

# Persoonlijkheid, self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie bij leerkrachten in opleiding

R. J. de Jong, J. van Tartwijk, N. Verloop, I. Veldman en T. Wubbels

## Samenvatting

Een positief klasklimaat en een positieve leerkracht-leerlingrelatie zijn zowel voor de leerkracht, als voor de leerlingen wenselijk. Beginnende leerkrachten en lio's (leerkrachten in opleiding) geven aan hier veel moeite mee te hebben, en het wordt dientengevolge vaak genoemd als reden om het vak te verlaten. Vandaar de vraag: wat kenmerkt de lio die er in slaagt een positieve leerkracht-leerlingrelatie op te bouwen? Onderzochte variabelen in relatie tot deze vraag zijn self-efficacy<sup>1</sup> (met betrekking tot klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën), persoonlijkheidstrekken (extraversie en vriendelijkheid), en disciplineringsstrategieën (sensitief, directief en agressief).

120 lio's hebben vragenlijsten ingevuld over self-efficacy (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) en persoonlijkheidstrekken (Branje, van Lieshout, & Gerris, 2007). Hun leerlingen hebben vragenlijsten ingevuld over de manier van disciplineren van de lio (Lewis, 2001) en over de leerkracht-leerlingrelatie in termen van invloed en nabijheid (Créton & Wubbels, 1984).

Vriendelijkheid hing positief samen met nabijheid, en self-efficacy bleek een significante voorspeller van de leerkracht-leerlingrelatie en sensitieve disciplineringsstrategieën. Dit laatste verband was echter afhankelijk van het moment waarop de lio met de opleiding was gestart (september of januari). Van alle onderzochte variabelen bleken disciplineringsstrategieën de meeste verklaringskracht te hebben met betrekking tot de variantie op de leerkracht-leerlingrelatie.

## 1 Inleiding

Onderwijs is in essentie een sociaal proces (Goodenow, 1992; Pianta, 2006), en een fundamenteel element van dat sociale proces is

de interpersoonlijke relatie tussen de leerkracht en de leerlingen (Pianta, & Hamre, 2009). Dit verklaart de interesse van onderwijskundigen voor de leerkracht-leerlingrelatie, naar aanleiding waarvan vele studies uitgevoerd zijn waaruit is gebleken dat de aard van de leerkracht-leerlingrelatie van belang is voor leerprestaties van leerlingen en het plezier dat zij in het vak hebben (Davis, 2003; Pianta, 2006; Pianta, & Hamre, 2009; Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006). Voor een meta-analyse zie Cornelius-White, 2007). Ook voor de leerkracht is de relatie van belang: een negatieve leerkracht-leerlingrelatie heeft een negatieve invloed op het welbevinden van de leerkracht (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Juist leerkrachten in opleiding (lio's) en beginnende leerkrachten hebben zorgen over klassenmanagement en het creëren van positieve en constructieve relaties (Ghaith, & Shaaban, 1999; Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; Veenman, 1984). Een grote groep verlaat voortijdig het vak, waarbij problemen met klassenmanagement één van de meest genoemde redenen is (Brophy, 2006; Doyle, 2006).

Onbekend is wat de kenmerken zijn van lio's die er wel in slagen orde te houden en een positieve relatie op te bouwen met hun leerlingen. Er is het één en ander bekend over de positieve relatie tussen leerkrachtkenmerken zoals self-efficacy en de persoonlijkheidstrekken vriendelijkheid en extraversie enerzijds, en aspecten van de leerkracht-leerlingrelatie anderzijds (Mainhard, Brekelmans, Wubbels, & den Brok, 2008), maar dit onderzoek betrof leerkrachten, geen lio's.

*Persoonlijkheidstrekken* (Branje, van Lieshout, & Gerris, 2007) hebben invloed op hoe iemand in de wereld staat en functioneert in een sociale context. Naar verwachting zal dit in de context van de klas niet anders zijn en zullen persoonlijkheidstrekken van de lio van invloed zijn op de leerkracht-leerlingrelatie.

*Self-efficacy* hangt samen met allerlei positief leerkrachtgedrag zoals enthousiasme, planning en organisatie (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2001). Leerkrachten met een groter gevoel van *self-efficacy* ervaren problemen eerder als uitdagingen en laten meer volharding en veerkracht zien bij tegenslagen (Gibson, & Dembo, 1984; Skaalvik, & Skaalvik, 2010), hetgeen juist bij beginnende leerkrachten in hun eerste lesjaren van belang is. Tot slot is de vraag van belang hoe de *disciplineringsstrategieën* van de lio zich verhouden tot de *relatie* die de lio met de leerlingen heeft. Een belangrijke reden om dit verband nader te onderzoeken, is de moeite die lio's hebben met orde houden, en het gegeven dat zij met zichzelf in conflict komen doordat ze het idee hebben dat disciplineren en orde handhaven haaks staan op warmte en contact met leerlingen (McLaughlin, 1991; Weinstein, 1998).

In het navolgende zullen de verschillende concepten en de onderzoeksvragen naar persoonlijke kenmerken in relatie tot disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie, en de verhouding tussen disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie, nader uiteengezet worden.

### **1.1 De leerkracht-leerlingrelatie**

Voor het beschrijven van leerkracht-leerlingrelatie wordt gebruik gemaakt van een circumplexmodel, oorspronkelijk ontwikkeld door Leary (1957), en sindsdien uitgebreid onderzocht (Kiesler, 1983; Tracey, 1994; Wiggins, 1991). In circumplexmodellen wordt gedrag beschreven aan de hand van twee onafhankelijke dimensies, een *dominance-submission*- en een *hostility-friendliness*-dimensie. Dunkin en Biddle (1974) hebben dit model toegepast op leerkrachtgedrag, en in Nederland hebben Créton en Wubbels (1984) het model interpersoonlijk leraarsgedrag ontwikkeld, met een invloeddimensie (mate waarin de leerkracht bepaalt wat er in de klas gebeurt, van submissief tot dominant) en een nabijheidsdimensie (de emotionele afstand tussen leerkracht en leerlingen, van vijandig tot warm). De aldus in kaart gebrachte leerlingperceptie is een weergave van de leerkracht-leerlingrelatie. Uit onderzoek blijkt dat leeropbrengsten van leerlingen hoger zijn

naarmate de leerkracht als meer dominant en warm wordt waargenomen, waarbij de invloeddimensie vooral in verband gebracht wordt met cognitieve, en de nabijheidsdimensie met affectieve leeropbrengsten (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Slegers, & Fraser, 2000; Walker, 2009; Woolfolk Hoy, & Weinstein, 2006). Met andere woorden: net als in andere opvoeder-opvoedingrelaties wordt de optimale leerkracht-leerlingrelatie gekenmerkt door warmte én structuur (Ertesvåg, 2011; Walker, 2008; Wentzel, 2002).

De leerkracht-leerlingrelatie met veel invloed en veel nabijheid wordt door zowel leerkrachten als leerlingen als de meest ideale gezien (Brekelmans et al., 2005). Van de ruim 2000 aan het onderzoek van Brekelmans e.a. (2005) deelnemende lio's slaagt slechts 24% er tijdens het opleidingsjaar in dit te bereiken. In de eerste drie jaar dat zij als leerkracht werken, verandert dit en stijgen zij op de invloeddimensie (Brekelmans et al., 2005). Jones (2006) geeft aan dat lio's en beginnende leerkrachten nog niet over het gedragsrepertoire beschikken dat hen tot adequaat klassenmanagement in staat stelt. Onderdeel van dat gedragsrepertoire zijn disciplineringsstrategieën die door de leerkracht worden ingezet om ongewenst gedrag van leerlingen te voorkomen of te beteugelen.

### **1.2 Disciplineren**

Naast het belang van disciplineren binnen klassenmanagement en de moeite die vooral beginnende leerkrachten daarmee hebben, is een andere reden om disciplineren nader te onderzoeken dat beginnende leerkrachten een spanning ervaren tussen een goede interpersoonlijke relatie enerzijds en disciplineren anderzijds. Zij zijn geneigd warmte en disciplineren als elkaar wederzijds uitsluitende categorieën te zien (McLaughlin, 1991; Weinstein, 1998). In de praktijk heeft disciplineren echter verschillende 'gezichten', met verschillende effecten op degene die gedisciplineerd wordt. Bovendien is disciplineren een specifieke vorm van leerkrachtgedrag, en wordt de leerkracht-leerlingrelatie door meer aspecten van het leerkrachtgedrag bepaald dan alleen disciplineren. Voor een leerlingperceptie van een warme relatie zal het helpen dat de leerkracht sensitief discipli-

neert, maar daarnaast zijn onder meer humor en betrokkenheid van belang.

In de pedagogiek worden twee manieren van disciplineren onderscheiden: dwingende (*coercive*) en sensitieve (*sensitive*) disciplineren (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, & Juffer, 2003; Patterson, 1982; Snyder, 2002). Onder de laatste vallen strategieën als aanmoedigen, grenzen stellen, toezicht houden, problemen oplossen en positieve betrokkenheid. Tot dwingende strategieën horen negatieve bekrachtiging, inconsistentie en (te) strenge sancties. De sensitieve strategieën hebben een positief effect op de ontwikkeling van prosociaal gedrag van kinderen, terwijl het risico van veelvuldig gebruik van dwingende strategieën escalatie is: opvoeders en kinderen komen in een negatieve interactiespiraal terecht. Lewis (2001) en Lewis, Romi, Qui en Katz (2005) onderzochten in de onderwijscontext de effecten van dwingende (straffen en agressief disciplineringsgedrag) en sensitieve disciplineringsstrategieën (hints, discussie, betrekken bij beslissingen en bekrachtigen van positief gedrag) op leerlingen. Leerlingen die onderworpen werden aan dwingend disciplineren waren meer van hun werk afgeleid dan wanneer zij sensitief gedisciplineerd werden, en lieten minder verantwoordelijk gedrag in de klas zien (Lewis, 2001). De meerderheid van de leerkrachten erkent de meerwaarde van sensitief ten opzichte van dwingend gedrag (Merrett, & Wheldall, 1993; Van Tartwijk, den Brok, Veldman, & Wubbels, 2009), maar gebruiken desondanks in de praktijk vaak dwingende strategieën (Clunies-Ross, Little, & Kienhuis, 2008). In een recente studie lieten Roache en Lewis (2011) zien dat de tweedeling dwingend disciplineren versus sensitieve disciplineren weliswaar duidelijk is, maar dat straffen niet in te delen was in één van beide. Ook in de effecten die disciplineringsstrategieën hebben op leerlingmotivatie en gedrag (positief voor sensitief, negatief voor dwingend) bleek straffen ambivalent. Zoals Roache en Lewis zelf beargumenteren lijkt straffen een gegeven in een klas waar wangedrag voorkomt, naast sensitief en dwingend disciplineren. In oplopende directiviteit van het ingrijpen van de leerkracht worden de disciplineringsstrategieën

hier verder sensitief, directief en agressief genoemd.

Hoe oordelen leerlingen over de manier van disciplineren van de leerkracht? Woolfolk Hoy en Weinstein (2006) geven het volgende overzicht: leerlingen waarderen het als de leerkracht voor helderheid, structuur en regels zorgt, mits dit op een redelijke manier gebeurt. Leerkrachten die er niet in slagen bijvoorbeeld met humor bij te sturen, die te vaak of te streng straffen, zichzelf boven en naast de groep plaatsen, of uit hun slof schieten, verspelen op den duur het respect van de leerlingen. Hiermee is duidelijk wat de leerlingperceptie van disciplineren is, maar nog niet wat de consequentie van een bepaalde manier van disciplineren voor de leerkracht-leerlingrelatie is. Mainhard, Brekelmans en Wubbels (2011) hebben de hypothesen getoetst dat sensitief leerkrachtgedrag positief correleert met invloed en nabijheid, en dat dwingend leerkrachtgedrag positief met invloed, en negatief met nabijheid correleert. Het bleek dat leerlingen de leerkracht die meer sensitief disciplineert, hoger op nabijheid percipiëren, en de leerkracht die meer dwingend disciplineert, lager op nabijheid percipiëren. Deze studie is uitgevoerd met slechts 48 leerkrachten en een nieuwe, korte leerling-vragenlijst (8 items) voor disciplineringsgedrag. In de huidige studie werden dezelfde hypothesen getoetst, maar met een grotere steekproef en een uitgebreider en bestaand instrument voor disciplineren.

### 1.3 Persoonlijke kenmerken

#### *Persoonlijkheidstrekken*

In verschillende studies wereldwijd zijn met verschillende methoden, instrumenten en steekproeven consistent de vijf persoonlijkheidstrekken extraversie, openheid, vriendelijkheid, zorgvuldigheid en emotionele stabiliteit geïdentificeerd (Branje et al., 2007; Kokkinos, 2007). Ervan uitgaande dat onderwijs inherent een sociaal proces is (Goednow, 1992; Pianta, 2006), is de verwachting dat de aan sociale interactie gerelateerde trekken extraversie en vriendelijkheid (Jensen-Campbell, & Graziano, 2001) van belang zullen zijn voor de leerkracht-leerlingrelatie alsook voor disciplineren. Aangezien de overige drie trekken noch conceptueel, noch em-

pirisch gerelateerd zijn aan sociale interactie, zullen deze niet verder besproken worden.

Het conceptuele onderscheid tussen extraversie en vriendelijkheid is dat extraversie vooral te maken heeft met sociale impact, terwijl vriendelijkheid betrekking heeft op de motivatie om positieve relaties met anderen te onderhouden (Jensen-Campbell, & Graziano, 2001). In een empirische studie toonden Jensen-Campbell en Graziano (2001) aan dat vriendelijkheid inderdaad gerelateerd was aan motieven gericht op het behouden van positieve relaties met anderen. Zo kozen vriendelijke mensen voor conflicthanteringstactieken waarbij het contact tijdens het conflict niet verbroken wordt (bijvoorbeeld onderhandelen), en ook na een conflict bleven zij in gesprek met de conflictpartner. Vriendelijke mensen worden door anderen beoordeeld als beter interpersoonlijk functionerend dan minder vriendelijke mensen (Jensen-Campbell, & Graziano, 2001). Asendorpf en Wilpers (1998) onderzochten het verband tussen persoonlijkheidstrekken en sociale relaties, en vonden dat extraversie het aantal en de kwaliteit van sociale relaties positief beïnvloedde, en dat vriendelijkheid samenhangt met minder frequente en minder ernstige interpersoonlijke conflicten.

Over het verband tussen persoonlijkheidstrekken van de leerkracht en de leerkracht-leerlingrelatie is weinig bekend, maar uit studies naar burn-out bij leerkrachten is gebleken dat vooral vriendelijkheid en extraversie samenhangen met positief interpersoonlijk contact met de leerlingen (Mainhard et al., 2008). Minder vriendelijke leerkrachten hebben een meer achterdochtige en vijandige grondhouding in hun contact met leerlingen en vertonen meer cynische en gevoelloze reacties op leerlingen (Cano-Garcia, Padilla-Munoz, & Carasco-Ortiz, 2005; Kokkinos, 2007). De verwachting is dat vriendelijkheid en extraversie positief zullen samenhangen met nabijheid. Dat vriendelijke mensen kiezen voor conflicthanteringstechnieken waarbij de relatie behouden blijft (Jensen-Campbell & Graziano, 2001), verwachten wij in dit onderzoek terug te zien in een positieve relatie met sensitieve disciplineringsstrategieën, en een negatieve relatie met dwingende disciplineringsstrategieën. De relatie tussen extra-

versie en disciplineren is niet gehypothetiseerd omdat hiervoor onvoldoende theoretische/empirische onderbouwing voorhanden is. Omdat directief disciplineren een neutralere set strategieën is dan de voorgaande twee, wordt niet verwacht dat er een significante samenhang zal zijn met vriendelijkheid of extraversie.

### *Self-efficacy*

Self-efficacy is door Bandura (1997) gedefinieerd als “beliefs in one’s capacity to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, p.3). Self-efficacy verwijst naar de eigen inschatting met betrekking tot een competentie in een specifieke context (Evers, Brouwers, Tomic, & van Alphen, 2001; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Woolfolk Hoy & Spero, 2005) en is dan ook altijd gerelateerd aan een zeker domein van activiteiten of competenties (Bandura, 1997; Evers et al., 2001). Bij de operationalisatie van self-efficacy van leerkrachten zijn die domeinen terug te vinden in drie specifieke competenties die binnen de onderwijscontext relevant zijn, namelijk self-efficacy met betrekking tot klassenmanagement (SE-klassenmanagement), instructiestrategieën (SE-instructiestrategieën) en leerlingbetrokkenheid (SE-leerlingbetrokkenheid) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Ondanks bovenstaande worden de drie componenten van self-efficacy lang niet altijd als op zichzelf staande variabelen meegenomen in onderzoek. Klassen en Chiu (2010) gebruikten de drie componenten in een SEM-analyse naar relaties tussen arbeidssatisfactie, self-efficacy, geslacht, leeftijd en stress. Martin, Sas en Smitt (2012) onderzochten SE-leerlingbetrokkenheid in relatie tot de intentie om het beroep te verlaten. De uitsplitsing naar de drie componenten is in dit geval gehanteerd, omdat SE-leerlingbetrokkenheid en SE-klassenmanagement naar verwachting wél met de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineren zouden samenhangen, en SE-instructiestrategieën niet.

Over het verband tussen self-efficacy en de leerkracht-leerlingrelatie is bekend dat

leerkrachten met een hogere self-efficacy meer ondersteuning bieden, en duidelijker positieve prestaties belonen dan leerkrachten met een lagere self-efficacy (Gibson & Dembo, 1984). Ondersteuning en beloning van leerlingen worden volgens onderzoek met het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag in verband gebracht met een positieve leerkracht-leerlingrelatie met veel invloed én veel nabijheid van de leerkracht (Wubbels et al., 2006). Vertaald naar de onderhavige studie, zou SE-klassenmanagement positief samenhangen met invloed, en SE-leerlingbetrokkenheid met nabijheid, aangezien SE-klassenmanagement verwijst naar de competentie de klas aan te sturen, en SE-leerlingbetrokkenheid naar de competentie leerlingen te stimuleren en motiveren. Aangezien SE-instructiestrategieën vooral betrekking heeft op de vakdidactische kant van het onderwijzen werden hiermee geen relaties verwacht.

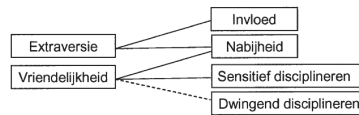
Met betrekking tot de relatie tussen self-efficacy en disciplineren vonden Morris-Rothschild en Brassard (2006) dat een hogere self-efficacy positief samenhangt met interacties die op compromis gericht zijn. Tschannen-Moran e.a. (1998) vonden voor leerkrachten en Woolfolk Hoy en Hoy (1990) voor lio's dat hoe lager de self-efficacy, hoe meer er werd gestraft. In deze studie is zowel de manier van disciplineren, als de specifieke vorm van self-efficacy preciezer geformuleerd. Gezien de operationalisatie van sensitief disciplineren, waarin belonen nadrukkelijk aanwezig is, verwachten we dat zowel SE-klassenmanagement als SE-leerlingbetrokkenheid hiermee positief zullen correleren. Dwingend disciplineren is geformuleerd in termen van sarcasme, stemverheffing en uit de slof schieten, waardoor een negatief verband met SE-leerlingbetrokkenheid wordt verwacht. Over het algemeen erkennen leerkrachten de meerwaarde van sensitief boven dwingend disciplineren, hoewel het in de praktijk wel toegepast wordt (Clunies-Ross, et al., 2008; Merrett & Wheldall, 1993; van Tartwijk, et al., 2009). Vanwege dit verschil tussen wens en praktijk, verwachten we dat SE-klassenmanagement en dwingend disciplineren noch negatief, noch positief met elkaar zullen samenhangen. Dit geldt ook voor

de relatie tussen directief disciplineren met SE-leerlingbetrokkenheid, maar hier wordt wel een positief verband verwacht met SE-klassenmanagement. Naarmate lio's verwachten effectiever te zullen zijn in klassenmanagement, zullen ze gemakkelijker een stel leerlingen uit elkaar halen of straf geven.

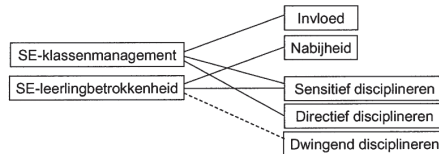
### 1.4 Onderzoeksvragen

In dit artikel zullen de volgende onderzoeksvragen beantwoord worden (met in de figuren een doorgetrokken streep voor een positief verwacht verband, en een onderbroken streep voor negatieve verbanden).

1. Hoe hangen persoonlijke kenmerken van de lio samen met disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie?
  - a. Hoe hangen persoonlijkheidstrekken samen met disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie?



- b. Hoe hangt self-efficacy samen met disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie?



2. Hoe hangen disciplineringsstrategieën samen met de leerkracht-leerlingrelatie?



## 2 Methode

### 2.1. Onderzoeksgroep

Lio's van drie universitaire lerarenopleidingen (Utrecht, Leiden en Groningen) zijn via hun opleiders benaderd om deel te nemen aan deze studie. Lerarenopleidingen bieden een éénjarige opleiding aan tot eerstegraads leerkracht die wordt gevolgd als tweede masterstudie. De opleiding start in september of in

januari. De eerstegraads lerarenopleiding wordt verzorgd voor twee groepen lio's: leerkrachten die met een tweedegraads bevoegdheid al in het onderwijs werkzaam zijn (geweest), en lio's zonder lerarenbevoegdheid maar met een master in een vakdiscipline. Lio's met een tweedegraadsbevoegdheid zijn niet benaderd voor dit onderzoek. Bij alle aan het onderzoek deelnemende lerarenopleidingen wordt bij aanvang van de opleiding gestart met een praktijkstage waarbij de lio gaandeweg zelfstandig les geeft. Eén dag in de week zijn lio's aanwezig op de lerarenopleiding en twee tot drie dagen op de stageschool.

Lio's ontvingen van hun opleiders een enveloppe met daarin uitleg over de procedure en alle vragenlijsten. Uiteindelijk hebben 120 lio's aan het onderzoek deelgenomen, waarvan 49 mannen en 71 vrouwen. 48.3% van de lio's begon met de lerarenopleiding in september, de overige 51.7% in januari. De gemiddelde leeftijd was 30.4 ( $SD = 8.3$ ), de jongste lio was 22, de oudste 57 jaar. Bijna 42% van de lio's gaf les in één van de maatschappijvakken, 36% van de lio's onderwees talen, 17 % één van de exacte vakken en de overige 5% verzorgde één van de kunstvakken. Aangezien alle lio's lesgaven aan twee of meer klassen, zijn zij geïnstrueerd de leerlingvragenlijsten af te nemen in de klas die in hun beleving de minst favoriete was in termen van interactie. In een pilot met 45 leerkrachten is gebleken dat als minst favoriete klas vaak gekozen werd voor klassen waar orde en klassenmanagement problematisch zijn. Dat is in het kader van dit onderzoek naar de verhouding tussen disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie interessant. Per leerkracht heeft één klas (totaal 2467 leerlingen) aan het onderzoek deelgenomen. 80.8% van de respondenten had nauwelijks of geen ervaring in het voortgezet onderwijs, 13.4% had één tot drie jaar ervaring, en de resterende 5.8 % had meer dan vier jaar ervaring. Deze laatste groep is uit de volgende analyses is weggelaten.

## 2.2 Dataverzameling

Lio's zijn aan het begin van de lerarenopleiding (september of januari) gevraagd mee te werken aan deze studie. De response bij de

septemberstarters was 70%, bij de januari-starters 66%.

Voordat leerlingen een vragenlijst zoals de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL, zie volgende paragraaf) over de lio kunnen invullen, moeten ze de tijd gehad hebben om de lio te leren kennen. De leerling-vragenlijsten (VIL en disciplineringsstrategieën) zijn daarom pas afgenomen nadat de lio's minimaal twee maanden min of meer zelfstandig lesgegeven hebben. De lio's hebben zelf een lijst met achtergrondvragen, vragen over persoonlijkheidstrekken en over self-efficacy ingevuld. Bij alle drie de opleidingen wordt de VIL in het opleidingsprogramma als terugkoppelingsinstrument gebruikt. Lio's hebben als dank voor hun deelname een uitgewerkt rapport over de door de onderzoekers verwerkte VIL-scores ontvangen.

## 2.3 Instrumenten

### *De leerkracht-leerlingrelatie: invloed en nabijheid*

De leerlingperceptie van de leerkracht-leerlingrelatie is gemeten met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL; Créton, & Wubbels, 1984) en uitgedrukt in scores op de dimensies invloed en nabijheid. Betrouwbaarheid en validiteit van de VIL zijn in verschillende studies aangetoond (in Nederlandse steekproeven onder andere Brekelmans, 1989; den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006; Créton & Wubbels, 1984). Voorbeelditems zijn: "Deze leerkracht kan goed leiding geven" of "Deze leerkracht stelt hoge eisen". In tegenstelling tot de disciplineringsstrategieënlijst, bevat de VIL geen items die expliciet geformuleerd zijn in termen van complimenteren of belonen. Voor deze studie is de verkorte versie (50 items, acht schalen) gebruikt. De items worden beantwoord op een vijfpunts Likert-schaal (nooit tot altijd). Invloed en nabijheid worden door lineaire transformatie van de acht schaalcores berekend.<sup>2</sup> De betrouwbaarheid (Cronbach's  $\alpha$ ) van de dimensies was respectievelijk 0.91 en 0.93. De scores op invloed en nabijheid zijn de gemiddelde scores van leerlingen in klassen (klasgemiddelden). Klasgemiddelden op invloed en nabijheid lieten eenzelfde beeld zien als in de studie van



Brekelmans e.a. (2005) met een vergelijkbare groep lio's (n = 2388): respectievelijk 0.01 versus 0.02 voor invloed, en 0.55 versus 0.63 voor nabijheid.

### Disciplineren

Voor disciplineren is de vragenlijst van Lewis (2001) gebruikt. Dit is, net als de VIL, een leerling-vragenlijst. Bij wijze van validering is de Nederlandse vertaling terugvertaald naar het Engels door een *native speaker* die ook Nederlands spreekt. Aangezien sommige leerlingen moeite kunnen hebben met een zevenpunts-antwoordschaal, is dit in overleg met Lewis teruggebracht naar een

vijfpunts- Likertschaal. Voorbeelditems zijn "Complimenteert de klas voor goed gedrag." (Sensitief); "Neemt maatregelen als leerlingen zich misdragen, bijv. ergens anders moeten zitten of nablijven." (Directief), en "Zet expres leerlingen die zich misdragen voor paal." (Agressief).

Een Oblimin factoranalyse leverde een driefactoroplossing op (zie Tabel 1), waarmee 74,9% van de totale variantie op disciplineringsstrategieën verklaard werd.

De drie factoren Sensitief, Directief en Agressief vertonen grote overeenkomsten met de resultaten van Roache en Lewis (2011), met in de factor Agressief alle agres-

Tabel 1

Disciplineringsstrategieën: geroteerde componentenmatrix

	Component		
	1	2	3
Neemt maatregelen als leerlingen zich misdragen (bijv. ergens anders moeten zitten of nablijven).	0.83		
Neemt stap voor stap strengere maatregelen als leerlingen niet luisteren (bijv. eerst ergens anders moeten zitten en daarna nablijven).	0.87		
Neemt stap voor stap strengere maatregelen als een zich misdragende leerling protesteert.	0.85		
Neemt stap voor stap strengere maatregelen als een zich misdragende leerling stopt na een waarschuwing. maar daarna weer doorgaat met dat gedrag.	0.88		
Laat leerlingen weten dat de manier waarop ze zich gedragen niet overeenkomt met wat de klas van ze verwacht.	0.81		
Beschrijft wat leerlingen verkeerd doen. en verwacht dat ze ophouden.	0.77		
Stelt leerlingen vragen zoals "Wat ben je aan het doen?" om ze te laten denken over hoe ze zich beter kunnen gedragen.	0.64		
Herinnert leerlingen die zich misdragen aan de regels.	0.76		
Beloont individuele leerlingen die zich gedragen zoals van ze verwacht wordt.		0.86	
Complimenteert de klas voor goed gedrag.		0.80	
Complimenteert individuele leerlingen voor goed gedrag.		0.83	
Beloont leerlingen als ze zich goed gedragen.		0.89	
Geeft de klas de ruimte om zelf uit te vinden wat de regels voor goed gedrag zijn.		0.67	
Schreeuwt boos tegen leerlingen die zich misdragen.		-0.46	0.65
Zet expres leerlingen die zich misdragen voor paal.			0.88
Laat de hele klas nablijven omdat sommige leerlingen zich misdragen.			0.72
Maakt sarcastische opmerkingen tegen leerlingen die zich misdragen.			0.84

Noot. Alleen factorladingen > 0.4 zijn opgenomen in de tabel.

Tabel 2

Disciplineringsstrategieën: aantal items, betrouwbaarheid, gemiddelde schaalwaarden, standaarddeviaties en itemgemiddelde

	n items	$\alpha$	Schaal-gemiddelde	SD	Item-gemiddelde
Sensitief	5	0.90	13.63	1.99	2.76
Directief	8	0.94	23.32	3.39	2.91
Agressief	4	0.81	6.82	1.72	1.70

N=97

sieve items; in de factor Directief alle straffen items, twee 'betrekken bij beslissingen'-items en één 'hinting'-item; in de factor sensitief alle 'belonen'-items en één 'betrekken bij beslissingen'-item. Inter-correlaties tussen de schalen waren  $< 0.28$ , de grootste correlatie tussen directief en agressief disciplineren was 0.43.

In Tabel 2 zijn schaalgemiddelden, itemgemiddelden en betrouwbaarheden (Cronbach's  $\alpha$ ) voor deze drie schalen weergegeven.

#### Persoonlijkheid

Persoonlijkheidstrekken werden gemeten met behulp van een verkorte Nederlandse versie van de *Big-five* vragenlijst (Branje et al., 2007). De lijst, in te vullen door de leerkracht over zichzelf, bestaat uit 30 items, met per subschaal zes items. Voorbeelditems zijn "Sprakzaam" voor *Extravert* en "Hulpvaardig" voor *Vriendelijk*. Respondenten gaven op een zevenpunts-Likertschaal (helemaal eens tot helemaal oneens) aan in hoeverre ze de eigenschappen op zichzelf van toepassing achten. Betrouwbaarheden waren 0.89 voor *extraversie* ( $M = 4.82$ ;  $SD = 1.18$ ) en voor *vriendelijkheid* 0.84 ( $M = 5.83$ ;  $SD = 0.51$ ). Dit zijn vergelijkbare waarden als Mainhard e.a. (2008) vonden met dezelfde Big-Five-versie voor hun steekproef van leerkrachten.

#### Self-efficacy

Voor het meten van self-efficacy is een Nederlandse vertaling gemaakt van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES korte versie, Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). De vertaling is door een *native speaker* terugvertaald naar het Engels. Het instrument

bestaat uit twaalf items met een negenpunts-Likertschaal (helemaal niet(s) tot helemaal wel/alles) en wordt ingevuld door de leerkracht over zichzelf. Voorbeelditems van de onderliggende subschalen: "Hoeveel kunt u doen om een einde te maken aan storend gedrag in de klas?" (SE-klantenmanagement), "Hoeveel kunt u er aan doen om leerlingen het vertrouwen te geven dat zij succesvol kunnen zijn op school?" (SE-leerlingbetrokkenheid) en "In hoeverre kunt u goede vragen voor uw leerlingen ontwerpen?" (SE-instructiestrategieën).

De betrouwbaarheden waren als volgt: 0.82 voor de totale schaal, voor de subschalen (elk vier items) 0.82 (SE-klantenmanagement), 0.64 (SE-leerlingbetrokkenheid) en 0.64 (SE-instructiestrategieën). Inter-correlaties waren vergelijkbaar of lager dan de door Tschannen-Moran en Hoy (2001) gerapporteerde waarden (resp. 0.38 versus 0.61 voor SE-leerlingbetrokkenheid met SE-instructiestrategieën; 0.52 versus 0.50 voor SE-leerlingbetrokkenheid met SE-klantenmanagement en 0.31 versus 0.46 voor SE-klantenmanagement met SE-instructiestrategieën).

#### 2.4. Analyses

Om de modellen en eventuele mediërende relaties, zoals tussen persoonlijkheid, self-efficacy en disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie te onderzoeken, is eerst een serie regressie-analyses uitgevoerd (Baron & Kenny, 1986). Om mediatie aan te kunnen tonen zijn drie directe effecten nodig: van de afhankelijke op de onafhankelijke variabele, van de afhankelijke op de mediërende variabele, en van de mediërende op de onafhankelijke variabele (e.g. Baron & Kenny, 1986; Eg-



gens, Hendriks, Bosker, & van der Werf, 2011). Dat was hier niet het geval zodat alleen hoofdeffecten getoetst zijn.

Om de verbanden tussen persoonlijkheidstrekken, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie te onderzoeken, is een Pearson-correlatie-analyse uitgevoerd. Ter bepaling van de relatie tussen self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie is een partiële correlatie berekend, met opleidingsstart als controlevariabele.

Multipale regressie-analyses zijn uitgevoerd om het effect te toetsen van de afhankelijke op de onafhankelijke variabelen. Om te controleren of de onderlinge correlatie tussen de voorspellers (collineariteit) een probleem vormden voor de te toetsen regressiemodellen, is een multicollineariteitstoets uitgevoerd. De inter-correlatie varieerde tussen 0.17 en 0.52. De twee collineariteitsmaten VIF (*variance inflation factor*) en de daaraan gerelateerde *tolerance statistic*, gaven beiden aan dat de multicollineariteit geen probleem vormde (vuistregel: VIF mag niet groter zijn dan 10, en tolerantie niet kleiner dan 0.2; zie O'Brien, 2007).

Self-efficacy en gedrag beïnvloeden elkaar wederzijds doordat leerkrachten met een hogere self-efficacy een grotere inzet tonen, waardoor de prestaties verbeteren, waardoor de self-efficacy vergroot wordt, et cetera (Tschannen-Moran et al., 1998). Van de respondenten in deze studie had ruim 80% geen ervaring als leerkracht in de klas, en daarom is er voor gekozen self-efficacy als voorspeller van de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineringsstrategieën te gebruiken. Wat betreft de verhouding tussen disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie, is ervoor gekozen, in navolging van Mainhard e.a. (2011), de eerste als voorspeller van de tweede te gebruiken.

Afhankelijk van de start van de opleiding (september of januari), treffen lio's bij aanvang van hun stage een klas die nog aan elkaar en aan de vaste leerkracht moeten wennen, of juist een klas waarin in sociale en interpersoonlijke zin de kaarten al gedeeld zijn. Hierdoor zou het moment van de opleidingsstart invloed kunnen hebben op de verwachte verbanden tussen leerkrachtken-

merken en disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie. Er is daarom gecontroleerd voor mogelijke effecten van het moment van opleidingsstart.

### 3 Resultaten

#### 3.1 Beschrijvende gegevens

De achtergrondvariabelen leeftijd, geslacht, ervaring, en type vak bleken geen invloed te hebben op de gemiddelde scores op persoonlijkheidstrekken, self-efficacy, de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineren. De verdeling van het aantal mannen en vrouwen, ervaring en type vak, was vergelijkbaar in de beide groepen starters.

Tabel 3 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties voor leeftijd, persoonlijkheidstrekken, self-efficacy, de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineringsstrategieën, uitgesplitst naar het startmoment van de opleiding. Gemiddeld zijn januaristarters 3.61 jaar ouder dan septemberstarters ( $t(111) = -2.46, p < 0.05$ ) en SE-klasmanagement is bij januaristarters groter dan bij septemberstarters ( $t(110) = -2.56, p < 0.05, d = 0.46$ ). De effectgrootte, uitgedrukt in Cohen's *d*, is middelgroot. Alle overige verschillen in groepsgemiddelden zijn niet significant. In het volgende zal bij analyses waarbij de variabele self-efficacy betrokken is, gecontroleerd worden voor opleidingsstart.

#### 3.2. Onderzoeksvragen en verwachte verbanden

*Relatie tussen persoonlijke kenmerken, de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineringsstrategieën*

Onderzoeksvraag 1a (Hoe hangen persoonlijkheidstrekken samen met disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie?) kan als volgt beantwoord worden: van de verwachte verbanden bleek alleen de relatie tussen vriendelijkheid en nabijheid significant ( $r = 0.21, p < 0.05$ ).

Voor de beantwoording van onderzoeksvraag 1b naar de relatie tussen self-efficacy en disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie is een partiële correlatie berekend, met opleidingsstart als con-

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties voor leeftijd, persoonlijkheidstrekken, self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie, totaal en uitgesplitst naar opleidingsstart

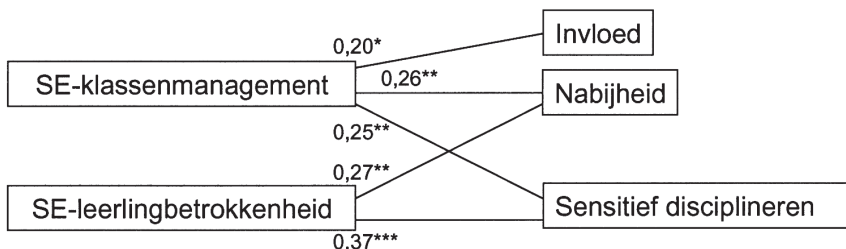
		September (N=56)	Januari (N=57)	Totaal (N=113)
		Gemiddelde (Sd.)	Gemiddelde (Sd.)	Gemiddelde (Sd.)
Leeftijd		28.18 (6.66)	31.79 (8.80)	30.00 (7.89)
Persoonlijkheidstrekken	Extraversie	4.83 (1.17)	4.81 (1.19)	4.82 (1.18)
	Vriendelijkheid	5.86 (0.54)	5.80 (0.49)	5.83 (0.51)
	Zorgvuldigheid	4.75 (1.09)	4.70 (1.18)	4.73 (1.13)
	Emotionele stabiliteit	4.42 (0.95)	4.66 (1.07)	4.54 (1.01)
	Openheid	4.90 (0.91)	4.89 (.90)	4.89 (0.90)
Self-efficacy				
	Leerlingbetrokkenheid	3.20 (0.53)	3.30 (0.50)	3.24 (0.51)
Leerkracht-leerlingrelatie	Instructiestrategieën	3.51 (0.52)	3.43 (0.57)	3.47 (0.54)
	Klassenmanagement	3.32 (0.52)	3.59 (0.62)	3.46 (0.59)
Disciplineren	Invloed	0.05 (0.42)	0.02 (0.38)	0.01 (0.40)
	Nabijheid	0.59 (0.51)	0.50 (0.51)	0.55 (0.51)
	Sensitief	2.77 (0.40)	2.75 (0.38)	2.76 (0.39)
	Directief	2.90 (0.43)	2.93 (0.43)	2.91 (0.42)
	Agressief	1.67 (0.43)	1.74 (0.44)	1.70 (0.43)

trolevariabele om te corrigeren voor een mogelijk effect van opleidingsstart op deze relatie. De significante partiële correlaties zijn weergegeven in figuur 1. Een hogere SE-leerlingbetrokkenheid hing zoals verwacht samen met meer nabijheid en sensitief disciplineren, ook nadat is gecontroleerd voor het mogelijke effect van opleidingsstart op dit verband (resp.  $r = 0.27$ ,  $p < 0.01$  en  $r = 0.37$ ,  $p < 0.001$ ). SE-klassenmanagement bleek positief te correleren met invloed, nabijheid en sensitief disciplineren ( $r = 0.20$ ,  $p < 0.05$ ,  $r =$

$0.26$ ,  $p < 0.01$  en  $r = 0.25$ ,  $p < 0.01$ ).

Self-efficacy bleek bij de septemberstarters een significante voorspeller van de leerkracht-leerlingrelatie te zijn (zie tabel 4).

SE-leerlingbetrokkenheid verklaarde 12% van de variantie op nabijheid ( $B = 0.40$ ,  $p < 0.05$ ). Voor invloed bleek niet alleen zoals verwacht SE-klassenmanagement een goede voorspeller te zijn, maar ook SE-instructiestrategieën. SE-klassenmanagement hing positief samen met invloed ( $B = 0.31$ ,  $p < 0.05$ ), terwijl SE-instructiestrategieën juist een ne-



Figuur 1. Significante partiële correlaties voor self-efficacy in relatie tot disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie (opleidingsstart als controlevariabele)

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$  (N = 97)

Tabel 4

De leerkracht-leerlingrelatie voorspeld door self-efficacy, per opleidingsstart

Start opleiding		Nabijheid			Invloed		
		B	S.e.B.	$\beta$	B	S.e.B.	$\beta$
September (N=54)	Constante	-0.34	0.61		-0.40	0.47	
	Leerlingbetrokkenheid	0.40	0.17	.40*	0.14	0.13	.18
	Instructiestrategieën	-0.17	0.15	-.17	-0.30	0.12	-.36*
	Klassenmanagement	0.08	0.17	.08	0.31	0.13	.38*
Januari (N=51)	Constante	-0.59	0.61		0.24	0.47	
	Leerlingbetrokkenheid	0.16	0.22	.15	-0.09	0.17	-.11
	Instructiestrategieën	0.04	0.16	.04	0.04	0.13	.07
	Klassenmanagement	0.12	0.16	.14	-0.02	0.12	-.03
				Septemberstart $R^2 = 0.12$		Septemberstart $R^2 = 0.19$	

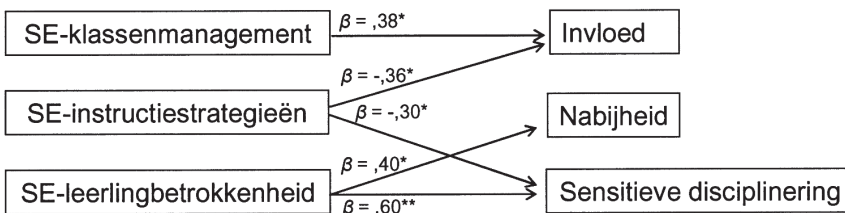
Noot. \*  $p < 0.05$ 

gatief effect liet zien met de door leerlingen waargenomen mate van invloed van de lio ( $B = -0.30, p < 0.05$ ). De multiële regressie-analyse met alle drie componenten van self-efficacy als voorspellers voor invloed leverde twee significante modellen op: het eerste, met alleen klassenmanagement, verklaarde 11% van de variantie op invloed. Het tweede significante model, met SE-klassenmanagement en SE-instructiestrategieën, verklaarde 19% van de variantie.

In figuur 2 zijn de significante voorspellers van de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineren voor septemberstarters samenvattend weergegeven (met gestandaardiseerde Beta's).

Uit de analyses werd duidelijk dat self-efficacy voor januaristarters geen significante voorspeller van disciplineringsstrategieën was, maar voor de septemberstarters wel.

Self-efficacy bleek bij de septemberstarters een significante voorspeller van sensitief disciplineren (zie tabel 5). Zoals verwacht hangt SE-leerlingbetrokkenheid van de lio positief samen met sensitief disciplineren zoals door leerlingen waargenomen ( $B = 0.48, p < 0.01$ ). SE-instructiestrategieën hing negatief samen met sensitief disciplineren ( $B = -0.25, p < 0.05$ ). Hoewel significant gecorreleerd (zie figuur 1), vervalt de invloed van SE-klassenmanagement op sensitief disciplineren als ook de andere voorspellers meegewogen worden. De multiële regressie-analyse met alle drie varianten van self-efficacy als voorspellers voor sensitief disciplineren leverde twee significante modellen op: het eerste, met alleen SE-leerlingbetrokkenheid, verklaarde 32% van de variantie op sensitief disciplineren. Het tweede significante model, met SE-leerlingbetrokkenheid en SE-instruc-



Figuur 2. Significante voorspellers van de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineringsstrategieën

\*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  (N = 97)

Tabel 5

Disciplineringsstrategieën voorspeld door self-efficacy, per opleidingsstart

Start opleiding		Sensitief			Directief			Agressief		
		B	S.e.B	$\beta$	B	S.e.B	$\beta$	B	S.e.B	$\beta$
Sept. (N=48)	Constante	1.75	0.43		2.55	0.55		2.29	0.57	
	Leerling-Betrokkenheid	0.48	0.11	.60**	0.08	0.14	.10	-0.12	0.18	-.15
	Instructie-Strategieën	-0.25	0.11	-.30*	-0.19	0.13	-.21	0.01	0.14	.001
	Klasse-Management	0.11	0.12	.13	.23	0.15	.27	-0.07	0.15	-.086
Jan. (N=49)	Constante	2.29	0.46		3.65	0.51		2.22	0.52	
	Leerling-Betrokkenheid	-0.05	0.16	-.06	-0.17	0.17	-.19	-0.21	0.18	-.22
	Instructie-Strategieën	0.10	0.12	.15	-0.00	0.13	-.00	0.08	0.14	.11
	Klasse-Management	0.08	0.11	.12	-0.04	0.12	-.06	-0.02	0.13	-.03
Septemberstart $R^2 = 0.38$										

Noot. \*\*  $p < 0.01$ . \*  $p < 0.05$ 

tiestrategieën, verklaarde 38% van de variatie.

#### Relatie tussen disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie

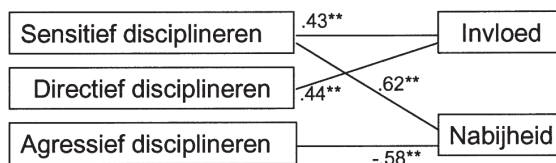
De laatste te beantwoorden vraag is hoe in de perceptie van leerlingen disciplineren samenhangt met de leerkracht-leerlingrelatie.

Op grond van een correlatie-analyse (zie figuur 3) bleek dat leerlingen meer afstand ervaren naarmate de lio meer gebruik maakt van agressieve disciplineringsstrategieën ( $r = -0.58$ ,  $p < 0.01$ ). Sensitief disciplineren hangt zoals verwacht positief samen met nabijheid ( $r = 0.62$ ,  $p < 0.01$ ) en met in-

vloed ( $r = 0.43$ ,  $p < 0.01$ ). Tot slot bleek dat directief disciplineren *niet* samenhangt met de door leerlingen waargenomen nabijheid, maar wel met invloed ( $r = 0.44$ ,  $p < 0.01$ ). De leerlingperceptie van de mate van invloed van de lio hangt dus niet samen met agressief disciplineren, maar wel met directief en sensitief disciplineren.

Met behulp van multiële regressie-analyses is gekeken naar de predictieve waarde van de manier van disciplineren op de door leerlingen waargenomen mate van invloed en nabijheid. In tabel 6 en 7 staan de resultaten beschreven.

Uit tabel 6 blijkt dat de meeste variantie



Figuur 3. Significante correlaties tussen de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineringsstrategieën.

\*\*  $p < 0,01$  (N = 97)

Tabel 6

Nabijheid verklaard door de manier van disciplineren (N = 97)

Model		B	S.e.B	$\beta$
1	Constante	-1.92	0.30	
	Sensitief	0.89	0.11	.68**
2	Constante	-0.42	0.27	
	Sensitief	0.75	0.08	.57**
	Agressief	-0.65	0.07	-.53**

Noot.\*\*  $p < 0.01$ . \*  $p < 0.05$ .  $R^2 = 0.45$  voor model 1.  $R^2 = 0.72$  voor model 2

(72%) verklaard wordt door model 2, waarin sensitief en agressief disciplineren opgenomen zijn. Sensitief disciplineren hangt positief ( $B = 0.75$ ,  $p < 0.01$ ) en agressief disciplineren juist negatief ( $B = -0.65$ ,  $p < 0.01$ ) samen met de door leerlingen gepercipieerde nabijheid. Zoals verwacht bleken sensitief en directief disciplineren positief samen te hangen met de mate van invloed (zie tabel 7).

In het laatste significante model is ook agressief disciplineren opgenomen als voorspeller van invloed waardoor de relatie met sensitief disciplineren niet langer significant is. Agressief disciplineren hing negatief samen met de mate van invloed van de lio:  $B = -0.25$ ,  $p < 0.05$ . Het laatste model verklaarde 30% van de variantie op invloed.

## 4 Conclusie

In dit artikel zijn de relaties gerapporteerd tussen de persoonlijkheidstrekken vriendelijkheid en extraversie, self-efficacy, disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie van leerkrachten in opleiding (lio's) in de context van het voortgezet onderwijs in Nederland. Daarbij is niet alleen gekeken naar de relatie tussen de persoonlijke kenmerken van de lio en disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie, maar ook naar de leerlingperceptie van de onderlinge verhouding tussen disciplineringsstrategieën en de leerkracht-leerlingrelatie.

De verwachte relatie van extraversie en vriendelijkheid met disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie is niet gevonden, met uitzondering van een kleine correlatie tussen vriendelijkheid en nabijheid. Self-efficacy bleek samen te hangen met disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie: bij lio's bij wie de aanvang van de lerarenopleiding samenvalt met de start van het schooljaar hing self-efficacy samen met de manier van disciplineren en de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie. Tot slot bleek de manier van disciplineren (sensitief, directief, agressief) significant samen te hangen met de leerkracht-leerlingrelatie, zowel in termen van invloed als nabijheid.

Dat er geen relatie gevonden is tussen

Tabel 7

Inloed verklaard door de manier van disciplineren (N = 97)

Model		B	S.e.B.	$\beta$
1	Constante	-1.19	0.27	
	Sensitief	0.44	0.10	.45**
2	Constante	-1.71	0.30	
	Sensitief	0.33	0.10	.33**
	Directief	0.28	0.09	.31**
3	Constante	-1.42	0.32	
	Sensitief	0.21	0.11	.22
	Directief	0.44	0.11	.47**
	Agressief	-0.25	0.10	-.27*

Noot.\*\*  $p < 0.01$ . \*  $p < 0.05$ .  $R^2 = 0.19$  voor model 1.  $R^2 = 0.26$  voor model 2.  $R^2 = 0.30$  voor model 3

extraversie en de leerkracht-leerlingrelatie, en slechts een klein verband tussen vriendelijkheid en nabijheid, zou verklaard kunnen worden doordat in de context van de klas persoonlijkheid toch een andere rol speelt dan in een algemene sociale context zoals in de onderzoeken van Asendorpf en Wilpers (1998) en Jensen-Campbell en Graziano (2001). Een verklaring voor het verschil met bevindingen van Cano-Garcia e.a. (2005) en Kokkinos (2007), die wel hebben gekeken naar persoonlijkheidskenmerken in de onderwijscontext, zou kunnen zijn dat in onderhavige studie gekeken is naar componenten van de relatie zelf (invloed en nabijheid), terwijl in de studies van Cano-Garcia e.a. (2005) en Kokkinos (2007) is gekeken naar afgeleiden hiervan (waardering van de relatie; depersonalisatie als dimensie van burn-out). Voorts verschilden de steekproeven: in ons onderzoek waren dit lio's en in voornoemde studies waren het leerkrachten in functie. Het zou kunnen dat bij meer ervaren leerkrachten persoonlijke identiteit een grotere rol speelt in de professionele identiteit en het gedrag dan bij lio's bij wie de professionele identiteit nog volop is ontwikkeling is. Dat extraversie en vriendelijkheid niet met disciplineren samenhangen en dat alleen vriendelijkheid met nabijheid samen bleek te hangen, biedt wellicht perspectief voor lerarenopleidingen. Immers, gezien de relatieve stabiliteit van persoonlijkheidstrekken, zou een directe relatie daarvan met de situatie in de klas weinig hoop op mogelijkheden tot interventie bieden.

Dat self-efficacy voor septemberstarters samenhangt met de manier van disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie is zowel in theoretische als praktische zin relevant. SE-leerlingbetrokkenheid bleek positief samen te hangen met de mate van nabijheid, en SE-klassenmanagement met invloed. Verrassend was het negatieve verband tussen SE-instructiestrategieën en de mate van invloed. Hoewel er veel over self-efficacy gepubliceerd is, kan hier op basis van de bestaande literatuur moeilijk een verklaring voor gevonden worden, omdat daar veelal self-efficacy als geheel genomen is, zonder de verschillende subschalen zoals die hier wel gebruikt zijn. Een mogelijke verklaring zou gevonden kunnen worden in de positieve relatie tussen self-

efficacy en inzet (Tschannen-Moran et al., 1998): een grotere self-efficacy hangt samen met een grotere inzet; meer inzet hangt samen met betere prestaties; betere prestaties hangen samen met grotere self-efficacy en cetera. Lio's met een hoge SE-instructiestrategieën zouden ook vooral op instructie gericht kunnen zijn, en minder op de leerkracht-leerlingrelatie en sensitief disciplineren: de hoge SE-instructiestrategieën zou de aandacht van de lio te veel naar instructie, en te weinig naar de relatie/klassenmanagement kunnen leiden. Voor deze verklaring is echter geen empirische evidentie voorhanden. In een eventuele vervolgstudie zou de precieze relatie tussen het effect van inzet op de relatie tussen self-efficacy en gedrag nader onderzocht moeten worden.

De mate van invloed, nabijheid en de scores op disciplineren zijn voor september- en januari-starters niet significant verschillend. Frappant is daarom de bevinding dat de effecten van self-efficacy op de leerkracht-leerlingrelatie en disciplineren alleen aangetoond konden worden voor septemberstarters. Dit betekent dat voor de januari-starters andere dan persoonlijke variabelen een bijdrage leveren aan sensitief disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie. In deze studie is gekeken naar persoonsgebonden factoren terwijl juist bij januari-starters, die voor het eerst les gaan geven in een klas die al een half jaar aan elkaar en aan een andere leerkracht gewend zijn, contextvariabelen wel eens een grotere rol zouden kunnen spelen. De klas heeft zich als sociaal systeem gevestigd, waardoor de lio zich mogelijk meer moet voegen naar de bestaande context, en de invloed van self-efficacy kleiner is. Over de kwestie van verschillende effecten van self-efficacy voor september- en januari-starters kan nu geen uitsluitend gegeven worden: dit zal in een vervolgstudie nader onderzocht moeten worden.

Het antwoord op de onderzoeksvraag naar de relatie tussen disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie ontkracht het bij lio's heersende beeld dat disciplineren en een warme relatie haaks op elkaar staan (McLaughlin, 1991; Weinstein, 1998). Dit bleek om te beginnen uit de bevinding dat directief disciplineren (waaronder ook straffen) en de leerlingperceptie van nabijheid *niet* met



elkaar samenhangen. Ofwel: leerlingen zien de lio niet als meer of minder nabij naarmate deze minder of meer directief disciplineert. Van belang voor nabijheid in de leerkracht-leerlingrelatie is wel de afwezigheid van agressief en aanwezigheid van sensitief disciplineren: samen verklaarden deze 72% van de variantie op nabijheid. Dat sensitief disciplineren geen verkapt vorm van *laisser-faire* is, blijkt uit de sterke positieve relatie met invloed. Door complimenten te geven, positief gedrag te bekrachtigen en leerlingen te betrekken bij beslissingen, is de leerkracht proactief aanwezig, en dat is terug te zien in de relatie met de mate van invloed. Meer invloed hangt positief samen met directief disciplineren, maar negatief met agressief disciplineren. Als in het regressiemodel alle drie vormen van disciplineren meegenomen worden, is de relatie met sensitief disciplineren niet meer significant, en wordt 30% van de variantie op invloed verklaard door de aanwezigheid van directief en de afwezigheid van agressief disciplineren. Overwicht in de klas betekent niet dat de leerkracht als boeman aanwezig is, maar dat deze met beleid, rust en positieve bekrachtiging de klas aanstuurt. Aan de andere kant is ook duidelijk dat het idee van lio's en beginnende leerkrachten met betrekking tot de relatie tussen nabijheid en disciplineren niet geheel onterecht is: disciplineren verklaart een aanzienlijk groter deel van de variantie op nabijheid dan bij invloed het geval is. Essentieel voor de door leerlingen ervaren relatie is echter niet óf, maar hóe er gedisciplineerd wordt. Dit is een aanvulling op studies zoals die van Woolfolk Hoy en Weinstein (2006) en Noblit (1993) waaruit wel het leerlingbeeld van disciplineren bleek, maar niet hoe dit zich verhoudt tot de leerkracht-leerlingrelatie.

## 5 Aanbevelingen en praktijkimplicaties

Vanwege het niet verwachte effect van opleidingsstart op self-efficacy, zijn de analyses voor het verband tussen self-efficacy en disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie per opleidingsstart separaat uitgevoerd. Hierdoor is de steekproefgrootte per groep verkleind.

In een volgende studie zou ten behoeve van de generaliseerbaarheid van de resultaten op voorhand rekening gehouden moeten worden met consequenties van het tijdstip van de opleidingsstart.

Gezien de significante samenhang van self-efficacy met disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie, is het aan te bevelen tijdens de lerarenopleiding aandacht te besteden aan het vergroten van self-efficacy voor de relevante competentie-gebieden (bijvoorbeeld SE-leerlingbetrokkenheid als de lio moeite heeft met het motiveren van leerlingen). In de eerste plaats omdat veel lio's moeite hebben met disciplineren en het vestigen van een constructieve leerkracht-leerlingrelatie, en self-efficacy daar positief mee samenhangt. In de tweede plaats omdat self-efficacy nog in beweging is gedurende de eerste jaren van de loopbaan, en daarom binnen een opleidingstraject object van interventie zou kunnen zijn. Intervenieren kan door gebruik te maken van de door Bandura (1977) onderscheiden bronnen van self-efficacy: succeservaringen, modeling, positieve sociale bekrachtiging en (interpretatie/omgang met) fysiologische reacties zoals een trillende stem bij spreken voor publiek.

Een andere uitkomst die belangrijk kan zijn in de begeleiding van lio's, vooral voor diegenen die problemen ervaren met het handhaven van orde, is de relatie tussen disciplineren en de leerkracht-leerlingrelatie. Veel lio's hebben het idee dat als ze disciplineren, leerlingen hen weliswaar meer dominant, maar ook meer 'tegen' zullen zien. Dit onderzoek laat zien dat leerlingen dit genuanceerder percipiëren: zo gaat meer invloed in hun ogen ook samen met *sensitief* disciplineren, en zien ze een leerkracht niet als minder nabij als deze bijvoorbeeld straft. Binnen de opleiding zouden dit soort inzichten gebruikt kunnen worden zodat lio's makkelijker over hun bedenkingen met betrekking tot disciplineren heen kunnen stappen.

## Literatuur

Asendorpf, J. B., & Wilpers, S. (1998). Personality effects on social relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1531-1544.

- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin* 129, 195-215.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Branje, S. J. T., van Lieshout, C. F. M., & Gerris, J. R. M. (2007). Big Five personality development in Adolescence and Adulthood. *European Journal of Personality*, 21, 45-62.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Brekelmans, J. M. G., Sleegers, 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: Kluwer.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55-71.
- Brok, den. P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in studies using students' perceptions of learning environments: the case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199-213.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). USA, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brouwers, A. (2000). *Teacher burnout and self-efficacy: an interpersonal approach*. Dissertatie. Open Universiteit Nederland, Heerlen, Nederland.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Muniz, E. M., & Carasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693-710.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143.
- Créton, H., & Wubbels, T. (1984). *Discipline problems with beginning teachers*. Utrecht, the Netherlands: W.C.C.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- 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. 97-127). USA, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunkin, M. J. & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eggen, L., Hendriks, A. A. J., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. C. (2011). De rol van vergelijkingsmotieven in de relatie tussen persoonlijkheid en het gekozen vergelijkingsniveau. *Pedagogische Studiën*, 88(3), 146-160.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 51-61.
- Evers, W., Brouwers, A., Tomic, W., & van Alphen, H. (2001). Self-efficacy en burnout bij leraren in het Studiehuis. *Pedagogische Studiën*, 78(3), 169-183.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3<sup>rd</sup> edition). London: Sage publications.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Goodenow, C. (1991). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes towards the implementa-

- tion of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 1, 63-69.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69, 323-362.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 887-907). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Research Review*, 23, 21-43.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 1-17.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J., (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 351-328.
- Kiesler, D. J. (1983). The 1982 interpersonal circle: a taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological review*, 90, 185-214.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Research Review*, 23, 21-43.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnoses of personality*. New York: The Ronald Press Company.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Brok, P. den (2008). Leraren in een nieuwe klas: De eerste maanden van een nieuw schooljaar. *Pedagogische Studiën*, 85(3), 157-173.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations wit the classroom climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354.
- Martin, N. K., Sas, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent to leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.
- Morris-Rothschild, B., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44 (2), 105-121.
- Merrett, F., & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinion about their initial training with special reference to classroom behaviour management. *Educational Studies*, 19, 91-106.
- McLaughlin, H. J. (1991). Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. *Journal of teacher education*, 42(3), 182-195.
- Noblit, G. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal*, 30(1), 23-38.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality and Quantity*, 41(5), 673-690.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process: A social learning approach*. Eugene, OR: Castilia.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 685-709). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.

- Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education, 34*, 233-248.
- Ross, J. & Bruce, C. (2001). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial. *The Journal of Educational Research, 101*(1), 50-60.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Snyder, J. (2002). Reinforcement and coercion mechanisms in the development of antisocial behaviour: Peer relationships. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 101-122). Washington, DC: American Psychological Association.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(3).
- Tracey, T. J. G. (1994). An examination of the complementarity of interpersonal behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 864-878.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 17*, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Van Tartwijk, J., den Brok, P., Veldman, I., & Wubbels, T. (2009). Teachers' practical knowledge about classroom management in multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education, 25*, 453-460.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(1), 51-67.
- Walker, J.M.T. (2008). Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education, 76*(2), 218-240.
- Walker, J.M.T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice, 48*, 122-129.
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education, 14*(2), 153-163.
- Weinstein, C. S. (2003). *Secondary classroom management: Lessons from research and practice* (2<sup>nd</sup> edition). Boston: McGraw-Hill.
- Wentzel, K.R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Wiggins, J. S. (1991). Agency and communion as conceptual coordinates for understanding and measurement of interpersonal behavior. In W. M. Grove & D. Cicchetti (Eds.), *Thinking clearly about psychology* (pp. 89-113). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Woolfolk Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.
- Woolfolk Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 181-223). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *International Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 1161-1191). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

## Noten

- 1 In deze studie wordt de internationaal gebruikelijke term self-efficacy gebruikt. Wij onderschrijven de kritiek van Evers, Brouwers, Tomic en van Alphen (2001) op de vaak gebruikte Nederlandse vertaling 'doelmatigheidsbeleving', dat meer statisch en retrospectief is dan wat er met self-efficacy wordt bedoeld, namelijk het geloof in de eigen mogelijkheden om in een specifieke toekomstige situatie het gedrag te laten zien dat nodig is om bepaalde doelen te bereiken.
- 2 Invloed =  $(0.92 * \text{sturend}) + (0.38 * \text{vriendelijk}) - (0.38 * \text{begrijpend}) - (0.92 * \text{ruimtegevend}) - (0.92 * \text{onzeker}) - (0.38 * \text{ontevreden}) + (0.38 * \text{corrigerend}) + (0.92 * \text{streng})$ .  
Nabijheid =  $(0.38 * \text{sturend}) + (0.92 * \text{vriendelijk}) + (0.92 * \text{begrijpend}) + (0.38 * \text{ruimtegevend}) - (0.38 * \text{onzeker}) - (0.92 * \text{ontevreden}) - (0.92 * \text{corrigerend}) - (0.38 * \text{streng})$ . De getallen zijn wegingswaarden die gebaseerd zijn op de positie van de schalen in het circumplexmodel.

## Auteurs

**Romi de Jong** was als promovenda werkzaam bij het ICLON van de Universiteit Leiden. Tegenwoordig werkt zij als onderwijs- en onderzoeksconsultant in Phnom Penh, Cambodja. **Jan van Tartwijk** is als hoogleraar verbonden aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht. **Nico Verloop** is hoogleraar bij het ICLON van de Universiteit Leiden. **letje Veldman** is hoofd van de lerarenopleiding van het ICLON van de Universiteit Leiden. **Theo Wubbels** is als hoogleraar verbonden aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

*Correspondentieadres:* R.J. de Jong, P.O. Box 525, 12000, Phnom Penh, Cambodia. rjong@iclon.leidenuniv.nl of romi.dejong@gmail.com

## Abstract

### **Personality, self-efficacy, discipline strategies, and the teacher-class relationship of pre-service teachers**

A positive teacher-class relationship is related to teachers' job satisfaction, and a positive teacher-class relationship correlates with cognitive and affective student outcomes. However, pre-service and beginning teachers experience difficulties in creating and maintaining positive relationships and orderly classrooms. This article examines how pre-service teachers' self-efficacy, personality traits, discipline strategies, and teacher-class relationship are interrelated.

Pre-service teachers in the Netherlands filled in questionnaires regarding self-efficacy (TSES, Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001) and personality traits (Big Five, Branje, van Lieshout, & Gerris, 2007). Students completed questionnaires about discipline strategies of the teacher (Lewis, 2001) and the teacher-student relationship (QTI, Créton, & Wubbels, 1984).

Only friendliness was related to one of the dimensions of the teacher-student relationship (affiliation), but not to discipline strategies. The other personality trait that was taken into account, extraversion, was not related to discipline strategies or the teacher-class relationship. Self-efficacy was a significant predictor of a positive teacher-pupil relationship and sensitive discipline strategies, but this relationship was only found for pre-service teachers who started the teacher programme in January (as opposed to starting in September). Of all variables, the three discipline strategies proved to be the best and strong predictors of the teacher-student relationship.