

# Leraar-leerlingrelaties in de klas: toekomst voor onderzoek

T. Wubbels

## Samenvatting

Deze afsluitende bijdrage aan dit themanummer schetst de geschiedenis van Nederlands onderzoek naar leraar-leerlingrelaties vanuit interpersoonlijk perspectief en plaatst dit in het kader van de theorie van dynamische sociale systemen. Nadat aandacht is besteed aan de bijdragen in dit nummer wordt de toekomst van het onderzoek naar sociaal-emotioneel klimaat in de klas besproken. Om tot een omvattende beschrijving van relaties te komen, wordt gepleit voor integratie van de verschillende gehanteerde theoretische benaderingen: interpersoonlijke, gehechtheids- en zelfdeterminatietheorie aangevuld met de sociale-referentie- en netwerktheorie. Er wordt een benadering gepresenteerd voor de relaties tussen variabelen in het klasklimaat, leraars- en leerlingvariabelen en onderwijsopbrengsten waarin aandacht is voor mediërende en modererende factoren. Na opmerkingen over de te hanteren onderzoeksmethoden volgt een analyse van wat nodig is om meer aanwezig- en voor de praktijk te kunnen geven: dieper inzicht in de wederzijdse verbanden tussen gedrag van moment tot moment en de kwaliteit van de relaties van leraren met hun leerlingen. Dergelijk inzicht zal indicaties geven voor gedrag waarmee leraren goede relaties in de klas kunnen realiseren.

## 1 Inleiding

Onderzoek naar leraar-leerlingrelaties in het onderwijs kent in Nederland een lange traditie (bijv. Hooymayers, Créton, Wubbels, & Holvast, 1982). Waar onderzoek naar het klasklimaat in andere landen zich vanaf het begin op een brede opvatting van het concept klimaat baseerde (bijv. Moos, 1979) stond in Nederland afgezien van enkele uitzonderingen (bijv. Wierstra, 1984) vanaf 1982 de leraar-leerlingrelatie centraal. In ons eigen

werk benoemden we dat toen overigens nog anders. Créton en Wubbels (1984) schreven over interactioneel leraarsgedrag en hanteerden een extreme opvatting van de systeembenadering van communicatie in de klas. In hun toenmalige Vragenlijst Interactioneel Leraarsgedrag waren items opgenomen die leraarsgedrag wilden meten door te vragen naar kenmerken van het sociaal systeem ('heeft een prettige sfeer in de klas') of leerlingengedrag ('leerlingen zijn bij hem bang om het huiswerk niet af te hebben'). Volgens hun opvatting van de systeembenadering kunnen ook deze twee kenmerken gezien worden als maten voor het leraarsgedrag. Omdat de *face-validity* van dergelijke items niet bepaald hoog is, zijn in de meest recente versie van de vragenlijst (zie Claessens et al., in dit nummer) dergelijke items niet meer opgenomen. Aangezien het woord interactioneel het groene boekje helaas nooit gehaald heeft wordt het betreffende instrument nu de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag genoemd. Met dit instrument worden belangrijke aspecten van de leraar-leerlingrelatie in kaart gebracht (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006). Brekelmans heeft in haar oratie (Brekelmans, 2010) laten zien dat de leraar-leerlingrelatie gezien moet worden als een onderdeel van het bredere concept klasklimaat. Zij ziet het sociaal-emotionele klimaat als de mate van structuur, warmte en veiligheid die onder meer een resultaat is van de interacties tussen leraar en leerlingen en de leerlingen onderling. Het is belangrijk daarbij in het oog te houden, dat leraren op allerlei manieren met leerlingen interacteren, bijvoorbeeld over de leerstof, huiswerk en proefwerken en al deze interacties dragen bij aan de opbouw van een sociaal klimaat, niet alleen het gedrag dat min of meer expliciet gericht is op het creëren van een warme, veilige of gestructureerde omgeving.

De bijdragen in dit themanummer laten een bloeiende traditie zien in het Nederlands-

Vlaamse taalgebied waarin vanuit verschillende theoretische invalshoeken een bijdrage wordt geleverd aan fundamentele kennis over het klasklimaat en in het bijzonder de rol van de leraar daarin. De bijdragen laten elk, zij het in verschillende mate, ook zien dat dergelijk onderzoek implicaties heeft voor de onderwijspraktijk.

Vrijwel al het in dit nummer beschreven onderzoek heeft impliciet of expliciet een verbinding met de theorie van dynamische sociale systemen (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Granic & Hollenstein, 2003; Wubbels et al., 2014). In deze theorie worden microvariabelen (vooral interacties van moment tot moment) gezien als de motor voor de ontwikkeling van macrovariabelen (bijvoorbeeld persoonlijkheid). Omgekeerd beïnvloeden deze macrovariabelen de processen die zich van seconde tot seconde (*real time*) afspelen. Toegepast op het onderwijs, wordt in deze theorie het sociaal klimaat in de klas als een macrovariabele beschouwd, die enerzijds een resultaat is van interacties die van seconde tot seconde in de klas plaats vinden en anderzijds deze interactie mede vormgeven. Evenzo wordt de cognitieve, sociale en motorische ontwikkeling van leerlingen gezien als een macrovariabele waarvoor interacties mede de bouwstenen vormen.

## 2 De bijdragen in dit themanummer

### 2.1 Boor-Klip, Segers, Hendrickx en Cillessen

De bijdrage van Boor-Klip en haar collega's betreft de relaties van leerlingen onderling als onderdeel van het sociaal klimaat in de klas. Het klasklimaat kent allerlei verschillende aspecten zoals de mate van competitie, veiligheid, openheid, taakgerichtheid, autonomie, gemak en aantrekkelijkheid van de fysieke omgeving, werkdruk etc. (zie Fraser, 2012). De relaties tussen de leerlingen als onderdeel van het klasklimaat hebben tot nu toe zeker in Nederland relatief weinig aandacht gekregen. Opvallender nog is dat, waar er een sterke traditie bestaat om leerlingen te bevragen over de leraar-leerlingrelatie, leerlingen zelden expliciet naar de ervaring van hun relaties met

hun medeleerlingen is gevraagd. Er wordt wel veel gebruik gemaakt van sociometrische technieken waarbij leerlingen aangeven welke klasgenoten populair zijn, pesten, dan wel slachtoffer van pesten zijn, maar leerlingen expliciet vragen om een oordeel te geven over de context zoals die door medeleerlingen wordt gecreëerd is zeldzaam. De bijdrage van Boor-Klip en haar collega's maakt een begin met het opvullen van deze leemte met de ontwikkeling van de valide en betrouwbaar gebleken *Classroom Peer Context Questionnaire*.

Interessant is dat, zoals op theoretische gronden verwacht werd, de scores van de leerlingen op de schaal verbondenheid sterker individueel bepaald zijn dan die op de overige schalen, coöperatie, conflict, cohesie, en isolatie. Deze vier schalen meten sterker, maar nog wel beperkt, ook een gemeenschappelijke component in de beleving van de leerlingen. Voor het onverwacht negatieve verband tussen het academisch functioneren van leerlingen en de mate waarin zij coöperatie en cohesie in de klas ervoeren dragen de auteurs als een van de verklaring aan de formulering van bepaalde items. Een van de items bij de schaal cohesie luidde: 'In deze klas speelt iedereen samen in de pauze'. Leerlingen die goed presteren zouden de vragenlijst kritischer ingevuld kunnen hebben en meer rekening gehouden hebben met uitzonderingen in de klas. Zij zouden dus beter dan de minder presterende klasgenoten in staat zijn geweest dit item te begrijpen. Ik haal dit naar voren om aan te geven hoe belangrijk het ontwerpen van items is. Dit soort ervaringen laten zien dat bij vragenlijstconstructie nooit te veel tijd, creativiteit en kritische reflectie besteed kan worden aan het uitproberen van conceptversies.

### 2.2 Claessens, Pennings, van der Want, Brekelmans, den Brok en van Tartwijk

Vanuit interpersoonlijk theorie en voortbouwend op de Utrechtse traditie in onderzoek naar de leraar laten Claessens en haar collega's zien hoe met een aantal verschillende instrumenten een rijk, gedifferentieerd maar ook complex beeld kan worden geschilderd van verschillende aspecten van de leraar-leer-

lingrelatie. Zij zien daarbij de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie als een indicator voor de kwaliteit van het klasklimaat, maar brengen ook de microvariabele leraar-leerlinginteracties gedetailleerd in kaart. Met hun persoonsgerichte benadering (dit in tegenstelling tot de meestal gehanteerde variabelegerichte aanpak) laten ze overtuigend zien dat door aanvullende instrumenten te gebruiken veel meer duidelijk wordt over de relaties van leraren met hun leerlingen dan alleen met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag. Opvallend is dat bij de onderzochte startende leraren voor twee van hen zelfs in een goede relatie met leerlingen corrigeren een voornaamste plaats inneemt in het beeld van hun eigen gedrag. Het lijkt erop dat voor deze leraren het ordehouden een heel belangrijk thema is. Zo belangrijk, dat zelfs wanneer ze aan leerlingen denken met wie ze het goed kunnen vinden, hen bij de les houden en ongewenst gedrag stoppen de boventoon in hun gedachten voert. De lerarenopleiding heeft er helaas niet voor kunnen zorgen dat ook meer positieve aspecten van interacties met leerlingen in hun zelfbeeld naar boven komen.

De gegevens laten ook mooi zien, dat een leraar die een goede relatie met leerlingen heeft (gekenmerkt door veel vriendelijkheid), in zijn *real-time* gedrag wel dwingend en corrigerend optreedt aan het begin van de les. Waarschijnlijk is dat zelfs een voorwaarde om op relatieniveau door leerlingen als vriendelijk gezien te worden en op z'n minst is het in dit geval daar niet schadelijk voor. Ik denk dat wat betreft de sfeer in de klas, het begin van een les voor het verdere verloop ervan van groot belang is. Dat wil niet zeggen dat het gedrag bij die start ook het gedrag is dat in de rest van de les wordt vertoond. De interpersoonlijke betekenis van gedrag bij het lesbegin (bijv. dwingend en corrigerend) kan zeker afwijken van de kenmerken waarmee leerlingen de relatie met de leraar beschrijven (bijv. vriendelijk en begrijpend). Aan het begin van de les kunnen meer dwingende en corrigerende interacties nodig zijn opdat de leraar in de rest van de les vriendelijk kan zijn. In die zin zou de lesstart bepalend kunnen zijn voor de rest van de les.

### 2.3 Verschuieren, Cadima en Doumen

Het artikel van Verschuieren en haar collega's zet een lange, ook internationale (bijv. Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003), traditie voort van onderzoek naar de relatie tussen leraren en hun leerlingen vanuit de gehechtheidstheorie. Dergelijk onderzoek vormt een belangrijke aanvulling op het onderzoek dat aanvankelijk vooral werd gedaan naar de relaties tussen ouders (vooral moeders) en hun kinderen en de invloed daarvan op de ontwikkeling van kinderen. Dit onderwijsonderzoek baseerde zich aanvankelijk sterk op het verzamelen van de percepties van leraren van hun relaties met de leerlingen, maar maakt nu ook steeds meer gebruik van observaties en soms worden ook de percepties van leerlingen zelf van de relatie in kaart gebracht (Wubbels et al., in druk). In het onderzoek van Verschuieren en haar collega's worden niet alleen observaties gebruikt maar is vernieuwend het uiteenleggen van dyadische aspecten van de leraar-leerlingrelatie en de aspecten die op klasniveau een rol spelen. Waar klasaspecten meestal worden gemeten als geaggregeerde dyadische variabelen, onderzoekt deze studie dyadische en klasaspecten met verschillende instrumenten. Zo wordt gepoogd het contaminerende effect als gevolg van het gebruik van dezelfde instrumenten te vermijden.

In het onderwijsonderzoek vanuit de gehechtheidstraditie blijkt steeds vaker dat de mate van conflict een belangrijker aspect van de relatie tussen leraar en hun leerlingen is dan de mate van emotionele steun (Wubbels et al., in druk). Verschuieren en haar collega's laten zien dat conflict en probleemgedrag van leerlingen elkaar wederzijds beïnvloeden en aanleiding kunnen zijn tot een negatieve spiraal waarin deze twee variabelen elkaar steeds verder versterken. Verder vonden ze geen verband tussen emotionele steun en de ontwikkeling van agressief gedrag van de leerlingen, waarmee de trend in gehechtheidsonderzoek wordt bevestigd. Zo'n negatieve spiraal kan grote negatieve effecten voor leerlingen hebben, zoals Spilt, Hughes, Wu en Kwok (2012) hebben laten zien. Zij volgden de ontwikkeling van de leraar-leerlingrelatie gedurende zes jaar en rapporteerden dat langdurig conflictueuze relaties en een toename van

conflict sterk negatief (een verschuiving ter grootte van twee standaarddeviaties) samengingen met leeropbrengsten. Ook zij vonden dat het niveau van warmte in de relatie geen verband had met de leerprestaties. Waar conflictueuze relaties agressief gedrag kunnen versterken en tot verminderde opbrengsten kunnen leiden, is de beschermende werking die soms aan emotionele steun wordt toegeschreven (bijv. Baker, 2006) in de studies van Verschueren en Spilt en hun collega's niet aangetroffen.

## 2.4 Opdenakker

Opdenakker introduceert in haar bijdrage een theoretisch perspectief dat recent steeds meer aandacht krijgt in het onderzoek naar de relaties tussen leraren en hun leerlingen, de zelf-determinatietheorie (Ryan & Deci, 2000). Vanuit deze theorie worden variabelen in de leraar-leerlingrelatie onderscheiden en meetbaar gemaakt die drie fundamentele menselijke behoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) ondersteunen. Waar voor autonomie en verbondenheid deze ondersteuning rechtstreeks wordt gegeven door het bevorderen van de ruimte voor autonomie, respectievelijk het bieden van emotionele steun is de relatie tussen het bevorderen van het gevoel van competentie en het bijbehorende leraarsgedrag minder duidelijk. Het gaat hier volgens de theorie om het bieden van structuur, maar dit is niet rechtstreeks te verbinden met het bevorderen van een gevoel van competentie. Het bieden van structuur zou overigens op gespannen voet kunnen staan met het bevorderen van autonomie omdat het één sturing en het ander juist ruimte bieden impliceert. Het bieden van structuur zou dus autonomie kunnen belemmeren. Brekelmans (2010) laat zien hoe het interpersoonlijk perspectief helpt om inzicht in deze spanning te verkrijgen. Structuur bieden en het belemmeren van autonomie zijn beide verbonden met de invloedsdimensie en, zij het in mindere mate, met de nabijheidsdimensie, maar juist die combinatie is van belang. Waar de combinatie van invloed met nabijheid structuur biedt (gedragscontrole) zorgt een combinatie van invloed met afstand (lage nabijheid) voor psychologische controle, die

het vervullen van de behoefte aan autonomie kan belemmeren. Volgens Brekelmans (2010) is gedragscontrole nuttig voor het creëren van een gestructureerde omgeving die ook het gevoel van autonomie kan bevorderen. Het gaat daarbij om een structuur die zorgt voor verwachtingen, richtlijnen, grenzen en regels die nodig zijn om een ordelijke leeromgeving te organiseren. Het voldoen aan de regels en verwachtingen die horen bij die structuur, biedt leerlingen vervolgens de ruimte om zelf beslissingen te nemen en activiteiten te reguleren.

De vier longitudinale studies die Opdenakker samenvat laten indrukwekkend zien dat de vervulling van de psychologische basisbehoeften van leerlingen een verklarend mechanisme kunnen vormen voor verbanden tussen de leraar-leerlingrelatie en de motivatie van leerlingen. Waar in de gehechtheidstheorie het belang wordt benadrukt van een vriendelijke en betrokken leraar (of liever de afwezigheid van conflicten in de relatie), laten de studies vanuit het interpersoonlijk en zelfdeterminatieperspectief zien dat dit niet voldoende is voor het optimaal motivationeel functioneren van leerlingen. Naast het tonen van betrokkenheid door de leraar moet het klasklimaat ook gekarakteriseerd worden door het bieden van structuur.

## 3 De toekomst

Is er na 40 jaar onderzoek naar leraar-leerlingrelaties in de klas nog toekomst voor studies op dit gebied? Ik denk het wel, niet alleen omdat er wetenschappelijk nog veel vragen te beantwoorden zijn, maar ook omdat er voor de praktijk nog belangrijke winst te behalen is. Dat zal overigens niet gemakkelijk zijn en veel tijd, creativiteit en medewerking van leraren en leerlingen vragen. Winst is te behalen door combinatie van verschillende theoretische uitgangspunten, door te streven naar het testen van omvattende modellen van de verbanden tussen variabelen, en door goede en geavanceerde onderzoeksmethoden te gebruiken. Wat de toekomst van het onderzoek betreft zal ik in de laatste paragraaf van deze bijdrage nog ingaan op het belang voor

de praktijk van aandacht in onderzoek voor de vraag hoe uit interacties relaties ontstaan en hoe omgekeerd relaties interacties beïnvloeden.

### 3.1 Integratie van theorieën

Na de vier bijdragen in dit themanummer gelezen te hebben is het onontkoombaar om te pleiten voor een sterkere integratie tussen de verschillende theoretische benaderingen. Vanuit een gehechtheidsperspectief worden tegenwoordig helaas meestal alleen de conflict- en betrokkenheids- of nabijheidsfactor in het onderzoek opgenomen. De afhankelijkheidsdimensie die in de oorspronkelijke theorie en daarvan afgeleide instrumenten (Pianta, 2001) was opgenomen wordt in het empirisch werk steeds minder gezien. Dit is een verarming van de oorspronkelijke theorie, te meer daar de twee overblijvende variabelen veelal overlap vertonen. Koomen, Verschuere, van Schooten, Jak en Pianta (2012) vonden bijvoorbeeld ongeveer 25% gemeenschappelijke variantie in de twee variabelen. Belangrijker nog is dat juist de afhankelijkheidsdimensie van andere aard is dan de andere twee. De interpersoonlijke en zelfdeterminatietheorie laten zien dat een tweede dimensie gerelateerd aan die afhankelijkheidsvariabele juist noodzakelijk is voor een completer beeld van de leraar-leerlingrelatie. In de interpersoonlijke theorie gaat het dan om de invloedsdimensie die voor cognitieve leerresultaten van belang is (Wubbels et al., 2006) en in de zelfdeterminatietheorie om de structuurdimensie die de basis vormt voor de vervulling van de behoefte aan competentie (Opdenakker, in dit nummer). Daarnaast wijst de zelfdeterminatietheorie in aanvulling op de gehechtheids-theorie op het belang van autonomieondersteuning.

Aan de andere kant is het nuttig om in onderzoek vanuit het interpersoonlijk perspectief er rekening mee te gaan houden dat de gehechtheidsvariabelen betrokkenheid en conflict zich ten aanzien van de samenhang met motivatie en prestaties verschillend gedragen (Wubbels et al., in druk). Op grond daarvan kan verondersteld worden dat de nabijheidsdimensie uit de interpersoonlijke theorie twee polen kan hebben die niet perfect

negatief met elkaar gecorreleerd zijn. In een enkel onderzoek (Rawnsley, 1997) is, net als in gehechtheidsonderzoek, gevonden dat het positieve deel van de nabijheidsdimensie niet en het negatieve deel (afstand of conflict) wel met prestaties van leerlingen was gerelateerd. Wanneer dit in replicatieonderzoek opnieuw het geval zou blijken moet als alternatieve verklaring voor deze verbanden vanuit de interpersoonlijke theorie getwijfeld worden aan de validiteit van de gebruikte nabijheids-schaal. Immers, volgens de interpersoonlijke theorie moet de nabijheidsdimensie één onderliggende factor kennen die loopt van zeer lage tot zeer hoge nabijheid. Nederlandse interpersoonlijke onderwijsonderzoekers kunnen verder leren van de aandacht van gehechtheidsonderzoekers voor de invloed van de leraar-leerlingrelatie op individuele leerlingen. Hoewel in meer-niveaubenaderingen in het interpersoonlijk perspectief deze invloed tegenwoordig natuurlijk wel wordt onderkend (bijv. den Brok, van Tartwijk, Wubbels, & Veldman, 2010), ligt de nadruk conceptueel sterk op de effecten op klasniveau.

Combinatie van de gehechtheids- en interpersoonlijke theorie met de zelfdeterminatietheorie zou meer licht kunnen werpen op de precieze rol van de invloedsdimensie in het bevorderen van motivatie en inzet zowel in de les als voor het huiswerk. Waar intuïtief wellicht het ondersteunen van autonomie, net als het bevorderen van actief leren in de les met een lage invloedscore gepaard zou moeten gaan (Brekelmans, Sleegers, & Fraser, 2000), is dit gezien de door Opdenakker in dit nummer gepresenteerde resultaten waarschijnlijk niet het geval. In plaats daarvan biedt de zelfdeterminatietheorie een kader om te verklaren dat voor het bevorderen van autonomie en zelfstandig werken van leerlingen een hoge mate van invloed van leraren in hun relatie met hun leerlingen noodzakelijk is. Zoals ik in de paragraaf over de bijdrage van Opdenakker aangaf is volgens Brekelmans (2010) daarbij de combinatie met nabijheid en het vermijden van afstand essentieel. In de paragraaf over implicaties kom ik hierop nog terug in verband met het belangrijke onderscheid tussen interacties en relaties.

De bijdrage van Boor-Klip en haar collega's in dit themanummer besteedt aandacht aan relaties tussen leerlingen onderling. Wat die relaties tussen klasgenoten betreft kunnen twee aanvullende theorieën een rol spelen bij het verklaren van de invloed van de leraar-leerlingrelatie op bijvoorbeeld motivatie via hun invloed op de relaties tussen leerlingen onderling: sociale-referentietheorie en netwerktheorie. De sociale-referentietheorie stelt, mede op basis van empirisch onderzoek, dat het leraarsgedrag in de interactie met leerlingen een referentiepunt vormt voor leerlingen. Zij observeren de interactie tussen leraar en leerlingen en dat zou zelfs een sterkere invloed op hen kunnen hebben dan de interactie met klasgenoten. Uit die interacties met de leraar leiden leerlingen af wat kenmerkend voor klasgenoten is (Hughes, Cavell, & Willson, 2001).

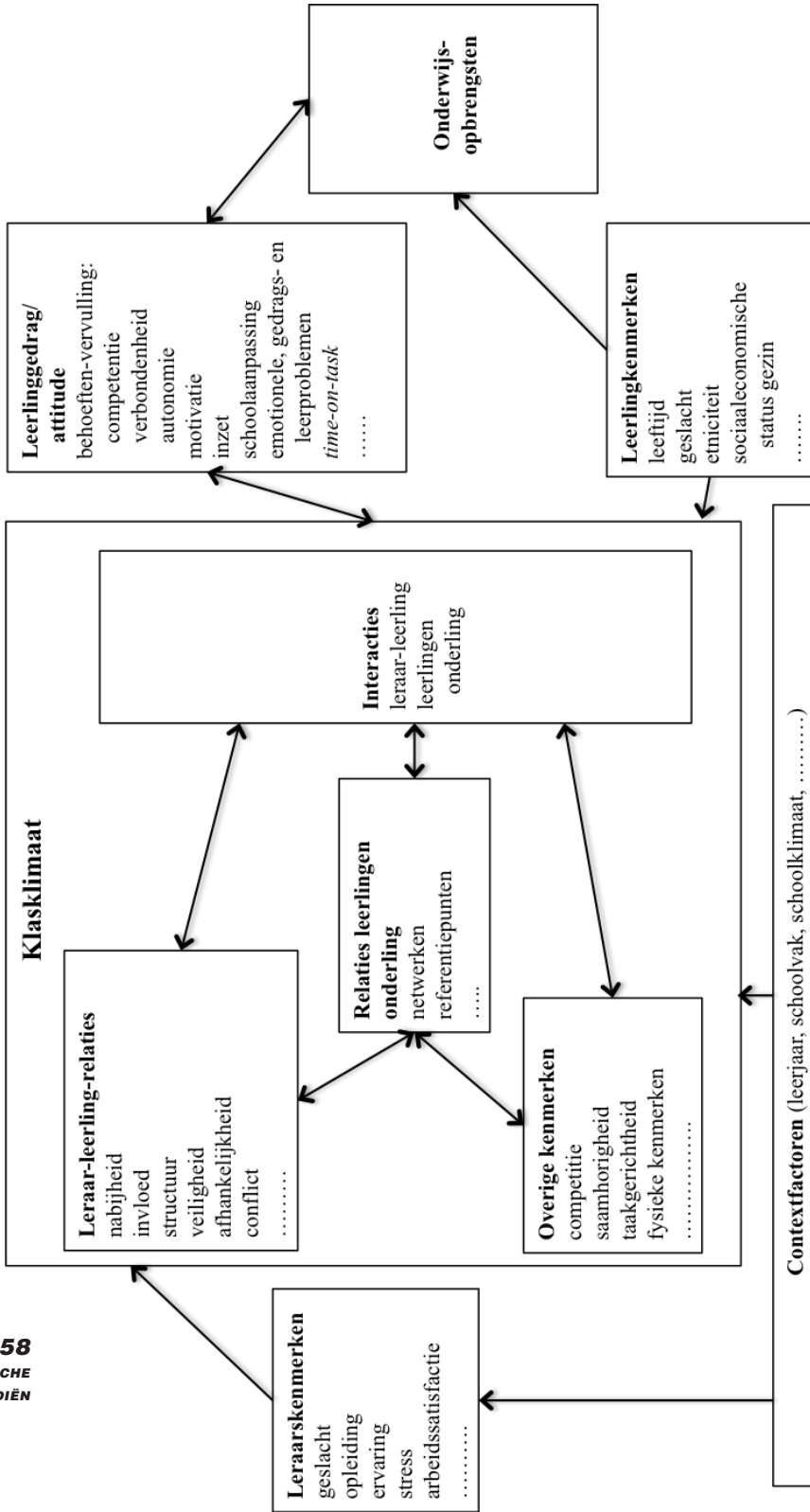
De theorie van sociale netwerken (bijv. Borgatti & Foster, 2003; Gest & Rodkin, 2011) helpt na te gaan langs welke lijnen in de communicatie tussen leerlingen de hulpmiddelen en informatie, die voor het leren essentieel zijn, van leerling tot leerling kunnen stromen en waar deze stromen juist geblokkeerd worden. Het gaat dan om de kwaliteit van de interacties tussen leerlingen in het licht van hun leerproces. Dergelijke interacties kunnen beter zijn naarmate de verbanden tussen leerlingen hechter zijn. Leraren kunnen door hun interacties het ontstaan en versterken van netwerken tussen leerlingen bevorderen of belemmeren en zo leerlingen al dan niet toegang geven tot elkaar als hulpbron. Die toegang beïnvloeden ze ook door bijvoorbeeld de indeling van de klas en de manier waarop ze leerlingen in groepen of geïsoleerd laten zitten. De invloed van de leraar op de relaties tussen leerlingen treedt betrekkelijk weinig op de voorgrond zowel in de praktijk als in het onderzoek naar relaties tussen leraren en hun leerlingen en daarom wordt er wel naar verwezen als de onzichtbare hand van de leraar (Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011).

### 3.2 Omvattende modellen

In het verlengde van de vorige paragraaf kan een sterkere integratie van de verschillende

theoretische benaderingen tot grotere en noodzakelijke aandacht voor mediërende en modererende variabelen in de relatie tussen klasklimaat en leerprestaties leiden. Jennings en Greenberg (2009) ontwikkelden een model voor het verband van de sociaal-emotionele competentie van leraren met een gezond klasklimaat en daardoor veroorzaakte cognitieve en affectieve opbrengsten. In dat model spelen invloeden op de leraar, zoals de mate van ervaren stress en arbeidssatisfactie, een rol bij het verband tussen leraarscompetenties en leraar-leerlingrelaties enerzijds en klasklimaat en opbrengsten van het onderwijs bij leerlingen anderzijds. Anders dan Jennings en Greenberg (2009) zie ik de relaties tussen leraar en leerlingen als een onderdeel van het klasklimaat en mis ik in het model de leerlingkenmerken, verschillende variabelen in het klasklimaat zoals relaties tussen de leerlingen onderling, en mediërende variabelen tussen het klasklimaat en opbrengsten zoals inzet en time-on-task. Het is van belang om de verbanden tussen klasklimaat en opbrengsten te differentiëren naar verschillende kenmerken van leerlingen. Onderzoek heeft immers laten zien dat vooral leerlingen die op een of andere manier risico lopen (leermoeilijkheden, lage sociaaleconomische status van het gezin, probleemgedrag) extra last kunnen hebben van negatieve kenmerken van het klasklimaat (Wubbels et al., in druk). Figuur 1 geeft een overzicht van de verschillende variabelen en de te veronderstellen eenzijdige en reciproque relaties daartussen. In dit themanummer wordt aan dergelijke differentiële effecten aandacht besteed in de bijdragen van Verschueren en haar collega's en van Opendakker. Wat betreft mediërende variabelen besteedt dit themanummer aandacht aan het vervullen van basisbehoeften van leerlingen (Opendakker), motivatie (Verschueren et al.) en relaties tussen leerlingen onderling (Boor-Klip et al.).

Het toetsen van modellen waarin veel van de in deze paragraaf genoemde mediërende variabelen tegelijkertijd zijn opgenomen is essentieel om uitspraken te kunnen doen over het relatieve belang van de verschillende variabelen. Daarbij moet ook aandacht besteed wor-



Figuur 7 Model van relaties tussen klasklimaat, leraarskenmerken, leerlingvariabelen en onderwijsopbrengsten

den aan leerlingvariabelen zoals geslacht, leeftijd, en vooral de eerder genoemde risicofactoren. Verder blijken verbanden tussen leraar-leerlingrelaties en motivatie of prestaties vaak vakspecifiek te zijn (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011) en daarom moeten de modellen ook gespecificeerd worden naar het betreffende schoolvak. Ten slotte is het van belang de verschillende variabelen die gebruikt worden om de relatie te karakteriseren, bijvoorbeeld conflict en betrokkenheid, alle gezamenlijk als onafhankelijke variabelen in de analyses op te nemen. Dit wordt in het gehechtheidsonderzoek zelden gedaan, terwijl deze variabelen toch gecorrleerd zijn en het van belang is de unieke bijdrage van elk klimaatkenmerk op te sporen.

Analyses met dergelijke omvattende modellen vergen een groot aantal leerlingen, maar ze zijn de moeite waard omdat ze gegevens opleveren over de relatieve bijdragen aan opbrengsten gedifferentieerd naar leerlingkenmerken. Zulke gegevens zijn noodzakelijk om leraren en lerarenopleiders aangrijpingspunten voor hun handelen in de praktijk te kunnen geven.

### 3.3 Onderzoeksmethoden

Een sterk punt van alle onderzoeken in dit themanummer is het meten van verschillende variabelen op zo'n manier dat informant- en methoden**bias** worden voorkomen. In het bijzonder geldt dit voor het meten van variabelen op klas- en individueel niveau met verschillende instrumenten of vraagtypen (Boor-Klip et al. en Verschuieren et al.), het meten van relaties en ervaren behoeftevervulling (Opdenakker) en het meten van percepties van individuele relaties, relaties met een klas en interacties (Claessens et al.). Het verzamelen van gegevens over klas- en individueel niveau met verschillende instrumenten is een vooruitgang opzichte van het verleden waarin klasvariabelen vrijwel uitsluitend ontstonden door aggregatie van individuele gegevens.

Vanuit een onderzoeksmethodisch perspectief en in het kader van het maken van omvattende modellen is het meten van zowel leerling- als leraarspercepties van belang. Het gaat er daarbij niet alleen om een beter inzicht te verkrijgen in de relaties tussen leraren en

hun leerlingen. Voor het onderzoeken van de verbanden met opbrengsten zijn beide perspectieven nodig. Immers, het verschil tussen de perceptie van leraren en hun leerlingen blijkt samen te hangen met de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie (Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1992), en een voorspeller te zijn van de prestaties van leerlingen en van hun aanpassing aan school (bijv. Wu, Hughes, & Kwok, 2010).

Meer-niveau-analyses behoren tegenwoordig tot het standaardrepertoire van de onderzoeker in het gebied van leraar-leerlingrelaties, inhoudelijke omdat het klas-klimaat per definitie een variabele op klasniveau is zodat wanneer ook leerlingvariabelen in het onderzoek worden betrokken meer-niveau-analyse vereist zijn. Methodisch is het noodzakelijk omdat bij het onderzoek leerlingen genest zijn in hun klassen en deze vaak weer in de school. In de meeste bijdragen aan dit themanummer, maar ook in ander onderzoek, wordt meer dan één klas van een school in de analyses opgenomen (bijv. Allen et al., 2013). Met het klasniveau wordt dan wel rekening gehouden, maar met het schoolniveau over het algemeen niet en er wordt bij de beperkingen dan aangegeven dat dit niet mogelijk was. Het aantal klassen per school is over het algemeen te laag om het klas- en schoolniveau uit elkaar te halen. Om een zuivere schatting van effecten te maken zou dit wel moeten en wanneer er niet genoeg klassen in een school beschikbaar zijn zou overwogen moeten worden om per school slechts één klas in het onderzoek te betrekken. Ik ben overigens zeer benieuwd naar studies die de omvang van dit probleem in kaart gaan brengen. Wat is de fout in schattingen van de effecten door het negeren van het schooleffect?

Cross-sectioneel onderzoek laat geen causale uitspraken toe en daarom wordt veelal aangeraden longitudinaal onderzoek te doen bijvoorbeeld met *cross-lagged panel designs* (Wubbels, et al., 2014). Het meeste onderzoek naar leraar-leerlingrelaties is tegenwoordig al vaak longitudinaal van opzet; de artikelen van Verschuieren et al. en Opdenakker in dit nummer zijn er voorbeelden van. Ook bij longitudinale studies zijn causale uitspraken



echter niet eenduidig mogelijk. Immers, er kunnen variabelen zijn die verbanden verklaren, omdat ze zowel gerelateerd zijn aan de leraar-leerlingrelatie als aan uitkomstmaten zoals inzet, motivatie of leerresultaten. Te denken valt aan vakdidactische aspecten of het gebruikte leermateriaal. Om wat dit betreft verder te komen zijn experimentele studies zoals die bijvoorbeeld door Rimm-Kaufman en haar collega's (2014) zijn uitgevoerd essentieel. Zij toonden in hun studie matige effecten aan van de *Responsive Classroom Approach* voor zowel rekenen als taal. Een van de bestanddelen van deze training betreft het verbeteren van de relatie tussen leraar en leerlingen. Bij Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind, en Fischer (2013) vinden we een voorbeeld van een experimentele studie in een laboratorium waarin de mate van betrokkenheid in de relatie tussen leraar en kleuters werd gemanipuleerd. De kleuters voerden een computertaak uit en alleen in de experimentele conditie werden ze geprimed met het gezicht van hun leraar. De kwaliteit waarmee de computertaak werd uitgevoerd werd niet beïnvloed, maar de snelheid wel. Hoe meer betrokken de relatie tussen leraar en kleuter was hoe sneller de taak werd uitgevoerd. Dit effect bleef zelfs bestaan nadat de kleuter naar de lagere school was gegaan. In hoeverre degelijke experimenten in een laboratorium iets zeggen over wat er in echte klassen gebeurt is natuurlijk de vraag. Daarom is het een uitdaging om interventies te bedenken en te toetsen in experimenten die zo zijn opgezet dat de vertaling van de resultaten naar gewone klassen gemaakt kan worden.

Te vaak nog beperken studies naar de verbanden tussen onderwijsopbrengsten en de relaties in de klas zich tot het rapporteren of verbanden al dan niet significant zijn en wordt geen indicatie gegeven van het (praktisch) belang van het verband. Hoewel het rapporteren van effectgroottes bij meerniveau-analyses niet eenvoudig is ontslaat dit onderzoekers niet van de plicht een indicatie te geven van het belang van effecten. Verschueren en haar collega's doen hiertoe in hun artikel in dit nummer een poging door voor leerlingen die extreem op de predictoren agressief begingedrag en de leraar-leerlingre-

latie scoren (de hoogste en laagste 33%) aan te geven welke effecten van de relatie optreden (verg. Allen et al., 2013). Voor de praktijk is het ook van groot belang dat onderzoek zich niet beperkt tot het schetsen van een globaal totaalbeeld van de invloed van het klas-klimaat op uitkomsten. Onderzoek moet daartoe zo opgezet worden dat een helder beeld ontstaat van de afzonderlijke bijdragen van de verschillende factoren in het klas-klimaat aan de leerlingopbrengsten. Zo kan voor de praktijk inzichtelijk gemaakt worden welke variabelen het beste aangrijpingspunt vormen voor interventies.

## 4 Praktijk

In het voorgaande is al enkele keren verwezen naar aanwijzingen voor de praktijk, waarbij ik vooral denk aan leraren en lerarenopleiders. Er zijn verschillende duidelijke resultaten beschikbaar, overigens in het algemeen met bescheiden effectgroottes (Wubbels et al., in druk). Te denken valt aan het belang van invloed en nabijheid in de relatie tussen leraar en leerlingen voor motivatie en prestaties en het relatief grotere belang van conflict dan emotionele steun voor de ontwikkeling van leerlingen. Ook is duidelijk dat in het bijzonder leerlingen met een risicoprofiel (probleemgedrag, leermoeilijkheden, achterstand-situaties) kwetsbaar zijn voor langdurig conflictueuze relaties met hun leraar. Vanuit het motivatie-onderzoek blijkt dat het klas-klimaat het ervaren van competentie, autonomie en verbondenheid moet bevorderen. Daarmee weten scholen en leraren welke relaties ze moeten realiseren en lerarenopleiders wat hun studenten zouden moeten kunnen bereiken.

We weten echter veel minder met welk gedrag (interacties) relaties gerealiseerd en in stand gehouden kunnen worden of hoe voorkomen kan worden dat een leraar een goede relatie kwijtraakt (Wubbels, 2014). Een valkuil voor leraren en lerarenopleiders (en onderzoekers!) is het verwarren van het relatie- en interactieniveau en het toepassen van de aanwijzingen die voor relaties gelden op interacties. Overigens is er over gunstige interacties ook wel iets bekend, vooral over

wat leraren doen dat schadelijk kan zijn voor het in stand houden van een goede relatie. Wanneer leraren corrigerend gedrag vertonen is de bedoeling daarvan vaak meer invloed op leerlingen te krijgen. Uit onderzoek van Mainhard, Brekelmans en Wubbels (2011) bleek dat dit echter contraproductief werkt. Niet alleen helpt het corrigeren niet om meer invloed te krijgen, maar het leidt ook nog eens tot minder nabijheid in de leraar-leerlingrelatie en is daarmee schadelijk voor onder meer de motivatie van leerlingen.

Naar aanleiding van de bijdrage van Claessens en haar collega's opperde ik de veronderstelling dat gedrag aan het begin van een les een andere interpersoonlijk betekenis kan en moet hebben, soms zelfs diametraal tegenovergesteld, dan de interpersoonlijke betekenis van de relatie: de gegeneraliseerde betekenis van interactie. Om een relatie te realiseren die gekarakteriseerd wordt door zowel een hoge mate van invloed als van nabijheid zullen leraren bij tijd en wijle in hun interacties ook corrigerend en dwingend moeten optreden. Dat is bijvoorbeeld vaak nodig in het begin van de les of wanneer één of meer leerlingen met hun gedrag te ver afwijken van hetgeen de leraar beoogt. Ook bij het realiseren van een klasklimaat dat zowel de autonomie van leerlingen bevordert als de structuur biedt die noodzakelijk is voor een gevoel van competentie, speelt het onderscheid tussen interacties en relaties wellicht een rol. Leerlingen kan in interacties de mogelijkheid geboden worden om te kiezen en het effect daarvan kan verschillen naar de aard van de gerealiseerde leraar-leerlingrelatie. Wanneer leerlingen in hun klas kunnen kiezen vanuit een relatie die structuur en nabijheid biedt zal autonomie worden ervaren. Wordt de relatie daarentegen door onzekerheid van de leraar gekarakteriseerd, dan kunnen diezelfde keuzemogelijkheden leiden tot vrijblijvendheid of chaos. Deze voorbeelden illustreren de complexiteit van de verbanden tussen *real-time* gedrag en de relatie en helaas weten we nog te weinig van de manier waarop interacties als bouwstenen van relaties fungeren om de lerarenopleiding goed te kunnen voeden.

Het onderzoek van Claessens en haar collega's kan zeker bijdragen tot het vinden van

aanwijzingen voor het type interacties dat leraren in verschillende situaties kunnen hanteren om gunstige relaties te bevorderen. Dat vereist in ieder geval de analyse van nog heel wat meer casussen om verbanden te kunnen vaststellen tussen de verschillende aspecten van de relatie en interactie van de leraar met zijn of haar leerlingen. Het is een uitdaging om al deze elementen (gedrag van docenten en van hun leerlingen, hun verwachtingen over leerlingengedrag, hun meningen over leerlingen die ze aardig vinden en die waarmee ze juist problemen hebben en de manier waarop leraren omgaan met bedreigingen van hun identiteit) in samenhang in verband te brengen met een effectieve opbouw van een relatie.

## Literatuur

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*(3), 554-567.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pinata, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *School Psychology Review, 42* (1), 76-98.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Borgatti, S. P., & Foster, P. C. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology. *Journal of Management, 29*(6), 991-1013.
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Utrecht: Universiteit Utrecht. (Oratie).
- Brekelmans, M., Slegers, P., & Fraser, B. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden., & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 227-242). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook*

- of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (pp. 793-828). New York: John Wiley.
- Brok, P., den, van Tartwijk, J., Wubbels, T., & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199-221.
- Créton, H. A. & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: the role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 1191-1239). New York: Springer.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288-296.
- Granic, I., & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15 (3) 641-669.
- Hooymayers, H. P., Créton, H. A., Wubbels, Th. & Holvast, A. J. C. D. (1982). Een model voor interactieel leraarsgedrag, in het bijzonder gedrag gericht op de sfeer in de klas. *Pedagogisch Tijdschrift, Forum voor Opvoedkunde*, 7, 108-121.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Koomen, H. M. Y, Verschuieren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215-234.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within-and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale*. Professional manual. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rawnsley, D. G. (1997). *Associations between classroom learning environments, teacher interpersonal behavior and student outcomes in secondary mathematics classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. Perth: Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology.
- Rimm-Kaufman, S.E., Larsen, R.A.A., Baroody, A.E., Curby, T.W., Ko, M., Thomas, J.B., Merritt, E.G., Abry, T., & DeCoster, J. (2014). Efficacy of the Responsive Classroom Approach: Results From a 3-Year, Longitudinal Randomized Controlled Trial. *American Educational Research Journal*, 51(3), 567-603.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83, 1180-1195.
- Wierstra, R. F. A. (1984). A study of classroom environment and cognitive and affective outcomes of the PLON-curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 10, 273-282.

Wu, J., Hughes, J. N., & Kwok, O. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology, 48*, 357–387.

Wubbels, Th. (2014) *Verbeter het onderwijs: begin niet alleen bij de docent*. Utrecht: Universiteit Utrecht. (Afscheidcollege).

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. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research practice and contemporary issues* (pp. 1161–1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Wubbels, Th., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2014). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E. T. Emmer, E. Sarbonie, C. Evertson, & C. Weinstein. (Eds.), *Handbook of Classroom Management (2<sup>nd</sup> Edition*, pp 363-386). London: Taylor and Francis Publishers.

Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching and Teacher Education, 8*(1), 47-58.

Wubbels, Th., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (in druk). Teacher-student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.), *Social influences on social-emotional, motivation, and cognitive outcomes in school contexts*. Milton Park: Routledge

## Auteur

**Theo Wubbels** is als hoogleraar werkzaam bij de faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Universiteit Utrecht

*Correspondentieadres:* T.Wubbels@uu.nl

## Abstract

### **Teacher-student relationships in class: a future for research**

This concluding contribution to the theme issue sketches the history of Dutch research from an interpersonal perspective on teacher-student relationships and frames this research in dynamic social systems theory. After reviewing the other contributions the future of research on class social-emotional climate is discussed. For a better description of relationships in class, integration is advocated of the theories presented in this issue: interpersonal, attachment, and self-determination theory, extended with social reference and network theory. An approach is presented for associations between class climate variables, teacher and student variables, and student outcomes and accommodating mediating and moderating factors. After some methodological comments it is analysed what is necessary for attaining more practical implications of the research: deeper insight into the reciprocal links between moment-to-moment behaviour and the quality of relationships between teachers and their students. Such insights will indicate what teacher behaviour is useful for realizing good relationships in class.