtlijnen (Corti, 1993):

- (1) Een A4 boekje van 5 tot 20 pagina's is wenselijk.
- (2) De achterkant van het voorblad voorziet een duidelijke set instructies over hoe het logboek gebruikt wordt. Hierbij is het belangrijk het tijdstip van invullen van het logboek te vermelden.
- (3) Een ingevuld voorbeeld is aanwezig.
- (4) Elke log is voorzien van een duidelijke hoofding. Voldoende ruimte is aanwezig om de nodige gegevens in te vullen.
- (5) Aan het einde van het logboek is een pagina voorzien waar de respondenten eigen opmerkingen en verduidelijkingen kunnen maken.

Naast een goed ontwerp van het logboek is het ook zeer belangrijk dat logboeken nauwkeurig en juist worden ingevuld (Alaszewski, 2006). Deelnemende student leraren dienen aldus goed geïnformeerd te worden over hoe en wanneer ze het logboek moeten invullen en wanneer ze het ingevulde logboek dienen in te leveren (Alaszewski, 2006).

Om de respons van de logboeken te verhogen, spreken we meteen na de introductie tot power posing reeds vier momenten van power posing af. Alle student leraren duiden in hun logboek twee lessen aan waarvoor zij publiek aan power posing zullen doen. Verder duiden ze ook twee lessen aan waarvoor zij privaat aan power posing zullen doen. In functie van OV4a (private of publieke power posing), mogen de studenten zelf nog twee momenten van power posing vrij invullen, waarbij ze dan een keuze moeten maken tussen privaat of publiek aan power posing doen. Bij elk moment van power posing kunnen de student leraren een keuze maken uit de vijf aangeboden high power poses.

Tijdens de stageperiode ontvangen de student leraren op de afgesproken momenten van power posing een sms-bericht via telefoon om op deze manier de respons nog verder te verhogen.

Verwerking

Met het oog op de creatie van een gepersonaliseerde interviewleidraad, verwerken we de logboeken per student leraar. Bij deze verwerking letten we in functie van de onderzoeksvragen onder andere op: de keuze voor private of publieke power posing bij de vrij te kiezen momenten van power posing; de keuze voor bepaalde high power poses; de verschillende locaties waar aan power posing werd gedaan; het gevoel bij power posing en het gepercipieerde effect op de daarop volgende les en; het aantal keren dat aan power posing werd gedaan en de redenen om niet aan power posing te doen.

Al deze aandachtspunten geven aanleiding tot het opstellen van een gepersonaliseerde interviewleidraad in functie van de onderzoeksvragen met betrekking tot ervaringen met power posing.

4.3.2.2. Semi-gestructureerd interview ervaringen power posing

Het gebruik van logboeken gaat, omwille van triangulatie en het verzamelen van rijke data, vaak samen met andere vormen van dataverzameling (Sheble & Wildemuth, 2009).

We kiezen hier voor een methode waarbij een logboek gevolgd wordt door een interview, gebaseerd op dit logboek. Deze methode is waardevol, aangezien het interview een beter inzicht kan geven in de data verzameld met het logboek; het interview kan zowel verkennen wat wel als wat niet is opgenomen in het logboek (Sheble & Wildemuth, 2009).

Instrument

Om de persoonlijke ervaringen van de student leraren verder uit te diepen interviewen we elke student leraar in de week na het afronden van de stage. Vijf student leraren interviewen we face-to-face, één student leraar via Skype, omwille van praktische redenen en het later afronden van de stage door deze student leraar.

Zimmerman en Wieder (1977) beschrijven een methode voor het uitwerken van interviews volgend op een logboek. Ze stellen dat de voorbereiding van het interview vraagt om een grondige inspectie van het eerder ingevulde logboek. De timing van de interviews geeft de

onderzoeker hier net voldoende tijd om de logboeken te verzamelen, te inspecteren en vervolgens te verwerken tot een gepersonaliseerde interviewleidraad (voorbeeld: zie bijlage H).

Deze interviewleidraad dient als basis voor het semi-gestructureerd interview. Hierin voorzien we open vragen binnen een duidelijke structuur gebaseerd op de onderzoeksvragen (Cohen et al., 2007).

Verwerking

Eerst typen we de interviews verbatim uit. Hierbij wijzigen we de namen van de student leraren en de stagescholen om de anonimiteit van de deelnemers te garanderen (Cohen et al., 2007).

Op basis van de deelvragen bij onderzoeksvraag 4 stellen we een coderingsschema op waarin de criteria voor de beschrijving van de ervaringen met power posing aanwezig zijn: publiek/privaat; soorten poses; locatie; gevoel/effect; belemmerende en faciliterende factoren (zie bijlage I). Waar nodig vullen we het coderingsschema verder aan met relevante codes voortkomend uit de interviews zelf.

Vervolgens ontleden we de informatie per code om zo op een beschrijvende manier een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen. Om de bevindingen te illustreren, nemen we in de beschrijving van de resultaten de meest sprekende citaten op.

5. Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksresultaten uit de twee deelstudies. Op basis van deze resultaten formuleren we in het volgende hoofdstuk een antwoord op de onderzoeksvragen betreffende krachtig non-verbaal gedrag van student leraren en de eerste ervaringen van student leraren met power posing.

5.1. Resultaten deelstudie 1

Binnen deze paragraaf bespreken we de resultaten van deelstudie 1. Eerst beschrijven we welk spontaan krachtig non-verbaal gedrag student leraren vertonen. Hierbij gaan we na of dit verschillend is naargelang de doelmatigheidsbeleving van de student leraren. Vervolgens bespreken we het al dan niet spontaan voorkomen van high en low power poses voor de les.

5.1.1. Spontaan krachtig non-verbaal gedrag tijdens het lesgeven (OV1), in relatie tot doelmatigheidsbeleving met betrekking tot klasmanagement (OV2)

We beschrijven hier in detail het geobserveerde krachtig non-verbaal gedrag bij acht student leraren. Elke vorm van krachtig non-verbaal gedrag bespreken we eerst algemeen; daarna bekijken we of dit verschilt naargelang de doelmatigheidsbeleving.

Bij individuele verwijzingen, vermelden we de student leraar (SL1 tot SL8), samen met zijn of haar doelmatigheidsbeleving (hoog of laag). Na de bespreking van de verschillende non-verbale gedragingen, opgedeeld in het contact met leerlingen en de eigen lichaamshouding, bespreken we als laatste de resultaten van de bevraging bij de mentoren van de student leraren aan de hand van een associatieoefening tijdens de les en de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag na de stageperiode.

Tabel 4 geeft een overzicht van de geobserveerde non-verbale gedragingen tijdens de les, per student leraar met een hoge of lage doelmatigheidsbeleving (DMB). Door gebruik te maken van + en - geven we aan of de student het specifieke non-verbale gedrag meestal wel of niet gebruikt.

Tabel 4

Overzicht geobserveerd non-verbaal gedrag tijdens de les

SL	DMB	Afstand: Bewegen tussen leerlingen	Luide stem	Vlot taalgebruik	Oogcontact tijdens klassikale instructie	Expressief	Anderen aanraken	Zichzelf aanraken	Armbewegingen	Knikken	Hoofd recht	Rechte houding	Gericht naar anderen	Open (+) / gesloten (-)
SL1	Hoog	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+ (-)
SL2	Hoog	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+
SL3	Hoog	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+ (-)
SL4	Laag	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-
SL5	Hoog	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+ (-)
SL6	Laag	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-
SL7	Laag	+	+	+	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+ (-)
SL8	Laag	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	+	-	-

5.1.1.1. Contact met leerlingen

Afstand

Wat de afstand van de student leraar tot de leerlingen betreft, merken we op dat bijna alle geobserveerde student leraren vooraan in de klas blijven wanneer ze instructies geven aan de volledige klasgroep. Enkel SL8 (laag) staat het grootste deel van de tijd tussen de leerlingen tijdens lessen informatica, ook wanneer er klassikale instructies worden gegeven. Verder valt op dat alle student leraren zich tussen de leerlingen begeven tijdens momenten wanneer ze individuele oefeningen maken en een individuele begeleiding gewenst is. Hier merken we geen verschil tussen de student leraren met hoge, dan wel lage doelmatigheidsbeleving.

Gericht naar anderen

De hoeveelheid te schrijven tekst op het bord beïnvloedt sterk de gerichtheid naar de leerlingen; hoe meer student leraren op bord schrijven, hoe minder ze gericht zijn naar leerlingen. Los van deze belemmerende factor zien we dat de student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving zich steeds richten naar de klas, of naar de individuele leerlingen die ze begeleiden. Één student leraar (SL6, laag) positioneert zich parallel met het bord, en staat zo met de voeten naar de deur in plaats van naar de klas. Samen met SL8 (laag), richt deze student leraar (SL6, laag) zich niet naar de hele klas tijdens en na individueel contact met de leerlingen. De overige twee student leraren met lage doelmatigheidsbeleving richten zich, net zoals de student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving, niet enkel naar individuele leerlingen maar ook naar de hele klas.

Oogcontact

We observeren oogcontact, zowel tijdens individueel contact met leerlingen, als met individuen tijdens klassikale instructies. De context maakt het wel soms moeilijk om oogcontact te maken. Lesgeven in een computerlokaal, waarbij de leerlingen met de rug naar de leerkracht zitten, is daarvan een voorbeeld. We zien één student leraar (SL3, hoog), die tijdens de eerste observatie veel gebruik maakt van oogcontact, in deze specifieke context overgaan naar het gebruik van aanrakingen om op die manier de aandacht van de leerlingen te trekken.

Opvallend is dat alle student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving overvloedig gebruik maken van oogcontact. Dit gebeurt niet enkel tijdens individuele contacten – bijvoorbeeld wanneer een leerling iets vraagt aan de student leraar – maar ook wanneer de student leraar klassikale instructies geeft. Tijdens deze klassikale instructies, zoeken de hoog scorende student leraren op doelmatigheidsbeleving zelf het oogcontact met individuele leerlingen op. De vier laag scorende student leraren doen dit klassikaal weinig tot niet. Geobserveerde manieren om oogcontact te mijden zijn naar het bord, naar het handboek of naar de lesvoorbereidingspapieren kijken.

Één van de student leraren (SL8, laag) maakt tijdens de klassikale instructies wel oogcontact met individuele leerlingen, maar richt zich daarbij ook met heel zijn lichaam naar deze ene leerling, waardoor het oogcontact met andere leerlingen niet meer mogelijk is.

Knikken

Knikken wordt door de student leraren aangewend om te bevestigen of te ontkennen wat de leerlingen zeggen. Op één student leraar na (SL3, hoog) vertonen alle student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving dit gedrag. Bevestigend knikken wordt door de geobserveerde student leraren met lage doelmatigheidsbeleving weinig tot niet gedaan.

Stemvolume en stemgebruik

Op twee studenten na, hanteren alle geobserveerde student leraren een luide en duidelijke stem, waarbij ze op een vlotte manier spreken met de leerlingen. We observeren het verheffen van de stem en een duidelijke intonatie als manieren om de aandacht van leerlingen te trekken en te behouden.

Zowel student leraren met hoge als lage doelmatigheidsbeleving hanteren een luide en duidelijke stem. De student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving doen dit allemaal. Bij de student leraren met lage doelmatigheidsbeleving observeren we echter twee student leraren die een opvallend minder luid en duidelijk stemgebruik hanteren (SL6, laag en SL8, laag). Diezelfde twee student leraren spreken met minder intonatie en gebruiken meer stopwoorden dan de andere geobserveerde student leraren.

Aanraken van leerlingen

Aanraken van leerlingen door bijvoorbeeld de arm aan te raken of op de schouder te tikken is het minst geobserveerde gedrag. Dit in tegenstelling tot zichzelf aanraken (zie infra). Slechts twee student leraren maken gebruik van het aanraken van leerlingen. Één keer als uitzondering in de observatie van SL1 (hoog) om de orde te herstellen en in de hierboven beschreven context van een les in een computerlokaal, ter vervanging van oogcontact (SL3, hoog). SL3 (hoog) tikt dan de leerlingen op de schouder om aandacht te vragen.

5.1.1.2. Lichaamshouding en bewegingen

Houding van het lichaam

Alle student leraren gebruiken een staande, rechte houding als basishouding voor de klas. Voorover buigen komt vaak voor, onder andere bij het werken aan een computer en het begeleiden van leerlingen. Qua frequentie van voorover buigen kunnen we hier geen onderscheid maken tussen student leraren met hoge en lage doelmatigheidsbeleving. Wel valt het op dat bij het voorover buigen bij de begeleiding van leerlingen, twee studenten (SL4, laag en SL6, laag) een gesloten houding aannemen door enerzijds de benen te kruisen, en anderzijds een hand tussen de benen te houden.

Houding van het hoofd (recht / omlaag)

We observeren zowel student leraren die het hoofd recht houden als student leraren die het hoofd omlaag houden. Met het hoofd omhoog zien we deze student leraren niet. Het hoofd recht houden is een voorwaarde om oogcontact te kunnen maken.

Waar de student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving steeds het hoofd recht houden, zien we, op één student leraar na (SL4, laag), de studenten met lage doelmatigheidsbeleving het hoofd vooral omlaag houden. Dit gaat samen met het kijken naar de papieren en het vermijden van oogcontact.

Hand- en armbewegingen

Verschillende hand- en armbewegingen werden geobserveerd bij de student leraren. Deze bewegingen dienen ter ondersteuning van woorden, om leerlingen of dingen op bord aan te duiden, of om op bord te schrijven.

Student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving zien we frequent gebruik maken van arm- en handbewegingen. Twee student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving (SL4 en SL8) gebruiken weinig tot geen hand- en armbewegingen, waardoor ze stil met de armen naast of voor het lichaam voor de klas staan. De twee andere laag scorende student leraren (SL6, laag en SL7, laag) schrijven veel op bord, maar staan net zoals SL4 (laag) en SL8 (laag) heel statisch voor de klas.

Zichzelf aanraken

In tegenstelling tot anderen aanraken, komt het aanraken van zichzelf wel heel veel voor. Voorbeelden zijn het aanraken van de nek, hals, polsen, handen, gezicht, vingers, haar, kledij, horloge en vingers. Meermaals zien we dat wanneer de student leraren papieren (of iets anders zoals een krijtje, USB-stick) in de handen nemen, dit aanraakgedrag stopt.

In relatie met de doelmatigheidsbeleving valt het op dat alle geobserveerde student leraren zichzelf aanraken. De frequentie van aanrakingen ligt echter veel hoger bij de studenten die zichzelf een lage doelmatigheidsbeleving toekennen. Bij de hoog scorende student leraren gebeuren de aanrakingen eerder sporadisch.

Open of gesloten houding

Tijdens de observatie duiden verschillende non-verbale gedragingen op een open of gesloten houdingen. Student leraren hanteren een open houding door de handen naast het lichaam te houden en de benen niet te kruisen.

Een gesloten houding kenmerkt zich bij de geobserveerde student leraren door het kruisen van de armen of benen, het verbergen van de handen (bijvoorbeeld door ze achter de rug te houden) en het vasthouden van papieren met twee handen.

Deze open en gesloten houdingen observeren we zowel bij student leraren met hoge als lage doelmatigheidsbeleving. Slechts één student leraar (SL2, hoog) hanteert steeds een open houding, zelfs tijdens een conflictsituatie met twee leerlingen die vragen blijven stellen die niets met de les te maken hebben. Alle andere geobserveerde student leraren sluiten geregeld hun houding. Hierbij valt het op dat student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving de houding meer sluiten dan student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving, waar de houding overwegend open is. Bij de individuele begeleiding tijdens een oefenmoment zien we bijvoorbeeld SL4 (laag) de benen kruisen wanneer ze voorover buigt. SL6 (laag) houdt in een vergelijkbare situatie een hand tussen de benen.

5.1.1.3. Oordeel van de mentor

Associatie met figuur

Parallel met de observaties uitgevoerd door de onderzoeker maakte de begeleidende mentor een associatieoefening waarbij één of meerdere houdingen werden aangeduid, geassocieerd met de student leraar. De associaties van de mentoren komen in grote lijnen overeen met de associaties van de observator.

Voor alle student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving en de helft van de student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving (SL7 en SL8) duiden de mentoren zowel een ontspannen en zelfverzekerd figuur als een krampachtig of statisch figuur aan (zie figuur 7a).



Figuur 7a: Ontspannen figuur en krampachtig figuur

Bij de overige twee student leraren (SL4, laag en SL6, laag) duiden de mentoren een gesloten, statisch, stokstijf en onbeholpen figuur aan (zie figuur 7b).



Figuur 7b: gesloten, statisch figuur en stokstijf, onbeholpen figuur

In het geval van één student leraar (SL6, laag) maken de begeleidende mentoren ook de associatie met een figuur dat over de hoofden kijkt, en geen oogcontact maakt (zie figuur 7c).



Figuur 7c: figuur dat over de hoofden kijkt en geen oogcontact maakt

Interpersoonlijk leraarsgedrag

Na afloop van de stage, bevragen we de mentoren aan de hand van de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag.

Tabel 5 toont naast de eerder besproken doelmatigheidsbeleving (DMB), de resultaten van de bevraging bij mentoren per student leraar (SL) en toont per mentor (M) een score die een bepaald leraarsgedrag voorstelt (Leidend (BS), Helpend/Vriendelijk (SB), Begrijpend (SO), Ruimtegevend/-latend (OS), Onzeker (OT), Ontevreden (TO), Corrigerend (TB) en Streng (BT)). De scores per leraarsgedrag variëren van nul tot acht, waarbij een score van nul wijst op de afwezigheid van het gedrag. Hoe hoger de score, hoe sterker het leraarsgedrag gepercipieerd wordt door de mentor.

Tabel 5

Overzicht scores op vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag

SL	DMB	M	BS	SB	SO	OS	OT	TO	TB	BT
SL1	Hoog	M1	5	6	8	5	3	2	4	5
SL2	Hoog	M2	4	5	5	5	5	2	4	4
		M3	4	7	7	5	3	1	2	5
SL3	Hoog	M4	5	8	7	4	0	4	1	3
		M5	6	4	6	4	3	2	4	4
SL4	Laag	M6	5	7	7	5	4	3	0	3
		M7	7	7	7	4	6	1	1	3
SL5	Hoog	M8	5	8	8	2	1	0	0	5
		M9	5	5	6	6	4	2	2	4
SL6	Laag	M10	2	4	3	7	7	2	1	0
		M11	1	4	7	8	8	2	0	0
SL7	Laag	M12	6	8	7	4	1	0	0	3
		M13	5	7	6	4	3	3	3	4
SL8	Laag	M14	4	4	6	5	4	4	3	5

Bijlage F geeft dezelfde resultaten van de bevraging schematisch weer. Op basis van tabel 5 en deze schematische weergaven kunnen we stellen dat op de score van mentor 10 na (SL6, lage DMB), alle mentoren de student leraren die ze begeleiden hoog scoren op begrijpend leraarsgedrag (SO). Verder zien we ook bij vriendelijk/helpend leraarsgedrag alle student leraren hoger scoren dan het schaal midden. Bij corrigerend leraarsgedrag (het andere uiterste van de nabijheidsdimensie) zien we niemand hoger scoren dan het schaal midden. Hierdoor kunnen we stellen dat de student leraren meer neigen naar samenwerken met leerlingen dan naar tegenwerken. Zowel de student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving als de student leraren met lage doelmatigheidsbeleving scoren aldus hoog op de nabijheidsdimensie.

Wat de invloedsdimensie betreft, bestaan er verschillen tussen de student leraren, maar ook in het oordeel van verschillende mentoren over dezelfde student leraar. Buiten SL 6 (lage DMB), die ook op de nabijheidsdimensie laag scoorde, scoren alle student leraren boven het schaal midden wat betreft leidend leraarsgedrag (BS). Aan het ander uiteinde van de as van de invloedsdimensie (onzeker leraarsgedrag, OT) zien we vooral SL4 (lage DMB) en SL6

(lage DMB) hoog scoren. Ook SL2 (hoge DMB) wordt door één van haar mentoren als onzeker ervaren. De andere mentor geeft aan dat zij minder onzeker overkomt.

Het meest opvallend zijn hier de scores van één student leraar (SL6, laag) die zeer uitgesproken laag scoort op leidend leraarsgedrag (BS), waardoor hij zichzelf erg laag positioneert op de invloedsdimensie. Deze lage score duidt op onzeker leraarsgedrag en een onderdanige houding ten opzichte van de leerlingen. Dit komt overeen met de eerdere observaties. Van alle student leraren is dit de student leraar waarbij we het minste krachtig non-verbaal gedrag observeerden.

5.1.2. Spontaan gebruik van high of low power poses voor de les (OV3)

We observeren de non-verbale gedragingen van elke student leraar ook op twee momenten buiten de context van de les. Tabel 6 geeft een overzicht van dit gedrag. Een + geeft aan dat het gedrag zich voordeed bij een specifieke student leraar, een – geeft het ontbreken van het gedrag aan. Soms gedragen student leraren zich erg verschillend naargelang de situatie. Wanneer dit werd geobserveerd, duiden we dit aan met +/- . Opvallende verschillen met de observatie tijdens de les plaatsen we vetgedrukt.

Tabel 6

Overzicht geobserveerd non-verbaal gedrag buiten de context van de les

SL	DMB	Oogcontact	Expressief	Anderen aanraken	Zichzelf aanraken	Armbewegingen	Knikken	Hoofd recht	Rechte houding	Gericht naar anderen	Open (+) / gesloten (-)
SL1	Hoog	+	+	-	+	+	+	+	+/-	+	+
SL2	Hoog	+/-	-	-	+	+	+	+/-	+	+	-
SL3	Hoog	+	+	-	+	-	-	+	+/-	+	-
SL4	Laag	+	-	-	+/-	-	-	+	+	+/-	-
SL5	Hoog	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+/-
SL6	Laag	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
SL7	Laag	-	-	-	+	+	-	-	+/-	+	-
SL8	Laag	+	-	-	+	-	+	-	+	-	-

Analoog aan de observaties tijdens de les, beschrijven we hier eerst het contact dat student leraren hebben met anderen (medestudenten, mentor, andere leerkrachten). Vervolgens bespreken we de houding van de student leraren. Hierbij focussen we op de verschillen met de observaties tijdens de les. Tot slot benoemen we een aantal specifieke houdingen als high of low power poses.

5.1.2.1. Contact met anderen

In het contact met anderen zien we bij de student leraren overwegend vergelijkbaar non-verbaal gedrag met het geobserveerde gedrag tijdens de les. Student leraren die expressief zijn tijdens de les, zijn dit ook voor de les. Aanraken van anderen blijft ook voor de les het minst geobserveerde gedrag en student leraren die tijdens de les actief luisteren door te knikken, doen dit ook voor de les.

Het maken van oogcontact vertoont wel enkele verschillen met de observaties tijdens de les. Zo maakt SL2 (hoog) oogcontact met medestudenten, zoals ze dit ook tijdens de les doet met haar leerlingen. In gesprek met de mentor doet ze dit echter niet. Omgekeerd zien we SL4 (laag) die in de les geen oogcontact maakt, wel oogcontact maken in gesprek met medestudenten en met de mentor. SL3 (hoog) is tijdens de observatie bijna heel de tijd niet in gesprek, waardoor oogcontact moeilijk is. Zij probeert dit oogcontact toch te maken met een aantal andere aanwezigen in de leraarskamer door zich om te draaien in de richting van de mensen die wel in gesprek zijn. Verder zien we de overige student leraren op dezelfde manier met oogcontact omgaan als tijdens de les.

5.1.2.2. Lichaamshouding en bewegingen

In tegenstelling tot de observaties tijdens de les zien we hier bijna alle student leraren zichzelf aanraken. Student leraren die dit tijdens de les deden, doen dit ook voor de les. SL1, SL2 en SL3, die tijdens de les zichzelf weinig tot niet aanraakten, doen dit voor de les meer. SL4, die zich tijdens de les veel aanraakte, doet dit voor de les minder wanneer in gesprek met een medestudent, en nog meer wanneer in gesprek met de mentor. Enkel SL5 raakt zichzelf, net zoals tijdens de les, weinig aan.

Het gebruik van armbewegingen is vergelijkbaar met de observaties tijdens de les. Geobserveerde verschillen zijn afhankelijk van de situatie. Zo is SL3 bijvoorbeeld gedurende bijna heel de observatie niet in gesprek, wat het maken van begeleidende armbewegingen minimaliseert.

Wat het hoofd recht houden betreft observeren we een verschil bij SL2, die net zoals in de les haar hoofd rechthoudt in gesprek met medestudenten, maar het hoofd buigt in gesprek met de mentor. Bij de andere student leraren zien we vergelijkbaar gedrag met de observaties tijdens de les.

In de houding van de student leraren zien we voor de les een aantal verschillen met de observaties tijdens de les. Waar we tijdens de les alle student leraren een staande rechte houding zagen hanteren, zien we voor de les voornamelijk een zittende houding. Naast een rechte zittende houding, zien we variaties zoals voorover gebogen zitten (SL3 & SL6) en achteruit leunen (SL1 en SL7).

Het meest opvallende verschil zien we in de openheid van de houding. Tijdens de les zien we de student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving een eerder gesloten houding

aannemen. Student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving nemen een meer open houding aan, met af en toe momenten waar de houding sluit.

Voorafgaand aan de les observeren we echter bij bijna alle studenten een meer gesloten houding. Student leraren die tijdens de les een zeer gesloten houding hebben (SL6 en SL8), vertonen dit gedrag ook voor de les. SL3, SL5 en SL7, wiens houdingen tijdens de les meer open zijn, sluiten ook de houding voorafgaand aan de les. Ze doen dit door de armen te kruisen, een hand tussen de benen te steken of de handen in de zakken te steken.

5.1.2.3. Specifieke high en low power poses

Tot slot bespreken we nog enkele specifieke poses aangenomen voor de les en benoemen we ze als high of low power poses.

High power poses

In gesprek met een medestudente staat SL1 (hoog) met de benen wijd en de armen in de zij (cfr. Wonder Woman, zie 2.1.2.2.). De medestudente hanteert een gesloten houding. Verder in het gesprek houdt SL1 kort de armen boven het hoofd, wat doet denken aan de pose The Victor (zie 2.1.2.2.).

SL5 (hoog) staat rechtop met de benen wijd te praten met een medestudent. Hierbij steekt hij één, en later twee handen in zijn zakken.

Low power poses

Tijdens een kort gesprek met de mentor, zien we SL2 (hoog) staan met de benen gekruisd en een hand in de nek. Later houdt ze een hand voor de mond. Ook SL4 (laag) neemt een soortgelijke pose aan al zittend met de benen gekruisd en een hand voor de mond. De andere hand houdt zij tussen haar benen. Hierbij kijkt ze de mentor niet aan en richt ze zich niet naar haar mentor.

Vlak voor de les zit SL6 (laag) voorover gebogen zijn lesvoorbereiding na te kijken. Hierbij houdt hij één hand in de nek en de andere hand tussen de benen. Even later ondersteunt hij zijn hoofd met zijn hand. Deze positie houdt hij gedurende de hele observatie aan.

SL7 (laag) is gedurende de hele observatie bezig met haar gsm. Hierbij houdt ze eerst één hand tussen haar benen. Even later sluit de houding verder door eerst de handen en vervolgens de polsen vast te houden. Aan het einde van de observatie – en dus dicht bij de start van de les – sluit de houding helemaal door het kruisen van de armen.

5.2. Resultaten deelstudie 2

Binnen deze paragraaf bespreken we de resultaten van deelstudie 2. We beschrijven de ervaringen van student leraren met power posing tijdens een stageperiode. Om dit te doen, bespreken we de resultaten uit de logboeken en interviews volgend op een introductie tot power posing. Tijdens de introductie maakten de studenten kennis met vijf high power poses, omschreven als 'Wonder Woman', 'The Victor', 'The Villain', 'The CEO' en 'The Subway Guy' (zie 2.1.2.2; figuur 5). Om de poses niet telkens uitvoerig te moeten omschrijven, verwijzen we in de beschrijving van de resultaten naar deze types.

Tabel 7 geeft naast het geslacht van de student leraren een overzicht van de voorkeuren betreffende de vorm (privaat of publiek), de pose (manier waarop) en de plaats waar power posing kan toegepast worden. Verder toont tabel 7 welke student leraren aangeven in de toekomst nog wel of niet aan power posing willen doen. Een laatste kolom vermeldt het door de student leraren gepercipieerde effect van power posing op hun lesgeven.

Tabel 7

Overzicht van voorkeuren bij power posing, toekomstperspectieven en gepercipieerde effecten

SL	M/V	Vorm	Pose	Plaats	Toekomst	Effect
SL A	V	Privaat	The Victor Wonder Woman	Klaslokaal	Stresssituaties	Rustiger Meer zelfvertrouwen
SL B	V	Privaat	The Victor (Privaat)	Thuis	Tijdens les toepassen	Meer gezag tijdens de les Aandacht voor open houding
SL C	M	Publiek	Zittende combinatie The Subway Guy en The Villain	Leraarskamer	Niet (Wel meer open houding voor de les)	Geen effect
SL D	M	Geen voorkeur	The Subway guy (publiek) Geen voorkeur (privaat)	Leraarskamer Douche, Thuis	Bij start dag	Boost van zelfvertrouwen Geen stress
SL E	M	Privaat	The Villain (privaat) The Subway Guy (publiek)	Klaslokaal	Bij spreken voor hele grote groep	Geen effect
SL F	M	Privaat	The Victor	Comfortabele private ruimte	Wanneer nodig om rustig te worden	Rustiger Aandacht voor open houding Minder stress

In wat volgt, bespreken we meer in detail hoe student leraren een eerste introductie met power posing ervaren. Aan de hand van de deelvragen bij onderzoeksvraag 4 bespreken we achtereenvolgens de vorm van power posing (privaat of publiek), geschikte high power poses in een onderwijscontext, plaatsen om aan power posing te doen, het gevoel bij power posing met de daarbij horende gepercipieerde effecten en eventuele belemmerende of faciliterende factoren om aan power posing te doen.

5.2.1. Private of publieke power posing (OV4a)

Initieel is power posing bedoeld om uit te voeren in een private ruimte, zonder publiek. De ervaringen van de geïnterviewde student leraren geven een beeld van twee vormen waarin power posing kan toegepast worden, namelijk privaat en publiek.

Student leraar SL D heeft geen uitgesproken voorkeur voor private of publieke power posing. Op student leraar C na, geven alle andere student leraren aan dat private power posing de voorkeur wegdraagt. Wanneer niemand kijkt, kan je niet gestoord worden. Je kan dan met jezelf bezig zijn en je beter concentreren. Doordat je alleen bent, ben je ook reeds ontspannen. In zo een situatie kan je alle houdingen aannemen en doen wat je zelf wil.

Slechts één student leraar geeft voorkeur aan publieke power posing (SL C). Voor hem is het privaat uitvoeren van de voor hem onnatuurlijke poses een vreemde ervaring:

Maar privaat is nog meer het gevoel iets bizar te zijn, omdat.. allez alleen in het toilet, en ... in mijn geval... een vreemde houding aannemen. (SL C)

Net diezelfde opmerking geven de andere student leraren wanneer ze publiek aan power posing doen. De meeste high power poses komen vreemd over bij anderen en bijgevolg ook bij zichzelf wanneer uitgevoerd in een publieke ruimte.

In de leraarskamer vind ik dat niet zo aangenaam... want zowiezo ... als ge stagiair bent, is er al meer bekijk van allez ... ik ken dat meisje niet... maar euh ... als ik dan nog een pose moet geven, dan zou men wel zeker vragen stellen. (SL B)

Naast private power posing – wat de voorkeur wegdraagt – geven de student leraren aan dat publieke power posing wel een mogelijkheid is wanneer een ontspannen, maar niet te opvallende houding aangenomen wordt. Aanpassingen aan de high power poses bieden hier een oplossing:

Euhm... die Villain... heb ik gedaan ... twee keer, maar dan niet met mijn voeten op tafel. (SL E)

Verder bepaalt ook de omgeving of publieke power posing tot de mogelijkheden behoort.

Privaat gebruik je de vijf houdingen, welke je wil natuurlijk... terwijl publiek, dat hangt af van setting en ... en omkadering, wat je kan doen of niet doen... (SL D)

5.2.2. High power poses geschikt in een onderwijscontext (OV4b)

Vijf mogelijke power poses werden aangeboden aan de student leraren om te testen tijdens hun stageperiode (zie figuur 7). Sommige poses werden meer geschikt bevonden, andere minder. In deze paragraaf bespreken we de vijf poses, elk met hun positieve en negatieve punten.

Algemeen kunnen we stellen dat The victor (staand met armen omhoog en benen wijd) en The Villain (zittend met de armen in de nek en benen op tafel) door de student leraren als private poses gezien worden. Wonder woman (staand met de armen in de zij en benen wijd), The Subway Guy (zittend met de benen wijd en de armen open, eventueel over de stoel ernaast) en The CEO (staand en voorover leunend op de tafel) kunnen privaat en zijn ook haalbaar in een publieke setting. Aanpassingen aan de originele poses kunnen er voor zorgen dat ze breder toepasbaar zijn. In wat volgt bespreken we elke high power pose meer in detail.

5.2.2.1. The Victor

De student leraren geven aan dat met de armen omhoog en de benen wijd staan geen optie is in de leraarskamer. Het is een aandachtstrekker die publiek niet aanvaard is. In een private omgeving vinden ze deze pose echter wel interessant.

Twee (kleine) student leraren (SL A en SL B) geven aan dat door jezelf groot te maken, je jezelf ook groot voelt. Het aannemen van The Victor voor de les begint kan zo een stimulans zijn om een betere houding aan te nemen tijdens de les.

Omdat ik dan groter ben. En omdat ik dan denk ... als ik dan les geef ... later ... alle, een paar minuten later les geef ... ik dan ook beter ga rechtstaan. Dat ik al in mijn hoofd ga hebben zitten van: 'Ge moet u recht houden' en 'Ge moet maken dat ze u allemaal gaan kunnen zien'. (SL B)

Eenzijds omschrijven de student leraren The Victor als een zeer krachtige pose. Anderzijds geven SL B en SL C ook aan dat deze houding vermoeiend is, en bijgevolg moeilijk om lang aan te houden.

5.2.2.2. Wonder Woman

Deze pose kenmerkt zich door wijdbeens staan met de armen in de zij. Waar The Victor als krachtig gepercipieerd wordt door de student leraren, komt Wonder Woman eerder streng en autoritair over bij deze student leraren.

Het is een pose die niet iedereen uit zichzelf zou aannemen in de context van een les, wat als mogelijke reden aangehaald wordt om deze pose niet uit te voeren. Privaat vinden de student leraren deze pose wel toepasbaar. Ook geven ze aan dat al zittend deze pose

minder de aandacht trekt in een publieke setting, of dat het wijdbeens staan achterwege kan gelaten worden.

Je kan natuurlijk wel met uw handen in uw zij gaan staan ... maar dan ga je toch niet zo wijdbeens gaan staan. (SL D)

Ten opzichte van The Victor heeft deze pose het nadeel dat het de uitvoerder kleiner maakt.

5.2.2.3. The Villain

The Villain is een houding waarbij men al zittend met de armen achter het hoofd de voeten omhoog legt.

Deze houding blijkt voor de student leraren niet evident. Het komt uitdagend en vreemd over om in een onderwijscontext de benen op tafel te leggen. Het voelt aan alsof je thuis in je zetel ligt. Daarom is deze pose nogal confronterend. Een aantal student leraren maken aanpassingen aan deze pose om hem toch te kunnen toepassen.

Een soort van combinatie van de eerste twee, eigenlijk... The Subway Guy en The Villain, omdat ja... toch eerder relaxed, een houding op een stoel... Dat gaat nog wel in een publieke ruimte, denk ik. (SL C)

Door de voeten niet op tafel te leggen, maar al zittend de benen gewoon breed te zetten zoals bij The Subway Guy, ontstaat een pose die meer sociaal aanvaardbaar is.

Ja... ik denk ook dat deze (The Villain) iets discreter kan gedaan worden. Dat dat zo'n algemeen aanvaarde pose is ... om zo in een leraarszaal te zitten ... dat is dan zonder de voeten op tafel... euhm... Ja ... en ja... dat dat gemakkelijker is... op elk moment. (SL F)

5.2.2.4. The CEO

Alhoewel de student leraren deze pose waarbij men rechtstaand naar voor leunt op een tafel of bank wel uitprobeerden, refereren ze er in de interviews steeds naar als een pose die ze vooral in de klas gebruiken. Ze omschrijven deze pose enerzijds als een manier om persoonlijk contact te maken. Anderzijds kan het een manier zijn om een imposante indruk te maken en de bovenhand te halen in de klas.

En dan hier (The CEO) is het dan persoonlijker ... als ik echt tegenover zo een leerling ga staan... of zo ga leunen ... gaat die echt wel het gevoel hebben van ... het is echt wel de nabijheid... dus ik vind dat wel goeie manieren om ... allez, om iemand iets duidelijk te maken. (SL B)

Het is een pose die publiek en privaat mogelijk is, maar die student leraar F toch als vreemd ervaart wanneer uitgevoerd in de leraarskamer.

5.2.2.5. The Subway Guy

Zittend met de benen breed, terwijl de armen open zijn en één arm eventueel rust op de stoel ernaast, is iets wat de meeste student leraren in dit onderzoek publiek zien zitten.

Toch heerst ook hier een dubbel gevoel. Student leraar A (van het vrouwelijk geslacht) geeft aan dat het zitten met de benen wijd open, raar en onaangenaam aanvoelt, terwijl andere student leraren deze pose als ontspannend aanvoelen. Ze omschrijven The Subway Guy onder andere als de minst agressieve van de vijf aangeboden poses en als de minst opvallende.

Omdat dat het minste opvalt... dus dan kunt ge echt... euhm ... ja, daar zitten, dat doen ... en niemand gaat daar echt vragen bij gaan stellen... dus euh... die vond ik echt het aangenaamst om te doen. (SL E)

Ook hier voeren de student leraren zelf aanpassingen door aan de pose door bijvoorbeeld de arm mee op de tafel te plaatsen in plaats van op de stoel ernaast. Ook is een combinatie met The Villain een optie om een relaxe houding op een stoel aan te nemen. Je zit dan met de benen wijd en de armen in de nek. Tot slot geeft student leraar E nog aan dat even zitten voor een les een goede manier is om te ontspannen, aangezien je daarna een gans lesuur recht staat.

5.2.3. Plaatsen om aan power posing te doen (OV4c)

Verschillende locaties werden door de student leraren uitgezocht als plaatsen om aan power posing te doen. Publiek deden ze aan power posing in de leraarskamer en op de trein. Privaat namen ze high power poses aan op het toilet op school of thuis, in de douche, in de keuken of in de woonkamer. Ook het klaslokaal en de gang worden vermeld als mogelijke plaatsen om aan power posing te doen, wanneer er geen leerlingen aanwezig zijn.

Een aantal student leraren geven aan het liefst thuis power poses aan te nemen, omdat daar niemand je lastig valt of stoort. Op het toilet op school is dat net omgekeerd.

Ja en in 't toilet ook niet want daar komt zoveel volk voorbij ... dat is ... dat voelt toch een beetje onaangenaam aan. (SL E)

Zoals eerder gesteld, brengt het publiek aannemen van de high power poses met zich mee dat enkele student leraren zich raar en bekeken voelen. De leraarskamer kan echter wel een ontspannen ruimte zijn, geschikt om te vertoeven. Niet elke pose is er mogelijk, en de sfeer op de school is bepalend of er al dan niet aan power posing kan gedaan worden.

Dat hangt ook wat af van de stijl van scholen... zo en van de sfeer die daar hangt. (SL D)

De gang blijkt moeilijk te zijn, aangezien er teveel leerlingen passeren. Wanneer de gang leeg is, is het een mogelijke plaats om aan power posing te doen. Dit gaat ook op voor het klaslokaal. Niemand kan je zien, en hier ben je meestal toch tussen twee lessen. Wanneer het lokaal leeg is, leent deze ruimte zich volgens de student leraren ook tot power posing.

Ah... omdat ge dan een beetje al... in de ... dynamiek komt precies ja... ge zijt dan al in uw klas ... ge komt een beetje in uw rol van leerkracht ... dus dat is euh... ja ik denk dat dat... allez ... voelt natuurlijker aan daar. (SL E)

Dat ge echt zo voor een klas stond... ook al was die leeg... allez ja ... gij waart de leerkracht... dat voelde al zo. (SL A)

Tot slot vermelden we nog dat de mogelijke locaties tot power posing sterk afhankelijk zijn van de infrastructuur van de school. Volgend citaat geeft dit duidelijk weer:

Op die stageschool had ik zo niet direct de indruk dat er veel alternatieven waren... dus ja ... wat dat misschien wel kan dat is het klaslokaal... als ge het uur daar voor kunt ... kunt blijven of zo... Dat zou dan misschien wel nog kunnen ... zonder de leerlingen dan. (SL F)

5.2.4. Gevoelens en gepercipieerde effecten bij power posing (OV4d)

Bij het uitvoeren van power posing voor de les, ervaren de student leraren een waaier van gevoelens, gaande van raar en vreemd tot ontspannen en rustig.

We delen deze gevoelens hier op in positieve en negatieve gevoelens.

Als positieve gevoelens vermelden de student leraren naast rustig, zekerder en krachtig, vooral dat ze ontspannen waren.

Dat ik gewoon rustig werd voor dat ik aan de les moest beginnen... mijn, mijn ... niet meer aan de les zelf dacht. (SL A)

Euhm... het is goed om zo ... een opstoot van stress of zo... een keer tegen te gaan... als je denkt van ... ja ... allez ja ... goed ... stress... dan een keer gewoon ontspannen... een keer goed in- en uitademen... Alle truukjes die je aangeleerd hebt hier op school een keer gebruiken en zo een ontspannende houding aannemen. Gewoon zien dat je niet verkramp zit... en dat je niet... zoals je zei... klein maakt. Euh... als ge met uw hoofd omhoog loopt, dan word je ook groter... voel je je ook groter worden. (SL D)

Naast deze positieve gevoelens, vermelden de student leraren ook gevoelens zoals arrogant, boertig en schroom. Afhankelijk van de pose voelt het aannemen van high power poses eerder vreemd aan, vooral in een publieke setting.

Voor sommige mensen kan dat misschien een ontspannen gevoel geven ... dus ... maar voor mij was dat een beetje ja... ik had... ik had euh... ik had er op die momenten een euh ... raar gevoel bij. (SL E)

Toch blijkt het mogelijk om zelfs bij het voelen van enige schroom in een publieke setting een manier te vinden om aan power posing te doen.

Ik denk de ontspanning overheerst wel. Ik denk dat die schroom er een beetje los van staat ... dat euh ... dat die schroom meer te maken heeft met euh... hoe dat andere mensen naar mij kijken... dan over hoe ik mij voel tijdens de power posing. (SL F)

Student leraren C en E geven aan dat power posing geen effect heeft op hun lesgeven. De andere student leraren rapporteren wel een gepercipieerd effect. Student leraar F rapporteert bij elk moment van power posing een effect. Hij geeft aan rustiger en met minder stress voor de klas te staan. Verder helpt het hem om aandacht te hebben voor een open houding. Ook student leraar D beschrijft een mogelijk effect in het logboek. Hij geeft ook aan geen stress te hebben en een boost van zelfvertrouwen te krijgen na power posing in de douche. Student leraren A en B spreken over een effect, zij het niet tijdens elke les waarvoor ze aan power posing deden. Student leraar B beschrijft hoe power posing haar meer aandachtig maakt voor een open houding tijdens de les, wat haar meer gezag oplevert. Student leraar A geeft aan rustiger voor de klas te staan na power posing. Vooral tijdens de eerste lessen van de stageperiode ervaart ze het nut van power posing. Daarna niet meer omdat het niet duidelijk is voor haar of het effect toe te schrijven is aan het aannemen van de high power pose.

Ja.. euh ... omdat het ging ook goed, ook al had ik dat dan niet gedaan... en dan ben ik beginnen nadenken... misschien komt het dan toch niet door dat... of ja... ik weet het niet. Of was gewoon de eerste stress er al af? Dat kan ook. (SL A)

5.2.5. Wat belemmert of faciliteert power posing (OV4e)

Wanneer een vooraf afgesproken of zelf in te vullen moment om aan power posing te doen niet werd benut, konden de student leraren in hun logboek aangeven om welke reden dit niet lukte. Ook de keuze van high power pose en de plaats om aan power posing te doen kunnen belemmerend of faciliterend werken. Naast deze factoren, speelt ook de timing van power posing een rol in hoe de student leraren power posing ervaren.

De student leraren vermelden een gebrek aan tijd en vergeetachtigheid als voornaamste redenen om een moment van power posing niet te benutten.

Een aantal omstandigheden zorgden ervoor dat de student leraren door een gebrek aan tijd moeilijkheden ondervonden bij het plannen van momenten om aan power posing te doen. Laattijdig aankomen omwille van vertraging van de trein, een nabespreking van de vorige les met de mentor en teveel praktische voorbereidingen voor de les zijn hiervan voorbeelden.

Voor Engels moet ik niet echt iets klaarzetten meestal, maar voor biologie wel ... dus moet ik dat ... euh ... iets verder voor de les doen ... euh ... omdat ik heb toch wel 10 minuten, een kwartier nodig om alles deftig klaar te zetten als ik proefjes moet doen ... voor biologie ... (SL E)

Maar dan kwam er vanalles tussen omdat ik mijn usb stick vergeten ... allez vergeten was... maar ik was die eigenlijk niet vergeten, maar ... ik vond hem niet terug... en dus moest ik daaraan beginnen denken, waardoor dat ik eigenlijk geen tijd meer had om ... (SL F)

Om aan power posing te kunnen doen, moet voldoende tijd beschikbaar zijn om een high power pose aan te nemen. Het uurrooster moet zich dus ertoe lenen.

Zoals eerder aangegeven (zie 5.2.2.1.) kan de specifieke houding van bepaalde high power poses voor bepaalde student leraren moeilijk zijn om gedurende twee minuten aan te houden. Ook de plaats van power posing speelt een rol (zie 5.3.2) en zal bepalen hoe er aan power posing gedaan wordt. Gestoord worden tijdens private power posing – bijvoorbeeld op het toilet – belemmert de goede uitvoering van het moment van power posing.

Na het uitproberen van high power poses op verschillende plaatsen, concludeert student leraar F dat de (publieke) leraarskamer comfortabeler is dan het (private) toilet. De ideale ruimte om aan power posing te doen is voor hem een ruimte die veel comfort biedt, maar waar toch niet teveel volk vertoeft. Dit brengt wel met zich mee dat de high power pose dan publiek wordt aangenomen.

Student leraar E geeft ook aan dat de timing van power posing er voor hem toe doet. Na een moment van power posing thuis, beschrijft hij hoe het tijdstip en de plaats het moment van power posing belemmeren.

Dat is dan direct bijna een uur voor dat ik daar was... dus dat leek ... allez ...dat is euh.. het tijdsverschil... allez... de tijd dat daar tussenzat was mij een klein beetje te groot dan. (SL E)

Tot slot vermelden we hier nogmaals dat voor een aantal student leraren publieke power posing vreemd aanvoelt. De aanwezigheid van andere mensen kan power posing tegenwerken.

In het volgende hoofdstuk (Hoofdstuk 6: Conclusies en discussie) formuleren we aan de hand van de resultaten uit dit hoofdstuk een antwoord op de onderzoeksvragen. Naast deze conclusies formuleren we ook enkele punten ter discussie van het onderzoek.

6. Conclusies en discussie

In voorliggend onderzoek staat het non-verbaal gedrag van student leraren centraal. Twee deelstudies leveren resultaten op die enerzijds meer inzicht bieden in krachtig non-verbaal gedrag in relatie met doelmatigheidsbeleving en anderzijds de eerste ervaringen van deze student leraren met power posing beschrijven.

In dit laatste hoofdstuk rapporteren we per onderzoeksvraag (zie hoofdstuk 3) de conclusies van het resultatengedeelte en kaderen we de inzichten uit de deelstudies met eerder onderzoek. In het discussiestuk leggen we verbanden tussen de resultaten van de twee deelstudies. We halen tot slot nog enkele punten aan ter discussie, bespreken de sterktes en zwaktes van huidig onderzoek en voorzien een insteek naar mogelijk vervolgonderzoek.

6.1. Gebruik van krachtig non-verbaal gedrag door student leraren met een hoge en lage doelmatigheidsbeleving

Uit deelstudie 1 blijkt dat de geobserveerde student leraren een heel gamma aan krachtige non-verbale gedragingen hanteren, zowel tijdens de les als voor de les (Onderzoeksvraag 1). Verder blijkt dat de student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving meer gebruik maken van krachtig non-verbaal gedrag dan hun collega student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving (Onderzoeksvraag 2). Dit verschil uit zich onder andere in het maken van oogcontact, het gebruik van de stem, de expressie van de student leraar, aanraken van zichzelf, knikken, rechthouden van het hoofd en het gebruik van een open houding.

De student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving maken veel frequenter gebruik van oogcontact met hun leerlingen. Ze doen dit zowel tijdens individueel contact als tijdens klassikale instructies. Dit non-verbaal gedrag gaat gepaard met het hanteren van een vlot stemgebruik met een luide stem. Deze combinatie van gedrag komt dominant over en positioneert de leerkracht hoger op de invloedsdimensie in het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Wubbels et al., 2006). Deze hogere positionering vinden we echter niet uitgesproken terug bij de verwerking van de vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag, afgenomen bij de mentoren van deze student leraren. Wel valt op dat de student leraar die deze non-verbale gedragingen het minst hanteert, zeer laag scoort op de invloedsdimensie bij de bevraging van zijn mentoren. Ook de positie van het hoofd speelt een rol; het hoofd omhoog kan gepercipieerd worden als een teken van dominantie, het hoofd naar beneden als een teken van onderdanigheid (Carney et al., 2005). Uit onze studie blijkt dat vooral de student leraren met lage doelmatigheidsbeleving het hoofd naar beneden houden. De student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving houden allemaal het hoofd recht.

Wanneer oogcontact niet mogelijk is – bijvoorbeeld in de context van een les in het computerlokaal, waar de leerlingen met de rug naar de leerkracht zitten – zien we een

student leraar met hoge doelmatigheidsbeleving overgaan naar het aanraken van leerlingen om toch contact te kunnen maken met de leerlingen. Dit kan gezien worden als een signaal van dominantie om zo het gedrag van anderen te richten of te beïnvloeden (Burgoon, Guerrero, & Floyd, 2010) of wijzen op gevoelens van nabijheid, gelijkheid, vertrouwen en affectie (Burgoon, 1991). De resultaten uit de bevraging van de mentor tijdens deze les tonen een zeer hoge score op de as van de nabijheidsdimensie en een minder hoge score op de as van de invloedsdimensie, waarmee dominantie aangegeven wordt. De mentor percipieert het aanrakingsgedrag van deze student leraar aldus eerder als een gevoel van nabijheid dan als dominantie.

Het gebruik van expressie – door bijvoorbeeld te lachen – en instemmend knikken zijn non-verbale gedragingen die we voornamelijk observeren bij student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving. Zoals eerder gesteld in het theoretisch kader, tonen leerkrachten met een hogere doelmatigheidsbeleving meer enthousiasme voor het lesgeven (Allinder, 1994). Leerkrachten die geloven een verschil te kunnen maken, zijn geneigd tot meer interactie (Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989), wat zich hier mogelijk uit in een meer expressieve houding waarbij aandacht is voor actief luisteren naar de leerlingen door te knikken. Regelmatig lachen positioneert een leerkracht dicht bij de leerling (Wubbels et al., 2006). Hier zien we echter niet alle student leraren regelmatig lachen en expressie vertonen. Wel zien we dat alle student leraren in de bevraging bij hun mentoren hoog scoren op de as van de nabijheidsdimensie. Wubbels et al. (2006) geven aan dat beginnende leerkrachten eerder een Tolerant of Onzeker Tolerant profiel hebben, wat maakt dat ze dicht bij de leerlingen staan. De hoge score van de student leraren op de nabijheidsdimensie ligt aldus in de verwachtingen, en kan eerder toegeschreven worden aan de positie die de student leraren innemen in hun klas ten opzichte van hun leerlingen dan aan de expressie die ze tonen.

De afstand van de student leraren tot de leerlingen bevestigt dit idee en toont geen verschil tussen de twee groepen van studenten. Zowel de hoog als laag scorende student leraren op vlak van doelmatigheid, blijven bij klassikale instructies vooral vooraan in de klas staan, maar begeven zich ook in de klas wanneer de leerlingen individueel aan het werk zijn.

In de observaties voorafgaand aan een les zien we dezelfde patronen terugkomen. Ook daar maken student leraren met hoge doelmatigheidsbeleving meer oogcontact en zijn ze expressiever in het contact met medestudenten. Waar sommige student leraren veel oogcontact maken met leerlingen en collega student leraren, zien we dit gedrag in een aantal gevallen sterk verminderen in contact met de mentor. Een mogelijke verklaring hiervoor is de relatie tussen non-verbaal gedrag en social power (Carney et al., 2005), waarbij social power kan wijzen op de rol die iemand aanneemt in een organisatie. Ten

opzichte van leerlingen bevinden student leraren zich hoger in rang op een school. Dit in tegenstelling tot de relatie met de mentor, waar ze zich lager in rang bevinden.

In de houding van de student leraren merken we vooral een groot verschil in de frequentie van het zichzelf aanraken, maken van armbewegingen en het hanteren van een open houding. Student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving raken zichzelf veel minder frequent aan tijdens de les dan studenten met een lage doelmatigheidsbeleving. Deze bevindingen gaan echter niet helemaal op wanneer we de observaties voorafgaand aan een les bekijken. Daar zien we zowel student leraren met een hoge als een lage doelmatigheidsbeleving zichzelf frequent aanraken. Hier kunnen we ons dezelfde vraag stellen als Cuddy (2012): "Can we fake it till we make it?". Daar waar ze zich in de leraarskamer geen gelijke voelen aan de andere leraren, nemen ze in de klas als leerkracht wel de rol op van leidinggevende.

Ook wat betreft een open of gesloten houding zien we iets soortgelijks. De geobserveerde student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving hanteren tijdens de les een meer open houding dan de studenten met een lage doelmatigheidsbeleving. Alhoewel ze af en toe ook de houding sluiten – door bijvoorbeeld de armen te kruisen – komt dit bij studenten met een hoge doelmatigheidsbeleving tijdens de les veel minder frequent voor dan bij de andere student leraren. Voorafgaand aan de les zien we dat ook de studenten met hoge doelmatigheidsbeleving een meer gesloten houding hanteren, wat weer dezelfde vraag opwerpt als bij het zichzelf aanraken. Het gebruik van armbewegingen blijft in tegenstelling tot een open houding en zichzelf aanraken wel constant voor en tijdens de les.

6.2. Spontaan gebruik van en ervaringen met power posing

De resultaten uit deelstudie 1 wijzen tot slot op twee houdingen – spontaan door student leraren aangenomen voorafgaand aan een les – die in de literatuur als een typische high power pose dan wel als een typische low power pose omschreven worden (Onderzoeksvraag 3).

Één houding kenmerkt zich door een open houding met de benen wijd en de armen in de zij. We beschreven deze houding in het theoretisch kader als een high power pose en benoemden deze in deelstudie 2 als Wonder Woman (Cuddy, 2012; zie figuur 3). Deze houding werd spontaan aangenomen door een student leraar met hoge doelmatigheidsbeleving, voorafgaand aan de eerste les van haar stageperiode.

De andere typische houding werd aangenomen door een student leraar met een lage doelmatigheidsbeleving: voorovergebogen zittend met zijn hand tussen zijn benen terwijl hij zijn lesvoorbereiding nakijkt. Deze houding sluit sterk aan bij de low power pose gebruikt in een experiment rond power posing, zoals beschreven in het theoretisch kader (Carney et al., 2010; zie figuur 2).

Naast de observatie van spontaan gebruik van high en low power poses, introduceerden we ook zes student leraren tot power posing. We toonden hen hoe ze aan power posing kunnen doen en gaven hen de opdracht om minstens vier keer, gedurende een korte periode van twee minuten, één van de vijf high power poses (zie figuur 5) aan te nemen tijdens hun stageperiode, en dit vlak voor de les.

Initieel is power posing bedoeld om privaat – niet in het bijzijn van anderen – uit te voeren (Cuddy, 2012). Uit de resultaten van deelstudie 2 blijkt dat, alhoewel de meeste student leraren private power posing prefereren, een publieke variant ook tot de mogelijkheden behoort (Onderzoeksvraag 4a). Publieke power posing – in het bijzijn van anderen – dient echter aan een belangrijke voorwaarde te voldoen (Onderzoeksvraag 4b). De aangenomen houding mag niet te veel aandacht trekken. Privaat maakt dit minder uit, aangezien de perceptie van anderen daar geen rol speelt. Houdingen zoals The Victor en The Villain trekken wel de aandacht en worden daarom minder geschikt bevonden voor publieke power posing. De student leraren maken echter aanpassingen aan de bestaande poses, zodat ze meer aanvaardbaar worden in een publieke setting. Zo is een zittende combinatie waarbij de benen wijd staan zoals bij The Subway Guy en de armen in de nek gelegd worden zoals bij The Villain een mogelijkheid. The Subway Guy wordt als bestaande houding door de meeste student leraren ook als publieke mogelijkheid gezien. Een vrouwelijke student leraar maakt hier echter de opmerking dat deze houding niet zo aangenaam is omwille van het zitten met de benen wijd.

De meeste mannelijke student leraren in dit onderzoek geven de voorkeur aan een zittende houding. De keuze tussen privaat en publiek is verdeeld. Beide vrouwelijke student leraren geven de voorkeur aan een staande houding in een private setting.

De student leraren doen aan power posing op verschillende plaatsen, waarna ze aangeven dat het klaslokaal en de leraarskamer de meest geschikte plaatsen zijn (Onderzoeksvraag 4c). Een leeg klaslokaal is een goede plaats om aan private power posing te doen. Ten opzichte van bijvoorbeeld een toilet op school is een klaslokaal comfortabeler en heeft het als extra voordeel dat een student leraar daar reeds in de sfeer van de les kan komen.

De leraarskamer is soms een geschikte ruimte om aan publieke power posing te doen. De student leraren geven echter een belangrijke voorwaarde om deze ruimte te gebruiken voor power posing: de cultuur van de school moet het toelaten om in houdingen te zitten die zeer open zijn.

Op één student leraar na, geven alle student leraren na een eerste kennismaking met power posing aan in de toekomst nog aan power posing te willen doen. Vooral in situaties waarin de student leraren zenuwachtig zijn, zoals momenten waarop ze beoordeeld worden, willen ze teruggrijpen naar power posing om meer ontspannen aan de start te komen. Ook tijdens de les zien een aantal student leraren het aannemen van high power poses zinvol in

het kader van klasmanagement. Een reden om niet meer aan power posing te doen is het gevoel reeds ontspannen genoeg te zijn om het lesgeven aan te kunnen.

De student leraren rapporteren gepercipieerde effecten en gevoelens zoals rustiger voor de klas staan, met meer zelfvertrouwen en minder stress aan een les beginnen, meer gezag hebben tijdens de les en meer aandacht hebben voor de eigen houding tijdens de les (Onderzoeksvraag 4d). Een aantal student leraren zien power posing voor de les ook als oefening om een bepaalde houding – zoals The CEO – te oefenen. Op moeilijke momenten in de les die volgt op het aannemen van deze high power pose, denken ze er dan sneller aan om ook tijdens de les zulk een krachtige, open houding aan te nemen.

Een aantal factoren kunnen de mogelijkheid tot succesvol aan power posing doen voor een les belemmeren of faciliteren (Onderzoeksvraag 4e). Bij het privaat aannemen van een high power pose geven de student leraren aan dat het belangrijk is om niet gestoord te worden. Publiek is het belangrijk om een aanvaardbare pose aan te nemen, zodat dit niet als vreemd overkomt bij anderen. Andere belemmerende factoren zijn meer van een praktische aard. Zo moet het uurrooster het toelaten om aan power posing te doen. Ook vergt de praktische organisatie van een les soms veel tijd, waardoor er geen tijd meer kan worden vrijgemaakt om aan power posing te doen.

6.3. Discussie

Aan de hand van twee deelstudies verkent dit onderzoek non-verbaal gedrag bij student leraren. Uit deelstudie 1 blijkt dat de geobserveerde studenten met een hoge doelmatigheidsbeleving meer gebruik maken van krachtig non-verbaal gedrag tijdens de les dan de geobserveerde student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving. Bij observaties voorafgaand aan de les is dit verschil veel minder sterk aanwezig, wat doet vermoeden dat ook de student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving zenuwachtig en gespannen zijn voorafgaand aan de les. In de les laten ze dit echter minder merken.

Voor de student leraren met een lage doelmatigheidsbeleving kunnen we ons dus de vraag stellen: "Can you fake it till you make it?" (Cuddy, 2012).

De student leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving doen dit echter al door een andere rol op te nemen tijdens de les dan voor de les. Voor hen stellen we de vraag: "Can you fake it till you become it?" (Cuddy, 2012)

Het verschil in krachtig non-verbaal gedrag bij student leraren voor de les en tijdens de les biedt aldus mogelijkheden aan een instrument als power posing om de prestaties van student leraren te verhogen, zowel voor student leraren met een hoge als een lage doelmatigheidsbeleving.

Net zoals de door Cuddy et al. (2012) in een experiment gecreëerde context van sociale evaluatie is ook een les tijdens een stage zo'n moment van sociale evaluatie. Door aan power posing te doen, kunnen student leraren zich voorbereiden op de les die zal komen. De houding die ze dan aannemen, draagt mogelijk bij aan de indruk die ze maken, en kan een stimulans zijn om de prestaties volgend op het aannemen van de high power pose te verbeteren.

Deelstudie 2 verkent deze mogelijkheid door student leraren actief bezig te laten zijn met hun houding in de aanloop naar een les tijdens een stageperiode.

Enerzijds kan power posing een invulling geven aan een krachtige, open en ontspannen houding voorafgaand aan een les. Anderzijds geven student leraren ook aan dat ze power posing zien als oefening op het aannemen van krachtige poses, om ze daarna in de les te hanteren tijdens moeilijke situaties. Zo kan power posing mogelijk twee doelen dienen: een goede voorbereiding van de les en een stimulans om tijdens de les bewust krachtige poses aan te nemen, bijvoorbeeld in moeilijke situaties.

Deze invloed van power posing op de houding tijdens het lesgeven, strookt echter niet helemaal met wat Cuddy et al. (2012) beschrijven. Zij geven aan dat power posing voor een evaluatie wel de prestaties verhoogt, maar geen aanleiding geeft tot het gebruik van deze high power poses tijdens de evaluatie zelf. Uit onze studie blijkt dat de student leraren power posing gebruiken als oefening, en op die manier wel door middel van power posing de houding tijdens de les beïnvloeden.

Voorliggend onderzoek beschrijft naast de bovenvermelde herinnering aan het gebruik van krachtige poses tijdens de les nog enkele andere gepercipieerde effecten van power posing. Deze gaan van rustiger en met minder stress voor de klas verschijnen, tot de perceptie van meer gezag voor de klas.

Samen met de inzichten betreffende krachtig non-verbaal gedrag uit deelstudie 1, dragen de ervaringen met power posing uit deelstudie 2 bij aan het begrip van non-verbaal gedrag in de specifieke context van stage waarin student leraren zich bevinden. Dit goed begrip van non-verbaal gedrag, al dan niet gekaderd binnen een leerkracht-leerlingrelatie, kan een hulp bieden bij de problemen die de student leraren in het begin van hun carrière ervaren bij klasmanagement (Wubbels et al., 2006).

Gezien de beperkte hoeveelheid respondenten in deze studie, dienen de gepercipieerde effecten niet meteen gezien te worden als algemeen geldend voor alle student leraren en kunnen ze niet eenduidig worden toegeschreven aan het aannemen van een high power pose voor de les. Ze bieden echter wel een mogelijke opstap naar vervolgonderzoek.

Om deze gepercipieerde effecten hard te maken, behoort een experimenteel design tot de mogelijkheden nu een eerste verkenning van power posing in een onderwijscontext is

beschreven. Bij het aannemen van de high power poses bieden de conclusies van voorliggend onderzoek een leidraad in de keuze van pose en plaats om aan power posing te doen in een onderwijscontext.

In vervolgonderzoek naar de effecten van power posing is het tijdstip van power posing een variabele die zeker nog meer aandacht verdient. Enerzijds gaf een student leraar aan dat thuis in de douche een goede plaats – en bijgevolg tijdstip – is om aan power posing te doen omdat het een boost aan zelfvertrouwen geeft bij het begin van de dag. Anderzijds gaf een andere student leraar aan dat thuis aan power posing doen geen effect heeft, aangezien het te lang voor de eigenlijke les is.

Verder is ook het geslacht van de student leraar een variabele die verder dient onderzocht te worden. Alhoewel niet één pose de absolute voorkeur geniet in dit onderzoek, zijn er aanwijzingen dat vrouwelijke student leraren mogelijk andere poses verkiezen dan hun mannelijke collega's. Vrouwen verkiezen in deze studie eerder staande poses, waar mannen kiezen voor zittende poses.

Vervolgonderzoek met een experimenteel design kan mogelijk de nodige evidentie verzamelen om deze bevindingen te ondersteunen. Door in een testgroep en een controlegroep in dezelfde context telkens één van deze variabelen te manipuleren, kunnen eventuele effecten getoetst worden.

Cesario en McDonald (2013) benadrukken het belang van de interpersoonlijke context in de interpretatie van effecten van power posing. Als laatste piste voor vervolgonderzoek suggereren we hier de mogelijke rol die power posing speelt in een leerkracht leerling-relatie. Het belang van deze relatie in klasmanagement, gecombineerd met de bekommernissen van student leraren, maakt van deze piste een interessant startpunt voor vervolgonderzoek.

Tot slot werpen we nog even een kritische blik op voorliggende studie door een aantal sterktes en zwaktes van dit onderzoek aan te halen. Door in deelstudie 1 naast de observaties ook de mentoren te bevragen, verhogen we door triangulatie de betrouwbaarheid van het onderzoek. Video-analyse had in dit geval nog meer betrouwbare data opgeleverd, en de mogelijkheid tot meerdere observatoren met zich meegebracht. Praktische bezwaren van de meewerkende lerarenopleiding en de stagescholen van de student leraren zorgden er echter voor dat dit geen haalbaar alternatief was.

Ook in deelstudie 2 doen we aan triangulatie door de ervaringen van de student leraren eerst in een logboek te bevragen en vervolgens een gepersonaliseerd interview af te nemen aan de hand van de verzamelde ervaringen in het logboek.

De gebruikte instrumenten in de twee deelstudies zijn enerzijds bestaande instrumenten die reeds in de literatuur als valide en betrouwbaar beschreven zijn. Anderzijds ontwikkelen we

zelf ook instrumenten (observatieschema's en logboek) die via pilots getest, verbeterd en verfijnd worden, om zo de validiteit en betrouwbaarheid te verhogen.

Omwille van haalbaarheid en timing, verlopen de twee deelstudies uiteindelijk in twee verschillende lerarenopleidingen. Op deze manier konden de nodige data min of meer parallel verzameld worden en de timing van de masterproef gerespecteerd worden. Hier had het zeker ook interessant geweest om de twee deelstudies bij dezelfde student leraren uit te voeren, in twee verschillende stageperiodes. In plaats van zes nieuwe student leraren te selecteren op een andere lerarenopleiding, had dan de mogelijkheid bestaan om het volledige onderzoek te voeren bij dezelfde studenten binnen één lerarenopleiding. Dit had met zich meegebracht dat we bovenop de link die we nu leggen tussen de twee deelstudies op basis van de conclusies, ook een directe link hadden kunnen leggen tussen de resultaten van deelstudie 1 en 2 op niveau van individuele student leraren. Een aanwijzing van mogelijke gelijkenissen en verschillen in de ervaringen met power posing met betrekking tot een verschillende doelmatigheidsbeleving had dan een mooie extra geweest.

7. Referenties

- Alaszewski, A. (2006). *Using Diaries for Social Research*. London: Sage Publications.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*, 86-95.
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teacher effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Andersen, P. A. (2008). *Nonverbal communication: Forms and functions*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Benzer, A. (2012). Teachers' Opinions about the Use of Body Language. *Education, 132*(3), 467-473.
- Boz, Y., & Boz, N. (2010). The Nature of the Relationship between Teaching Concerns and Sense of Efficacy. *European Journal Of Teacher Education, 33*(3), 279-291.
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & Créton, H.A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior, *Journal of Research in Science Teaching, 27*, 335-350.
- Brok, P. den. (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- Brok, P. den, Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J., & Waldrip, B. (2003). *Students' perceptions of secondary teachers' interpersonal style in six countries: a study on the validity of the Questionnaire on Teacher Interaction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Burgoon, J. K. (1991). Relational message interpretations of touch, conversational distance, and posture. *Journal of Nonverbal Behavior, 15*(4), 233-259.
- Burgoon, J. K., Birk, T., & Pfau, M. (1990). Nonverbal behaviors, persuasion, and credibility. *Human Communication Research, 17*(1), 140-169.
- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Floyd, K. (2010). *Nonverbal communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). *A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.
- Carney, D. R., Cuddy, A. J. C., & Yap, A. J. (2010). Power posing: brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science, 21*, 1363-1368.
- Carney, D. R., Hall, J., & Smith LeBeau, L. (2005). Beliefs about the nonverbal expression of social power. *Journal of Nonverbal Behavior, 29*, 105-123.

- Cesario, J., & McDonald, M. M. (2013). Bodies in context: power poses as a computation of action possibility. *Social Cognition, 31*(2), 260–274.
- Chesebro, J. C., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education, 50*, 59–68.
- Créton, H. A., & Wubbels, T. (1984). *Discipline problems with beginning teachers*. [In Dutch]. Utrecht: W.C.C.
- Cohen, L. M. L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London & New York: Routledge.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323–337.
- Cooper, D. C., & Schindler, P. S. (2001). *Business Research Methods (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Corti, L. (1993). Using diaries in social research. *Social Research Update, 2*. Retrieved from <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU2.html>
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuddy, A. (2012, June). Your body language shapes who you are [Video file]. Retrieved from http://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are.
- Cuddy, A., Carney, D., & Wilmuth, A. (2012). The Benefit of Power Posing Before a High-Stakes Social Evaluation. (*Harvard Business School Working Paper No. 13-027*, September 2012). Retrieved from <http://dash.harvard.edu/handle/1/9547823>
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, R. S., & Rimé, B. (1991). *Fundamentals of nonverbal behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Fideler, E., & Haselkorn, D. (1999). *Learning the Ropes: Urban Teacher Induction Programs and Practices in the United States*. Belmont, MA: Recruiting New Teachers.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J., & Wubbels, Th. (1992) *Teacher communication style and school environment*. Paper presented at the 1992 ECER conference, Enschede.
- Fisher, D. L., Henderson, D., & Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education, 25*, 125–133.
- Fritz, C., & Miller, G. (2003). Concerns expressed by student teachers in agriculture. *Journal of Agricultural Education, 44*(3), 47–53.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research journal, 6*(2), 207–226.
- Fuller, F. F., & Bown, D. (1975) Becoming a teacher, in: K. Ryan (Ed.) *Teacher education, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II* (Chicago, University of Chicago Press), 25–52.
- George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the teacher concerns questionnaire*, Austin, TX: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569–582.
- Hall, J. A., Coats, E. J., & LeBeau, L. S. (2005). Nonverbal behavior and the vertical dimension of social relations: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 131*(6), 898–924.

- Harrigan, J. A. (2005). Proxemics, kinesics, and gaze. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal & K. R. Scherer (Eds.), *The new handbook of methods in nonverbal behavior research* (pp. 137–198). New York, NY: Oxford University Press.
- Hecht, M.L., & DeVito, J.A. (1990). Perspectives on nonverbal communication: The how, what and why of nonverbal communication. In J.A. DeVito & M.L. Hecht (Eds.) *The nonverbal communication reader* (pp. 3-17). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Hong, J. Y. (2012). Why Do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding Teacher Resilience through Psychological Lenses. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, 18(4), 417-440.
- Jones, V. (2006). How Do Teachers Learn to Be Effective Classroom Managers?. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887–908). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kearney, P., & Plax, T. G. (1991). An attributional analysis of college students' resistance decisions. *Communication Education*, 40, 325–342.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W., Huan, V. S., Wong, I. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Knapp, M., & Hall, J. (2010). *Nonverbal communication in human interaction* (7th ed.), Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Krauss, R. M. (1993). Nonverbal behaviors à la carte (review of Robert S. Feldman & Bernard Rimé (Eds.), "Fundamentals of nonverbal behavior"). 38, 507-508.
- Krauss, R.M., Chen, Y., & Chawla, P. (1996). Nonverbal behavior and nonverbal communication. What do conversational hand gestures tell us? In M.P. Zanna (Ed) , *Advances in experimental social psychology*, Vol. 28 (pp. 389–450). San Diego, CA: Academic Press.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Leuschner, H. (2013) *Microanalysis of nonverbal communication: Development of a nonverbal research method using high-performance 3D character animation* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/5248>
- Lesaffer, P. (2014). Een op de vijf starters in het secundair stapt binnen de vijf jaar op: Morsen we met talent? *Klasse, maandblad voor onderwijs in Vlaanderen*, 141, 8-9.
- Mackay, J. (2006). *Coat of many pockets: Managing classroom interactions*. Australia: Aust Council for Ed Research.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003b). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/ teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60, 981–992.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Moore, N. J., Hickson, M., & Stacks, D. W. (2009). *Nonverbal communication: Studies and applications*. New York, NY: Oxford University Press.
- Moore, A., Masterson, J. T., Christophel, D. M., & Shea, K. A. (1996). College teacher immediacy and student ratings of instruction. *Communication Education*, 45, 29-39.
- Mossevelde, E. Van (2004). *De klas in de hand*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (2001). The relationship between college student information-seeking behaviors and perceived instructor verbal behaviors. *Communication Education*, 50, 343-357.
- Okon, J.J. (2011). Role of Non-verbal Communication in Education. *Mediterranean*

- Journal of Social Sciences*, 2(5), 35-40.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers. *Australian Journal Of Teacher Education*, 36(12), 46-57.
- Pianta, R.C. (2006). Classroom Management and Relationships between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685–709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pogue, L. & AhYun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55, 331-344.
- Redant, G. (2005). *Doeltreffend klasbeheer. Effectief omgaan met de klasgroep*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Remland, M. S. (2009). *Nonverbal communication in everyday life*. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Hickson, M. (2007). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Sheble, L., & Wildemuth, B. (2009). Research diaries. In B. Wildemuth (Ed.). *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 211-221) Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20, 47-57.
- Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 265–83.
- Tartwijk, J. van (1993). *Sketches of teacher behavior: the interpersonal meaning of nonverbal teacher behavior in the classroom*. [in Dutch] Utrecht: W.C.C.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013). *Arbeidsmarktprognose 2011-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Wheeler, L., & Reis, H.T. (1991). Self-recording of everyday life events: Origins, types, and uses. *Journal of Personality*, 59, 339-354.
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H.P. (1985) Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20(12). 153-170.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Zestor (2012). *Arbeidsmarktmonitor voor personeel in het hbo 2012: de docent centraal*. Den Haag: Zestor.
- Zimmerman, D.H., & Wieder, D.L. (1977). The diary: diary-interview method. *Urban Life*, 5(4), 479-499.

Bijlage A: Vragenlijst doelmatigheidsbeleving en bekommernissen

Vragenlijst doelmatigheidsbeleving – bekommernissen (2013-2014)

Aankruisen als volgt:
Verbetering:

Welkom bij deze vragenlijst

Welkom

In volgende vragenlijst wordt gepeild naar:

(1) enkele persoonlijke gegevens; (2) hoe u uw eigen competenties als leraar inschat en (3) de mate waarin u bezorgd bent over een aantal aspecten wanneer u lesgeeft.

Dit alles gebeurt in functie van een masterproef aan de Universiteit Antwerpen, met als doel het verbeteren van klasmanagement bij student leraren.

Ik wil er EXPLICIET op wijzen dat de verzamelde informatie in deze vragenlijst strikt VERTROUWELIJK zal worden behandeld en NIET zal gebruikt worden voor persoonlijke evaluatie.

De informatie wordt enkel door de onderzoeker geanalyseerd en zal anoniem verwerkt worden in functie van het vervolg van het onderzoek. De gegevens die u nu invult worden rechtstreeks overgemaakt aan de onderzoeker.

In het kader van het vervolg van dit onderzoek, vraag ik wel naar uw naam en voornaam.

Ook vraag ik u op het einde van de vragenlijst om een e-mailadres. Via dit e-mailadres zal ik u verder op de hoogte houden over dit onderzoek en u mogelijk in de toekomst opnieuw uitnodigen voor deelname aan het vervolg van dit onderzoek.

Alvast dank voor uw medewerking! Ik stel de tijd die u hiervoor wil vrijmaken erg op prijs!

DEEL 1: persoonlijke gegevens

1. Vul hier uw voornaam in:

2. Vul hier uw naam in:

3. Geslacht

vrouw man

4. Wat is uw leeftijd (enkel een getal ingeven a.u.b.)?

5. Wat is het hoogste diploma dat u reeds behaalde?

secundair bachelor master

6. Bent u reeds werkzaam geweest in het onderwijs als leraar/docent?

ja neen

7. Welke vakgebieden heeft u gekozen in de lerarenopleiding?

<input type="checkbox"/> biologie	<input type="checkbox"/> economie	<input type="checkbox"/> Nederlands
<input type="checkbox"/> godsdienst	<input type="checkbox"/> wiskunde	<input type="checkbox"/> aardrijkskunde
<input type="checkbox"/> Frans	<input type="checkbox"/> techniek	<input type="checkbox"/> bewegingsrecreatie
<input type="checkbox"/> fysica	<input type="checkbox"/> PAV	<input type="checkbox"/> Lichamelijke Opvoeding
<input type="checkbox"/> project kunstvakken	<input type="checkbox"/> Engels	<input type="checkbox"/> Plastische Opvoeding
<input type="checkbox"/> ander:		

8. Aantal reeds gevolgde uren observatie in de lerarenopleiding:

9. Aantal reeds gevolgde uren actieve stage in de lerarenopleiding:

DEEL 2: inschatting eigen competenties als leraar

De vragenlijst werd ontworpen om een beter inzicht te krijgen in hoe u zichzelf inschat ten aanzien van omgaan met moeilijkheden die zich kunnen voordoen in de klas. Lees ieder item zorgvuldig en omcirkel op de 7-punt schaal het cijfer dat uw mening op dit moment het beste weergeeft.

Hoe zeker schat u zichzelf in dat u dit <u>op dit moment</u> kan?	helemaal niet zeker		vrij onzeker		vrij zeker		heel zeker
1. Doordringen tot de moeilijkste leerlingen	1	2	3	4	5	6	7
2. Leerlingen helpen om kritisch te denken	1	2	3	4	5	6	7
3. Storend gedrag in de klas onder controle te houden	1	2	3	4	5	6	7
4. Leerlingen motiveren die weinig interesse tonen in schoolwerk	1	2	3	4	5	6	7
5. Je verwachtingen over het gedrag van leerlingen duidelijk maken	1	2	3	4	5	6	7
6. Leerlingen overtuigen dat ze hun schoolwerk goed kunnen doen	1	2	3	4	5	6	7
7. Routines opstellen zodat de klasactiviteiten vlot kunnen verlopen	1	2	3	4	5	6	7
8. Leerlingen helpen om graag te leren	1	2	3	4	5	6	7
9. Creativiteit van leerlingen bevorderen	1	2	3	4	5	6	7
10. Leerlingen de klasregels laten volgen	1	2	3	4	5	6	7
11. Een leerling die iets niet kan, helpen om het beter te begrijpen	1	2	3	4	5	6	7
12. Een leerling die storend of luidruchtig is kalmeren	1	2	3	4	5	6	7
13. Elke klas goed leiden volgens je eigen systeem van klasmanagement	1	2	3	4	5	6	7
14. Vermijden dat een paar probleemleerlingen een volledige (klas)activiteit doen mislukken	1	2	3	4	5	6	7
15. Omgaan met opstandige leerlingen	1	2	3	4	5	6	7
16. Gezinnen bijstaan om hun kinderen te helpen het goed te doen op school	1	2	3	4	5	6	7

DEEL 3: bezorgdheid over aspecten van lesgeven

De volgende vragen zijn bedoeld om na te gaan in welke mate u zich zorgen maakt over verschillende aspecten die komen kijken bij het lesgeven. Bij elke uitspraak stelt u zich de vraag: "Wanneer ik over mijn lesgeven denk, hoe bezorgd ben ik dan hierover?". Wanneer u zich over de uitspraak geen zorgen maakt, kiest u voor niet bezorgd, anders geeft u de mate van bezorgdheid aan op onderstaande schaal.

Hoe bezorgd ben je over onderstaande zaken?	niet bezorgd	een beetje bezorgd	matig bezorgd	zeer bezorgd	uitermate bezorgd
1. Gebrek aan didactisch materiaal	1	2	3	4	5
2. Het gevoel te vaak onder druk te staan	1	2	3	4	5
3. Het goed doen wanneer een beoordelaar aanwezig is	1	2	3	4	5
4. Inspelen op de noden van verschillende soorten leerlingen	1	2	3	4	5
5. Teveel verplichtingen buiten het lesgeven	1	2	3	4	5
6. Vaststellen van leerproblemen bij leerlingen	1	2	3	4	5
7. Mezelf meer bekwaam voelen als leraar	1	2	3	4	5
8. Ongemotiveerde leerlingen uitdagen	1	2	3	4	5
9. Aanvaard en gerespecteerd worden door ervaren collega's	1	2	3	4	5
10. Dagelijks met teveel leerlingen moeten werken	1	2	3	4	5
11. Leerlingen begeleiden in hun intellectuele en emotionele groei	1	2	3	4	5
12. Bezorgd of elke leerling krijgt wat hij/zij nodig heeft	1	2	3	4	5
13. Een gunstige beoordeling krijgen van mijn lesgeven	1	2	3	4	5
14. De routine en gebrek aan flexibiliteit van het lesgeven	1	2	3	4	5
15. Voldoende controle over de klas behouden	1	2	3	4	5

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Om u verder op de hoogte te houden over dit onderzoek en ook uit te kunnen nodigen voor het vervolg van dit onderzoek, vraag ik u een e-mailadres te noteren waarop ik u kan bereiken.

Dit e-mailadres zal enkel in het kader van dit onderzoek worden gebruikt en wordt niet doorgegeven aan derden.

E-mail:

Bijlage B: Gestructureerd observatieschema tijdens de les

Observatie tijdens de les

Voor de observatie:

Naam student		Nummer vragenlijst	
datum		uur	
Naam school		Adres school	
Lokaal		Email-adres	

Tijdens de observatie (beschrijving context)

Klas		Aantal leerlingen	
Onderwerp les			
indeling klaslokaal			
Mentor / lector aanwezig		Types houdingen aangeduid door mentor / lector	

tijd		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Afstand											
1	Afstand										
Stemvolume /Stemgebruik											
2	Stemvolume										
3	Stemgebruik										
Gelaatsuitdrukkingen											
4	Oogcontact										
5	Expressief										
Hand- en armbewegingen											
6	Anderen aanraken										
7	Zichzelf aanraken										
8	Bewegingen										
Hoofd											
9	Omhoog / omlaag										
10	Knikken										
Houding											
11	Positie										
12	Gericht naar anderen										
13	Open/gesloten										
14	Associatie met figuur										
Opmerkingen											

Duiding bij observatieschema:**afstand**

- | | | |
|-----------|---|---|
| 1 afstand | + | de leerkracht beweegt zich tussen de leerlingen |
| | - | de leerkracht spreekt leerlingen steeds toe vanop dezelfde plaats |

stemgebruik/stemvolume

- | | | |
|---------------|---|---|
| 2 stemvolume | + | de leerkracht spreekt luid, duidelijk |
| | - | de leerkracht spreekt zacht, mompelend |
| 3 stemgebruik | + | de leerkracht spreekt zonder onderbrekingen |
| | - | de leerkracht spreekt met onderbrekingen (stopwoorden, stotteren) |

gelaatsuitdrukkingen

- | | | |
|----------------|----|---|
| 4 oogcontact | + | de leerkracht maakt oogcontact met de leerling(en) |
| | - | de leerkracht maakt (geen) oogcontact met de leerling(en), kijkt weg |
| evt speciëren: | | |
| | +1 | de leerkracht kijkt leerling aan als deze tegen hem spreekt |
| | -1 | de leerkracht vermijdt oogcontact als een leerling tegen hem spreekt, leerkracht kijkt weg |
| | +2 | de leerkracht kijkt meerdere leerlingen aan als hij zelf spreekt |
| | -2 | de leerkracht vermijdt oogcontact als hij zelf spreekt, kijkt weg, kijkt over de hoofden, kijkt naar de grond |

5 expressief

- | | | |
|--|---|--|
| | + | de leerkracht hanteert verschillende gelaatsuitdrukkingen (lacht, fronst wenkbrauwen, knipoogt, ...) |
| | - | de leerkracht hanteert steeds dezelfde gelaatsuitdrukking |

hand- en armbewegingen

- | | | |
|---------------------|---|--|
| 6 anderen aanraken | + | de leerkracht raakt anderen aan |
| | - | de leerkracht raakt niemand aan |
| 7 zichzelf aanraken | + | de leerkracht raakt zichzelf aan (handen, polsen, hoofd, gezicht, ...) |
| | - | de leerkracht raakt zichzelf niet aan |
| 8 bewegingen | + | de leerkracht beweegt ledematen, maakt gebaren met de armen |
| | - | de leerkracht staat statisch voor de klas, maakt geen bewegingen |

hoofd

- | | | |
|-----------------------|---|--|
| 9 Hoofd omhoog/omlaag | + | de leerkracht houdt het hoofd recht / omhoog, hoofd richting anderen |
| | - | de leerkracht houdt het hoofd omlaag gebogen |
| 10 Knikken | + | de leerkracht knikt als hij in gesprek is |
| | - | de leerkracht knikt niet als hij in gesprek is |

houding

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| 11 positie | 1 | zittend |
| | 2 | staand |
| | a | de leerkracht hanteert een rechte houding |
| | b | de leerkracht leunt naar voren |
| | c | de leerkracht hangt achterover |
| | | andere positie: omschrijf bij opmerkingen |
| 12 Gericht naar anderen | + | de leerkracht staat in richting van de leerling(en) met zijn/haar voeten. |
| | - | de leerkracht staat weggedraaid van de leerling(en) met zijn/haar voeten |
| 13 Open/gesloten | + | open: handen zichtbaar, benen recht |
| | - | gesloten: handen (en polsen) niet zichtbaar, armen en/of benen gekruisd |

14 associatie met figuur

cijfer van 1 tot 12 (invullen wanneer opvallend aanwezig)

Opmerkingen

- | | |
|---|--|
| K | leerkracht geeft klassikaal les |
| I | leerkracht begeleidt individueel |
| | Evt beschrijving concrete lichaamshouding als categorieën niet voldoen |

Naam observator:
 lector / mentor / onderzoeker (schrappen wat niet past)
 Datum:
 Uur:

Welke van onderstaande houding(en) associeer je met
 _____ (naam student)



Naar Vermeulen, M (1993). Non-verbale aspecten van communicatie. *Ad Rem*, 1993 (4), 49-52

Illustraties door David Voorthuyzen

Duiding bij verschillende houdingen

Type 1: de theepot

Zelfverzekerd
 Ontspannen

Type 2: de wandelaar

Zenuwachtig rondwandelen
 Kent verhaal van buiten en doceert

Type 3: dit is de spin Sebastiaantype

Stokstijf
 Onbehopen
 Angstig
 Plankenkoorts

Type 4: broekzaktype

Nonchalant
 Toont handen en polsen niet

Type 4: handenwasser

Zenuwachtig handenwrijven

Type 6: verankerde volleybalspeler

Benen kruisen, gesloten

Type 7: verloren contactlentype

Geen oogcontact, kijkt naar beneden

Type 8: de fetisjist

Friemelen, spelen met pen, munt, ...

Type 9: duivenmelkerstype

Geen oogcontact, kijkt over de hoofden heen

Type 10: dubbel geamputeerde

Geen armbewegingen, statisch

Type 11: enkel geamputeerde

Krampachtig
 Verbergen arm = vluchthouding (gesloten)

Type 12: buitenwipperstype

Defensief
 Afsluitend
 Blokkerend

Bijlage C: Gestructureerd observatieschema voor de les

Observatie voor de les

Voor de observatie:

Naam student		Nummer vragenlijst	
datum		uur	
Naam school		Adres school	
Lokaal		Email-adres	

Tijdens de observatie (beschrijving context)

Plaats		Aantal personen aanwezig	
Omschrijving situatie (soort pauze)			
indeling lokaal			

tijd		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	In gesprek?										
Gelaatsuitdrukkingen											
1	Oogcontact										
2	Expressief										
Hand- en armbewegingen											
3	Anderen aanraken										
4	Zichzelf aanraken										
5	Bewegingen										
Hoofd											
6	Omhoog / omlaag										
7	Knikken										
Houding											
8	Positie										
9	Gericht naar anderen										
10	Open/gesloten										
11	Associatie met figuur										
Opmerkingen											

Duiding bij observatieschema:

In gesprek?	+ -	ja neen
gelaatsuitdrukkingen		
1 oogcontact	+ -	de leerkracht kijkt gesprekspartner aan als deze tegen hem praat de leerkracht vermijdt oogcontact als de gesprekspartner tegen hem spreekt, leerkracht kijkt weg
2 expressief	+ -	de leerkracht hanteert verschillende gelaatsuitdrukkingen, lacht de leerkracht hanteert steeds dezelfde gelaatsuitdrukking
hand- en armbewegingen		
3 anderen aanraken	+ -	de leerkracht raakt anderen aan de leerkracht raakt niemand aan
4 zichzelf aanraken	+ -	de leerkracht raakt zichzelf aan (handen, polsen, hoofd, gezicht) de leerkracht raakt zichzelf niet aan
5 bewegingen	+ -	de leerkracht beweegt ledematen, maakt gebaren met de armen de leerkracht blijft statisch zitten / staan
hoofd		
6 Hoofd omhoog/omlaag	+ -	de leerkracht houdt het hoofd recht / omhoog, hoofd richting anderen de leerkracht houdt het hoofd omlaag
7 knikken	+ -	de leerkracht knikt regelmatig tijdens een gesprek de leerkracht houdt het hoofd stil tijdens een gesprek
houding		
8 positie	1 2	zittend staand
	a b c d	de leerkracht hanteert een rechte houding de leerkracht leunt naar voren de leerkracht hangt achterover andere positie: omschrijf bij opmerkingen
9 Gericht naar anderen	+ -	de leerkracht is naar de gesprekspartner gericht de leerkracht zit / staat weggedraaid van de gesprekspartner.

10 Open/gesloten + open: handen zichtbaar, benen recht
 - gesloten: handen (en polsen) niet zichtbaar, armen en/of benen gekruisd

11 Associatie met figuur

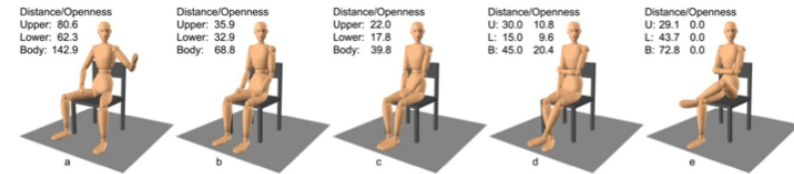


Figure 9. Distance and openness values of different body positions.

Naar Leuschner, H. (2013). *Microanalysis of nonverbal communication: Development of a nonverbal research method using high-performance 3D character animation.* PhD thesis, Universität zu Köln. Online: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/5248>

Opmerkingen

Evt beschrijving concrete lichaamshouding als categorieën niet voldoen

Bijlage D: Ingevuld voorbeeld van observatieschema tijdens de les

13u 45 → 13u 53
in klas

tijd	1 K	2 K	3 J	4	5	6	7	8	9	10	
Afstand / beweging door ruimte											
1	Afstand	-	-	+ +	-	-	-	-	-	-	
Stemvolume / Stemgebruik											
2	Stemvolume	+	+	-	-	+	+	+	+	+	
3	Stemgebruik	+ -	+	+	+	+	+	+	+	+	
Gezicht en gelaatsuitdrukkingen											
4	Oogcontact	-	2 -	2 -	1-2-	2 -	1-2-	1+ 2-	2 -	2 -	
5	Expressief	-	-	-	-	-	+	-	-	-	
Handen en armen											
6	Anderen aanraken	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
7	Zichzelf aanraken	+	-	+	+	+	+	+	+	+	
8	Bewegingen	+	+	+	-	-	+	+	+	+	
Hoofd											
9	Omhoog / omlaag	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
10	Knikken	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Houding											
11	Positie	2a	2a	2a	2b	2a	2a	2a	2b		
12	Gericht naar anderen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
13	Open/gesloten	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
14	Associatie met figuur									(6) (7)	
	Opmerkingen	1) armen wijzen + r. en l. hand 3) spreekt naar bord 12) gericht // met bord. 13) arm x	boek vast.	7) arm.	7) arm 13) arm x	13) gest. met boek + hand vast. polsen wijzen. 4) kijkt vooral na bord.	7) hand wijzen. 8) schijn op bord	5) lecht valt zelf van hoogte 7) kni rechte. 8) arm. ll.	7) polsen kan. 11) op corp. 7) polsen 4) slecht staafje van (klein) blauw	7) polsen elleboog. 12) richt den // met bord. 7) hand wijzen.	3) vlak, maar wijzen inbouwen => zonder hopen.

Bevraging mentoren na stage 17/02 tot 21/02

Beste Mentor

Vorige week heeft u een student van de Thomas More hogeschool te Vorselaar op bezoek gehad in uw lessen. Ikzelf kwam ook mee observeren tijdens 1 of meerdere van de lessen die deze student leraar gaf. Voor mijn masterproef in het kader van mijn studies opleidings- en onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen, had ik u graag gevraagd om volgende vragenlijst in te vullen. Deze neemt slechts een aantal minuutjes van uw tijd in beslag en zal, net zoals de observaties bij de studenten, anoniem verwerkt worden.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Luk Smits
Universiteit Antwerpen

*Vereist

Algemeen

1. **Geef hier de naam in van de student leraar die bij u stage liep. ***

.....

2. **Wat is de naam van de school waar u de student leraar observeerde. ***

.....

3. **Hoeveel uren heeft u de student leraar geobserveerd? ***

.....

4. **Welk(e) vak(ken) heeft u geobserveerd bij de student leraar? ***

.....

Stellingen

In de volgende vragen krijgt u steeds een stelling. Gelieve deze stelling te beoordelen met de lessen van de student leraar in gedachten. Aan het einde van de vragenlijst krijgt u de kans om eventueel nog een antwoord te nuanceren.

5. **1. Bij deze student leraar hebben de leerlingen vrijheid. ***

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
geen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zeer veel

6. 2. Als een leerling iets niet snapt, heeft de student leraar daar begrip voor. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
geen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	zeer veel

7. 3. De student leraar doet vriendelijk tegen leerlingen. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

8. 4. De student leraar is ontevreden. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

9. 5. De student leraar stelt hoge eisen aan de leerlingen. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

10. 6. De student leraar is bereid iets opnieuw uit te leggen. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

11. 7. De student leraar is uit zijn humeur. **Markeer slechts één ovaal.*

	1	2	3	4	5	
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

12. 8. De student leraar laat leerlingen hun gang gaan. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
nooit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	altijd

13. 9. De student leraar kan kwaad worden. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

14. 10. De student leraar houdt streng orde. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

15. 11. De student leraar kan goed leiding geven. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

16. 12. De student leraar treedt slap op. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

17. 13. De leerlingen leren veel bij deze student leraar. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

18. 14. De student leraar is driftig. *

Markeer slechts één ovaal.

1	2	3	4	5		
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

19. **15. De student leraar heeft een prettige sfeer in de klas. ***

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

20. **16. De student leraar treedt aarzelend op. ***

Markeer slechts één ovaal.

	1	2	3	4	5	
niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	heel erg

21. **Heeft u het gevoel dat de student leraar tijdens de stage een opvallende evolutie doorgemaakt heeft?**

Indien ja, gelieve hier kort te beschrijven.

.....

.....

.....

.....

.....



Bijlage F: Schematisch overzicht vragenlijst voor interpersoonlijk leraarsgedrag (door mentoren)

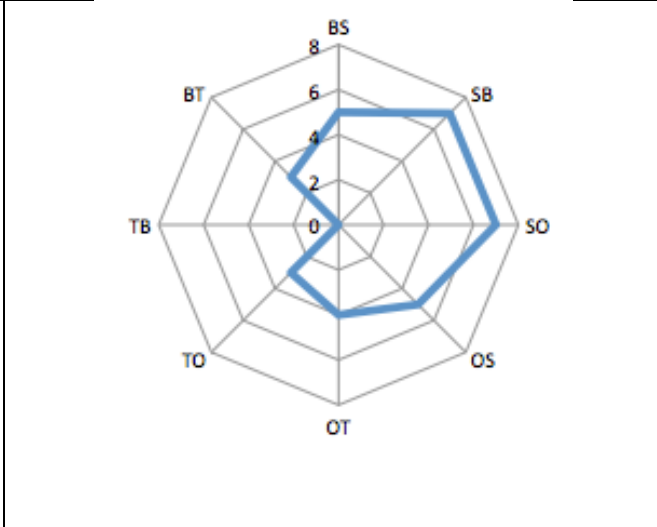
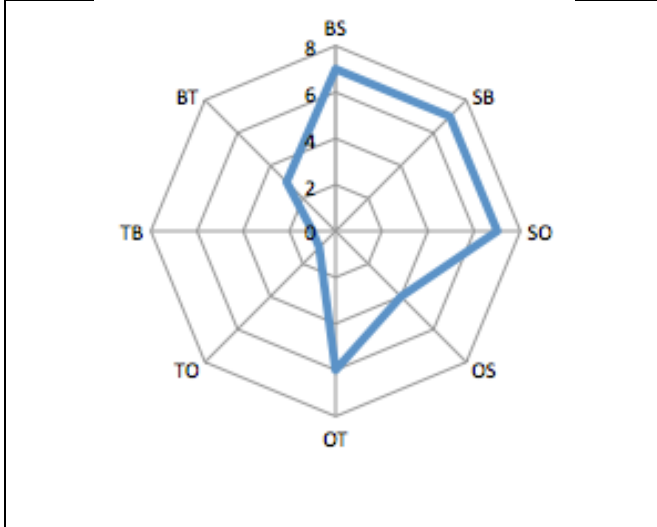
Overzicht VIL

Naam student: SL1		
SE / klasmanagement: 46	SE / engagement ll: 47	Concerns/ self: 8
Vak 1: Techniek		
Naam student: SL2		
SE / klasmanagement: 38	SE / engagement ll: 49	Concerns/ self: 8
Vak 1: PAV	Vak 2: geschiedenis	
Naam student: SL3		
SE / klasmanagement: 42	SE / engagement ll: 45	Concerns/ self: 10
Vak 1: Wiskunde	Vak 2: PAV	

Naam student: SL4

SE / klasmanagement: 26 SE / engagement II: 32 Concerns/ self: 15

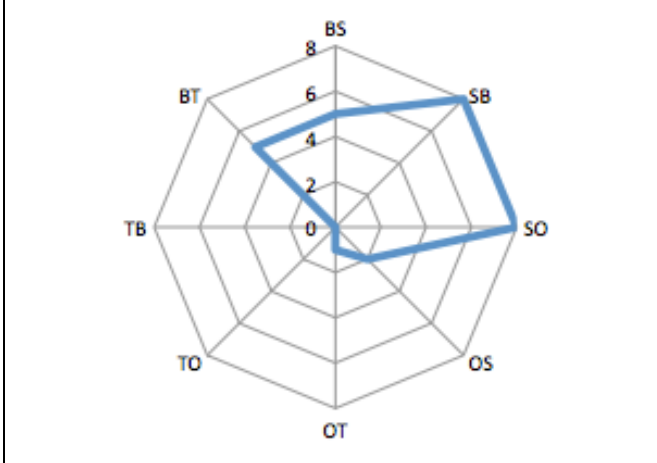
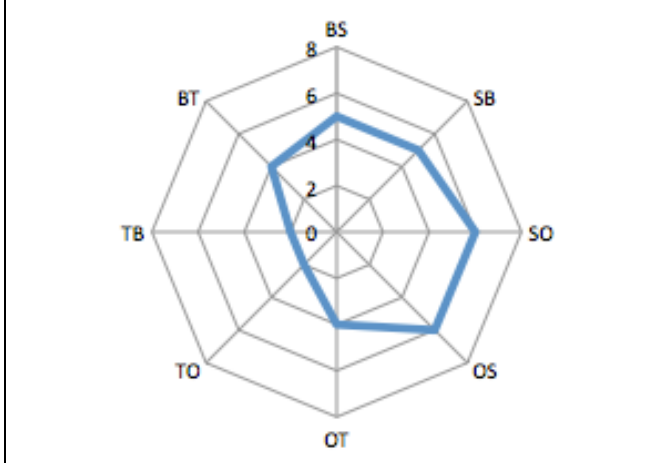
Vak 1: Wiskunde Vak 2: informatica



Naam student: SL5

SE / klasmanagement: 46 SE / engagement II: 44 Concerns/ self: 13

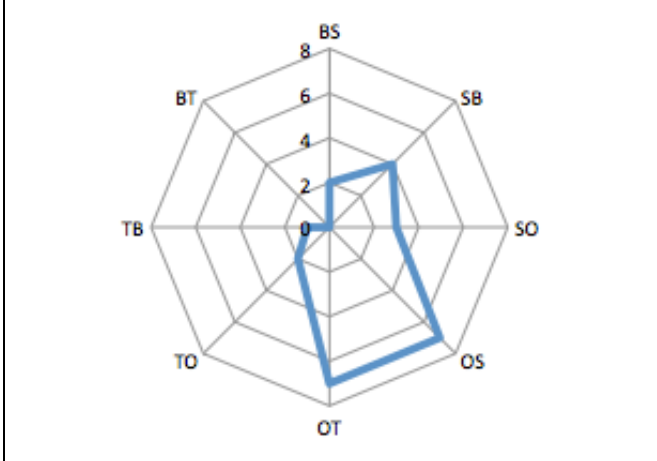
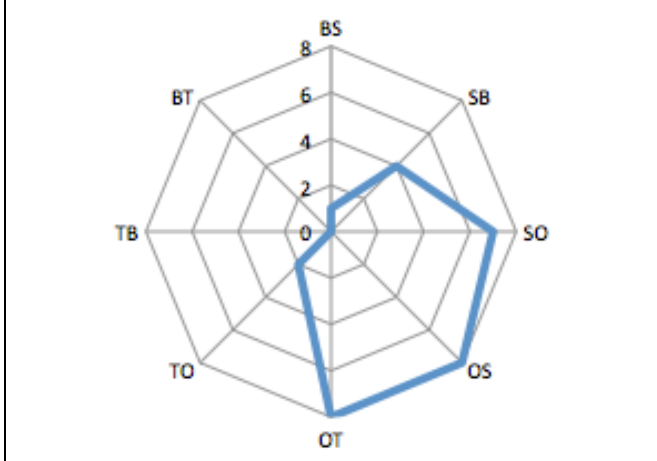
Vak 1: Wiskunde Vak 2: Nederlands



Naam student: SL6

SE / klasmanagement: 27 SE / engagement II: 30 Concerns/ self: 19

Vak 1: Wiskunde Vak 2: NTW



Naam student: SL7		
SE / klasmanagement: 25	SE / engagement II: 26	Concerns/ self: 17
Vak 1: Engels		Vak 2: Biologie / NTW

Naam student: SL8		
SE / klasmanagement: 27	SE / engagement II: 32	Concerns/ self: 14
Vak 1: Informatica		

Bijlage G: Logboek ervaringen power posing

Logboek Power Posing

Instructies bij het invullen van dit logboek

Voor de start van de stage (van 10/03/2014 tot 21/03/2014) worden reeds 4 momenten afgesproken waarop u aan power posing zal doen (log 1 tot en met 4).

Van de 4 geselecteerde momenten, zal u vervolgens 2 keer publiek (in gezelschap van anderen) en 2 keer privaat (alleen, zonder gezelschap) aan power posing doen.

Verder vraag ik u om zelf nog 2 momenten te selecteren waarop u aan power posing zal doen (log 5 en 6). Tijdens deze momenten heeft u de vrije keuze om publiek of privaat aan power posing te doen.

Bij het aannemen van de poses is het de bedoeling dat u deze minimum 2 minuten aanhoudt. Het is belangrijk dat u tijdens deze korte periode bewust bezig bent met uw lichaamshouding.

Het invullen van dit logboek dient zo nauwkeurig mogelijk te gebeuren. Daarom is het aangewezen dat de tijd tussen het aannemen van de power poses en het invullen van het logboek zo kort mogelijk is. Bij voorkeur wordt het logboek meteen ingevuld na afloop van de les die volgt op de power posing.

Maak u bij het invullen van dit logboek echter geen zorgen over spelling, grammatica of handschrift.

Alle informatie in dit logboek wordt anoniem verwerkt. De resultaten van het onderzoek zullen niet rechtstreeks aan uw naam verbonden worden.

Na afloop van de stage zal er nog een interview afgenomen worden, waarin een gelegenheid is voorzien om een aantal zaken uit het logboek verder toe te lichten.

Datum interview:

Uur interview:

Plaats interview:

Indien u in het logboek nog opmerkingen wil toevoegen die niet meteen passen binnen het aangereikte kader, dan kan u deze alvast noteren op pagina 18 en 19. Gelieve bij de opmerkingen te verwijzen naar de pagina waarbij de opmerking hoort.

Op pagina 3 wordt gevraagd naar enkele gegevens om u als student te kunnen kaderen binnen het onderzoek. Deze gegevens worden vanzelfsprekend anoniem verwerkt.

Verder vindt u op pagina 4 en 5 in dit logboek een voorbeeld waarin elke vraag van de nodige informatie wordt voorzien opdat u het logboek op een correcte wijze zou kunnen invullen.

Vanaf pagina 6 starten dan de eigenlijke logs waarin u uw reflecties over het aannemen van de power poses kan neerschrijven.

Akvast bedankt voor de medewerking!

Luk Smits
Universiteit Antwerpen

Profiel student

1. Vul hier uw voornaam in:

2. Vul hier uw naam in:

3. Geslacht

vrouw

man

4. Wat is uw leeftijd (enkel een getal ingeven a.u.b.)?

5. Wat is het hoogste diploma dat u reeds behaalde?

secundair

bachelor

master

6. Bent u reeds werkzaam geweest in het onderwijs als leraar/docent?

ja

neen

7. Welke vakgebieden heeft u gekozen in de lerarenopleiding?

biologie

economie

Nederlands

godsdienst

wiskunde

aardrijkskunde

Frans

techniek

bewegingsrecreatie

fysica

PAV

Lichamelijke Opvoeding

project kunstvakken

Engels

Plastische Opvoeding

geschiedenis

ander:

8. Aantal reeds gevolgde uren observatie in de lerarenopleiding:

9. Aantal reeds gevolgde uren actieve stage in de lerarenopleiding:

10. Naam stageschool (periode 10/03 tot 24/03):

11. Adres stageschool:

Voorbeeld	
Datum:	datum les geselecteerd voor onderzoek
Uur les:	beginuur en einduur van les geselecteerd voor onderzoek
Lokaal:	plaats waar de les doorgaat
Vak:	vak dat u geeft volgend op de power posing
Onderwerp:	onderwerp van de les volgend op de power posing
Aantal leerlingen:	aantal leerlingen aanwezig in de les volgend op de power posing
Tijdstip invullen logboek:	datum en uur wanneer u het logboek aanvult met betrekking tot de voorbije power posing
1. Deed u aan power posing voor deze les? Indien nee: ga naar vraag 17	<input type="checkbox"/> Ja (aankruisen wat van toepassing is) <input type="checkbox"/> Nee
2. Tijdens welk moment van de dag deed u aan power posing?	<input type="checkbox"/> ochtend, voor de start van de school <input type="checkbox"/> speeltijd voormiddag <input type="checkbox"/> middagpauze <input type="checkbox"/> speeltijd namiddag <input type="checkbox"/> lesvrij uur <input type="checkbox"/> ander moment: (specifieer) (aankruisen wat van toepassing is)
3. Waar deed u aan power posing?	(plaats waar u de high power pose aannam)
4. Vond u deze plaats geschikt om aan power posing te doen?	<input type="checkbox"/> Ja (aankruisen wat van toepassing is) <input type="checkbox"/> Nee
5. Waarom was deze plaats wel / niet geschikt om aan power posing te doen?	(Beargumenteer waarom u bij vraag 4 ja of nee antwoordde)
6. Deed u er aan private of publieke power posing? Indien privaat: ga naar vraag 10	<input type="checkbox"/> Privaat (privaat = alleen) <input type="checkbox"/> Publiek (publiek = in bijzijn van anderen)
7. Hoeveel personen waren er nog aanwezig?	(aantal personen aanwezig, bij benadering)
8. Wie bevond zich toen in uw onmiddellijke omgeving?	(mentor, medestudent, andere collega's, ...)
9. Omschrijf kort de situatie zoals deze zich voordeed tijdens de power posing.	(Beschrijf hier kort de interactie die plaatsvond tijdens het aannemen van de high power pose)
10. Welke pose(s) heeft u aangenomen? (kruis aan, meerdere mogelijk. Indien uw pose afwijkt van deze poses, gelieve te omschrijven in vraag 11)	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

11. Andere high power pose?	(Indien een andere high power pose aangenomen, gelieve hier te omschrijven)				
12. Hoe lang heeft u deze pose(s) aangehouden?	Beginuur: (wanneer gestart) Einduur: (wanneer gestopt)				
13. Waren er moeilijkheden tijdens de power posing? Indien nee, ga naar vraag 15	<input type="checkbox"/> Ja (aankruisen wat van toepassing is) <input type="checkbox"/> Nee				
14. Omschrijf de problemen die optraden tijdens de power posing.	(enkel indien vraag 13 = ja, omschrijf welke praktische problemen je hebt ervaren tijdens het aannemen van de high power pose.)				
15. Welk gevoel had u bij het aannemen van deze pose(s)?	(Probeer uit te drukken hoe u zich voelde tijdens het aannemen van de high power pose.)				
16. Waaraan dacht u tijdens het aannemen van de pose?	(Probeer hier kort weer te geven waaraan u dacht tijdens het aannemen van de high power pose)				
17. Om welke reden(en) deed u niet aan power posing voor deze les?	(enkel indien vraag 1 = nee)				
18. Hoe verliep deze les mbt:	vlot				moeizaam
Klasmanagement:	1	2	3	4	5
Interactie leerlingen:	1	2	3	4	5
Inhoudelijk:	1	2	3	4	5
	Weinig				Veel
Stress:	1	2	3	4	5
19. Heeft de power posing een invloed gehad op uw les(geven)?	<input type="checkbox"/> Ja (aankruisen wat van toepassing is) <input type="checkbox"/> Nee				
20. Indien ja, welke invloed had de power posing op uw les(geven)?	(Omschrijf hier op welke manier power posing een invloed heeft gehad op uw lesgeven.)				

Log 1	
Datum: Uur les: Lokaal: Vak: Onderwerp: Aantal leerlingen: Tijdstip invullen logboek:	
1. Deed u aan power posing voor deze les? Indien nee: ga naar vraag 17	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee
2. Tijdens welk moment van de dag deed u aan power posing?	<input type="checkbox"/> ochtend, voor de start van de school <input type="checkbox"/> speeltijd voormiddag <input type="checkbox"/> middagpauze <input type="checkbox"/> speeltijd namiddag <input type="checkbox"/> lesvrij uur <input type="checkbox"/> ander moment:
3. Waar deed u aan power posing?	
4. Vond u deze plaats geschikt om aan power posing te doen?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee
5. Waarom was deze plaats wel / niet geschikt om aan power posing te doen?	
6. Deed u er aan private of publieke power posing? Indien privaat: ga naar vraag 10	<input type="checkbox"/> Privaat <input type="checkbox"/> Publiek
7. Hoeveel personen waren er nog aanwezig?	
8. Wie bevond zich toen in uw onmiddellijke omgeving?	
9. Omschrijf kort de situatie zoals deze zich voordeed tijdens de power posing.	
10. Welke pose(s) heeft u aangenomen?	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

11. Andere high power pose?																																					
12. Hoe lang heeft u deze pose(s) aangehouden?	Beginuur: Einduur:																																				
13. Waren er moeilijkheden tijdens de power posing? Indien nee, ga naar vraag 15	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee																																				
14. Omschrijf de problemen die optraden tijdens de power posing.																																					
15. Welk gevoel had u bij het aannemen van deze pose(s)?																																					
16. Waaraan dacht u tijdens het aannemen van de pose?																																					
17. Om welke reden(en) deed u niet aan power posing voor deze les?																																					
18. Hoe verliep deze les mbt:	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>vlot</th> <th></th> <th></th> <th></th> <th>moeizaam</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Klasmanagement:</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Interactie leerlingen:</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Inhoudelijk:</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Weinig</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Veel</td> </tr> <tr> <td>Stress:</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>		vlot				moeizaam	Klasmanagement:	1	2	3	4	5	Interactie leerlingen:	1	2	3	4	5	Inhoudelijk:	1	2	3	4	5		Weinig				Veel	Stress:	1	2	3	4	5
	vlot				moeizaam																																
Klasmanagement:	1	2	3	4	5																																
Interactie leerlingen:	1	2	3	4	5																																
Inhoudelijk:	1	2	3	4	5																																
	Weinig				Veel																																
Stress:	1	2	3	4	5																																
19. Heeft de power posing een invloed gehad op uw les(geven)?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nee																																				
20. Indien ja, welke invloed had de power posing op uw les(geven)?																																					

Opmerkingen

Indien u nog opmerkingen heeft, kan u deze hier vermelden.

Bijlage H: Voorbeeld gepersonaliseerde interviewleidraad ervaringen power posing

fase	vragen	richttijd
Achtergrond-vragen	<input type="checkbox"/> Naam: <input type="checkbox"/> Geslacht: vrouw <input type="checkbox"/> Leeftijd: 21 <input type="checkbox"/> Hoogst behaalde diploma: secundair <input type="checkbox"/> Combinatie onderwijsvakken: Wiskunde / Economie <input type="checkbox"/> Aantal uren (actieve) stage reeds gevolgd: 13 <input type="checkbox"/> Stageschool: => zie profiel student (logboek p 3)	vooraf
Introductie	Ik wil graag starten met u te bedanken voor het invullen van het logboek. Dit interview gebeurt in functie van de masterproef voor mijn studies opleidings- en onderwijswetenschappen, en heeft als doel een aantal zaken in het logboek verder te kaderen, en voor verduidelijking te zorgen waar nodig. Het interview duurt ongeveer 20 minuten, waarbij het gesprek wordt opgenomen. De resultaten worden, net zoals de logboeken, anoniem verwerkt. Mag ik u vragen zo eerlijk en persoonlijk mogelijk te antwoorden? Indien u hierover verder geen vragen heeft, kunnen we van start gaan. (start opname!)	30 s
Openings-vragen	U zit momenteel in uw tweede jaar lerarenopleiding, waarin u de stage herneemt. <input type="checkbox"/> Zijn er, buiten de stage, nog andere vakken die u dit schooljaar dient te hernemen?	30 s
Inleidende vragen	U heeft net een stageperiode achter de rug op (school anoniem gemaakt) <input type="checkbox"/> Heeft u reeds eerder op deze school stage gelopen? <input type="checkbox"/> Hoeveel uren stageles heeft u deze periode per vak gegeven? <input type="checkbox"/> Hoeveel verschillende mentoren hebben u deze periode begeleid?	1min
Overgangs-vragen	Probeert u zich nog even terug de voorbije stageperiode voor de geest te halen. In het logboek geeft u in de verschillende logs aan dat u redelijk tot veel stress had tijdens de stagelessen <input type="checkbox"/> Is dit vergelijkbaar met uw eerdere stage-ervaringen? o indien nee: wat was er deze keer anders? U geeft verder ook aan dat klasmanagement en interactie met de leerlingen eerder vlot verliepen. <input type="checkbox"/> Is dit vergelijkbaar met uw eerdere stage-ervaringen? o indien nee: wat was er deze keer anders	3 min
Kernvragen + bijkomende vragen	Tijdens de stage werd u gevraagd om 6 keer aan power posing te doen. U koos er voor om 5 keer aan power posing te doen. 4 momenten waren reeds ingepland, 2 mocht u zelf invullen. <input type="checkbox"/> Om welke reden heeft u beslist om het laatste moment van power posing	12 min

	<p>niet te benutten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Had u in andere omstandigheden wel aan power posing gedaan? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Welke omstandigheden lijken u wel nuttig? <p>Van de 5 momenten van power posing deed u dit 3 keer privaat en 2 keer publiek. Tijdens het vrij te kiezen moment kiest u voor private power posing.</p> <p><input type="checkbox"/> Welke van deze twee vormen van power posing draagt uw voorkeur weg?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Waarom kiest u deze vorm van power posing? ○ Welk voordeel heeft deze vorm op de andere? (bv: voordeel publiek op privaat, voordeel privaat op publiek) <p>Buiten de keuze tussen privaat en publiek, kon u ook kiezen voor een bepaalde pose. U probeerde alle 5 de aangeboden poses uit. => 5 poses tonen aan de hand van afbeeldingen</p> <p><input type="checkbox"/> Kan u deze afbeeldingen sorteren volgens uw voorkeur</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Waarom gaat uw voorkeur naar ...? ○ Welk voordeel heeft deze pose volgens u op de andere poses? ○ Welke poses zou u eerder privaat uitvoeren? ○ Welke poses zou u eerder prive uitvoeren? <p>U deed aan power posing op volgende plaatsen: toilet, leraarskamer, klaslokaal, thuis</p> <p><input type="checkbox"/> Welke van deze plaatsen draagt uw voorkeur weg?</p> <p><input type="checkbox"/> Waarom is/zijn deze plaats(en) geschikt om aan power posing te doen?</p> <p><input type="checkbox"/> Zijn er plaatsen waar u liefst niet aan power posing doet?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Waarom zou u daar niet aan power posing doen? <p>Tijdens het aannemen van de power poses geeft u aan een heel dubbel gevoel te hebben bij het aannemen van power poses. Een aantal keer geeft u aan dat u een rustig gevoel heeft, maar u geeft ook aan dat u soms geen goed gevoel heeft (boertig, belachelijk, zenuwachtig)</p> <p><input type="checkbox"/> Op welke manier zorgt het aanemen van de power pose ervoor dat u zich rustig voelt?</p> <p><input type="checkbox"/> Wat zorgt ervoor dat u toch soms een slecht gevoel heeft tijdens het aannemen van de power poses?</p> <p>Tijdens de eerste twee momenten van power posing geeft u aan dat de power posing een effect heeft op uw lesgeven. Bij de volgende momenten niet.</p> <p><input type="checkbox"/> Welk effect had de power posing op uw lessen?</p>	
--	---	--

	<input type="checkbox"/> Waarom was dit effect er niet meer in de volgende 3 momenten? U heeft nu kennis gemaakt met power posing. <input type="checkbox"/> Welke ervaring hiermee zal u het meest bijblijven? <input type="checkbox"/> Zal u in de toekomst nog aan power posing doen? <ul style="list-style-type: none"> ○ indien nee: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Waarom zou u dit niet meer doen? ○ Indien ja <ul style="list-style-type: none"> ▪ Waarom zou u dit nogmaals doen? ▪ Op welke momenten zou u dit doen? ▪ Verkiest u publieke (in het bijzijn van anderen) of private (alleen) power posing? ▪ Waarom kiest u hiervoor? ▪ Op welke plaats zou u dit doen? ▪ Welke pose zou u aannemen? 	
Slotvragen	Met dit interview wilde ik uw ervaring met power posing beter leren kennen. Samengevat kan ik stellen dat u vooral de voorkeur geeft aan private/publieke power posing. Verder geeft u aan dat u vooral een staande/zittende pose verkiest, waarbij u de armen ... Verder geeft u aan dat u power posing als eerder positief/negatief ervaart, en dat u er wel/niet meer van gebruik zal maken in de toekomst. -Klopt deze korte samenvatting met uw visie? -Is er iets wat we nog over het hoofd hebben gezien?	2,5 min
Afronding	Hiermee wil ik dit gesprek afsluiten. Ik wil u nogmaals uitdrukkelijk bedanken voor de tijd die u heeft vrijgemaakt voor het invullen van het logboek, en voor dit interview. Indien u wenst, wordt u op de hoogte gebracht van de resultaten.	30 s

Bijlage I: Coderingsschema interviews ervaringen met power posing

▼ ● Belemmerende en facilit...	6	39	▼ ● locatie	6	37
● belemmerende factoren	6	26	● douche	1	2
● faciliterende factoren	4	13	● gang	2	2
▼ ● effect op lesgeven	6	16	● klaslokaal	4	10
● geen effect	4	5	● leraarskamer	6	10
● wel effect	5	11	▼ ● thuis	3	5
▼ ● gevoel	6	48	● badkamer	1	1
● arrogant	1	1	● keuken	1	1
● boertig	1	1	● woonkamer	1	2
● dreigend	1	1	● toilet	5	7
● klein	1	1	● trein	1	1
● krachtig	1	1	▼ ● poses	6	70
● neutraal	1	1	● CEO	4	11
● niet krachtig	1	1	● subway guy	6	16
● ontspannen	5	13	● victor	6	19
● raar - vreemd - onna...	5	15	● villain	5	13
● rustig	1	4	● wonder woman	3	11
● schroom	1	3	▼ ● privaat vs publiek	6	36
● streng - autoriteir	1	1	● privaat	6	23
● uitdagend	1	1	● publiek	6	13
● vermoeiend	2	3	▼ ● toekomst	6	10
● zekerder	1	1	● niet	3	3
			● wel	5	7