

Interpersoonlijke complementariteit in docent-leerling interacties bij  
danslessen klassiek ballet

Fenna van der Burgt (3997820)

Universiteit Utrecht

Auteursnoot:

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering

Universiteit Utrecht, faculteit Sociale Wetenschappen

Begeleidende docent en eerste beoordelaar: Heleen Pennings

2<sup>de</sup> beoordelaar: Theo Wubbels

Utrecht, 13-06-2014

### Samenvatting

In dit onderzoek is nagegaan in hoeverre de docent-leerling interacties bij klassiek balletlessen complementair zijn. De kwaliteit van een docent-leerling relatie heeft invloed op de motivatie, het welbevinden en de leerprestaties van de leerling. Een gewenste docent-leerling relatie is een relatie met een positieve invloed op de genoemde factoren. Van relaties die complementair zijn wordt verondersteld dat deze bijdragen aan een gewenste docent-leerling relatie. Bestaand onderzoek naar klassiek balletlessen doen vermoeden dat er mogelijk sprake is van een ongewenste docent-leerling relatie. Dit was aanleiding voor onderzoek naar de mate van complementariteit in docent-leerling interacties bij klassiek balletlessen. Aan dit onderzoek hebben vijf docenten, waarvan één met twee klassen, en 83 leerlingen deelgenomen. Met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) is de perceptie van de leerling op het docentgedrag in kaart gebracht. Alle docenten zijn in het rechter boven kwadrant gepositioneerd in de interpersoonlijke cirkel en scoren in hogere mate op Invloed en op Nabijheid. Met een Joystickmethode is de interpersoonlijke complementariteit van docent- leerling interacties tijdens danslessen beoordeeld aan de hand van real-time observaties. Bij slechts vier klassen zijn complementaire interacties gevonden bij een van de twee lesdelen. De docenten waar complementaire interacties zijn gevonden verschillen qua positionering in de IPC-D niet van docenten waarbij geen complementaire interacties zijn gevonden. Opvallend is dat leerlingen gedurende het uitvoeren van oefeningen nauwelijks op onvriendelijk of dominant docentengedrag reageren.

*Sleutelwoorden:* docent-leerling relatie, interpersoonlijke theorie, klassiek ballet, complementariteit, VIL, Joystickmethode

Interpersoonlijke complementariteit in docent-leerling interacties bij klassiek ballet danslessen.

Dagelijks ontwikkelen zich relaties tussen docenten en leerlingen in het klaslokaal door onderlinge interacties tijdens de lessen (Wubbels, Brekelmans, Den Brok, & Van Tartwijk, 2006). In verschillende studies naar de kwaliteit van docent-leerling relaties is aangetoond dat deze relatie van belang is voor de motivatie, de betrokkenheid en de leerprestaties van leerlingen (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Een gewenste docent-leerling relatie is een relatie die het welbevinden, de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen bevordert (Thijs, Koomen, Roorda, & Ten Hagen, 2011; Wubbels et al., 2006). Minder gewenste docent-leerling relaties kunnen negatieve gevolgen hebben voor de motivatie van leerlingen (Pianta, Hamre, & Allen, 2012). Om het schoolsucces van leerlingen te bevorderen is een gewenste relatie van belang (Roorda et al., 2011). Een gewenste docent-leerling relatie heeft als kenmerk dat het een positief en een vriendelijk karakter heeft waarbij tegelijkertijd duidelijk is wie de leiding heeft. Er is sprake van nabijheid en betrokkenheid en de docent stimuleert het leren van de leerlingen (Thijs et al., 2011; Pianta et al., 2012). Een ongewenste docent-leerling relatie heeft een meer negatief karakter. Er zijn conflicten in de klas die ontstaan door de strijd wie de controle neemt. Docenten hebben moeite met het leiderschap of nemen juist zeer sterk de controle en oefenen een grote druk uit (Pianta et al., 2012).

Klassiek ballet is een dansstijl met een lange voorgeschiedenis die tot op heden nog steeds door velen wordt gezien als de essentiële basistechniek voor een danser (Lakes, 2005; Morris, 2003). Deze dansstijl heeft specifieke kenmerken waaronder vastgelegde methodes voor het aanleren die de dansles sterk beïnvloeden (Farrar-Baker & Wilmerding, 2006). Dansdocenten die klassiek balletlessen geven werden in het verleden veelal omschreven als autoritair, dominant en streng (Barr, 2009). Volgens Wilmerding & Krasnow (2011)

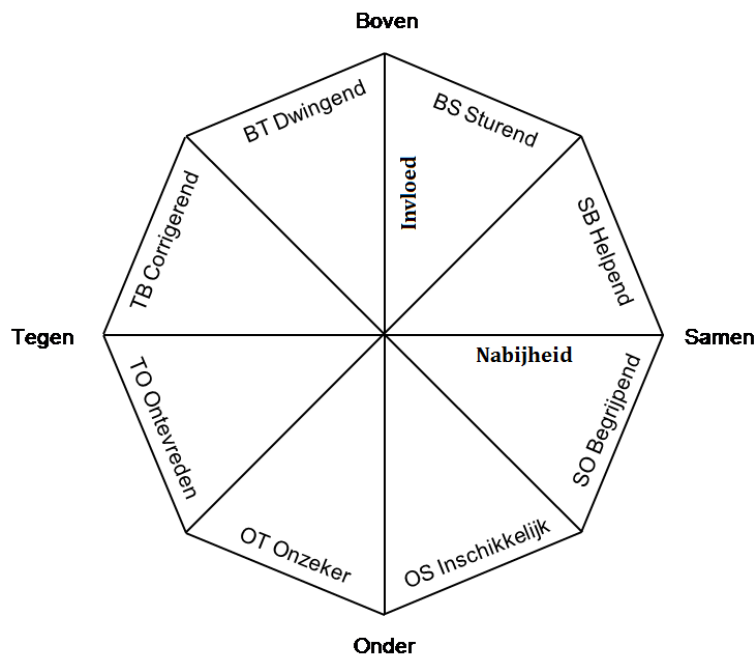
gebruiken docenten die klassiek balletlessen geven vaak dezelfde taal, voorbeelden en correcties die ze zelf als student hebben meegekregen. Er is een contradictie tussen de artistieke vrijheid die dans biedt en de historisch bepaalde autoritaire en dwingende aanpak tijdens klassiek balletlessen (Lakes, 2005).

Door de dwingende en autoritaire aanpak heeft de leerling weinig ruimte voor eigen inbreng tijdens de les. Barr (2009) en Lakes (2005) doen vermoeden dat er bij klassiek balletlessen mogelijk sprake is van een ongewenste docent-leerling relatie. Er is dan ook behoefte aan onderzoek om te kijken in hoeverre er sprake is van een gewenste docent-leerling relatie in het dansonderwijs (Barr, 2009). Dergelijk onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage aan de kennisontwikkeling van de docent-leerling relatie binnen het dansonderwijs. Door inzicht in het verband tussen dagelijkse, real-time interacties en de kwaliteit van de docent-leerling relaties kunnen aanbevelingen voor het dansonderwijs worden gedaan, waardoor de juiste ondersteuning en training aan leerlingen wordt aangeboden om zo het succes van leerlingen te bevorderen (Mainwaring & Krasnow, 2010).

### **Interpersoonlijke theorie en interpersoonlijke cirkel**

De interpersoonlijke theorie wordt veelal gebruikt voor het beschrijven en voorspellen van gedragingen tijdens interacties tussen docenten en leerlingen (Wubbels et al., 2006). Wubbels et al. (2006) en Watzlawick, Beavin en Jackson (1967) stellen dat alle gedragingen die iemand in het bijzijn van een ander vertoont, vormen van communicatie zijn. De ontwikkeling van een relatie is een continu proces gebaseerd op wederzijdse reacties op elkaars gedragingen (Sadler, Ethier, Gunn, Dong, & Woody, 2009). Een groot deel van de gedragingen kunnen worden geplaatst in een twee dimensioneel model: de interpersoonlijke cirkel (Wubbels, Créton, & Hooymayers, 1985). De interpersoonlijke cirkel is gebaseerd op het algemeen model van Leary (1957). Twee orthogonale dimensies, Invloed en Nabijheid, vormen de basis van dit model (Wubbels et al., 2006). De dimensie Invloed heeft betrekking

op de mate waarin een persoon dominant is en controle heeft. De dimensie Nabijheid heeft betrekking op de mate van vriendelijkheid en openheid die een persoon laat zien (Wubbels et al., 2006). Elke gedraging kan in een mate van Invloed en in een mate van Nabijheid worden gerepresenteerd in de interpersoonlijke cirkel (Pennings et al., 2014). In de onderwijscontext wordt deze cirkel de interpersoonlijke cirkel docent (IPC-D) genoemd (Pennings et al., 2014). De gedragingen kunnen in de cirkel ingedeeld worden in de volgende acht subschalen: sturend, helpend, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, corrigerend, dwingend (Figuur 1).



*Figuur 1.* Model voor interpersoonlijk docentgedrag.

**Interpersoonlijke docent-leerling relaties in het onderwijs.** Om het interpersoonlijke gedrag in kaart te brengen is op basis van de IPC-D de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL) ontwikkeld (Wubbels et al., 2006; Wubbels et al., 2012). De VIL is te gebruiken in het onderwijs om de percepties van de leerlingen van het docentgedrag en de perceptie van de docent op zijn eigen gedrag inzichtelijk te maken door de

mate van Nabijheid en Invloed te meten. Indien leerlingen docenten hoog scoren op de dimensies Invloed en Nabijheid met de VIL, is er sprake van een meer gewenste docent-leerling relatie en ervaren leerlingen een groter succes van leeruitkomsten (Wubbels et al., 2012). Docenten met een lage mate van Invloed en Nabijheid, een lage mate van Invloed en hoge mate van Nabijheid of juist een hoge mate van Invloed en een lage mate van Nabijheid hebben een minder gewenste docent-leerling relatie (Wubbels et al., 2006).

### **Real-time interacties docent-leerling**

De interpersoonlijke relatie is een belangrijk aspect van het sociale proces tussen twee of meer personen waar een constante onderlinge communicatie plaatsvindt (Wubbels et al., 2006). Hoe langer mensen al in interactie met elkaar zijn hoe voorspelbaarder het gedrag wordt (Tracey, 1994). Om real-time interacties te observeren is het mogelijk om zowel naar verbaal als non-verbaal gedrag te kijken. Door real-time interacties in kaart te brengen kunnen patronen in interacties zichtbaar worden gemaakt waardoor meer informatie over de ontwikkeling van relaties kenbaar wordt (Mainhard et al., 2012).

### **Interpersoonlijke docent-leerling relaties in het dansonderwijs**

Vaganova, Cecchetti en Bournonville zijn enkele klassiek ballet methodes met ieder een vaste structuur en opbouw van bewegingen en een vastgelegde dansvocabulaire die van generatie op generatie wordt doorgegeven (Farrar-Baker & Wilmerding, 2006; Morris, 2003). In het huidig dansonderwijs zijn de traditionele methodes minder zichtbaar, al blijven de karakteristieke kenmerken in bepaalde mate invloed hebben op de didactische en pedagogische aanpak van docenten (Enghauser, 2003). Het docentgedrag bij klassiek balletlessen wordt vanuit het verleden omschreven als autoritair, dominant, streng en veel controle, oftewel een hoge mate van Invloed tijdens de les (Lakes, 2005; Morris, 2003). Het gevaar is dat docenten voornamelijk de minder sterke kanten van leerlingen benadrukken en dat leerlingen hierdoor hun docenten als minder vriendelijk zien en docenten laag scoren op

Nabijheid (Lakes, 2005). Zowel verbaal als non-verbaal kunnen docenten signalen geven die door leerlingen als onvriendelijk worden bevonden zoals stiltes laten vallen, schouders ophalen en een leerling negeren (Lakes, 2005; Lord, 1981). Enghauser (2003) benoemt tevens dat leerlingen tijdens het dansen op velen factoren moeten letten en er een *cognitive overload* kan ontstaan. Door het onthouden van veel bewegingsmateriaal en de technische uitvoering weten leerlingen soms niet goed waar ze op moeten letten (Enghauser, 2003). Dit kan leiden tot een stapeling van negatieve signalen. Mede doordat docenten met hoge technische eisen vaak een hoge mate van invloed laten zien kan frustratie ontstaan. Enerzijds is er dan een hoge druk om te voldoen aan de eisen, anderzijds is er het gevoel dit niet aan te kunnen (Enghauser, 2003).

Volgens Barr (2009) zou in hedendaags dansonderwijs het omschreven docentgedrag minder zichtbaar zijn al is hiernaar weinig studie verricht om dit te bevestigen. Leerlingen binnen dansonderwijs zijn volgens Barr (2009) in hoge mate gemotiveerd om een technisch goede danser te worden. Zij hebben daardoor hoge verwachtingen van hun docent die zij als rolvoorbeeld zien. Eventueel onvriendelijk gedrag van docenten wordt minder snel als negatief ervaren en als ze het wel als negatief ervaren uiten ze dit minder in hun gedragingen (Lakes, 2005).

### **Interpersoonlijke complementariteit**

Een centraal aspect van de interpersoonlijke theorie is de interpersoonlijke complementariteit (Pennings et al., 2013; Tracey, 1994). Tracey (1994, 2004) definieert dit als de manier waarop gedragingen van mensen elkaar kunnen beïnvloeden. Elke gedraging van een individu komt als reactie op gedragingen van een ander en beïnvloedt de daaropvolgende gedragingen. Interpersoonlijke complementariteit kan worden gecategoriseerd met behulp van de interpersoonlijke cirkel, door de vertoonde gedragingen van de participanten langs de twee dimensies te leggen (Pennings et al., 2013). Op deze manier kan worden weergegeven hoe

individuen op elkaar reageren tijdens interacties (Tracey, 2004). Wanneer gedragingen in de interpersoonlijke cirkel worden gecodeerd blijken gedragingen op de dimensie Nabijheid door docent en leerlingen vaak overeenkomstig te zijn (Tracey, 2004). Bijvoorbeeld als een docent vriendelijk gedrag vertoont aan zijn leerlingen kan de docent hoogstwaarschijnlijk ook vriendelijke gedraging terug verwachten. Complementariteit op de dimensie Nabijheid wordt *corresponderend* genoemd (Sadler et al., 2009). Gedragingen op de dimensie Invloed levert over het algemeen juist tegenovergestelde gedragingen op. Complementariteit op de dimensie Invloed wordt daarom *reciprociteit* genoemd oftewel wederkerigheid (Sadler et al., 2009).

Niet in elke situatie wordt even complementair gereageerd, daarom zijn er drie niveaus van complementariteit te onderscheiden: complementariteit, acomplementariteit en anticomplementariteit (Tracey, 2004). Wanneer iemand als reactie op zijn gesprekspartner een wederkerige reactie op de dimensie Invloed en een overeenkomstige reactie op de dimensie Nabijheid vertoont wordt dit als een complementaire interactie gedefinieerd (Tracey, 2004). Met acomplementariteit wordt een interactie bedoeld waarbij een van de dimensies complementair wordt bevonden en de ander niet. Dit houdt dus in dat de interacties op beide dimensies wederkerig zijn of juist op beide dimensies overeenkomstig. Van anticomplementariteit is sprake wanneer de interacties bij de dimensie Invloed overeenkomstig zijn en de interacties bij de dimensie Nabijheid wederkerig. Beide zijn dus tegenovergesteld vergeleken met een complementaire reactie.

Complementaire interacties zijn een zelfbevestiging en worden geassocieerd met positieve gevoelens. Van relaties die complementair zijn wordt dan ook verondersteld dat de gewenste relatie langer beklijft (Tracey, 2004). Het gaat daarbij wel om positieve complementariteit oftewel complementariteit in reactie op vriendelijk en positief gedrag (Tracey, 1994). Van negatieve complementariteit is sprake wanneer er complementair wordt gereageerd op vijandig en onvriendelijk gedrag. Volgens Gurtman (2001) is de



interpersoonlijke complementariteit het meest voorspellende karakteristieke kenmerk van interacties dat informatie biedt over de verschillen tussen relaties.

Wanneer docenten onvriendelijk gedrag vertonen ontstaat een grote kans dat er complementair gereageerd wordt door leerlingen (Tracey, 2004). De vraag is in hoeverre deze theorie van toepassing is in het dansonderwijs. Docenten zouden voornamelijk de fouten van leerlingen benadrukken waardoor leerlingen hun docenten als minder vriendelijk kunnen zien (Lakes, 2005). Tegelijkertijd wordt door de hoge motivatie van de leerlingen het onvriendelijke gedrag van de docent als minder negatief ervaren (Barr, 2009).

### **Dit onderzoek**

Ieder jaar opnieuw auditeren dansers bij verschillende dansacademies in Nederland voor een dansopleiding (Leijen, Admiraal, Wildschut, & Simons, 2008). Het aantal leerlingen dat toegelaten wordt is echter beperkt en het vereiste dansniveau is hoog. Daarom is een goede voorbereiding van belang en leerlingen kunnen in Nederland uit een ruim aanbod aan verschillende dansstijlen en trajecten kiezen (Leijen et al., 2008).

In het dansonderwijs zijn nog geen studies verricht naar real-time interacties en docent-leerling relaties bij leerlingen die een vooropleidingstraject dans volgen. In de introductie is bij klassiek ballet een spanningsveld omschreven: een niet-gewenste docent-leerling interactie die potentieel een negatieve invloed heeft op de docent-leerling relatie. Informatie over complementariteit in docent-leerling relaties binnen dansonderwijs is van belang om de kwaliteit van deze relaties te optimaliseren. Het doel van dit onderzoek is om de docent-leerling relaties in kaart te brengen en naar real-time docent-leerling interacties te kijken om de mate van complementariteit bij docent-leerling relaties in klassiek balletlessen te onderzoeken. De onderzoeksvraag luidt als volgt: *Welke interpersoonlijke complementariteit wordt gezien bij docent-leerling interacties bij klassiek balletlessen in vooropleidingstrajecten en in welke mate is er sprake van complementaire interacties?*

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag worden drie onderwerpen in het onderzoek belicht. Zo wordt eerst de docent-leerling relatie en de mate van Invloed en Nabijheid op basis van de verkregen scores met de VIL onderzocht. De perceptie van de leerling van het docentgedrag en de perceptie van de docent van het eigen gedrag en zijn ideaalbeeld wordt in kaart gebracht. Op basis van de resultaten van de VIL wordt de docent gepositioneerd in de IPC-D. De verwachting is dat leerlingen de docenten hoog laten scoren op de dimensie Invloed door het omschreven docentgedrag (Barr, 2009; Lakes, 2005). Daarbij is de verwachting dat docenten lager scoren op de dimensie Nabijheid doordat leerlingen bij klassiek ballet het gedrag van de docent als minder vriendelijk kunnen ervaren ondanks de hoge verwachtingen van de leerling naar de docent toe (Enghauser, 2003).

Verder wordt de mate van complementariteit in de real-time interacties tussen de docent en zijn leerlingen onderzocht. Op basis van de theorie van Barr (2009) is de verwachting dat de leerlingen complementair reageren op de dimensie Invloed maar acomplementair op de dimensie Nabijheid. Wanneer dansleerlingen onvriendelijk gedrag meer accepteren zullen zij niet corresponderend reageren op een docent met gedragingen met een lage mate van Nabijheid.

Als laatste worden de resultaten van de VIL en de resultaten uit de real-time observaties naast elkaar gelegd om te kijken of complementariteit verschillend tot uiting komt bij docenten met een verschillende positie in de IPC-D. De verwachting is dat wanneer leerlingen het docentgedrag van de docent op beide dimensies hoog scoren dat de docent-leerling interacties ook complementair zullen zijn. Deze verwachting is op basis van de theorie over complementariteit (Thijs et al., 2011; Tracey, 2004). Indien een docent lager scoort op Nabijheid met de VIL is de verwachting dat dit te zien zal zijn in acomplementaire interacties op de dimensie Nabijheid.

## **Methode**

### **Onderzoeksopzet**

Dit is een exploratief onderzoek waarin een meervoudige casestudy is uitgevoerd. Het interpersoonlijke gedrag van een kleine groep docenten en leerlingen is in een niet gemanipuleerde omgeving onderzocht. De participanten zijn geselecteerd op basis van de dansstijl en de doelgroep. De voorwaarden voor deelname aan dit onderzoek waren dat de docent les gaf in de dansstijl klassiek ballet en dat de docent les gaf aan leerlingen van een vooropleidingstraject dans.

### **Deelnemers**

De deelnemers van dit onderzoek zijn dansdocenten werkzaam bij verschillende dansorganisaties in Nederland. Een vooropleidingstraject gekoppeld aan een middelbare school en een vooropleidingstraject gekoppeld aan een dansacademie hebben deelgenomen aan dit onderzoek. In totaal hebben vijf docenten en 83 leerlingen deelgenomen. Gemiddeld hebben de docenten 21 jaar docererervaring ( $M= 20.8$ , verspreiding 5-40). Eén docent heeft tweemaal aan dit onderzoek deelgenomen met twee verschillende klassen.

Docent A is een vrouwelijke dansdocent van 29 jaar. De leerlingen zitten in klas 5 havo van een middelbare school. De leeftijd ligt tussen de 16 en 17 jaar ( $M= 16.6$   $SD = .51$ ). Bij de opname bestond de klas uit 16 leerlingen en hebben de leerlingen minder dan een maand les van docent A.

Docent B is een vrouwelijke dansdocent van 64 jaar. De leerlingen zitten in de eerste klas havo-vwo en de leeftijd ligt tussen de 12 en 13 jaar ( $M= 12.3$ ,  $SD = .44$ ). De klas bestond bij de opname uit 20 leerlingen. De leerlingen hebben sinds zes maanden, vier keer per week les van docent B.

Docent C is een vrouwelijke dansdocent van 41 jaar. De dansklas die het vooropleidingstraject volgt is samengesteld uit acht leerlingen van verschillende klassen uit

het voortgezet onderwijs. De leerlingen zitten in klas 4 vmbo, 4-5 havo en 4, 5-6 vwo. De leeftijd ligt tussen de 16 en 18 jaar ( $M = 17.0$ ,  $SD = 1.07$ ). De klas heeft in deze samenstelling sinds zes maanden drie keer per week les van docent C.

Docent D is vrouwelijke dansdocent van 48 jaar. Deze docent heeft met twee verschillende klassen aan dit onderzoek deelgenomen. Daarom is een onderscheid gemaakt tussen docent D1 en docent D2. De klas van docent D1 bestond uit leerlingen van klas 1 havo en vwo en van klas 2 havo en 2 vwo. De leeftijd ligt tussen de 12 en 14 jaar ( $M = 13.1$ ,  $SD = .54$ ). In de huidige samenstelling hebben de leerlingen zes maanden, drie keer per week les van docent D1. De klas van docent D2 bestond uit leerlingen van klas 3 vmbo, 3 havo en 3 vwo. De dansklas bestaat uit zeven leerlingen. De leerlingen van docent D2 hebben een gemiddelde leeftijd van 15.3 jaar ( $SD = .79$ ). Docent D2 geeft de klas al twee jaar en zes maanden les. De leerlingen krijgen van docent D2 drie keer per week klassiek balletles.

Docent E is een mannelijke docent van 40 jaar. De leerlingen zitten in 5 havo en hebben een gemiddelde leeftijd van 16.6 ( $SD = .51$ ). De klas bestaat bij de opname uit 18 leerlingen. De leerlingen krijgen sinds zes maanden drie lessen per week les van docent E.

### **Instrumenten**

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de volgende twee meetinstrumenten: de VIL en de Joystickmethode.

**Docent- leerling relatie.** Met de VIL is het interpersoonlijk docentgedrag gemeten op basis van de mate van Invloed en Nabijheid. De VIL bestaat uit 24 items die gecategoriseerd zijn over de acht subschalen gebaseerd op het docentgedrag (Wubbels & Brekelmans, 2005; Pennings et al., 2014). Alle items worden gescoord op een 5-punt Likertschaal variërend van 1 = *nooit* tot 5 = *altijd*. Een voorbeeld item uit de vragenlijst is: ‘Deze docent maakt een onzekere indruk’ behorend bij de subschaal ‘onzeker’. Op basis van de verkregen scores uit de VIL is een waarde voor beide dimensies bepaald en gepositioneerd in de IPC-D (Pennings

et al., 2014). De vragenlijst is door meerdere studies onderzocht en scoort algemeen hoog op betrouwbaarheid (Wubbels et al., 2012). De Cronbachs Alpha voor de vragenlijst is respectievelijk .86 voor de dimensie Invloed en .96 voor de dimensie Nabijheid (Pennings et al., 2014). Verder zijn ook enkele open vragen toegevoegd aan de vragenlijst. Deze vragen bieden informatie over de achtergrond van de docent en de leerlingen en zullen beschrijvend worden meegenomen in de resultaten.

**Complementariteit.** Om complementariteit in real-time interacties in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een computer Joystick monitoringsprogramma waarmee het interpersoonlijk gedrag van docenten en leerlingen is beoordeeld (Lizdek, Sadler, Woody, Ethier, & Malet, 2012). Op het computerscherm wordt zowel de video-opname als de interpersoonlijke cirkel weergegeven. Binnen de interpersoonlijke cirkel is een stip zichtbaar die door de joystick te bewegen verplaatst kan worden naar een bepaalde mate van Invloed en Nabijheid afhankelijk van het geobserveerde gedrag. Tijdens het observeren wordt standaard iedere twee seconde de positie van de stip in de interpersoonlijke cirkel opgeslagen in de vorm van een score voor de dimensie Nabijheid en een score voor de dimensie Invloed (Pennings et al., 2013). Voor beide dimensies is de hoogst haalbare score +1000 en de laagst haalbare score -1000 (Pennings et al., 2013).

**Betrouwbaarheid.** Om zo betrouwbaar mogelijk de interpersoonlijke gedragingen van de opnames te beoordelen heeft de onderzoeker voorafgaand een training gevolgd. Tijdens deze training zijn instructies over het computer joystick monitoringsprogramma gegeven en is er geoefend met de joystick op het interpreteren van gedragingen. Verder is om zo betrouwbaar mogelijk de interpersoonlijke gedragingen te beoordelen een tweede beoordelaar bij deze fase van het onderzoek betrokken, die ook de training heeft gevolgd.

Tussen de twee beoordelaars zijn richtlijnen en regels vastgelegd over de manier waarop gedragingen van docenten en leerlingen geïnterpreteerd worden (Tabel 1). Een

belangrijke afspraak betreft het beoordelen van de interpersoonlijke gedragingen van leerlingen gedurende de uitvoering van oefeningen. In klassiek balletlessen voeren leerlingen diverse oefeningen uit die kunnen variëren in duur. Een oefening kan een minuut duren maar ook zeven minuten of zelfs langer. Indien alle leerlingen tijdens de oefening meedoen, een actieve (dans)houding hebben en niet onderling interacteren is het gedrag van de leerlingen gecodeerd als hoge mate van Nabijheid en de mate van Invloed rond de 0.00. De joystick is dan aan het begin van de oefening naar deze positie in de interpersoonlijke cirkel gebracht en daar gehouden gedurende de oefening. Leerlingen zijn namelijk volgend in de zin van uitvoeren van de instructies van de docent maar tegelijk wel zelf actief tijdens de oefening. Deze afspraak gold alleen wanneer leerlingen oefeningen aan het uitvoeren zijn en er geen gedragingen werden vertoond die afwijken van deze richtlijn.

Op basis van alle beoordelingen van de opnames is een gemiddelde betrouwbaarheid van de beoordelingen berekend. De Intraclass Correlatie (ICC) is een goede indicator voor de betrouwbaarheid (Lizdek et al., 2012). De gemiddelde ICC voor de beoordeling van het interpersoonlijk docentgedrag is op de dimensie Invloed .84 en op de dimensie Nabijheid .80. De gemiddelde ICC voor het interpersoonlijk leerlinggedrag is op de dimensie Invloed .86 en op de dimensie Nabijheid .81. Dit betekent dat het beoordelen van beide beoordelaars samen betrouwbaar is bevonden.

Tabel 1

*Richtlijnen voor beoordeling gedragingen docenten en leerlingen bij opnames*

Gedrag	Docent	Leerling
Hoge mate van Nabijheid	Oefening voordoen	Vragen stellen
	Ingaan op vragen	Meedoen tijdens uitleg oefening
	Samen lachen	Actieve luisterhouding
	Complimenten geven	Actieve danshouding
	Ondersteuning bieden	Elkaar helpen
Lage mate van Nabijheid	Geïrriteerde toon van spreken	Wegkijken tijdens uitleg
	Oefening onderbreken	Kletsen
	Schreeuwen	Negatief initiatief nemen
	Leerlingen onderbreken	Weglopen
Hoge mate van Invloed	Naar de leerlingen tijdens oefeningen kijken	Onderling interacteren
	Tijdens de oefening mondeling toelichting geven	De oefening zelfstandig doornemen
	Feedback aan de groep geven	Vragen stellen
	Verwachtingen naar leerlingen uitspreken	Uitleg onderbreken
		Oefening uitleggen
		Samenwerken tijdens oefening
Lage mate van Invloed	Individuele feedback geven	Actieve luisterhouding
	Met pianist overleggen	Reageren op vragen en feedback van de docent
	Lesmateriaal bestuderen	Stil zijn
	Leerlingen oefening laten voordoen	Wachten op reactie van de docent
	Weglopen tijdens de les	

**Procedure**

Bij de dataverzameling zijn vanaf de binnenkomst van de leerlingen twee camera's aangezet waarvan één achterin en één vooraan in de studio. Bij gebruik van twee camera's kan een goed beeld van de interacties in een ruimte worden weergegeven. De camera's zijn pas na afronding van de les uitgezet. Voor de les heeft de docent de instructie gekregen om de

leerlingen te vertellen dat de les wordt opgenomen voor onderzoek en dat na de les nog een vragenlijst zal worden afgenomen. Bij de ouders is voorafgaand volgens een passieve procedure om instemming gevraagd.

**Docent- leerling relatie.** De VIL is door de leerlingen ingevuld om de percepties van de leerlingen op het docentgedrag in kaart te brengen. Daarnaast is de vragenlijst ook tweemaal ingevuld door de docenten vanuit verschillende percepties. Eerst vanuit de perceptie van de leerlingen (zelfbeeld), hoe de docent denkt dat de leerlingen hem of haar zullen beoordelen. En de tweede keer vanuit een ideaalbeeld van de docent.

**Complementariteit.** De interpersoonlijke gedragingen van de docent en alle individuele leerlingen zijn zichtbaar in de gemaakte opnames (Lizdek et al., 2012). Van iedere opname is in totaal twee keer 15 minuten gecodeerd. De eerste 15 minuten betreft de start van de les, namelijk het lesdeel *barre* en de tweede 15 minuten is van het lesdeel *au milieu*. De barre is een essentieel onderdeel van de opwarming en training van het dansers lichaam (Wilmerding & Mainwaring, 2011). De vaardigheden die nodig zijn voor klassiek ballet worden eerst aan de barre uitgevoerd en later in toegenomen complexiteit in het midden van de zaal zonder barre herhaald (Warren, 1989). Enghauser (2003) heeft aangegeven dat de karakteristieke kenmerken van klassiek ballet, waaronder de indeling van de les, invloed hebben op de didactische en pedagogische aanpak van docenten. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten is ervoor gekozen om zowel tijdens de barre als au milieu de interpersoonlijke gedragingen te coderen.

Voor de beoordeling van de interpersoonlijke gedragingen zijn niet de individuele leerlingen beoordeeld maar de leerlingen als groep. Als eerste is het interpersoonlijke gedrag van de docent beoordeeld waarna voor de analyse van het interpersoonlijke gedrag van de groep hetzelfde deel van de opname is gebruikt als die van de docent. Doordat er gebruik is gemaakt van twee camera's is voor het beoordelen van het interpersoonlijke gedrag van de



docenten en leerlingen exact hetzelfde fragment gekozen dat tot op de seconde gelijk loopt. Dit is van belang om later in het onderzoek de mate van complementariteit te kunnen beoordelen (Sadler et al., 2009).

Bij het beoordelen van de interpersoonlijke gedragingen van de docent en de leerlingen zijn de eerste tien seconden van alle opnames niet meegenomen. De reden hiervoor is dat bij de start van een analyse de kans bestaat dat een beoordelaar nog niet direct naar het juiste punt in de interpersoonlijke cirkel is genavigeerd. Per opname van 15 minuten zijn er rond de 1800 gedragsscores verkregen.

### Analyse

**Docent- leerling relatie.** Voor alle ingevulde vragenlijsten is per subschaal een score berekend en de som van alle itemscores herschaald tussen 0 en 1. Hoe dichter de score van een subschaal bij de 1 zit, des te sterker en vaker de docent volgens de leerlingen gedragingen heeft vertoond uit de betreffende subschaal (Wubbels & Brekelmans, 2005). De VIL is bij de gehele klas afgenomen en op basis van alle verkregen schaa scores is een gemiddelde score berekend (Wubbels & Brekelmans, 2005). Ook is de docent zowel voor de perceptie ‘zelfbeeld’ als de perceptie ‘ideaalbeeld’ gepositioneerd in de IPC-D. De schaa scores van de leerlingen zijn vergeleken met de scores van de docent om de verschillende percepties omtrent het docentgedrag weer te geven.

**Complementariteit.** Na de beoordeling van de video-opnames met de joystick is met de verkregen gedragscodes een *cross-correlatie* en een *detrended cross-correlatie* uitgevoerd (Pennings et al., 2014; Sadler et al., 2009). Eerst is een *cross-correlatie* uitgevoerd alleen omdat een gewone *cross-correlatie* niet naar de gedeelde trends tussen de interacties van de docent en de leerlingen kijkt is vervolgens een *detrended cross-correlatie* uitgevoerd (Sadler et al., 2009). Een voorbeeld van een gedeelde trend is wanneer gedurende een lagere tijd de

mate van Nabijheid toeneemt, hierdoor zal de correlatie positiever worden nadat een detrended- cross correlatie is uitgevoerd (Pennings et al., 2013; Sadler, 2009).

Voor de detrended cross-correlatie is eerst voor beide dimensies apart en voor de docenten en leerlingen apart een trendanalyse uitgevoerd. De tijd is hierbij meegenomen als onafhankelijke variabele (Sadler et al., 2009). Ongestandaardiseerde residuen zijn opgeslagen om een detrended cross-correlatie uit te voeren en daarmee de mate van complementariteit in kaart te brengen. Een detrended cross-correlatie houdt in dat er tussen de residuen van de leerlingen en de docenten correlaties berekend worden voor beide dimensies. De correlaties liggen tussen -1.00 en 0.00 indien er sprake is van neiging richting complementariteit op de dimensie Invloed (Sadler et al., 2009). Als er sprake is van geen neiging richting complementariteit op de dimensie Invloed liggen de scores tussen 0.00 en +1.00. Voor de dimensie Nabijheid geldt het tegenovergestelde oftewel tussen -1.00 en 0.00 is sprake van geen neiging richting complementariteit en tussen 0.00 en +1.00 wel sprake van neiging richting complementariteit (Sadler et al., 2009).

## **Resultaten**

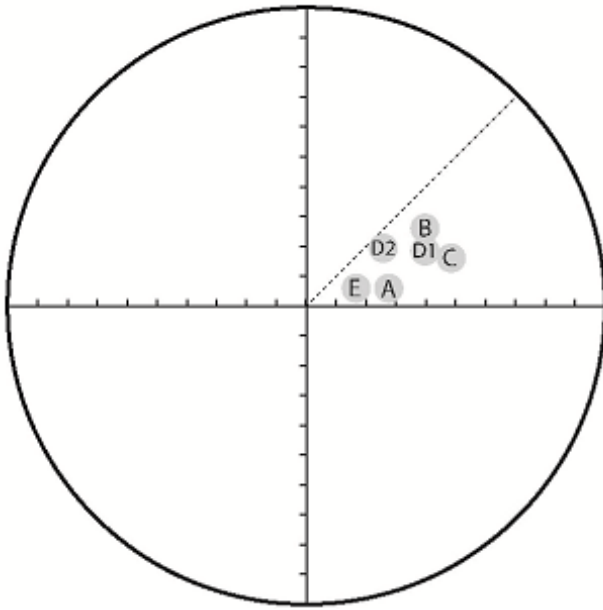
### **Docent- leerling relatie**

Op basis van de resultaten uit de VIL hebben de leerlingen alle deelnemende docenten in het rechter boven kwadrant van de IPC-D gepositioneerd. Volgens de leerlingen heeft het docentgedrag een hoge mate van Invloed en Nabijheid behalve bij docent E, daar is een lagere mate van Invloed en Nabijheid gescoord op basis van de berekende vectorlengtes. Docent B en docent D1 scoren het hoogst op de mate van Invloed (.25 en .21). Docent C scoort het hoogst op de dimensie Nabijheid (.48). Docent A scoort lager op de dimensie Invloed maar wordt wel nog (net) in het rechter boven kwadrant van de IPC-D gepositioneerd (Figuur 2).

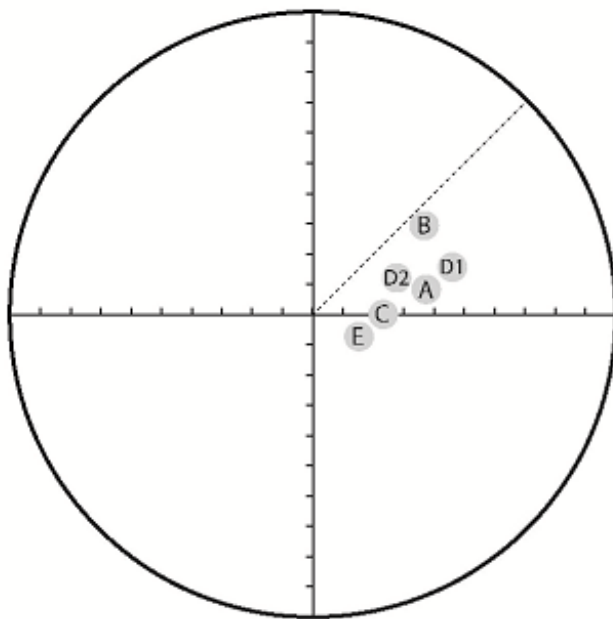
Alle docenten zijn vanuit hun perceptie 'zelfbeeld' oftewel hoe ze denken dat de leerlingen hem of haar zien ook in de rechter boven kwadrant gepositioneerd behalve docent

E (Figuur 3). De docent E is in het rechter onder kwadrant van de IPC-D gepositioneerd. Docent C komt bij de positionering in de IPC-D op de nullijn van de dimensie Invloed maar de score op de dimensie Nabijheid ligt hoger. De gemiddelde scores van de leerlingen en de gemiddelde scores van de docent en zijn zelfbeeld liggen van vier klassen dicht bij elkaar. Van twee klassen is er sprake van een groter verschil tussen de percepties. Docent C heeft op de dimensie Nabijheid een verschil van .25 en op de dimensie Invloed een verschil van .16 met de perceptie van de leerlingen en het zelfbeeld van de docent. Verder heeft docent E op de dimensie Invloed een verschil van .12 tussen de perceptie van de leerlingen en zijn eigen zelfbeeld. Wanneer het verschil in percepties groot is doordat de perceptie van de leerlingen lager is dan die van de docent bestaat de kans dat de leerlingen de docent als onzeker en niet tevreden zien (Brekelmans & Wubbels, 1991 in: Wubbels et al., 2006). Alleen in dit onderzoek zijn de percepties van de leerlingen juist hoger dan die van de docenten. Hierdoor kan het verschil in percepties als kleiner worden gezien.

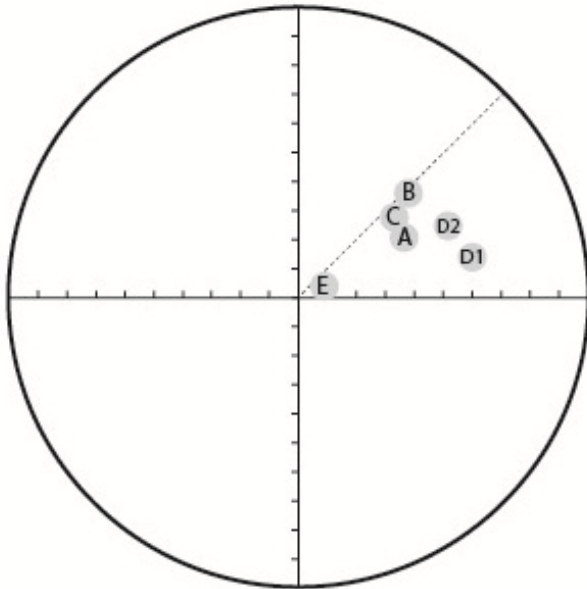
Bij het ideaalbeeld van de docenten en de positionering in de IPC-D vindt voornamelijk een kleine verschuiving op de x-as naar rechts plaats (Figuur 4). De gemiddelde scores van de dimensie Nabijheid bij het ideaalbeeld liggen gemiddeld hoger. Van de vijf deelnemende docenten is docent E hierop de uitzondering, deze docent heeft een lagere score op de dimensie Invloed en een lagere score op de dimensie Nabijheid. De docent heeft een ander beeld van een ideale docent binnen klassiek balletlessen bij deze klas.



*Figuur 2.* Perceptie leerlingen docentgedrag gepositioneerd in de IPC-D.



*Figuur 3.* Zelfbeeld docenten gepositioneerd in de IPC-D.



*Figuur 4.* Ideaalbeeld docenten gepositioneerd in de IPC-D.

### **Complementariteit**

Om de mate van complementariteit te beoordelen is allereerst een cross-correlatie uitgevoerd voor ieder lesdeel apart (Tabel 2). Echter een cross-correlatie kan mogelijk alleen de gedeelde veranderingen of lineaire trend weergeven (Sadler et al., 2009). Daarom is vervolgens ook een detrended cross-correlatie is uitgevoerd. Hiervoor is eerst een regressie analyse uitgevoerd met tijd als onafhankelijke variabele. Met de verkregen residuen is vervolgens een detrended cross-correlatie uitgevoerd (Tabel 3).

Het detrenden heeft voor veel interacties weinig effect gehad in vergelijking met de gewone cross-correlaties. De meeste correlaties komen zo goed als overeen, echter niet voor alle. Op de dimensie Nabijheid zijn de drie correlaties hoger geworden nadat de correlatie van de residuen is berekend dus dat betekent dat op de dimensie Nabijheid meer vriendelijkheid is vertoond over langere tijd. En op de dimensie Invloed zijn twee correlaties na de detrended cross-correlatie dichterbij de .00 gegaan en is gedurende de opname de mate van invloed afgenomen.

Opvallend is dat enkele correlaties dicht bij de .00 liggen. Afhankelijk van de dimensie en of de correlatie zich onder de nullijn of boven de nullijn bevindt is sprake van complementariteit. Echter hoe verder de correlatie van de nullijn af ligt richting -1.00 of 1.00 is er sprake van een sterkere neiging richting complementariteit (Sadler et al., 2009). Dat betekent dat de correlaties die dicht bij de nullijn bevinden met enige nuance dienen te worden geïnterpreteerd.

Tabel 2

*Resultaten cross-correlaties van beide dimensies*

	Nabijheid		Invloed	
	Barre	Au milieu	Barre	Au milieu
Docent A	-.07	-.04	-.19	-.25
Docent B	.06	-.09	-.03	.24
Docent C	-.30	.01	.37	-.29
Docent D1	.42	-.21	-.62	-.22
Docent D2	.01	-.03	-.31	-.15
Docent E	.15	.26	-.55	-.40

Tabel 3

*Resultaten detrended cross-correlaties van beide dimensies*

	Nabijheid		Invloed	
	Barre	Au milieu	Barre	Au milieu
Docent A	.41	-.01	-.24	-.31
Docent B	.12	-.17	.05	.19
Docent C	-.37	-.01	.37	-.29
Docent D1	.43	-.08	-.50	.00
Docent D2	.04	-.03	-.23	-.14
Docent E	-.03	.23	-.49	-.33

**Complementariteit bij docent-leerling interacties.** Uit de resultaten van de detrended cross-correlaties zijn verschillende niveaus van complementariteit gevonden (Tabel 4). Wat opvalt is dat voor drie van de zes docenten complementariteit te zien is tijdens het lesdeel barre en voor één docent tijdens het lesdeel au milieu. In totaal zijn vier lesdelen van de twaalf op de dimensie Invloed en op de dimensie Nabijheid complementair bevonden. Wel zitten daarvan twee lesdelen met de correlaties dicht tegen de .00 aan, dus ze neigen wel naar complementariteit maar niet in sterke mate. Bij vijf lesdelen is sprake van a complementariteit doordat op de dimensie Nabijheid sprake is van geen neiging richting complementariteit. Dit houdt in dat de interacties bij deze lesdelen voornamelijk niet corresponderend zijn geweest. Bij één lesdeel is ook sprake van a complementariteit doordat op de dimensie Invloed geen sprake was van neiging richting complementariteit. De interacties zijn voornamelijk wederkerig geweest. Bij de overige twee lesdelen waarvan één lesdeel barre en één lesdeel au milieu is sprake van anticomplementariteit. Dit houdt in dat op beide dimensies geen neiging is geweest naar complementariteit. De interacties op de dimensie Nabijheid zullen in mindere mate corresponderend zijn geweest en de interacties op de dimensie Invloed zullen in mindere mate wederkerig zijn geweest.

Bij docent D1 lesdeel au milieu is op de dimensie Invloed een correlatie van .00 gevonden (Tabel 3). Er is geen neiging richting complementariteit maar ook niet naar geen complementariteit. Omdat de cross-correlaties van docent D1 wel neigt richting complementariteit is dit ook aangehouden bij interpretatie van de detrended cross-correlaties. Bij docent D1 au milieu is op de dimensie Nabijheid geen sprake van complementariteit en op de dimensie Invloed kijkend naar de cross-correlaties wel sprake van complementariteit. Hierdoor is sprake van a complementariteit.

Tabel 4

*Overzicht niveaus complementariteit op basis van resultaten detrended cross-correlaties*

Complementariteit		
	Barre	Au milieu
Docent A	C	A
Docent B	A	Anti
Docent C	Anti	A
Docent D1	C	A
Docent D2	C	A
Docent E	A	C

*Noot.* C = complementariteit, A = Acomplementariteit, Anti = Anticomplementariteit.

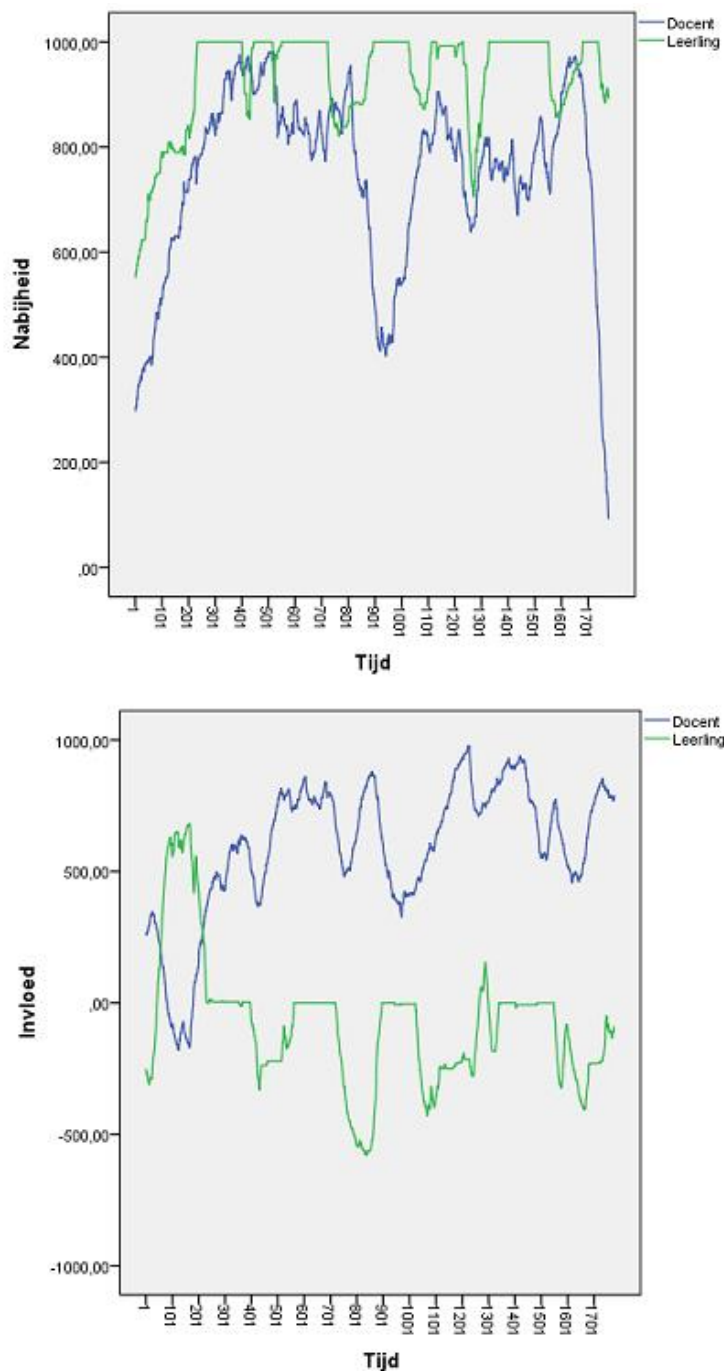
**Sterke neiging richting complementariteit.** Om het verloop van de interacties toe te lichten wordt een lesdeel dat complementair is bevonden hieronder besproken. Bij docent D1 lesdeel barre is sprake van complementariteit. De correlatie op de dimensie Nabijheid van dit lesdeel ligt het dichtste bij +1.00 en de correlatie van Invloed ligt het dichtste bij -1.00 in vergelijking met de andere lesdelen. In Figuur 5 is het interpersoonlijk gedrag van deze docent en leerlingen op beide dimensies weergegeven. In de grafieken is te zien hoe de lijnen van de leerlingen op beide dimensies meerdere malen vlak zijn. Hieruit kan worden opgemaakt dat de leerlingen gedurende een langere periode een oefening aan het uitvoeren waren. Een van de afspraken bij het beoordelen van het interpersoonlijk gedrag van leerlingen was dat de joystick werd stilgehouden bij een vast afgesproken positie in de interpersoonlijke cirkel gedurende een oefening. Uiteraard alleen indien de leerlingen gedurende de oefening geen afwijkend gedrag vertoonden. De lijn die de docent weergeeft is zoals in de grafiek duidelijk te zien veel dynamischer dan de lijn die de leerlingen weergeeft.

In de eerste grafiek is de dimensie Nabijheid weergegeven en is te zien dat op sommige momenten de lijnen van de leerlingen en docent gelijk omhoog en omlaag lopen. Dit houdt in dat op dat moment de interacties corresponderend met elkaar zijn. Verder is te zien



dat de lijn van de docent meerdere malen omhoog en omlaag gaat zonder dat de lijn van de leerlingen meegaat. Dat betekent dat de leerlingen geen directe reactie op het vertoonde docentgedrag hebben gegeven maar dat ze zijn doorgedaan met het uitvoeren van de oefening. Verder is in de grafiek duidelijk te zien dat er een moment is geweest dat de docent sterk omlaag is gegaan op de dimensie Nabijheid. Dit betekent dat de docent onvriendelijker gedrag heeft vertoond. De leerlingen hebben daar niet direct op gereageerd doordat de lijn van de leerlingen constant is gebleven. Na de oefening is de lijn van de leerlingen ook omlaag gegaan maar heeft een minder sterke daling dan de lijn van de docent. Dit is een voorbeeld van een negatieve uitschieter.

In de tweede grafiek is de dimensie Invloed weergegeven en is te zien dat de lijnen meerdere keren in tegenovergestelde richting gaan. Wanneer de lijn van de docent omhoog gaat is in de grafiek te zien dat de lijn van de leerlingen omlaag gaat. Dit sluit aan bij de theorie dat wanneer de docent dominant gedrag vertoont de leerling minder dominant gedrag zullen vertonen (Tracey, 2004). Dit houdt in dat op de momenten dat de lijnen tegenovergesteld lopen de interacties wederkerig zijn geweest. In de grafiek zijn relatief weinig momenten te zien dat de lijn van de docent en de lijn van de leerlingen tegelijkertijd omhoog of omlaag gaan. De kruisen te lijnen elkaar slechts eenmalig verder is de lijn van de docent hoger dan die van de leerlingen wat aangeeft dat de docent een hogere mate van Invloed heeft vertoond.



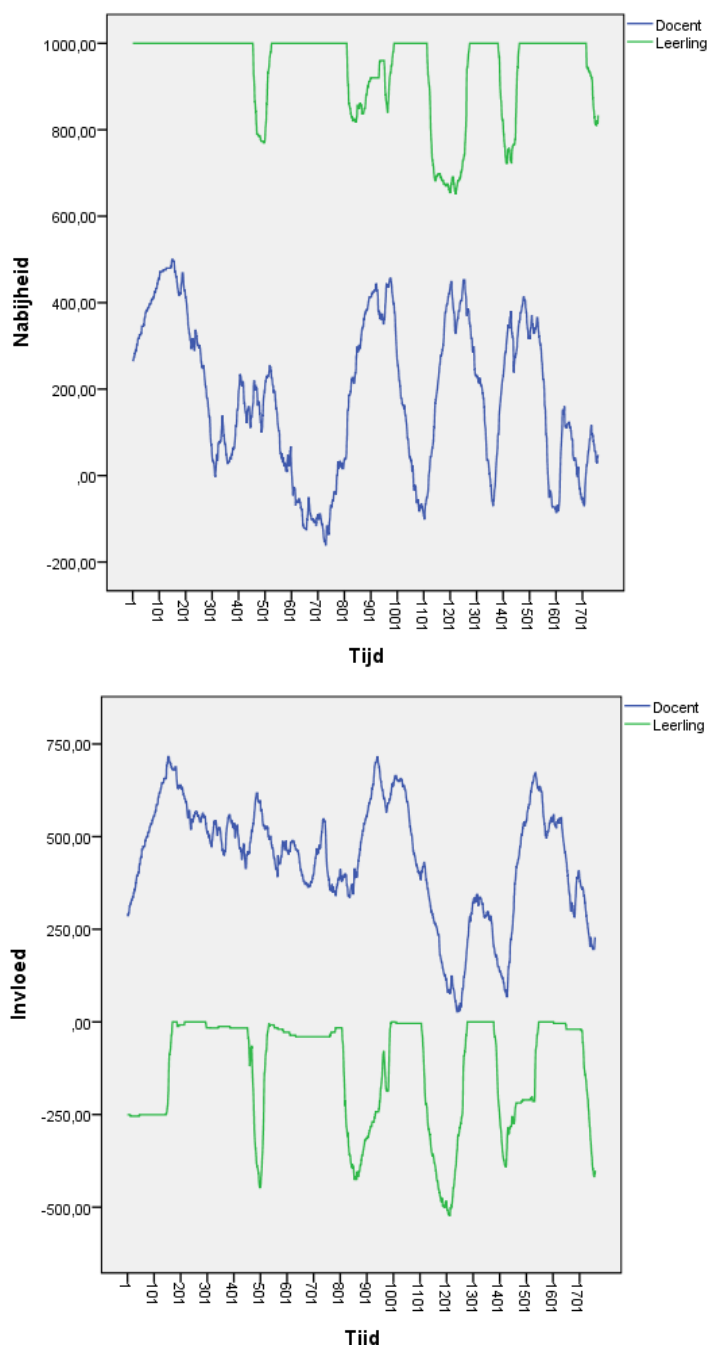
Figuur 5. Docent D1 Barre Interpersoonlijk leerling- en docentgedrag op beide dimensies.

**Sterke neiging richting geen complementariteit.** Om meer toelichting te geven over het verloop van interacties die niet complementair zijn bevonden wordt een lesdeel die anticomplementair is bevonden toegelicht. Docent C Barre heeft de sterkste neiging richting

anticomplementariteit en het interpersoonlijk docent- leerlinggedrag is in Figuur 6 weergegeven.

In de eerste grafiek met de dimensie Nabijheid is te zien dat slechts op enkele momenten de lijnen met elkaar meelopen. Indien er sprake is van neiging richting complementariteit op de dimensie Nabijheid zouden de lijnen juist met elkaar omhoog en omlaag moeten lopen. Dit betekent dat op sommige momenten juist wederkerig is gereageerd in plaats van corresponderend. Met name de docent heeft velen pieken en dalen terwijl de lijn van de leerlingen juist constant blijft. Dit betekent dat de docent vriendelijk gedrag vertoont heeft maar ook minder vriendelijk gedrag zonder dat de leerlingen hier direct in mee zijn gegaan. Dit is een goed voorbeeld van een situatie in de dansklas. De leerlingen blijven de oefening uitvoeren en reageren in lage mate op de docent en zijn vertoonde gedrag. Wel schiet de lijn van de leerlingen direct na een oefening meerdere malen omlaag waaruit op te maken is dat na de oefening de leerlingen minder vriendelijk gedrag hebben vertoond terwijl de lijn van de docent dan juist omhoog is gegaan.

Bij grafiek twee is af te lezen dat op de dimensie Invloed zowel corresponderend als wederkerig wordt geïnteracteed. De twee lijnen zouden tegenovergesteld moeten lopen indien er sprake is van complementariteit. Een enkele keer is dit in de grafiek ook terug te zien maar met name in het laatste deel van de opname is juist corresponderend gereageerd.



Figuur 6. Docent C Barre Interpersoonlijk leerling- docentgedrag op beide dimensies.

### Discussie

#### Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om de docent-leerling relaties in kaart te brengen en om de mate van complementariteit bij docent-leerling interacties bij klassiek balletlessen te onderzoeken. De onderzoeksvraag luidde als volgt: *Welke interpersoonlijke complementariteit*

*wordt gezien bij docent-leerling interacties bij klassiek balletlessen in vooropleidingstrajecten en in welke mate is er sprake van complementaire interacties?* Op basis van de onderzoeksvraag zijn drie verwachtingen uitgesproken over de resultaten. De eerste had betrekking op de percepties van de leerlingen van het docentgedrag. De verwachting was dat de leerlingen het docentgedrag laag zouden scoren op de dimensie Nabijheid. Deze verwachting is op basis van de resultaten niet bevestigd. De docenten zijn door de leerlingen in het rechter boven kwadrant van de IPC-D gepositioneerd. Er is een hoge mate van Invloed en Nabijheid behalve bij docent E, die is wel nog in het rechter boven kwadrant gepositioneerd maar met een lagere mate van Invloed en Nabijheid. Er zijn wel verschillen tussen de positioneringen in de IPC-D gevonden. Zo worden twee docenten dicht bij de x-as (nullijn) van dimensie Invloed en Nabijheid gepositioneerd. De mate van Nabijheid en Invloed is positief maar relatief gezien niet hoog.

Opvallend is verder dat twee docenten negatiever over hun zelfbeeld in de mate van Invloed en Nabijheid zijn dan de leerlingen. Een verklaring zou kunnen zijn dat de docenten mogelijk uit bescherming om teleurstelling te voorkomen lager hebben gescoord (Wubbels & Brekelmans, 2005). Bij het ideaalbeeld van de docenten liggen de gemiddelde scores voor beide dimensies hoger, behalve bij docent E. Het ideaalbeeld van docent E wijkt sterk af van de andere docenten en van de richtlijnen voor ideale docent met hoge mate van Invloed en Nabijheid (Wubbels et al., 2006).

De tweede verwachting had betrekking op de mate van complementariteit bij de docent-leerling interacties. De verwachting was dat de interacties acomplementair zouden zijn op de dimensie Nabijheid. Deze verwachting is deels bevestigd in dit onderzoek. Van de twaalf lesdelen die volgens de Joystickmethode zijn beoordeeld zijn vijf lesdelen acomplementair bevonden op de dimensie Nabijheid. Dus de interacties op de dimensie Nabijheid zijn in hoge mate niet corresponderend geweest wat aansluit bij de verwachtingen.

Bij twee lesdelen is sprake van anticomplementariteit doordat op de beide dimensies, Invloed en Nabijheid geen neiging richting complementariteit is gevonden. Concluderend is er bij zeven lesdelen van de totale twaalf geen sprake van complementariteit op de dimensie Nabijheid. De verwachting dat op de dimensie Nabijheid de interacties niet corresponderend zouden zijn is hiermee bevestigd al is er geen sprake van een grote meerderheid.

Op de dimensie Invloed zijn interacties duidelijk vaker als complementair beoordeeld. Van de twaalf lesdelen zijn acht lesdelen op deze dimensie complementair bevonden. Bij de docenten is over het geheel genomen bij alle lesdelen sprake van een hoge mate van Invloed en bij de leerlingen lagere mate van Invloed. Dus bij Invloed is vaker sprake van complementariteit.

De derde verwachting had betrekking op de resultaten van de VIL en de resultaten uit de real-time observaties. De verwachting was dat wanneer op basis van de percepties van de leerlingen op het docentgedrag een hoge score op de dimensies Invloed en Nabijheid werd behaald met de VIL dat dan ook de docent-leerling interacties (positief) in hoge mate complementair zouden zijn. Deze verwachting kan niet worden bevestigd op basis van de verkregen resultaten. De positioneringen van de docentgedragingen in de IPC-D op basis van de resultaten uit de VIL, ingevuld door de leerlingen, zijn zoals aangegeven allen in de rechter boven kwadrant gepositioneerd. Hierdoor is sprake van een hogere mate van Invloed en Nabijheid. Dan zou je een hoge mate van complementariteit verwachten. Echter er is bij de resultaten van de real-time observaties in mindere mate sprake van complementaire interacties. Uit de real-time observaties zijn slechts vier lesdelen complementair bevonden op beide dimensies. De vier lesdelen die complementair zijn bevonden zijn van verschillende klassen en docenten. Bij geen enkele klas is zowel bij het lesdeel barre als bij au milieu sprake van complementaire interacties tussen de docent en leerlingen. De leerlingen zien de docenten

positiever dan wanneer gericht naar de interacties gekeken wordt en de mate van complementariteit.

### **Beperkingen en aanbevelingen voor verder onderzoek**

De lijnen van de leerlingen die het interpersoonlijk leerlinggedrag weergeven zijn in dit onderzoek minder dynamisch en bevatten meerdere vlakke stukken. De leerlingen zijn gefocust op de uitvoering van de oefeningen en actief aan het bewegen waardoor er tijdens een oefening in beperkte mate sprake is van tweeweg communicatie tussen de docent en de leerlingen. Er werd voornamelijk door de docent gecommuniceerd zonder dat de leerlingen reageerden op het vertoonde gedrag van de docent behalve met het doorgaan van het uitvoeren van de oefening. De docent geeft onder andere mondelinge feedback, lichamelijke correcties en begeleidt de oefening zonder dat de leerlingen hierop reageren behalve dat ze consequent de oefening blijven uitvoeren. Het kijken naar real-time observaties geeft geen antwoord op hoe leerlingen het ervaren dat er gedurende de oefening verschillende vormen van communicatie vanuit de docent plaatsvinden. Dit is een opvallende bevinding bij klassiek balletlessen die uit de analyses van de opnames naar voren is gekomen. Mogelijk is dit een verklaring voor de lage mate van complementariteit gevonden in dit onderzoek.

Interessant zou zijn om in vervolgonderzoek dieper op de beleving van de leerlingen in te gaan. Een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek zou van meerwaarde zijn door met de Joystickmethode real-time docent-leerling interacties in kaart te brengen en tegelijkertijd het docentgedrag te analyseren met de leerling(en) aan de hand van de opnames. Verder zou gericht onderzoek verricht kunnen worden naar (onderliggende) verwachtingen van docenten naar de leerlingen en in hoeverre dit de docent-leerling relatie beïnvloedt.

Mogelijk heeft het stilstaan met de joystick tijdens de oefeningen de beoordeling van de interpersoonlijke gedragingen en de mate van complementariteit beïnvloedt. Bij vervolgonderzoek naar docent-leerling relatie binnen dansonderwijs zou het goed zijn als

vooraf bij het maken van afspraken bij de Joystickmethode meer deskundigen zowel op onderzoeksgebied als professionals binnen dans betrokken worden. Mogelijk dat de twee betrokken beoordelaars van dit onderzoek het interpersoonlijk gedrag anders hebben geïnterpreteerd dan dat deskundigen op het onderzoeksgebied van interpersoonlijk gedrag en dansonderwijs zouden doen. Er is sprake van een bepaalde mate van subjectiviteit door de codering met joystick. Het zou bovendien interessant kunnen zijn om leerlingen niet als groep maar juist individueel te coderen. Dan kan gericht de interactie van een docent wanneer hij feedback geeft aan een leerling in kaart gebracht kunnen worden.

In dit onderzoek is gesproken van complementariteit op een dimensie indien deze bij de dimensie Invloed tussen -1.00 en 0.00 lag en bij de dimensie Nabijheid tussen 0.00 en + 1.00 dit is nog een vrij groot gebied. Interessant zou zijn als er meer richtlijnen komen voor de interpretatie van de correlaties. Wat voor effect heeft een correlatie van .40 en wat als de correlatie iets hoger ligt? Complementaire interacties zijn gewenst maar in welke mate moet er sprake zijn van complementaire interacties wil het invloed hebben op de docent-leerling relatie en dus de leerprestaties?

Tenslotte heeft dit onderzoek zich volledig gericht op de dansstijl klassiek ballet echter er zijn diverse dansstijlen. Om na te gaan of de dansstijl van invloed is op de docent-leerling relatie is onderzoek naar meerdere dansstijlen gewenst. Ook interessant is de vraag of de gebruikte methode bij een bepaalde dansstijl invloed heeft op de docent-leerling relatie. Klassiek ballet heeft door zijn lange historie vastgelegde en sturende methodes. In hoeverre is deze methode sturend? Daartoe zou gekeken kunnen worden naar de indeling van de lessen en naar de correcties gericht op het corrigeren en verbeteren van de danstechniek van de leerlingen. Bij dit onderzoek zijn vijf docenten betrokken geweest. Grootschaliger onderzoek zou meer inzicht kunnen bieden in de mate van complementariteit en de docent-leerling relatie bij klassiek balletlessen en of andere dansstijlen.



## Referenties

- Barr, S. (2009). Examining the technique class: re-examining feedback. *Research in Dance Education, 10*(1), 33-45. doi:10.1080/14647890802697189
- Cultuurplein (2013). *Cultuurprofiel scholen*. Verkregen via:  
<http://www.cultuurplein.nl/voortgezet-onderwijs/cultuurscholen/cultuurprofiel school>
- De Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). Teachers expectations of teacher-student interaction, complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education, 28*, 948-956
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcome. *School effectiveness and School Improvement, 15*(3/4), 407-422
- Enghauser, R. (2003). Motor learning and the dance technique class. Science, tradition and pedagogy. *Journal of Dance Education, 3*(3), 87-95
- Farrar-Baker, A., & Wilmerding, V. (2006). Prevalence of lateral bias in the teaching of beginning and advanced ballet. *Journal of Dance Medicine and Science, 10*(3), 81-84
- Gurtman, M. B. (2001). Interpersonal complementarity: Integrating interpersonal measurement with interpersonal models. *Journal of Counselling Psychology, 48*, 97-110. doi:10.1037//0022-0167.484.87
- Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analysing dynamics across development. *International Journal of Behavioural Development, 31*(4), 384- 396
- Lakes, R. (2005). The messages behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in Western concert dance technique training and rehearsals. *Arts Education Policy Review, Vol. 106*(5), 3-18
- Leijen, A., Admiraal, W. F., Wildschut, L., & Simons, P. R. J. (2008). Pedagogy before technology: What should an ICT intervention facilitate in practical dance classes? *Teaching in Higher Education, 13*(2), 219-231

- Lizdek, I., Sadler, P., Woody, E., Ethier, N., & Malet, G. (2012). Capturing the stream of behavior: A computer-joystick method for coding interpersonal behavior continuously over time. *Social Science Computer Review*, 30(4), 513-521.  
doi:10.1177/0894439312436487
- Lord, M. (1981). A characterization of dance in teacher behaviors in technique and choreography classes. *Dance Research Journal*, vol. 14(1-2), 15-24
- Mainhard, M. T., Pennings, H. J. M., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher student interaction with state space grids. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1024-1037. doi:10.1016/j.tate.2012.04.008
- Mainwaring, L. M., & Krasnow, D. H. (2010). Teaching the dance class, strategies to enhance skill acquisition, mastery and positive self-image. *Journal of Dance Education*, 10(1), 14-21
- Morris, G. (2003). Problems with Ballet: steps, style and training. *Research in Dance Education*, 4(1), 17-30. doi:10.1080/1464789032000064808
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Wubbels, T., Van Der Want, A. C., & Van Tartwijk, J. (2014). A nonlinear dynamic systems approach to real-time teacher behavior: Difference between teachers.
- Pennings, H. J. M., Van Tartwijk J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., Van Der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2013). Real-time teacher-student interactions: A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*. doi:10.1016/j.tate.2013.07.016
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring and improving the capacity of classroom interactions*. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C., (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective

- teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Sadler, P., Ethier, N., Gunn, G. R., Duong, D., & Woody, E. (2009). Are we on the same wavelength? Interpersonal complementarity as shared cyclical patterns during interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 1005–1020. doi:10.1037/a0016232
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & Ten Hagen, J. (2011). Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 34-43. doi:10.1016/j.appdev.2010.10.002
- Tracey, T. J. (1994). An examination of the complementarity of interpersonal behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 864-878. doi:0022-3514/94
- Tracey, T. J. (2004). Levels of interpersonal complementarity: a simplex representation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(9), 1211-1225. doi:10.1177/0146167204264075
- Van Erkel, L. E. L. A., Van der Meer, A. N. C., & Veneboer, A. A. (2013). *Complementariteit in real-time docent-leerling interacties, een vergelijking tussen docenten met hoge en lage score op Agency en Communion*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Bachelorthesis
- Warren, G. W. (1989). *Classical Ballet Technique*. University Press of Florida.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York, NY: Norton.
- Wilmerding, M. V., & Krasnow, D. (2011). *Dance pedagogy, myth versus reality*. International symposium on Performance Science
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student

relationships in class. *International Journal of Educational Research* 43, 6-24.

doi:10.1016/j.ijer.2006.03.003

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., Levy, J., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J.

(2012). Let's make things better. *Interpersonal Relationships in Education*, 225-249

Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal

perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In

C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management:*

*Research, Practice and Contemporary Issues* (pp.1161-1191). New York, NY:

Lawrence Erlbaum Associates

Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning

teachers, interactional teacher behaviour mapped out. *Abstracted in Resources in*

*Education*, 20(12), 153

Masterthesis

Aantal woorden: 8641 (inclusief referenties)