

**BASISSCHOOLLEERLINGEN EN HUN BEELD VAN DE LEERKRACHT IN
RELATIE TOT VERSCHILLENDE KENMERKEN VAN LEERLING EN
LEERKRACHT**

MARLIES BAX

**Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen
Master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering**

**Studentnummer: 3127281
Begeleider: Prof. Dr. Th. Wubbels
Tweede beoordelaar: Prof. Dr. M. Brekelmans**

December 2008

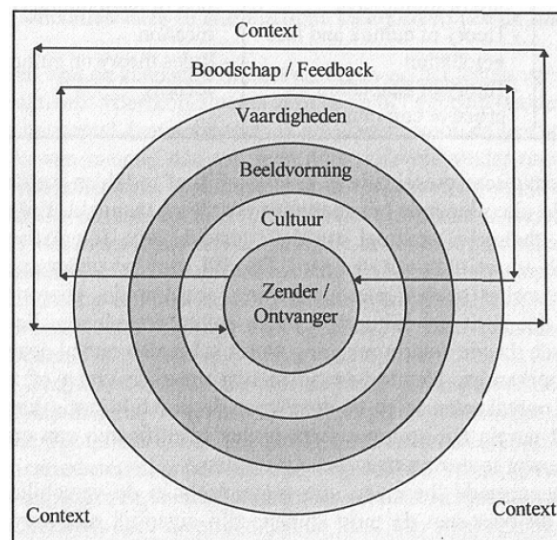
SAMENVATTING

In dit artikel wordt een onderzoek beschreven naar het beeld dat basisschoolleerlingen hebben van hun leerkracht. Er is onderzocht of de kenmerken van de leerkracht (ervaring en geslacht) en kenmerken van de leerlingen (geslacht, leeftijd en etniciteit) van invloed zijn op en zorgen voor verschillen in het beeld dat leerlingen hebben van hun leerkracht. Het beeld van leerlingen is in kaart gebracht met behulp van het model Interpersoonlijk Leraarsgedrag dat bestaat uit de twee dimensies invloed en nabijheid. Er is gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag zodat deze in groep 6, 7 en 8 van de basisschool afgenomen kon worden. 502 leerlingen in Tilburg en Breda hebben de vragenlijst, die ook een deel bevatte waarin naar de achtergrondkenmerken van de leerling werden gevraagd, ingevuld. Op basis van eerder onderzoek kan verwacht worden dat de kenmerken geslacht van de leerling en het geslacht van de leerkracht niet van invloed zullen zijn op het beeld van leerlingen van hun leerkracht. De kenmerken leeftijd, ervaring leerkracht en etniciteit van de leerlingen zullen daarentegen wel voor een significant verschil kunnen zorgen in het beeld van leerlingen op de dimensies nabijheid en invloed. Er is een meervoudige variatieanalyse uitgevoerd om de hypothesen te toetsen. Op de dimensie invloed zorgen het geslacht van de leerling, de interactie tussen de leeftijd van de leerling en de ervaring van de leerkracht, de interactie tussen de leeftijd van de leerling en het geslacht van de leerlingen en de interactie tussen de ervaring van de leerkracht en de etniciteit van de leerling voor een significant verschil. Op de dimensie nabijheid zijn dit het geslacht en de ervaring van de leerkracht en de interactie tussen de leeftijd van de leerling en het geslacht van de leerkracht. Voor een volgend onderzoek met deze opzet is het aan te bevelen om voor een grotere respondentengroep te kiezen om zo duidelijkere significante verschillen te hebben op vooral de interactie-effecten. In dit onderzoek is het namelijk zo dat deze significante verschillen door een kleine groep worden bepaald.

1. INTRODUCTIE

Op 30 september 2008 verscheen er bij het onderwijsnieuws van 'The Independent' een artikel met de titel "Boys do better when they are taught by men, study finds". Er wordt in het artikel een onderzoek beschreven waaruit blijkt dat jongens beter presteren als zij in het basisonderwijs bij een mannelijke leerkracht zitten. Bijna de helft van 1000 mannen die aan het onderzoek hebben meegedaan vertelde dat mannelijke leerkrachten in het basisonderwijs het meeste invloed op hen hadden tijdens hun schoolperiode. Er werd ook door 35 procent aangegeven dat ze door mannelijke leerkrachten werden uitgedaagd om harder te werken en 22 procent gaf aan dat hun zelfvertrouwen in het eigen kunnen was toegenomen (Garner, 2008). Jongens hebben een ander beeld van mannelijke leerkrachten dan van vrouwelijke leerkrachten. Hieruit en uit andere onderzoeken blijkt dat de gevoelens van leerlingen ten opzichte van hun leerkracht in relatie staan met het succes op school (Pianta & Nimetz, 1991; Pianta, 2006). Zijn er, naast het geslacht van de leerkracht, nog meer kenmerken te noemen die kunnen zorgen voor een verschil in het beeld dat leerlingen hebben van hun leerkracht? In dit onderzoek wordt er naar een aantal verschillende kenmerken van leerkracht en leerling gekeken om zo te kunnen bepalen of er een verschil is in het beeld van leerlingen van hun leerkracht.

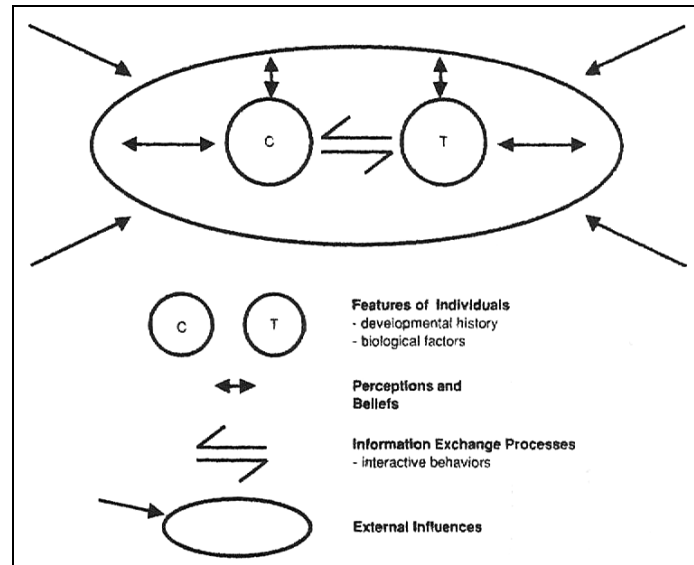
Er zijn verschillende kenmerken die van invloed zijn op het beeld van de leerlingen van hun leerkracht en op de relatie die leerling en leerkracht met elkaar hebben. Elke leerling bekijkt de leerkracht anders en heeft een ander beeld van hem of haar. Dit wordt duidelijk aan de hand van de communicatie die plaatsvindt in een klas. Communicatie is een van de kenmerken die van invloed is op het beeld van leerlingen en dat kan zorgen voor verschillen tussen de beelden die leerlingen hebben van hun leerkracht. Wanneer er communicatie plaatsvindt tussen verschillende groepen met verschillende kenmerken zoals jongens en meisjes, Marokkaan en Nederlander, gemotiveerd en ongemotiveerd is er een grotere kans op miscommunicatie en verschillende opvattingen dan wanneer er communicatie is binnen groepen met dezelfde kenmerken. Eventuele miscommunicatie en verschillen in opvattingen ontstaan doordat men alles bekijkt vanuit de eigen cultuur (Pinto, 2004). De communicatie in een klas wordt niet door elke leerling hetzelfde ontvangen. Dit wordt duidelijk aan de hand van een schematische weergave van Shadid (2003) over interculturele communicatie. Interculturele communicatie is een lastig begrip dat wordt omschreven door Samovar en Porter (1991) als communicatie die plaatsvindt wanneer er een boodschap in de ene cultuur verwerkt moet worden in een andere cultuur. In Figuur 1 wordt het begrip 'interculturele communicatie' schematisch weergegeven en wordt duidelijk dat er een boodschap van een zender naar een ontvanger gaat waarbij de cultuur, de beeldvorming, de vaardigheden en de context een rol spelen. Volgens Shadid (2003) wordt de interculturele communicatie door drie factoren beïnvloed: (1) de culturele achtergronden, (2) de attitudes en beeldvorming en (3) de persoonlijke vaardigheden van de communicatiepartners. De beoordeling en interpretatie van de boodschap door de ontvanger zijn afhankelijk van deze drie factoren en worden dus niet door iedereen hetzelfde waargenomen en beoordeeld. Eenzelfde boodschap van een leerkracht in de klas kan door verschillende leerlingen dus ook anders worden geïnterpreteerd doordat de drie factoren een rol spelen bij de communicatie.



Figuur 1

Schematische weergave interculturele communicatie (Shadid, 2003, p.80)

De drie factoren genoemd door Shadid (2003) zijn van invloed op de communicatie in het algemeen. Er zijn door Pianta (2006) factoren genoemd die betrekking hebben op een specifieke onderwijssituatie waarbij er aandacht is voor de relatie tussen leerling en leerkracht. Pianta maakt onderscheid tussen (1) kenmerken van individuen, (2) processen waarbij informatie wordt uitgewisseld en (3) invloeden van buitenaf. In Figuur 2 is te zien hoe deze factoren onderling in relatie staan met elkaar.



Figuur 2

Schematische weergave van het conceptuele model van leerkracht-leerling relaties (Pianta, 2006, p.691)

Er worden door Pianta (2006) voor de eerste factor, kenmerken van individuen, een aantal voorbeelden gegeven die van invloed zijn op de relatie tussen leerlingen en leerkracht zoals geslacht, temperament, zelfvertrouwen en sociale vaardigheden. Er wordt vervolgens binnen de eerste factor onderscheid gemaakt tussen de leerkracht en de leerling. Een kenmerk dat genoemd wordt dat specifiek is voor de leerkracht is de ervaring. Voorbeelden van kenmerken van de leerlingen die van invloed zijn op de relatie tussen leerling en leerkracht zijn de leeftijd en het geslacht van de leerling. Een ander kenmerk van de leerling, namelijk de studieloopbaan, komt naar voren in het onderzoek van Henderson en Fisher (2008) dat is gedaan bij 'vocational education' klassen. 'Vocational education' studenten hebben verschillende studieloopbanen. Zo zijn er studenten die maar een aantal vakken op betreffende school volgen om zo naar de universiteit te kunnen gaan en er zijn studenten die naar betreffende school gaan om alle vakken te volgen en een opleiding behalen ('Wholly-School Assessed' (WSA) studenten). Er is in het onderzoek een verschil gevonden tussen deze twee groepen studenten en het beeld van hun leraren. De studenten die vakken volgen om zo toegelaten te kunnen worden op de universiteit, hadden een beeld van de leerkracht ten aanzien van leidend, vriendelijk en begripvol dat hoger was dan de WSA studenten. De universiteitsstudenten namen een significant positiever beeld waar van de leerkracht dan de WSA studenten. Ook hadden zij een positievere houding en meer tevredenheid over hun klas dan de WSA studenten.

De tweede factor in het schema van Pianta (2006) over de relatie tussen leerkracht en leerlingen, de processen waarbij informatie wordt uitgewisseld, gaat over hoe de informatie wordt overgebracht. Bijvoorbeeld de toon van de stem, de houding, de nabijheid, het tijdstip en de duur zijn van invloed op hoe de informatie wordt overgebracht. De gevoeligheid en de mate van positiviteit in de informatie is ook van invloed op de relatie tussen leerlingen en leerkrachten.

Onder de invloeden van buitenaf, de derde factor in het schema van Pianta (2006), valt onder andere het schoolsysteem, het schoolklimaat en bijvoorbeeld het aantal leerkrachten waarmee een leerling in contact komt op een dag. Ook de eigen persoonlijke voorkeuren en vrijetijdsbestedingen van de leerkracht valt onder de invloeden van buitenaf en is allemaal van invloed op de relatie tussen leerling en leerkracht.

Naast de kenmerken die genoemd worden voor de relatie van leerkracht en leerlingen zijn er vele onderzoeken naar meer verschillende kenmerken behorend bij leerlingen en leerkrachten die van invloed zijn op het beeld van leerlingen van hun leerkracht. Een van deze onderzoeken is een onderzoek van Van Petegem, Aelterman, Rosseel en Creemers (2007) waarbij gekeken werd naar het welbevinden van leerlingen. Uit het onderzoek bleek dat het welbevinden van de leerlingen van invloed is op de relatie tussen leerling en leerkracht. Het beeld van de leerling verandert naarmate hij of zij zich beter of minder voelt. Bijvoorbeeld een leerling die zich goed voelt, ziet de leraar als leidend, helpend en vriendelijk. Naarmate leerlingen de leerkracht strenger zien, is hun welbevinden lager (van Petegem et al., 2007). De motivatie is van invloed op het welbevinden van leerlingen en staat dus ook in relatie met het beeld van leerlingen. Erg gemotiveerde leerlingen hebben een hoger welbevinden dan leerlingen die met een gevoel van verplichting naar school gaan (van Petegem, Aelterman, van Keer & Rosseel, 2006).

Ook de resultaten zijn van belang voor het beeld van de leerling en de relatie tussen leraar en leerling. In een studie van Levy, Wubbels, Brekelmans en Morganfield (1997) bleek dat de prestaties uitgedrukt in cijfers die behaald werden voor een vak van betreffende leraar niet zorgden voor een significant verschil in de beelden van leerlingen van de leraar. De prestaties van leerlingen hebben in een onderzoek van Levy, den Brok, Wubbels en Brekelmans (2003) wel voor een verschil gezorgd. Leerlingen die goede prestaties leverden vonden de leerkracht minder dominant en nabij dan hun medestudenten die lager presteerden.

Het welbevinden en de behaalde resultaten blijken dus van invloed te zijn op het beeld dat leerlingen hebben van hun leerkracht. Er zal in dit artikel echter niet verder ingegaan worden op deze aspecten omdat het onderzoek en de bijbehorende vragenlijst te veel zou omvatten. Dit onderzoek richt zich op leerlingen in het basisonderwijs. Hierdoor is het in tegenstelling tot het voortgezet onderwijs ook moeilijker om de motivatie en de behaalde resultaten mee te nemen omdat er maar een leerkracht is voor de meeste vakken en er dus altijd interactie plaatsvindt tussen de behaalde resultaten en de motivatie voor bepaalde lessen en vakken. Het is voor dit onderzoek niet haalbaar om alle aspecten mee te nemen.

Er is in dit onderzoek gekozen om de kenmerken ervaring van leraren, het geslacht van leerlingen en leerkracht, de leeftijd van de leerling en de etniciteit van leerlingen te onderzoeken ten aanzien van het beeld van leerlingen. Dit zijn kenmerken die naast de reeds genoemde kenmerken tevens van invloed zijn op het beeld van leerlingen en die nog niet

eerder samen in een onderzoek op de basisschool wat betreft het beeld van leerlingen van hun leerkracht zijn onderzocht. Er zijn wel steeds meer basisscholen die te maken krijgen met leerlingen met verschillende culturele achtergronden. Het wordt dus tijd dat dit onderzocht wordt. De kenmerken die in dit onderzoek centraal staan zullen in Paragraaf 3 nader worden toegelicht. De onderzoeksmethoden komen aan bod in Paragraaf 4 waarna in Paragraaf 5 de resultaten van de toetsing van de hypothesen, geformuleerd in Paragraaf 3, worden besproken. Maar eerst zal in Paragraaf 2 het leerkrachtgedrag worden omschreven zodat het beeld van leerlingen in kaart kan worden gebracht.

2. LEERKRACHTGEDRAG

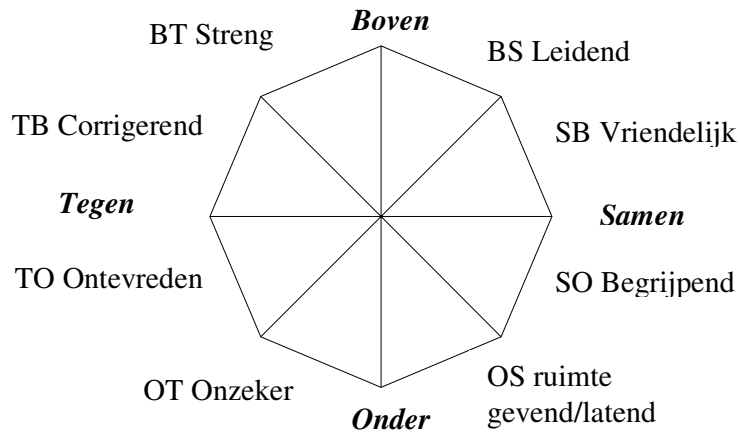
Om het beeld van leerlingen dat ze hebben van hun leerkracht te kunnen omschrijven, wordt eerst het leerkrachtgedrag nader bekeken. Na de uiteenzetting van het leerkrachtgedrag kan het beeld van leerlingen in kaart worden gebracht en zal aan de hand van deze uiteenzetting het beeld dat leerlingen hebben van hun leerkracht geanalyseerd worden zodat de hypothesen (Paragraaf 3) getoetst kunnen worden.

Brekelmans en Wubbels (1994) maken in een studie gebruik van de term ‘interpersoonlijk leraarsgedrag’. Hier wordt mee bedoeld: “de perceptie van het gedrag van docenten in termen van de betrekking die door de docent wordt gecommuniceerd in de interactie met leerlingen in de klassesituatie” (Brekelmans en Wubbels, 1994, p. 245). Er is voor het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten een model ontwikkeld. Dit model is gebaseerd op een algemeen model voor interpersoonlijk gedrag afkomstig van Leary en bestaat uit twee dimensies waarop al het gedrag van een leerkracht is te plaatsen. De twee dimensies zijn de machtsdimensie en de nabijheidsdimensie. De machtsdimensie gaat over de invloed die de leerkracht heeft in de klas en de mate van dominantie, de nabijheidsdimensie gaat over de emotionele afstand van de leerkracht tot de leerlingen. Hoe meer er sprake is van nabijheid hoe meer de leerkracht zal voldoen aan de wensen en behoeften van de leerlingen (Brekelmans & Wubbels, 1994). Onderzoek naar het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht waarbij naar een langere periode wordt gekeken, heeft aangetoond dat leerkrachtgedrag dat gezien wordt als dominant en samen een positieve invloed heeft op de prestaties van de leerlingen. Zowel op affectief als cognitief niveau. (Levy et al., 2003).

Het beeld dat leerlingen hebben zal in dit onderzoek worden beschreven aan de hand van de twee dimensies met elk hun uiteinden. Er zal worden gekeken naar het beeld ten opzichte van de machtsdimensie met de uiterste Boven en Onder (BO) en naar de nabijheidsdimensie met de uitersten Samen en Tegen (ST). Wanneer een leerkracht hoog scoort op de machtsdimensie en laag scoort op de nabijheidsdimensie dan is er sprake van TB (Tegen en Boven). Het gedrag van de leerkracht kan dan omschreven worden als corrigerend. Is er sprake van meer nabijheid dan zal de leerkracht het meeste bij BT (Boven en Tegen) scoren. Op die manier ontstaan er aan de hand van de twee dimensies met hun uitersten acht sectoren, namelijk: leidend, vriendelijk, begrijpend, ruimte latend/gevend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng. Wanneer een leerkracht bijvoorbeeld veel invloed heeft in de klas (een hoge score op B), maar er daarbij ook aandacht is voor de wensen en behoeften van de leerlingen (hoge

score op S) dan zal deze docent vooral leidend en vriendelijk worden gevonden door leerlingen (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans & Wubbels, 1994).

In Figuur 3 is het model Interpersoonlijk Leraarsgedrag weergegeven en is te zien dat de twee dimensies voor acht sectoren zorgen (Créton & Wubbels, 1984; Brekelmans & Wubbels, 1994; Levy et al., 2003). Elke sector beschrijft verschillend gedrag en elk leerkrachtgedrag is te plaatsen in het model.



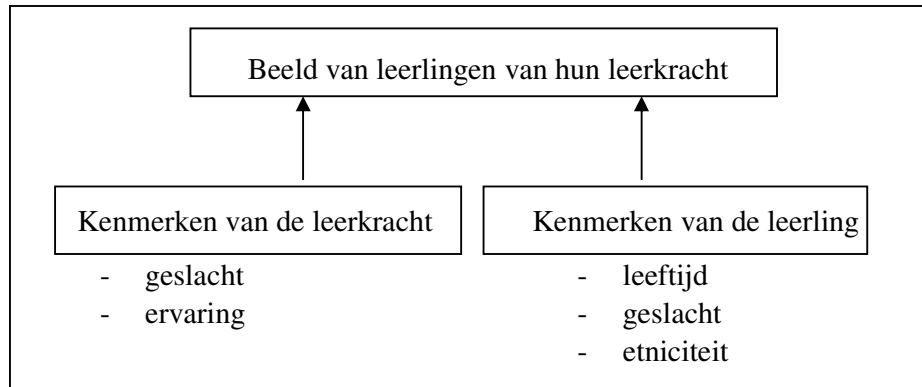
Figuur 3

Het model voor interpersoonlijk leerkrachtgedrag (Brekelmans & Wubbels, 1994)

3. INVLOEDEN OP HET BEELD VAN LEERLINGEN VAN HUN LEERKRACHT

Veel onderzoeken naar het beeld van leerlingen en de relatie van leerkracht en leerling zijn gedaan in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek is echter vanuit de basisschoolleerling in de groepen 6, 7 en 8 gekeken en is in dat opzicht een nieuwe dimensie in het onderzoek naar het beeld van leerlingen van hun leerkracht. Er wordt in dit onderzoek niet gekeken naar één kenmerk van leerkracht of leerling die van invloed kan zijn op het beeld, maar er worden diverse kenmerken zoals de leeftijd van de leerling, de ervaring van de leerkracht, de culturele achtergrond van de leerling en het geslacht van zowel de leerkracht als de leerling in het onderzoek meegenomen.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: *Welke kenmerken van de leerkracht en de leerling hebben invloed op het beeld van leerlingen van hun leerkracht gemeten op de twee dimensies macht en nabijheid?* In Figuur 4 zijn de verschillende kenmerken van leerkracht en leerlingen die onderzocht worden weergegeven in een conceptueel schema.



Figuur 4

Conceptueel schema van te onderzoeken kenmerken

Het beeld dat leerlingen hebben van hun leerkracht wordt beïnvloed door vele kenmerken. Een aantal hiervan werden al beschreven in de inleiding. In deze paragraaf zullen de kenmerken aan bod komen die in dit onderzoek onderzocht worden (zie Figuur 4). In veel van de onderzoeken die in de tekst aangehaald worden, is er gebruik gemaakt van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL) of de Engelstalige versie (QTI) om het beeld van leerlingen en leraren te onderzoeken. Per kenmerk dat onderzocht gaat worden in dit onderzoek wordt er een hypothese gegeven op basis van eerder onderzoek.

Geslacht leerkracht

In studies van Feldman (1992, 1993) worden aan de hand van verschillende onderzoeken mannelijke leerkrachten en vrouwelijke leerkrachten vergeleken. In de meerderheid van de onderzoeken waarbij er gekeken werd naar een overall beeld van de leerkrachten was er geen verschil te vinden tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Ook werd er in verschillende onderzoeken gekeken naar specifieke kenmerken van leerkrachten. Zo werd er gekeken naar de beelden van de leerlingen ten aanzien van de warmte, het begrip, de vriendelijkheid en de aandacht van de leerkracht. Hierbij werd geen verschil gevonden wat betreft het geslacht van de leerkracht. Wel kregen vrouwelijke leerkrachten in een enkel onderzoek een hogere score op hun gevoeligheid en betrokkenheid bij de klas. Er werd tevens een verschil gevonden in de invloed van leerkrachten. Mannelijke leerkrachten werden soms beschouwd als machtiger in vergelijking met vrouwelijke collega's. Deze verschillen waren echter minimaal en in een minderheid van de onderzoeken. Wanneer er naar een overall beeld werd gekeken, werden er geen significante verschillen gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten.

In een Zweeds onderzoek (Einarsson & Granström, 2002) werd gekeken of er verschil is in interacties tussen meisjes en jongens en hun mannelijke of vrouwelijke leerkracht in een klassensituatie. Het onderzoek is uitgevoerd in klassen met leerlingen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar en in klassen met leerlingen in de leeftijd van 13 tot 16 jaar. Hierbij is nagegaan of er verschil is in het aantal interacties tussen leerling en leerkracht geïnitieerd door leerling of leerkracht. De conclusie van het onderzoek is dat vrouwelijke leerkrachten meer aandacht geven aan jongens dan aan meisjes ongeacht de leeftijd van de leerlingen. Bij mannelijke

leerkrachten neemt het aantal interacties tussen meisjes toe in tegenstelling tot de interacties met jongens als zij ouder worden. Wanneer de leerlingen ouder worden nemen bij de vrouwelijke leerkrachten de interacties toe. Bij mannelijke leerkrachten nemen de interacties juist af naarmate de leerlingen ouder worden.

Het geslacht van de leerkracht is dus wel van invloed op de interacties tussen hen en hun leerlingen. Maar de verschillen in aantal interacties hoeven echter nog niet te betekenen dat jongens en meisjes een ander beeld hebben van hun mannelijke dan wel vrouwelijke leerkracht.

Hypothese 1: er is geen verschil wat betreft score op de dimensies invloed en nabijheid op basis van het geslacht van de leerkracht.

Ervaring leerkracht

Uit onderzoek blijkt dat ervaring van de leraar in relatie staat tot de relatie die de leraar heeft met de leerlingen (Pianta, 2006; Levy et al., 2003). Dit is tevens te concluderen naar aanleiding van een onderzoek van Brekelmans, Wubbels en van Tartwijk (2005). Uit het onderzoek blijkt dat een leerkracht met minder dan drie jaar ervaring lager scoort wat betreft invloed op leerlingen dan leerkrachten die meer dan drie jaar ervaring hebben. De eerste drie jaar wordt er steeds hoger gescoord op invloed. Na drie jaar ervaring worden de verschillen in mate van invloed elk opvolgend jaar minder, maar stijgen nog wel. In de volgende tien jaar is er stabilisatie in de mate van invloed. Na bijna 20 jaar ervaring stijgt de mate van invloed nog even heel licht. Een beginnende leerkracht scoort echter wel hoger wat betreft nabijheid dan een ervaren leerkracht. Een ervaren leerkracht heeft een steeds lagere score wanneer het nabijheid betreft (Brekelmans, Wubbels en van Tartwijk, 2005).

Hypothese 2: de score op invloed bij het beeld van leerlingen wordt hoger naarmate de leerkracht meer ervaring heeft.

Hypothese 3: de score op nabijheid bij het beeld van leerlingen wordt lager naarmate de leerkracht meer ervaring heeft.

Geslacht en leeftijd van leerlingen

Uit het onderzoek van Einarsson en Granström (2002), zoals hiervoor beschreven, bleek dat er een verschil is in het aantal interacties tussen leerling en leerkracht ten aanzien van het geslacht van de leerkracht. Er werd in dit onderzoek tevens gekeken naar de leeftijd en het geslacht van de leerlingen. De conclusies hiervan zijn dat wanneer de leerlingen ouder worden de interacties bij vrouwelijke leerkrachten toe nemen. Ook is er bij jongens meer sprake van interacties tussen hen en hun vrouwelijke leerkracht dan bij meisjes. Er zijn echter geen verschillen ten aanzien van aantal interacties die leerlingen aangaan bij mannelijke leerkrachten. Uit ander onderzoek blijkt eveneens dat jongens meer aandacht krijgen in de klas dan meisjes (Duffy, Warren & Walsh, 2001; Sadker, Sadker & Klein, 1991). Hierbij is echter alleen gekeken naar de interactie en niet naar het beeld van leerlingen. Uit ander onderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van de QTI kan blijken of het verschil in interactie ook zorgt voor een verschil in het beeld van leerlingen van hun leerkracht.

Een van de onderzoeken naar het beeld van leerlingen waarin gebruik wordt gemaakt van de QTI is van Henderson en Fisher (2008). Er is in het onderzoek gekeken naar verschillen tussen het beeld van studenten. De verschillen die gevonden werden ten aanzien van geslacht, vrouwelijke studenten geven een hogere beoordeling ten aanzien van begrijpend en lagere

beoordeling ten aanzien van streng en ontevreden, zijn minimaal. In een studie van Levy, Wubbels, Brekelmans en Morganfield (1997) is er ook gekeken naar de invloed van het geslacht op het beeld van de leerlingen. Uit deze studie bleek dat het geslacht van de leerlingen geen invloed heeft op het beeld. Er is tevens in die studie gekeken naar de leeftijd. Het bleek dat leeftijd van invloed is op het beeld dat de leerlingen van leraren hebben. Hoe ouder de leerling hoe hoger de leraar scoort op invloed (Levy et al., 1997).

Bij een onderzoek van Birch en Ladd (1997) is er wel een verschil gevonden tussen jongens en meisjes van de kleuterschool en hun relatie met de leerkracht. Er wordt in dit onderzoek echter een andere onderverdeling gemaakt van de relatie van leerling en leerkracht. Ze bekijken de relatie op drie verschillende kenmerken: dichtbijheid, conflict en afhankelijkheid. Leerkrachten gaven aan meer dichtbijheid in de relatie met meisjes te hebben dan de relatie met jongens. De meisjes hebben een hechtere band met leraren dan jongens. Bij de jongens was er meer sprake van conflict in de relatie (Birch en Ladd, 1997; Pianta, 2006).

Hypothese 4: tussen jongens en meisjes is er geen verschil in het beeld van hun leerkracht.

Hypothese 5: de score invloed bij het beeld van leerlingen wordt hoger naarmate de leerling ouder wordt.

Etniciteit

Naast genoemde kenmerken, leeftijd, geslacht en ervaring van de leerkracht, heeft de etniciteit van de leerlingen invloed op het beeld dat ze hebben van hun leerkracht en de relatie die ze hebben met hun leerkracht. In Den Brok en Levy (2005) wordt een overzicht gegeven van deze onderzoeken naar verschillen ten aanzien van het beeld van leerlingen met als kenmerk de etniciteit. Er wordt daarin aangegeven dat het te verwachten is dat westerse studenten hun leerkracht een minder hoge score toebedelen op de twee dimensies, invloed en nabijheid dan niet-westerse studenten.

Den Brok, Levy, Rodriguez en Wubbels (2002) hebben onderzoek gedaan onder Amerikaanse high school studenten met een Spaanse, Portugese of Latijns-Amerikaanse achtergrond (Hispanic) en Aziatische high school studenten van 14 tot en met 18 jaar in de Verenigde Staten. De etniciteit is in dit onderzoek aan de studenten zelf gevraagd. Hispanic leerlingen schaalden hun leerkracht hoger ten aanzien van de nabijheid dan Aziatische leerlingen. Leraren met een Latijns-Amerikaanse achtergrond werden hoger beoordeeld bij streng en bij vriendelijk dan hun Aziatische collega's. Uit een ander onderzoek (Levy et al., 2003) in de Verenigde Staten waarbij studenten hun eigen etniciteit aan konden geven, kwam naar voren dat Afrikaans-Amerikaanse mannelijke studenten de leraar minder leidend en vriendelijk zagen dan de andere groepen. Aziatisch-Amerikaanse studenten vonden daarentegen dat de leerkrachten strenger waren en hen minder ruimte gaven.

Een onderzoek in Australië (Evans & Fisher, 2000) waarbij de leerlingen, als maat van etniciteit, werd gevraagd naar de taal die er thuis werd gesproken en naar de geboortelanden van hun ouders, worden veel verschillende etniciteiten met elkaar vergeleken. Een van de conclusies is dat studenten waarvan de vaders in Azië zijn geboren een positiever beeld hebben van leerkrachten wat betreft de sector leidend dan hun medestudenten. Bij de studenten waar er thuis een op Chinees gebaseerde taal wordt gesproken, hebben tevens een positiever beeld van hun leerkrachten. Uit een onderzoek, uitgevoerd in de Verenigde Staten,

waarbij er is gekozen om etniciteit ook te definiëren aan de hand van de taal die er thuis gesproken wordt, bleek dat studenten die thuis het meeste Engels spraken de leerkracht als minst dominant zagen (Levy et al., 1997). In deze studie is tevens gekeken naar het percentage leerlingen in een klas die afkomstig zijn uit de Verenigde Staten en de invloed hiervan op het beeld van de leerlingen en naar het aantal verschillende culturele achtergronden van leerlingen in een klas. Uit de resultaten is af te leiden dat hoe groter het percentage leerlingen in een klas is die afkomstig zijn uit de Verenigde Staten hoe minder dominant ze de leerkracht vonden. Het aantal verschillende culturen in een klas heeft ook invloed op het beeld van de leerlingen. Hoe meer verschillende culturen er in een klas waren des te meer dominant en nabij de leerkracht wordt gevonden. Dat wil zeggen dat een leerling in een multiculturele klas de leerkracht anders ziet dan een leerling in een klas die minder multicultureel is (Levy et al., 1997).

Een onderzoek waarbij niet het beeld van leerlingen werd onderzocht maar de relatie tussen leerling en leerkracht is van Murray, Murray en Waas (2008) onder leerkrachten op Amerikaanse kleuterscholen. In dit onderzoek zijn leerlingen van de kleuterschool en hun leerkrachten gevraagd naar hun de relatie met elkaar op basis van vijf kenmerken: emotionele ondersteuning, ondersteuning ten aanzien van kennis, ondersteuning ten aanzien van instrumenten, mate van gezelschap en mate van conflict. Hieruit blijkt dat er geen verschil waar te nemen is voor het verschil in geslacht. Wel was er een verschil ten aanzien van de etniciteit van leerlingen. Leerkrachten geven aan meer emotionele ondersteuning te geven aan Spaans-Amerikaanse leerlingen dan aan Afrikaans- Amerikaanse leerlingen (Murray et al., 2008).

Hypothese 6: leerlingen met een westerse culturele achtergrond bedelen hun leerkracht een minder hoge score toe op de twee dimensies, invloed en nabijheid, dan leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond.

4. ONDERZOEKSMETHODEN

Instrument

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst die bestond uit twee delen. In het eerste deel worden vragen gesteld om zo de achtergrondkenmerken zoals geslacht, leeftijd, culturele achtergrond en sociaal economische status te kunnen meten. Deel 2 bestond uit een aangepaste versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag.

Er zijn in deel 1 van de vragenlijst een aantal vragen verwerkt waaruit de culturele achtergrond en de etniciteit van de leerlingen kan blijken. Etniciteit is echter geen eenduidig begrip en is een lastig te meten begrip. Er zijn dan ook verschillende indicatoren die aan kunnen geven of een leerling een andere etniciteit heeft dan medeleerlingen. Dit wordt in verschillende onderzoeken anders vormgegeven. In dit onderzoek worden hiervoor verschillende vragen gesteld om zo de etniciteit op verschillende punten te kunnen meten. Net als in een aantal onderzoeken (Den Brok et al., 2002) wordt er aan de leerling zelf gevraagd naar hun etniciteit. Een andere mogelijkheid is het bekijken van het geboorteland van de leerlingen of ouders. Een derde mogelijkheid is etniciteit te definiëren aan de hand van de taal die er thuis gesproken wordt (Evans & Fisher, 2000). Weer een andere mogelijkheid is het

vragen naar het aantal jaar dat de leerling in het huidige land woont. In dit onderzoek is er voor gekozen om al deze mogelijkheden op te nemen in deel 1 van de vragenlijst. Aan de hand van deze verschillende vragen over de etniciteit zal de mate van etniciteit van leerlingen duidelijker worden.

Deel 2 is een aangepaste versie van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL). De VIL (Créton & Wubbels, 1984) is ontwikkeld om het beeld van leerlingen van de leerkracht in kaart te kunnen brengen en te achterhalen wat de leerlingen van de leerkracht vinden. Deze vragenlijst is gebaseerd op het model zoals in Figuur 1 waarin de acht sectoren van leerkrachtgedrag grafisch zijn weergegeven. De oorspronkelijke Vragenlijst Interpersoonlijk Leerkrachtgedrag (VIL) bestaat uit 77 items met vijf-puntschalen (Wubbels, Créton, Levy en Hooymayers, 1993). Elk item in de vragenlijst correspondeert met een van de acht sectoren: leidend, vriendelijk, begrijpend, ruimte latend/gevend, onzeker, ontevreden, corrigerend en streng. Hierdoor is vanuit de resultaten van de VIL op te maken wat het beeld van leerlingen is van het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht.

Voor dit onderzoek is de VIL aangepast naar een versie voor de basisschool zodat leerlingen van groep 6, 7 en 8 de vragenlijst kunnen begrijpen en invullen. De oorspronkelijke VIL is gericht op het voortgezet onderwijs. De leerlingen in dit onderzoek zitten op de basisschool en zijn jonger. De formulering van de oorspronkelijke items is daarom aangepast aan het niveau van de bovenbouw van de basisschool. Tevens is de schaal veranderd van een vijf-puntschaal naar een vier-puntschaal. Dit is gedaan zodat de schaal in dit onderzoek voor de leerlingen duidelijker en concreter is. Teveel antwoordmogelijkheden kan zorgen voor het niet goed onderscheid kunnen maken tussen de mogelijkheden (Moors, 2008). Om dit te vermijden werd er bij elke antwoordmogelijkheid een concreet woord neergezet, namelijk: nooit, soms, vaak, altijd. Zo konden de leerlingen een duidelijk onderscheid zien en maken tussen de antwoordmogelijkheden.

Per sector zijn er vijf items zodat de aangepaste VIL uit totaal 40 items bestaat. In Tabel 1 is per sector een voorbeeld item gegeven.

Tabel 1
Voorbeelditems voor de acht sectoren in de gebruikte VIL

| Sector | Item in de vragenlijst voor leerlingen |
|---------------------------|--|
| Leidend (BS) | We letten goed op bij onze juf |
| Vriendelijk (SB) | Onze juf wil weten hoe het met ons gaat |
| Begrijpend (SO) | Onze juf luistert naar ons |
| Ruimte gevend/latend (OS) | Er mag veel bij onze juf |
| Onzeker (OT) | Wij kunnen onze juf makkelijk voor de gek houden |
| Ontevreden (TO) | Onze juf moppert |
| Corrigerend (TB) | Onze juf geeft snel onvoldoendes |
| Streng (BT) | Onze juf geeft straf |

Kenmerken van de respondentgroep

De vragenlijst is in mei en juni 2008 door 502 leerlingen ingevuld. Deze leerlingen zitten op 7 verschillende basisscholen in Breda en Tilburg. Er is gekeken naar de buurtmonitor en de stadmonitor van zowel Tilburg als Breda om te kunnen bepalen of het woongebied voor alle leerlingen vrijwel hetzelfde is. In Tilburg is gekeken naar stadsdeel Tilburg Noord en in Breda

is gekeken naar woongebied Hoge Vucht omdat daar de meeste leerlingen die de vragenlijst hebben ingevuld woonachtig zijn. De kenmerken aantal autochtonen, aantal allochtonen en de samenstelling van het huishouden zijn met elkaar vergeleken. In Tabel 2 is te zien hoeveel procent autochtoon, westers allochtoon en niet-westers allochtoon is. In Tabel 3 is de samenstelling van het huishouden te zien.

Tabel 2
Percentage autochtoon en allochtoon in Tilburg Noord en Hoge Vucht.

| | Autochtoon | Westers allochtoon | Niet-westers allochtoon |
|-------------------------|------------|-----------------------|----------------------------|
| Stadsdeel Tilburg Noord | 60.9 | 9.0 | 30.2 |
| Woongebied Hoge Vucht | 56.1 | 12.4 | 31.5 |

(Gemeente Tilburg, 2008; Onderzoek en Informatie Gemeente Breda, 2008).

Tabel 3
Samenstelling van het huishouden in Tilburg Noord en Hoge Vucht.

| | 1 ouder- gezinnen | 2 volwassenen met kinderen | 2 volwassenen | Alleen- staanden | Meer dan 2 volwassenen |
|---------------|----------------------|-------------------------------|------------------|---------------------|---------------------------|
| Tilburg Noord | 7.7 | 21.2 | 31.3 | 31.6 | 8.2 |
| Hoge Vucht | 14.4 | 18.6 | 29.5 | 35.9 | 2.0 |

(Gemeente Tilburg, 2008; Onderzoek en Informatie Gemeente Breda, 2008).

Uit de gegevens in Tabel 2 en Tabel 3 is op te maken dat de scholen zich in soortgelijke wijken bevinden. Op deze manier is het effect van variabele woongebied minimaal gehouden.

De scholen variëren in grootte van 70 tot 540 leerlingen. De vragenlijst is ingevuld door 209 jongens en 232 meisjes in de groepen 6, 7 en 8 van de basisschool (zie Tabel 4). De jongens en meisjes die de enquête voor dit onderzoek hebben ingevuld zitten verspreid over 27 klassen; 1 groep 5/6, 9 groepen 6, 1 groep 6/7, 8 groepen 7, 1 groep 7/8 en 7 groepen 8. Het gemiddelde leerlingenaantal van de klassen is 20.8 leerlingen per klas. Het aantal vrouwelijke leerkrachten en mannelijke leerkrachten is ongeveer gelijk (10 mannen en 14 juffen). De ervaring van deze leerkrachten verschilt veel en varieert van 1 jaar tot 38 jaar met een gemiddelde van 17,9 jaar.

Tabel 4
Aantal jongens en meisjes in groep 6, 7 en 8

| | Geslacht leerling | | |
|---------|-------------------|---------|--------|
| | Jongens | Meisjes | Totaal |
| Groep 6 | 94 | 94 | 188 |
| Groep 7 | 73 | 95 | 168 |
| Groep 8 | 68 | 78 | 146 |
| Totaal | 235 | 267 | 502 |

Om erachter te kunnen komen welke culturele achtergrond de leerlingen hebben en in welke mate ze tot een bepaalde etniciteit behoren is er gevraagd naar verschillende aspecten waaruit dit kon blijken. Zo werd er gevraagd naar het geboorteland van de leerling zelf, de moeder en de vader, de taal die thuis, met vriendinnen en op school gesproken werd, en naar feesten die werden gevierd. Tevens werd er gevraagd naar hoe de leerlingen zichzelf voelden ten aanzien van hun culturele achtergrond.

Bij de drie vragen over de geboortelands (leerling zelf, vader en moeder) werden er in totaal 54 verschillende landen genoemd. Deze zijn op twee verschillende manieren opgedeeld. Bij de eerste manier zijn de verschillende landen opgedeeld in categorieën. In Tabel 5 is een overzicht te zien van de geboortelands van de leerlingen en hun vaders en moeders ingedeeld in tien categorieën. De andere manier van indelen was op basis van westers en niet-westers. Voor deze indeling is gebruikt gemaakt van de definitie van niet-westerse allochtonen op de site van het Centraal Bureau voor de Statistiek. “Niet-westerse allochtonen zijn allochtonen met als herkomstgroepering een van de landen in de werelddelen Afrika, Latijns-Amerika en Azië (exclusief Indonesië en Japan) of Turkije” (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2008). In Tabel 6 is te zien dat veel leerlingen in een westers land zijn geboren. Bij de ouders is iets meer dan de helft in een niet-westers land geboren.

Tabel 5
Geboorteland leerlingen, moeders en vaders met de indeling op basis van landen.

| | Leerling | | Moeders | | Vaders | |
|----------------|----------|------------|---------|------------|--------|------------|
| | Aantal | Percentage | Aantal | Percentage | Aantal | Percentage |
| Nederland | 425 | 84.8 | 201 | 40.3 | 185 | 37.2 |
| Turkije | 6 | 1.2 | 61 | 12.2 | 72 | 14.5 |
| Marokko | 14 | 2.8 | 94 | 18.8 | 96 | 19.3 |
| Suriname | 3 | 0.6 | 16 | 3.2 | 18 | 3.6 |
| Antillen | 14 | 2.8 | 26 | 5.2 | 26 | 5.2 |
| Overig Europa | 12 | 2.4 | 27 | 5.4 | 27 | 5.4 |
| Overig Afrika | 7 | 1.4 | 28 | 5.6 | 32 | 6.4 |
| Overig Azië | 18 | 3.6 | 39 | 7.8 | 37 | 7.4 |
| Overig Amerika | 2 | 0.4 | 7 | 1.4 | 2 | 0.4 |
| Oceanië | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 0.4 |
| Totaal | 501 | 100.0 | 499 | 100.0 | 497 | 100.0 |

Tabel 6
Geboorteland leerlingen, moeders en vaders met indeling op basis van westers en niet-westers.

| | Leerling | | Moeders | | Vaders | |
|--------------|----------|------------|---------|------------|--------|------------|
| | Aantal | Percentage | Aantal | Percentage | Aantal | Percentage |
| Westers | 437 | 87.2 | 232 | 46.5 | 215 | 43.3 |
| Niet-westers | 64 | 12.8 | 267 | 53.5 | 282 | 56.7 |
| Totaal | 501 | 100.0 | 499 | 100.0 | 497 | 100.0 |

Er zijn 425 leerlingen in Nederland geboren. Slechts 6.4 procent geeft aan minder dan 9 jaar in Nederland te wonen. 8.2 procent geeft aan meer dan 9 jaar in Nederland te wonen. Deze leerlingen wonen bijna hun hele leven al in Nederland.

Daarnaast werd er gevraagd naar de taal die er thuis, met vriendinnen en op internet wordt gesproken. Er werden 21 verschillende talen genoemd. Door 65,5 procent werd Nederlands als voertaal thuis ingevuld. Bij 9,8 procent is dit Turks en bij 8,6 procent is dit Marokkaans. Van de leerlingen waarvan één van de ouders of beide ouders niet in Nederland zijn geboren (335 leerlingen) gaf 49 procent aan thuis Nederlands te spreken. Van de 511 leerlingen gaven 70 leerlingen aan met vrienden en vriendinnen een andere taal dan Nederlands te spreken. Bij de taal die voor internet en tv wordt gebruikt was dit aantal respectievelijk 38 en 68.

Er werd tevens aan de leerlingen gevraagd welke feesten ze thuis vieren en aan welke gebruiken er thuis werd gedaan. Bij 51,4 procent van de leerlingen werden de christelijke feesten gevierd. Bij 43,6 procent werd er aandacht besteed aan de Islamitische feesten en tradities. Ook waren er leerlingen die aangaven dat er thuis zowel aandacht was voor christelijke als islamitische feesten (2,2 procent). Er zijn ook leerlingen (0,4 procent) die hindoeïstische feesten vieren en aan hindoeïstische gebruiken aandacht geven. 1,6 procent gaf aan zowel christelijke als hindoeïstische feesten te vieren en gebruiken te onderhouden. De overige leerlingen (0,8 procent) gaf aan geen feesten te vieren of gebruiken te onderhouden.

Ten slotte werd er aan de leerling gevraagd bij welke etniciteit zij zich zelf vonden passen met de vraag: 'Ik voel mezelf ...'. Er werden hier 28 verschillende etniciteiten genoemd. Deze hebben vervolgens dezelfde indeling gekregen als bij de geboortelanden van de leerling zelf, moeder en/of vader. 49,9 procent van de leerlingen voelde zichzelf Nederlands, 17 procent Marokkaans, 11 procent Turks en 5 procent Antilliaans.

Betrouwbaarheidsanalyse

Van de schalen zoals ze in deze versie van de VIL worden gebruikt, is de Cronbach's Alpha berekend om zo de betrouwbaarheid vast te stellen. Alle schalen behalve OT hebben een goede betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha ≥ 0.60). Bij de schaal BT en de schaal TB zijn twee items verwijderd om de betrouwbaarheid te vergroten. De betrouwbaarheid van OT is zeer laag. Er zijn geen items van de schaal OT die hoog met elkaar correleren. De hoogst gevonden correlatie binnen OT is $r = .21$. Er is vervolgens voor gekozen om de schaal OT niet mee te nemen in het onderzoek. In Tabel 7 is een overzicht te vinden van de betrouwbaarheid van de schalen die in het onderzoek worden meegenomen.

Tabel 7
Betrouwbaarheid en aantal items per schaal

| Schaal | Aantal items | Gemiddelde | Betrouwbaarheid (Cronbach's Alpha) |
|---------------------------|--------------|------------|------------------------------------|
| BS (Leidend) | 5 | 0.70 | 0.66 |
| SB (Vriendelijk) | 5 | 0.73 | 0.70 |
| SO (Begrijpend) | 5 | 0.77 | 0.76 |
| OS (Ruimte gevend/latend) | 5 | 0.40 | 0.69 |
| TO (Ontevreden) | 5 | 0.23 | 0.65 |
| TB (Corrigerend) | 3 | 0.21 | 0.66 |
| BT (Streng) | 3 | 0.25 | 0.63 |

Vervolgens is met de sectoren van de schalen die overbleven de waarde op invloed en nabijheid berekend¹. De oorspronkelijke formules (Den Brok, Levy, Wubbels & Rodriguez, 2003) zijn aangepast omdat de schaal OT ertussenuit is gelaten. De scores op de dimensies invloed en nabijheid zijn gebruikt om te onderzoeken welke verschillen in kenmerken van leerling en leerkracht mogelijk zorgen voor een verschillend beeld van leerlingen van hun leerkracht. Hiervoor is een meervoudige variatieanalyse (MANOVA) gebruikt. Als afhankelijke variabelen zijn daarin meegenomen de score op invloed en de score op nabijheid. Als onafhankelijke variabelen zijn de groep van de leerlingen, het geslacht van de leerkracht, het geslacht van de leerling, ervaring leerkracht, en de mate waarin de leerling westers zijn aan de hand van hun geboorteland en de geboortelands van beide ouders. Voor het laatste is gekozen, in tegenstelling tot het kiezen van een indeling waaruit landen voortvloeien, omdat deze indeling een mooie verdeling oplevert over vier groepen en concreet iets zegt over de culturele achtergrond. De resultaten van de MANOVA komen aan bod in Paragraaf 5. De conclusie en discussie komen aan de orde in de laatste paragraaf.

5. RESULTATEN

Voor het kenmerk leeftijd is gebruik gemaakt van de groep waarin de leerlingen zich bevinden. De correlatie tussen de groep en de geboortedatum is namelijk hoog ($r = -.82$) Daarom wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de geboortedatum en de groep.

In Tabel 8 zijn de resultaten van de MANOVA toets te zien. Interacties tussen 3 of meer variabelen zijn geen van allen significant en worden daarom niet vermeld in de tabel.

Tabel 8
MANOVA resultaten

| | F-waarde | p-waarde | Verklaarde variantie (in procenten) |
|-------------------------------|----------|----------|-------------------------------------|
| Groep | 0.98 | 0.42 | 0.5 |
| Geslacht leerkracht | 5.25 | <0.01 | 2.8 |
| Geslacht leerling | 4.61 | 0.01 | 2.4 |
| Ervaring leerkracht | 3.70 | <0.01 | 2.9 |
| Mate van westers zijn | 1.19 | 0.30 | 1.3 |
| Groep * Mate van westers zijn | 1.10 | 0.38 | 1.8 |
| Groep * Ervaring leerkracht | 3.12 | <0.01 | 3.2 |
| Groep * Geslacht leerkracht | 6.97 | <0.01 | 3.6 |
| Groep * Geslacht leerling | 3.17 | 0.01 | 1.7 |

¹

Invloed = $(0.92*BS)+(0.38*SB)-(0.38*SO)-(0.92*OS)-(0.38*TO)+(0.38*TB)+(0.92*BT)$

Nabijheid = $(0.38*BS)+(0.92*SB)+(0.92*SO)+(0.38*OS)-(0.92*TO)-(0.92*TB)-(0.38*BT)$

Tabel 8 *vervolg*

| | | | |
|---|------|------|-----|
| Geslacht leerkracht * Mate van westers zijn | 1.42 | 0.20 | 1.1 |
| Geslacht leerkracht * Geslacht leerling | 0.75 | 0.47 | 0.4 |
| Geslacht leerkracht * Ervaring leerkracht | 2.09 | 0.13 | 1.1 |
| Geslacht leerling * Mate van westers zijn | 0.93 | 0.47 | 0.8 |
| Geslacht leerling * Ervaring leerkracht | 0.51 | 0.80 | 0.4 |
| Ervaring leerkracht * Mate van westers zijn | 1.66 | 0.04 | 3.9 |

Drie van de vijf variabelen zorgen voor een significant verschil (zie Tabel 8). Namelijk het geslacht van de leerkracht ($F(2,368) = 5.25, p < 0.01$) het geslacht van de leerlingen ($F(2,368) = 4.61, p = 0.01$) en de ervaring van de leerkracht ($F(6,736) = 3.70, p = < 0.01$). Tevens zorgen verschillende interactie-effecten voor een significant verschil. Dit zijn groep en ervaring leerkracht ($F(8,736) = 3.12, p < 0.01$), groep met het geslacht van de leerkracht ($F(2,368) = 6.97, p < 0.01$), groep met het geslacht van de leerling ($F(4,736) = 3.17, p = 0.01$) en de ervaring van de leerkracht met de mate van westers zijn van de leerlingen ($F(18,736) = 1.66, p = 0.04$). De genoemde kenmerken en interactietermen zorgen dus voor een significant andere score op één of beide dimensies invloed en nabijheid. Om te kunnen bepalen op welke dimensie en in welke richting de kenmerken en de interacties zorgen voor een significant verschil, is er gekeken naar de ANOVA resultaten (zie Tabel 9).

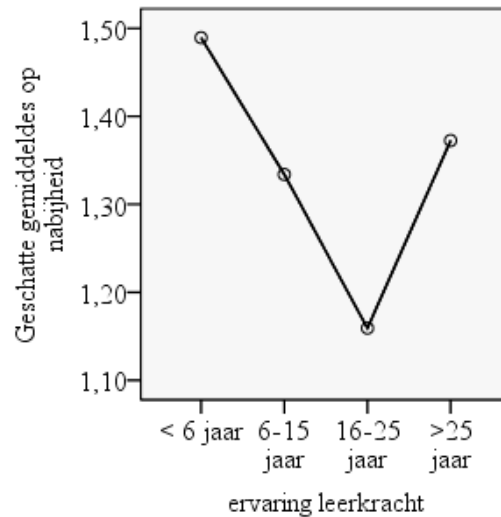
Tabel 9

ANOVA resultaten (F waarde) en de p-waarde (tussen haken) op invloed en nabijheid

| | Invloed | Nabijheid |
|---|--------------|---------------|
| Geslacht leerkracht | 3.17 (0.08) | 10.49 (<0.01) |
| Geslacht leerling | 9.17 (<0.01) | 3.02 (0.08) |
| Ervaring leerkracht | 0.59 (0.62) | 4.45 (<0.01) |
| Groep * Ervaring leerkracht | 3.00 (0.02) | 1.09 (0.36) |
| Groep * Geslacht leerkracht | 1.98 (0.16) | 5.36 (0.02) |
| Groep * Geslacht leerling | 5.52 (<0.01) | 0.14 (0.87) |
| Ervaring leerkracht * Mate van westers zijn | 2.12 (0.03) | 1.70 (0.09) |

In Tabel 9 is te zien dat er een significant verschil is in de door leerlingen toebedeelde score op de dimensie nabijheid bij het kenmerk geslacht van de leerkracht ($F(1,369) = 10.49, p < 0.01$). Mannelijke leerkrachten krijgen een significant hogere score toebedeeld bij nabijheid dan hun vrouwelijke collega's (zie Figuur 6).

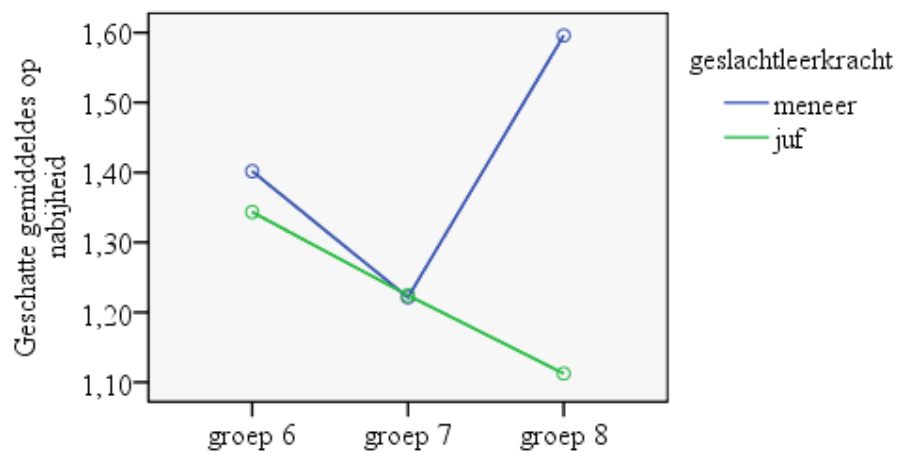
Ook de ervaring van de leerkracht zorgt voor significante verschillen op de dimensie nabijheid ($F(3,369) = 4.45, p < 0.01$). Post Hoc tests wezen uit dat leerkrachten die tussen de 16 en 25 jaar ervaring hebben, significant verschillen in hun toebedeelde score op nabijheid. Zij krijgen een significant lagere score op nabijheid dan hun collega's met 5 jaar of minder ervaring ($p < 0.01$), collega's met 6 tot en met 15 jaar ervaring ($p < 0.01$) en collega's met meer dan 25 jaar ervaring ($p < 0.01$) (zie Figuur 5).



Figuur 5

Geschatte gemiddeldes op de dimensie nabijheid voor de ervaring van de leerkracht

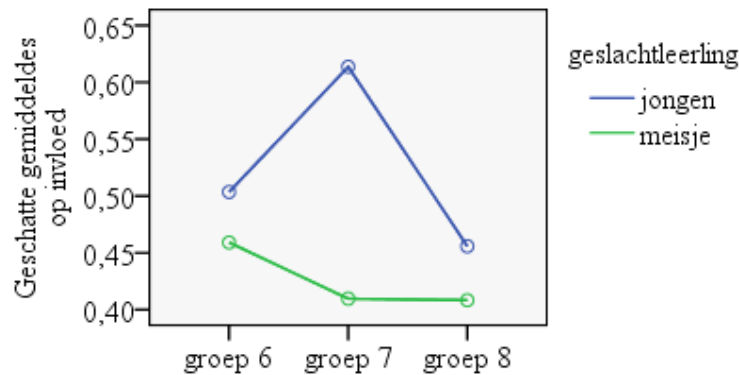
Naast het geslacht van de leerkracht en de ervaring van de leerkracht zorgt het interactie-effect tussen de groep en het geslacht van de leerkracht tevens voor significante verschillen op de dimensie nabijheid ($F(1,369) = 5.36, p = 0.02$). Dit betekent dat de verschillen tussen de verschillende groepen verklaard kunnen worden uit een gecombineerd effect van beide kenmerken groep en geslacht leerkracht. De verschillen tussen groepen zijn verschillend voor de groep van de leerlingen en de ervaring van de leerkracht. In Figuur 6 is af te lezen dat mannelijke leerkrachten een hogere score krijgen in groep 8 dan hun vrouwelijke collega's in deze groep en hun andere collega's in de groepen 6 en 7. Uit een t-toets ($t(144) = 4.39, p < 0.01$) waarbij alleen de scores van de leerlingen in groep 8 zijn meegenomen blijkt dat mannelijke leerkrachten gemiddeld een score krijgen van 1.54 (sd = 0.39) op de dimensie nabijheid. Vrouwelijke leerkrachten krijgen gemiddeld een score van 1.18 (sd = 0.58) op de dimensie nabijheid.



Figuur 6

Geschatte gemiddeldes op dimensie nabijheid voor de groep en het geslacht van de leerkracht.

Het geslacht van de leerlingen heeft invloed op de dimensie invloed ($F(1,369) = 9.17$, $p < 0.01$). Jongens geven een significant hogere score op de dimensie invloed dan meisjes. Wanneer er wordt gekeken naar het interactie-effect van de groep en het geslacht van de leerlingen is uit Figuur 7 af te lezen dat de jongens in groep 7 een significant hogere score geven op de dimensie invloed. Een t-test wijst dit ook uit: $t(129) = 4.06$, $p < 0.01$. Jongens geven gemiddeld een 0.60 (sd = 0.29), meisjes geven gemiddeld een 0.44 (sd = 0.22).

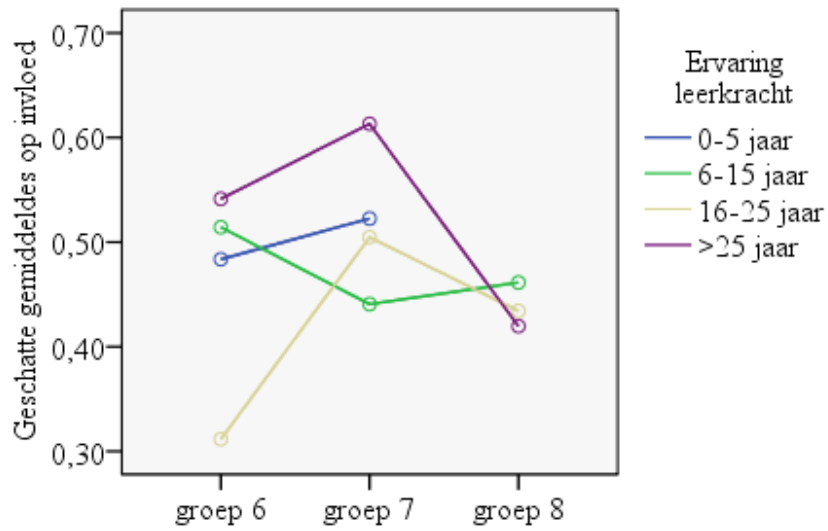


Figuur 7

Geschatte gemiddeldes op de dimensie invloed voor de groep en het geslacht van de leerlingen.

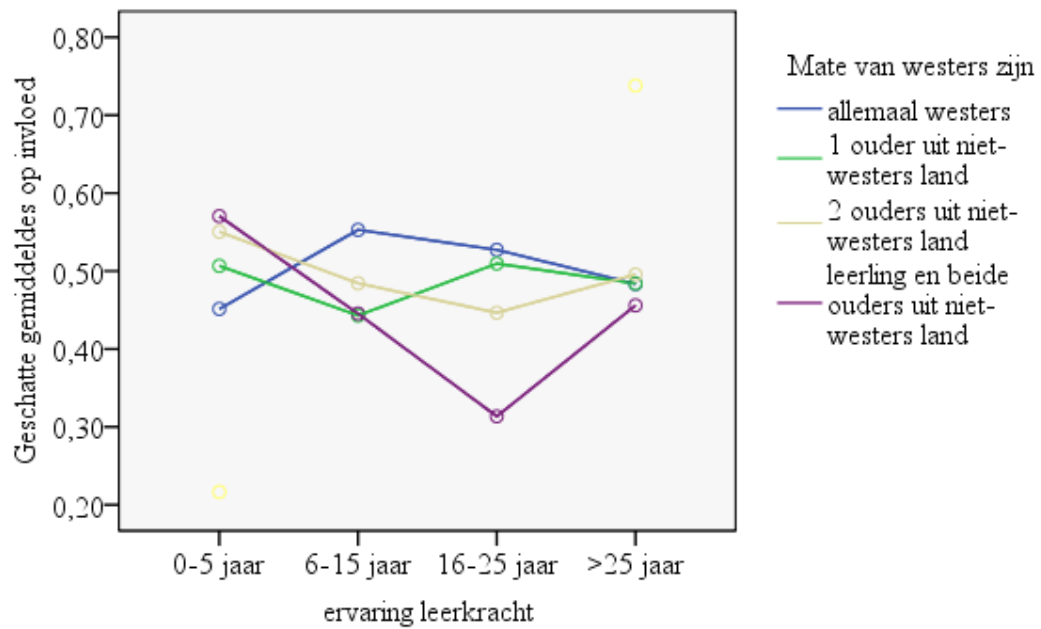
Niet alleen de interactie tussen de groep en het geslacht van de leerling zorgt voor een significant verschil op de dimensie invloed. Ook de interactie tussen groep en de ervaring van de leerkracht zorgt voor een significant verschil wat betreft de dimensie invloed ($F(4,369) = 3.00$, $p = 0.02$). In Figuur 8 is te zien dat een leerkracht in groep 6 met 16-25 jaar ervaring een lagere score toebedeeld krijgt op dimensie invloed. In groep 6 geven de leerlingen een leerkracht met minder dan 6 jaar ervaring een gemiddelde score op invloed van 0.51 (sd = 0.22). Een leerkracht met 6-15 jaar ervaring krijgt een score toebedeeld van 0.52 (sd = 0.22), een leerkracht met 16-25 jaar ervaring krijgt een score van 0.33 (sd = 0.30) en een leerkracht met meer dan 25 jaar ervaring krijgt een score toebedeeld van 0.54 (sd = 0.25).

Tevens zorgt de interactie tussen de ervaring van de leerkracht en de mate van westers zijn van de leerlingen voor een significant verschil op de dimensie invloed ($F(9,369) = 2.12$, $p = 0.03$). In Figuur 9 is te zien dat een leerkracht met 16 tot en met 25 jaar ervaring een lagere score krijgt op invloed gegeven door leerlingen die zelf en waarvan beide ouders in een niet-westers land zijn geboren. Leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring krijgen van leerlingen die zelf in een westers land geboren zijn evenals beide ouders een score op invloed van 0.58 (sd=0.26). Leerlingen met een ouder uit een niet-westers land geven aan leerkrachten met ervaring tussen de 16 en 26 jaar een score van 0.60 (sd = 0.28). Wanneer een leerling twee ouders uit een niet-westers land heeft, geeft de leerling een gemiddelde score van 0.46 (sd = 0.25) en een leerling die zelf geboren is in een niet-westers land evenals zijn of haar ouders geven gemiddeld een score van 0.33 (sd = 0.22) op de dimensie invloed aan leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring.



Figuur 8

Geschatte gemiddeldes op dimensie invloed voor de groep en de ervaring van de leerkracht in jaren



Figuur 9

Geschatte gemiddeldes op dimensie invloed voor de ervaring van de leerkracht en de mate van westers zijn voor leerlingen

6. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Conclusie

De onderzoeksvraag ‘Welke kenmerken van de leerkracht en de leerling hebben invloed op het beeld van leerlingen van hun leerkracht gemeten op de twee dimensies macht en nabijheid?’ kan op basis van de resultaten en aan de hand van de hypothesen beantwoord worden voor deze sample.

De eerste hypothese, er is geen verschil wat betreft score op de dimensies invloed en nabijheid op basis van het geslacht van de leerkracht, wordt verworpen. Er is wel een verschil wat betreft score op de dimensies nabijheid op basis van het geslacht van de leerkracht. Mannelijke leerkrachten krijgen een significant hogere score toebedeeld bij nabijheid dan hun vrouwelijke collega's. Op de dimensie invloed is er geen verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Ook zorgt het geslacht van de leerkracht samen met de leeftijd van de leerlingen op de dimensie nabijheid voor een interactie-effect. Hoe ouder de leerling hoe hoger hun score op de dimensie nabijheid voor een mannelijke leerkracht.

Een verklaring voor het verwerpen van de hypothese kan zijn dat dit onderzoek op de basisschool heeft plaats gevonden. Onderzoeken waarop de hypothese was gebaseerd waren in andere typen onderwijs. In de basisschool zijn over het algemeen minder mannelijke leerkrachten. Het zou kunnen zijn dat wanneer leerlingen toch een mannelijke leerkracht hebben ze deze, omdat ze het minder gewend zijn, anders beoordelen wat betreft nabijheid.

De tweede en derde hypothese: de score op invloed en de score op nabijheid bij het beeld van leerlingen wordt respectievelijk hoger en lager naarmate de leerkracht meer ervaring heeft, worden verworpen. De ervaring van de leerkracht geeft geen significante verschillen op de dimensie invloed, maar wel op de dimensie nabijheid. Leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring krijgen een significant lagere score op nabijheid dan hun collega's. Maar collega's met meer dan 25 jaar ervaring krijgen weer een hogere score op nabijheid. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten die een lage score krijgen op de dimensie nabijheid eerder stoppen met het werk als basisschoolleerkracht omdat het werk voor hun problemen geeft in de klas. Als leerkracht moet je namelijk wel een redelijk hoge score hebben op de dimensie nabijheid om zo de lessen goed te kunnen geven. De groep leerkrachten die laag scoren op dimensie nabijheid en die gestopt zijn, spelen dus geen rol meer in de groep met meer dan 25 jaar ervaring. Dit kan verklaren waarom leerkrachten met meer dan 25 jaar ervaringen weer hoger scoren op de dimensie nabijheid.

De ervaring van de leerkracht speelt ook een rol bij interactie-effecten. Namelijk met ervaring leerkracht en de mate van westers zijn van leerlingen en ervaring leerkracht en de leeftijd van de leerlingen. Beide geven significante verschillen op de dimensie invloed. Een leerkracht in groep 6 met 16-25 jaar ervaring krijgt een lagere score toebedeeld op de dimensie invloed. En een leerkracht met 16 tot en met 25 jaar ervaring krijgt een lagere score op invloed gegeven door leerlingen die zelf en waarvan beide ouders in een niet-westers land zijn geboren. Bij de andere leerlingen en bij andere leraren met minder of meer ervaring is dit niet het geval. Een verklaring voor dit significante verschil kan vooral gezocht worden in een toevallig verschil. De groeps grootte van betreffende interactie-effecten zijn namelijk erg klein. Bij het interactie-effect tussen ervaring leerkracht en leeftijd leerlingen gaat het om 1 klas, bij het interactie-

effect tussen ervaring leerkracht en mate van westers zijn is het een groep van 16 leerlingen dat zorgt voor het significante verschil.

De vierde hypothese: tussen jongens en meisjes is er geen verschil in het beeld van hun leerkracht wordt verworpen. Er is wel een significant verschil gebleken tussen jongens en meisjes en het beeld dat ze van hun leerkracht hebben. Jongens geven een significant hogere score op de dimensie invloed dan meisjes. Uit de interactie tussen de leeftijd van de leerlingen en het geslacht van de leerlingen blijkt dat jongens in groep 7 de leerkracht een hogere score geven op de dimensie invloed.

De vijfde hypothese: de score invloed bij het beeld van leerlingen wordt hoger naarmate de leerling ouder wordt, kan worden verworpen. Wel is het zo dat de leeftijd samen met andere kenmerken zoals geslacht leerkracht, geslacht leerling en ervaring leerkracht als interactie-effect wel voor verschillen zorgt. De interactie tussen de leeftijd van de leerlingen en het geslacht van de leerkracht zorgt niet voor significante verschillen op invloed maar wel op nabijheid. Mannelijke leerkrachten krijgen een hogere score in groep 8 dan hun vrouwelijke collega's in deze groep. Het tweede interactie-effect met de leeftijd van de leerlingen is het effect met het geslacht van de leerlingen. Jongens in groep 7 geven een significant hogere score op de dimensie invloed

Het laatste interactie-effect zorgt voor de conclusie jongere leerlingen (leerlingen in groep 6) geven aan leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring een lagere score dan leerkrachten met minder of meer ervaring en leerkrachten. Bij oudere leerlingen is dit niet meer het geval. Dit verschil wordt veroorzaakt door een kleine groep, namelijk 1 klas, en is daardoor wellicht niet te generaliseren naar alle leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring in groepen 6 van de basisschool.

De zesde hypothese: leerlingen met een westerse culturele achtergrond bedelen hun leerkracht een minder hoge score toe op de twee dimensies, invloed en nabijheid, dan leerlingen met een niet-westerse culturele achtergrond wordt evenals voorgaande hypothesen verworpen. Leerlingen die zelf uit een niet-westers land komen evenals hun ouders, geven leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring wel een significant lagere score op de dimensie invloed, maar bij alle andere mogelijkheden zorgt de mate van westers zijn van leerlingen niet voor verschillen. Ook dit verschil is, zoals hiervoor aangehaald, wellicht niet generaliseerbaar omdat het slechts over een kleine groep gaat van 16 respondenten.

Discussie en aanbevelingen

Er is in dit onderzoek geprobeerd een antwoord te vinden op de vraag: 'welke kenmerken van de leerkracht en de leerling hebben invloed op het beeld van leerlingen van hun leerkracht gemeten op de twee dimensies macht en nabijheid?' Er is hierbij gekeken naar vijf verschillende kenmerken. Er zijn echter nog veel meer kenmerken te noemen die van invloed zijn op het beeld van basisschoolleerlingen. Een aantal van deze kenmerken zijn genoemd in Paragraaf 1 zoals motivatie en studieresultaten. Deze en andere kenmerken zoals kenmerken die specifiek zijn voor de klas zoals klassengrootte, zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Het antwoord dat in dit onderzoek is gevonden is dan ook niet het uiteindelijk antwoord op de onderzoeksvraag. Hiervoor zijn nog meer onderzoeken nodig naar het beeld dat

basisschoolleerlingen hebben van hun leerkracht waarbij ook wordt gekeken naar bijvoorbeeld de motivatie, het woongebied en achtergrondkenmerken van de klas.

Er zijn in dit onderzoek vier interactie-effecten gevonden. Het gaat hier bij twee interactie-effecten om een significant verschil tussen groepen die erg klein zijn. Zoals leerkrachten met 16 tot en met 25 jaar ervaring in groep 6. Het gaat in dit geval maar over 1 klas met 20 leerlingen. Ook in het geval van het interactie-effect tussen ervaring leerkracht en mate van westers zijn is de groep die voor een significant verschil zorgt een groep die bestaat uit 16 leerlingen. Ondanks de goede grootte van de onderzoeksgroep is het wat betreft interactie-effecten in een aantal gevallen waarschijnlijk toch een te kleine onderzoeksgroep geweest om daadwerkelijk te kunnen generaliseren doordat er te kleine groepen gecreëerd werden. Voor een volgend onderzoek met deze opzet is het dus aan te bevelen om een grotere respondentengroep te hebben.

Verschillen die waar zijn genomen in onderzoeken naar het beeld van leerlingen met een verschillende etniciteit en de relatie met hun leraren, zijn niet alleen toe te schrijven aan de leerling. De verschillen in het beeld van leerlingen is uit te leggen op verschillende manieren. Het kan komen door de verschillen in waarden en normen van de leerlingen, de verschillende interpretaties van het geobserveerde leerkrachtgedrag en door verschillende benaderingen naar en behandelingen van leerlingen met verschillende etniciteiten door de leerkracht (den Brok & Levy, 2005). In dit onderzoek wordt er vanuit de leerling gekeken. De eerste twee hebben wellicht een rol gespeeld in de resultaten van dit onderzoek. Doordat iedereen een eigen culturele achtergrond en etniciteit heeft, heeft men eigen normen en waarden en andere interpretaties. De verschillen hierin kunnen naar voren komen in multiculturele klassen en kunnen wellicht te zien zijn aan het beeld dat de leerlingen hebben van hun leerkracht. Dit effect was echter niet te minimaliseren in dit onderzoek omdat het deel is van de etniciteit waartoe leerlingen deels kunnen behoren. Of de leerkrachten de leerlingen met een verschillende etniciteit verschillend benaderen en behandelen, de derde mogelijke verklaring voor de verschillen in de beelden van leerlingen van hun leerkracht, is nader te onderzoeken. Leerkrachten kunnen jongens en meisjes anders benaderen, maar ook de etnische achtergrond kan hierin een rol spelen (Levy et al., 2003). Zo bleek uit onderzoek van Casteel (1998) dat Afrikaans-Amerikaanse studenten meer negatieve interactie met hun leerkrachten hadden dan hun studiegenoten. Zij kregen meer positieve feedback en hints van de leerkracht. Interacties tussen student en leraar zijn onder invloed van culturele achtergronden van de studenten (Casteel, 1998). In dit onderzoek kan hierover echter geen uitspraak worden gedaan, maar kan wel van invloed zijn geweest op de resultaten van dit onderzoek.

In dit onderzoek is er om wat te kunnen zeggen over de culturele achtergrond van de leerlingen een onderscheid gemaakt in het mate van westers zijn. Dit kan echter op verschillende manieren dat maakt het lastig om leerlingen aan een etniciteit te koppelen. De etniciteit van een persoon staat niet vast en is moeilijk te definiëren. In dit onderzoek is geprobeerd dit te doen door middel van verschillende kenmerken zoals de taal die in verschillende situaties wordt gesproken, de geboortelanden, het gevoel van de leerlingen en eventuele feesten en rituelen die thuis worden gevierd. Dit bleek niet haalbaar omdat er op deze manier te veel verschillende etniciteiten gevonden werden. Ook was er nog eens verschil binnen een etniciteit in de mate van etniciteit. Daarom is de keuze gemaakt om in dit

onderzoek een onderverdeling te maken op basis van westerse en niet-westerse landen. Maar een onderverdeling aanbrengen op basis van geboorteland en geboortelanden van de ouders kan ook misleidend zijn. Er kan namelijk veel verschil zitten binnen de groepen. Een andere mogelijkheid voor dit onderzoek wat betreft etniciteit was geweest om te kijken naar wat de leerlingen aangeven bij de vraag hoe ze zichzelf voelen. Dit had een goede verdeling gegeven, maar is door het puzzelen met de variabelen over het hoofd gezien.

Voor eventueel vervolgonderzoek naar een het beeld van leerlingen en hun culturele achtergronden moet er wat betreft de respondentgroep duidelijke keuzes gemaakt worden. Zo kan men vooraf een keuze maken welke etniciteiten er onderzocht gaan worden zodat de respondenten in zekere mate alleen aan betreffende etniciteit zijn toe te schrijven.

Een laatste punt dat bij volgend onderzoek, waarbij gebruik gemaakt wordt van de VIL op de basisschool, aangepast dient te worden is de formulering van de items die behoren bij de sector onzeker (OT). De items die behoren bij OT zoals die nu opgenomen waren in de vragenlijst correleerden niet goed met elkaar. Hierdoor is OT weggelaten in de berekening van de scores op de dimensies invloed en nabijheid. Voor de volledigheid van het onderzoek moet volgende keer geprobeerd worden om OT wel in de berekening op te nemen en moeten dus de formulering van de items veranderd worden wat betreft de sector OT.

LITERATUURLIJST

Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology, 35* (1), 61-79.

Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (1994). Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. *Pedagogische Studiën, 71*, 242-255.

Brekelmans, M., Wubbels, Th., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher-student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research, 43*, 55-71

Casteel, C.A. (1998). Teacher-student interactions and race in integrated classrooms. *Journal of Educational Research, 92* (2), 115-120.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). *CBS – Niet-westers allochtoon – Nederland regionaal*. Gevonden op 29 september 2008, op <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/nederland-regionaal/links/niet-westers-allochtoon-toelichting.htm>

Créton, H.A., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht: W.C.C.

Den Brok, P., & Levy, J. (2005). Teacher-student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future. *International Journal of Educational Research, 43*, 72-88.

- Den Brok, P.J., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, Th. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispanic-American teachers and their student on teacher interpersonal communication style. *Teacher and Teacher Education*, 18, 447-467.
- Den Brok, P.J., Levy, J., Wubbels, Th., & Rodriguez, M. (2003). Cultural influences on students' perceptions of videotaped lessons. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 355-374.
- Duffy, J., Warren, K., & Walsh, M. (2001). Classroom Interactions: Gender of Teacher, Gender of Student, and Classroom Subject. *Sex Roles*, 45, 579-593.
- Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased Interaction in the Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 117-127.
- Evans, H., & Fisher, D. (2000). Cultural differences in students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour. *Australian Science Teachers Journal*, 46 (2), 9-18.
- Feldman, K.A. (1992). College students' view of male and female college teachers: Part I – Evidence from the social laboratory and experiments. *Research in Higher Education*, 33 (3), 317-375.
- Feldman, K.A. (1993). College students' view of male and female college teachers: Part II- Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34 (2), 150- 211.
- Garner, R. (2008). *Boys do better when they are taught by men, study finds*. Gevonden op 30 september 2008, op <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/boys-do-better-when-they-are-taught-by-men-study-finds-946109.html>
- Gemeente Tilburg (2008). *Stadsmonitor Tilburg*. Gevonden op 29 september 2008, op <http://tilburg-stadsmonitor.buurtmonitor.nl/>
- Henderson, D.G., & Fisher, D.L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11, 19-29.
- Levy, J., Den Brok, P., Wubbels, Th., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 6(1), 1-31.
- Levy, J., Wubbels, Th., Brekelmans, M., & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal Intercultural Relationships*, 21 (1), 29-56.
- Moors, G. (2008). Exploring the effect of a middle response category on response style in attitude measurement. *Quality and quantity*, 42 (6), 779-794.

Murray, C., Murray, K.M., & Waas, G.A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49–61.

Onderzoek en Informatie Gemeente Breda (2008). *Bredata Buurtmonitor*. Gevonden op 29 september 2008, op <http://breda.buurtmonitor.nl/>

Pianta, R.C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (pp. 685-709). Mahawn: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R.C. & Nimetz, S.L. (1991). Relationships Between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.

Pinto, D. (2004). *Interculturele communicatie, conflicten en management (ICCM)*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Sadker, D., Sadker, M., & Klein, S. 1991. The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Eds.), *Review of Research in Education* (pp. 269-335). Washington: American Educational Research Association.

Samovar, L. & Porter, R. (1991). *Intercultural communication: A Reader*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Shadid, W.A. (2003). *Grondslagen van Interculturele Communicatie. Studieveld en werkterrein*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research*, 83 (3), 447-463.

Wubbels, Th., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The Model for Interpersonal Teacher Behavior. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp. 13-28). Londen: RoutledgeFalmer

Wubbels, Th., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch end American Teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.