

Complementariteit in een één op één Interactie en het On-task gedrag van de Leerling

Bachelorthesis Onderwijskunde

Pauline de Boer (3808203), Nienke Jacobs (3846849), Conny Schuurman (3815145)

Eerste beoordelaar: Janneke van de Pol

Tweede beoordelaar: Frans Prins

11 juni 2013

Samenvatting

Dit onderzoek richtte zich op de vraag in hoeverre er een verband is tussen de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie, uitgedrukt in termen van de complementariteit tijdens een één op één interactie tussen leerkracht en leerling, en de verandering van het on-task gedrag van de leerling. Het onderzoek werd uitgevoerd in een eerstejaars VMBO-t klas onder 20 leerlingen en 12 leerkrachten. Met behulp van ontworpen coderingsschema's werden de interpersoonlijke gedragingen van de leerkracht en leerling en het bijbehorende on-task gedrag van de leerling gescoord. De nabijheidscomponent van de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen blijkt significant van invloed te zijn op de verandering van het on-task gedrag van de leerling.

Keywords: complementariteit, on-task gedrag, relatie, nabijheid, invloed

Inleiding

Binnen een leeromgeving is de relatie tussen leerkracht en leerling een belangrijk element. Een leerling die een goede relatie met zijn leerkracht ervaart, is meer betrokken bij schoolwerk en laat on-task gedrag zien (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Er is al veel onderzoek gedaan op het gebied van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie en de invloed op behaalde schoolresultaten en de intrinsieke motivatie van de leerling (Wubbels, Brekelmans, den Brok, & van Tartwijk, 2005). Waar nog weinig over bekend is, is hoe de relatie tussen leerkracht en leerling in een één op één interactie tussen leerkracht en leerling tot uiting komt en of deze interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling de betrokkenheid en het on-task gedrag van de leerling beïnvloedt. Wanneer de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie in een één op één interactie van belang blijkt te zijn voor het on-task gedrag van de leerling, kan dit aanknopingspunten bieden voor verder onderzoek naar beïnvloedende factoren op de schoolbetrokkenheid van leerlingen en kan dit aanleiding zijn hier in de onderwijspraktijk expliciet aandacht aan te besteden. Dit onderzoek richt zich op de vraag in hoeverre de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie van invloed is op de verandering in het on-task gedrag van de leerling na een één op één interactie tussen leerkracht en leerling tijdens zelfstandig werken.

Engagement en on-task gedrag

Engagement wordt gezien als de verbinding tussen de leerkracht-leerling relatie en het succes op school van de leerling (Roorda et al., 2011). Voor het leren is het belangrijk dat leerlingen betrokken/engaged zijn. Engagement wordt geassocieerd met positieve schoolresultaten en het kunnen doorlopen van de schoolcarrière (Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Engagement kan worden gedefinieerd als de mate van betrokkenheid van de leerling bij het leren, de mensen, de activiteiten, de doelen en de waarden van de school (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Fredericks et al. (2004) beschrijven drie typen van engagement: gedragsmatige engagement, emotionele engagement en cognitieve engagement. Gedragsmatige engagement omvat het doen van de taak en het opvolgen van regels. Emotionele engagement bestaat uit de interesses, de waarden en de emoties van de leerling. Cognitieve engagement bevat de intrinsieke motivatie, de inspanning en het gebruik van leerstrategieën door de leerling. Fredericks et al. geven in hun review aan dat in de dagelijkse situatie de drie typen engagement dynamisch met elkaar interfereren en niet op zichzelf staan. Skinner et al. (2009) voegen gedragsmatige engagement en emotionele engagement samen en noemen dit on-task gedrag, academisch gedrag of klas-participatie. De waarden, interesses en emoties van leerlingen zitten verweven in hun gedragingen en zijn dus niet los daarvan te zien. Lutz, Guthrie, & Davis (2006) stellen in hun studie dat ook cognitieve engagement tot uiting komt in het on-task gedrag. Het stellen van vragen en het overleggen met leerkracht en klasgenoten is hier een voorbeeld van. In deze studie richten wij ons op het observeerbare on-task gedrag van de leerling, omdat de mate waarin een leerling engaged is voor een belangrijk deel in het on-task gedrag tot uiting komt.

On-task gedrag is onder te verdelen in drie categorieën: On-task pro-actief gedrag, on-task actief gedrag, en on-task passief gedrag (Skinner et al., 2009). On-task pro-actief gedrag refereert aan het eigen initiatief nemen van de leerling in de les door bijvoorbeeld zijn of haar hand op te steken bij

een vraag. Met on-task actief gedrag wordt het werken aan de taak bedoeld. On-task passief gedrag betekent dat de leerling deelneemt maar niet zelf actief is, bijvoorbeeld door te luisteren naar de leraar. Daarnaast wordt door Skinner et al. off-task gedrag beschreven. Off-task gedrag is onder te verdelen in: off-task initiatief gedrag, off-task actief gedrag en off-task passief gedrag. Off-task initiatief gedrag houdt in dat de leerling de leraar in de rede valt met een niet gerelateerd onderwerp of een klasgenoot stoort. Off-task actief gedrag betekent dat de leerling met andere zaken bezig is dan de taak bijvoorbeeld vouwen van vliegtuigjes of kletsen. Met off-task passief gedrag wordt het luisteren naar het geklets van een klasgenoot en dagdromen bedoeld (Skinner et al).

Een leerling die on-task gedrag vertoont is engaged en bezig met leren. Uit onderzoek blijkt dat de mate van engagement van de leerling samenhangt met de relatie die de leerling met de leerkracht ervaart (Furrer & Skinner, 2003; Roorda et al., 2011).

Interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie en complementariteit

Bij het analyseren van de leerkracht-leerling relaties, wordt het gedrag van leerkrachten en leerlingen gezien als een vorm van communicatie (Wubbels et al., 2005). Communicatie is al het verbale en non-verbale gedrag dat iemand vertoont in de aanwezigheid van de ander. Deze manier van kijken naar communicatie, waarin gesteld wordt dat niet communiceren in aanwezigheid van de ander niet mogelijk is en dat de personen die communiceren elkaars gedrag beïnvloeden, wordt beschreven in de zogenoemde communicatieve systeembenadering van Watzlawick, Beavin en Jackson (1967).

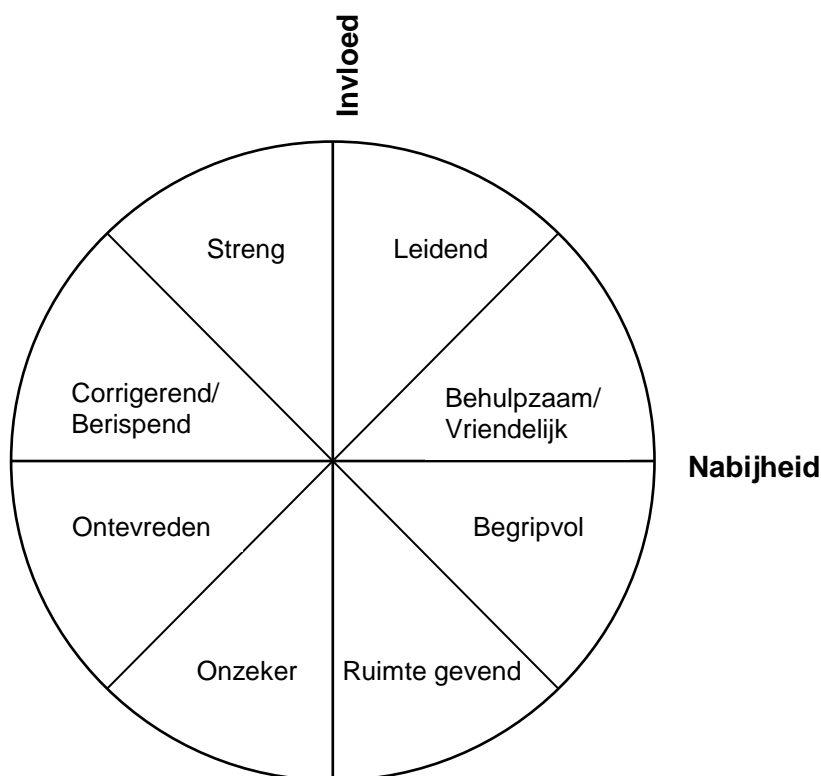
Er zijn drie niveaus van communicatie die worden onderscheiden (Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fischer, & Fraser, 1998). Het laagste niveau van de communicatieve systeembenadering betreft *bericht* waarin er slechts een eenzijdige boodschap wordt uitgezonden. De leerkracht geeft de leerling bijvoorbeeld opdracht de eerste paragraaf van het hoofdstuk te lezen. Een reeks van meerdere boodschappen die worden uitgewisseld is het tweede niveau, *de interactie*. De leerling stelt bijvoorbeeld een vraag en de leerkracht reageert hier op. Het *patroonniveau* is het derde en hoogste niveau. De onderlinge interacties hebben dan een cyclisch karakter waarin het interpersoonlijke gedrag een terugkerend patroon laat zien. Hoe langer een leerkracht en een leerling met elkaar omgaan, hoe voorspelbaarder het gedrag van de ander wordt.

Interacties tussen personen kunnen erg divers zijn. Soms is er een grote symmetrie zichtbaar in de interpersoonlijke gedragingen van beide personen, bijvoorbeeld als de ene persoon vriendelijk knikt en de ander vervolgens glimlacht. Het interpersoonlijk gedrag kan ook tegengestelde reacties oproepen, wat vaak complementair gedrag wordt genoemd (Wubbels et al., 2005). Soms wordt al het gedrag dat tegengestelde reacties oproept complementair genoemd. In de interpersoonlijke theorie, waar ook dit onderzoek vanuit gaat, wordt complementariteit echter anders omschreven.

Complementariteit is dat gedrag wat bepaalde informatie uitzendt, waardoor het interpersoonlijke gedrag van de ander wordt beperkt of juist wordt vergroot. Het gaat hierin niet om de match of mismatch in het onderlinge gedrag, maar om wederzijdse beïnvloeding: de aanvulling van de een op de ander (Sadler, Ethier, Gunn, Duong, & Woody, 2009). Om complementariteit goed te kunnen uitleggen wordt gebruik gemaakt van het interpersoonlijk circumplexmodel. Het interpersoonlijk

circumplexmodel werd als eerste beschreven door Leary (1957). Het model beschrijft twee dimensies die van invloed zijn op de interpersoonlijke relatie namelijk: dominantie en warmte, in de onderwijscontext ook wel invloed en nabijheid genoemd (Wubbels, Créton, & Hoymakers, 1985). Complementariteit wordt vanuit dit model beschreven als het interpersoonlijk gedrag dat op de dimensie van invloed tegengesteld is, bijvoorbeeld leidend versus volgend, maar op de dimensie van nabijheid gelijk is, bijvoorbeeld vriendelijkheid en begrip (Markey, Lowmaster, & Eichler, 2010; Tracey, 2005).

Onderzoeken gericht op de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie maken gebruik van het circumplexmodel waarbij de twee dimensies, invloed en nabijheid, in een tweedimensionaal assenstelsel worden gepresenteerd. Daarin zijn vervolgens acht typen leraargedrag te onderscheiden (zie Figuur 1).



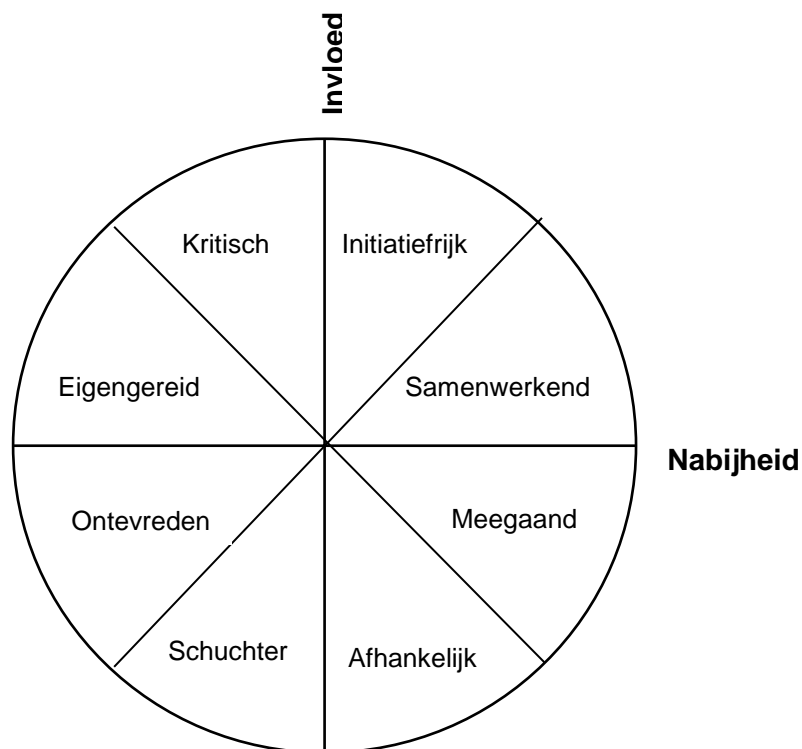
Figuur 1. Model voor interpersoonlijk leraargedrag (Wubbels et al., 2005)

Voor het meten van het interpersoonlijk leraargedrag met behulp van het circumplexmodel, wordt veelal gebruik gemaakt van de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraargedrag (VIL). De perceptie van leerkracht en leerling kunnen door het invullen van de vragenlijst tegen elkaar worden afgezet. De leerkracht en de leerling vullen de lijst in vanuit een algemeen beeld van de relatie door de interpersoonlijke ervaringen met elkaar. De onderzoeken die gebruik maken van de VIL richten zich op het hoogste niveau van communicatie, het patroonniveau. Ook op niveau één van communicatie, het berichtniveau, is onderzoek verricht, onder andere door van Tartwijk en collega's (1998). In dit onderzoek van van Tartwijk et al. naar het interpersoonlijke leraargedrag, is gebruik gemaakt van een observatieschema waarin beide dimensies van het circumplexmodel werden gescoord op een 5-punts

Likertschaal. Op het tweede niveau van communicatie, het interactieniveau, is wel onderzoek gedaan naar gedragingen van (gelijkwaardige) koppels in één op één interacties (Sadler, et al., 2008; Markey et al., 2010), maar zelden naar de interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling.

In de tot nu toe genoemde onderzoeken wordt alleen het interpersoonlijke gedrag van de leerkracht in kaart gebracht. De systeembenadering gaat er echter vanuit dat het gedrag van de leerkracht en het gedrag van de leerling elkaar beïnvloeden. Bij het analyseren van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie op microniveau, niveau een en twee van communicatie, is het daarom wenselijk ook het leerlinggedrag mee te nemen.

Er is zelden onderzoek gedaan naar het interpersoonlijk gedrag van de leerling. Om het interpersoonlijk gedrag van de leerling te concretiseren is een vertaling van het circumplexmodel van Wubbels et al. (2005) in termen van leerlinggedrag nodig, waarbij de rol van de leerling in de relatie wordt beschreven. Bij leerlingen kan bijvoorbeeld niet gesproken worden van streng of ruimtegevend, als het gaat om de interactie met de leerkracht. De Vries (2010) heeft een model bedacht voor het in kaart brengen van het interpersoonlijk student- of leerlinggedrag op basis van het circumplexmodel, en heeft door onderzoek de validiteit van het model aangetoond. Boon (2011) heeft naar aanleiding van een expertmeeting in haar onderzoek de terminologie van het model aangepast, er worden acht typen interpersoonlijk leerlinggedrag onderscheiden (zie Figuur 2).



Figuur 2. Model voor Interpersoonlijk Leerlinggedrag (Boon, 2011)

Boon (2011) heeft tevens een meetinstrument ontwikkeld in de vorm van een vragenlijst, om het interpersoonlijke leerlinggedrag op het hoogste communicatieniveau, het patroonniveau, te meten. Het model en het gebruikte meetinstrument bieden mogelijkheden om een observatieschema te

ontwikkelen om het interpersoonlijk leerlinggedrag ook op de lagere niveaus van communicatie te bestuderen, bijvoorbeeld in de één op één interacties tussen leerkracht en leerling. Ondanks de vele onderzoeken die er al zijn gedaan op het gebied van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie, is er nog weinig bekend over hoe deze interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie tot uiting komt in een één op één interactie tussen leerkracht en leerling (Harleman, De Koning, & Lek, 2012).

In dit onderzoek wordt zowel naar het leraar- als het leerlinggedrag gekeken en de wederzijdse beïnvloeding van het gedrag in termen van complementariteit. Hierdoor wordt de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie op interactieniveau in kaart gebracht.

Het onderzoek

Op macroniveau, patroonniveau, blijkt de leerkracht-leerling relatie van invloed te zijn op de mate van engagement van de leerling (Roorda, et al., 2011; Wubbels, et al., 2005). Ook Murdock & Miller (2003) vonden in hun studie dat kinderen die aangaven een goede relatie met hun leerkracht te ervaren meer betrokken waren bij hun schoolwerk. In dit onderzoek richten we ons op het interactielevel, level 2 van communicatie, waarin de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie tot uiting komt. Het contact tussen leerkracht en leerling blijkt invloed te hebben op de schoolbeleving en betrokkenheid van de leerling (Boves, & van Dijk, 2008). Op basis van onderzoek in andere vakgebieden, zoals de psychotherapie, zijn aanwijzingen gevonden dat de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen binnen een relatie zou leiden tot een toename in taakgerichtheid (Estroff & Nowicki, 1992).

In deze studie wordt onderzocht of de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling, tijdens een één op één interactie, kan leiden tot een verandering van on-task gedrag tijdens zelfstandig werken. Bij zelfstandig werken is het van belang dat de leerkracht rondloopt, contact maakt met leerlingen en het werk van leerlingen checkt (Rosenshine en Stevens, 1986). Binnen deze vorm van instructie ondersteunt de leerkracht dus iedere student individueel. Dit maakt dat deze instructiecontext zich prima leent voor het observeren van de interactie tussen leerkracht en leerling en het on-task gedrag van de leerling.

In dit onderzoek willen we antwoord geven op de volgende onderzoeksvragen:

1. In hoeverre is er een verband tussen het on-task gedrag van de leerling voor en na de één op één interactie tussen leerling en leerkracht?
2. In hoeverre is er een verband tussen complementariteit en het geobserveerde on-task gedrag na de één op één interactie tussen leerling en leerkracht?
3. In hoeverre is de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling tijdens de één op één interactie van invloed op de verandering van het on-task gedrag van de leerling?

Aan de hand van de beschreven theorie zijn de onderstaande hypothesen geformuleerd:

1. We verwachten dat het on-task gedrag van de leerling gelijk blijft of positief veranderd door de één op één interactie tussen leerkracht en leerling.
2. Verder verwachten we dat hoe meer complementair de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling zijn, hoe hoger het on-task gedrag na de één op één interactie zal zijn.

3. We verwachten dat interacties waarbij we complementair interpersoonlijk gedrag tussen leerkracht en leerling hebben vastgesteld, de leerlingen on-task blijven of een positieve verandering in het on-task gedrag laten zien na de één op één interactie met de leerkracht.

Methode

Participanten

Aan het onderzoek namen 20 eerste jaars VMBO-t leerlingen en 12 leerkrachten deel afkomstig van een school uit een middelgrote stad in de provincie Noord Holland. De participanten zijn geworven door middel van een wervingsbrief aan de schoolleiding. Nadat de schoolleiding (mede uit naam van de betrokken leerkrachten) aangaf deel te willen nemen aan het onderzoek, hebben alle ouders/verzorgers schriftelijk toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek door hun zoon of dochter.

De leerlingen die participeerden in het onderzoek vormden samen een klas. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 13,3 jaar ($SD = 0.50$) met een minimum leeftijd van 12 jaar en een maximum leeftijd van 14 jaar. De meeste leerlingen zijn geboren in Nederland. Twee leerlingen zijn niet in Nederland geboren. Van twee leerlingen was deze informatie niet bekend. De klas bestond uit 10 jongens en 10 meisjes. De leerkrachten gaven gemiddeld 6,9 jaar les ($SD = 5.50$) met een minimum van 1,5 jaar en een maximum van 20 jaar. Van een leerkracht ontbrak de informatie omtrent de ervaringsjaren. In totaal namen er drie mannelijke en negen vrouwelijke leerkrachten deel aan het onderzoek.

Meetinstrumenten

Voor het observeren van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie en het on-task gedrag van de leerling, werd gebruik gemaakt van drie codeerschema's. Twee codeerschema's voor het scoren van de interpersoonlijke relatie tussen leerkracht en leerling, een voor het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht en een voor het interpersoonlijk gedrag van de leerling. En een schema voor het scoren van het on-task gedrag van de leerlingen.

De interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie

Om de inhoudsvaliditeit te bewaken zijn de codeerschema's voor de interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling ontwikkeld aan de hand van de theorieën van van Tartwijk et al. (1998), Wubbels et al. (1987) en Boon (2011). De codeerschema's zijn opgebouwd uit de twee dimensies, invloed en nabijheid, van het circumplexmodel van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie. In de codeerschema's van de interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling is gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal, zie Bijlage 1.

Op de dimensie invloed werd een score 5 gegeven voor de leerkracht die leidend gedrag vertoonde door het werk van de leerling te controleren en opdrachten te geven. Voor de leerling werd er een score 5 gegeven wanneer de leerling kritisch reageerde, de discussie aanging en zelf initiatief nam. De score 1 werd gegeven voor de leerkracht met onzeker gedrag, weinig initiatief toonde in de

interactie of de leerling zijn gang liet gaan. Voor de leerling werd de score 1 gegeven wanneer hij of zij zich afhankelijk opstelde van de leerkracht en klakkeloos de uitleg accepteerde.

Op de dimensie nabijheid werd een score 5 gegeven voor de leerkracht die vriendelijk en behulpzaam was en persoonlijke interesse toonde in de leerling. Voor de leerling werd een score 5 gegeven wanneer de leerling samenwerkte of meegaand was in de interactie met de leerkracht. Op de dimensie nabijheid werd een score 1 gegeven voor de leerkracht met boos of ontevreden gedrag naar de leerling. Voor de leerling werd een score 1 gegeven wanneer de leerling eigengereid of ontevreden reageerde op het gedrag van de leerkracht.

Om de indrukvaliditeit te waarborgen zijn de codeerschema's van de interpersoonlijke relatie voorgelegd aan een groep medestudenten, waarvan de meesten ook leerkracht zijn. Deze peerfeedback is meegenomen in de ontwikkeling van de schema's.

Het on-task gedrag

Het on-task codeerschema (zie Bijlage 2) is ontwikkeld op basis van de theorie uit het onderzoek van Skinner, Furrer, & Kindermann (2009) om de inhoudsvaliditeit te bewaken. Het codeerschema voor het on-task gedrag van de leerling bestond uit een schaal van 0 – 6. Score 4, 5, of 6 werd gegeven als de leerling on-task gedrag liet zien. Score 4 was voor het werken aan de taak. Als de leerling pro-actief was met het nemen van taak gerelateerde acties, werd score 6 toegekend. De leerling stak bijvoorbeeld een vinger op om de leerkracht een vraag te stellen of de leerling stelde een vraag aan of begon een overleg met een medeleerling over taak gerelateerde zaken. Score 0, 1, of 2 werd gegeven als de leerling off-task gedrag vertoonde. Nul werd gegeven als de leerling het initiatief nam om een gesprek over niet aan de taak gerelateerde zaken met een medeleerling te beginnen. Score 2 als de leerling met iets anders dan de taak bezig was. Score 3 werd gegeven als de leerling bezig was met voorbereidende taken zoals het pakken van een schrift of in stilte op de leerkracht wachtte om een vraag te kunnen stellen en niet zichtbaar met de taak verder ging.

De criteriavaliditeit is gewaarborgd voor de on-task codeerschema's. De ontwikkelde en betrouwbaar gebleken schema's van Skinner et al. 2009 zijn als uitgangspunt genomen.

Design en procedure

Gedurende twee weken werd de klas gefilmd en werden er geluidsopnamen gemaakt. Per opnamedag waren er twee onderzoekers in de klas aanwezig. Er werden twee camera's op statief gebruikt. De camera's stonden voor in de klas en zó opgesteld dat alle kinderen continu in beeld waren. De leerkracht had een microfoon en leerlingen hadden per tweetal een voicerecorder op de tafel liggen. Leerkrachten zijn vooraf gevraagd een deel van de les te besteden aan zelfstandig werken, waarbij de leerkracht rondliep ter ondersteuning van de leerlingen.

Het interpersoonlijk gedrag van de leerling en de leerkracht werd geobserveerd tijdens de één op één interactie tussen de leerkracht en de leerling. De interpersoonlijke gedragingen van de leerkracht en leerling werden in intervallen van 10 seconden gescoord. Alleen interacties van minimaal één interval werden meegenomen in het onderzoek. Deze intervallen vormden daarmee de unit van analyse van dit gedeelte van het onderzoek.

Het on-task gedrag van de leerlingen werd geobserveerd twee minuten voordat de één op één interactie met de leerkracht plaats vond en twee minuten na de één op één interactie, met een minimum van 1 minuut. Het on-task gedrag van de leerling werd in intervallen van 10 seconden gescoord. Deze intervallen vormden bij deze variabelen dan ook de unit van analyse.

De interactie startte bij het eerste initiatief tot contact, verbaal of non-verbaal, van leerkracht of leerling, en eindigde wanneer de leerling weer zelfstandig aan het werk ging. Tenzij de leerling zijn vinger opstak en moest wachten op de leerkracht. Dan startte de interactie bij de eerste reactie van de leerkracht op dit initiatief tot contact van de leerling. Dus bijvoorbeeld op het moment dat de leerkracht bij het tafeltje van een leerling ging staan of de leerkracht de leerling vroeg naar zijn bureau te komen.

Aan de hand van bovenstaande criteria zijn de video-opnames gesegmenteerd en gesynchroniseerd met de audio-opnames.

De eerste 10 fragmenten werden door de onderzoekers samen gecodeerd om de codeerschema's te testen en om te testen of het gekozen interval passend was bij de verkregen data. De 10 fragmenten welke door de onderzoekers samen gecodeerd werden, zijn niet meegenomen als data in het onderzoek.

Voor de codering van de fragmenten is gebruik gemaakt van een codeboek. Code A werd gegeven wanneer het niet mogelijk was een interval te scoren vanwege bijvoorbeeld het niet in beeld zijn en niet kunnen horen van de leerling. Dit gold zowel voor de interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling als het on-task gedrag van de leerling.

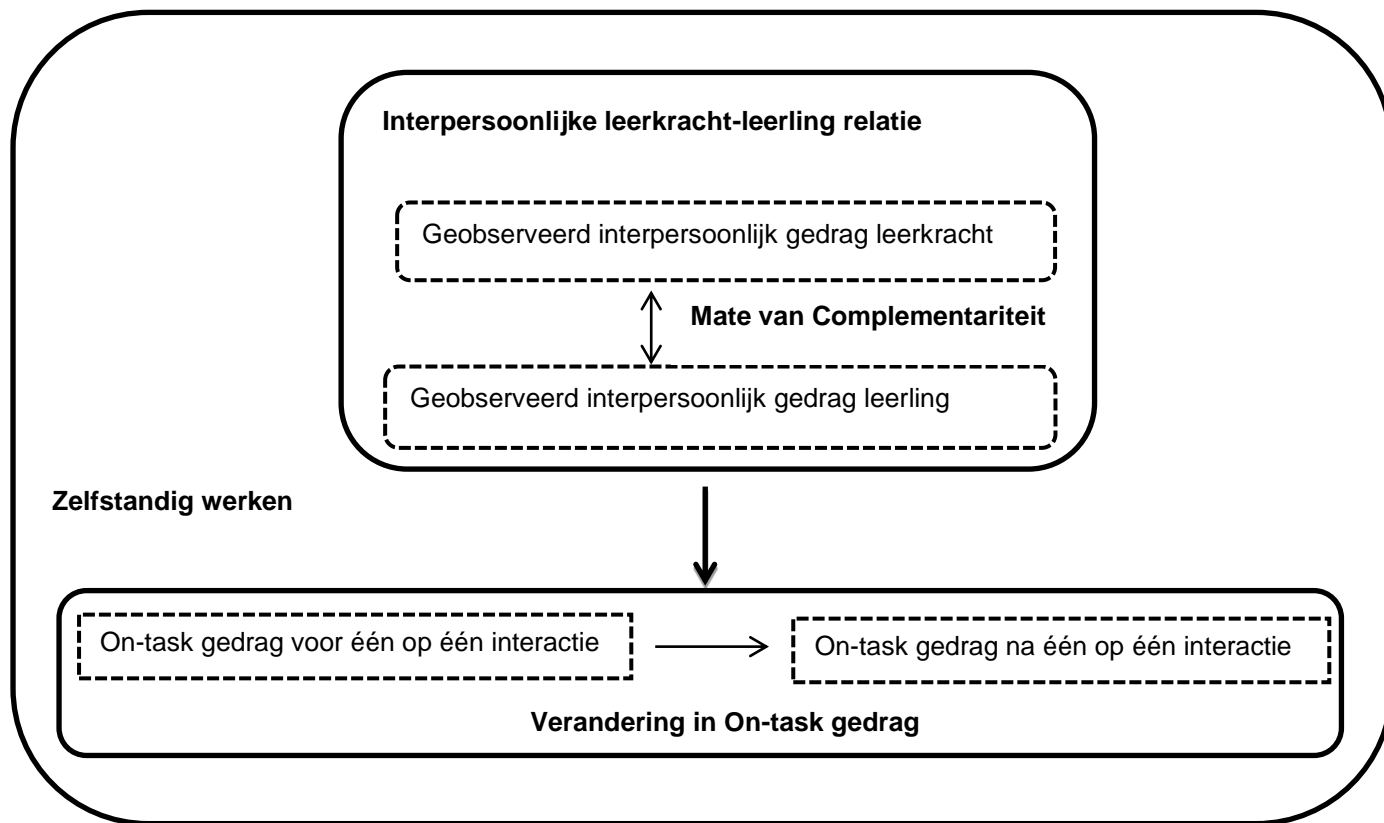
Om de variantie in de fragmenten te bewaken, is er voor gekozen per leerkracht random zes interacties te selecteren. Uiteindelijk zijn 66 fragmenten meegenomen in de analyse, aangezien van 1 leerkracht maar 4 interacties bruikbaar waren en van 4 gesegmenteerde fragmenten het beeld- en/of geluidmateriaal van onvoldoende kwaliteit was.

Van de geselecteerde 66 fragmenten werd 20% door twee onderzoekers bekeken en gescoord om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te kunnen bepalen. Het aantal observaties per interactie was in ons onderzoek gering doordat de interacties waarbij de interpersoonlijke gedragingen werden gemeten vaak van korte duur waren. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is daarom vastgesteld door de Krippendorffs alpha te bepalen van de codeerschema's van de interpersoonlijke gedragingen (leerkracht invloed, leerkracht nabijheid, leerling invloed en leerling nabijheid) en van het on-task gedrag. Krippendorffs alpha (2004a) leent zich namelijk prima voor de toetsing van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij kleine steekproeven. Voor on-task gedrag is een α van .75 en voor de interpersoonlijke gedragingen een α van .69 vastgesteld. Krippendorff (2004a) labelt uitslagen van $\alpha > .667$ als voldoende betrouwbaar.

Analyse

Dit onderzoek richtte zich op de vraag in hoeverre de geobserveerde interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie samenhangt met de verandering van het on-task gedrag van de leerling na de één op één interactie. De variabelen in dit onderzoek vormden de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie uitgedrukt in termen van complementariteit tussen interpersoonlijke gedragingen van

leerkracht en leerling en de verandering van het on-task gedrag van de leerling. In Figuur 3 is het onderzoeksmodel met de variabelen schematisch weergegeven.

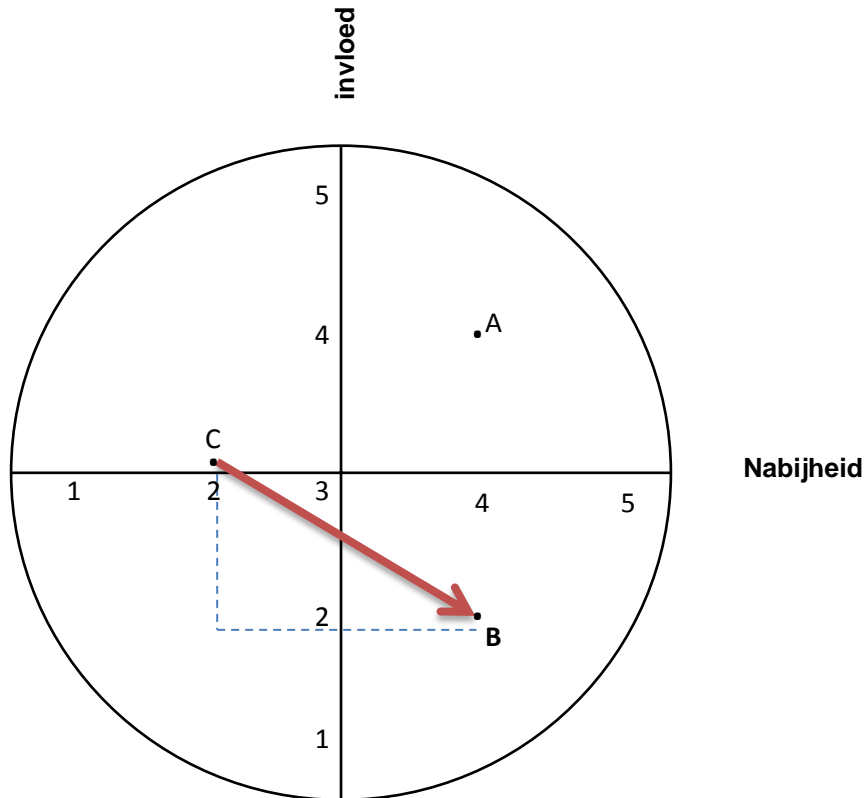


Figuur 3. Onderzoeksdesign

Meting Variabelen

De interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie werd gemeten aan de hand van de complementariteit tussen de leerkracht en leerling gedragingen tijdens de één op één interactie. Voor de interpersoonlijke gedragingen van zowel de leerkracht als de leerling werden op basis van de 10-seconden intervallen twee gemiddelde scorecijfers vastgesteld, één voor de dimensie invloed en één voor de dimensie nabijheid. In het theoretisch kader is complementariteit beschreven als tegengesteld op de dimensie invloed en gelijk op de dimensie nabijheid. In Figuur 4 wordt dit zichtbaar gemaakt door de punten A en B. Stel dat de leerkracht een score van 4 op nabijheid en invloed heeft, dan wordt dit in het circumplexmodel weergegeven door punt A (4,4). Maximale complementariteit zou bereikt worden als de leerling een score van 4 op nabijheid en een score van 2 op invloed zou hebben behaald, punt B (4,2). Als nu de ware score van de leerling op nabijheid en invloed respectievelijk 2 en 3 is (punt C), dan wordt de afstand tot de maximale complementariteit weergegeven door de rode pijl. Deze afstand is de maat voor de variabele complementariteit van de interpersoonlijke leerkracht leerling relatie (Tracey, 2004). De variabele complementariteit wordt berekend met behulp van de stelling van Pythagoras waaruit volgt dat 0 maximaal complementair is en 5.66 het minst complementair.

Om inzicht te krijgen in de score voor de complementariteit van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie, werden de verschillen van de dimensies nabijheid en invloed ook nog apart meegenomen in de analyse. Voor de aparte dimensies gold dan dat een score van 0 maximaal complementair is en een score van 4.00 het minst complementair is.



Figuur 4. Berekening complementariteit

De gemiddelde scores, van de 10 seconden intervallen, voor het on-task gedrag voor en het on-task gedrag na de één op één interactie werden direct meegenomen in de analyse.

Testen

In dit onderzoek werden de volgende variabelen onderscheiden: het on-task gedrag van de leerling, bestaande uit het on-task gedrag van de leerling voor en na de interactie, en de complementariteit van de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie, bestaande uit de nabijheidscomponent en de invloedscomponent.

Door het berekenen van de Pearsons correlatiecoëfficiënt (r) werd het verband tussen het on-task gedrag voor en het on-task gedrag na de één op één interactie onderzocht. De relatie tussen de mate van complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen en het on-task gedrag na de één op één interactie werd ook op deze manier geanalyseerd.

Om de invloed van de mate van complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen op de verandering van het on-task gedrag van de leerling te onderzoeken, is gebruik gemaakt van de herhaalde metingen analyse. Deze analysemethode is gebruikt omdat het on-task gedrag van

dezelfde leerling op twee verschillende momenten werd geobserveerd en gecodeerd. Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag, is gekeken naar het interactie-effect tussen de binnensubject factor (de verandering van het on-task gedrag van de leerling) en de tussensubject factor (de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen).

Alle testen waarin de variabele complementariteit opgenomen is, zijn ook uitgevoerd met de afzonderlijke componenten invloed en nabijheid.

Resultaten

In deze resultatensectie zijn achtereenvolgens de verschillende testen beschreven om de onderzoeksvragen te beantwoorden en de gestelde hypothesen te testen. Er zijn geen ontbrekende data geconstateerd binnen de steekproef. Tevens is gecontroleerd op uitbijters. Ook hier bleek geen sprake van te zijn. Voor het bepalen van de statistische significantie van de testresultaten is gebruik gemaakt van het betrouwbaarheidsinterval van $p < .05$.

Beschrijvende statistieken

In Tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van de variabelen opgenomen. Opvallend was dat het on-task gedrag van de leerlingen voor de één op één interactie tussen leerkracht en leerling gemiddeld iets hoger was dan het on-task gedrag na de interactie. De gemiddelde complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen van de leerkracht en leerling was hoog, wat inhoudt dat de geobserveerde één op één interacties tussen leerkracht en leerling gemiddeld genomen redelijk complementair te noemen waren. Ook als we de gemiddelden van de invloeds- en nabijheidscomponenten van de complementariteit bekeken, bleken de waargenomen interacties op beide dimensies hoog complementair te scoren.

Tabel 1.

Beschrijvende Statistieken Complementariteit en On-task gedrag

Variabele	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum	N
On-task gedrag voor de één op één interactie	3.44	0.96	0.40	4.90	66
On-task gedrag na de één op één interactie	3.19	1.00	0.50	4.70	66
Complementariteit*	1.09	0.65	0.00	3.04	66
Complementariteit Invloed*	0.89	0.68	0.00	3.00	66
Complementariteit Nabijheid*	0.42	0.68	0.00	1.50	66

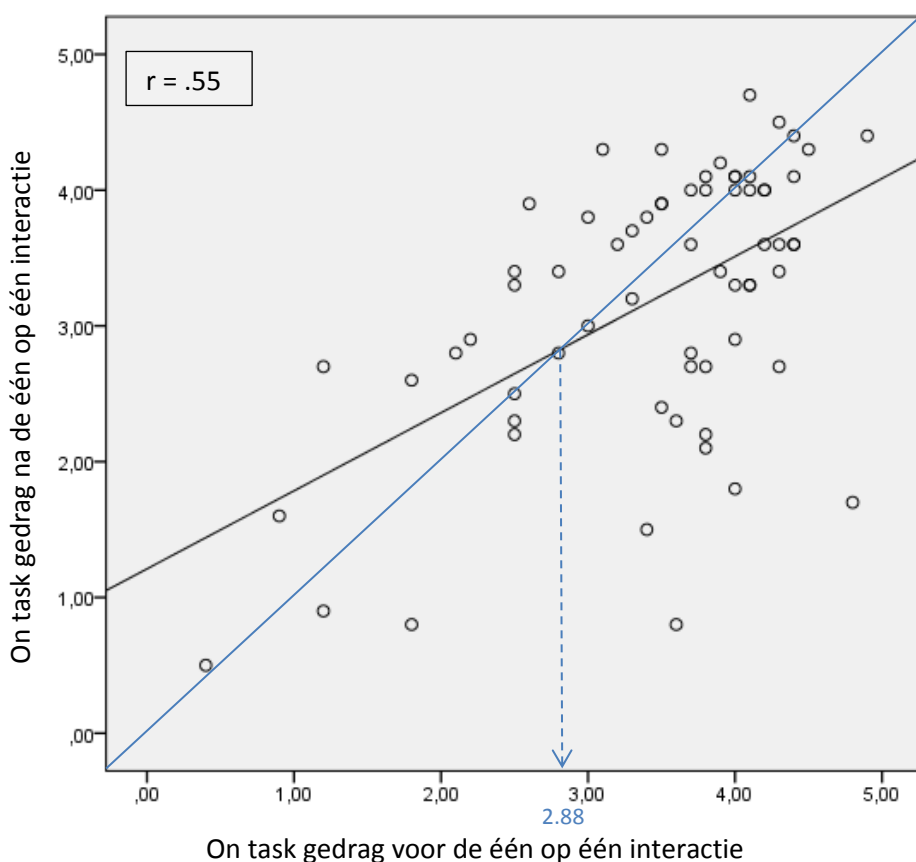
Noot. De minimum en maximum te behalen scores voor het on-task gedrag waren respectievelijk 0 en 6. Voor de complementariteit was dit 0 en 5.66. Voor de aparte componenten invloed en nabijheid gold een minimum van 0 en een maximum van 4.

* Een lage score op complementariteit betekent een hoge mate van complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen.

Correlaties

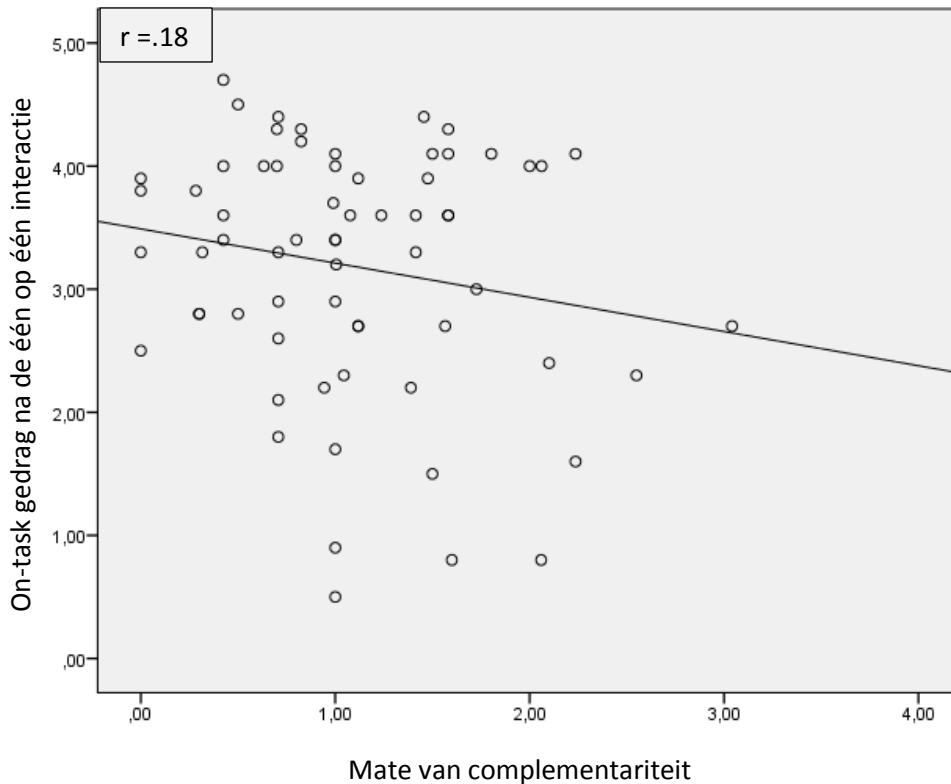
Wanneer we keken naar de verbanden tussen de verschillende variabelen viel op dat alle regressie lijnen in de verwachte richtingen waren.

Het on-task gedrag voor en na de één op één interactie vertoonde een sterke correlatie ($r = .55$), zie Figuur 5. Uit de door ons uitgevoerde gepaarde t-test bleek dit verband ook significant te zijn, $t(65) = 2.19$, $p = .02$, $r = .55$. Figuur 5 laat zien dat de leerlingen die voor de één op één interactie op on-task gedrag laag scoorden (<2.88), na de interactie veelal hoger scoorden op on-task gedrag. De leerlingen die hoger scoorden op on-task gedrag voor de één op één interactie (>2.88) scoorden na de interactie echter veelal lager. Van de observaties liet 75,76% een score van >2.88 zien op on-task gedrag voor de één op één interactie.



Figuur 5. Verband tussen het On-task Gedrag voor en het On-task Gedrag na de één op één Interactie

Het verband tussen de mate van complementariteit en het on-task gedrag na de interactie was zwak ($r = .18$), zie Figuur 6. Er was sprake van een middelmatige correlatie tussen de nabijheidscomponent en het on-task gedrag na de interactie ($r = .23$) en nagenoeg geen correlatie tussen de invloedscomponent en het on-task gedrag na de interactie ($r = .04$).



Figuur 6. Verband tussen Complementariteit en het On-task Gedrag na de één op één interactie

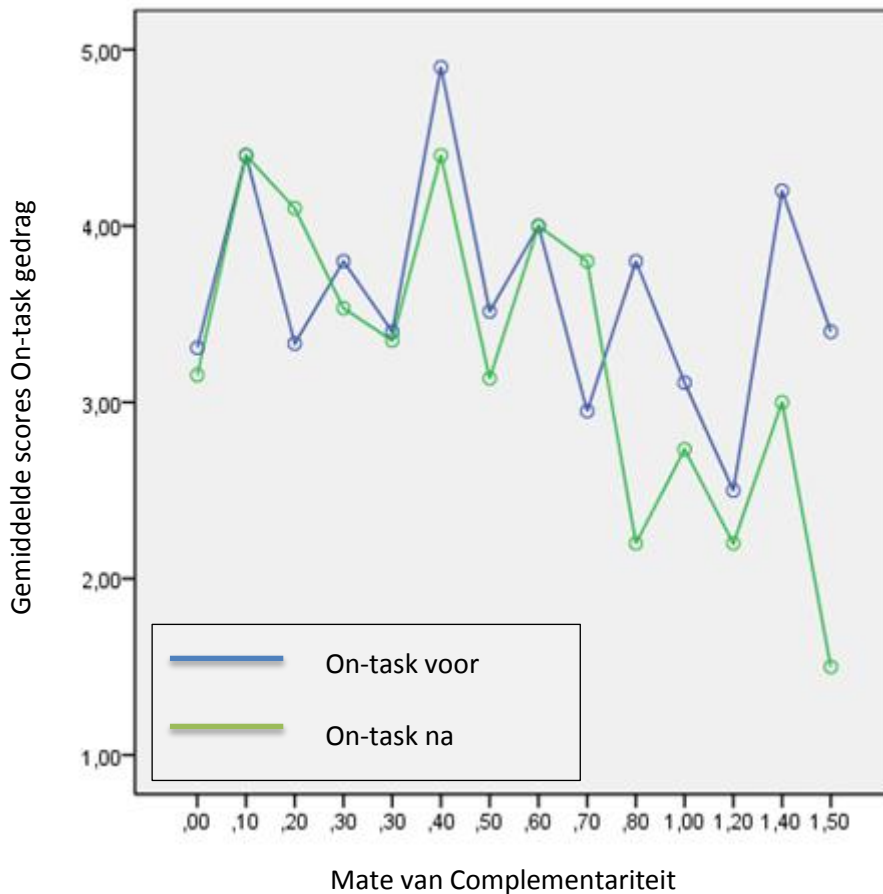
Herhaalde metingen analyse

Om de invloed van de mate van complementariteit van de één op één interactie tussen leerkracht en leerling op de verandering van het on-task gedrag van de leerling in kaart te brengen, hebben we gebruik gemaakt van de herhaalde metingen analyse. Om de betrouwbaarheid van de resultaten uit de analyse te waarborgen, hebben we voorafgaand aan de test vastgesteld dat voldaan is aan alle assumpties behorende bij de herhaalde metingen analyse.

De herhaalde metingen analyse is uitgevoerd met binnensubject factor *de verandering van het on-task gedrag van de leerling* en de tussensubject factor *complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen*. Uit de analyse van de invloed van de complementariteit op de verandering in het on-task gedrag van de leerlingen bleek dat de invloed van de complementariteit op de verandering van het on-task gedrag tussen voor en na meting, niet significant was: $F(1, 64) = 2.10, p = .08$. Ook de verandering van het on-task gedrag van de leerlingen, $F(1, 64) = .52, p = .48$ en het interactie-effect tussen de verandering van het on-task gedrag van de leerlingen en de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen $F(1, 64) = 2.00, p = .33$ waren niet significant.

Wanneer we een herhaalde metingen analyse uitvoerden waarbij we de invloeds- en nabijheidscomponenten van de complementariteit apart meenamen, bleken de veranderingen van het gemiddelde on-task gedrag van de leerlingen niet significant te zijn, $F(1, 63) = .28, p = .60$. De complementariteit van beide dimensies was niet van invloed op de verandering van het on-task gedrag. Voor de dimensie invloed gold: $F(1, 63) = .43, p = .51$, en voor de dimensie nabijheid: $F(1, 63) = 1.24, p = .27$. Het interactie effect tussen de verandering in het on-task gedrag van de leerling en de

invloedscomponent was niet significant. Het interactie effect tussen de verandering in het on-task gedrag en de nabijheidscomponent bleek wel significant te zijn, $F(1, 63) = 3.84, p = .03$. Hoe minder complementair de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling op de nabijheidsas waren, hoe negatiever de verandering van het on-task gedrag van de leerling was, zie Figuur 7.



Figuur 7. Invloed mate van Complementariteit van de Nabijheidscomponent op de verandering van het On-task Gedrag.

Conclusie

Na het uitvoeren van de analyses zijn we in staat om de eerder gestelde onderzoeksvragen en hypothesen te beantwoorden.

1. In hoeverre is er een verband tussen het on-task gedrag van de leerling voor en na de één op één interactie tussen leerling en leerkracht?

De verwachting was dat het on-task gedrag van de leerling gelijk bleef of positief zou veranderen door de één op één interactie tussen leerkracht en leerling. Uit de resultaten blijkt een sterk verband tussen het on-task gedrag voor de interactie en het on-task gedrag na de interactie. Het verband is positief voor de leerlingen met een lage on-task score voor de interactie en negatief voor de leerlingen met een hoge on-task score voor de interactie.

2. In hoeverre is er een verband tussen complementariteit en het geobserveerde on-task gedrag na de één op één interactie tussen leerling en leerkracht?

De verwachting was dat naarmate de mate van complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling hoger zou zijn, het on-task gedrag na de één op één interactie hoger zou zijn. Het verband tussen de mate van complementariteit en het on-task gedrag na de interactie is als verwacht: hoe meer complementair de interactie, hoe hoger het on-task van de leerling is na de interactie. De correlatie is echter zwak.

3. In hoeverre is de complementariteit van de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling tijdens de één op één interactie van invloed op de verandering van het on-task gedrag van de leerling?

We verwachtten dat interacties waarbij we complementair interpersoonlijk gedrag tussen leerkracht en leerling hadden vastgesteld, de leerlingen on-task bleven of een positieve verandering in het on-task gedrag lieten zien na de één op één interactie met de leerkracht. We kunnen stellen dat de nabijheidcomponent van de complementariteit een significante bijdrage levert aan een verandering in het on-task gedrag: hoe minder complementair de interpersoonlijke gedragingen tussen leerkracht en leerling op de nabijheidsas zijn, hoe negatiever de verandering van het on-task gedrag van de leerling is.

Discussie en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Met dit onderzoek wilden we met behulp van nieuwe meetinstrumenten meer inzicht krijgen in de invloed die de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie tijdens een één op één interactie heeft op het on-task gedrag van de leerling. We hebben hierbij gekeken naar de complementariteit uitgedrukt in een invloedscomponent en een nabijheidscomponent.

Interpretatie resultaten

Uit de analyse is naar voren gekomen dat de leerlingen die voor de één op één interactie laag scoren op on-task gedrag, nadien hoger scoren. Leerlingen die hoger scoren op on-task gedrag voor de één op één interactie gedrag na de interactie lager scoren op on-task gedrag. Het on-task gedrag voor de interactie is gemiddeld ook hoger dan het on-task gedrag na de interactie. Er zijn meerdere factoren die het on-task gedrag van de leerling beïnvloeden. Het on-task gedrag werd voor en na de één op één interactie gescoord, bij de laatste meting speelt de factor tijd wellicht ook een rol. Sommige leerlingen zijn sneller afgeleid, hebben moeite zich langere tijd te concentreren, tijd kan dus een factor zijn die van invloed is geweest op de lagere score na de interactie. Een andere verklaring is de 6 score in het observatieschema van on-task gedrag. Score 6 wordt gegeven als de leerling initiatief neemt om te overleggen, bijvoorbeeld de vinger opsteekt. Deze score komt voor de interactie vaker voor omdat dit vaak de aanleiding is voor de één op één interactie; na de interactie heeft de leerling de gevraagde hulp gekregen en is een score 6 minder vaak te behalen. Er zou daarom nog een kritisch naar het codeerschema gekeken moeten worden. Wellicht kan ook de inhoud van de één op één interactie tussen leerkracht en leerling van belang zijn voor het on-task gedrag van de leerling.

Mogelijk is er een verschil in de verandering van het on-task gedrag tussen een gesprek dat gaat over de inhoud van de taak en een gesprek dat gericht is op het gedrag van de leerling. Ook kan hierbij gedacht worden aan het belang van de diagnostische competentie van de leerkracht. De mate waarin de leerkracht aansluit bij het niveau van de leerling, is wellicht bepalend voor het on-task gedrag van de leerling (Deci & Ryan, 2000; van de Pol, 2012).

Uit de analyse blijkt dat de invloedscomponent van de complementariteit minder belangrijk blijkt te zijn voor de verandering van het on-task gedrag van de leerling. Uit onderzoek van van Tartwijk et al. (1998) bleek dat de perceptie van de leerling voor wat betreft de leerkracht-leerling relatie al voor een groot deel wordt bepaald, met name de mate van invloed, tijdens klassikale instructie. Wellicht is de invloedscomponent van de interactie tussen leerkracht en leerling, tijdens het één op één contact, minder doorslaggevend voor het on-task gedrag van de leerling. Het is interessant om in vervolg onderzoek het meer algemene beeld van de leerling van de leerkracht-leerling relatie mee te nemen door middel van de Vragenlijst voor Interpersoonlijke Leraargedrag (Wubbels et al., 2005). Tevens is het interessant de verschillende complementaire combinaties van leerling en leraar gedrag in het circumplexmodel tegen elkaar af te zetten. Er zou dan bijvoorbeeld gekeken kunnen worden naar combinaties van leerling en leerkracht waarbij de een een score voor nabijheid heeft die lager is dan 3 en de ander een score op nabijheid groter dan 3.

Discussie onderzoeksproces

Buiten de bijzonderheden die in de analyse naar voren zijn gekomen kunnen we ook bij de uitvoering van het onderzoek een aantal opmerkingen plaatsen. Voor dit onderzoek hebben we aan de hand van beeld- en geluidsopnames de observaties uitgevoerd. Het beeld- en geluidmateriaal was niet altijd goed te observeren door de kwaliteit van het materiaal. Zo was de afstand tot de camera soms groot en was de resolutie van het beeld niet altijd van het gewenste niveau waardoor gezichtsuitdrukkingen minder zichtbaar waren. Tijdens het onderzoek is contact geweest met dr. Kindermann, een ervaren wetenschappelijk onderzoeker op het gebied van engagement en on-task gedrag. Dr. Kindermann heeft aangegeven dat het direct observeren van een aantal leerlingen een beter inzicht kan geven in het on-task gedrag. Toch levert het gebruik maken van film- en geluidsopnamen ook voordelen op zoals het kunnen terugkijken van fragmenten en het inzoomen op de interactie. Dit is door directe observatie niet mogelijk. Ook kost het direct observeren meer observatietijd. De gehele les moet het on-task gedrag gescoord worden, omdat het moment van interactie van tevoren niet bekend is. Voor vervolgonderzoek is het daarom aan te bevelen tijdens de lesactiviteit te observeren, maar ook beeld- en geluidsopnamen te maken om naderhand nog terug te kunnen kijken.

Tijdens het scoren van de interacties bleek 10 seconden soms te kort om de interpersoonlijke gedragingen van leerkracht en leerling goed in kaart te brengen. In de onderwijspraktijk komen tijdens zelfstandig werken echter veelal korte interacties voor. Wij raden dan ook aan om minimaal 10 seconden, 1 interval, per interactie te hanteren. Wellicht zou ook alleen gekeken kunnen worden naar wat langere één op één interacties. Er zal dan echter wel moeten worden meegenomen dat de lengte van de één op één interactie ook van invloed blijkt te zijn op het on-task gedrag van de rest van de

leerlingen in de klas. Hoe langer de interactie, hoe meer off-task de overige leerlingen zullen zijn (Scott & Bushell, 1974).

Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn nieuwe meetinstrumenten ontworpen die het mogelijk maken het interpersoonlijk gedrag van leerkracht en leerling op interactieniveau in kaart te brengen. Ook het codeerschema voor on-task gedrag is door de onderzoekers verbeterd. Aan de hand van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten vastgesteld. De meetinstrumenten vormen daarmee een belangrijk uitgangspunt voor vervolgonderzoeken naar de interpersoonlijke leerkracht-leerling relatie, met name als het gaat om het observeren van de interpersoonlijke gedragingen, en het on-task gedrag van leerlingen.

Onderwijspraktijk

Dit onderzoek biedt ook voor de onderwijspraktijk waardevolle informatie. De mate van nabijheid in de één op één interactie tussen leerkracht en leerling blijkt van belang te zijn voor de verandering van het on-task gedrag van de leerling. Voor scholen en leerkrachten is het van belang individuele aandacht te schenken aan de leerling door één op één contact zodat de leerling meer betrokken is bij het leren en daardoor eerder succesvol zijn schoolcarrière zal afsluiten (Fredericks et al., 2004). De leerkracht kan door verdergaand onderzoek meer inzicht verkrijgen in de waarde van de interpersoonlijke relatie die tot uiting komt in het contact met de leerling. Op deze wijze kan het onderzoek een belangrijke bijdrage leveren in de interpersoonlijke competentieontwikkeling van zowel de huidige als de toekomstige leerkracht

Referenties

- Boon, M., (2011). *Interpersoonlijk Studentgedrag in kaart. Onderzoek naar het meten van interpersoonlijk studentgedrag in één op één begeleidingsgesprekken met de docent*. Masterthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Boves, T., Van Dijk, M. (2008). *Contact maken. Communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Estroff, S., & Nowicki, S. Jr. (1992). Interpersonal complementarity, gender of interactants and performance on puzzle and word tasks. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 351–356.
- Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
doi:10.3102/00346543074001059
- Harleman, L., De Koning, R.E.M., & Lek, K.M. (2012). *Complementariteit binnen gesprekken tussen student en docent op macro en microniveau. Onderzoek naar complementariteit binnen gesprekken tussen student en docent op macro- en microniveau*. Bachelorthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Krippendorff, K. (2004a). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lutz, S.L., Guthrie, J.T., & Davis, M.H. (2006). Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 3-20.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company
- Markey, P., Lowmaster, S., & Eichler, W. (2010). A real-time assessment of interpersonal complementarity. *Personal Relationships*, 17(1), 13-25.
- Murdock, T.B., & Miller, A. (2003). Teachers as sources middle school students' motivational identity; Variable-centered and person-centered analytic approaches. *Elementary School Journal*, 103, 383-399.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wietrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3^e ed.). New York: Macmillan.
- Sadler, P., Ethier, N., Gunn, G., Duong, D., & Woody, E. (2008). Are we on the same wavelength? Complementarity as shared cyclical patterns within an interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (6), 1005-1020.
- Scott, J. W. & Bushell, D. (1974) The length of teacher contacts and students off-task behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 7, 39-44.

- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Tracey, T. J. G. (2004). Levels of Interpersonal Complementarity: A Simplex Representation. *Personality and Social Psychology bulletin*, 30, 1211 – 1225.
- Tracey, T. J. G. (2005). Interpersonal rigidity and complementarity. *Journal of research in personality*, 39, 592 – 614.
- Van de Pol, J. (2012). *Scaffolding in teacher-student interaction. Exploring, measuring, promoting and evaluating scaffolding*. (Academisch Proefschrift, Dutch Interuniversity Centre for Educational Sciences).
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1998). Students perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 1–11.
- Vries de, O.L. (2010). *Een Model voor Interpersoonlijk Studentgedrag tijdens één op één begeleidingsgesprekken*. Masterthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York, NY: Norton.
- Wubbels, T., Brekelmans M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43, 6–24. doi: 10.1016/j.ijer.2006.03.003
- Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20(12), 153.
- Woolfolk, A., Hughes, M., & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Essex: Pearson Education Limited.

Bijlage 1

Scoringsschema geobserveerde IPR Leerkracht

	Omschrijving gedrag	Score
Invloed	Weet niet wat hij moet doen, is onzeker. Geeft geen uitleg, stelt geen vragen of uitleg is/vragen zijn onduidelijk. Open vragen. Laat leerling zijn gang gaan. Houdt zich afzijdig, toont weinig initiatief in het contact. Geen/weinig oogcontact.	1
	Geeft uitleg/stelt vragen maar is onduidelijk. Open vragen. Toont weinig initiatief in het contact. Geen/weinig oogcontact.	2
	Gaat in gesprek met de leerling: stelt vragen, geeft uitleg. Regelmatig oogcontact.	3
	Checkt globaal het werk van de leerling, geeft uitleg en concrete aanwijzingen. Stelt meer gesloten vragen. Neemt initiatief tot contact: gevraagd of ongevraagd. Regelmatig oogcontact.	4
	Controleert het werk van de leerling, en geeft opdrachten. Neemt initiatief tot contact: gevraagd of ongevraagd. Zegt tegen de leerling wat hij moet doen en hoe. Doet voor. Stelt gesloten vragen. Regelmatig/vaak oogcontact.	5
	Omschrijving gedrag	Score
Nabijheid	Is afkeurend ten aanzien van gedrag of de vraag van de leerling. Is boos, ontevreden of lacht uit. Verheft zijn stem. Houdt afstand: staat rechtop.	1
	Afwijzend ten aanzien van het gedrag of de vraag van de leerling. Is teleurgesteld, ongeïnteresseerd, kortaf. Houdt afstand: staat rechtop.	2
	Neutraal ten aanzien van het gedrag of de vraag van de leerling. Geen actieve betrokkenheid maar komt bijv. wel dichtbij de tafel van de leerling staan.	3
	Positief ten aanzien van het gedrag of de vraag van de leerling. Actieve betrokkenheid: luistert, is vriendelijk en toont interesse in het werk. Benadert de leerling op gelijke hoogte: zakt bijv. door de knieën bij de tafel van de leerling. Luistert, is vriendelijk, glimlacht.	4
	Begripvol ten aanzien van het gedrag of de vraag van de leerling. Actieve betrokkenheid: luistert, is vriendelijk en toont interesse in het werk en de persoon: vraagt bijvoorbeeld hoe het voor de leerling is om de taak uit te voeren. Benadert de leerling op gelijke hoogte en heeft lichamenlijk contact: legt bijv. hand op de schouder. Luistert, is vriendelijk en behulpzaam, glimlacht.	5

Naar Van Tartwijk et al. (1998) en Wubbels et al. (1987)

Scoringsschema geobserveerde IPR Leerling

	Omschrijving gedrag	Score
Invloed	Stelt zich afhankelijk op: stelt geen of bevestigende vragen zoals: 'is dit zo goed?' Accepteert klakkeloos de uitleg van de leerkracht. Is schuchter: praat zacht/moeilijk verstaanbaar. Geen/weinig oogcontact, kijkt weg.	1
	Is terughoudend: volgt de aanwijzingen van de leerkracht op, reageert instemmend. Stelt bevestigende vragen in combinatie met algemene opmerkingen zoals: 'ik begrijp het niet'. Praat zacht. Geen/weinig oogcontact, kijkt veelal weg.	2
	Luistert actief naar de leerkracht, stelt algemene vragen. Goed verstaanbaar. Regelmatig oogcontact, kijkt af en toe weg.	3
	Brengt zelf ideeën in. Neemt verantwoordelijkheid. Stelt gerichte vragen. Goed verstaanbaar. Regelmatig oogcontact.	4
	Gaat de discussie aan, is kritisch. Wijst op fouten. Neemt het heft in handen in het gesprek, neemt initiatief. Goed verstaanbaar. Regelmatig/vaak oogcontact.	5
	Omschrijving gedrag	Score
Nabijheid	Is ontevreden/moppert. Verheft de stem of is brutaal. Kijkt boos/nors of frons.	1
	Is ongeïnteresseerd: zit bijv. onderuit gezakt. Reageert kortaf, zucht. Kijkt nors. Laat het over zich heen komen.	2
	Neutraal: neutrale blik. Normale houding aan tafel.	3
	Is positief. Actieve houding: luistert, is geïnteresseerd. Glimlacht, is vriendelijk.	4
	Werkt actief samen, is meegaand, staat open voor uitleg. Is enthousiast. Glimlacht, is vriendelijk.	5

Naar Van Tartwijk et al. (1998) en Boon (2011)

Bijlage 2

On-Task Scoringsschema

	Geobserveerd gedrag	Score
On-Task	<i>Pro-actief</i> : De leerling neemt initiatief om over de taak te overleggen. Steekt vinger op of stelt vraag aan medeleerling, begint overleg met medeleerling over de taak.	6
	<i>Actief</i> : De leerling geeft antwoord op een vraag of reageert op overleg begonnen door leerkracht of medeleerling.	5
	<i>Werkend</i> : Is aan het werk aan de taak.	4
	<i>Wachtend</i> : De leerling wacht op de uitleg van de leraar/ de leerling wacht op de leerkracht voor beantwoording van zijn/haar vraag of is bezig met taak gerelateerde voorbereidende acties (vb. potlood zoeken, koptelefoon repareren)	3
Off- Task	<i>Passief</i> : De leerling lijkt niets te doen, luistert naar <i>niet</i> aan de taak gerelateerd geklets van anderen.	2
	<i>Passief werkend</i> : De leerling is met iets anders bezig, de leerling reageert op <i>niet</i> aan de taak gerelateerde acties van medeleerling (of leerkracht).	1
	<i>Passief initiatief</i> : De leerling onderbreekt de leerkracht of begint gesprek met medeleerling over <i>niet</i> taak gerelateerde onderwerpen.	0

Naar Skinner, Furrer & Kindermann (2009)