

De docent en het sociale klimaat in de klas: een exploratieve studie naar verschillende aspecten van docent-leerling relaties

L. C. A. Claessens*, H. J. M. Pennings*, A. C. van der Want*, M. Brekelmans,
P. den Brok en J. van Tartwijk.

Samenvatting

In Nederland wordt het beeld dat leerlingen hebben van de relatie met hun docent - vastgesteld met de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) - veel gebruikt als informatie bij de opleiding en professionalisering van docenten. In deze studie wordt geëxploreerd welke aanvullende informatie andere indicatoren voor de kwaliteit van de docent-leerlingrelatie kunnen bieden ter verbetering van het sociale klimaat in de klas. Aan de hand van interviews en observaties hebben we in deze studie voor vier beginnende docenten hun interpersoonlijke identiteitsstandaard, zelfschema's over positieve en problematische relaties met individuele leerlingen, hun appraisal van een lesstart, en hun real-time gedrag tijdens een lesstart in kaart gebracht. Uit de resultaten blijkt dat voor ieder van de vier onderzochte docenten andere indicatoren aanvullend zijn op het leerlingenbeeld. Dit heeft consequenties voor het gebruik van deze informatie bij de opleiding en professionalisering van docenten.

1 Inleiding

Het sociale klimaat in de klas is belangrijk voor zowel leerlingen als docenten. De docent-leerlingrelatie is een indicator voor dit sociale klimaat. Eerder onderzoek laat zien dat positieve docent-leerlingrelaties samengaan met een hogere motivatie en een hogere cognitieve leeropbrengst bij leerlingen (Cornelius-White, 2007; Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004; Maulana, Opdenakker, Den Brok, & Bosker, 2012; Wubbels, Brekelmans, Den Brok, Levy, Mainhard, & Van Tartwijk, 2012). Ook voor docenten is het opbouwen van een goede relatie met leerlingen van belang. Voor docenten levert dit

een positieve bijdrage aan hun welbevinden (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011), hun self-efficacy en de mate waarin zij goed onderwijs kunnen leveren (Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2006).

Het onderzoek naar de docent-leerlingrelatie in Nederland is veelvuldig uitgevoerd aan de hand van het beeld dat leerlingen hebben van de relatie met hun docent. Hoewel onderzoek herhaaldelijk heeft aangetoond dat deze leerlingpercepties van belang zijn voor het verklaren van verschillen in cognitieve en affectieve opbrengsten van leerlingen en het functioneren en welbevinden van docenten, noemen Wubbels et al. (2012) twee aanvullende aspecten van docent-leerlingrelaties die ook inzicht in deze relaties zouden kunnen verschaffen. Het gaat om (1) *real-time interacties* tussen docent en leerlingen (het interpersoonlijk gedrag van docent en leerlingen in interactie van moment tot moment) en (2) *één-op-één relaties die een docent heeft met individuele leerlingen*. In deze studie exploreren we welke informatie deze en andere aspecten van de docent-leerlingrelatie toevoegen aan de informatie die het *leerlingenbeeld* geeft over de docent-leerlingrelatie.

2 Theoretisch Kader

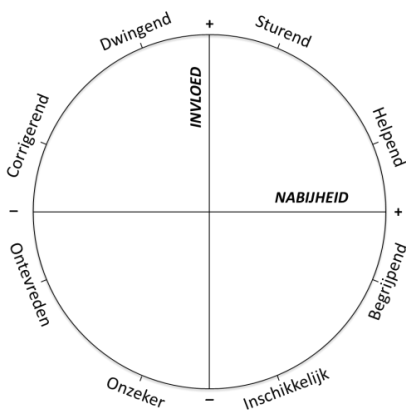
2.1 Interpersonal theory

Voor het bestuderen van de verschillende aspecten van de docent-leerlingrelatie wordt in deze studie gebruik gemaakt van *interpersonal theory* (Horowitz & Strack, 2011; Kiesler, 1996).

Interpersonal theory is gebaseerd op de aanname dat het gedrag van mensen die een sociaal systeem vormen het beste begrepen kan worden vanuit transactionele causaliteit en wederzijdse beïnvloeding (Horowitz & Strack, 2011). Een belangrijk uitgangspunt

van deze theorie is dat de interpersoonlijke betekenis die mensen toekennen aan gedragingen van anderen beschreven kan worden aan de hand van twee dimensies; Invloed en Nabijheid (e.g., Bakan, 1966; Gurtman, 2009). Invloed verwijst naar de mate waarin iemand zich onafhankelijk opstelt, interacties domineert, macht of controle heeft. Nabijheid verwijst naar de mate waarin iemand genegenheid toont, zich sociaal opstelt, harmonie nastreeft en vriendelijk is (Gurtman, 2009). Elke gedraging kan worden weergegeven in een circulaire structuur (*Interpersonal Circle*, Horowitz & Strack, 2011).

Wubbels, Créton en Hooymayers (1985) hebben op basis van het werk van Leary (1957) een model ontwikkeld om de relatie tussen docent en leerlingen te beschrijven, zij noemden dit het Model voor interactioneel leraarsgedrag (Wubbels et al., 1985). In recente publicaties wordt het model aangeduid met InterPersoonlijke Cirkel voor Docenten (IPC-D; Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, Den Brok, & Levy, 2014). In de IPC-D worden acht sectoren van docentgedrag gedefinieerd: sturend, helpend, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, corrigerend, en dwingend (zie Figuur 1). De relatie tussen docent en leerlingen kan opgevat worden als de generalisatie van de interpersoonlijke betekenis die docent en leerlingen toekennen aan het gedrag in hun onderlinge interacties (Wubbels, Brekelmans, Den Brok, & Van Tartwijk, 2006).



Figuur 1. Interpersoonlijke Cirkel voor Docenten (IPC-D: Voor een uitgebreide beschrijving van de ontwikkeling van de IPC-D verwijzen we naar Van Tartwijk et al., 2014)

Wanneer leerlingen interpersoonlijke betekenis toekennen aan het gedrag dat een bepaalde docent in het algemeen vertoont, wordt dit aangeduid met het *leerlingenbeeld* van de relatie met die docent. Interpersoonlijke betekenis kan ook door docenten zelf of door observatoren worden toegekend aan het gedrag dat docenten vertonen. De toekenning kan betrekking hebben op momentane situaties (micro-niveau) of patronen in het gedrag (macro-niveau), op interacties met een hele klas of met individuele leerlingen. Daardoor kunnen verschillende aspecten worden onderscheiden aan docent-leerlingrelaties. De verschillende aspecten die we in deze studie betrekken, worden in de volgende paragraaf nader toegelicht.

2.2 Aspecten van docent-leerlingrelaties op macro-niveau

Op macro-niveau onderscheiden we in deze studie naast het *leerlingenbeeld* de *interpersoonlijke identiteitsstandaard* en de *zelfschema's* die docenten hebben.

Leerlingenbeeld

Op basis van de IPC-D is een vragenlijst ontwikkeld: de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) (Wubbels et al., 2006). De vragenlijst is geschikt om het gedrag van een docent in het algemeen (op basis van een aantal weken, maanden of jaren dat de leerlingen les hebben van de betreffende docent) in kaart te brengen. Wanneer de vragenlijst wordt ingevuld door een klas leerlingen (minimaal acht, maar in de praktijk meestal de hele klas) kunnen de gegevens gebruikt worden als maat voor het *leerlingenbeeld* van het interpersoonlijke gedrag van een docent in een klas (*multiple observers*; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein, & Kunter, 2009). De scores van de leerlingen worden dan geaggregeerd tot acht scores corresponderend met de sectoren in de IPC-D en/of twee scores corresponderend met de dimensies Invloed en Nabijheid (Wubbels et al., 2006). Op basis van deze scores kunnen acht typen docent-leerlingrelaties worden onderscheiden (Wubbels et al., 2006).

Uit onderzoek met de VIL is gebleken dat de schoolresultaten van leerlingen beter zijn

als zij hun docent percipiëren als hoog op zowel Invloed als Nabijheid (i.e., rechts boven in de cirkel) (o.a. Den Brok et al., 2004). Gedurende de loopbaan stijgt de score op Invloed van docenten terwijl hun score op Nabijheid vrijwel stabiel blijft (Brekelmans, 2010; Brekelmans, Wubbels, & Van Tartwijk, 2005).

Interpersoonlijke identiteitsstandaard

De *interpersoonlijke identiteitsstandaard* is het referentiekader van een docent met betrekking tot de relatie die hij/zij heeft met de leerlingen in zijn/haar klassen in het algemeen. Deze *identiteitsstandaard* bestaat uit de relevante percepties en ideeën over de docent-leerlingrelaties en welke betekenis docenten daaraan toekennen (i.e., welke betekenis heeft de docent-leerlingrelatie voor mij als docent in het algemeen of hoe is mijn relatie met mijn leerlingen?) (Burke & Stets, 2009; Van der Want et al., 2014). Dergelijke referentiekaders geven richting aan het handelen van docenten met betrekking tot de relatie met leerlingen, zo blijkt uit eerder onderzoek (Beauchamp & Thomas, 2011; Burke & Stets, 2009; Pillen, Beijaard, & Den Brok, 2013).

Zelfschema's in positieve en problematische relaties

Volgens de Relationele Schema Theorie (Baldwin, 1992) ontwikkelen mensen door herhaaldelijk contact met personen, *relationele schema's* die informatie over de relatie met de betreffende persoon bevatten. Een relationeel schema wordt geactiveerd wanneer men een interactie aangaat met iemand, en dient dan als referentiekader van waaruit de interactie geïnterpreteerd wordt. Als zodanig beïnvloeden relationele schema's de beslissingen die een persoon neemt in interactie met anderen.

Een *relationeel schema* is een netwerk van interpersoonlijke kennis, in dit geval over de docent zelf en de individuele leerlingen in zijn/haar klas. Relationele schema's bestaan uit een *zelfschema*, een *ander schema* en een *script* (Baldwin, 1992). Het *zelfschema* is het beeld dat een persoon in interactie van zichzelf heeft (Baldwin, 1992). Het *ander schema*

is het beeld dat een persoon in interactie van de ander heeft (Baldwin, 1992). Een *script* is een cognitief schema dat het te verwachten typische patroon van de interactie weergeeft (Baldwin, 1992). Een *relationeel schema* van een docent over een relatie met een leerling bevat dan dus een beeld dat de docent in interactie met deze specifieke leerling over zichzelf heeft, het beeld dat deze docent van die specifieke leerling heeft en de ideeën die deze docent heeft over verschillende typische patronen in interacties met deze specifieke leerling.

Het is gebleken dat de *ander schema's* die docenten hebben ten aanzien van specifieke leerlingen bepalend zijn voor hun omgang met deze leerlingen (Brophy & Good, 1970; Mayer & Marland, 1997; Stuhman & Pianta, 2001). In deze studie ligt de focus op het *zelfschema* van de docent in relatie met individuele leerlingen. We zijn hierbij vooral geïnteresseerd in *zelfschema's* die docenten hebben in positieve en problematische relaties met leerlingen.

2.3 Aspecten van docent-leerlingrelaties op micro-niveau

Naast aspecten op macro-niveau bekijken we in deze studie twee aspecten op micro-niveau, namelijk *appraisal* (situatie specifieke cognities) van docenten en *real-time interpersoonlijk gedrag* van docenten voor een specifieke situatie in de les. In deze studie richten we ons op de lesstart.

Appraisal

Situatie specifieke cognities hebben betrekking op de betekenisgeving van een docent op situationeel niveau, dit wordt ook wel aangeduid met een *appraisal* (Lazarus & Folkman, 1984). Een *appraisal* is de uitkomst van het proces van evaluatie van een docent over een specifieke interpersoonlijke situatie op micro-niveau (Welke betekenis heeft deze situatie voor mij als docent op dit moment?) (Lazarus & Folkman, 1984). Bijvoorbeeld in de volgende situatie: de bel is gegaan en de leerlingen komen luidruchtig het lokaal binnen zonder aandacht voor de docent. Op dat moment start er bij de docent een evaluatieproces van deze interpersoonlijke situatie

waarbij de docent bij zichzelf te rade gaat (Wat gebeurt er? Wat denk en voel ik? Wat kan ik doen? Welke betekenis heeft deze situatie voor mij?). De uitkomst van dit evaluatieproces, de *appraisal*, kan, afhankelijk van de docent, gepaard gaan met positieve of stress gerelateerde emoties. *Appraisals* dragen dan ook positief of negatief bij aan het welzijn van docenten (Lazarus & Folkman, 1984; Van der Want et al., 2014).

Real-time docentgedrag

Volgens Granic en Patterson (2006) ontstaan relaties door patronen in dagelijkse interacties tussen personen. Interpersoonlijke gedragingen van moment-tot-moment (real-time) kunnen gezien worden als de bouwstenen van een relatie (Granic & Patterson, 2006; Oullier, Guzman, Jantzen, Lagarde, & Kelso, 2008). Om *real-time gedrag* te onderzoeken hebben Granic en Hollenstein (2003) gekeken naar onder andere de *inhoud* van real-time gedrag. De inhoud van *real-time gedrag* wordt bestudeerd in termen van *attractoren* (Granic & Hollenstein, 2003). *Attractoren* zijn stabiele en terugkerende staten van gedrag die zich ontwikkelen door herhaling (Granic & Hollenstein, 2003). In *real-time interpersoonlijk docentgedrag* zijn *attractoren* gedragingen met een specifieke combinatie van Invloed en Nabijheid die tijdens de les vaak en langdurig voorkomen in het gedrag van een bepaalde docent (Pennings, Van Tartwijk, et al., 2014).

2.4 Deze studie

In eerdere onderzoeken naar docent-leerlingrelaties werd vooral gebruik gemaakt van het *leerlingenbeeld* als aspect van de docent-leerlingrelatie. Hoewel het belang van dit aspect voor kwalitatief goede docent-leerlingrelaties, leerlingopbrengsten en het welbevinden van docenten is aangetoond, verschaft het weinig inzicht in hoe docenten zo'n kwalitatief goede relatie kunnen creëren (Wubbels et al, 2012). Een combinatie van aspecten van docent-leerlingrelaties die zich richten op docentcognities op micro- en macroniveau, en real time gedrag biedt naast het *leerlingenbeeld* mogelijk aanvullende informatie voor het inzicht in en de onder-

steuning van docenten bij het creëren van goede docent-leerlingrelaties. Een breder beeld van de docent-leerlingrelatie kan een bijdrage leveren aan de kwaliteit van specifieke feedback op het functioneren van docenten. Tijdens deze feedback kunnen dan verschillende aspecten van de docent-leerlingrelatie aan bod komen (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, & Korthagen, 2007).

We richten ons in dit onderzoek op de beginfase van de loopbaan. Vooral bij beginnende docenten speelt de ontwikkeling van de docent-leerlingrelatie een grote rol binnen de uitoefening van hun beroep. Het opbouwen van goede docent-leerlingrelaties is een worsteling voor hen (Pillen, Beijaard et al., 2013). Vaak wijkt de interpersoonlijke betekenis die een beginnende docent geeft aan interacties met leerlingen af van de betekenis die leerlingen daaraan geven; dit kan de ontwikkeling van een goede docent-leerlingrelatie bemoeilijken (Volkman & Anderson, 1998; Wubbels et al., 2006). Beginnende docenten noemen problemen met relaties met leerlingen dan ook als voornaamste reden om het beroep vroegtijdig te verlaten (Commissie Leraren, 2007; MacDonald, 1999). Aan het begin van de loopbaan zijn docent-leerlingrelaties ook aan grote verandering onderhevig (Brekelmans et al., 2005; Maulana et al., 2012; Riley, Watt, Richardson, & De Alwis, 2012).

In dit onderzoek wordt geëxploreerd welke andere indicatoren dan het *leerlingenbeeld* informatie geven over de docent-leerling relatie. Indien andere aspecten dezelfde informatie geven kan in onderzoek en bij de professionalisering van docenten worden volstaan met de informatie die op basis van het *leerlingenbeeld* wordt verkregen. De volgende onderzoeksvraag staat centraal: Welke aanvullende informatie verschaffen (1) *de interpersoonlijke identiteitsstandaard*, (2) het *zelfschema in een positieve relatie* met een individuele leerling, (3) het *zelfschema in een problematische relatie* met een individuele leerling, (4) *appraisal* van een lesstart en (5) *het real-time interpersoonlijk docentgedrag* tijdens een lesstart, op het *leerlingenbeeld*?

Tabel 1
Kenmerken van de vier beginnende docenten

Alias	Geslacht	Leeftijd	Vak	Jaren ervaring	Docent-leerlingrelatie	
					Invloed	Nabijheid
Kees	Man	33	Biologie	2	.07	.16
Piet	Man	46	Natuurkunde	1	-.07	.18
Brechtje	Vrouw	32	Natuurkunde/ Scheikunde	1	-.22	.04
Joris	Man	28	Scheikunde	1	.02	-.06

Noot. Voor Brechtje zijn de invloed en nabijheidsscores gebaseerd op de leerlingpercepties van drie klassen. Voor Kees, Piet en Joris zijn deze scores gebaseerd op de leerlingpercepties van twee klassen.

3 Methode

3.1 Design

Om recht te doen aan de complexiteit van docent-leerlingrelaties en de rijkdom van de data maakten we gebruik van een meer-voudige *case-study* (Flyvberg, 2006). Door middel van het maximale-variatie selectie-criterium (Flyvberg, 2006) exploreerden we voor vier beginnende docenten met verschillende docent-leerlingrelaties hoe indicatoren voor de verschillende aspecten van docent-leerlingrelaties aanvullende informatie kunnen bieden op het *leerlingenbeeld*.

3.2 Participanten

De vier docenten die participeerden in dit onderzoek waren beginnende docenten (maximaal twee jaar ervaring) in het voortgezet onderwijs. Zij werden op basis van hun *leerlingenbeeld* geselecteerd uit een grotere onderzoeksgroep van 189 docenten. Bij de selectie - op basis van de Invloed- en Nabijheidsscore - is gestreefd naar een zo groot mogelijke spreiding over de IPC-D (zie Tabel 1).

3.3 Instrumenten

Leerlingenbeeld

Het *leerlingenbeeld* is gemeten met de 24-item versie van de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL, 3 items per octant; Wubbels et al., 2012). Voorbeelditems zijn, “Deze docent heeft gezag”, “Deze docent heeft humor”, “Deze docent treedt slap op” en “Deze docent is streng”. Elk item is beantwoord met behulp van een vijf-punt schaal (1 = *nooit* en 5 = *altijd*). Met de scores op de 24 items kunnen waarden voor Invloed en Nabijheid worden

berekend door de items een weging te geven op basis van hun plaats in de interpersoonlijke cirkel. De gegevens van individuele leerlingen zijn per klas geaggregeerd en over de klassen gemiddeld. De betrouwbaarheid en validiteit van de 24-item versie van de VIL is goed (Pennings, Brekelmans, et al., 2014).

Interpersoonlijke identiteitsstandaard

Voor het verzamelen van gegevens over de *interpersoonlijke identiteitsstandaard* van docenten zijn semigestructureerde interviews met de docenten gehouden. Tijdens dit interview werden docenten uitgenodigd om de relatie met hun leerlingen in het algemeen, over al hun klassen heen, te beschrijven (Hoe zou je je relatie met je leerlingen in het algemeen omschrijven?). Deze interviews werden getranscribeerd en daarna geanalyseerd door per respondent de fragmenten te selecteren waar de docent direct of indirect een uitspraak deed over zijn/haar *identiteitsstandaard*. Deze uitspraken werden door twee onafhankelijke codeurs aan de hand van de acht sectoren van de interpersoonlijke cirkel gecodeerd. Het maximale aantal codes per uitspraak was drie. Op basis van het percentage overeenstemming (83%) en Cohen's kappa (.69), werd de codering als voldoende betrouwbaar beschouwd. In het geval dat de beoordelaars een afwijkende code hadden toegekend, werd de definitieve code na overleg vastgesteld.

Zelfschema in positieve en problematische docent-leerlingrelaties

Om het *zelfschema in positieve en problematische relaties* te onderzoeken is een semigestructureerd interview afgenomen bij de

vier docenten. Hen werd gevraagd één of twee positieve en één of twee problematische relaties te beschrijven die zij op dat moment hadden of zich uit een recent verleden konden herinneren. In het interview werd onder andere gevraagd naar de relatie met deze specifieke leerlingen in het algemeen (hoe zou je deze relatie omschrijven?) en naar interacties met de leerling (hoe ga je meestal met deze leerling om).

Ook deze interviews zijn getranscribeerd, waarna de uitspraken die betrekking hadden op docentgedrag in interacties met leerlingen werden geïdentificeerd. Deze uitspraken zijn vervolgens gecodeerd in de IPC-D. Over de verschillende analyse stappen werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid met een tweede codeur berekend. Hiervoor werd ongeveer 10% van de data bekeken. Voor de segmentering resulteerde dit in een overeenstemming van 89% (aantal woorden dat door beide codeurs herkend werd als wel of niet tot een uitspraak behorend). Voor de codering van de uitspraken over het docentgedrag werd een gewogen Cohen's Kappa berekend, deze was .89. De codering werd daarmee als voldoende betrouwbaar beschouwd.

Appraisal

Om de *appraisal* van docenten rondom de docent-leerlingrelatie te onderzoeken, werd direct nadat de les was opgenomen een video-gestimuleerd interview gehouden. In deze studie richten we ons op de *appraisal* van een lesstart van een les. De docenten werd gevraagd hun lesstart op de video te bekijken en hieraan betekenis te geven (Hoe zou je deze situatie omschrijven? Wat gebeurt er? Welke betekenis heeft deze situatie voor jou als docent op dit moment?). Deze video-gestimuleerde interviews over de lesstart werden getranscribeerd en door twee onafhankelijke codeurs gecodeerd aan de hand van de acht sectoren van de interpersoonlijke cirkel. Het maximale aantal codes per interview was drie. Op basis van het percentage overeenstemming (94%) en Cohen's kappa (.73) werd de codering als voldoende betrouwbaar beschouwd. In het geval dat de beoordelaars een afwijkende code hadden toegekend, werd de definitieve code na overleg vastgesteld.

Real-time interpersoonlijk docentgedrag

Het *real-time interpersoonlijk docentgedrag* werd geobserveerd door de mate van Invloed en Nabijheid in het gedrag van de docent te coderen. Hiervoor is gebruik gemaakt van Sadler's computer joystick procedure (Lizdek, Sadler, Woody, Ethier, & Malet, 2012). Hierdoor was het mogelijk om de mate van Invloed en Nabijheid in het *real-time docentgedrag* tegelijkertijd en continu te coderen (voor een uitgebreide beschrijving van deze observatie methode in de context van docenten zie Pennings, Brekelmans, et al., 2014).

Nadat video-opnames gecodeerd zijn, genereert Joymon.exe (i.e., het programma behorend bij de computer joystick procedure) een file waarin per dimensie de codering van het *real-time docentgedrag*, als x- en y-coördinaat wordt genoteerd. Zoals gesuggereerd door Lizdek et al. (2012) zijn alle observaties van de eerste 10 seconden verwijderd. Hierdoor wordt een eventuele schijn codering, als gevolg van het verplaatsen van de joystick van een voorbereidende tot startpositie, verwijderd. De tijdseries voor beide observatoren werden daarna gemiddeld, gehercodeerd tot categorieën, en in Gridware (Lamey, Hollenstein, Lewis, & Granic, 2004) verwerkt tot een State Space Grid (SSG) (Lewis, Lamey, & Douglas, 1999). Dit is een twee-dimensionele visuele representatie van alle mogelijke combinaties van Invloed en Nabijheid. Een SSG is een raster van cellen (i.e., elke cel is een specifieke combinatie van Invloed en Nabijheid) (Hollenstein, 2013). Hiervoor zijn de coördinaten gehercodeerd tot 10 categorieën (1 = *Zeer lage mate van Invloed/Nabijheid* en 10 = *Zeer hoge mate van Invloed/Nabijheid*). Elke cel geeft dus een bepaalde mate van Invloed en Nabijheid in het docentgedrag weer.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de observaties vast te stellen is de Intra-ClassCorrelatie (ICC) berekend (Lüdtke et al., 2009). In het huidige onderzoek werden alle observaties uitgevoerd door twee observatoren en gemiddeld (Lüdtke et al., 2009). ICC(K=2) was .81 voor Invloed en .76 voor Nabijheid. Vanwege deze hoge mate van overeenstemming bleek de inzet van twee

observatoren afdoende om betrouwbare scores te verkrijgen (LeBreton & Senter, 2008).

3.4 Procedure

De docenten zijn geselecteerd uit een bestand dat als volgt tot stand is gekomen. Aan 189 docenten die hun medewerking toegezegd hadden aan een longitudinaal onderzoek naar docent-leerlingrelaties, is gevraagd om de VIL in de klas af te nemen die volgens henzelf hun meest problematische klas was. Uit deze groep docenten zijn op basis van hun Invloed en Nabijheid scores (zoveel mogelijk spreiding) en het aantal jaren werkervaring als docent (spreiding over 3 groepen: 0-3 jaar, 9-11 jaar en meer dan 20 jaar) 30 docenten geselecteerd en gevraagd om deel te nemen aan interviews over interpersoonlijke docent-cognities. Naast deze interviews werden voor de observaties van *het real-time docentgedrag* bij deze 30 docenten in twee klassen video-opnames gemaakt (in sommige gevallen in drie klassen). De leerlingen uit deze twee of drie klassen vulden de VIL over hun docent in. Op basis van deze VIL scores (i.e., Invloed en Nabijheid scores) zijn uit de groep beginners (0-3 jaar ervaring) vier docenten geselecteerd.

Na het opnemen van de les werd een semigestructureerd interview afgenomen met de docent om de *identiteitsstandaard* van de docent te bevragen. Vervolgens werd aan de hand van de opgenomen les een video-gestimuleerd interview gehouden om de *appraisals* te onderzoeken. De video-opname behorend bij dit video-gestimuleerd interview werd tevens gebruikt voor de observaties van het *real-time interpersoonlijk docentgedrag*. Hiervoor is de lesstart geselecteerd als specifieke situatie. We definiëren de lesstart als de periode die begint bij binnenkomst van de eerste leerling en eindigt zodra de inhoud van de les aan bod komt. Deze periode duurt bij alle vier docenten ongeveer tien minuten. We hebben gekozen voor de lesstart, omdat deze situatie in elke les en bij iedere docent voorkomt. Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat de lesstart belangrijk is voor het sociale klimaat in de klas (Doyle, 2006). Gezien de duur van de interviews, vond het semigestructureerd interview om de *zelfschema's rondom*

positieve en problematische relaties met individuele leerlingen te onderzoeken op een andere dag plaats dan de lesopname en de interviews over de *identiteitsstandaard* en *appraisal*. Alle data werd verzameld aan het einde van het schooljaar en binnen een periode van drie maanden.

3.5 Analyse

Om de verschillende aspecten van docent-leerlingrelaties met het *leerlingenbeeld* te vergelijken hebben we voor elk aspect nadat het gecodeerd was aan de hand van de IPC-D, vastgesteld welke sectoren het meest prominent aanwezig waren.

De prominente sectoren van het *leerlingenbeeld* zijn vastgesteld door eerst de sectorscores van twee of drie klassen met elkaar te combineren in de IPC-D. Hierdoor ontstond per docent een totaalbeeld van de docent-leerlingrelatie. De drie sectoren met de hoogste scores werden vervolgens geselecteerd als meest prominent.

Voor de overige aspecten van docent-leerlingrelaties zijn de prominente sectoren als volgt geïdentificeerd. Bij de *zelfschema's met betrekking tot positieve en problematische relaties* werd eerst de sector die het meest frequent codes kregen aan de uitspraken in de interviews benoemd als prominent. Als er vervolgens nog een of meer sectoren waren die ook duidelijk vaker dan de andere sectoren codes kregen, werden ook deze als prominent benoemd.

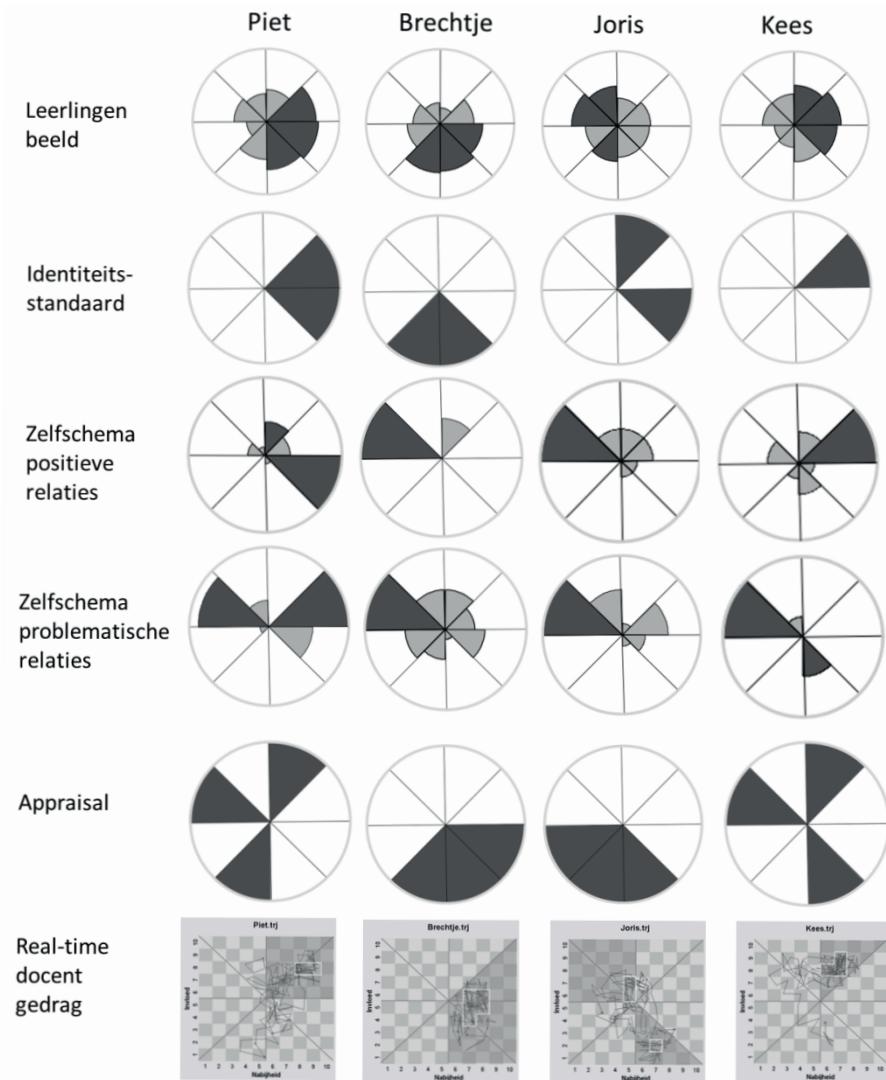
Bij de codering van de interviews waarin gevraagd werd naar de *interpersoonlijke identiteitsstandaard* en *appraisal* werden maximaal drie codes toegekend. Deze codes werden aangemerkt als prominente sectoren.

Het *real-time interpersoonlijk docentgedrag* tijdens de lesstart werd weergegeven in SSG's. De sectoren die het meest prominent zijn voor het *real-time docentgedrag* zijn die sectoren waar de *attractoren* voor de docent geïdentificeerd zijn. We hebben de *attractoren* geïdentificeerd door de cel(len) te selecteren (a) waarin het gedrag het meest langdurig plaats vindt en (b) die het meest bezocht worden (Hollenstein, 2013). Daarvoor hebben we twee criteria geformuleerd: (1) Duur van het gedrag in de cel moet groter

zijn dan twee keer de gemiddelde duur van de bezochte cellen van alle vier de docenten. In dit onderzoek was deze gemiddelde duur in de bezochte cellen 21.97 seconden, dus als de cel meer dan 43.95 seconden bezocht is, komt deze in aanmerking voor selectie als *attractor*. (2) Het aantal keren dat gedrag vertoond wordt (i.e., het aantal bezoeken aan een cel) moet groter zijn dan twee keer het gemiddelde aantal bezoeken aan bezochte cellen van alle vier de docenten samen. In dit onderzoek was het gemiddeld aantal keren dat gedrag in

een cel vertoond werd 2.71 keer. Een cel komt dus in aanmerking als *attractor* wanneer deze 5.42 keer bezocht wordt. Een cel wordt als *attractor* geïdentificeerd als deze voldoet aan beide criteria.

Om te exploreren welke informatie andere aspecten van de docent-leerlingrelatie toevoegen aan de informatie die het *leerlingenbeeld* geeft over de docent-leerlingrelatie, werd een vergelijking gemaakt tussen de verschillende bronnen van informatie.



Figuur 2. Verschillende aspecten van docent-leerlingrelaties voor vier beginnende docenten (zie Figuur 1 voor een toelichting bij de cirkel).

4 Resultaten

We presenteren eerst de aanvullende informatie van de verschillende aspecten. Vervolgens illustreren we voor twee docenten hoe integratie van de verschillende aspecten van de docent-leerlingrelatie aanvullende informatie kan geven voor het inzicht in de docent-leerlingrelatie.

4.1 De aanvullende informatie van verschillende aspecten

Om de aanvullende informatie van de aspecten van docent-leerlingrelaties op het *leerlingenbeeld* in kaart te brengen, hebben we in Figuur 2 de scores van de vier docenten per aspect weergegeven. De sectoren die het meest prominent aanwezig zijn, zijn donkergrijs gekleurd. Met het meest prominent aanwezig bedoelen we, dat de docent in deze sector de hoogste scores heeft ten opzichte van de andere sectoren op het betreffende aspect.

Leerlingenbeeld

Het *leerlingenbeeld* van alle vier de docenten hebben we in Figuur 2 weergegeven op de eerste rij. De indicatoren voor aanvullende aspecten van docent-leerlingrelaties werden afgezet tegen dit *leerlingenbeeld* (weergegeven in de rijen onder het *leerlingenbeeld*). Uit de resultaten bleek dat het *leerlingenbeeld* per docent soms verschilde en soms overeenkwam met dat van de andere docenten. Piet en Kees werden door hun leerlingen vooral als helpend en begrijpend gepercipieerd. Het verschil tussen Piet en Kees lag echter in hun scores op de sectoren sturend (i.e., waar Kees hoger scoort en Piet lager) en inschikkelijk (i.e., waar Piet hoger scoort en Kees lager). Brechtje werd door haar leerlingen vooral gepercipieerd als begrijpend, inschikkelijk en onzeker en Joris vooral als corrigerend en dwingend, maar ook als onzeker.

Interpersoonlijke identiteitsstandaard

De *interpersoonlijke identiteitsstandaard* van Piet, Brechtje en Kees bleek grotendeels consistent met het *leerlingenbeeld*. Dat wil zeggen dat het beeld dat deze docenten beschreven met betrekking tot hun docent-

leerlingrelaties in het algemeen overeenkwam met wat de leerlingen van deze docenten vonden. De *identiteitsstandaard* van Joris week af van het *leerlingenbeeld*, hij zag zichzelf als veel vriendelijker dan dat de leerlingen hem ervoeren.

Zelfschema in positieve en problematische docent-leerlingrelaties

Bij Piet, Kees en Joris kwam hun *zelfschema in positieve relaties* grotendeels overeen met het *leerlingenbeeld*. Kees verwoordde zijn *zelfschema* als volgt: “*Ik ga altijd best behoorlijk open om met leerlingen, met iedereen. En bij iemand met wie het dan iets meer klikt of zo dan al helemaal denk ik*”.

Opvallend bij Joris en Brechtje is dat zij zichzelf in positieve relaties voornamelijk als corrigerend beschreven. Bij Joris was dit overeenkomstig met het *leerlingenbeeld*, maar bij Brechtje week dit af van het *leerlingenbeeld*.

In *problematische relaties* was het *zelfschema* voor alle vier de docenten hetzelfde; ze beschreven zichzelf als corrigerend. Alleen bij Joris was dit overeenkomstig het *leerlingenbeeld*. Daarnaast gaf Piet aan dat hij buiten de les helpend is tegenover een leerling met wie hij een problematische relatie heeft. Buiten de les gedroeg hij zich dus, ook in problematische relaties, consistent met het beeld dat de leerlingen van hem hadden.

Appraisal

De *appraisal* die de docenten van de lesstart hadden was misschien wel het aspect dat de minste overeenkomsten vertoonde met het *leerlingenbeeld*. Zowel Piet als Kees beschreven hun gedachtes tijdens de lesstart als sturend en corrigerend. Daarnaast beschreven ze beide gedachtes die veel lager op de invloedsdimensie lagen: Piet als onzeker en Kees als inschikkelijk. Kees zei het volgende: “*Dat ze wel wat vrijheid nemen, dat vind ik op zich niet erg maar ik wil wel kunnen beginnen wanneer ik wil*”. Piet zei: “*ik kan goed tegen drukte en geklets zolang het het leerdoel maar niet in de weg zit, zolang de resultaten maar behaald worden kan het me niet zoveel schelen of ze een banaan eten of water drinken. (...)het is wel heel prettig maar je moet wel*

oppassen dat het niet te gezellig wordt (...) je bent wel de docent, je wilt aandacht."

De *appraisals* van Joris tijdens een lesstart weken enigszins af van het *leerlingenbeeld*. Waar het *leerlingenbeeld* vooral corrigerend en dwingend was, en enigszins onzeker, waren zijn gedachtes tijdens de lesstart vooral ontevreden, onzeker en inschikkelijk. Hij vertelde hierover: "*Het is wat rommelig, ik rommel zelf ook wat, ze willen niet starten, dat gevoel heb ik een beetje. [Straks] krijg ik het niet stil en ik wil beginnen...*"

Brechtje was de enige docent waarvan de *appraisals* correspondeerden met het *leerlingenbeeld* (begrijpend, inschikkelijk en onzeker). Brechtje vertelde over haar lesstart: "*Ik ben nu een beetje aan het wachten tot ze vanzelf stil worden, ik luister ook omdat er vragen worden gesteld, en tegelijkertijd ben ik een manier aan het bedenken om ze stil te krijgen.*"

Real-time docentgedrag

Uit de locaties van de *attractoren* bleken verschillen tussen het *real-time docentgedrag* van de vier docenten. Voor Piet, Brechtje en Kees bestond de *attractor* uit meerdere cellen die naast elkaar lagen en voor Joris vonden we twee *attractoren* in zijn *real-time gedrag*, beide met verschillende locaties in de IPC-D.

De *attractor* van Piet lag in de sectoren sturend en helpend, dit kwam deels overeen met het *leerlingenbeeld*. De leerlingen percipieerden hem als helpend, begrijpend en inschikkelijk. Deze gedragingen liet Piet ook veel zien, maar bleken geen *attractoren*.

Bij Brechtje lag de *attractor* in de sectoren helpend, begrijpend en inschikkelijk. Hieruit konden we afleiden dat Brechtje tijdens de lesstart vriendelijker was en meer invloed liet zien dan uit het *leerlingenbeeld* bleek, maar dit verschil was minimaal. Haar *real-time gedrag* kwam dus grotendeels overeen met het *leerlingenbeeld*.

De *attractor* van Kees lag in de sector sturend. Dit kwam overeen met het *leerlingenbeeld* waar hij ook hoog scoort op sturend. Kees liet naast sturend gedrag in deze lesstart ook vrij veel dwingend gedrag zien, dit was niet direct terug te zien in het *leerlingenbeeld*, de leerlingen percipieerden hem naast sturend als helpend en begrijpend.

Joris is de enige docent waarbij twee *attractoren* in twee tegenovergestelde sectoren geïdentificeerd zijn. De leerlingen percipieerden hem als corrigerend en dwingend, in zijn *real-time gedrag* was dit zijn eerste *attractor*. De tweede *attractor* van Joris lag in de sector inschikkelijk, dit week af van het *leerlingenbeeld*, de leerlingen percipieerden hem als onzeker (de sector naast inschikkelijk).

4.2 De aanvullende informatie van verschillende aspecten: een illustratie

We hebben voor twee cases de andere aspecten nader beschreven om te laten zien hoe deze aspecten voor de individuele docenten op een verschillende manier aanvullend kunnen zijn op het *leerlingenbeeld*. We hebben gekozen voor Kees, de docent met het meest gunstige *leerlingenbeeld* in termen van motivatie van leerlingen en leerlingopbrengsten en voor Joris, een docent met een minder gunstig *leerlingenbeeld*.

Kees. Deze docent werd door zijn leerlingen gepercipieerd als sturend, helpend en begrijpend. Zijn *identiteitsstandaard* kwam hiermee overeen, hij zag zichzelf vooral als helpend in relatie tot zijn leerlingen in het algemeen. Hij zei hierover het volgende: "*Met geen van de 200 leerlingen heb ik een slechte band. Een geïnteresseerde band, van twee kanten op. Dat waardeer ik wel, dat ze ook aan mij vragen van hoe was uw weekend en dat ik ook op de gang aangesproken wordt.*" Deze vriendelijke relatie kwam ook tot uiting in een positieve relatie met een individuele leerling, ook hier omschreef Kees zichzelf voornamelijk als helpend. In een problematische relatie daarentegen beschreef Kees zichzelf als corrigerend, iets wat hij in zijn overige relaties met leerlingen weinig deed. Ook een van zijn *appraisals* van de lesstart was corrigerend: "*Het is rumoerig en dan denk ik 'ik moet het nu afkappen' omdat ik dat niet voor de rest van de les wil hebben. Ik zeg meteen 'ik ga nu namen opschrijven van mensen die druk zijn' en dan ging het geluidsniveau meteen een stuk lager... ik denk dat het redelijk ging.*" Daarnaast beschreef hij zijn gedrag tijdens de lesstart als

inschikkelijk en sturend. Dit kwam overeen met het gedrag dat hij tijdens de lesstart liet zien. Dit gedrag begon inschikkelijk, maar werd daarna al snel corrigerend, zoals hij ook beschreef in zijn *appraisal*. Daarna werd zijn gedrag vooral sturend. Hoewel zijn gedachten en gedrag tijdens de lesstart goed op elkaar aansloten, was hij in beide aspecten wel dominantanter dan het *leerlingenbeeld* doet vermoeden.

Joris. Deze docent werd door leerlingen voornamelijk gepercipieerd als dwingend en corrigerend. Opvallend hierbij was dat hij tegelijkertijd ook gezien werd als onzeker. Zijn *identiteitsstandaard* week sterk af van het *leerlingenbeeld*. *Joris* beschreef zichzelf als veel vriendelijker dan hoe de leerlingen hem percipieerden (d.w.z., sturend en begrijpend) en zegt: “*Zakelijk, met gevoel voor de leerling*”. Zijn *zelfschema in positieve en problematische relaties* met individuele leerlingen kwam meer overeen met het *leerlingenbeeld*. Hij beschreef zichzelf zowel in positieve als problematische relaties voornamelijk als corrigerend.

De *appraisals* van *Joris* tijdens de lesstart weken af van alle aspecten gemeten op meer macro-niveau. Zijn *appraisals* waren veel minder invloedrijk, hij vertelde: “*De leerlingen komen binnen (...). Dan denk ik blijf nou zitten want anders is zo iedereen weer van de leg af en krijg ik het niet stil en ik wil beginnen. Daarom reageer ik ook zo geïrriteerd. Dat vind ik slecht van mezelf. Dan heb ik zoiets van ja wat gebeurt er nou? Het is wat rommelig, ik rommel zelf ook wat.*” Deze uitspraken zijn gepositioneerd in de cirkel als inschikkelijk, onzeker en ontevreden. Alhoewel hij door zijn leerlingen ook als onzeker werd gezien, zagen we zijn corrigerende en dwingende kant niet terug in de *appraisals*. Het *real-time docentgedrag* van *Joris* tijdens de lesstart liet die corrigerende en dwingende kant wel zien. Evenals in het *leerlingenbeeld* zagen we echter ook hier de minder invloedrijke kant van *Joris* terug, een tweede *attractor* bevond zich namelijk in de inschikkelijke sector.

De verschillende aspecten van docent-leerlingrelaties gaven bij *Joris* dus geen consistent beeld. *Joris* leek zich niet bewust te

zijn van wat de leerlingen werkelijk van hem vonden. Bovendien sloten zijn gedragingen en gedachten tijdens de lesstart niet op elkaar aan, hij was in zijn gedachten veel minder dominant dan in zijn gedrag. Uit zijn gedrag tijdens de lesstart en hoe hij zichzelf omschreef in zowel positieve als problematische relaties bleek juist wel consistentie met het *leerlingenbeeld*, voornamelijk corrigerend en dwingend.

5 Discussie

Uit onderzoek is gebleken dat het *leerlingenbeeld* een betrouwbaar en valide aspect van de docent-leerlingrelatie is (Wubbels et al., 2006). In het huidige onderzoek hebben we gekeken naar andere aspecten van docent-leerlingrelaties die mogelijk aanvullende informatie op het *leerlingenbeeld* kunnen verschaffen.

Uit de resultaten blijkt dat er voor ieder van de vier onderzochte docenten overeenkomsten zijn tussen het *leerlingenbeeld* en één of meerdere andere aspecten van docent-leerlingrelaties. Welke dit zijn verschilt echter per docent.

Bij drie docenten in deze studie was de *identiteitsstandaard* consistent met het *leerlingenbeeld*, zij omschreven hun docent-leerlingrelatie op dezelfde wijze als hun leerlingen deze relatie percipieerden. Als we het *leerlingenbeeld* als een betrouwbare en valide indicator voor de docent-leerlingrelatie zien (Wubbels et al., 2006), betekent dit dat deze docenten een reëel referentiekader hebben voor de relatie die zijn met hun leerlingen hebben. Bij één docent in onze studie week de *identiteitsstandaard* af van het *leerlingenbeeld*. Deze docent werd door zijn leerlingen vooral als corrigerend en dwingend gezien, terwijl hij zichzelf beschrijft als sturend en begrijpend. Eerder onderzoek laat zien dat vooral bij docenten die door hun leerlingen als onzeker, ontevreden en corrigerend werden gezien, het verschil tussen het *leerlingenbeeld* en het zelfbeeld groot is (Wubbels et al., 2006). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze docenten trachten de cognitieve dissonantie die zij ervaren omtrent de docent-

leerlingrelatie zoals hij is en zoals zij zouden willen dat hij is, te reduceren door zichzelf positiever te beschrijven (Wubbels et al., 2006). Een dergelijke redenering wordt ondersteund door Burke en Stets (2009) die stellen dat indien een situatie niet overeenkomt met de interpersoonlijke *identiteitsstandaard*, dit zal leiden tot verandering van ofwel de alledaagse lespraktijk, hetgeen het *leerlingenbeeld* zal beïnvloeden, ofwel de *interpersoonlijke identiteitsstandaard* om het verschil tussen beide kleiner te maken. Dit biedt mogelijkheden voor een docent om zijn/haar docent-leerlingrelatie verder te ontwikkelen. Echter, niet iedereen met een verschil tussen *interpersoonlijke identiteitsstandaard* en *leerlingenbeeld* zal zich bewust zijn van dit verschil. Daarnaast zal afhankelijk van de positie in de IPC-D van *identiteitsstandaard* en *leerlingenbeeld* de noodzaak tot verkleinen van het verschil voor een goede docent-leerlingrelatie per docent verschillen.

De *zelfschema's* in *positieve en problematische relaties* met leerlingen lieten ook voor iedere docent een ander beeld zien. De docenten die in onze studie door hun leerlingen als nabij werden gepercipieerd, en zichzelf ook zo zagen, omschreven zichzelf in een positieve relatie met een individuele leerling ook als nabij. Voor hen zijn positieve relaties met individuele leerlingen dus een goed voorbeeld voor hoe zowel zichzelf als hun leerlingen hun docent-leerlingrelaties in het algemeen omschrijven.

Opvallend is dat beide overige docenten niet alleen in hun problematische relaties maar ook in hun positieve relaties, zichzelf omschreven als corrigerend. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat docenten die lager scoren op Nabijheid en Invloed in hun *leerlingenbeeld* meer moeite hebben met orde houden dan docenten die hier hoger op scoren (Wubbels et al. 2006). Orde houden zou dus ook in beschrijvingen van individuele relaties bij deze docenten een grotere rol kunnen spelen.

Alle vier de docenten omschreven zichzelf in een problematische relatie als voornamelijk corrigerend. Maar bij één van de vier docenten was dit overeenkomstig het *leerlingenbeeld* en bij geen van de vier was dit in overeenstemming met de *identiteits-*

standaard. Dit roept vragen op over de relatie tussen percepties van docent-leerlingrelaties in het algemeen en percepties van problematische relaties met individuele leerlingen. Als deze twee vrijwel niet aan elkaar gerelateerd zijn, is het van belang docent-leerlingrelaties breder te benaderen, zeker als het de ontwikkeling van docenten op het gebied van omgang met problematische relaties betreft. Hiernaast roept dit ook de vraag op waar percepties van docent-leerlingrelaties in het algemeen op gebaseerd zijn, op klassikale situaties of op een op een contact? Eerder onderzoek heeft namelijk laten zien dat gedrag van docenten voor de klas anders gepercipieerd wordt door leerlingen dan gedrag van docenten in een-op-een situaties (Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, & Fraser, 1998).

Opvallend in de resultaten van deze studie is dat de *appraisals* van drie docenten afwijken van het *leerlingenbeeld*. Dat wil zeggen dat de interpersoonlijke betekenis die docenten aan de lesstart geven, niet overeenkomt met het beeld dat de leerlingen van de docent in kwestie hebben. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de docent-leerlingrelatie tijdens de lesstart verschilt van de relatie zoals die tijdens de rest van de les ervaren wordt door de docent en de leerlingen. Wellicht wordt het beeld dat leerlingen hebben van de docent in mindere mate bepaald door docentgedrag aan het begin van de les. Dit lijkt tegenstrijdig met eerder onderzoek, dat stelt dat centrale momenten tijdens de les (waaronder de lesstart) juist bepalend zijn voor het *leerlingenbeeld* van de docent-leerlingrelatie (Wubbels et al., 2006). Echter de *appraisal* geeft het beeld van de docent-leerlingrelatie weer zoals de docent die op een bepaald moment ervaart, het *leerlingenbeeld* betreft uiteraard de perceptie van de leerlingen generaliseerd over alle situaties. In toekomstig onderzoek zou naar andersoortige contactmomenten dan de lesstart (e.g., contact tijdens groepswork of contact buiten het lokaal) gekeken kunnen worden.

Als we kijken naar de *attractoren* in het *real-time interpersoonlijk gedrag* van de vier docenten, dan zien we dat voor alle docenten de *attractoren* zich bevinden in één of twee

sectoren die als prominent worden beschouwd in het *leerlingenbeeld*. We kunnen dus stellen dat het *real-time gedrag* voor alle docenten overeenkomsten vertoont met het *leerlingenbeeld*. We kunnen het *real-time interpersoonlijk gedrag* van personen zien als de bouwstenen van een relatie (Granic & Patterson, 2006; Oullier et al., 2008). Gezien de overeenkomsten lijkt het *leerlingenbeeld* dus informatief voor wat er in real-time gebeurt en andersom. Docenten die als het meest nabij en invloedrijk worden gepercipieerd door leerlingen worden beschouwd als goede docenten (Wubbels et al., 2006). Wanneer we inzoomen op het gedrag van deze docent zouden we aanwijzingen kunnen formuleren voor docenten die hun docent-leerlingrelatie willen verbeteren door hun *real-time gedrag* te veranderen. Deze docenten zouden dan, door middel van bijvoorbeeld video-interactie, gecoacht kunnen worden om hun *real-time gedrag* te verbeteren.

In dit onderzoek hebben we vanuit het interpersoonlijke perspectief gekeken naar de aanvulling die verschillende aspecten van docent-leerlingrelaties op het *leerlingenbeeld* kunnen verschaffen. Dit hebben we gedaan aan de hand van een meervoudige *case-study* met vier beginnende docenten. De gedachten en het handelen over de docent-leerlingrelaties van deze docenten stonden hierbij centraal. De resultaten laten een gevarieerd beeld van de docent-leerlingrelaties zien.

Tot op heden is nog weinig bekend over deze nieuwe maten in relatie tot leerling-opbrengsten en docent-opbrengsten. Op dit moment loopt een vijfjarig onderzoeksproject waarin de relatie tussen de nieuwe aspecten en *leerlingmotivatie*, de *self-efficacy* en de *werkbeleving* van docenten onderzocht wordt (NWO/PROO 411-07-360). Wel is uit eerder onderzoek bekend dat docenten voor hun eigen professionalisering behoefte hebben aan, en baat hebben bij, aanvullende informatie op het *leerlingenbeeld* (Den Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002).

Deze aanvullende informatie zou bijvoorbeeld in de volgende situaties van toepassing kunnen zijn. Voor het verbeteren van docent-leerling relaties zijn veranderingen van gedachten en gedragsroutines nodig, deze ver-

anderingen blijken moeilijk (Eraut, 2004). Als docenten het effect van gedragsveranderingen zien wordt hun motivatie hiervoor groter (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006). Door bijvoorbeeld met video-interactie training in te zoomen op situaties waar verandering van gedrag in interactie met leerlingen nodig is om de relatie te verbeteren en het kijken naar fragmenten waar dit wel goed gaat, zouden docenten meer bewust kunnen worden van de noodzakelijke veranderingen. Dergelijke interventies zijn effectief gebleken in eerdere professionele ontwikkelingstrajecten (Van Tartwijk, Veldman, & Verloop, 2011).

Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat het voor het welbevinden van docenten (in opleiding) van belang is dat docenten zich bewust zijn van hun identiteit en de mogelijke identiteitsspanningen die daarmee gepaard gaan (Burke & Stets, 2009; Pillen, Den Brok, & Beijaard, 2013). Met aanvullende informatie over hun *identiteitsstandaard* en *appraisals* kunnen eventuele identiteitsspanningen in kaart worden gebracht en worden opgelost (Den Brok, Van der Want, Beijaard, & Wubbels, 2013).

Tot slot: Het sociale klimaat in de klas is een complex systeem bestaande uit verschillende soorten sociale relaties en mechanismen. De docent-leerling relatie is één van die relaties. Deze studie laat zien dat voor het begrijpen van deze relaties en mechanismen en het inrichten van professionaliserings-trajecten om docenten te ondersteunen bij het verbeteren van het sociale klimaat in de klas, een benadering vanuit verschillende aspecten toegevoegde waarde heeft.

Noten

- 1 Dit onderzoek vormt onderdeel van een aandachtsgebied gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, NWO/PROO 411-07-360, 411-07-361, 411-07-362 en 411-07-363.

*De volgorde van de eerste drie auteurs is willekeurig. Zij moeten allen als eerste auteur beschouwd worden

Literatuur

- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Reading, PA: Addison-Wesley.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Beauchamp, C., Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13.
- Brekelmans, M. (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen. Verkregen van <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2010-0625-200136/Brekelmans.pdf>
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Burke, P., & Stets, J. (2009). *Identity Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht!* Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/brochures/2008/09/11/leerkracht.html>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006). Methodological Synergy in a National Project: The VITAE Story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102-125.
- Den Brok, P.J., Brekelmans, J.M.G., Levy, J., & Wubbels, Th. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behaviour. *International Journal of Educational Management*, 16(4), 176-184.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.
- Den Brok, P.J., Want, A.C. van der, Beijaard, D., & Wubbels, Th. (2013). The interpersonal dimension in the classroom: A model of teachers' interpersonal role identity, appraisal and teacher-student relationships. In A. Galant, & M. Newberry (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning* (pp. 141-159). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eraut, M. (2004). *Informal learning in the workplace*. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 247-273.
- Flyvberg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12, (2), 219-245.
- Granic, I., & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 15, 641-669.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Towards a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113(1), 101-131.
- Gurtman, M. B. (2009). Exploring personality with the interpersonal circumplex. *Social Psychology Compass*, 3, 1-19.
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189-206.
- Hollenstein, T. (2013). *State space grids: Depicting dynamics across development*. New York: Springer.
- Horowitz, M. L., & Strack, S. (Eds.). (2011). *Handbook of interpersonal psychology*. New York: Wiley.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research*. New York: Wiley.
- Lamey, A., Hollenstein, T., Lewis, M. D., & Granic, I. (2004). *GridWare* (Version 1.1). [Computer software]. Retrieved September 10, 2013 <http://statespacegrids.org>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.

- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to twenty questions about inter-rater reliability and inter-rater agreement. *Organizational Research Methods, 11*, 815–852.
- Lewis, M. D., Lamey, A. V., & Douglas, L. (1999). A new dynamic systems method for the analysis of early socio-emotional development. *Developmental Science, 2*, 458–476.
- Lizdek, I., Sadler, P., Woody, E., Ethier, N., & Malet, G. (2012). Capturing the stream of behavior: A computer joystick method for coding interpersonal behavior continuously over time. *Social Science Computer Review, 30*(4), 513–521.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 120–131.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature? *Teaching and Teacher Education, 15*, 835–848.
- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students: A significant domain of practical knowledge? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 25*, 17–34.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Den Brok, P., & Bosker, R.J. (2012). *Teacher-student interpersonal relationships during the first year of secondary education: A multilevel growth curve analysis*. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 207–224). Rotterdam: SENSE Publishers.
- Oullier, O., Guzman, G. C., Jantzen, K. J., Lagarde, J., & Kelso, J. A. S. (2008). Social coordination dynamics: Measuring human bonding. *Social Neuroscience, 3*(2), 178 - 192.
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Wubbels, T., Van Der Want, A. C., Claessens, L. C. A. & Van Tartwijk, J. (2014). A Nonlinear Dynamical Systems Approach to Real-Time Teacher Behavior: Differences between Teachers. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 18*(1), 23–45.
- Pennings, H. J. M., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., Van Der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education, 37*, 183–193.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education, 36* (3),
- Pillen, M. T., Den Brok, P. J., & Beijaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 34*, 86–97.
- Riley, P., Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & De Alwis, N. (2012). Relations among beginning teachers' self-reported aggression, unconscious motives, personality, role stress, self-efficacy and burnout. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 151–166). Rotterdam: SENSE Publishers.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457–477.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*, 148–163.
- Van der Want, A.C., Den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L.C.A., & Pennings, H.J.M. (2014). Teachers' Interpersonal Role Identity. Scandinavian Journal of Educational Research. Advance online publication.
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J.D., & Boshuizen, H.P. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education, 22* (4), 408 - 423.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: the front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education, 14*, 1–11.
- Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In J. Van Tartwijk, M. Brekelmans, P. Den Brok & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber Amicorum Theo Wubbels* (pp. 25–43). Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Van Tartwijk, J., Veldman, I., & Verloop, N. (2011).

Classroom management in a Dutch teacher education program: A realistic approach. *Teaching Education*, 22(2), 169-184.

Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82, 293-310.

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2012). Let's make things better. In T. Wubbels, P. Den Brok, J. Van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (pp. 225-250). Rotterdam: SENSE Publishers.

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., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Abstracted in *Resources in Education*, 20(12), 153. ERIC document 260040.

H.J.M.Pennings@uu.nl;

A.v.d.Want@tue.nl

Abstract

The teacher and the classroom social climate: an explorative study on different aspects of teacher-student relationships

Student perceptions of the teacher-student relationship - measured with the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) - are frequently used in teacher education and professional development programs. We explored the additional information of other indicators for the quality of the teacher-student relationship to improve the classroom social climate. We used interviews with four early-career teachers and observations of their lessons to study their interpersonal identity standard, self-schemas about individual relationships, appraisals of a lesson start and their real-time behaviour. Results showed that the other indicators provide additional information to student perceptions. This has consequences for teacher education and professional development programs.

Auteurs

Luce C. A. Claessens is als promovendus werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Universiteit Utrecht. **Helena J. M. Pennings** is als promovendus werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Universiteit Utrecht. **Anna C. van der Want** is als promovendus werkzaam bij de Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven. **Jan van Tartwijk** is als hoogleeraar werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Universiteit Utrecht. **Mieke Brekelmans** is als hoogleeraar werkzaam bij de Faculteit Sociale Wetenschappen, afdeling Educatie, Universiteit Utrecht. **Perry den Brok** is als hoogleeraar werkzaam bij de Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven

Correspondentieadressen:

L.C.A.Claessens@uu.nl;