

## **Praktijkgericht onderzoek:**

### **Op zoek naar de ideale docent Een onderzoek naar de ideale docent binnen verschillende onderwijstypen**

Jeroen van Leeuwen  
Joske Geraedts  
Teska van Ipkens  
Dominique Angel

---

#### **Samenvatting**

Wat is een goede leraar? Een simpele vraag die uiteenlopende antwoorden oproept. Met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL) wordt in het onderwijs geprobeerd de relatie tussen leerling en docent in kaart te brengen. Echter, onze verwachting is dat wanneer deze beoordeling nader wordt onderzocht de invulling van dit beeld deels afhangt van het type school en de schoolcultuur. Immers, een leerling kan de docent alleen beoordelen vanuit zijn/haar eigen kader. In dit onderzoek wordt daarom op een kwantitatieve manier ingegaan op de vraag of ideaaltypes verschillen op scholen met een duidelijk verschillend profiel (traditioneel vs. vernieuwend/domein) en of leerlingen op beide scholen eenzelfde leraar ook op een gelijke manier beoordelen.

#### **Inleiding**

Wat is een goede leraar? Een simpele, korte vraag, waarop de antwoorden echter even veelomvattend als uiteenlopend zijn. Jaarlijks verschijnen er alleen al in Nederland tientallen boeken die gaan over het docentschap, en welke rol de leraar zou moeten aannemen in relatie tot de leerling.

Ook de politiek heeft een mening over wat een goede docent is, en hoe de relatie tussen leerling en leraar eruit zou moeten zien. Momenteel is er een discussie gaande tussen enerzijds een stroming die pleit voor een meer directieve en gezaghebbende rol van de docent, en anderzijds een stroming die juist pleit voor een bereikbare en belangstellende leraar. Vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) is voorstander van de eerste stroming, en ziet in de directieve docent een oplossing voor het herstellen van het gezag van de docent en daarmee het beëindigen van de 'machtsstrijd' tussen leerling en docent (Macrander, 2011). Tegenhangers menen dat deze omschrijving van de ideale docent niet past bij de huidige tijd. De huidige leerling is mondig en niet met repressieve maatregelen tot de orde te roepen. Het strenger straffen zou alleen maar zorgen voor meer afstand tussen leerling en leraar en daarmee tot een afname van wederzijds respect. Een bereikbare en belangstellende leraar zou volgens deze stroming essentieel zijn voor een prettige verstandhouding en werksfeer (Stevens, 2002).

En wat vinden leerlingen zelf? Zij zijn immers diegene die het meest met de leraar te maken hebben. Naast leraren, auteurs, politici en beleidsmakers hebben de leerlingen wel degelijk een stem. Om de relatie tussen leraar en leerling te beschrijven, kan gebruik worden gemaakt van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL). De VIL is ruim dertig jaar geleden ontwikkeld aan de Universiteit Utrecht en wordt wereldwijd gebruikt in het basisonderwijs, voortgezet en

universitair onderwijs. De vragen in de VIL gaan over het gedrag van een docent in de klas en de relatie met zijn leerlingen. De vragenlijst wordt ingevuld door de leerlingen en door de betreffende docent. De resultaten geven dus een beschrijving van hun docent. Kijkend naar de veelgebruikte VIL-resultaten is er (opvallend genoeg) ook crossnationaal een redelijke overeenkomst in omschrijving van een goede docent door leerlingen, en welke rol een goede docent zou moeten innemen. Zowel in Zuid-Afrika als in Nederland is de ideale docent tolerant maar ook gezaghebbend. De VIL geldt als een zeer betrouwbaar en valide instrument (Wubbels & Brekelmans, 2005). Als in zoveel landen de beschrijving van de ideale docent hetzelfde is, is er dan één wereldwijde succesformule voor de perfecte docent?

Wat de ideale docent is en hoe hieraan invulling wordt gegeven, wordt mede bepaald door de onderwijsvisie van de school. De school legt de randvoorwaarden en stelt bepaalde kaders voor docentschap vast. De invulling van het docentschap kan daarmee verschillen per type school. Enerzijds zijn er de 'traditionele scholen', scholen waar voornamelijk klassikaal wordt lesgegeven en waar de overdracht van kennis centraal staat. Anderzijds zijn er de 'vernieuwende scholen', die een meer constructivistische visie op onderwijs hebben. Kennis wordt opgebouwd door alle betrokkenen en het onderwijs is ingericht om nieuwsgierigheid te prikkelen. Interessant is de vraag of de ideale docent op verschillende schooltypen hetzelfde blijft of dat de schoolcultuur de individuele relatie tussen leraar en leerling beïnvloedt? Vanuit het argument dat verschillende schooltypes verschillende visies hebben op de ideale docent en hoe dat vorm te geven, toetsen wij of de invulling van het ideaaltype overal hetzelfde is. Onze hoofdvraag luidt dan ook: *In hoeverre (en hoe) wordt de omschrijving van een docent door havo 3 en 4-leerlingen beïnvloed door het schooltype, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen een traditionele en vernieuwende school?* Het is relevant om de relatie tussen leerling en docent te onderzoeken omdat een goede relatie een positieve invloed heeft op de leerprestaties en betrokkenheid van leerlingen en voor het welbevinden van leraren (den Brok, Wubbels, Brekelmans & Tartwijk 2011).

Om de hoofdvraag te beantwoorden laten we leerlingen van de twee schooltypes drie filmpjes van verschillende docenten zien; een docent op een vernieuwende school, een zeer strenge docent en een mildere docent op een traditionele school. Na het bekijken van de fragmenten vragen we de leerlingen verkorte VIL's in te vullen. Voordat we de hypothesen op ons onderzoek formuleren, bakenen wij hieronder eerst een aantal concepten uit onze vraag af.

### Schooltypen

We onderscheiden in dit onderzoek twee typen scholen: traditioneel onderwijs en vernieuwend onderwijs. Onder *traditioneel onderwijs* verstaan wij onderwijs waarin rationaliteit en standaardisering centraal staan: 'leren wordt voorgesteld als een proces waarin leerlingen zich bestaande (gecodificeerde) kennis eigen maken' (Castelijns, Koster & Vermeulen, 2004, p.19). Er wordt met name klassikaal lesgegeven. De docent geeft instructie over bepaalde lesstof en de leerlingen gaan vervolgens allemaal aan de slag met dezelfde les. Bij dit type onderwijs wordt dan ook uitgegaan van de leraar als expert die door middel van instructie zijn kennis aan de leerlingen overdraagt, waarbij leren plaatsvindt in een één-op-één relatie tussen docent en leerling. De verantwoordelijkheid van het leerproces ligt bij de docent. Er is meestal weinig aandacht voor de verbondenheid tussen leraren en leerlingen (Castelijns et al., 2004). Het creëren van een goed

leerklimate, het beoordelen van resultaten en de samenhang met de eigen leefwereld laten zien, vallen onder de taken van de docent (Sol & Stokking, 2008).

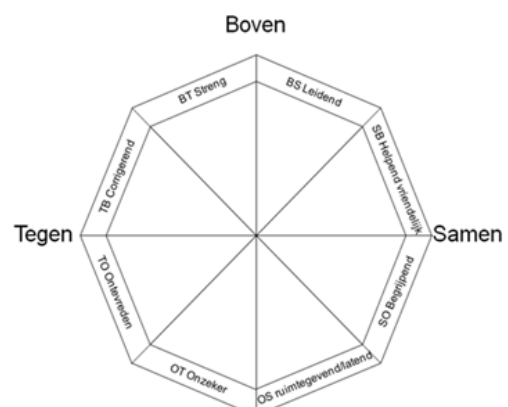
Tegenover dit traditionele onderwijs plaatsen wij *vernieuwend onderwijs*, waarin de sociaal-constructivistische discourse overheerst. De vernieuwende school typeert zich door onderwijs aan te bieden waarin nieuwsgierigheid en drang tot verkennen wordt gestimuleerd, het liefst in de authentieke omgeving. Daarnaast streeft de vorm van onderwijs naar 'zelfregulatie' van het leren ter bevordering van de motivatie, en naar het toepassen van werkvormen waarin samenwerking centraal staat om het leren te stimuleren (Hilhorst, 2011). Kennis wordt gezien als iets dynamisch dat wordt opgebouwd door alle betrokkenen. Iedereen bezit expertise en alle partijen zijn dan ook verantwoordelijk voor het leerproces. Leerlingen werken samen in een zich steeds ontwikkelend team (van der Ploeg, 2008). Onderwijs is meer samenhangend (werken met thema's en projecten), er is meer ruimte voor de keuze van de leerling en er is meer aandacht voor interactie en samenwerking, zowel tussen leerlingen onderling als tussen de docent en de leerling (Sol & Stokking, 2008). Uiteraard zijn dit twee uitersten, en zullen de meeste middelbare scholen in Nederland zich ergens op de lijn tussen deze twee uitersten bevinden.

### Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag

In onze hoofdvraag onderzoeken we of het type onderwijs effect heeft op de omschrijving door leerlingen van leraren. Het gedrag van een docent is geen objectief meetbaar gegeven. Het is aan interpretatie onderhevig door degene die dit gedrag ondergaat of observeert, in het geval van leraren vaak de leerling. Een van de manieren om de relatie tussen leerlingen en leraren te meten, is via het Model Interpersoonlijk Leraarsgedrag, dat is gebaseerd op de Roos van Leary. De Roos van Leary is een model ontwikkeld door Timothy Leary, een Amerikaanse psycholoog. Dit model is gebaseerd op het feit dat een mens met zijn eigen handelen het handelen van zijn sociale omgeving beïnvloedt. Hierin gaat het bijvoorbeeld niet alleen om wat men zegt, maar ook om hoe men het zegt.

Met behulp van onder andere de theorie van Leary hebben Wubbels, Creton en Hoymakers in 1985 het 'Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag' ontwikkeld. Met dit model kan worden gekeken naar de interactie tussen leerlingen en hun leraren en kunnen aspecten van leraarsgedrag in kaart worden gebracht (Bonouvrie, 2011). Er worden twee dimensies onderscheiden: de nabijheidsdimensie (aangeduid als samen versus tegen) en de invloedsdimensie (boven versus onder). In figuur 1 zijn deze dimensies op de assen gerepresenteerd.

De nabijheidsdimensie staat voor de relatie tussen leerling en leraar; is er vooral aandacht voor deze relatie en voor de sfeer, toon je interesse in de ander, of richt je je vooral op de taak die uitgevoerd moet worden? Wanneer een docent hoog scoort op de *nabijheidsdimensie*, dan zijn over het algemeen gedragspatronen zichtbaar: behulpzaam, respectvol, verantwoordelijk, dankbaar en samenwerkingsgezind gedrag (Leary in: Bonouvrie, 2011, p.17). Het tegengestelde van



Figuur 1. Model voor interpersoonlijk leraarsgedrag (Wubbels & Brekelmans, 1990)

deze gedragspatronen is: onafhankelijk, kritisch, standvastig, wantrouwend en twijfelzuchtig gedrag. Leraren die dit gedrag vertonen scoren juist laag op de nabijheidsdimensie (Leary: in Bonouvrie, 2011, p.18). De *invloedsdimensie* staat voor de houding die een docent tegenover een leerling aanneemt. Neem je als docent duidelijk de leiding en treedt je op de voorgrond, of geef je de groep alle ruimte? Leraren die binnen deze dimensie meer richting *boven* scoren zijn beïnvloedend, beheersend, actief en motiverend. Daartegenover hoort bij *onder* passief, afhankelijk, onderdanig, bescheiden en conformerend gedrag.

In het model zijn deze dimensies met elkaar gecombineerd, waardoor er acht gedragssectoren met ieder specifieke kenmerken van beide dimensies kunnen worden onderscheiden: sturend (BS), helpend (SB), begrijpend (SO), inschikkelijk (OS), onzeker (OT), ontevreden (TO), corrigerend (TB) en dwingend (BT) (Brekelmans, 2010).

Wubbels en zijn collega's ontwikkelden de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL), waarin leerlingen aangeven hoe ze het gedrag van hun docent ervaren. Deze vragenlijst kan ook worden gebruikt om leerlingen hun ideale docent en ideale relatie te laten beschrijven. Er bestaat naast een uitgebreide versie met 77 items ook een verkorte versie van de VIL, die wij in ons onderzoek gebruikt hebben.

#### Ideale docent & ideale relatie docent- leerling

Uit onderzoek blijkt dat vrijwel alle leraren en leerlingen hetzelfde beeld hebben van de gewenste of ideale relatie tussen leraren en leerlingen. 'Beide geven de voorkeur aan een docent met behoorlijk wat invloed gecombineerd met een grote mate van nabijheid. De docent die zowel gezaghebbend als vriendelijk en begrijpend is, wordt als de ideale docent beschouwd' (Brekelmans, 2010, p.3-4). Ook de ideale docent-leerling relatie lijkt de afgelopen vijftientig jaar nauwelijks tot niet veranderd te zijn: de ideale docent vindt men rechts bovenin de roos van Leary (behorende tot de gedragssectoren sturend/leidend en helpend) (Brekelmans, 2010). Wellicht dat, ondanks dit constante beeld, de betekenis van begrippen en vragen in historisch en in internationaal perspectief anders is of aan verandering onderhevig is. Een begrip als 'streng' heeft voor velen nu een andere betekenis dan het dertig jaar geleden had.

Uit crossnationaal onderzoek met behulp van de VIL blijkt dat men in het algemeen kan stellen dat de ideale docent overal ter wereld wordt gezien als een docent die leiderschap toont en bereid is hulp te bieden (Keeves & Watanabe, 2003). Ook al zijn in de verschillende landen de concepten nabijheid en invloed goed te vergelijken, er moet wel worden opgemerkt dat de schalen van de VIL per land verschillen, en dat er verschillende waardes worden gehecht aan verschillende factoren (den Brok, Fischer, Wubbels, Brekelmans, & Rickards, 2005). Zo is men in Australië gewend dat leerlingen meer verantwoordelijkheid en vrijheid krijgen, en worden leraren in Singapore als strikter ervaren (Keeves & Watanabe, 2003).

Een goede leraar en leerling relatie is belangrijk voor beide partijen (Split, Koomen & Thijs, J.T. 2008). Het blijkt vooral van belang om in het voortgezet onderwijs positieve relaties te stimuleren, terwijl het vermijden van negatieve en conflictueuze relaties prioriteit heeft in het primaire onderwijs. Positieve relaties tussen leerling en leraar zorgen voor een beter psychologisch functioneren van de docent; er wordt in sterke mate zingeving en voldoening aan ontleend. Zo zou het de kans op een burn-out verkleinen. Voor de docent is een goede relatie dus een belangrijke factor, en een aspect waar volgens sommigen tijdens de start van een lerarenbaan veel/meer

aandacht aan geschonken zou moeten worden (Créton, Wubbels, & Hooymayers, 1989) omdat bij beginnende leraren vooral veel aandacht wordt geschonken aan de (vak)inhoud van de lessen (Verhestraeten, 2008).

Ook de leerling heeft baat bij een goede relatie. Zowel de mate van invloed als de mate van emotionele nabijheid blijken een positieve invloed te hebben op resultaten van leerlingen en op de waardering, het plezier en de motivatie die een leerling voor het betreffende vak heeft. Andersom werkt deze relatie overigens ook: leerlingen die meer gemotiveerd zijn en hogere cijfers halen, zullen meer geneigd zijn hun leraren op een positieve manier te beoordelen in hun VIL (den Brok et al., 2011). Een goede relatie is dus van belang voor betrokkenheid van leerlingen, voor leerprestaties en voor het welbevinden van leraren.

#### Ideale docent op verschillende schooltypen

Men kan zich voorstellen dat scholen die verschillend denken over onderwijsmethodes en lesvormen, hun ideale docent op een verschillende manier zouden omschrijven in een vacature tekst. We kunnen dan verwachten dat de nadruk op andere eigenschappen liggen in de twee onderzochte schooltypes: de scholen verschillen waarschijnlijk van mening over het eisenpakket waaraan een docent moet voldoen om goed te functioneren. Waar in traditioneel onderwijs de kennis van een docent en zijn vaardigheid deze over te brengen centraal staan, hecht men in het vernieuwende onderwijs veel meer waarde aan de coachende rol die een docent moet kunnen vervullen; hij/zij is begeleider van leerprocessen en bij de ontwikkeling van vaardigheden. Ook het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal behoort vaak tot de taken (Sol & Stokking, 2008). De relatie tussen leraren en leerlingen wordt bij traditioneel onderwijs gekenmerkt door een eenzijdige afhankelijkheid, waar vernieuwend onderwijs veel meer een wederzijdse en onderlinge afhankelijkheid probeert te bereiken. In vernieuwend onderwijs wordt 'de relatie tussen de docent en de leerlingen belangrijker om betekenis, waarden en normen samen vorm te geven' (Sol & Stokking, 2008, p.32).

Gezien de literatuur en de vele VIL's die wereldwijd zijn afgenomen, hebben wij geen reden om te vermoeden dat in ons onderzoek de omschrijving van de ideale docent op de twee schooltypen hierin afwijkend gaat zijn. Onze hypotheses H1A en H1B luiden dan ook: *We verwachten geen verschillen tussen de verschillende scholen aan te treffen bij het invullen van het ideaaltype docent (H1A) en we verwachten dat het ideaaltype uit onze test van alle drie de scholen aansluit bij het ideaaltype uit de VIL (H1B).*

Gezien de verschillende visies op de ideale docent binnen de verschillende schooltypen en de invulling hieraan, verwachten we echter wel dat het schooltype de invulling van het ideaaltype docent beïnvloedt. Dit zal echter niet zozeer terug te vinden zijn in de omschrijving binnen de VIL, in woorden zal de beschrijving hetzelfde zijn, maar de perceptie/invulling van de gebruikte begrippen kan verschillen. In de praktijk verwachten wij dat leerlingen het gedrag van leraren beoordelen vanuit hetgeen zij gewend zijn en dus bepaald leraargedrag dat zij dagelijks zien minder duidelijk naar voren zullen laten komen in de VIL die zij invullen. Al eerder formuleerden we de aannames dat van leraren op vernieuwende scholen in het algemeen wordt verwacht een meer ondersteunende en begeleidende rol aan te nemen, terwijl van leraren op een traditionele school een meer directieve en sturende rol wordt verwacht. Vanuit de gedachte dat je datgene wat je gewend bent, als minder streng beoordeeld, kan worden gesteld dat op vernieuwende scholen,

leerlingen leraren minder snel hoog zullen laten scoren op de schalen die nabijheid (samen) aanduiden en juist hoger op schalen die autoriteit (tegen) aanduiden. Op basis van deze argumenten formuleren we daarom hypothese 2: *We verwachten dat leerlingen binnen vernieuwend onderwijs eenzelfde leraar als minder richting 'samen' en meer richting 'tegen' beoordeelt dan leerlingen van traditionele scholen (H2).*

## **Onderzoeksmethode**

Voor de uitvoering van dit onderzoek hebben we gekozen voor een kwantitatieve benadering. De data die zijn gegenereerd zijn daarmee geschikt voor statistische analyse. Het voordeel van een kwantitatief onderzoek boven een kwalitatief onderzoek is dat de resultaten makkelijker gegeneraliseerd kunnen worden naar een grotere populatie (Clarke, 1999). Ons onderzoek richt zich daarnaast op het blootleggen van verschillen tussen verschillende schooltypes. Wanneer deze verschillen inzichtelijk kunnen worden gemaakt door middel van kwantitatieve data, geeft dat, in vergelijking met een kwalitatieve methode, een mogelijkheid om verschillen op een meer objectieve manier vast te stellen en te toetsen. Een nadeel is echter dat het mechanisme dat verschillen zou kunnen veroorzaken, vaak onderbelicht blijft of moeilijk te meten is. Pawson en Tilley (1997) duiden dit probleem als het zogenaamde 'black box probleem'. Bij significante verschillen in uitkomsten zijn deze verschillen evident, maar over de vraag hoe deze verschillen worden veroorzaakt moeten dikwijls minder gefundeerde aannames worden gemaakt. De kracht van kwalitatief onderzoek vult dit vacuüm en is vaak beter geschikt om te beschrijven hoe contextuele en situationele verschillen invloed hebben op het mechanismes die verschillen veroorzaken. Een nadeel is echter het feit dat het moeilijker blijkt om resultaten te generaliseren omdat empirische toetsing moeilijker is (Pawson & Tilley, 1997). In ons onderzoek gebruiken we kwantitatieve methoden en willen onze eigen interpretaties die voort komen uit ervaringen op de verschillende scholen gebruiken om conclusies te trekken over de mechanismes die de eventueel gevonden verschillen hebben veroorzaakt.

### Analyse

Bij de uitvoering van het onderzoek kregen de respondenten drie korte fragmenten te zien van drie verschillende leraren: een docent op een vernieuwende school, een zeer strenge docent op een traditionele school en een mildere docent op een traditionele school. Ieder fragment duurde ongeveer drie minuten. Bij de selectie van de fragmenten is gezocht naar fragmenten die zo veel mogelijk verschillen tussen de leraren laten zien. De grootste verschillen worden verwacht voor fragment 1 ('normale' docent op vernieuwingsschool) en fragment 3 ('normale' docent op traditionele school'). Vanwege het extreme karakter van de docent in fragment 2 (strenge docent op traditionele school) verwachten wij dat de verschillen voor dit fragment kleiner zijn.

De respondenten werden eerst gevraagd een verkorte VIL-enquête in te vullen over hoe hun ideale docent er uit ziet. Deze enquête dient ter controle voor het meten of hun ideale docent afwijkt van de leraren die de leerlingen te zien krijgen in de fragmenten. Daarna dienden de leerlingen een VIL-enquête in te vullen over de drie leraren in de fragmenten. In totaal zijn er vier VIL-enquêtes per leerling ingevuld. Er is gekozen voor de verkorte VIL-enquête omdat het invullen van vier uitgebreide versies te veel zou worden voor de respondenten. In totaal resulteerde deze aanpak in

een steekproef van 133 leerlingen op drie verschillende scholen binnen twee verschillende schooltypes.

Na de data te hebben ingevoerd in Excel, hebben we de het bestand geëxporteerd naar het statistisch programma Stata 12.0, welke de mogelijkheid biedt om de data statistisch te analyseren. Om te toetsen in hoeverre de scores op de verschillende schalen verschillen tussen de beide schooltypes hebben we gebruik gemaakt van t-testen, waarmee de gemiddelde scores van beide schooltypes worden vergeleken. Omdat we te weinig informatie hadden over de persoonlijke kenmerken van de respondenten, hebben we niet kunnen toetsen op de invloed van mogelijke compositieverschillen tussen de groepen. Echter omdat de groepen in grote mate homogeen waren (opleidingsniveau, leeftijd, seksesamenstelling & etnische afkomst) is het niet toepassen van OLS regressieanalyse in onze ogen geen onoverkomelijkheid.

### Selectie scholen

Het onderzoek hebben we op drie verschillende scholen uitgevoerd: het IJburg College in Amsterdam, het DevelsteinCollege in Zwijndrecht en het RSG Slingerbos in Harderwijk. Binnen dit onderzoek worden twee typen scholen onderscheiden: de vernieuwende school en de traditionele school. Voor een school die werkt binnen de vernieuwende context hebben we gekozen voor het IJburg College. Daarnaast zijn er scholen waarop er op traditionele wijze les wordt gegeven. In dit kader plaatsen wij het DevelsteinCollege en het RSG Slingerbos, omdat er op deze scholen dit type onderwijs wordt gegeven. Vanwege hetzelfde type onderwijs, en omdat de resultaten uit de VIL-enquêtes van deze scholen dicht bij elkaar lagen is er voor gekozen de resultaten van deze twee scholen bij elkaar te voegen. Dit zorgt ervoor dat er een betrouwbaardere analyse gemaakt kan worden, omdat het aantal respondenten binnen het traditionele onderwijs hierdoor groter is dan als het wordt opgesplitst. Het zorgt bovendien voor een overzichtelijker beeld van de perceptie van de respondenten omdat er nu niet naar drie variabelen (de drie verschillende scholen), maar naar twee variabelen wordt gekeken; traditionele en vernieuwende scholen.

### Selectie respondenten

Voor het afnemen van de VIL-enquêtes is gekozen voor leerlingen uit 3 en 4 havo in vaklessen binnen de gammahoek (de vakken maatschappijleer, economie en geschiedenis). Bij de vergelijkingen tussen verschillende klassen en scholen zal deze factor in ieder geval constant worden gehouden en het leek ons verstandig om op deze manier ons onderzoek af te bakenen. Daarnaast is deze keuze ook van pragmatische aard; de onderzoekers van dit onderzoek geven allen les in gammavakken aan leerlingen in 3 en 4-havo. Gezien de geringe tijd en de eventuele belasting voor collega's is er voor gekozen de VIL-lijsten in de eigen klassen af te nemen. Van iedere school zijn er twee klassen geënquêteerd, wat neer komt op 133 leerlingen in totaal, waarvan 38 leerlingen van een vernieuwend schooltype en 95 leerlingen van een traditioneel schooltype.

### Schalen

Voor het meten van de perceptie van de leerlingen op leraren in verschillend typen onderwijs, werd hen drie filmpjes van drie verschillende leraren getoond en werden er per docent zestien vragen gesteld (zie tabel 1). Deze zestien vragen meten acht gedragssectoren (twee vragen per

gedragssector) van een docent: sturend (BS), helpend (SB), begrijpend (SO), inschikkelijk (OS), onzeker (OT), ontevreden (TO), corrigerend (TB) en dwingend (BT). In tabel 1 staat beschreven welke vraag welke gedragssector meet.

**Tabel 1 Vragen verkorte VIL-lijst en de gemeten gedragssector**

	<b>Vraag</b>	<b>Gedragssector</b>
1.	Bij hem heb je vrijheid.	<b>inschikkelijk (OS)</b>
2.	Als je iets niet snapt, heeft hij daar begrip voor.	<b>begrijpend (SO)</b>
3.	Hij doet vriendelijk tegen leerlingen.	<b>helpend (OS)</b>
4.	Hij is ontevreden.	<b>ontevreden (TO)</b>
5.	Hij stelt hoge eisen aan de leerlingen.	<b>dwingend (BT)</b>
6.	Hij is bereid iets opnieuw uit te leggen.	<b>begrijpend (SO)</b>
7.	Hij is uit zijn humeur.	<b>ontevreden (TO)</b>
8.	Hij laat leerlingen hun gang gaan.	<b>inschikkelijk (OS)</b>
9.	Hij kan kwaad worden.	<b>corrigerend (TB)</b>
10.	Hij houdt streng orde.	<b>dwingend (BT)</b>
11.	Hij kan goed leiding geven.	<b>sturend (BS)</b>
12.	Hij treedt slap op.	<b>onzeker (OT)</b>
13.	Je leert veel bij hem.	<b>sturend (BS)</b>
14.	Hij is driftig.	<b>corrigerend (TB)</b>
15.	Hij heeft een prettige sfeer in de klas.	<b>helpend (OS)</b>
16.	Hij treedt aarzelend op.	<b>onzeker (OT)</b>

Per vraag dienden de leerlingen aan te geven in hoeverre de vraag op de betreffende docent uit het filmpje van toepassing is. Dit konden zij aangeven op een schaal van vijf stappen tussen 'geen' en 'zeer veel'. Deze zijn bij de uitvoering van de analyse genummerd van 1 tot en met 5 (zie tabel 2).

**Tabel 2 Schaal 'toepasbaarheid vraag op docent'**

<b>Toepasbaarheid</b>	Geen	Een beetje	Neutraal	Veel	Zeer veel
<b>Nummer</b>	1	2	3	4	5

De schalen zijn geconstrueerd door het gemiddelde te nemen van de twee items. Omdat het bij schaalconstructie uit twee items moeilijk is de interne consistentie te testen aan de hand van cronbach's alpha tests of factor analyses, gaan we op basis van eerder onderzoek en het feit dat ze



zijn afgeleid uit van een grotere betrouwbare vragenlijst, er van uit dat de vragen betrouwbaar zijn (Wubbels & Brekelmans, 2005).

Voor de schalen waarvan een van beide items een missende waarde had, hebben we de waarde overgenomen van het item dat wel een geldige waarde had. We hebben overwogen de observatie in dat geval niet mee te nemen in de analyse, maar vanwege het beperkte aantal observaties hebben we besloten de schaal op 1 waarde te baseren. Het imputeren van missende waarden is een, binnen de sociale wetenschappen, steeds meer gebruikte methode en behoorde ook tot de mogelijkheden. Echter we hadden niet de beschikking over voldoende achtergrondgegevens om tot betrouwbare voorspellingen te komen.

## **Resultaten**

### Ideaalbeelden

In tabel 3 valt af te lezen in welke mate de leerlingen op de scholen onderling verschillen in hun opvattingen over de eigenschappen van een ideale docent en de mate waarin de resultaten van onze vragenlijst afwijken van het ideaaltype dat wordt gepresenteerd in de VIL-rapportage (referentie). We hebben hiervoor de gemiddeldes van de scholen onderling vergeleken. Daarnaast hebben we het gezamenlijke gemiddelde van beide scholen vergeleken met de score uit de VIL. Beide testen zijn uitgevoerd met behulp van een t-test.

In hypothese H1A formuleerden we de verwachting dat beide scholen onderling niet zouden verschillen in het ideaaltype dat de leerlingen beschreven. De resultaten lijken deze hypothese te ondersteunen. Slechts op twee van de acht items kan een significant verschil tussen beide scholen worden gevonden. Voor respectievelijk de items leidend (BS) en streng (BT) geven leerlingen uit vernieuwend onderwijs aan dit iets belangrijker te vinden. Op de overige items zijn er geen verschillen te vinden. Toch zijn de gevonden verschillen op de twee items opvallend, aangezien de rol van de docent op vernieuwingsscholen minder leidend zou moeten zijn volgens de ideologie van deze scholen.

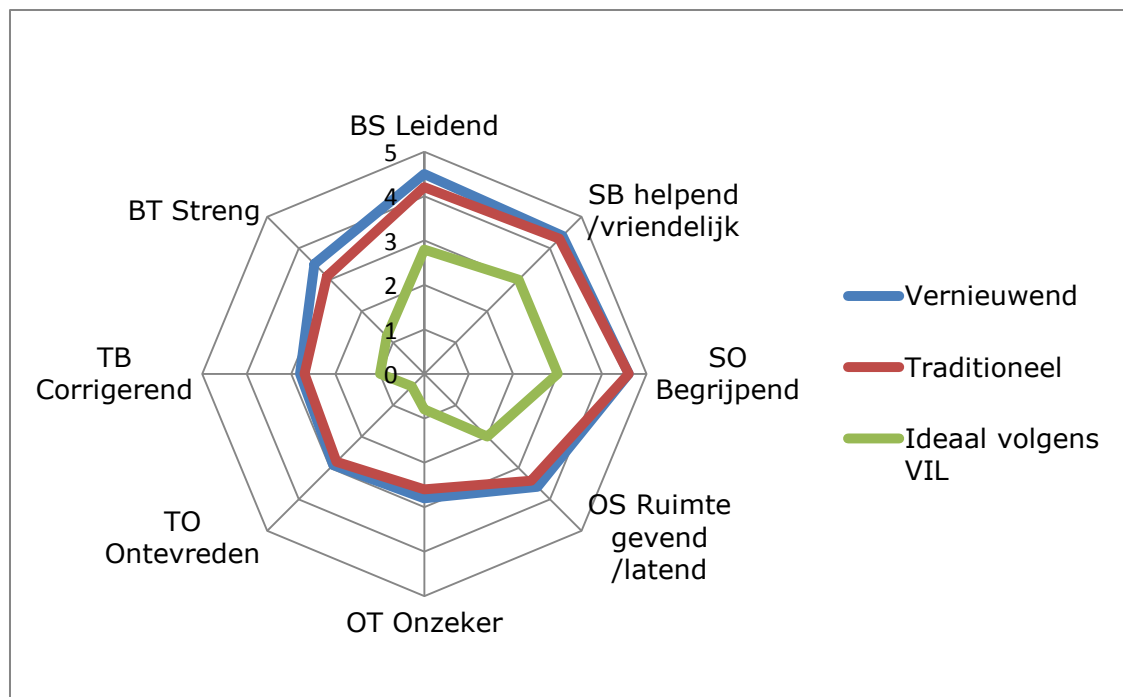
Wanneer we de gemiddeldes van beide scholen tezamen vergelijken met de ideale docent zoals beschreven door Wubbels & Brekelmans (2005) komen er grotere verschillen naar voren. Dit kan verklaard worden doordat onze vragenlijst een verkorte versie is van de uitgebreide VIL-vragenlijst met 77 items. Voor hypothese H1B formuleerden wij de verwachting dat het ideaaltype dat naar voren zou komen uit onze vragenlijsten overeen komt met de scores van Wubbels & Brekelmans (2005). Uit de analyse in tabel 3 blijkt echter dat op alle items de waardes significant hoger liggen dan de waardes van Wubbels & Brekelmans (2005). Toch kunnen hieruit niet al te veel conclusies worden getrokken omdat het meetinstrument van beide verschilt. Wanneer we kijken naar de spreiding en de hoogte van de scores in tabel 3 en deze vergelijken komt wel een beeld naar voren waarin de scores een zeer vergelijkbaar patroon volgen. De leerlingen hechtten dus aan dezelfde items waarde als de items die in Wubbels & Brekelmans (2005) als belangrijk worden beoordeeld. Dat de waardes in de door ons verzamelde data hoger liggen kan verklaard worden doordat het aantal vragen dat gesteld is lager is en het beeld daardoor mogelijk meer extreem is. Op basis van figuur 2 zouden we daarom hypothese H1B niet willen verwerpen.

**Tabel 3: Docenttypen**

	Vergelijk onderling		Scholen	Vergelijk ideaal VIL		
	Ver-nieuwend	Tradi-tioneel	Verschil	Gemid-deld	VIL Ideaal	Verschil
BS Leidend	4,5	4,2	0,3**	4,2	2,8	1,4***
SB helpend /vriendelijk	4,4	4,3	0,2	4,3	3,0	1,3***
SO Begrijpend	4,6	4,6	0,0	4,6	3,0	1,6***
OS Ruimte gevend/latend	3,6	3,4	0,2	3,4	2,0	1,4***
OT Onzeker	2,8	2,6	0,2	2,6	0,8	1,8***
TO Ontevreden	2,9	2,8	0,2	2,8	0,4	2,4***
TB Corrigerend	2,8	2,7	0,1	2,7	1,0	1,7***
BT Streng	3,5	3,1	0,3*	3,2	1,2	2,0***

Tweezijdige toets: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$  & \*\*\* =  $P < 0.001$

**Figuur 2 Ideale docent (vernieuwend, traditioneel & VIL)**



**Fragment 1 – docent op een vernieuwingschool**

In tabel 4 worden de scores naar aanleiding van het eerste fragment vergeleken. In het fragment kregen de leerlingen een stuk video van een les op een vernieuwingschool te zien. Voor hypothese H2 formuleerden we de verwachting dat leerlingen op vernieuwingscholen de fragmenten als minder samen en meer tegen zouden beoordelen. De resultaten laten inderdaad zien dat op de items die een meer autoritaire docent beschrijven (de tegen-items), de leerlingen van een vernieuwingschool de docent hoger laten scoren. Een uitzondering hierop is het item onzeker (OT), waarop juist de leerlingen van een traditioneel schooltype de docent hoger beoordelen. Op de items die meer behulpzame docent schetsen (de samen-items), waarden de leerlingen het fragment over het algemeen juist minder hoog. Een uitzondering hierop is het item leidend (BS).

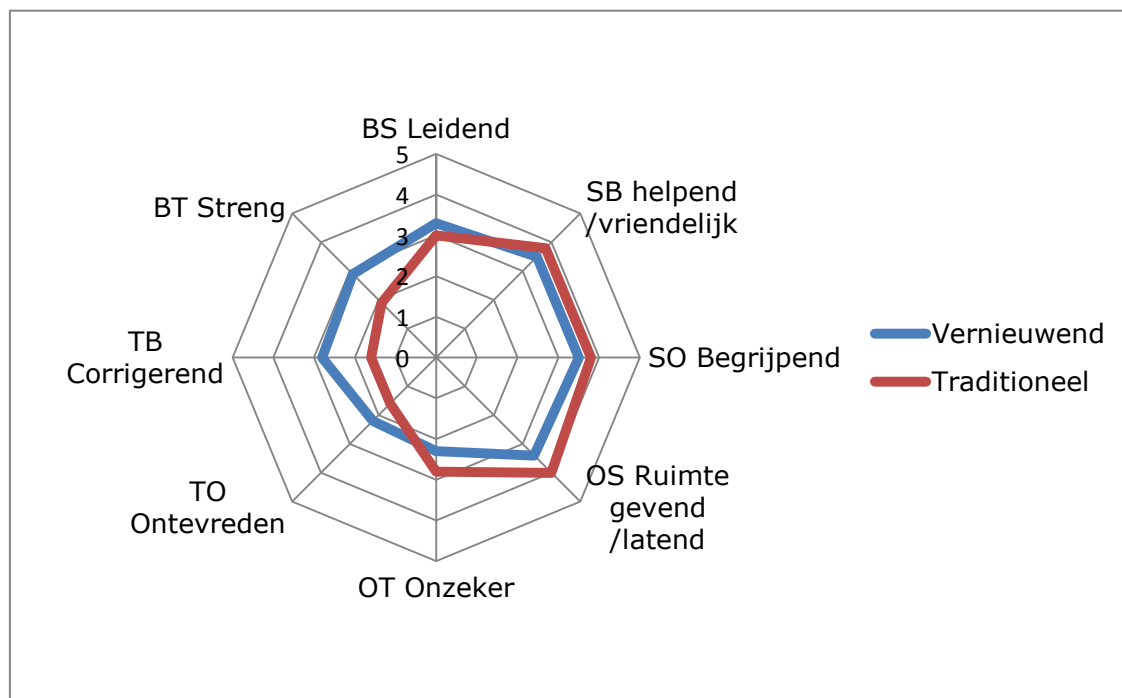
We kunnen daarom concluderen dat zes van de acht items hypothese H2 ondersteunen. Het beeld dat leerlingen op vernieuwingscholen de docent in fragment 1 als minder samen en meer tegen beoordelen blijkt ook duidelijk uit figuur 3.

Tabel 4 Scores fragment 1

<b>Fragment 1</b>			
	Ver-nieuwend	Tradi-tioneel	Vershil
BS Leidend	3,3	3,0	0,3*
SB helpend /vriendelijk	3,5	3,8	-0,3*
SO Begrijpend	3,5	3,8	-0,2*
OS Ruimte gevend/latend	3,4	4,0	-0,6**
OT Onzeker	2,3	2,8	-0,5*
TO Ontevreden	2,2	1,6	0,6***
TB Corrigerend	2,8	1,6	1,2***
BT Streng	2,9	1,9	1,0***

Tweezijdige toets: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$  & \*\*\* =  $P < 0.001$

Figuur 3 Beoordeling fragment 1



#### Fragment 2 – Controlefragment

In tabel 5 presenteren we de scores die gegeven werden door leerlingen naar aanleiding van fragment 2. Dit fragment fungeerde als controlevariabele omdat de docent die de leerlingen te zien kregen getypeerd kan worden als een zeer autoritaire docent, waarvan intuïtief kon worden verwacht dat leerlingen deze docent als zeer tegen en maar weinig samen zouden beoordelen. Vanwege het extreme karakter van dit fragment, verwachtten we nauwelijks verschillen tussen beide schooltypes.

Uit de resultaten blijkt inderdaad dat de verschillen relatief klein zijn, maar dat er desondanks toch enkele significante verschillen te zien zijn. Deze verschillen kunnen echter moeilijk herleid worden tot het soort school waar de vragen zijn gesteld. Na een analyse van de spreiding van de

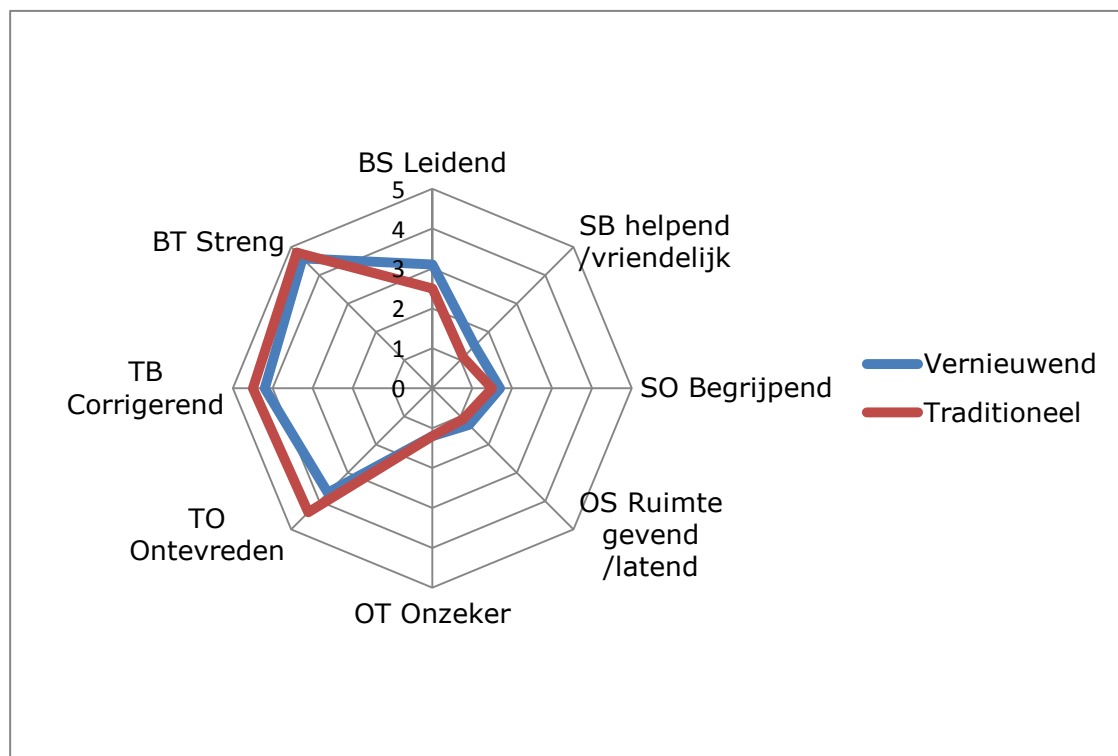
resultaten, blijkt vooral dat de interpretatie van de vragen door de leerlingen in sommige gevallen verkeerd is gegaan. In de conclusie zullen we hierop terug komen.

Tabel 5 Scores fragment 2

<b>Fragment 2</b>			
	Ver-nieuwend	Tradi-tioneel	Verschil
BS Leidend	3,1	2,5	0,6*
SB helpend /vriendelijk	1,5	1,1	0,4**
SO Begrijpend	1,7	1,5	0,2
OS Ruimte gevend/latend	1,3	1,1	0,2
OT Onzeker	1,2	1,2	0,0
TO Ontevreden	3,7	4,4	-0,7**
TB Corrigerend	4,2	4,5	-0,3*
BT Streng	4,6	4,8	-0,2*

Tweezijdige toets: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$  & \*\*\* =  $P < 0.001$

Figuur 4 Beoordeling fragment 2



### Fragment 3 – docent op een traditionele school

Voor het laatste fragment formuleerden we de verwachting dat, net als voor fragment 1, de leerlingen van vernieuwingscholen de docent uit het fragment als meer tegen en minder samen zouden beoordelen in vergelijking met leerlingen van een traditionele school. De resultaten in tabel 6 bevestigen deze verwachtingen echter niet. Voor de samen-items die een meer behulpzame docent beschrijven, beoordelen de leerlingen van vernieuwingscholen de docent zelfs als meer samen dan de leerlingen van een traditioneel schooltype. Voor de tegen-items komt er geen

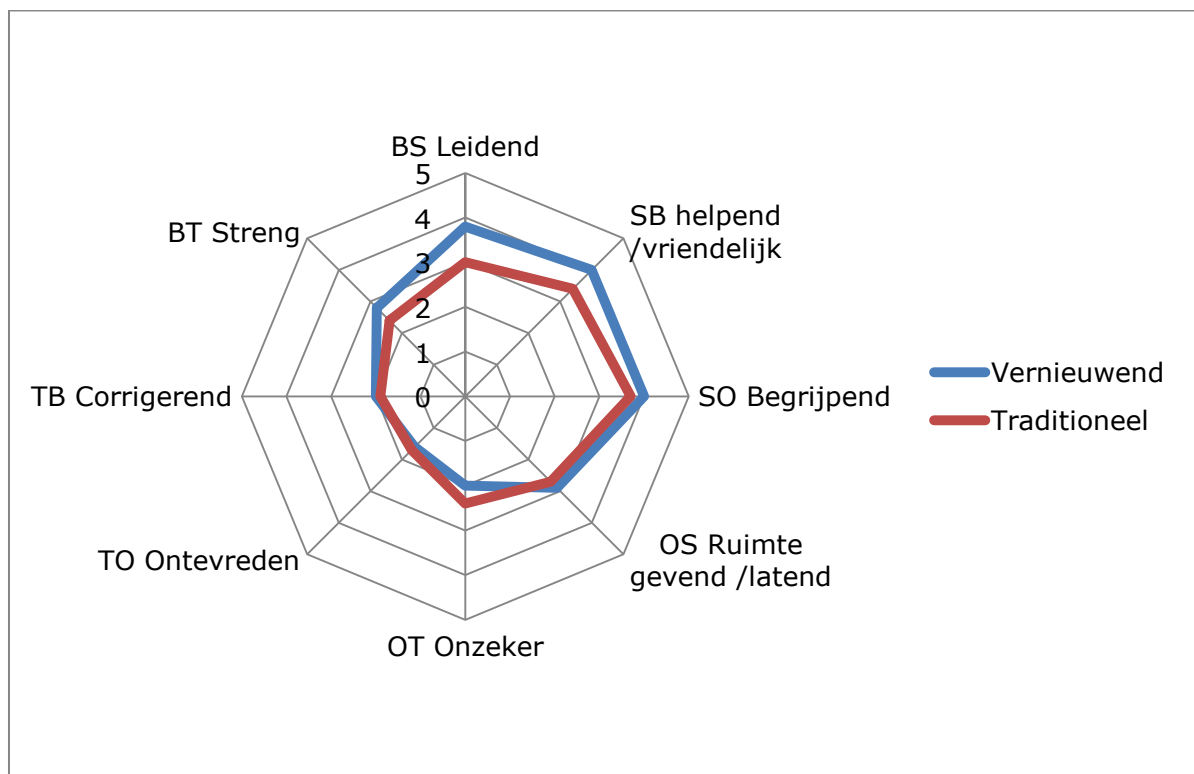
duidelijk beeld naar voren. We moeten dan ook concluderen dat, in tegenstelling tot fragment 1, de resultaten hypothese H2 niet ondersteunen.

Tabel 6 Scores fragment 3

Fragment 3			
	Ver-nieuwend	Tradi-tioneel	Verschil
BS Leidend	3,8	3,0	0,8***
SB helpend /vriendelijk	4,0	3,4	0,6**
SO Begrijpend	4,0	3,7	0,3*
OS Ruimte gevend/latend	2,9	2,7	0,2
OT Onzeker	2,0	2,4	-0,4*
TO Ontevreden	1,6	1,7	-0,1
TB Corrigerend	2,0	1,9	0,1
BT Streng	2,8	2,4	0,4**

Tweezijdige toets: \* =  $p < 0.05$ , \*\* =  $p < 0.01$  & \*\*\* =  $P < 0.001$

Figuur 5 Beoordeling fragment 3



## Conclusie & Discussie

In dit onderzoek hebben we getracht een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre leerlingen van scholen met een andere onderwijsfilosofie, leraren op een andere manier beoordelen. We hebben daarbij onderscheid gemaakt tussen beschrijvingen van een ideale docent en de manier

waarop leerlingen een leraar beoordelen op basis van videofragmenten. Om deze vraag te toetsen zijn vragenlijsten uitgezet onder 133 leerlingen uit de 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> klas van de Havo op 3 verschillende scholen. Deze scholen hebben we gecategoriseerd in zogenaamde traditionele scholen en vernieuwingscholen.

De resultaten tonen dat leerlingen op verschillende schooltypes, leraren over het algemeen op een zelfde manier beoordelen als het gaat om het ideaalbeeld dat zij hebben van een docent. Op zes van de acht items uit de VIL-vragenlijst waren de verschillen in gemiddeldes tussen beide scholen niet significant. Slechts op de schalen 'leidend' en 'streng' waren er kleine verschillen. Op de overige schalen waardeerden de leerlingen een ideale docent op een zelfde manier. Deze resultaten bevestigden daarmee onze eerste hypothese (H1A). Deze hypothese werd theoretisch onderbouwd door de resultaten uit eerder crossnationaal onderzoek, die toonden dat leerlingen uit verschillende landen leraren op een zelfde manier beoordelen. De items in de vragenlijst zijn derhalve zo geformuleerd dat zij, ongeacht de context, positieve eigenschappen van een docent vertegenwoordigen. Dezelfde argumenten werden gebruikt voor de formulering van onze tweede hypothese (H1B) waarin we de verwachting formuleerden dat het ideaaltype docent zoals geformuleerd in de VIL-rapportage, overeenkomt met de ideaaltypes uit de resultaten op onze twee schooltypes. De resultaten tonen echter dat de waardes die de leerlingen in onze steekproef noteerden voor een ideale docent, voor alle schalen significant afwijken van de waarden die door Wubbels & Brekelmans (2005) worden gehanteerd. We kunnen dus niet concluderen dat de ideaaltypes identiek zijn. Toch toont de spreiding van de scores (figuur 2) over de acht verschillende items in grote mate een zelfde beeld als het beeld dat door Wubbels & Brekelmans (2005) wordt geschetst. Het verschil in de hoogte van de scores kan goed verklaard worden door het feit dat er voor dit onderzoek gewerkt is met een verkorte vragenlijst, terwijl de scores die door Wubbels & Brekelmans (2005) worden gehanteerd gegenereerd zijn door middel van een uitgebreidere vragenlijst. Het is aannemelijk dat een uitgebreidere vragenlijst zorgt voor een genuanceerder beeld. Hoewel figuur 2 dus een bevestiging lijkt te geven van hypothese H1B, zou voor sluitend bewijs hetzelfde onderzoek moeten worden uitgevoerd met een identieke vragenlijst. Tenslotte formuleerden we de verwachting dat ondanks dat leerlingen van verschillende typen scholen dezelfde woordelijke omschrijving geven van een ideale docent, zij in de praktijk anders zullen oordelen over eenzelfde leraar. Concreet verwachtten we dat leerlingen datgene wat zij gewend zijn vanuit de manier van werken op een specifieke school, minder duidelijk naar voren zullen laten komen in de resultaten van een vragenlijst. Oftewel een docent met een duidelijke sturende rol die de touwtjes stevig in handen heeft, zal door een leerling van een vernieuwingschool die autonomie is gewend, sneller beoordeeld worden als autoritair dan door een leerling op een traditionele school. Onze analyse kon deze verwachting echter niet eenduidig bevestigen. Slechts voor het eerste fragment bleek inderdaad dat leerlingen van een vernieuwingschool deze docent significant meer als 'tegen' beoordeelden dan leerlingen van een traditionele school. Verder toonde de analyse voor het tweede fragment zoals verwacht nauwelijks verschillen. Het zeer autoritaire karakter van deze docent zorgde er voor dat leerlingen van beide scholen de docent als zeer 'tegen' beoordeelden. Voor het derde fragment kan echter geen eenduidig verschil van richting gevonden worden. Hoewel de leerlingen van de vernieuwingschool de docent uit fragment 3, als 'strenger' zagen, waren er geen significante verschillen op de schalen 'corrigerend' en 'ontevreden'. Op de schaal 'ontevreden' waardeerden de leerlingen de docent zelfs

als minder 'tegen'. Daarmee moeten wij concluderen dat er geen echte bevestiging van onze hypothese 2 kan worden gevonden in onze analyse. Dus leerlingen beschrijven niet alleen in woorden een ideale docent op een zelfde manier, maar er is daarnaast ook geen reden om aan te nemen dat leerlingen van verschillende schooltypes leraargedrag op een andere manier beoordelen.

Bij dit onderzoek kunnen er enkele kanttekeningen geplaatst worden. Als belangrijkste kanttekening moet worden opgemerkt dat de formulering van de vragen in de verkorte VIL niet altijd duidelijk was voor de leerlingen. Het viel bijvoorbeeld op dat met name voor de uitkomsten bij het fragment van de extreme docent, de standaarddeviaties rond de gemiddeldes erg groot was. Kijkend naar ingevulde vragenlijsten viel bijvoorbeeld op dat wanneer leerlingen vaak een vraag met een '5' beoordeelden er ook relatief vaak leerlingen waren die de vraag met '1' beoordeelden. Hieruit moet in dit geval geconcludeerd worden dat de leerling de richting van de vraag waarschijnlijk verkeerd heeft begrepen. Bij grote aantallen zou dat verschil waarschijnlijk minder invloed hebben op de resultaten in de analyse, omdat er geen reden is om te vermoeden dat leerlingen op de ene school die fout vaker maken dan op de andere school. Echter omdat het aantal leerlingen dat bevestigd is relatief laag is, kunnen in ons geval zulke fouten wel invloed hebben. Het is onmogelijk te bepalen in hoeverre dit onze conclusies heeft beïnvloed. Daarnaast moet voor de generaliseerbaarheid rekening worden gehouden met het feit dat er alleen leerlingen uit de klassen 3 en 4 havo zijn bevestigd. De resultaten kunnen derhalve niet voor alle leerlingen in het middelbaar onderwijs worden gegeneraliseerd en zeker niet voor leerlingen in het basisonderwijs.

Ons onderzoek toont dat er geen reden is aan te nemen dat de bruikbaarheid van de VIL verschilt per schooltype en dat leerlingen bij hun oordeel over leraargedrag niet noodzakelijk worden beïnvloed door de context van de school waarin ze zich bevinden. Verder onderzoek zou deze conclusies verder kunnen onderzoeken door te werken met een uitgebreidere versie van de VIL, waarmee de gemiddelde scores op de items preciezer en betrouwbaarder berekend kunnen worden. Daarnaast is nog belangrijker dat voor verder onderzoek het aantal betrokken scholen vergroot wordt. Voor dit onderzoek zijn slechts leerlingen van één vernieuwingschool bevestigd, terwijl de opzet van dit onderzoek was om te onderzoeken hoe de context de reacties van leerlingen beïnvloedt. Idealiter wordt het aantal contexten vergroot tot een aantal dat het mogelijk maakt een multilevelanalyse toe te passen. Alleen in een dergelijke analyse kan statistisch getoetst worden of leerlingen die genest zijn in een schoolcontext, beïnvloed worden door die context bij het beantwoorden van de VIL.

### **Suggesties voor de praktijk**

Wij hadden verwacht dat leerlingen op een traditionele school leraren anders zouden beschrijven en gedrag anders zouden interpreteren dan leerlingen op scholen die vernieuwend onderwijs aanhangen. Dit zou betekenen dat leraren de verschillende docentrollen op een andere manier zouden moeten invullen op de verschillende scholen. Onze conclusie is echter dat er geen aantoonbaar verschil is in de manier waarop een docent wordt beoordeeld, en dat ook de interpretatie van leerlingen hetzelfde is. Leerlingen op beide schooltypes waardeerden een ideale docent op een zelfde manier.

Concreet betekent dat dus leraren geen andere kwaliteiten op het gebied van interpersoonlijk leraargedrag hoeven te bezitten of ontwikkelen als ze op een ander type onderwijs les gaan geven dan ze al gewend zijn. Want hoewel de vaardigheden die in de praktijk moeten worden toegepast verschillen tussen de scholen, zijn de eisen die leerlingen stellen aan een goede docent het zelfde. De observatie dat in vacatureteksten van verschillende scholen de nadruk gelegd op verschillende karaktereigenschappen of kwaliteiten, wordt derhalve niet ondersteund door dit onderzoek. Een goede docent op de ene school, is ook een goede docent op een andere school. Verder blijkt ook dat leerlingen op vernieuwingscholen helemaal niet negatief staan tegenover een docent die hun vrijheid wat meer beperkt. Uit onze analyse blijkt duidelijk dat ook leerlingen op een school met een vernieuwende filosofie, een leraar op een vergelijkbare manier beoordelen.



## **Literatuurlijst**

- Brok den, P., Fischer, D., Wubbels, T., Brekelmans, M. & Rickards, T. (2005). *Secondary teachers' interpersonal Behaviour in Singapore, Brunei and Australia: A cross-national comparison*. Utrecht: Ivlos Universiteit Utrecht.
- Brok den, P., Wubbels, T., Brekelmans, M. & Tartwijk van, J. (2011). *Wat is goed onderwijs, deel 4: bijdragen uit de pedagogiek*. Den Haag: Boom uitgevers.
- Bonouvrie, N (2011). *De Invloed van Docentgedrag op de Kwaliteit van Reflectie van Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Brekelmans, M (2010). *Klimaatverandering in de klas*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar 'Onderwijskunde, in het bijzonder Leren in interactie' , Universiteit Utrecht.
- Beter Onderwijs Nederland (2012). *Visie van de vereniging* opgehaald van [www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl) op 06 juli 2012.
- Castelijns, J., Koster, B. & Vermeulen, M. (2004). *Kantelende kennis. Integrale ontwikkeling van scholen en opleidingen*. Utrecht: Lectoraat Interactum.
- Clarke, A. (1999). *Evaluation Research: An introduction to principles, methods and practice*. Sage: London.
- Créton, H. A., Wubbels, T., & Hoymayers, H. P. (1989). Escalated disorderly situations in the classroom and the improvement of these situations. *Teaching and Teacher Education*, 5, 205-215.
- Hilhorst, P. (2011). *Essay Nieuwe Leren: Onderwijs maak je samen*.
- Keeves, J.P. & Watanabe, R. (2003). *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region; Volume 2*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Macrander, H. (12-12-2011). *Met 'u-zeggen' krijg je klas niet koest*. De Volkskrant.
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. Sage: London.
- Ploeg, van der P. (2008). *Relativering van wetenschappelijke bezwaren tegen vernieuwend Onderwijs*. Bekeken 1 maart 2012, op:  
[URL:http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Bezwaren tegen vernieuwing.doc](http://www.daltonplan.nl/uploads/media/Bezwaren_tegen_vernieuwing.doc)
- Split, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2008). Teacher Wellbeing: The importance of Teacher-Student Relationships, *Educational Psychology Review*, 20:1.
- Sol, Y. & Stokking, K. (2008). *Het handelen van leraren in scholen met een vernieuwend Onderwijsconcept: Ontwikkeling, gebruik en opbrengstem van een instrument*. Bekeken 15 maart 2012, op: URL: [http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen\\_pdf/VO71\\_Het%20handelen%20van%20leraren.pdf](http://www.kortlopendonderzoek.nl/leerprocessen_pdf/VO71_Het%20handelen%20van%20leraren.pdf).
- Stevens, L. M. (2002). *Zin in leren*. College bij het afscheid als hoogleraar Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht.
- Verhestraeten, G. (2008). *Assessment van beginnende leraren: De effecten van een gestructureerde peer-discussie met behulp van VIL-resultaten op het reflectieproces*. Heerlen: Open Universiteit.
- Wubbels, T. & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6-24.