



# Sociaal-emotionele competenties van leerlingen

*De verbanden tussen individuele leerkracht-leerlinginteracties, sociaal-emotionele competenties en leerresultaten in het regulier basisonderwijs.*

Studenten: Dorothea Dogterom (3512479)  
Lieke Kamsma (3512142)  
Docent: Marloes Hendrickx  
Datum: 17 mei 2013

## **Samenvatting**

In dit onderzoek is bij basisschoolleerlingen (n=145) in de leeftijd 6 tot en met 11 jaar gekeken naar het verband tussen individuele leerkracht-leerlinginteracties en de sociaal-emotionele competentie en naar de invloed die deze interacties hebben op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie. Ook is onderzocht wat het verband is tussen sociaal-emotionele competentie en leerresultaten. Om deze vragen te beantwoorden, zijn met behulp van camera's observaties uitgevoerd, waarbij individuele leerkracht-leerlinginteracties geteld en gecategoriseerd werden. Daarnaast is op twee momenten door leerkrachten een sociale-competentie-observatielijst (SCOL) ingevuld over alle leerlingen. De leerresultaten zijn gemeten met behulp van CITO-toetsen voor woordenschat, spelling, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde. Uit de resultaten bleek dat kinderen die meer negatieve interacties hebben en in totaal meer interacties, lager worden beoordeeld op hun sociaal-emotionele competentie. Kinderen die meer positief non-verbale interacties hebben met hun leerkracht hebben bij de tweede meting een lagere sociaal-emotionele competentie dan bij de eerste meting. Kinderen met een hogere sociaal-emotionele competentie hebben betere leerresultaten. Implicaties voor de leerkracht-leerlinginteractie en discussiepunten worden besproken.

## **Introductie**

Op basisschool 'De Kubus' in Amersfoort is de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in het verbeteren van het onderwijs ten behoeve van de leerresultaten. Dit gebeurde naar aanleiding van een negatieve beoordeling van de Onderwijsinspectie in 2009. Na deze investeringen is de beoordeling weer voldoende en zijn de resultaten beter geworden. Op de school is de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen altijd een belangrijk thema geweest. Door de sterke nadruk van de afgelopen jaren op het verbeteren van de cognitieve leerprestaties is nu echter de wens ontstaan om weer aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en hierin een evenwicht te vinden met hun cognitieve ontwikkeling. Vanuit deze wens werd in dit onderzoek gekeken naar het effect van leerkracht-leerlinginteracties op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en naar de invloed van de sociaal-emotionele ontwikkeling op de leerresultaten bij rekenen/wiskunde en taal.

## **Theoretisch kader**

De sociaal-emotionele ontwikkeling is een onderdeel van de ontwikkeling van het kind (Evans, & Rosenbaum, 2008; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003). Onder de sociaal-emotionele ontwikkeling vallen de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind, het vermogen zich in een ander in te leven, het zelfbeeld en zelfvertrouwen, de manier waarop emoties gereguleerd en ervaren worden en de aanpassing aan de omgeving waarin het kind leeft en leert (Gutman et al., 2003). Het kind ontwikkelt deze competenties in allerlei verschillende contexten en één van deze contexten is de klas (Bronfenbrenner, 1979; Grietens, & Hellinckx, 2005). Doordat leerlingen veel in aanraking komen met hun leerkrachten, kunnen de leerkrachten een grote rol spelen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

### ***Leerkrachtgedrag en sociaal-emotionele competenties***

Vanuit de *social referencing theory*, de gehechtheidstheorie en de interpersoonlijke benadering kan gekeken worden naar het verband tussen leerkrachtgedrag en de sociaal-emotionele competenties van leerlingen.

#### *Social referencing theory*

Een van de verklarende theorieën over een verband tussen leerkrachtgedrag en sociaal-emotionele competenties is de *social referencing theory*. Deze theorie houdt in dat kinderen hun opvoeders als een voorbeeld zien in hoe zij moeten reageren op situaties. Vertaald naar de schoolsituatie zou dit betekenen dat kinderen de waardering voor een klasgenoot laten afhangen van wat zij observeren bij hun leerkracht (Hughes, Cavell, & Willson, 2001). Uit onderzoek van McAuliffe, Hubbard, en Romano (2009) is gebleken dat het leerkrachtgedrag ten opzichte van leerlingen invloed heeft op de mate waarin agressief gedrag of minder prosociaal gedrag van leerlingen leidt tot minder populariteit bij hun klasgenoten. Dit leidt weer tot mindere sociaal-emotionele competenties van de leerling. Het leerkrachtgedrag waar het hierbij om gaat, is correctief of negatief gedrag.

#### *Gehechtheidstheorie*

De gehechtheidstheorie is een andere theorie die kan verklaren waarom leerkrachtgedrag invloed zou kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In de gehechtheidstheorie worden nabijheid tussen leerkracht en leerling, conflict en leeftijdsinadequate afhankelijkheid onderscheiden. Conflict en nabijheid hebben een negatief respectievelijk positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Een overafhankelijke relatie tussen leerkracht en leerling is ook een vorm van negatieve hechting die leidt tot minder goede sociaal-emotionele competenties (cf. Strauss, & Schmidt, 1997; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Howes (2000) heeft in haar onderzoek gevonden dat de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie de sociale competentie van leerlingen positief beïnvloedt. De kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie wordt bepaald door de mate van nabijheid en de afwezigheid van conflicten. Uit onderzoek van Hamre, en Pianta (2001) is gebleken dat de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie in de vroege jaren voorspellend is voor het gedrag en de leerresultaten gedurende de hele schoolloopbaan. Dit geldt met name voor jongens en voor leerlingen met vroege gedragsproblemen. Net als in het onderzoek van Howes (2000) wordt de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie bepaald door de factoren conflict en nabijheid, maar Hamre, en Pianta (2001) voegen daar nog de factor afhankelijkheid aan toe. Uit het onderzoek bleek dat een relatie gekenmerkt door veel conflicten, lage nabijheid en overafhankelijkheid kan leiden tot gedragsproblemen. Het vergroten van de nabijheid en het verbeteren van de relatie door het geven van complimenten brengt in sommige gevallen risico's met zich mee. Uit onderzoek van Brummelman, Thomaes, Overbeek, Orobio de Castro, Van den Hout, & Bushman (2013) is gebleken dat persoonsgerichte complimenten, zoals 'jij bent zo slim', bij kinderen met een laag zelfvertrouwen kunnen leiden tot nog minder zelfvertrouwen nadat zij een faalervaring gehad hebben, in plaats van dat hun zelfvertrouwen en daarmee hun sociale competentie wordt verhoogd.

#### *Interpersoonlijke benadering*

Ook vanuit de interpersoonlijke benadering beschrijven theorieën het verband tussen de interactie tussen leerkracht en leerling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In deze

benadering wordt de interactie beschreven aan de hand van de dimensies dominantie en affilatie. Dominantie beschrijft de mate waarin de één controle over de ander uitoefent en affilatie beschrijft hoe de betrokkenheid tussen de twee personen is, dit loopt van zeer vijandig tot zeer gesteld op de ander. Leary's (zoals geciteerd in Buyse, Koomen, & Verschueren, 2007) model voor interpersoonlijke communicatie (roos van Leary) geeft de twee dimensies weer en welke gedragspatronen daarbij horen. Gedrag kan zowel symmetrisch als complementair zijn. Wanneer iemand zich bijvoorbeeld dominant gedraagt, zal de ander hierop reageren door zich afhankelijk op te stellen. Wanneer iemand zich afstandelijk gedraagt, zal de ander hierop reageren door zich ook afstandelijk op te stellen. Wubbels, Créton, en Hooymayers (1987) hebben dit model aangepast aan de onderwijssituatie door de dimensie dominantie aan te passen naar een as die de autonomieondersteuning door de leerkracht weergeeft. Een reactie van de leerkracht lokt een symmetrische of complementaire reactie van de leerling uit en zo patroon ontstaan. Wanneer een patroon ontstaat van negatieve interacties, gekenmerkt door conflict of overafhankelijkheid van de leerkracht is dit omdat de reactie van de leerkracht niet goed is afgestemd op de relationele behoeften van de leerling (Wubbels et al., 1987). Een negatief interactiepatroon leidt tot minder goed sociaal-emotioneel functioneren van de leerling.

#### *Non-verbale interacties*

In interacties hebben zowel de verbale signalen als de non-verbale signalen een bijdrage aan de boodschap zoals die overkomt bij de ontvanger. Lichaamshouding, gezichtsuitdrukking, intonatie, geluidsniveau, articulatie en uiterlijk voorkomen zijn voorbeelden van non-verbale uitingen die een boodschap betekenis geven. Het non-verbale gedrag van de leerkracht blijkt bepalend te zijn voor het beeld dat leerlingen van hun leerkracht hebben als het om de relatie gaat die gecommuniceerd wordt (Den Brok, Wubbels, Van Tartwijk, & Veldman, 2006). Dit type interactie kan, gezien de invloed van de gecommuniceerde leerkracht-leerlingrelatie, van grote invloed zijn op de sociaal-emotionele competenties. In onderzoek is het daarom belangrijk dat ook de non-verbale interacties mee worden genomen.

#### **Sociaal-emotionele competentie en leerresultaten**

Uit onderzoek van Gutman et al. (2003) is gebleken dat een lage sociaal-emotionele competentie van het kind op vierjarige leeftijd een negatief effect heeft op de leerresultaten in de verdere schoolloopbaan. Verschillende aspecten van de sociaal-emotionele competentie beïnvloeden op verschillende manieren de leerresultaten.

#### *Zelfvertrouwen*

Zelfvertrouwen is een van de aspecten van de sociaal-emotionele competentie die van belang zijn. Zelfvertrouwen wordt door Harter (1998) gedefinieerd als de verzameling van beoordelingen over het eigen functioneren op specifieke domeinen enerzijds en over zichzelf als persoon in het algemeen anderzijds. Ook de attributiestijl speelt hierbij een rol. Om een hoger zelfvertrouwen te hebben, is het nodig dat een kind zijn successen toedicht aan zijn eigen acties en niet aan geluk of hulp van anderen (Weiner, 2000). Over het verband tussen zelfvertrouwen en leerprestaties zijn uiteenlopende resultaten gevonden. Volgens Haney, en Durlak (1998) heeft een hoge zelfwaardering een positief effect op onder andere het academisch functioneren, wat invloed heeft op de leerprestaties. Ook

volgens DuBois, en Flay (2004) maakt een lage zelfwaardering kwetsbaar voor onder andere academische problemen. Uit onderzoek van Pullman, en Allikk (2008) bleek dat juist een wat lager algemeen zelfvertrouwen vaak samengaat met betere leerresultaten. Zelfvertrouwen op het academische vlak en leerprestaties staan volgens dit onderzoek wel positief met elkaar in verband.

#### *Acceptatie door leeftijdgenoten*

Uit onderzoek van Marshall, Kingery, en Erdley (2011) is gebleken dat de acceptatie door leeftijdgenoten een belangrijke voorspeller is voor leerresultaten. Wanneer een kind geaccepteerd wordt door zijn leeftijdgenoten, krijgt het emotionele steun, waardoor het zich meer betrokken voelt bij school. Ook krijgt het kind dan meer kansen om te oefenen op zijn sociale vaardigheden, die ook nodig zijn voor het leren, bijvoorbeeld bij samenwerkend leren (Wentzel, 2009). Buhs, en Ladd (2001) lieten met hun onderzoek zien dat het omgekeerde ook geldt: wanneer kinderen afgewezen worden door hun klasgenoten, heeft dit een negatief effect op de leerresultaten. De acceptatie door leeftijdsgenoten kan gezien worden als een indicator voor goede sociaal-emotionele competenties van het kind.

#### *Motivatie en zelfregulatie*

Ook motivatie is een belangrijke sociaal-emotionele factor die invloed uitoefent op de leerprestaties (cf. Dev, 1997). Uit onderzoek van Lens, en Depreeuw (1998) is gebleken dat als kinderen niet gemotiveerd zijn voor hun schoolwerk, zij minder goede resultaten halen op school dan meer gemotiveerde leerlingen. Effectieve motivatie, gekenmerkt door hoge autonome en lage extern gecontroleerde motivatie, wordt bevorderd door een gevoel van competentie en een gevoel van autonomie (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2007). Deze soort motivatie leidt tot betere leerresultaten (Flink, Boggiano, & Borrett, 1990).

Naast de besproken aspecten van sociaal-emotionele competentie is ook zelfregulatie een belangrijk aspect dat de leerresultaten beïnvloedt. Evans, en Rosenbaum (2008) geven aan dat zelfregulatie, en in het bijzonder uitstel van behoeftebevrediging, een belangrijke factor is voor de leerresultaten. Hieruit komt het vermoeden naar voren dat een kind met betere sociaal-emotionele competenties, door zijn betere vermogen tot het uitstellen van behoeftebevrediging, ook betere leerresultaten zal behalen.

#### *Onderzoeksvraag*

Uit de beschreven literatuur is naar voren gekomen dat leerkracht-leerlinginteractie de sociaal-emotionele competentie van leerlingen zou kunnen beïnvloeden, door de kwaliteit van de relatie en de invloed van de soorten interacties op de populariteit van een leerling bij leeftijdsgenoten. Daaruit ontstaat de verwachting dat veel positieve interacties leiden tot een hogere sociaal-emotionele competentie en dat veel negatieve interacties leiden tot een lagere sociaal-emotionele competentie, hoewel in sommige gevallen het geven van complimenten averechts kan werken. In dit onderzoek zal gekeken worden of deze verwachtingen juist blijken te zijn. Ook ontstaat de vraag wat de invloed van de hoeveelheid interacties in het algemeen is tussen leerkracht en leerling op de sociaal-emotionele competentie van de leerling.

Over het verband tussen de sociaal-emotionele competentie en leerresultaten is de literatuur niet eenduidig. Meer zelfvertrouwen over het algemene functioneren gaat vaak gepaard met lagere

leerresultaten, terwijl meer zelfvertrouwen uitsluitend over het academische functioneren vaker samengaat met hogere leerresultaten. Acceptatie door leeftijdgenoten leidt volgens de literatuur tot positievere leerresultaten. Hogere interne motivatie en zelfregulatie leiden eveneens tot hogere leerresultaten. Daarom ontstaat de vraag wat het verband is tussen sociaal-emotionele competentie en leerresultaten. De verwachting is dat hier een positief verband tussen bestaat, ondanks de onderzoeken die wijzen op een negatief verband tussen een hoog algemeen zelfvertrouwen en goede leerresultaten.

De onderzoeksvraag luidt dan ook als volgt: 'Welke verbanden bestaan er tussen individuele leerkracht-leerlinginteracties, sociaal-emotionele competenties van leerlingen en leerresultaten op taal en rekenen/wiskunde bij leerlingen in groep 3 tot en met 7 in het regulier basisonderwijs?' Hierbij zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 1) In hoeverre bestaat een verband tussen de individuele leerkracht-leerlinginteracties en de sociaal-emotionele competenties van individuele leerlingen?
- 2) In hoeverre beïnvloeden de individuele leerkracht-leerlinginteracties de ontwikkeling in de sociaal-emotionele competenties?
- 3) In hoeverre bestaat een verband tussen de sociaal-emotionele competentie van leerlingen en de leerresultaten op taal en rekenen/wiskunde?

### **Methode**

#### **Design**

Zowel naar het verband tussen leerkrachtgedrag en de sociaal-emotionele competentie als naar het verband tussen de sociaal-emotionele competentie en de leerresultaten is een correlatieel onderzoek uitgevoerd.

Van de sociaal-emotionele competentie werden twee metingen uitgevoerd. Eén hiervan heeft plaatsgevonden in oktober 2012, voorafgaand aan de meting van het leerkrachtgedrag en één in april 2013, na de meting van het leerkrachtgedrag. Hierdoor kon worden onderzocht of het leerkrachtgedrag invloed heeft op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie van de leerlingen. Dit werd gedaan aan de hand van een regressieanalyse.

#### **Onderzoekseenheden**

De participanten van dit onderzoek waren leerlingen van groep 3 tot en met 7 van basisschool 'De Kubus' in de leeftijd van 6 tot en met 12 jaar. De data van groep 8 zijn uit het onderzoek gehaald, omdat halverwege de opname de camera uitviel. Hierdoor waren er te weinig beelden om de data te gebruiken. De kleutergroepen van 'De Kubus' werden niet meegenomen in dit onderzoek, omdat de werkwijze van de kleuters anders is dan de andere groepen in de basisschool. Bovendien zijn van de leerlingen die in groep 1 zitten, geen voorgaande Cito-scores beschikbaar. Van de groepen 3, 4 en 5 heeft de school twee klassen; de groepen 6 en 7 hebben geen parallelklas. Eén leerkracht van groep 4 kon om persoonlijke redenen niet meewerken aan het onderzoek. Hierdoor is er maar bij één van de twee groepen 4 data verzameld voor het onderzoek. In totaal werden 145 leerlingen geobserveerd waarvan 84 jongens en 61 meisjes. De groepen 3 en 4 zaten op een onderbouwlocatie; de groepen 5 tot en met 7 zaten op een bovenbouwlocatie.

Naast leerlingen werden ook de leerkrachten geobserveerd. Van elke groep werd de leerkracht geobserveerd die tijdens de meting voor de groep stond. In totaal werden 7 leerkrachten geobserveerd waarvan 6 vrouwen en 1 man. Bij de observaties werd geprobeerd de groepsleerkracht te observeren die het meest voor de klas staat.

Door de leerkrachten goed te informeren over het onderzoek werd geprobeerd leerkrachten het belang van dit onderzoek te laten inzien. Dit vergrootte de kans dat ze bereid waren om mee te werken aan dit onderzoek en ze alle leerlingen mee lieten doen aan dit onderzoek.

### **Instrumenten**

#### *Leerkrachtgedrag*

Om het leerkrachtgedrag te meten, werd gebruik gemaakt van video-opnames. De keuze voor het maken van video-opnames was gebaseerd op het feit dat de onderzoekers dan in geval van twijfel de beelden meermalig konden bekijken en zo het gedrag van leerkrachten preciezer konden tellen en categoriseren. Bij het observeren van het leerkrachtgedrag door de onderzoekers zelf in de klas, bestaat namelijk niet de mogelijkheid om het nog een keer te zien. Daarnaast zal een leerkracht zich steeds bewust zijn van de twee onderzoekers die achter in de klas zitten. Bij het plaatsen van twee camera's achter in de klas zou dit waarschijnlijk minder het geval zijn. Het was belangrijk dat alle leerlingen in beeld waren, omdat per leerling werd geteld hoe vaak en op welke manier de leerkracht met een leerling contact had. Wanneer een leerling toch niet in beeld was, kon deze leerling niet mee worden genomen in de steekproef. Tijdens het analyseren van de videobeelden hebben de onderzoekers het leerkrachtgedrag ten opzichte van individuele leerlingen geteld en gecategoriseerd. Een individuele interactie was gedefinieerd als een gedraging van de leerkracht gericht naar één leerling of een klein groepje leerlingen waarbij alle namen genoemd werden. Dit kon zowel verbaal als non-verbaal zijn. Het was niet nodig dat leerlingen reageerden om iets dat de leerkracht zie toch als interactie te zien. Een interactie werd als één interactie gezien vanaf het moment dat de leerkracht zich richtte tot de leerling, totdat hij of zij zich weer afwendde van de leerling. Het negeren van een leerling op het moment dat de leerling aandacht vroeg, werd niet gezien als een interactie. De interacties zijn gecategoriseerd in de volgende categorieën (zie Tabel 1):

- Positief verbaal gedrag: prijzende, waarderende, complimenteuzen, belonende of bevestigende opmerkingen naar de leerling  
(bijvoorbeeld: 'goed aan het werk' of 'ja, dat mag')
- Positief non-verbale uitingen van de leerkracht naar de leerling  
(bijvoorbeeld: glimlachen, duim omhoog, applaus, lachen, schouderklopje)
- Negatief/correctief gedrag (verbaal): corrigerende, afkeurende, bestraffende, geïrriteerde opmerkingen, tot stilte manen, benoemen van ongewenst gedrag  
(bijvoorbeeld: 'je bent aan het roepen', 'doe je ook mee?', 'laatste waarschuwing', 'ga even zitten')
- Negatief non-verbale uitingen van de leerkracht naar de leerling: corrigerende, beledigende, afkeurende non-verbale signalen

(bijvoorbeeld: fronsen, keel schrapen, zuchten, met ogen draaien, met vuist op tafel, met vingers knippen)

- Neutraal: beurt geven, instructie, algemene opdrachten  
(bijvoorbeeld: 'lees goed de opdracht en kijk of je het snapt', 'wil je voor mij even koffie halen?', 'wil je de deur dichtdoen?')
- Aandacht totaal: alle opmerkingen/uitingen (verbaal en non-verbaal) die naar een leerling gemaakt worden, zowel neutraal, positief als negatief. Het kon zijn dat een interactie tegelijkertijd verbaal en non-verbaal was. Dit hebben de onderzoekers bijgehouden en bij het totale aantal interacties als één interactie meegeteld in plaats van twee losse interacties.

Wanneer een leerling op een vriendelijke manier gecorrigeerd werd (bijvoorbeeld: 'doe je capuchon maar af, dan kunnen we je mooie haren zien', of: 'ik ben blij dat je zo vrolijk bent, maar nu moet je even stil zijn'), is deze interactie gecategoriseerd als negatief verbaal. De verbale interacties die voor de onderzoekers niet verstaanbaar waren, zijn als neutraal gecategoriseerd.

Alle leerlingen en leerkrachten werden geanonimiseerd door hen een nummer te geven, nadat de verschillende data van de leerlingen aan elkaar gekoppeld waren.

Tabel 1

*Instrument om individuele interacties tussen leerkracht en leerling te meten*

Leerling	Positief verbaal	Negatief verbaal	Positief non-verbaal	Negatief non-verbaal	Neutraal	Totaal
1						
2						
3						
4						
Enz.						

### *Sociaal-emotionele ontwikkeling*

De sociaal-emotionele competentie werd gemeten aan de hand van de basisschoolvariant van de Sociale Competentie Observatielijst (SCOL). In februari 2008 heeft de basisschoolvariant van de SCOL een positieve beoordeling van de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) gekregen (<http://www.scol.nl/>). De SCOL bestaat uit 26 vragen die concreet sociaal competent gedrag beschrijven. De vragen zijn onderverdeeld in acht categorieën van sociaal competent gedrag, namelijk:

- 1) Ervaringen delen
- 2) Aardig doen
- 3) Samen spelen en werken
- 4) Een taak uitvoeren
- 5) Jezelf presenteren



- 6) Een keuze maken
- 7) Opkomen voor jezelf
- 8) Omgaan met ruzie

Uit al deze categorieën volgde een score die het gemiddelde was van de scores op de verschillende categorieën. De scores waren verdeeld op een vijfpuntsschaal, waarbij een A de hoogste score is en een E de laagste score. Bij de analyse zijn deze letters omgezet in cijfers, waarbij een A in een 1 werd omgezet, een B in een 2, enzovoorts. Tussen de scores zaten steeds dezelfde intervallen; het was niet mogelijk om een score te behalen die tussen twee scores in ligt.

De leerkrachten van elke groep vulden in oktober 2012 voor elke leerling in hun klas deze lijst in. De lijsten voor de leerlingen van groep 6 tot en met 7 zijn opgesplitst in een deel dat de leerkracht over de leerling invult en een deel dat de leerling over zichzelf invult. Bij de groepen 3 tot en met 5 is er geen gedeelte voor zelfrapportage. Bij deze groepen bestaat de totaalscore per leerling alleen uit de score die de leerkracht geeft. De eerste meting van de SCOL was de voormeting. Om na te kunnen gaan of het leerkrachtgedrag invloed heeft op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie van leerlingen, is in april 2013 nog een keer voor elke leerling de SCOL ingevuld, door de leerkracht en in de groepen 6 en 7 ook door de leerlingen zelf. Op deze manier kon worden gekeken naar het verband tussen de groei in de sociaal-emotionele competenties en het leerkrachtgedrag in de tussenliggende periode. Doordat de leerkracht van één van de groepen 5 en de leerkracht van groep 6 de tweede SCOL te laat hadden ingevuld, konden deze scores niet worden meegenomen in de analyse.

In de naam van het instrument ligt de nadruk op de sociale competentie terwijl dit onderzoek ook de emotionele ontwikkeling wilde meten. De sociale ontwikkeling en de emotionele ontwikkeling zijn echter sterk met elkaar verweven. De items in de SCOL meten ook de emotionele competentie. Dat maakt dat dit instrument bruikbaar is voor dit onderzoek.

#### *Leerresultaten*

De leerresultaten van de leerlingen werden gemeten in januari, na de eerste afname van de SCOL. Dit waren voor bijvoorbeeld groep 4 de M4-toetsen. De leerresultaten zijn opgesplitst in de onderdelen rekenen/wiskunde, spelling, woordenschat en begrijpend lezen. Groep 3 had geen Cito-resultaten van begrijpend lezen, omdat in het eerste deel van het jaar de focus ligt op het technisch lezen. Deze data werden door de school beschikbaar gesteld.

In Tabel 2 is te zien wanneer de verschillende meetmomenten plaats hebben gevonden.

Tabel 2

#### *Tijdsschema meetmomenten*

<b>SCOL eerste meting</b>	<b>Leerresultaten</b>	<b>Observaties leerkrachtgedrag</b>	<b>SCOL tweede meting</b>
Oktober	Januari	Februari - April	April

## Procedure

In de periode van begin februari 2013 tot halverwege april 2013 werd het leerkrachtgedrag van de leerkrachten van groep 3 tot en met 7 geobserveerd en geanalyseerd aan de hand van video-opnames. Tijdens verschillende ochtenden werd in elke klas één keer twee uur het leerkrachtgedrag geobserveerd. Afhankelijk van de vorm en de inrichting van de klas waren de camera's zo geplaatst dat zoveel mogelijk leerlingen in beeld waren. Het was belangrijk dat de instructietafel in beeld was, omdat hier veel individuele interactie plaatsvond. De leerkracht-leerlinginteracties werden geteld en gecategoriseerd tijdens lessen die in de ochtend in de klas werden gegeven door de groepsleerkracht. Er was sprake van *event-sampling*, omdat iedere interactie geteld werd die tijdens het meetmoment plaatsvond. De duur van de interacties werd niet gemeten.

In de observaties werd gekeken naar het leerkrachtgedrag ten opzichte van individuele leerlingen. Per kind werd gekeken welke interacties hij of zij had met de leerkracht.

De observaties duurden steeds twee uur, vanaf het begin van de dag, dat was om half negen. Rond tien uur was het een kwartier pauze. De observatie stopten dan ook, omdat de meeste kinderen dan buiten waren. Na de pauzes gingen de observaties door, tot de twee uur waren volgemaakt.

Het kon gebeuren dat enkele kinderen niet in beeld waren of afwezig waren tijdens de observaties. Wanneer tijdens het terugkijken bleek dat een leerling op zo'n plek zat dat het niet duidelijk was of interacties naar hem of haar gericht waren, is die leerling uit de steekproef gehaald.

Het leerkrachtgedrag is geanalyseerd door de beelden terug te kijken. Van iedere klas zijn er opnames gemaakt vanuit twee cameraperspectieven. Tijdens het terugkijken is steeds van perspectief gewisseld, zodat de interacties zo goed mogelijk gevolgd konden worden. Twee onderzoekers deden dit samen waarbij steeds overleg is gepleegd bij welke categorie een interactie ingedeeld kon worden. Hierdoor werd de kans beperkt dat een interactie gemist werd en kon gezamenlijk tot overeenstemming worden gekomen over de definities van de categorieën. Door het samen te doen werd gezorgd dat interacties van hetzelfde type steeds hetzelfde werden gecategoriseerd. Aan het begin werd overlegd over interacties waarover twijfel bestond. Deze interacties werden genoteerd, zodat een volgende keer bij twijfel terug kon worden gegrepen op eerder genomen beslissingen.

Begin februari werden ook de resultaten van de eerste meting van de SCOL opgevraagd bij de school. De school heeft de resultaten van de SCOL verwerkt en beschikte over de totaalscore van de sociaal-emotionele ontwikkeling per leerling. Ditzelfde gold ook voor de tweede meting van de SCOL die medio april heeft plaatsgevonden.

De Cito-resultaten van januari 2013 werden ook begin februari opgevraagd en werden ingevoerd in SPSS.

## Data-analyse

Om te bepalen of individuele leerkracht-leerlinginteracties verband hadden met de score op de SCOL, werd de Pearsoncorrelatie uitgerekend. Om te bepalen in welke mate individuele leerkracht-leerlinginteracties invloed uitoefenden op de ontwikkeling in de sociaal-emotionele competentie, werd een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd. De eerste meting van de sociaal-emotionele competenties was één onafhankelijke factor en de individuele leerkracht-leerlinginteracties waren een

tweede onafhankelijke factor. De tweede meting van de sociaal-emotionele competentie was de afhankelijke factor. Met de meervoudige regressieanalyse werd bepaald in welke mate de individuele leerkracht-leerlinginteracties onafhankelijk van de eerste meting van de sociaal-emotionele competentie bijdroegen aan de tweede meting van de sociaal-emotionele competentie. Om het verband tussen de sociaal-emotionele competentie en de leerresultaten te bepalen, werd de Pearsoncorrelatie uitgerekend. De leerresultaten werden opgesplitst in de resultaten voor rekenen/wiskunde, spelling, woordenschat en begrijpend lezen.

### Resultaten

#### *Verband interacties en sociaal-emotionele competenties*

De eerste deelvraag die beantwoord zal worden is in hoeverre er een verband bestaat tussen de individuele leerkracht-leerlinginteracties en de sociaal-emotionele competenties van individuele leerlingen. De individuele leerkracht-leerlinginteracties zijn opgedeeld in positief verbaal (PV), positief-non-verbaal (PNV), negatief verbaal (NV), negatief non-verbaal (NNV) en neutraal. De neutrale interacties zijn meegerekend om het totaal aantal interacties per leerling te berekenen en worden niet afzonderlijk weergegeven. Om het verband tussen de individuele leerkracht-leerlinginteracties en de sociaal-emotionele competenties te berekenen, is de correlatie berekend tussen de eerste meting van de sociale competentie door middel van de SCOL en de verschillende soorten leerkracht-leerlinginteracties. De verdeling van de resultaten van de SCOL verschilden sterk per klas. In de ene klas had een groot deel een maximale score, terwijl in andere klassen geen enkele maximale score is gegeven. Daarom is naast een absolute score ook per kind berekend wat zijn relatieve score is ten opzichte van zijn klasgenoten, door middel van een z-score.

In Tabel 3 zijn de correlaties weergegeven tussen de verschillende typen leerkracht-leerlinginteracties en de SCOL-uitslagen (zowel absoluut als relatief) De correlatie tussen negatief non-verbale interacties en de sociaal-emotionele competentie is positief. Een score 1 is de hoogste score en een score 5 is de laagste score. Dat betekent dat een negatievere absolute SCOL-score samengaat met meer negatief non-verbale interacties met de leerkracht.

Als naar de relatieve SCOL-score wordt gekeken, is er een significante positieve correlatie met negatief verbale, negatief non-verbale en het totale aantal interacties.

Tabel 3

#### *Correlaties tussen Individuele Leerkracht-Leerlinginteracties en de Sociaal-Emotionele Competentie*

Categorie	Absolute sociaal-emotionele competentie	Relatieve sociaal-emotionele competentie
Positief verbaal	0.150	0.151
Positief non-verbaal	0.046	0.095
Negatief verbaal	0.146	0.224**
Negatief non-verbaal	0.204*	0.175*
Totaal	0.111	0.257**

\*p <.05. \*\*p <.01.

Als non-verbale interacties worden vergeleken met verbale interacties, is te zien dat tussen negatief non-verbale interacties en de absolute sociaal-emotionele competentie een verband bestaat, terwijl tussen negatief verbale interacties en de absolute sociaal-emotionele competenties geen verband bestaat. Bij de relatieve SCOL bestaat zowel met negatief non-verbale als met negatief verbale interacties een verband, en is die groter bij de negatief verbale interacties dan bij de non-verbale. Bij positieve interacties bestaat zowel bij verbale als non-verbale interacties geen verband met zowel de relatieve als de absolute sociaal-emotionele competenties.

*Invloed interacties op sociaal-emotionele competenties*

De tweede deelvraag luidde: in hoeverre beïnvloeden de individuele leerkracht-leerlinginteracties de ontwikkeling in de sociaal-emotionele competenties? Ten eerste is met behulp van een meervoudige hiërarchische regressieanalyse gebleken dat de eerste meting van de sociaal-emotionele competentie een significante voorspeller is voor de tweede meting,  $b = .68$ ,  $t(143) = 8.49$ ,  $p < .01$ . Ook is gebleken dat de eerste meting van de sociaal-emotionele competentie een significant deel van de variantie in de tweede meting van de sociaal-emotionele competentie verklaarde,  $R^2 = .44$ ,  $F(1,143) = 72.03$ ,  $p < .01$ .

Ten tweede laten de resultaten met behulp van een meervoudige hiërarchische regressieanalyse zien dat de tweede meting van de sociaal-emotionele competentie ook significant wordt verklaard door de eerste meting van de sociaal-emotionele competentie samen met het totaal aantal interacties dat een leerling had met zijn leerkracht. Het totaal aantal individuele interacties dat een leerling had met zijn leerkracht had geen toegevoegde bijdrage,  $\Delta R^2 = .010$ .

In Tabel 4 is te zien wat de bijdragen waren aan de verklaarde variantie van de tweede meting van de sociaal-emotionele competenties van de verschillende categorieën leerkracht-leerlinginteracties. Het blijkt dat alleen de positief non-verbale interacties een significante bijdrage leveren aan de verandering van de sociaal-emotionele competenties. Meer positief non-verbale interacties leiden tot een lagere beoordeling van de sociaal-emotionele competentie bij de tweede meting dan bij de eerste.

Tabel 4

*Hiërarchische regressieanalyse van SCOL2-scores op SCOL1-scores en leerkracht-leerlinginteracties*

Categorie	$\Delta R^2$	$\Delta F$
PV	.000	.044
PNV	.024*	4.042*
NV	.005	.838
NNV	.018	2.971
Totaal	.010	1.579

\* $p < .05$ .

### *Verband sociaal-emotionele competenties en leerresultaten*

De derde deelvraag was in hoeverre een verband bestaat tussen de sociaal-emotionele competentie van leerlingen en de leerresultaten op taal en rekenen/wiskunde. Om deze vraag te beantwoorden, is de correlatie uitgerekend tussen de SCOL (ook zowel de relatieve als de absolute) en de resultaten van rekenen/wiskunde, spelling, woordenschat en begrijpend lezen op de Cito-toetsen van medio 2012-2013 (Tabel 5). Ook de correlatie met de gemiddelde leerresultaten van de genoemde onderdelen is berekend. In groep 3 is bij de berekening van het gemiddelde het onderdeel begrijpend lezen niet meegenomen, omdat deze toets nog niet afgenomen is. In de tabel is te zien dat tussen zowel de absolute als de relatieve sociale competentie en alle verschillende onderdelen van de Cito-resultaten een positief verband bestaat. Dit betekent dat een hogere beoordeling van de sociaal-emotionele vaardigheden van een kind samengaat met hogere leerresultaten.

Tabel 5

#### *Correlaties tussen de Sociaal-Emotionele Competentie en de Leerresultaten*

Meetvorm	Rekenen	Spelling	Woordenschat	Begrijpend lezen	Gemiddelde leerresultaten
Absolute sociaal-emotionele competentie	0.339**	0.193*	0.383**	0.402**	0.425**
Relatieve sociaal-emotionele competentie	0.318**	0.200*	0.365**	0.376**	0.404**

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .

### **Conclusie**

Dit onderzoek was gericht op de vraag wat de verbanden zijn tussen leerkrachtgedrag en de sociale competenties van leerlingen. Ook is geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag wat de verbanden zijn tussen de sociaal-emotionele competentie en leerresultaten. Aan de hand van observaties van individuele leerkracht-leerlinginteracties in de klas, de score op de SCOL en de Cito-resultaten op het gebied van reken/wiskunde en taal, zijn verschillende analyses uitgevoerd om de verbanden tussen deze drie factoren te onderzoeken en om na te gaan of de individuele leerkracht-leerlinginteracties de ontwikkeling in de sociaal-emotionele competenties beïnvloeden.

#### *Verband interacties en sociaal-emotionele competenties*

Uit de resultaten blijkt dat hoe minder sociaal-emotioneel competent een leerling wordt beoordeeld, hoe meer interacties hij of zij heeft met zijn leerkracht. Vooral de correlatie tussen lage beoordelingen van de competenties en de negatieve interacties is, zoals verwacht, sterk. Dit is echter alleen zo wanneer gekeken wordt naar de relatieve positie van het kind in zijn of haar klas. Het is niet zo dat kinderen die positiever worden beoordeeld op hun sociaal-emotionele competenties ook meer positieve interacties hebben met hun leerkracht.

### *Invloed interacties op sociaal-emotionele competenties*

Uit dit onderzoek is, tegen de verwachtingen in, alleen een significante negatieve invloed gebleken van de positief non-verbale leerkracht-leerlinginteractie op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie. Hoewel dit onderzoek verder geen significante resultaten heeft laten zien, is wel een lichte trend te zien in de richting van een negatieve invloed van negatieve interacties op de ontwikkeling van de sociaal emotionele competentie.

### *Verband sociaal-emotionele competenties en leerresultaten*

Dit onderzoek laat een positief verband zien tussen de sociaal-emotionele competentie en de leerresultaten op het gebied van rekenen/wiskunde en taal. Dat betekent dat hoe hoger het kind beoordeeld wordt op zijn of haar sociaal-emotionele competentie hoe hoger zijn of haar leerresultaten zijn.

## **Discussie**

### *Verband interacties en sociaal-emotionele competenties*

De correlatie tussen het totaal aantal interacties en de sociaal-emotionele competentie en de correlatie tussen de negatieve interacties en de sociaal-emotionele competentie kan allereerst verklaard worden doordat leerlingen die sociaal minder competent worden beoordeeld door hun leerkracht, vaker ongewenst gedrag tijdens de les zullen vertonen, waarvoor zij gecorrigeerd zullen worden. Het kan ook dat dit gedrag de leerkracht irriteert en een negatieve interactie uitlokt.

Een andere verklaring zou kunnen komen vanuit de *social referencing theory*. Wanneer een kind vaak negatief wordt benaderd, kan dit ertoe leiden dat de leerling minder populair is bij zijn of haar klasgenoten en de leerling minder sociaal competent maken, als sociaal-emotionele competentie gedefinieerd wordt als sympathiek-zijn of innemendheid (Hughes et al., 2001; McAuliffe et al., 2009).

Vanuit de gehechtheidstheorie wordt gesteld dat een conflictueuze relatie tussen de leerkracht en de leerling kan leiden tot gedragsproblemen en dus tot minder sociale competentie (Hamre, & Pianta, 2001). Uit dit onderzoek is niet gebleken dat positieve interactie gepaard gaat met betere sociaal-emotionele competentie. Dit is niet in overeenstemming met de gehechtheidstheorie, die stelt dat een positieve relatie leidt tot meer sociaal-emotionele competentie (Howes, 2000). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat wanneer een leerkracht geen goede relatie heeft met een leerling hij of zij deze relatie probeert te verbeteren door middel van complimenten en grapjes en dus meer positieve interactie heeft met die leerling.

Vanuit de interpersoonlijke benadering kan de correlatie verklaard worden doordat veel negatieve interacties kunnen wijzen op een negatief interactiepatroon (Wubbels et al., 1987). Volgens deze benadering leidt een negatief interactiepatroon tot minder sociaal-emotioneel functioneren van de leerling.

Ondanks dat onderzoek van Den Brok et al. (2006) wijst op een sterke invloed van non-verbale communicatie op de sociaal-emotionele competentie, is dat niet terug te zien in dit onderzoek. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat het moeilijk was om alle non-verbale interacties waar te nemen en door de relatief korte observatietijd.

### *Invloed interacties op sociaal-emotionele competenties*

Dat de leerkracht-leerlinginteractie alleen bij de positief non-verbale interacties bijdraagt aan de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competentie, kan op verschillende manieren verklaard worden. Een mogelijke verklaring is dat, doordat de intervallen tussen de verschillende niveaus van sociaal-emotionele ontwikkeling vrij groot waren, de bijdrage van de leerkracht-leerlinginteractie erg groot moet zijn voordat hij zichtbaar is in de beoordeling.

Het kan zijn dat degene die geobserveerd is niet degene is geweest die de leerlingen beoordeelde op hun sociaal-emotionele competentie. De beleving van de verschillende leerkrachten van de sociaal-emotionele competentie van een kind kan sterk uiteenlopen. Ook het daadwerkelijke gedrag van de leerling kan per leerkracht sterk uiteenlopen. Dit kan verklaard worden door het transactioneel model, dat stelt dat leerkracht-leerlinginteractie afhangt van de *match* tussen het gedrag van het kind en de eigenschappen van de leerkracht (Thomas, & Chess, 1977; Koomen, & Taal, 2006).

Het kan ook zo zijn dat een leerkracht bij een leerling die hij de tweede keer lager beoordeeld heeft dan de eerste keer wel de types interacties heeft gehad die positief hebben bijgedragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling, maar dat hij in de loop van het jaar de leerling beter heeft leren kennen en daarom lager heeft beoordeeld. In dat geval lijkt het alsof deze leerling als gevolg van de interacties minder sociaal-emotioneel competent is geworden, terwijl het eigenlijk is omdat de leerkracht de leerling beter heeft leren kennen en anders heeft beoordeeld.

De verklaring voor de negatieve invloed die positief non-verbale interacties hebben op de ontwikkeling van de sociaal-emotionele competenties kan in de eerste plaats liggen bij de sterke invloed van non-verbaal gedrag op de gecommuniceerde relatie tussen leerkracht en leerling vanuit de leerkracht (Den Brok et al., 2006). Ook kan een verklaring zijn dat een leerkracht probeert een kind dat zich op een negatieve manier sociaal-emotioneel lijkt te ontwikkelen, bij te sturen door veel naar het kind te lachen, duimen op te steken en andere positief non-verbale interacties te hebben. Ondanks deze pogingen kan het toch zijn dat de al aanwezige lage sociaal-emotionele competentie de overhand heeft. Bovendien is uit onderzoek van Brummelman et al. (2013) gebleken dat in sommige gevallen persoonsgerichte complimenten averechts kunnen werken voor het zelfvertrouwen van leerlingen. Bij kinderen die al een laag zelfvertrouwen hadden, kunnen dit soort complimenten zorgen dat zij na faalervaringen minder zelfvertrouwen hebben dan kinderen die geen persoonsgerichte complimenten kregen.

### *Verband sociaal-emotionele competenties en leerresultaten*

Dit onderzoek laat een positief verband zien tussen de sociaal-emotionele competentie en de leerresultaten op het gebied van reken/wiskunde en taal. Dat betekent dat hoe hoger het kind beoordeeld wordt op zijn of haar sociaal-emotionele competentie hoe hoger zijn of haar leerresultaten zijn. Dit is in overeenstemming met de verwachting, gebaseerd op verschillende theorieën en onderzoeken. Ten eerste kan het verklaard worden doordat kinderen die hoog beoordeeld worden op hun sociaal-emotionele competentie meer (academisch) zelfvertrouwen hebben. De literatuur is verdeeld over het effect van zelfvertrouwen op de leerresultaten. Hoewel niet onderzocht is wat het afzonderlijke effect van zelfvertrouwen is op de leerresultaten is zelfvertrouwen wel een onderdeel dat

wordt meegewogen in de beoordeling van de sociaal-emotionele competentie (bijvoorbeeld 'jezelf presenteren', 'opkomen voor jezelf' en 'een keuze maken'). Dit onderzoek sluit dus aan bij de literatuur die stelt dat zelfvertrouwen een positieve voorspeller is van leerresultaten (Harter, 1998; Weiner, 2000; Haney, & Durlak, 1998; DuBois, & Flay, 2004).

Een andere verklaring voor de positieve correlatie kan zijn dat een kind met een hogere beoordeling van zijn of haar sociaal-emotionele competentie meer geaccepteerd wordt door leeftijdgenoten en daardoor meer emotionele steun krijgt, waardoor hij of zij zich meer betrokken voelt bij school. Ook krijgt het kind dan meer kansen om te oefenen op zijn sociale vaardigheden die nodig zijn voor het leren, bijvoorbeeld bij samenwerkend leren (Wentzel, 2009). Het omgekeerde geldt ook: wanneer een kind wordt afgewezen door klasgenoten, heeft dit een negatief effect op de leerresultaten (Buhs, & Ladd, 2001).

Ook de motivatie kan een verklaring zijn voor de gevonden verbanden. In de SCOL wordt alleen met de component 'een taak uitvoeren' iets gezegd over de motivatie van het kind, en dan ook nog niet over het type motivatie (intrinsiek of extrinsiek). Bovendien is het goed een taak uitvoeren en motivatie ook niet exact hetzelfde. Toch kan motivatie verklaren dat dit onderzoek een verband laat zien tussen sociaal-emotionele competentie en leerresultaten. Een kwalitatief goede motivatie is het gevolg van een hoog gevoel van competentie en autonomie (Sierens et al., 2007). Autonomie en een gevoel van competentie zijn aspecten van de sociaal-emotionele competentie (in de SCOL gemeten door 'een keuze maken' en 'voor jezelf opkomen'). Volgens Flink et al. (1990) leidt een kwalitatief goede motivatie, gekenmerkt door een hoge autonomie en een lage externe controle, tot betere leerresultaten.

Tot slot kan zelfregulatie ook een verklarende factor zijn voor de gevonden correlatie. Doordat een kind beter in staat is zijn eigen gedrag te reguleren en zijn behoeftebevrediging uit te stellen, is het kind beter in staat om een taak uit te voeren, om te gaan met ruzie en aardig te doen tegen leeftijdgenoten (componenten van de SCOL). Volgens Evans, en Rosenbaum (2008) is dit een belangrijke voorspeller voor de leerresultaten.

#### *Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek*

Dit onderzoek heeft, naast dat het een waardevol onderzoek is, een aantal beperkingen. Ten eerste is de sociaal-emotionele competentie van de leerlingen niet gemeten met een onafhankelijk meetinstrument, maar met een instrument waarbij de leerkracht de competentie beoordeelde. De beoordelingen per klas verschilden sterk. Wel is om dit te compenseren ook de relatieve score gemeten van een leerling ten opzichte van zijn klasgenoten. Toch kan het zijn dat een relatieve beoordeling van een leerling met een objectiever instrument anders zou zijn geweest dan het kind nu is beoordeeld door de leerkracht. Voor dit onderzoek zou dit hebben betekend dat de resultaten van de sociaal-emotionele competentie betrouwbaarder zouden zijn geweest.

Ten tweede is per klas in een ongecontroleerde situatie geobserveerd. De activiteiten tijdens de observaties verschilden. Dit kan invloed gehad hebben op de hoeveelheid individuele interacties die heeft plaatsgevonden. In een vervolgonderzoek kan worden geobserveerd in gecontroleerde situaties, waarbij leerkrachten dezelfde soort lessen geven. De resultaten zouden hierdoor meer valide zijn, doordat de omstandigheden waarbinnen wordt lesgegeven meer gelijk zouden zijn en



geen invloed kunnen uitoefenen op de resultaten. Ten derde is steeds per klas één leerkracht geobserveerd. Veel klassen hebben twee leerkrachten. De andere leerkracht die niet geobserveerd is, kan ook invloed hebben uitgeoefend op de sociaal-emotionele competentie van het kind. In een vervolgonderzoek zouden beide leerkrachten geobserveerd kunnen worden, zodat van beide leerkrachten samen naar hun invloed kan worden gekeken. Ten vierde is twee uur per klas observeren niet lang genoeg om dit te generaliseren naar de situatie zoals die altijd is. Daarbij werden leerkrachten waarschijnlijk ook beïnvloed door het bewustzijn dat ze geobserveerd werden. Mogelijk gedroegen zij zich hierdoor anders. Ook de leerlingen wisten dat zij geobserveerd werden en dit kan hun gedrag beïnvloed hebben. In een vervolgonderzoek zouden de camera's eerst een dag in de klas geplaatst kunnen worden zonder dat daadwerkelijk geobserveerd wordt. Hierdoor kunnen de leerkracht en de leerlingen wennen aan de aanwezigheid van de camera's, zodat het gedrag tijdens de daadwerkelijke observatie minder beïnvloed wordt door de camera's. Tot slot verschilde per klas hoe verstaanbaar de leerkracht was. Was een leerkracht goed verstaanbaar, dan konden interacties vaker gecategoriseerd worden als positief of negatief. Was een leerkracht minder goed verstaanbaar, dan werden onverstaanbare interacties vaker als neutraal gelabeld. Wanneer bijvoorbeeld iedere leerkracht een microfoon op zou krijgen, zou de verstaanbaarheid van de leerkracht in mindere mate een omgevingsinvloed zijn en zou de validiteit van het onderzoek verhoogd worden.

Een voordeel van dit onderzoek is dat de populatie van 'De Kubus' divers is op het gebied van sociaal-economische status, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten van dit onderzoek binnen Nederland ten goede komt. Wat betreft etnische achtergronden is de school minder divers; de meeste leerlingen zijn van autochtone afkomst.

De implicaties van de resultaten van dit onderzoek zijn dat leerkrachten zich bewust moeten zijn van het belang van de sociaal-emotionele competenties voor de leerresultaten. Dit onderzoek heeft namelijk aangetoond dat er een positief verband bestaat tussen leerresultaten en sociaal-emotionele competentie. Ook is het belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de vele interacties, vooral negatieve interacties, die hij of zij heeft met leerlingen die minder sociaal-emotioneel competent zijn. Hoewel dit onderzoek geen verslechtering in de sociaal-emotionele competenties laat zien als gevolg van de vele negatieve interacties, laten eerdere onderzoeken wel zien dat dit effect bestaat (McAuliffe et al., 2009; Howes, 2000; Wubbels et al., 1987). Ook indiceert dit onderzoek dat een leerkracht voorzichtig moet zijn met teveel positieve aandacht, omdat dit onderzoek heeft laten zien dat veel positieve non-verbale interacties bijdragen aan een lagere sociaal-emotionele competentie.

#### Referenties

- Brok, P. den, Wubbels, T., Tartwijk, J. van, & Veldman, I. (2006). *Omgaan met leerlingen in multiculturele klassen. Eindrapportage onderzoek*. Universiteit Utrecht: IVLOS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brummelman, E., Thomaes, S., Overbeek, G., Orobio de Castro, B., Hout, M. A., van den, & Bushman, B. J. (2013). On feeding those hungry for praise: Person praise backfires in

- children with low self-esteem. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. doi:10.1037/a0031917
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, *37*(4), 550-560.
- Buyse, E., Koomen, H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 231-248). Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial and special education*, *18*(1), 12-20. doi:10.1177/074193259701800104
- DuBois, D. L., & Flay, B. R. (2004). The healthy pursuit of self-esteem: Comment on and alternative to the Crocker and Park formulation. *Psychological Bulletin*, *130*(3), 415-420. doi:10.1037/0033-2909.130.3.415
- Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 504-514. doi:org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(5), 916-924.
- Grietens, H., & Hellinckx, W. (2005). Kinderen en jongeren met gedragsproblemen. In H. Grietens, J. Vanderfaeille, W. Hellinckx, & W. Ruijsenaars (Eds.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening – 1: Een orthopedagogisch perspectief op kinderen en jongeren met problemen* (pp.19-63). Leuven, België: Acco.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12<sup>th</sup> grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, *39*(4), 777-790.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Haney, P., & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, *27*(4), 423-433. doi:10.1207/s15374424jccp2704\_6
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 553-617). New York, NY: Wiley.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, *9*(2), 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- 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*(4), 289-301. doi:org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7

- Koomen, H., & Taal, M. (2006). Relaties met kinderen en leraren. In M. Taal, & A. Dudink (Eds.), *Schoolpsychologie: De school als context voor ontwikkeling* (pp. 122-158). Amsterdam, Nederland: Boom.
- Lens, W., & Depreeuw, E. (1998). *Studiemotivatie en faalangst nader bekeken: Tussen kunnen en moeten staat willen*. Leuven, België: Universitaire Pers Leuven.
- Marshall, K. C., Kingery, J. N., & Erdley, C. A. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 215- 243. doi:10.1353/mpq.2011.0012
- Martin, P. A., Daley, D., Hutchings, J., Jones, K., Eames, C., & Whitaker, C. J. (2010). The teacher-pupil observation tool (T-POT): Development and testing of a new classroom observation measure. *School Psychology International*, 31(3), 229-249. doi:10.1177/0143034310362040
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665-677. doi:10.1007/s10802-009-9305-5
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7. Educational Psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), pp. 559-564. doi:org/10.1016/j.paid.2008.06.017
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistics relationships of perceived teacher autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68. doi:10.1348/000709908X304398
- Strauss, B., & Schmidt, S. (1997). Die Bindungstheorie und ihre Relevanz für die Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 42(1), 1-16. doi:10.1007/s002780050048
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Brunner/Mazel.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14. doi:10.1023/A:1009017532121
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 531-547). New York, NY: Guilford Press.
- Wubbels, T., Cr'eton, H. A, & Hooymayers, H. P. (1987). A school-based teacher induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 10, 81–94.