

Bachelorthesis

Samenvatting

In dit artikel wordt een onderzoek beschreven dat is afgenomen op basisschool De Tafelronde. Onderzocht is in hoeverre een verband bestaat tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas. Tevens werd onderzocht of hierbij sprake was van een sterker verband met het leerkrachtgedrag van de leerkracht als leider of met het leerkrachtgedrag van de leerkracht als ondersteuner. Om dit te onderzoeken is bij alle leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 de 'Klimaatschaal' afgenomen. Vervolgens is van elk van deze groepen het leerkrachtgedrag van één leerkracht geobserveerd. Gebleken is dat een sterk positief verband bestaat tussen het gedrag van de leerkracht als ondersteuner en het pedagogisch klimaat in de klas, $r = .684$, $p = .031$, eenzijdig. Het gedrag van de leerkracht als leider hield geen verband met het pedagogisch klimaat, $r = -.443$, $p = .136$, eenzijdig. Om meer inzicht te krijgen in het verband tussen het leerkrachttype 'ondersteuner' en het pedagogisch klimaat in de klas, is onderzoek gedaan naar de verschillende gedragingen passend bij dit leerkrachttype. Gebleken is dat geen van deze gedragingen op zichzelf significant correleerde met het pedagogisch klimaat. De correlaties hierbij lopen uiteen van $r = .131$ tot $r = .595$, met $p = .060$ tot $p = .379$. Aan basisscholen wordt geadviseerd het gedrag passend bij de leerkracht als ondersteuner te stimuleren.

Docent: Marloes Hendrickx

Groep 13

Myrthe Wessels 3512371

Lisanne van Kippersluis 3512177

Alpo 4b

Relatie tussen handelen en klimaat?

Een onderzoek naar het verband tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas.

Myrthe J. Wessels en Lisanne J.M. van Kippersluis

Universiteit Utrecht

Aanleiding

Basisschool de Tafelronde in Amersfoort is een grote school bestaande uit twee locaties. Op de school zijn veel leerkrachten werkzaam, doordat van elke jaargroep minimaal twee klassen bestaan en doordat vrijwel iedere klas weer twee leerkrachten heeft. Op de Tafelronde speelt de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en het pedagogisch klimaat in de klas een belangrijke rol. Om zowel de leerkrachten als de schoolleiding inzicht te bieden in de verschillende pedagogische klimaten in de klassen, heeft de school besloten bij alle leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 de 'Klimaatschaal' van Donkers en Vermulst (2011) af te nemen. Bij het invullen van dit instrument geven leerlingen hun mening over zowel het klimaat in de klas in relatie tot de medeleerlingen als over het klimaat in de klas in relatie tot de leerkracht.

De resultaten van de ingevulde 'Klimaatschaal' moeten een duidelijk beeld geven van het pedagogisch klimaat in de verschillende klassen. Gebleken is dat dit klimaat de resultaten, de betrokkenheid en het sociaal gedrag van de leerlingen beïnvloedt (Rutter & Maughan, 2002). Bovendien worden deze factoren eveneens beïnvloed door het leerkrachtgedrag in de klas (Mainhard, Brekelmans, Den Brok, & Wubbels, 2011). Het is echter niet duidelijk of en hoe het gedrag van de leerkracht verband houdt met pedagogisch klimaat in de klas. Om dit te kunnen onderzoeken en meer inzicht te krijgen in het specifieke gedrag, wordt een onderscheid gemaakt in verschillende typen leerkracht. Vervolgens wordt voor elk van deze typen leerkracht onderzocht of een verband bestaat tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas.

Theoretisch kader

Sociaal emotionele ontwikkeling

Sociale en emotionele competenties van leerlingen zijn van invloed op hun latere academische, sociale en psychologische functioneren. Het ontwikkelen van deze competenties op jonge leeftijd, heeft een positief verband met het academisch en sociaal functioneren van leerlingen in de toekomst (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Sociale competentie wordt gedefinieerd als het in staat zijn om gedrag en cognitieve en affectieve aspecten met elkaar in verband te brengen, om sociale doelen te bereiken. Voor kinderen gaat het hierbij bijvoorbeeld om het aangaan van succesvolle interacties en relaties met leeftijdgenoten en volwassenen (Ashiabi, 2007).

Emotionele competentie wordt gedefinieerd als het in staat zijn het gevoel te reguleren en emoties te controleren (McCabe & Altamura, 2011). De emotionele competenties zijn sterk gerelateerd aan de sociale competenties. Emoties liggen namelijk vaak ten grondslag aan de genoemde sociale interacties. Emotionele vaardigheden van kinderen bepalen dus voor een deel hoe succesvol hun

sociale interacties en relaties zijn (Ashiabi, 2007). Kinderen die zowel sociaal als emotioneel competent zijn, hebben vaak betere relaties met leeftijdgenoten, ouders en leerkrachten en ervaren meer academische en psychische successen dan minder sociaal-emotioneel competente kinderen (Raver & Zigler, 1997).

In de afgelopen decennia is het onderwijs sterk veranderd (Pieters & Verschaffel, 2009). Zo gaat de ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties bij kinderen een steeds grotere rol spelen. Voor veel kinderen is de klas de belangrijkste bron van contact met leeftijdgenoten en daarmee een belangrijke omgeving voor het ontwikkelen van de sociaal-emotionele competenties (Luckner & Pianta, 2011). Hierbij is het als leerkracht dan ook van belang om de ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties bij leerlingen te stimuleren, door zorg te dragen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas (Newberry & Davis, 2008; Patrick, Turner, Meyer, & Midgley, 2003).

Pedagogisch klimaat

Een pedagogisch klimaat in de klas wordt ook wel gezien als de sfeer in de betreffende klas. Het omvat de relaties die de leerkracht met zijn klas en met individuele leerlingen heeft en de relaties tussen de leerlingen onderling (Naaijkens, 2010). In een klas met een adequaat pedagogisch klimaat voelen leerlingen zich comfortabel en wordt hun motivatie en betrokkenheid gestimuleerd (Newberry & Davis, 2008; Patrick, et al., 2003). Allereerst zal worden ingegaan op de leerkracht-leerling relaties en vervolgens zullen de relaties van leerlingen met hun leeftijdgenoten worden besproken.

Leerkracht-leerling relaties

De interactie tussen leerkrachten en leerlingen is een belangrijk sociaal proces dat bijdraagt aan de vorming van relaties tussen de leerkracht en de leerlingen. Hierdoor wordt de academische, sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen gestimuleerd (Rutter & Maughan, 2002). Birch en Ladd (1998) hebben onderzoek gedaan naar leerkracht-leerling relaties in het basisonderwijs. Uit dit onderzoek blijkt dat afhankelijkheid, conflicten en nabijheid in deze relatie gerelateerd zijn aan verschillende aspecten van de academische ontwikkeling van leerlingen. Hierbij blijkt afhankelijkheid in leerkracht-leerling relaties sterk te correleren met schoolse problemen van leerlingen, waaronder een negatieve houding en slechtere resultaten. Conflicten hebben gelijksoortige effecten en kunnen leiden tot bijvoorbeeld spijbelen. De nabijheid van een leerkracht naar de leerlingen heeft daarentegen een positieve invloed op de resultaten van deze leerlingen en de mate van schoolwaardering (Martin, Daley, Hutchings, Jones, Eames, & Whitaker, 2010).

De leerlingen die een positieve relatie hebben met hun leerkracht, waarin sprake is van veel nabijheid en weinig conflicten en afhankelijkheid, zijn daarnaast vaak minder eenzaam op school en hun houding tegenover school is positiever dan bij leerlingen met een meer problematische leerkracht-leerling relatie (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Bovendien zijn leerlingen met relaties met een hoge mate van nabijheid en een mindere mate van afhankelijkheid en conflicten vaak meer betrokken bij de schoolse omgeving. Zo wordt minder schoolontwijkend gedrag vertoond en wordt meer coöperatief gewerkt dan bij leerlingen die moeilijkheden ervaren in hun relatie met de leerkracht (Birch & Ladd, 1998). Daarnaast blijkt dat positieve leerkracht-leerling relaties eveneens bij kunnen dragen aan het voorkomen van gedragsproblemen bij leerlingen (O'Connor, et al., 2011). Zo is vaak minder verbale, fysieke en relationele agressie zichtbaar. Tot slot is gebleken dat positieve leerkracht-leerling

relaties kunnen zorgen voor meer en betere interacties tussen leerlingen onderling. Leerlingen die een goede band hebben met hun leerkracht, laten dan ook vaak in hogere mate prosociaal gedrag zien (Luckner & Pianta, 2011).

Relaties met leeftijdgenoten

Leerlingen die geliefd zijn bij leeftijdgenoten behalen betere resultaten op emotioneel, sociaal en academisch gebied dan minder geliefde leerlingen. Deze leerlingen hebben dan ook goede relaties met leeftijdgenoten (McAuliffe, Hubbard, & Romano, 2009). Wanneer leerlingen slechte onderlinge relaties hebben, kan dit het pedagogisch klimaat in de klas negatief beïnvloeden (Stormont, 2001). Daarnaast hebben deze leerlingen een grote kans op schooluitval en slechte schoolresultaten (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Het is als leerkracht dan ook van belang aandacht te besteden aan de onderlinge relaties in de klas (Mikami, Griggs, Reuland, & Gregory, 2012).

De kwaliteit van de relatie met leeftijdgenoten is vaak een resultaat van de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen en wordt onder andere bepaald door de aanwezige sociale vaardigheden (McCabe & Altamura, 2011). De primaire context waarin leerlingen de mogelijkheid krijgen om sociale vaardigheden en goede relaties met leeftijdgenoten te ontwikkelen, is een school (McAuliffe, et al., 2009). Vanaf achtjarige leeftijd ontwikkelen kinderen competenties om individuen op sociaal gebied te vergelijken en te beoordelen. Door de ontwikkeling van deze competenties worden de relaties met leeftijdgenoten in de klas steeds stabiel (Bierman, 2011).

Invloed leerkracht op relaties met leeftijdgenoten

Uit het onderzoek van Mikami en collega's (2012) blijkt dat leerlingen met een goede leerkracht-leerling relatie een betere band hebben met leeftijdgenoten dan leerlingen met een minder goede leerkracht-leerling relatie. Hiervoor zijn twee mogelijke verklaringen te geven. Ten eerste is het mogelijk dat de leerling met een goede leerkracht-leerling relatie sociaal vaardig is en de aanwezige vaardigheden kan gebruiken om beide soorten relaties positief te ontwikkelen. Ten tweede zou de leerkracht invloed kunnen hebben op de relaties tussen de leerlingen onderling (McAuliffe, et al., 2009). Gebleken is dat de gedragingen van een leerkracht tegenover een leerling de opvattingen van leeftijdgenoten over die leerling kunnen beïnvloeden (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Dit ondersteunt de stelling dat leerkrachten invloed hebben op de relaties tussen de leerlingen onderling. Bovendien blijkt dat leerlingen die vaak positieve aandacht krijgen van de leerkracht, kunnen groeien in populariteit bij medeleerlingen. Leerlingen die vaak negatieve aandacht krijgen, kunnen juist dalen in populariteit (White & Jones, 2000). Het proces van het veranderen van gedrag, denkwijzen of emoties op basis van het observeren van een ander persoon, een zogenaamd model, wordt ook wel *modelling* genoemd (Woolfolk, Hughes, & Walkup, 2008). Hoewel het erop lijkt dat leerkrachten daadwerkelijk invloed hebben op de relaties tussen de leerlingen onderling, geeft Bierman (2011) aan dat de leerkrachten minder invloed hebben op de onderlinge relaties van leerlingen naarmate de leerlingen ouder worden.

Handelen leerkracht

Uit bovenstaande is gebleken dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij de leerkracht-leerling relaties en de relaties tussen de leerlingen onderling en daarmee bij het pedagogisch klimaat in de klas. Het is echter niet bekend met welke concrete handelingen de leerkracht dit klimaat

beïnvloedt. Om duidelijkheid hierin te krijgen, wordt in dit onderzoek ingegaan op het klassenmanagement van leerkrachten. Dit omvat immers alle handelingen van een leerkracht op het gebied van het plannen, voorbereiden, organiseren, begeleiden en evalueren van onderwijsleersituaties. Het doel van het klassenmanagement is het creëren van een omgeving waarin alle leerlingen actief en betrokken leren, zich optimaal kunnen ontwikkelen en goede leerprestaties behalen (Förre & Schouten, 2009). Goed klassenmanagement kan dan ook een positief effect hebben op de schoolresultaten en de sociale vaardigheden van leerlingen, en vermindert hun probleemgedrag. Slecht klassenmanagement kan daarentegen probleemgedrag veroorzaken en leiden tot een toename van stress bij leerlingen en leerkrachten (Martin, et al., 2010). Het is echter niet duidelijk welke invloed het klassenmanagement van de leerkracht heeft op het pedagogisch klimaat in de klas.

Wanneer het klassenmanagement specifiek wordt onderzocht, wordt voornamelijk gekeken naar het gedrag van de betreffende leerkracht in de klas (Förre & Schouten, 2009). Dit leerkrachtgedrag kan onderverdeeld worden in twee dimensies: controle en nabijheid (cf. Mainhard, et al., 2011). De controledimensie beschrijft de mate waarin een individuele leerkracht de gang van zaken in de klas beïnvloedt. Het gaat hierbij specifiek om sterk leiderschap, het nastreven van hoge doelen en het kunnen vasthouden van de aandacht. De nabijheidsdimensie omvat de emotionele afstand tussen de leerkracht en de leerlingen. Gedragingen die de nabijheid aangeven, zijn onder andere het luisteren naar leerlingen, het vragen naar hun mening, het motiveren en aanmoedigen van leerlingen en het vertonen van responsief gedrag.

Leerkrachten die hoog scoren op zowel de controledimensie als de nabijheidsdimensie zijn volgens Wubbels, Brekelmans en Hooymayers (1992) sterk in het waarnemen, organiseren, leiding geven, uitleggen, geven van orders, opzetten van taken, vaststellen van procedures en het vasthouden van de aandacht. Daarnaast komt bij deze leerkrachten vriendelijk gedrag, het bieden van ondersteuning, het tonen van interesse, het maken van grappen en het stimuleren van zelfverzekerdheid en vertrouwen bij leerlingen, als sterk naar voren. De eerste acht gedragingen hebben een hogere mate van controle en horen bij een leerkracht die gezien wordt als leider. De laatste vijf gedragingen hebben een hogere mate van nabijheid en horen bij een leerkracht die gezien wordt als ondersteuner.

Leerlingen van leerkrachten met een hoge mate van zowel controle als nabijheid, worden gestimuleerd in hun academische ontwikkeling en behalen hogere resultaten, zijn meer betrokken en vertonen meer positief gedrag dan leerlingen van leerkrachten die lager scoren op beide dimensies (Mainhard, et al., 2011). Gebleken is dat de mate van nabijheid van leerkrachten, ongeacht de mate van controle, positief correleert met schoolresultaten van leerlingen. De mate waarin de controle van leerkrachten van invloed is op de schoolresultaten van leerlingen is afhankelijk van de mate van nabijheid (Wubbels, et al., 1992).

Huidig onderzoek

Eerder is gebleken dat leerkracht-leerling relaties van groot belang zijn voor de interacties in de klas. Daarnaast spelen de relaties van de leerlingen onderling een belangrijke rol. Beide vormen van relaties vallen onder het pedagogisch klimaat en beïnvloeden de resultaten, de betrokkenheid en

het sociaal gedrag van de leerlingen. Gebleken is dat deze factoren eveneens beïnvloed worden door het leerkrachtgedrag van leerkrachten die hoog scoren op de controle- en/of de nabijheidsdimensie. Het is echter niet duidelijk of dit leerkrachtgedrag eveneens samen gaat met een goed pedagogisch klimaat in de klas en of hierbij een sterker verband is met de leerkracht als leider of met de leerkracht als ondersteuner.

Dit zal onderzocht worden aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre bestaat een verband tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas? En is hierbij sprake van een sterker verband met het leerkrachtgedrag van de leerkracht als leider of het leerkrachtgedrag van de leerkracht als ondersteuner?*

McAuliffe, Hubbard en Romano (2009) geven aan dat positief leerkrachtgedrag de relaties van leerlingen onderling negatief kan beïnvloeden. Zo kunnen leerlingen positief gedrag van een leerkracht naar een medeleerling als voortrekkersgedrag ervaren. Wanneer de relaties van de leerlingen onderling daadwerkelijk negatief beïnvloed worden door het gedrag van de leerkracht, zou dit op een negatief verband tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas kunnen duiden.

Bierman (2011) stelt dat leerkrachten steeds minder invloed hebben op de relaties tussen de leerlingen onderling, naar mate deze leerlingen ouder worden. Deze stelling zou erop kunnen duiden dat geen verband bestaat tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de hogere klassen.

Gebleken is echter dat de leerkracht invloed heeft op zowel de leerkracht-leerling relaties als op de relaties van leerlingen onderling en daarmee op het pedagogisch klimaat. Daarnaast werd duidelijk dat goed klassenmanagement van leerkrachten, en daarmee het leerkrachtgedrag, een positief effect heeft op de schoolresultaten en de sociale vaardigheden van leerlingen. Doordat de sociale vaardigheden een belangrijke voorwaarde zijn voor het aangaan van relaties, en dus voor het pedagogisch klimaat in de klas, wordt ondanks de eerdere argumenten verwacht dat het leerkrachtgedrag een positief verband heeft met dit pedagogische klimaat.

Wanneer gekeken wordt naar de verschillende typen leerkracht, kan worden aangesloten op de verschillen tussen de controle- en de nabijheidsdimensie. Gebleken is immers dat de mate van nabijheid, ongeacht de mate van controle, positief correleert met de schoolresultaten van leerlingen. Daarnaast geven Thijs, Koomen, Roorda en ten Hagen (2011) aan dat de mate van nabijheid van de leerkracht positief correleert met de mate van nabijheid die de leerlingen laten zien. De mate van controle van de leerkracht blijkt negatief te correleren met zowel de mate van controle, als de mate van nabijheid die de leerlingen laten zien. Verwacht wordt dat leerlingen die meer nabijheid laten zien, betere relaties kunnen aangaan met de leerkracht en klasgenoten. Hierdoor wordt verwacht dat het leerkrachttype 'ondersteuner' een sterker positief verband laat zien met het pedagogisch klimaat in de klas dan de leerkracht als leider, omdat deze een hogere mate van nabijheid laat zien.

Methode

Design

Het onderzoek had een correlatieve design. Onderzocht werd of een correlatie bestaat tussen de variabelen pedagogisch klimaat en leerkrachtgedrag. De variabelen waren beiden op interval meetniveau.

Onderzoekseenheden

In dit onderzoek participeerden de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 van de reguliere basisschool De Tafelronde in Amersfoort. Voor deze participanten was gekozen, doordat de Klimaatschaal, het instrument dat bij dit onderzoek gebruikt werd, enkel bij deze groepen afgenomen kon worden. De groepen 5 tot en met 8 bestonden ieder uit twee klassen. Uit elk van deze groepen participeerden gemiddeld 24 leerlingen.

Naast de leerlingen participeerden acht leerkrachten van de desbetreffende groepen. De kenmerken van deze leerkrachten worden weergegeven in Tabel 1. Zes van de acht klassen hadden twee leerkrachten. Om te bepalen of het nodig was beide leerkrachten te observeren, is een regressieanalyse uitgevoerd. Hierbij werd het deel van de variantie van het leerlinggedeelte van de Klimaatschaal dat voorspeld kon worden door het leerkrachtgedeelte onderzocht. Gebleken is dat de leerkracht die de meeste dagen voor de klas stond een significant deel van deze variantie voorspelde ($R^2 = .067$, $F(1;126) = 9.573$, $p = .002$). De tweede leerkracht bleek geen significante toegevoegde waarde te hebben ($\Delta R^2 = .011$, $F(1;116) = 1.349$, $p = .248$). De tweede leerkracht had dus geen extra invloed op het leerlinggedeelte van de Klimaatschaal bovenop de invloed van de eerste leerkracht. Op basis van deze gegevens werd geen extra invloed van het leerkrachtgedrag van de tweede leerkracht op het pedagogisch klimaat verwacht. Van elke klas participeerde daarom alleen de leerkracht die de meeste dagen voor de klas stond.

Tabel 1.

Gemiddelden en Standaardafwijking van Participantkenmerken

Kenmerk	<i>M</i>	<i>SD</i>
Leeftijd (in jaren)	40.32	15.15
Ervaring (in jaren)	12.42	10.66
Dagen voor klas	3.88	.64

Instrumenten

Om het verband tussen het pedagogisch klimaat en het leerkrachtgedrag te onderzoeken, is gebruik gemaakt van twee meetinstrumenten. Allereerst wordt het instrument van het pedagogisch klimaat besproken en daarna zal worden ingegaan op het instrument van het leerkrachtgedrag.

Pedagogisch klimaat

Om het pedagogisch klimaat in de participerende klassen in kaart te brengen, is gebruik gemaakt van een genormeerd, diagnostisch instrument: de Klimaatschaal van Donkers en Vermulst (2011). Dit instrument is een vragenlijst voor leerlingen uit de groepen 5 tot en met 8 van het reguliere basisonderwijs en voor leerlingen van het speciaal onderwijs, het vmbo en het mbo. In de vragenlijst komen beide onderdelen van het pedagogisch klimaat aan de orde. In het eerste onderdeel wordt het klimaat in de klas in relatie tot de medeleerlingen gemeten aan de hand van zestien vragen. Het

tweede onderdeel, waarbij leerlingen het klimaat in de klas in relatie tot de leerkracht kunnen scoren, bestaat uit zeventien vragen. In Tabel 2 is voor beide onderdelen een voorbeelditem weergegeven.

Tabel 2.

Voorbeelditem per Onderdeel Klimaatschaal

Onderdeel	Voorbeelditem
Klimaat in relatie tot medeleerlingen	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen
Klimaat in relatie tot de leerkracht	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht

Iedere vraag uit beide onderdelen kon gescoord worden op een schaal van één tot en met vier. De betekenis van deze vier antwoordmogelijkheden is weergegeven in Tabel 3. Uit de ingevulde scores kwam voor beide onderdelen een gemiddelde waarde naar voren.

Tabel 3.

Betekenis Antwoordmogelijkheden Klimaatschaal

Score	Betekenis
1	Komt nooit of bijna nooit voor
2	Komt soms voor
3	Komt regelmatig voor
4	Komt vaak voor

Leerkrachtgedrag

Het leerkrachtgedrag in de klas is geobserveerd door middel van directe observatie. Bij directe observatie is de data meteen beschikbaar en is de situatie in één keer te overzien. Het nadeel van deze vorm van observeren, dat herhaling van de observatie niet mogelijk is, werd tegengegaan door te observeren met twee observatoren.

Voor het uitvoeren van de observaties is gekozen voor *interval sampling*, omdat het niet mogelijk werd geacht alle gedragingen van een leerkracht in een klas constant te observeren. Op deze manier kon door middel van korte intervallen een continu beeld van het gedrag van de participant worden gegeven. Bij deze vorm van observeren was gekozen voor de methode *puntscoring*. Hierbij werd na elke dertig seconden geobserveerd welk gedrag op dat moment zichtbaar was.

Bij de observatie werd specifiek gekeken naar de gedragingen die passen bij leerkrachten met een hoge mate van zowel controle als nabijheid. De reden hiervoor is dat gebleken is dat leerlingen van leerkrachten met een hoge mate van controle en nabijheid, hogere resultaten behalen, meer betrokken zijn en meer positief gedrag vertonen dan leerlingen van leerkrachten die lager scoren op beide dimensies. Wubbels en collega's (1992) onderscheiden hierbij gedragingen die passen bij een leerkracht als leider en een leerkracht als ondersteuner. Deze categorieën gedragingen zijn weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4.

Categorieën Gedragingen per Type Leerkracht

Leider	Ondersteuner
Waarnemen	Vriendelijk gedrag tonen
Organiseren	Ondersteuning bieden
Leiding geven	Interesse tonen
Uitleggen	Grappen maken
Orders geven	Zelfverzekerdheid en
Taken opzetten	vertrouwen stimuleren
Procedures vaststellen	
Aandacht vasthouden	

De gedragingen van zowel de leerkracht als leider als de leerkracht als ondersteuner zijn eveneens opgenomen in het observatieschema (bijlage 1). Op basis van de bevindingen van Wubbels, et al. (1992) zijn specificaties van deze gedragingen zijn opgesteld. Deze zijn genomen in bijlage 2. Daarnaast is een onderdeel 'overige gedragingen' opgenomen dat alle gedragingen omvat die niet vallen onder de genoemde onderdelen van het leerkrachtgedrag.

Procedure

De Klimaatschaal is reeds twee maanden voor dit onderzoek afgenomen door een andere leerkracht. Bij het huidige onderzoek was gekozen om de bestaande resultaten te gebruiken, omdat gebleken is dat het pedagogisch klimaat bij één leerkracht over het algemeen niet verandert gedurende een schooljaar (Mainhard et al., 2011).

Het leerkrachtgedrag werd door twee observatoren tegelijkertijd geobserveerd. Hiermee werd geprobeerd om de betrouwbaarheid van de observatie te waarborgen. Voordat de observaties werden uitgevoerd, werden de betrokken leerkrachten hierover ingelicht. Hierbij werd bewust gekozen voor het verstrekken van een geringe hoeveelheid informatie over het doel van het onderzoek, om zoveel mogelijk te voorkomen dat de leerkrachten in hun ogen gewenst gedrag zouden gaan vertonen. De observatiemomenten werden afhankelijk van de locatie en in overleg met de leerkrachten ingepland. In elke klas werd zowel in de ochtend als in de middag geobserveerd. De middagen op de participerende school kennen immers andere lessen en werkvormen dan de ochtenden. Dit zou kunnen leiden tot verschillen in het leerkrachtgedrag tussen de ochtend en de middag. Door op beide dagdelen te observeren, werd geprobeerd een zo compleet mogelijk overzicht van het leerkrachtgedrag te verkrijgen en hiermee de validiteit van het onderzoek te vergroten.

Bij elk observatiemoment waren de observatoren dertig minuten in de klas. Hiervan werd de laatste twintig minuten daadwerkelijk geobserveerd. De eerste tien minuten waren bestemd voor het kiezen van een plek en het bieden van gelegenheid aan de leerlingen om te wennen aan de twee observatoren in de klas.

Data-analyse

Voor iedere klas werd voor beide onderdelen van de Klimaatschaal een gemiddelde score berekend. Vervolgens werd hiervan een gemiddelde genomen, om een score te kunnen toekennen

aan het pedagogisch klimaat per klas. Daarnaast werden voor elke klas de ingevulde observatieschema's door beide observatoren afzonderlijk geanalyseerd. Het aantal geobserveerde gedragingen werd per leerkracht opgeteld. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen de leerkracht als leider en de leerkracht als ondersteuner. De categorie 'overige gedragingen' werd niet meegerekend. Elke observator had uiteindelijk per observatiemoment twee scores op het gebied van leerkrachtgedrag per leerkracht.

Na de observaties werden de observatieschema's van beide observatoren met elkaar vergeleken. Wanneer onzekerheid heerste over een score, kon deze situatie, indien beschreven in het observatieschema, besproken worden. Om een gemiddelde te kunnen berekenen van de scores van beide observatoren, diende allereerst de interbeoordelaars-betrouwbaarheid uitgerekend te worden. Dit werd gedaan aan de hand van het percentage overeenstemming tussen de twee onderzoekers. Dit moest hoger zijn dan 50 procent, zodat het gemiddelde van beide observatoren beschouwd kon worden als een betrouwbare score voor het leerkrachtgedrag. Om dit te waarborgen hebben de observatoren van tevoren gezamenlijk bestaand videomateriaal geobserveerd met het observatieschema. Hierbij werd overlegd over het toekennen van de scores. Op deze manier werd gepoogd een hogere mate van consensus te bereiken. Het percentage overeenstemming bleek uiteindelijk te variëren tussen 73,86 en 100 procent. Het gemiddelde van beide observatoren kon dan ook beschouwd worden als een betrouwbare score voor het leerkrachtgedrag.

De scores van de Klimaatschaal en het leerkrachtgedrag werden ingevoerd in SPSS. Hierbij werd de correlatie berekend tussen de score van het pedagogisch klimaat in een klas en de scores van de leerkracht van de betreffende klas op het gebied van leerkrachtgedrag per type leerkracht. Dit gebeurde aan de hand van een eenzijdige toets, waarbij de Pearson correlatiecoëfficiënt werd berekend. De betekenis van de waarde van deze coëfficiënt is weergegeven in Tabel 5. Gekozen werd voor een eenzijdige toets, omdat een positieve verband tussen beide variabelen werd verwacht. Om te bepalen of deze eenzijdige correlatie significant was, werd een alfa-waarde van .05 aangehouden.

Tabel 5.

Betekenis Waarde Pearson Correlatiecoëfficiënt

Waarde	Betekenis
+/- 0.2	Zwak verband
+/- 0.4	Matig verband
+/- 0.6	Sterk verband

Bij een significante correlatie tussen een leerkrachttype en het pedagogisch klimaat werd nog een eenzijdig correlatieonderzoek uitgevoerd om meer inzicht te krijgen in dit verband. Hierbij werd de correlatie tussen de verschillende gedragingen passend bij het desbetreffende leerkrachttype en het pedagogisch klimaat berekend.

Resultaten

Correlaties zijn berekend tussen zowel de leider en het pedagogisch klimaat in de klas, als de ondersteuner en het pedagogisch klimaat in de klas. In Tabel 6 zijn de waarden van de beschrijvende statistieken weergegeven. In Tabel 7 zijn de waarden van de correlaties tussen de verschillende variabelen weergegeven.

Tabel 6.

Gemiddelden en Standaarddeviatie voor Type Leerkracht en Pedagogisch Klimaat

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pedagogisch klimaat	4.65	.58
Leider	27.81	7.84
Ondersteuner	12.06	6.62

Tabel 7.

Correlaties tussen Leerkrachttype en Pedagogisch Klimaat

	Pearson Correlatie (<i>r</i>)	Significantie (<i>p</i>)	Grootte van steekproef (<i>n</i>)
De leider	-.443	.136	8
De ondersteuner	.684	.031	8

In de tabel is te zien dat het leerkrachttype 'leider' niet significant correleert met het pedagogisch klimaat in de klas, $r = -.443$, $p = .136$, eenzijdig. Duidelijk wordt dat het leerkrachttype 'ondersteuner' wel een significante correlatie heeft met het pedagogisch klimaat in de klas, $r = .684$, $p = .031$, eenzijdig. Sprake is hierbij van een sterk positief verband.

Om meer inzicht te krijgen in het verband tussen het leerkrachttype 'ondersteuner' en het pedagogisch klimaat in de klas, is onderzoek gedaan naar de verschillende gedragingen die passen bij dit leerkrachttype in relatie tot het pedagogisch klimaat in de klas. Hierbij is voor elke gedraging de correlatie berekend. De waarden van deze correlaties zijn weergegeven in Tabel 8.

Tabel 8.

Correlaties tussen Gedragingen Ondersteuner en Pedagogisch Klimaat

	Pearson Correlatie (<i>r</i>)	Significantie (<i>p</i>)	Grootte van steekproef (<i>n</i>)
Vriendelijk gedrag	.263	.264	8
Ondersteuning bieden	.595	.060	8
Interesse tonen	.131	.379	8
Grappen maken	.162	.351	8
Zelfverzekerdheid stimuleren	.554	.077	8

In bovenstaande tabel zijn de resultaten weergegeven van een eenzijdige Pearson Correlatie met een steekproef van 8 participanten. Te zien is dat geen van de gedragingen die past bij het leerkrachttype 'ondersteuner' significant correleert met het pedagogisch klimaat in de klas. De waarden van deze correlaties lopen uiteen van $r = .131$ tot $r = .595$, met $p = .060$ tot $p = .379$.

Conclusie

De onderzoeksvraag die centraal stond in dit artikel, was: *In hoeverre bestaat een verband tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas? En is hierbij sprake van een sterker verband met het leerkrachtgedrag van de leerkracht als leider of het leerkrachtgedrag van de leerkracht als ondersteuner?*

Verwacht werd dat een positief verband zou bestaan tussen het leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat in de klas. Wanneer gekeken werd naar de verschillende typen leerkracht, werd verwacht dat het leerkrachttype 'ondersteuner' een sterker positief verband zou hebben met het pedagogisch klimaat in de klas dan het leerkrachttype 'leider'. Uit de resultaten is gebleken dat het leerkrachttype 'ondersteuner' inderdaad een positief verband heeft met het pedagogisch klimaat. Bij deze correlatie was sprake van een sterk verband, omdat sprake was van een Pearson waarde hoger dan 0.6. Hieruit kan worden geconcludeerd dat een sterk positief verband bestaat tussen het leerkrachtgedrag dat past bij het leerkrachttype 'ondersteuner' en het pedagogisch klimaat in de klas. Tegen de verwachting in is echter gebleken dat het leerkrachttype 'leider' niet significant correleert met het pedagogisch klimaat in de klas. Het verschil tussen het leerkrachttype 'ondersteuner' en het leerkrachttype 'leider' zou verklaard kunnen worden door de eerder besproken verschillen in de mate van controle en nabijheid tussen beide typen leerkracht. De mate van nabijheid van de leerkracht correleert volgens Thijs en collega's (2011) immers positief met de mate van nabijheid die leerlingen laten zien, en daarmee wellicht de onderlinge interacties. Daarentegen kan niet direct worden verklaard waarom het leerkrachttype 'leider' niet significant correleert met het pedagogisch klimaat in de klas. Wellicht heeft de mate van nabijheid die de leerkracht laat zien meer invloed op het pedagogisch klimaat dan verwacht werd.

Om te onderzoeken of specifieke gedragingen van het leerkrachttype 'ondersteuner' op zichzelf verband hielden met het pedagogisch klimaat, is een extra correlatie uitgevoerd. Uit deze analyse is gebleken dat geen van de correlaties significant was. Wel was sprake van een grote spreiding in waarden. De gedragingen met de hoogste waarden van de Pearson correlatiecoëfficiënt lagen het dichtst bij het significantieniveau van $\alpha = .05$. Wellicht zouden deze gedragingen, het bieden van ondersteuning en het stimuleren van zelfverzekerdheid, bij een grotere steekproef wel significant zijn. Wanneer dit het geval is, is bij deze twee gedragingen sprake van een sterk positief verband met het pedagogisch klimaat in de klas. Het feit dat het bieden van ondersteuning en het stimuleren van zelfverzekerdheid de hoogste waarde van de Pearson correlatiecoëfficiënt hadden en het dichtst bij het significantieniveau lagen, kan verklaard worden door het feit dat beiden meer gericht zijn op het stimuleren van academische en sociale vaardigheden dan de overige gedragingen passend bij het leerkrachttype 'ondersteuner'. Gebleken is immers dat de aanwezige sociale vaardigheden de kwaliteit van relaties en daarmee het pedagogisch klimaat beïnvloeden (Ashiabi, 2007). Over het verband tussen de overige gedragingen passend bij het leerkrachttype 'ondersteuner' en het pedagogisch klimaat, kan geen conclusie worden geformuleerd.

Discussie

Bij het uitvoeren van het onderzoek zijn zowel positieve als negatieve punten naar voren gekomen. Zo is een aantal beperkingen van het observatieschema te noemen. Allereerst is bij het

ontwerpen van het observatieschema uitgegaan van bepaalde gedragingen. Hierbij is geen rekening gehouden met het feit dat sommige gedragingen, zoals het geven van een order, zowel positief als negatief kunnen voorkomen. Dit had tot gevolg dat leerkrachten een aantal keer hetzelfde werden gescoord, terwijl zij de gedragingen op verschillende manieren uitten. Daarnaast kon het zijn dat een gedraging onterecht onder een bepaald leerkrachttype geschaard werd. Dit geeft een vertekend beeld van het al dan niet bestaande verband tussen het betreffende leerkrachttype en het pedagogisch klimaat in de klas.

De tweede beperking van het observatieschema betreft de uitleg van de leerkracht. Deze gedraging werd gezien als passend bij het leerkrachttype 'leider'. Gebleken is echter dat in sommige gevallen de uitleg ook onder het leerkrachttype 'ondersteuner' geschaard zou kunnen worden. De uitleg kan ook bestaan uit het beantwoorden van vragen van leerlingen en sluit daarbij aan op het bieden van ondersteuning aan leerlingen. Een ander punt waar tegenaan gelopen werd tijdens de observaties was het exacte tijdstip waarop de observatoren het gedrag van de leerkracht scoorden. Dit kon enkele seconden uiteenlopen. Dit zou kunnen leiden tot verschillen tussen de observatoren, wat ervoor zorgt dat resultaten niet als zodanig kunnen worden aangenomen. Dit is uiteindelijk niet het geval geweest, doordat beide observatoren het leerkrachtgedrag tijdens een scoringsmoment exact noteerden. Zo kon na afloop van de observaties overlegd worden over de scoring van deze gedragingen. Ondanks de beperkingen van de observaties is dan ook gebleken dat een hoge mate van overeenstemming bestond tussen beide observatoren. Een andere verklaring voor deze hoge mate van overeenstemming was dat de observatoren van tevoren geoefend hadden met het observatieschema. Hierdoor was voor beiden duidelijk wat de verschillende gedragingen precies inhielden. Dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

Een ander sterk punt van het onderzoek is dat de leerkrachten van tevoren niet op de hoogte waren van de inhoud van het onderzoek. Zo was niet bekend waar de observatoren precies op zouden letten. Desondanks vertoonden sommige leerkrachten sociaal wenselijk gedrag. Hierbij werden bijvoorbeeld grappen gemaakt die enkel gericht waren op de onderzoekers. Om de validiteit van het onderzoek niet in gevaar te brengen, zou in het vervolg de mening van leerlingen over het leerkrachtgedrag gevraagd kunnen worden of zouden camera's geplaatst kunnen worden in de klas. Het vragen van de mening van de leerlingen heeft als voordeel dat informatie wordt verkregen over het handelen van de leerkracht op momenten dat de onderzoekers niet aanwezig zijn. Een nadeel hiervan is dat leerlingen te veel persoonlijk betrokken zijn, waardoor het kan zijn dat hun visie niet objectief is. Het plaatsen van camera's heft dit probleem op, doordat deze een objectief beeld geven van de situatie. Een nadeel van het gebruik van camera's is echter dat het terugkijken van de beelden veel tijd in beslag neemt. Tot slot zou met de leerkrachten zelf kunnen worden overlegd over de vraag of sociaal wenselijk gedrag is vertoond tijdens de observaties en op basis daarvan bepalen of bepaalde scores al dan niet worden meegenomen. Het risico hierbij is dat leerkrachten zich niet bewust zijn van eventuele sociaal wenselijke gedragingen of deze gedragingen niet willen toegeven.

Dat de leerkrachten van tevoren niet op de hoogte waren van de inhoud van het onderzoek had als nadeel dat de werkvormen van de gegeven lessen sterk uiteenliep. Zo gaf de ene leerkracht instructie, terwijl de andere leerkracht de leerlingen begeleidde bij het zelfstandig werken. Doordat

bewust gekozen was voor zowel een observatie in de ochtend, waar over het algemeen veel zelfstandig gewerkt wordt, als een observatie in de middag, waar over het algemeen veel instructie gegeven wordt, werd verwacht dat de onderlinge verschillen minder groot zouden zijn. Bij toekomstig onderzoek zou het verschil tussen de werkvormen tijdens de lessen van de leerkrachten kleiner gemaakt kunnen worden door hieraan van te voren eisen te stellen.

Naast de genoemde verschillen tussen leerkrachten, was een verschil zichtbaar tussen de twee locaties. Zo lieten de leerkrachten van de ene locatie over het algemeen meer gedragingen passend bij de leerkracht als ondersteuner zien dan de leerkrachten van de andere locatie. Bovendien leken deze leerkrachten gemiddeld een hogere score te halen op de Klimaatschaal. Ondanks het feit dat beide locaties dezelfde schoolbrede visie nastreven, zou de uitwerking hiervan per locatie kunnen verschillen. Dit zou mogelijk een verklaring kunnen zijn voor het gevonden verschil. In vervolgonderzoek zouden de daadwerkelijke verschillen tussen de beide locaties verder kunnen worden onderzocht.

Een ander belangrijk punt voor vervolgonderzoek is dat gekeken kan worden naar de gehele dimensies van controle en nabijheid. In dit onderzoek is enkel gekeken naar de leerkrachttypen 'leider' en 'ondersteuner'. Positief was dat hierbij wel degelijk onderscheid werd gemaakt in de mate van controle en nabijheid, wat zorgde voor een duidelijker inzicht in het verband tussen leerkrachtgedrag en het pedagogisch klimaat. Niet duidelijk was of sprake was van een causaal verband. Dit zou nog verder kunnen worden onderzocht. Zo zou bijvoorbeeld een longitudinaal onderzoek uitgevoerd kunnen worden, waarbij het gedrag van verschillende leerkrachten meerdere jaren wordt gevolgd. Het pedagogisch klimaat wordt eveneens meerdere jaren achter elkaar gemeten. Wanneer een leerkracht hetzelfde gedrag blijft vertonen over de jaren heen, zou bij een causaal verband het pedagogisch klimaat in de klas van de betreffende leerkracht nagenoeg hetzelfde moeten zijn. Wanneer dit gedrag echter veranderd, zou ook het pedagogisch klimaat anders moeten zijn.

Tot slot zijn in dit onderzoek enkel de groepen 5 tot en met 8 meegenomen. Door een grotere steekproef te gebruiken, zou de externe validiteit kunnen worden verhoogd. In toekomstig onderzoek kan dan ook worden gekeken naar de vraag in hoeverre de gevonden resultaten generaliseerbaar zijn naar de groepen 1 tot en met 4. Het is immers van belang zorg te dragen voor een goed pedagogisch klimaat in alle klassen.

Basisschool De Tafelronde wordt dan ook aangeraden het gedrag passend bij het leerkrachttype 'ondersteuner' bij leerkrachten te stimuleren, omdat dit mogelijk het pedagogisch klimaat in de klas verbetert. In hoeverre deze resultaten van toepassing zijn op leerkrachten van andere scholen, is niet geheel duidelijk. Aangezien een significante, sterke correlatie werd gevonden bij een kleine steekproef, wordt ervan uitgegaan dat het verband wel degelijk op meerdere scholen van toepassing is. Om deze reden wordt aan alle basisscholen met eenzelfde populatie als basisschool De Tafelronde aangeraden het gedrag passend bij het leerkrachttype 'ondersteuner' bij leerkrachten te stimuleren, om het pedagogisch klimaat in de klassen te optimaliseren.

Referenties

Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: It's socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199 – 207.

- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 297-303. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.004
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*, 1–13.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development, 74*, 535-548. doi:10.1111/1467-8624.7402014
- Donkers, A. & Vermulst, A. A. (2011). *Klimaatschaal. Meetinstrument voor het vaststellen van het klimaat in de klas voor de bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar onderwijs*. Oss/Uden.
- Förrer, M. & Schouten, E. (2009). *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253-263.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 257-266. doi:10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Wubbels, Th. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 190-200.
- Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The teacher-pupil observation tool (T-POT): Development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International, 31*, 229-249. doi:10.1177/0143034310362040
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*, 665-677. doi:10.1007/s10802-009-9305-5
- McCabe, P. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the schools, 48*(5), 513-540. doi:10.1002/pits.20570
- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50*, 95-111. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.002
- Naaijken, H. (2010). De klimaatschaal dwingt de docent tot reflectie. *Vector Magazine, 14*, 23-24.

- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(11), 1965–1985.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research*, 48, 120-163. doi:10.3102/0002831210365008
- Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K., & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychosocial environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558.
- Pieters, M. J. & Verschaffel, L. (2009). Beïnvloeden van leerprocessen. In N. Verloop & J. Lowyck (Eds.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 258-261). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 363-385.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162 – 179). New York: Guilford Press.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451–475.
- Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, 38, 521–531.
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & Hagen, J. ten. (2011). Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of applied Developmental Psychology*, 32, 34-43.
- White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, 28, 922-940.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M. & Hooymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching & Teacher Education*, 8 (1), 47-58.

Bijlage 1. Observatieschema

Via mail.

Bijlage 2. Specifieke gedragingen bij de onderdelen van het observatieschema

Waarnemen

- De leerkracht kijkt bij leerlingen in het werk
- De leerkracht kijkt de klas rond

Organiseren

- Planningen maken met de klas
- Lesverloop bespreken/aangeven
- Overleggen met leerlingen

Leiding geven

- Stelt regels op
- Leerlingen herinneren aan regels en corrigeert eventueel

Uitleggen

- De leerkracht geeft een uitleg klassikaal/individueel/groepjes
- Stelt vragen aan leerlingen over de stof en luistert naar de antwoorden

Het geven van orders

- De leerkracht geeft opdrachten en/of taken aan leerlingen

Het opzetten van taken

- Vertelt de leerlingen wat ze moeten doen

Het vaststellen van procedures

- Bespreken met de leerlingen hoe ze iets moeten doen

Het vasthouden van de aandacht

- De leerkracht zegt dat de leerlingen op moeten letten
- De leerkracht zegt dat de leerlingen stil moeten zijn

Het tonen van vriendelijk gedrag

- De leerkracht geeft complimenten
- De leerkracht glimlacht/steekt duim op/knipooft

Het bieden van ondersteuning

- De leerkracht beantwoordt vragen
- De leerkracht helpt leerlingen bij hun werk/problemen

Het tonen van interesse

- Vraagt naar mening/belevissen/ervaring van leerlingen

Het maken van grappen

- De leerkracht maakt grappen

Het stimuleren van zelfverzekerdheid en vertrouwen bij leerlingen

- De leerkracht geeft complimenten

Overige gedragingen