

**DE RELATIE TUSSEN HET SOCIALE KLASKLIMAAT EN
DE MOTIVATIE VAN BRUGKLASLEERLINGEN.**

**The relation between social classroom climate and motivation
of first-year students in secondary school**

Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen
Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering
Themagebied Interacties en Relaties

Datum:
13 Juni 2014

Auteur:
Rashida Nanhekhan

Begeleidend docent:
H.J.M. Pennings MSc

Tweede beoordelaar:
Prof. dr. J. van Tartwijk

Samenvatting

In een sociale klasomgeving vindt de sociale interactie plaats tussen zowel docent en leerlingen als tussen leerlingen onderling (Urdu & Schoenfelder, 2006), hetgeen wordt omschreven als het sociale klasklimaat (Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011). De *Achievement Goal Theory (AGT)* is een motivatietheorie die voortbouwt op een sociaal-cognitieve kijk op motivatie en de invloed erkent van de klasomgeving daarop (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). In de meest recente versie van deze motivatietheorie worden vier doeloriëntaties onderscheiden die als achterliggende redenen/drijfveren optreden (Elliot & McGregor, 2001). Met name voor brugklasleerlingen gaat de overgang naar de middelbare school gepaard met een andere ervaring in de relaties met docent en klasgenoten. Hoe verhoudt zich dat tot de (schoolse) motivatie van deze leerlingen? Dit onderzoek speelt in op het gebrek aan onderzoeken naar het sociale klasklimaat in relatie tot de motivatietheorie *AGT*. Onder circa 500 leerlingen zijn drie vragenlijsten naar de sociale relaties en motivatie uitgedeeld. De onderzoeksresultaten sluiten deels aan bij de verwachtingen: zo er zijn onder andere significante verschillen gevonden bij de docent-leerling relatie voor de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie. Het sociale klasklimaat (interactie tussen docent-leerling en leerling-leerling relatie) bleek echter geen significante predictor voor de motivatie. Mogelijk kunnen, in vervolgonderzoeken, de sociale relaties over een langere periode worden gemeten en/of kan gekozen worden voor een andere praktische benadering van de docent-leerling relatie.

Sleutelwoorden: het sociale klasklimaat, interpersoonlijk leraarsgedrag, sociometrische status, Achievement Goal Theory, motivatie, brugklasleerlingen

De relatie tussen het sociale klasklimaat en de motivatie van brugklasleerlingen

Motivatie van leerlingen in het onderwijs krijgt steeds meer aandacht in de wetenschap en in het onderwijs zelf. Opmerkelijk is dat niet, gezien het ruim aantal aan onderzoeken die aantonen dat schoolse motivatie een positief verband heeft met onder andere de leerprestaties (Pintrich & De Groot, 1990; Gottfried, 1990), positieve emoties (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989), schoolbetrokkenheid (Connell & Wellborn, 1990; Pintrich & De Groot, 1990), inzet (Connell & Wellborn, 1990) en doorzettingsvermogen (Pintrich & De Groot, 1990) van leerlingen. Na decennia aan onderzoek kan zodoende gesteld worden dat de motivatie van leerlingen van essentieel belang is. De aanwezigheid ervan verkleint immers de kans op schoolverzuim en voortijdig schooluitval (De Baat, Messing, & Prins, 2013).

In de onderwijspsychologische theorievormingen heerste lange tijd de aanname dat de motivatie van de leerling een stabiele en interne variabele is dat buiten de controle en invloed van de onderwijsomgeving ligt (Urda & Schoenfelder, 2006). Een dergelijke aanname onderschat echter de contextuele invloeden op motivatie. In een meer recente en dominante benadering van motivatie wordt de nadruk op het sociaal-cognitief perspectief gelegd. Daarbij wordt verondersteld dat motivatie ook voortkomt uit de interactie tussen individuen uit de sociale school- en klascontext (Urda & Schoenfelder, 2006).

De *Achievement Goal Theory* is een motivatietheorie die voortbouwt op deze sociaal-cognitieve kijk op motivatie en de invloed erkent van de klasomgeving op de motivatie (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Derhalve is de *Achievement Goal Theory* één van de prominente motivatietheorieën van de afgelopen jaren (Anderman & Wolters, 2005; Urda & Schoenfelder, 2006). Onderzoeken die deze motivatietheorie in verband brengen met de klasomgeving richten zich doorgaans op de doeloriëntatie structuren (*goal structures*) in de klas (Ames, 1992; Wolters, 2004). Deze structuren komen overeen met de persoonlijke doeloriëntaties van leerlingen (zie bijvoorbeeld Ames, 1992; Turner, et al., 2002; Wolters, 2004). De klasomgeving van een leerling bestaat echter uit andere contextuele factoren die ook een rol kunnen spelen bij de motivatie van leerlingen (Urda & Schoenfelder, 2006).

Zo blijkt uit onderzoeken van Patrick, Ryan en Kaplan (2007) en Brekelmans (1989) dat de aard en kwaliteit van de relatie tussen docent en leerling geassocieerd wordt met de motivatie van desbetreffende leerlingen. In de klasomgeving vindt niet alleen deze interactie plaats, maar ook leerlingen onderling interacteren en vormen relaties met elkaar (Urda & Schoenfelder, 2006). Dat een positieve leerling-leerling relatie ook bijdraagt aan de schoolse motivatie van leerlingen blijkt uit het onderzoek van Anderman en Anderman (1999). De onderlinge relatie tussen leerlingen vormt, samen met de docent-leerling relatie, het sociale klimaat in de klas (Brekelmans, 2010; Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Opmerkelijk is het gegeven dat onderzoekers, die het sociale klasklimaat bestuderen, zich voornamelijk beperken tot de docent-leerling relatie (zie bijvoorbeeld Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). Ryan en Patrick (2001) merkten jaren geleden op dat de

relatie en interactie onder leerlingen en de samenhang daarvan met motivatie niet veel aandacht krijgt in de wetenschap.

Dit onderzoek speelt in op het gebrek aan onderzoeken naar het sociale klasklimaat waarbij zowel de docent-leerling relatie als de leerling-leerling relatie wordt bekeken. Tevens blijkt uit de literatuurstudie, die de schrijver van deze thesis heeft uitgevoerd, dat het sociale klasklimaat niet eerder in verband gebracht is met de *Achievement Goal Theory*. Binnen deze motivatietheorie wordt sinds enkele jaren een onderscheid gemaakt in vier doeloriëntaties. Deze vierdeling is slecht in een gering aantal onderzoeken in zijn volledigheid onderzocht (Meece et al., 2006). Daarom zal dit onderzoek ook alle vier doeloriëntaties in ogenschouw nemen.

Achievement Goal Theory

Motivatie wordt op verschillende manieren in de literatuur gedefinieerd, zelfs binnen de onderzoeken naar de *Achievement Goal Theory*. De enigszins eenvoudige definitie van motivatie wordt gerelateerd aan de doeloriëntaties binnen deze motivatietheorie. Motivatie wordt hierbij beschreven als de doeloriëntaties die de redenen en/of intenties vormen om als lerende bezig te zijn met bepaalde (leer-)activiteiten (Ames, 1992; Dweck, 1996; Meece et al., 2006).

In de literatuur worden twee hoofdredenen gepresenteerd, ook wel doeloriëntaties, genoemd: de leergerichte doeloriëntatie (*mastery goal orientation*) en prestatiegerichte doeloriëntatie (*performance goal orientation*) (Dweck, 1986). De leergerichte doeloriëntatie betreft de motivatie om kennis, vaardigheden en competenties te ontwikkelen. Deze oriëntatie wordt afgewogen tegen intrapersonlijke normen ('heb ik wat geleerd?'). De prestatiegerichte doeloriëntatie houdt daarentegen in dat de lerende zijn competenties en vaardigheden wil tonen om zo bekwaam te lijken en/of medestudenten te overtreffen. Een dergelijke doeloriëntatie wordt dus interpersoonlijk geëvalueerd (e.g. 'heb ik beter gepresteerd dan anderen in mijn klas', 'denken anderen van mij dat ik slim ben?')(Finney, Pieper, & Barron, 2004; Wolters, 2004; Urda & Schoenfelder, 2006).

In de meeste recente en uitgebreide versie van deze motivatietheorie zijn beide hoofddoeloriëntaties opgesplitst in een vermijdings- en toenaderingscomponent (Elliot & Church, 1997; Pintrich, 2000; Elliot & McGregor, 2001). Dit geeft een totaal van vier voornaamste doeloriëntaties binnen de *Achievement Goal theory*, namelijk: (1) de leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie, die wijst op het zoveel mogelijk willen leren, het aangaan van uitdagingen en het verhogen van de competenties van de lerende. Leerlingen met een (2) leergerichte vermijdingsdoeloriëntatie streven naar het vermijden van gebrek aan, of verlies van bekwaamheid, vaardigheden en competenties. Aangaande (3) de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie wordt gesteld dat de lerende zijn bekwaamheid, ten opzichte van klasgenoten, wil demonstreren en zijn eigenwaarde publiekelijk wil bewijzen. Ten slotte duidt (4) de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie op het willen voorkomen dat de lerende als onbekwaam overkomt bij medestudenten door bijvoorbeeld het behalen van slechte prestaties.

Uit onderzoek blijkt dat elke doeloriëntatie positieve dan wel negatieve consequenties heeft voor affectieve, cognitieve en gedragsmatige uitkomsten (Ames, 1992). Volgens Urdan & Schoenfelder (2006) blijkt uit onderzoek dat leerlingen meer doorzettingsvermogen hebben als zij één van de twee leergerichte doeloriëntaties hebben. Elliot en McGregor (2001) concluderen daarbij ook een positieve relatie met meta-cognitieve en zelfregulerende strategieën tijdens het leren. De leerlingen met deze doeloriëntatie(s) zijn daarnaast meer intrinsiek gemotiveerd en voelen zich beter bij de school en schoolse taken (Urdan & Schoenfelder, 2006). De prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie gaat gepaard met leerlingen die gebruik maken van oppervlakkige cognitieve verwerkingsprocessen. In tegenstelling tot de vermijdingsdoeloriëntatie behalen ze wel hogere prestaties en hebben ze meer doorzettingsvermogen. Bij laatstgenoemde, de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie geven leerlingen een voorkeur aan makkelijke taken en hanteren oppervlakkige leerstrategieën (Ames, 1992). Tevens zijn ze terughoudend in het vragen van hulp, geven sneller op bij moeilijkere taken of wanneer zij dreigen te falen en hebben een verminderde intrinsieke motivatie (Elliot, 1999).

Dat de keuze voor een bepaalde doeloriëntatie beïnvloed kan worden door contextuele factoren, blijkt uit onderzoeken van Ames (1992), Wolters (2004), en Urdan, Kneisel en Mason (1999). In deze onderzoeken worden de doeloriëntatie structuren in de klas vergeleken met de doeloriëntaties onder de leerlingen. Deze structuren worden gedefinieerd als zijnde de mondelinge communicatie en educatieve instructies uit de leeromgeving van de leerling. Ingeval, tijdens de instructie, de nadruk op het leren en begrijpen wordt gelegd neigen de leerlingen meer naar leergerichte doeloriëntaties. Doeloriëntatie structuren waarbij nadrukkelijke aandacht is voor sociale vergelijking en competitie correleren met de prestatiegerichte doeloriëntaties onder leerlingen.

Bovenstaande onderzoeksresultaten naar de invloed van de mondelinge communicatie erkennen de invloed van de context op de motivatie. Desalniettemin dient men zich niet hiertoe te beperken (Urdan & Schoenfelder, 2006). De sociale relaties van de leerlingen blijken namelijk volgens Fraser en Fisher (1982), Ryan en Patrick (2001) en Brekelmans (2010) ook in verband te staan met de motivatie van leerlingen.

Sociale klasklimaat

In elk klaslokaal vinden interacties plaats en vormen leerlingen sociale relaties met hun docent, met vrienden en met klasgenoten (Urdan & Schoenfelder, 2006). Het geheel aan de interpersoonlijke relaties tussen docent en leerling én tussen leerlingen onderling wordt omschreven als de sociale klasklimaat (Brekelmans, 2010; Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2011).

Interpersoonlijke docent-leerling relaties. Leerlingen in het onderwijs brengen een groot deel van hun tijd door op school en dusdanig ook met de docent. De relaties die in de onderwijssetting ontstaan tussen de docenten en leerlingen worden geoperationaliseerd in termen van de interpersoonlijke percepties die zij hebben over elkaar (Mainhard, Brekelmans, & Wubbels, 2011). De

interpersoonlijk perspectief beschrijft en analyseert het doceren van de docent in termen van relaties tussen docent en leerlingen (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2006).

De percepties die de leerlingen hebben van hun docent en hun klasomgeving bepalen in sterke mate hoe ze leren en welke houding zij aannemen jegens school (Urdu & Schoenfelder, 2006). Wentzel (1997) concludeerde dat de percepties van leerlingen over een positieve relatie met hun docent gepaard gaan met pro-sociale gedragingen in de klas, zoals een sociale verantwoordelijkheidsgevoel en de omgang met elkaar. Freeman, Anderman en Jensen (2007) gaan hierin mee door te rapporteren dat hoe meer ondersteund deze docenten zijn, hoe meer de leerlingen zich verbonden en betrokken voelen in de klas.

Onderzoeksresultaten die de andere kant belichten worden door Wentzel en Battle (2001) genoemd. Zij geven aan dat leerlingen ongewenst sociaal gedrag vertonen alsmede minder goed presteren wanneer de docent wordt gepercipieerd als hard en kil. Ook een gebrek aan steun vanuit de docent heeft tot gevolg dat leerlingen zich niet sociaal verantwoordelijk willen gedragen en school als minder prettig ervaren (Dray, Beltranena, & Covington, in: Covington, 2000).

Relaties tussen leerlingen onderling. Gedurende de puberteit neemt het belang van sociale relaties met leeftijdsgenoten toe. Positieve relaties tussen hen blijken samen te hangen met emotionele, sociale en sociaal-cognitieve ontwikkelingen (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-Laforce, & Burgess, 2006). Onderzoek toont aan dat de invloed van leerling-leerling relaties in het onderwijs een feit is. Zo vertonen leerlingen die niet worden geaccepteerd door hun klasgenoten frequent schoolverzuim, hetgeen gevolgen heeft op de schoolprestaties (Galloway, 1985; DeRossier, Kupersmidt, & Patterson, 1994). Volgens Newcomb, Bukowski en Pattee (1993) kunnen leerlingen die zich sociaal afwijkend gedragen problemen ervaren in hun relatie met klasgenoten. Voor hen bestaat een grotere kans om gepest te worden (Veenstra et al., 2005). Dit geldt ook voor leerlingen die weinig tot geen vrienden hebben (Brendgen, Vitaro, & Bukowski, 2000). Vrienden zorgen immers voor de wederzijdse belangstelling en zorg voor elkaar. Ze zijn meer loyaal naar elkaar toe, minder dominant, minder competitief en verzoenen sneller bij ruzies (Newcomb & Bagwell, 1996).

Sociale relaties in de brugklas. Berndt en Keefe (1992) stellen dat de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs een interessant én belangrijk moment is om de schoolse motivatie te bestuderen. In het brugklasjaar komen de leerlingen namelijk in een nieuw sociaal netwerk terecht en ervaren een andere relatie met docent en klasgenoten dan op de basisschool. Gedurende de middelbare schoolperiode participeren de leerlingen in een unieke en separate wereld met hun leeftijdsgenoten, wat betrekking heeft op maar liefst 30% van de totale sociale interacties van leerlingen (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Leerlingen zoeken onderling naar klasgenoten die onder andere een gelijke motivatie delen. In een dergelijke groep versterken zij elkaars motivationele oriëntatie en hebben zodoende na verloop van tijd invloed op elkaar (Berndt & Keefe, 1996). Onderzoek toont aan dat de overgang naar het voortgezet onderwijs gepaard gaat met een wantrouwige en minder persoonlijke relatie tussen docent en leerling én daarbij de overtuiging dat de

docent niet betrokken is bij de leerling (Eccles & Midgley, 1989). Wentzel (1997) beweert dat dit samengaat met een afname in de schoolse motivatie. Ook het feit dat de sociale relaties worden verstoord en opnieuw moeten worden opgebouwd kan de motivatie van leerlingen beïnvloeden.

Hoewel de leerlingen in de eerste brugklas in een nieuw sociaal netwerk terecht komen, zijn ze binnen een zeer korte tijd in staat om oordelen en percepties te vormen over bijvoorbeeld de docent (zie bijvoorbeeld Ambady & Rosenthal, 1993). Deze percepties zijn voldoende stabiel, betrouwbaar, valide en voorspellend voor onderzoek doeleinden (Driscoll, Peterson, Crow, & Larson, 1985, in: Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004).

Sociale klasklimaat en *Achievement Goal Theory*

Beide eerdergenoemde sociale relaties zijn volgens de literatuur verschillend, daar de leerling-leerling relatie wordt gekenmerkt door grotere wederkerigheid en de docent-leerling relatie veelal autoritair van aard is (Hartup, 1989). Beide relaties zijn echter belangrijk en met elkaar te verbinden. Zo blijkt volgens Hughes, Cavell en Willson (2001) dat leerlingen die een positieve en hechte relatie hebben met de docent sneller geaccepteerd worden door klasgenoten. Deze klasgenoten gebruiken hun observaties over dergelijke docent-leerling relatie om een oordeel te vormen over desbetreffende leerling en de wenselijkheid van hem/haar als een vriend (Hymel, 1986).

In relatie tot de *Achievement Goal Theory* wordt gesteld dat ondersteunende docenten zorgen voor prettige leersituaties, waarbij leerlingen de gelegenheid krijgen om voor zichzelf te leren. De leerlingen hoeven niet te vrezen voor anderen die op hen neerkijken en oordelen (Turner et al., 2002). Deze situatie kan gekoppeld worden aan de leergerichte doeloriëntatie (Elliot, 1999). Deze motivatie is ook te zien voor leerlingen die rapporteren dat zij zich geaccepteerd voelen als een onderdeel van de groep (Anderman & Anderman, 1999). De leerlingen ontvangen steun van zowel docent als klasgenoten en voelen zich daardoor meer op hun gemak, vinden school leuker en doen actiever mee bij (leer)activiteiten in de klas (Connell & Wellborn, 1990; Furrer & Skinner, 2003).

De leerlingen die belang hechten aan populariteit maken zich doorgaans meer zorgen om het oordeel van medeleerlingen op hun leerprestaties- en vermogen (Ryan, Hicks, & Midgley, 1997). Dit kan gerelateerd worden aan de prestatiegerichte doeloriëntatie, zoals Elliot (1999) en Elliot en McGregor (2001) deze definiëren. Deze doeloriëntatie richt zich op het overtreffen en/of het tonen van bekwaamheid, hetgeen ook door leerlingen wordt gedaan wanneer zij de docent percipiëren als controlerend en autoritair (Maehr & Stallings, 1972). Afgewezen leerlingen hebben, mits zij geen slachtoffer raken van hun klasgenoten, vaker een competitief gedrag (Schuster, 2001). Dit gedrag gaat samen met de prestatiegerichte doeloriëntatie, nadrukkelijk de toenaderingsdoeloriëntatie (Elliot, & McGregor, 2001). Uit onderzoeken blijkt dat de prestatiegerichte doeloriëntatie hoogstwaarschijnlijk meer in de brugklas voorkomt dan op de basisschool (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1987; Eccles & Midgley, 1989). Evaluaties van de leerprestaties van leerlingen worden namelijk op formele wijze benaderd, met als doel om leerlingen te onderscheiden in talent en niveau. Zodoende is de kans op

afwezigheid van leergerichte doeloriëntatie groter na de schoolwisseling (Anderman & Anderman, 1999).

Huidig onderzoek

Op basis van bovenstaande informatie wordt verondersteld dat de interpersoonlijke relatie tussen docent en de leerling, maar ook de relatie tussen leerlingen onderling van invloed is op de motivatie van leerlingen in de brugklas. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: In hoeverre is er een relatie tussen het sociale klasklimaat en de motivatie, volgens de vier doeloriëntaties van de *Achievement Goal Theory*, bij brugklasleerlingen? Deze hoofdvraag wordt beantwoord aan de hand van drie deelvragen. Naar verwachting zullen aangename sociale relaties in de klas samenhangen met de leergerichte doeloriëntaties, in het bijzonder de leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie (Anderman & Anderman, 1999; Elliot, 1999; Turner et al., 2002). De verwachting is tevens dat een kille, autoritaire en controlerende docent en leerling relatie, gepaard met leerlingen die niet geaccepteerd worden door klasgenoten en/of populair zijn, wordt gekoppeld aan een prestatiegerichte doeloriëntatie bij de brugklasleerlingen (Maehr & Stallings, 1972; Ryan, Hicks & Midgley, 1997). De algemene verwachting is dat in de brugklas meer een prestatiegerichte doeloriëntatie heerst onder de leerlingen als gevolg van de schoolwisseling en de veranderde aard van de relaties en schoolcultuur (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1987; Eccles & Midgley, 1989; Anderman & Anderman, 1999).

Methodie

Participanten

Docenten. Een totaal van 19 docenten (6 man, 13 vrouw, $M_{\text{leeftijd}} = 38.3$ jaar, $SD = 10.4$) hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Deze docenten hebben een gemiddelde werkervaring als docent in jaren van $M = 12.4$ jaar ($SD = 9.4$) en zijn werkzaam op een middelbare school uit Schoonhoven, Utrecht of Vianen. De vakken die zij doceren zijn: Nederlands, Engels, Frans, Wiskunde, Aardrijkskunde, Biologie, Tekenen, Techniek en/of Gym. Acht docenten zijn tevens mentor van een deelnemende klas. Bij één klas is er sprake geweest van een duo-mentorschap: 2 docenten zijn beide mentor van één brugklas.

Leerlingen. Voor dit onderzoek zijn vragenlijsten uitgezet onder 18 brugklassen met 482 leerlingen uit het Vmbo(tl)-Havo ($N = 275$), Havo-Vwo ($N = 166$) en Vwo⁺ ($N = 41$). De leerlingen krijgen les van een docent die ook heeft meegedaan aan dit onderzoek. Zodoende komen deze leerlingen ook van de middelbare scholen uit Schoonhoven, Utrecht of Vianen. De groep leerlingen bestond uit 241 jongens en 241 meisjes met een gemiddelde leeftijd van $M = 12.5$ jaar ($SD = .56$). 84.7% daarvan zijn autochtoon, 15.3% is allochtoon en heeft dus minstens een ouder (of de leerling zelf) die in het buitenland is geboren (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2014).

Procedure

Middelbare scholen in en rondom Utrecht werden telefonisch en per e-mail benaderd met alle relevante informatie over het onderzoek en de afname van de vragenlijsten. Uiteindelijk hebben vier scholen zich, via hun afdelingsleider van de brugklas, vrijwillig opgegeven. Via hen is toestemming gevraagd om de vragenlijsten onder de leerlingen af te nemen tijdens de les.

Alvorens de afname plaatsvond, heeft de onderzoeker in de klas een mondelinge toelichting gegeven over het invullen van de vragenlijsten. Tijdens deze toelichting is benadrukt dat géén antwoord goed of fout is en dat de resultaten geanonimiseerd worden verwerkt. Tevens heeft de onderzoeker aan de leerlingen beloofd dat noch hun docent noch hun klasgenoten de ingevulde vragenlijsten mogen inzien. Op deze manier heeft de onderzoeker geprobeerd de leerlingen gerust te stellen en hen aangemoedigd om zo eerlijk mogelijk de vragenlijst in te vullen. Ze is bij alle afnames steeds aanwezig geweest om vragen te beantwoorden en de ingevulde vragenlijsten direct mee te nemen.

De drie vragenlijsten, die respectievelijk beide sociale relaties tussen docent en leerling én leerlingen onderling alsmede de motivatie in kaart brengen, zijn tot een vragenlijstbundel samengevoegd. De vragen worden voorafgegaan door algemene vragen over onder andere het geslacht en de leeftijd van de leerlingen. Deze leerlingen vulde de vragenlijst in voor de lessen die zij hebben bij de docent die voor de klas stond. Voor het invullen is circa 20 minuten van de lestijd benut. Indien er leerlingen bij de eerste afname niet aanwezig waren, is getracht om bij een tweede poging hen wel de vragenlijsten in te laten vullen, zodat van ieder leerling de gegevens zijn verzameld. Zo kan er meer betrouwbare data worden verkregen, zeker met betrekking tot data omtrent de onderlinge sociale relaties bij de leerlingen (Cillessen, 2009). Desondanks zijn er enkele leerlingen geweest die tijdens beide afnames niet op school waren ($N = 8$ leerlingen).

De docenten hebben slecht één vragenlijst over het interpersoonlijk leraarsgedrag (de docent-leerling relatie) ingevuld. Zij hebben op hetzelfde moment als hun leerlingen de vragen tijdens een reguliere les beantwoord, met uitzondering van 3 docenten die dit achteraf hebben gedaan. Ook aan de docenten zijn voorafgaand enkele algemene vragen gesteld, waaronder de vraag naar werkervaring, leeftijd en geslacht.

Meetinstrumenten

Zowel het sociale klasklimaat als de motivatie onder leerlingen werden gemeten aan de hand van drie vragenlijsten. Gezien het gegeven dat het sociale klasklimaat een samenstelling is van de relaties tussen docent-leerling en de leerlingen onderling, zal voor iedere relatie afzonderlijk een vragenlijst afgenomen worden.

De docent-leerling relatie. De Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) dient als meetinstrument voor de docent-leerling relatie en werd zodoende door zowel de docent als de leerlingen ingevuld. In het kader van dit onderzoek is besloten om uiteindelijk de data van de docent niet in de analyses op te nemen. De onderzoeker gaat ervan uit dat de percepties van de leerlingen

volstaan in het beschrijven van hun sociale omgeving en relaties in de klas (naar den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2006; Wubbels et al., 2006).

Deze VIL bevat 24 vragen die beantwoord werden aan de hand van een 5-punts Likert schaal. De antwoordcategorieën hierbij zijn 1- nooit tot 5- *altijd*. De vragen zijn opgesteld op basis van acht subschalen van het interpersoonlijk leraarsgedrag. Deze subschalen, te weten: sturend, vriendelijk, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, corrigerend en dwingend, zijn ingedeeld naar een nabijheidsdimensie en invloedsdimensie (Brekelmans, 2010). Zo behoort de vraag ‘De docent heeft gezag’ tot de subschaal sturend en de vraag ‘De docent maakt een onzekere indruk’ tot de subschaal onzeker. Voor dit onderzoek is de betrouwbaarheid berekend voor de eerdergenoemde acht subschalen. De Cronbach’s α varieerde van een matige betrouwbaarheid voor de subschaal ontevreden van $\alpha = .50$ tot een voldoende betrouwbaarheid voor de subschaal vriendelijk van $\alpha = .74$. Voor de volledigheid is gekozen om alle schalen mee te nemen in dit onderzoek, deels vanwege het feit dat eerder onderzoek gunstige waarden voor de betrouwbaarheid van deze subschalen rapporteerden (zie bijvoorbeeld Wubbels et al., 2006).

De relatie tussen leerlingen onderling. Aan de brugklasleerlingen is ook gevraagd om de onderlinge relaties in kaart te brengen. De sociometrische status wordt verkregen op basis van de onbeperkte nominaties die leerlingen maken van hun medeleerlingen voor acceptatie en afwijzing (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Aanvullende informatie over de leerlingkenmerken werden verworven door vragen met betrekking tot openlijke agressie, relationele agressie, slachtofferschap, vriendschap, leiderschap, samenwerking, schoolse prestaties, teruggetrokkenheid, extraversie en ten slotte humor. In dit onderzoek is echter besloten om slechts de vragen ‘welke klasgenoten zijn het meest aardig’ en ‘welke klasgenoten zijn het minst aardig’ in de analyse te betrekken, hetgeen door onderzoekers als Moreno (1934) ook zodanig is gedaan. Na een analyse van de data in het programma SOCSTAT (Thissen & Bendermacher, 2007) zijn de leerlingen ingedeeld in één van de vijf sociometrische statusgroepen (Coie, et al., 1982): geaccepteerd (door de meeste geaccepteerd), afgewezen (door de meeste afgewezen), controversieel (zowel geaccepteerd als afgewezen), over het hoofd gezien (noch geaccepteerd noch afgewezen) en doorsnee. Reeds uitgevoerde studies tonen aan dat bij sociometrische meetmethodes sprake is van goede interne consistentie, stabiliteit en validiteit (Cillessen & Bukowski, 2000).

Motivatie volgens de *Achievement Goal Theory*. Het in kaart brengen van de motivatie onder leerlingen vindt middels de Achievement Goal Questionnaire (AGQ) plaats. Een recente AGQ vraagt aan de hand van 12 vragen naar de domeinspecifieke motivatie van leerlingen in het onderwijs. Deze vragenlijst maakt daarbij het onderscheid tussen de vier doelorïëntaties, zoals voorgesteld door Elliot en McGregor (2001). Per doelorïëntatie worden drie vragen gesteld die tot een gemiddelde score voor de bijbehorende doelorïëntatie worden omgezet. Een van de vragen uit de AGQ luidt: mijn doel is om dit jaar te voorkomen dat ik slechtere resultaten haal dan mijn medeleerlingen.

Finney, Pieper en Barron (2004) vonden in hun onderzoek naar de psychometrische eigenschappen van dit meetinstrument dat de vier doeloriëntaties gematigd zijn gecorreleerd ($< .51$), wat op een discriminante validiteit duidt. De betrouwbaarheid van de scores op de verschillende doeloriëntaties bleken rond de Cronbach's coëfficiënt van $.70$ of zelfs hoger te liggen. Ook Elliot en McGregor (2001) vonden een lage correlatie tussen de vier doeloriëntaties, maar de betrouwbaarheid voor elke doeloriëntatiescore lag in hun onderzoek boven de $.80$. In huidig onderzoek ligt deze betrouwbaarheid echter lager: Cronbach's $\alpha = .68$ voor de leergerichte vermijdingsdoeloriëntatie, Cronbach's $\alpha = .69$ voor de leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie, $\alpha = .64$ voor de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie en een relatief lage Cronbach's $\alpha = .43$ voor de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie.

Resultaten

In dit onderzoek wordt de centrale vraag gesteld in hoeverre, onder brugklasleerlingen, een relatie bestaat tussen het sociale klasklimaat en de doeloriëntaties binnen de *Achievement Goal Theory*. Om antwoord op deze vraag te geven zijn drie deelvragen opgesteld die achtereenvolgens (1) de relatie tussen docent-leerling relatie met de motivatie bestudeert, (2) de sociale relaties onder leerlingen in verband brengt met de motivatie en ten slotte (3) de relatie tussen het sociale klasklimaat en de motivatie van de brugklasleerlingen. Middels ANOVA's voor de eerste 2 deelvragen en een multiple regressie analyse voor de derde deelvraag zijn deze relaties in kaart gebracht. Voor elke analyse is hierbij een significantieniveau gehanteerd van $.05$. Ten slotte is het noemenswaardig om te vermelden dat de klas waarbij sprake is geweest van een duo-mentorschap in dit onderzoek twee keer is opgenomen, met de score op de VIL steeds voor elke docent. De scores op de sociometrische status en de AGQ zijn overgenomen en zodoende hetzelfde. Dit geeft een totaal van 517 leerlingen aan respondenten. Het statistische computerprogramma IBM SPSS Statistics 20 en het computerprogramma SOCSTAT zijn gebruikt in dit onderzoek.

Docent-leerling relatie en motivatie. Om de samenhang tussen deze twee concepten te bestuderen is een ANOVA uitgevoerd. De afhankelijke variabele is de motivatie en de relatie tussen docent en leerling is hierbij de onafhankelijke variabele. Van tevoren is gecontroleerd of is voldaan aan de voorwaarden voor de uitvoering van deze analyse. Bij controle voor normaliteit voor de docent-leerling relatie, op basis van de acht subschalen, wordt geconcludeerd dat er sprake is van een positieve scheve verdeling waarbij een overgrote deel van de leerlingen ($N = 291$) de docent in subschaal vriendelijk scoort. Voor de vier doeloriëntaties blijkt uit de histogrammen dat de distributie voldoende normaal is verdeeld, met een kleine uitzondering voor de leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie die een negatief scheve verdeling aangeeft. Gezien de meeste variabelen dus wél normaal zijn verdeeld, de scheve verdelingen niet extreem zijn en de deelnemers een grote groep betreft, is door de onderzoeker besloten om alsnog een ANOVA uit te voeren.

Met betrekking tot de homogeniteit van variantie blijkt deze assumpties te zijn voldaan. In tabel 1 worden de resultaten van de ANOVA analyse weergegeven voor de vier doeloriëntaties in samenhang met de docent-leerling relatie.

Tabel 1

Overzicht van de resultaten op de ANOVA tussen de docent-leerling relatie en de motivatie van brugklasleerlingen.

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|----------------|-------------------|-----|----------------|-------|-------|
| Prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie | Between Groups | 13.494 | 7 | 1.928 | 2.188 | .034* |
| | Within Groups | 432.511 | 491 | .881 | | |
| | Total | 446.005 | 498 | | | |
| Prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie | Between Groups | 4.387 | 7 | .627 | .811 | .578 |
| | Within Groups | 379.236 | 491 | .772 | | |
| | Total | 383.623 | 498 | | | |
| Leergerichte vermijdingsdoeloriëntatie | Between Groups | 12.874 | 7 | 1.839 | 1.884 | .070 |
| | Within Groups | 479.397 | 491 | .976 | | |
| | Total | 492.271 | 498 | | | |
| Leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie | Between Groups | 7.163 | 7 | 1.023 | 1.651 | .119 |
| | Within Groups | 304.323 | 491 | .620 | | |
| | Total | 311.486 | 498 | | | |

*. $p < .05$.

Op basis van deze analyse van variantie wordt geconstateerd dat het significant effect van het interpersoonlijk leraarsgedrag is gevonden voor de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie $F(7, 491) = 2.19, p < .05, \omega = .13$. Een dergelijke effect grootte van .13 wordt als een groot effect omschreven (Kirk, 1996, in: Field, 2009). Uit de *post-hoc* analyse van Scheffé wordt bewezen dat dit effect geldt voor onzeker ($M = 2.7, SD = .75$) en ontevreden ($M = 4.2, SD = 1.07$) interpersoonlijk leraarsgedrag.

De leerling-leerling relatie en hun motivatie. In tweede analyse is de sociale relatie (uitgedrukt in een statusscore) de onafhankelijk variabele en de motivatie naar de *Achievement Goal Theory* de afhankelijke variabele. In tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken behorend bij deze analyse opgenomen.

Tabel 2

Beschrijvende statistieken voor de sociale relaties onder leerlingen en hun motivatie.

| Doeloriëntaties | | N | Mean | Std. Deviation | Minimum | Maximum |
|----------------------------|---------------|-----|-------|----------------|---------|---------|
| | populair | 61 | 3.561 | .7880 | 1.3 | 5.0 |
| | average | 290 | 3.176 | .9354 | 1.0 | 5.0 |
| Prestatiegerichte | neglected | 59 | 3.480 | .9602 | 1.7 | 5.0 |
| toenaderingsdoeloriëntatie | controversial | 25 | 3.320 | .8632 | 1.7 | 4.7 |
| | rejected | 67 | 3.229 | 1.0682 | 1.3 | 5.0 |
| | Total | 502 | 3.273 | .9449 | 1.0 | 5.0 |
| | populair | 61 | 3.672 | .6974 | 2.0 | 5.0 |
| | average | 290 | 3.372 | .8675 | 1.0 | 5.0 |
| Prestatiegerichte | neglected | 59 | 3.263 | .8209 | 1.3 | 5.0 |
| vermijdingsdoeloriëntatie | controversial | 25 | 3.373 | 1.0729 | 1.3 | 5.0 |
| | rejected | 67 | 3.258 | .9824 | 1.0 | 5.0 |
| | Total | 502 | 3.380 | .8756 | 1.0 | 5.0 |
| | populair | 61 | 2.978 | .8348 | 1.0 | 4.7 |
| | average | 290 | 2.607 | 1.0061 | 1.0 | 5.0 |
| Leergerichte | neglected | 59 | 2.667 | .8889 | 1.0 | 4.7 |
| vermijdingsdoeloriëntatie | controversial | 25 | 2.787 | .8760 | 1.3 | 4.7 |
| | rejected | 67 | 2.749 | 1.1446 | 1.0 | 5.0 |
| | Total | 502 | 2.687 | .9916 | 1.0 | 5.0 |
| | populair | 61 | 4.185 | .5925 | 3.0 | 5.0 |
| | average | 290 | 3.947 | .7768 | 1.0 | 5.0 |
| Leergerichte | neglected | 59 | 4.005 | .8282 | 1.3 | 5.0 |
| toenaderingsdoeloriëntatie | controversial | 25 | 3.893 | .8804 | 1.7 | 5.0 |
| | rejected | 67 | 3.936 | .9213 | 1.0 | 5.0 |
| | Total | 502 | 3.979 | .7905 | 1.0 | 5.0 |

Noot. De sociale relaties onder leerlingen worden uitgedrukt in de sociometrische status. Deze wordt aangeduid middels de termen *populair*, *average*, *neglected*, *controversial* en *rejected*. Deze komen overeen met respectievelijk geaccepteerd, doorsnee, over het hoofd gezien, controversieel en afgewezen (Coie, et al. 1982).

Bij de controle op de voorwaarden van de ANOVA bleek dat de distributie van de scores op de sociometrische status onder de leerlingen positief scheef is verdeeld. De andere voorwaarde, namelijk de homogeniteit van variantie (de Levene's test), toonde dat de varianties significant verschillen voor drie doeloriëntaties: de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie $F(4, 497) = 2.77$, $p < .05$, de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie $F(4, 497) = 3.34$, $p < .05$ en de leergerichte vermijdingsdoeloriëntatie $F(4, 497) = 3.07$, $p < .05$. Hiermee is de voorwaarde voor homogeniteit van de variantie geschonden. Een oplossing voor deze scheiding in voorwaardes lag bij de non-parametrisch Levene's test. Een dergelijk test heeft minder (beperkende) assumpties en komt van pas indien niet aan de assumpties voor parametrische analyses, te weten de Levene's test en de normale verdeling, wordt voldaan (Field, 2009; Nordstokke & Zumbo, 2010). Het resultaat van deze analyse toonde dat aan de voorwaarde is voldaan dat de varianties van de groepen gelijk zijn.

Op basis van de ANOVA analyse die vervolgens is uitgevoerd wordt geconstateerd dat er een significant effect voor de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie bestaat met betrekking tot de

sociale relaties onder brugklasleerlingen, $F(4, 497) = 3,10, p < .05, \omega = .13$. Dit effectgrootte wordt door Kirk (1996, in: Field, 2009) als een groot effect getypeerd. De *post-hoc* analyse van Scheffé toonde dat dit significante verschil in gemiddelden wordt gevonden bij leerlingen die geaccepteerd worden ($M = 103.40, SD = 65.94$) en leerlingen die een controversiële status hebben ($M = 152.94, SD = 70.93$).

Het sociale klasklimaat en de motivatie van brugklasleerlingen. Om de laatste deelvraag én tevens de centrale vraagstelling in dit onderzoek te beantwoorden is de samenhang tussen het sociale klasklimaat en de motivatie bij brugklasleerlingen berekend. Het klasklimaat is hierbij de onafhankelijke variabele geweest en de motivatie opnieuw de afhankelijke variabele. Voor deze deelvraag is voor elke doeloriëntatie afzonderlijk, vier in totaal, een multiple regressie analyse uitgevoerd. Voor de scores op de sociometrische status (model 1) en de interpersoonlijk relatie tussen docent en leerling (model 2) zijn dummy variabelen aangemaakt. Hierbij figureerde de sociometrische status ‘doorsnee’ en de interpersoonlijk leraarsgedrag ‘vriendelijk’ als referentiegroep, omdat deze groepen het grootst waren. Ten slotte zijn er 28 interactievariabelen (model 3) van deze dummies gemaakt.

Voordat de multiple regressie analyses is uitgevoerd zijn de bijbehorende assumpties gecontroleerd en daaraan voldaan. Zo dienden de categorische onafhankelijke variabelen omgezet te worden in dummies, aangezien één van de voorwaarden is dat alle variabelen op interval meetniveau moeten zijn. Voor de afwezigheid van de multicollineariteit is de richtlijn geweest dat de *variance inflation factor* (VIF) waardes boven de 0.2 en onder de 10 moesten zitten (Field, 2009). Ook noemenswaardig is de assumptie die betrekking heeft gehad op de gelijke spreiding van de residuen voor een variabele, of wel homoscedasticity. Hiervoor zijn de scatterplots bekeken en op basis daarvan is geconcludeerd dat ook aan deze assumpties is voldaan.

Leergerichte toenaderingsdoeloriëntatie. Om na te gaan in hoeverre een significant effect is van het sociale klasklimaat op deze doeloriëntatie bij de brugklasleerlingen, is een analyse uitgevoerd waarvan de resultaten in tabel 3 zijn opgenomen. In dit tabel zijn alleen de variabelen weergegeven die een significant effect hebben, voor alle overige ingevoerde dummy- en interactievariabelen geldt dat deze niet significant verschilden, $p > .05$. Bij deze gehele analyse zijn een viertal aan interactievariabelen door SPSS niet meegenomen, omdat er maar één waarde (=0) in de data voorkwam. Na het invoeren van het 3^{de} model bleken de onafhankelijke variabelen voor 7.8% de uitkomst op deze doeloriëntatie te bepalen. Dit leverde echter geen significant effect op, $\Delta F(23, 466) = .93, p = .56$.

Tabel 3

De resultaten van de multiple regressie analyse voor de legerichte toenaderingsdoeloriëntatie.

| | | Leegerichte toenaderingsdoeloriëntatie | | | | |
|---------|------------------------|--|------------|------|-------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| Model 1 | (Constant) | 3.95 | 0.05 | | 85.12 | .00 |
| | Populair | 0.24 | 0.11 | .10 | 2.14 | .03 |
| Model 2 | (Constant) | 3.97 | 0.06 | | 71.17 | .00 |
| | Populair | 0.25 | 0.11 | .10 | 2.27 | .02 |
| | onzeker | -0.77 | 0.27 | -.13 | -2.88 | .00 |
| Model 3 | (Constant) | 3.92 | 0.06 | | 63.46 | .00 |
| | Populair | 0.38 | 0.15 | .16 | 2.57 | .01 |
| | onzeker | -0.84 | 0.40 | -.14 | -2.12 | .04 |
| | sturend_x_rejected | -0.72 | 0.29 | -.13 | -2.48 | .01 |
| | begrijpend_x_neglected | -0.96 | 0.47 | -.12 | -2.04 | .04 |

*. $p < .05$.

Leegerichte vermijdingsdoeloriëntatie. Voor deze tweede multiple regressie analyse zijn de resultaten voor significante effecten per predictor in tabel 4 weergegeven. Hoewel de toevoegingen in model 3 betrekking hadden op circa 7.7% van de variantie, werd ook deze variantie in de leegerichte vermijdingsdoeloriëntatie niet significant verklaard, $\Delta F(23, 466) = .82, p = .71$.

Tabel 4

De resultaten van de multiple regressie analyse voor de leegerichte vermijdingsdoeloriëntatie.

| | | Leegerichte vermijdingsdoeloriëntatie | | | | |
|---------|----------------------------|---------------------------------------|------------|------|--------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| Model 1 | (Constant) | 2.61 | 0.06 | | 44.934 | .00 |
| | Populair | 0.37 | 0.14 | .12 | 2.662 | .01 |
| Model 2 | (Constant) | 2.53 | 0.07 | | 36.276 | .00 |
| | Populair | 0.35 | 0.14 | .12 | 2.505 | .01 |
| | corrigerend | 0.86 | 0.32 | .12 | 2.692 | .01 |
| | dwingend | 0.39 | 0.18 | .10 | 2.170 | .03 |
| Model 3 | (Constant) | 2.49 | 0.08 | | 32.153 | .00 |
| | Populair | 0.48 | 0.19 | .16 | 2.558 | .01 |
| | ontevreden_x_controversial | 2.72 | 1.25 | .12 | 2.181 | .03 |

*. $p < .05$.

Prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie. Tabel 5 toont de resultaten van deze derde multiple regressie analyse. Met betrekking tot deze doeloriëntatie werd vastgesteld dat er sprake is van een R^2 van .024, wat duidde op 2.4% proportie variantie in de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie die verklaard werd door de onafhankelijke variabele in model 1. In model 2 is deze variantie toegenomen tot 5.4%, verklaard door zowel de predictoren leerling-leerling relatie en de docent-leerling relatie. Het derde model toonde een R^2 van .11 en verklaarde zodoende 11% van de variantie voor deze doeloriëntatie. Desalniettemin bleek dat deze laatste toevoeging niet significant was ($p = .24$). De waardes voor F Change daalde hierbij van model 1 $\Delta F(4, 469) = 3.01, p = .02$,

model 2 $\Delta F(7, 489) = 2.23, p = .03$ en voor het derde model naar $\Delta F(23, 466) = 1.20, p = .24$. Voor de voorspelling betreffende de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie bleek dat modellen 1 en 2 aldus volstaan als predictoren.

Tabel 5

De resultaten van de multiple regressie analyse voor de prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie.

| | | Prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie | | | | |
|---------|-----------------------|--|------------|------|-------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| Model 1 | (Constant) | 3.18 | .06 | | 57.72 | .00 |
| | Populair | .39 | .13 | .13 | 2.91 | .00 |
| | Neglected | .30 | .13 | .10 | 2.27 | .02 |
| Model 2 | (Constant) | 3.23 | .07 | | 48.91 | .00 |
| | Populair | .39 | .13 | .13 | 2.94 | .00 |
| | Neglected | .30 | .13 | .10 | 2.20 | .03 |
| | sturend | -.21 | .10 | -.10 | -2.13 | .03 |
| | ontevreden | .87 | .39 | .10 | 2.26 | .02 |
| Model 3 | (Constant) | 3.19 | .07 | | 43.93 | .00 |
| | Populair | .58 | .17 | .20 | 3.23 | .00 |
| | Neglected | .44 | .18 | .15 | 2.45 | .02 |
| | begrijpend_x_rejected | -1.33 | .61 | -.11 | -2.20 | .03 |
| | dwingend_x_populair | -.99 | .46 | -.11 | -2.12 | .03 |
| | dwingend_x_rejected | 1.22 | .59 | .10 | 2.05 | .04 |

*. $p < .05$.

Prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie. De resultaten van deze laatste analyse worden getoond in tabel 6. Hieruit is af te lezen dat slechts de sociometrische leerling status ‘populair’, ofwel leerlingen die worden geaccepteerd, in alle drie modellen een significante positieve bijdrage hebben. Voor model 1 bleek $R^2 = .02$, met een $\Delta F(4, 496) = 2.34, p = .05$. Dit toonde aan dat 2% van de variantie net significant verklaard kan worden door de sociale relatie onder brugklasleerlingen. In geval van model 2 bleek dat de toevoeging van de docent-leerling relatie niet significant was: $R^2 = .03$, met een $\Delta F(7, 489) = .85, p = .55$. Een dergelijk resultaat was ook voor het derde model te vinden, $R^2 = .07$, met een $\Delta F(23, 466) = .81, p = .72$. Hieruit kwam naar voren dat de onafhankelijke variabelen uit modellen 2 en 3 geen significante predictoren zijn voor deze vermijdingsdoeloriëntatie.

Tabel 6

De resultaten van de multiple regressie analyse voor de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie

| | | Prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie | | | | |
|---------|------------|---|------------|------|-------|------|
| | | B | Std. Error | Beta | t | Sig. |
| Model 1 | (Constant) | 3.37 | .05 | | 65.87 | .00 |
| | Populair | .30 | .12 | .11 | 2.45 | .02 |
| Model 2 | (Constant) | 3.42 | .06 | | 55.16 | .00 |
| | Populair | .31 | .12 | .12 | 2.55 | .01 |
| Model 3 | (Constant) | 3.40 | .07 | | 49.40 | .00 |
| | Populair | .38 | .17 | .14 | 2.31 | .02 |

*. $p < .05$.

Discussie

Het aanvankelijke doel van dit onderzoek was nagaan wat de relatie is tussen het sociale klasklimaat en de motivatie bij brugklasleerlingen. Middels deelvragen met betrekking tot (1) het bestuderen van de relatie tussen de docent-leerling relatie met de motivatie en (2) het bestuderen van de sociale relaties onder leerlingen in samenhangt met hun motivatie, is geprobeerd om antwoord te geven op de derde deelvraag én tevens de centrale onderzoeksvraag: in hoeverre is er een relatie tussen het sociale klasklimaat en de motivatie, volgens de vier doeloriëntaties van de *Achievement Goal Theory*, bij brugklasleerlingen?

Conclusie. Resultaten bij de eerste deelvraag bewijzen dat leerlingen een prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie hebben bij docenten die door hen als onzeker of ontevreden worden gepercipieerd. Een dergelijk interpersoonlijk leraarsgedrag zal dermate een motivatie bij leerlingen oproepen waarbij het uitgangspunt is om diens bekwaamheid en competenties ten opzichte van klasgenoten te tonen óf diens gevoel van eigenwaarde publiekelijk wil bewijzen (Pintrich, 2000; Elliot & McGregor, 2001). Dit resultaat is deels in lijn met eerdere onderzoeken. Hoewel een prestatiegerichte toenaderingsdoeloriëntatie eerder verwacht werd bij een kille, corrigerende en autoritaire docent (Maehr & Stallings, 1972), is er wel overeenstemming in het feit dat het onzekere en ontevreden leraarsgedrag in ieder geval niet gepaard gaat met leergerichte doeloriëntaties (Turner et al., 2002). Tevens kan worden vastgesteld dat dit resultaat voldoet aan de verwachtingen rondom de eerste doeloriëntatie in de brugklas, namelijk de prestatiegerichte doeloriëntatie (Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1987; Anderman & Anderman, 1999).

Met betrekking tot de tweede deelvraag is er een significant verschil gevonden voor de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie. De leerlingen die geaccepteerd worden door hun klasgenoten óf die een controversiële status hebben willen dusdanig voorkomen dat ze onbekwaam overkomen (Pintrich, 2000; Elliot & McGregor, 2001). Wederom sluit dit onderzoeksresultaat aan bij de verwachting dat prestatiegerichte doeloriëntaties voorkomen bij brugklasleerlingen (zie onder andere Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1987). Desalniettemin is de bevinding met betrekking tot geaccepteerde leerlingen in tegenspraak met de literatuur, aangezien zij eerder neigen naar een leergerichte doeloriëntatie (Connell & Wellborn, 1990; Furrer & Skinner, 2003). Daarnaast dient ook vermeld te worden dat de betrouwbaarheid van de prestatiegerichte vermijdingsdoeloriëntatie het laagst was, wat maakt dat met enige voorzichtigheid hierbij conclusies getrokken moeten worden.

Ten slotte is in dit onderzoek bekeken in hoeverre het sociale klasklimaat een significant effect heeft op de motivatie van de leerlingen. Dit is de centrale vraagstelling geweest. De resultaten met betrekking tot het klasklimaat en diens functie als predictor zijn in tegenspraak met de verwachtingen. In geen van de vier multiple regressie analyses blijkt een significant effect voor deze onafhankelijke variabele met de motivatie. Dat de sociale relaties echter onderling met elkaar zijn te verbinden blijkt wel uit reeds uitgevoerde onderzoeken (zie bijvoorbeeld Hughes et al., 2001). Specifieke verklaringen hiervoor blijven uit, hoewel het vermoeden is dat de afwezigheid van een significant effect kan liggen

bij de hoeveelheid aan interactie variabelen (28) in dit onderzoek. Daarnaast is bij deelvragen één en twee slechts één significant effect voor een doelorientatie gevonden. De mogelijkheid bestaat dat de complexiteit van de sociale relaties de effecten op motivatie beïnvloeden. Urdan en Schoenfelder (2006) rapporteren dat deze effecten sterk verschillen onder leerlingen en dat de invloed van cultuur, etniciteit en waarden van de leerlingen hierin een rol speelt.

Over de interne validiteit kan worden vermeld dat de onderzoeksresultaten met voorzichtigheid geldig zijn voor de gehele populatie aan brugklasleerlingen. Net als deze populatie hebben leerlingen van verschillende opleidingsniveaus deelgenomen in een gemiddeld grote steekproef van circa 500 leerlingen. Huidig onderzoek sluit aan bij eerdere onderzoeken in het bewijzen dat onder andere voor de prestatiegerichte doelorientatie significante verschillen worden gevonden voor deze doelgroep. Evenwel wordt sterk benadrukt dat men zich dient te realiseren dat overige factoren, zoals demografie en opvoeding, van invloed kunnen zijn op de scores.

Beperkingen binnen dit onderzoek. Allereerst dient opgemerkt te worden dat binnen dit onderzoek een redelijk aantal vragen zijn voorgelegd aan de leerlingen én een vragenlijst speciaal voor de docenten is uitgedeeld. Uiteindelijk is besloten om ongeveer de helft van de verzamelde data daadwerkelijk in dit onderzoek te analyseren en de rest buiten beschouwing te laten. Hoewel de percepties van leerlingen over bijvoorbeeld hun docent voldoende stabiel en betrouwbaar zijn (Driscoll et al., 1985, in: Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004) en het feit dat Moreno (1934) in zijn onderzoek ook twee vragen gebruikt voor de sociometrische status, kan men zich desalniettemin afvragen of de weggelaten vragen voor meer specifiekere informatie hadden kunnen zorgen. Zo blijkt namelijk dat afgewezen leerlingen, mits zij geen slachtofferschap ervaren binnen de groep, gedrag vertonen dat overeenkomt met de prestatiegerichte toenaderingsdoelorientatie (Schuster, 2001). De vragen over slachtofferschap en/of agressie hadden hier aanvullende informatie op kunnen geven.

Tijdens het uitvoeren van de analyse bleek de data voor de sociometrische status enigszins problematisch. Er is toen besloten om een non-parametrische Levene's test uit te voeren. Wellicht had een combinatie van nominatie en ratings als methode van dataverzameling in dat geval kunnen zorgen voor meer gedetailleerde en valide metingen (Maassen et al., 2000, in: Gifford-Smith & Brownell, 2003). De leerlingen kunnen bij de nominatie methode terughoudend zijn in het noteren van namen of sociaal wenselijke antwoorden geven uit angst voor kritiek of verraad (Hebert et al, 1997; Robson, 2002). De reputatie van de leerling wordt in dergelijke situaties gebaseerd op klasgenoten die hem/haar spontaan noemen. De ratingmethode kan deze bezwaren ondervangen.

In dit onderzoek is er voor elke brugklas slechts één docent geweest voor wie de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag is ingevuld door de leerlingen. De vragenlijst omtrent de motivatie, ofwel doelorientaties, heeft echter betrekking gehad op de motivatie in het gehele brugklasjaar. Het was van belang geweest om meerdere docenten te betrekken in dit onderzoek om zo een breder beeld te krijgen van de aard van de sociale docent-leerling relaties. Ook bestaat in dit onderzoek de kans dat het vak waar die ene docent les in geeft toch van invloed is geweest op de antwoorden naar motivatie

en docent-leerling relatie, bijvoorbeeld vanwege de gevoelens die de leerling heeft bij desbetreffende vak.

Ten slotte kan ook een kanttekening geplaatst worden bij de praktische keuze voor het analyseren met subschalen in plaats van de dimensies van het interpersoonlijk leraarsgedrag. De acht subschalen, in interactie met de 5 sociometrische statussen, diende als 28 interactie variabelen te worden ingevoerd in de multiple regressie analyse. Met een aanzienlijk aantal aan interactievariabelen is de spreiding van de leerlingen over de categorieën groter dan wanneer de twee dimensies Invloed en Nabijheid waren gebruikt tegenover de 5 statussen. Dat er bij de derde deelvraag zodoende enkele interactie variabelen buiten de analyse zijn gebleven omdat er maar één waarde (=0 voor de dummy) voorkomt kan hierdoor worden verklaard.

Suggesties voor vervolgonderzoek. Voor vervolgonderzoek is het aangeraden om rekening te houden met bovengenoemde beperkingen in huidig onderzoek. Daarnaast kan toekomstig onderzoek worden vormgegeven als een longitudinaal of herhaalde metingen onderzoek naar (de percepties over) de sociale relaties en motivatie, daar deze concepten dynamisch zijn en elkaar naargelang van tijd wederzijds beïnvloeden (Hughes & Kwok, 2006; Patrick et al., 2007). Tevens is in het onderzoek geen aandacht geweest voor eventueel verschillen in uitkomsten voor de opleidingsniveaus of geslacht, hetgeen voor vervolgonderzoek wel als mogelijkheid wordt gezien. Om de relatie tussen het sociale klasklimaat en de motivatie volgens de *Achievement Goal Theory* te bestuderen, kan er gekozen worden voor een doelgroep die niet in een kwetsbaar schooljaar zitten. Brugklasleerlingen komen immers in een nieuw sociaal netwerk waarbij een prestatiegerichte doeloriëntatie heerst.

Met het oog op het feit dat de besproken relatie tussen het sociale klasklimaat en motivatie niet eerder wetenschappelijk is onderzocht, benadrukt de onderzoeker het belang van vervolgonderzoeken op dit gebied. Immers blijkt dat de relatie tussen docent en leerling wordt geassocieerd met de motivatie van de leerling (Brekelmans, 1989), maar dat de vergelijking met de relaties en interacties onder leerlingen zelf maar weinig aandacht krijgen in de wetenschap (Ryan & Patrick, 2001). Dit geldt ook voor de *Achievement Goal Theory* waarbij de recente vierdeling in doeloriëntaties nog niet vaak is toegepast. Rekening houdend met het voorkomen van eerdergenoemde beperkingen en de suggesties mee te nemen, kan dergelijke vervolgonderzoeken waarschijnlijk waardevolle informatie geven over de positieve dan wel negatieve consequenties en relaties tussen de besproken concepten.

Literatuurlijst

- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 431-441.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.
- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affects: influences on student motivation. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 369-390). New York: Routledge
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 51-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: a motivational analysis. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding school adjustment*. New York: Cambridge university Press.
- Brekelmans, M. (1989). Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas [Interpersonal teacher behaviour in the classroom]. Utrecht, The Netherlands: W.C.C
- Brekelmans, M. (2010, april). Klimaatverandering in de klas. Oratie, 1-14. Universiteit Utrecht. Opgehaald via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/44903>
- Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. (2000). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 10*, 173-189.
- Brok, P. van, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*, 407-442.
- Brok, P. van, Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: the case of the questionnaire on teacher interaction. *Learning Environments Research, 9*, 199-213.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2014). Opgehaald via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=37>
- Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 82-99). New York: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2000). Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system. *New Directions for Child and Adolescent Development, 88*, 75-94.

- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, *18*, 557-569.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Shroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposia on child psychology*, *23*, 43-77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Baat, M., Messing, C., & Prins, D. (2013). Wat werkt bij schoolverzuim en voortijdig schoolverlaten? Opgehaald van http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_VSVenverzuim.pdf
- DeRossier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's Academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, *65*, 1799-1813. doi: 10.1111/1467-8624.ep9501252911
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, *30*(3), 348-362. doi: 10.1006/jrpe.1996.0024
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Goal and cognitions*, *3* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 169-189.
- Elliot A. J., & Church M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*(1), 218-32. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80* (3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3e ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, *64*, 365-382. doi: 10.1177/0013164403258465
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting student outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, *19*, 498-518.
- Freeman, T. M., Anderman, L. M., & Jensen, J. M. (2007) Sense of belonging in college freshman at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, *75*, 203-220.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic

- engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Galloway, D. (1985). *Schools and persistent absentees*. New York: Pergamon.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational Psychology*, 77(6), 631-645. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.631
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hebert J. R., Ma, Y., Clemow, L., Ockene, I. S., Saperia, G., Stanek, E. J., ... & Ockene, J. K. (1997). Gender differences in social desirability and social approval bias in dietary self-report. *American Journal Epidemiology*, 146(12), 1046-1055
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289– 301.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431-445.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21, 345-354. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.03.003
- Maehr, M. L., & Stallings, W. M. (1972). Freedom from external evaluation. *Child Development*, 43, 177-185.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structures, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. In W. Bukowski, W. Newcomb, W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*, pp. 289–321. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relationships: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Nordstokke, D. W., & Zumbo, B. D. (2010). A new nonparametric Levene test for equal variances. *Psicologica*, 31, 401-430.

- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForce, C., & Burgess, K. B. (2006). The best friendships of shy/withdrawn children: prevalence, stability, and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*(2), 143-157.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*, 437-460.
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized* (pp. 290 – 309). New York: Guilford Press
- Thissen, M., & Bendermacher, N. (2007). *SOCSTAT 2007 user's manual*. Computational Services, Faculteit Sociale Wetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*, 88– 106. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.88
- Urduan, T., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: examining the effects of achievement goal structures. In T. Urduan (Eds.) *Advances in motivation and achievement, 11*, 123–158. Stamford: CT7 JAI Press
- Urduan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.003
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the academic motivation scale. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 21*, 323-349.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A., Verhulst, F. C., & Ormel, J.

- (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victim and uninvolved preadolescents. In M. Kolstein, (Eds.). *Blijven kinderen pesten en gepest worden? Een longitudinaal onderzoek naar de stabiliteit van pestgedrag en slachtofferschap onder jonge adolescenten*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- Wentzel, K. R., & Battle, A. A. (2001). Social relationships and school adjustment. In T. Urdan, & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education* (pp. 93– 118). Connecticut: Information Age Publishing.
- Wigfield A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1987). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee, (Eds.). *The Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan Publishing
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. van (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research practice and contemporary issues*, 1161-1191. New York: Lawrence Erlbaum Associates.