

De samenhang tussen waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid in de klas

Masterthesis Onderwijskundig ontwerp & advisering

Oktober 2011



Universiteit Utrecht

Auteur: Carolien Henckel
3453596
Beoordelaar: H. van Breda-Verduijn
Tweede beoordelaar: H. Pennings

De samenhang tussen waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid in de klas

Auteur: C. J. F. Henckel

3453596

Instituut: Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Onderwijskundig ontwerp & advisering

Beoordelaar: H. van Breda-Verduijn

Tweede beoordelaar: H. Pennings

Datum: 5 oktober 2011

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1. Inleiding	3
1.1 Theoretische achtergrond	5
1.1.1 De methode 'Baas in eigen soap'	5
1.1.2 Interpersoonlijk docentgedrag	6
1.1.3 Een veilig klassenklimaat en psychologische basisbehoeften	8
1.2 Onderzoeksvragen en hypothesen	9
2. Methode	10
2.1 Onderzoeksopzet	10
2.2 Deelnemers	10
2.3 Instrumenten	11
2.3.1 Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag	11
2.3.1.1 Betrouwbaarheid	12
2.3.2 Vragenlijst leerklimaat	13
2.3.2.1 Betrouwbaarheid	13
2.3.3 Criterialijst methode <i>Baas in eigen soap</i>	17
3.4 Procedure	19
3.5 Analyse	19
3. Resultaten	19
3.1 Data-exploratie	19
3.2 Samenhang tussen waargenomen docentgedrag en ervaren sociale veiligheid	20
3.3 Samenhang tussen ervaren sociale veiligheid en interactievariabelen	21
3.3.1 Sociale veiligheidsindicator relatie als afhankelijke variabele	22
3.3.2 Sociale veiligheidsindicator autonomie als afhankelijke variabele	23
4. Conclusie & discussie	24
Referenties	28
Bijlagen	32

Samenvatting

In het voortgezet onderwijs is steeds meer sprake van antisociaal gedrag. De methode *Baas in eigen soap* probeert dit gedrag op een positieve manier in te dammen, door zich te richten op de sociale veiligheid in de klas. De leerkracht speelt bij het creëren van sociale veiligheid een essentiële rol, door tegemoet te komen aan de psychologische basisbehoeften. In dit onderzoek is onderzocht of de mate van waargenomen invloed en nabijheid in docentgedrag een voorspellende factor is voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas en of de methode *Baas in eigen soap* hierbij een modererende rol vervult. Door middel van afname van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag en de Vragenlijst Leerklimaat, onder 129 eerstejaarsleerlingen van het voortgezet onderwijs, afkomstig uit negen verschillende klassen met negen verschillende docenten, is de samenhang onderzocht. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat alleen de mate van waargenomen nabijheid in docentgedrag een significante positieve voorspeller is voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas. Deze bevinding impliceert het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling voor het bijdragen aan een basisgevoel van veiligheid bij de leerling.

1. Inleiding

Tegenwoordig worden jongeren in de samenleving vaak gezien als een last. Ze zouden oppositioneel gedrag vertonen en een gebrek hebben aan sociale competenties. Jongeren die zich buiten de schoolomgeving gaan verzetten tegen het controlerende gedrag en over de schreef gaan worden vaak afgestraft door de lokale politiek en aangeduid met de term hangjongeren (Schöttelndreier & de Winter, 2011). Bij het ontstaan van probleemgedrag spelen een aantal risicofactoren een rol, zoals een lage sociale positie, armoede en het wonen in achterstandswijken (Eldering, 2002). Uit onderzoek (Furnhaum, 1986; De Arman & Kelly, 1989, in Bijstra & Oostra, 1995) blijkt dat sociaal minder vaardige jongeren een grotere kans hebben later te worden geconfronteerd met delinquenten, werkloosheid en psychische problemen. Vroegtijdig ingrijpen is noodzakelijk om dergelijke problemen te voorkomen (Bijstra & Oostra, 1995). Een repressieve houding alleen werkt niet bij deze jongeren, het gaat er ook om een constructieve houding aan te nemen (Schöttelndreier & de Winter, 2011), bijvoorbeeld door de jongeren meer mee te laten denken en ze meer begeleiding te geven.

Onderwijs kan bij het voorkomen van probleemgedrag een belangrijke rol spelen, aangezien het onderwijs een centrale rol in de samenleving vervult (Spee & Reitsma, 2010). In de afgelopen jaren is steeds vaker gebleken dat het onderwijs opvoedingstaken van het gezin heeft moeten overnemen, onder andere bij de sociale ontwikkeling van jongeren (Schöttelndreier & De Winter, 2011). De school is de plek waar gedrag van jongeren het meest zichtbaar is, simpelweg omdat jongeren een groot deel van hun leven op school doorbrengen. Ingewikkelde vraagstukken uit de samenleving, raken ook de school. Zo worden scholen ook met grensoverschrijdend gedrag geconfronteerd (Spee & Reitsma, 2010). De oorzaak hiervan is dat het jongeren vaak aan sociale competenties en zelfsturing ontbreekt. Dat komt enerzijds door de levensfase waarin ze verkeren (Crone, 2008), maar ook door het feit dat ze deze competenties niet meer vanzelfsprekend van huis uit meekrijgen en de school het moet overnemen (Schöttelndreier & De Winter, 2011). Ondanks dat het probleemgedrag van jongeren voorkomt uit tal van oorzaken, richt dit onderzoek

zich voornamelijk op de opvoedstijlen van ouders en leerkrachten omdat het onderwijs hierbij een rol kan spelen.

Eén van de factoren binnen probleemgedrag van jongeren is de opvoedstijl die ouders/verzorgers, maar ook de opvoedstijl die leerkrachten hanteren. Helaas is vaak een autoritaire of permissieve stijl van lesgeven waar te nemen bij de leerkracht. Dit zijn juist stijlen die de behoeften aan mede-eigenaarschap en zelfsturing niet ondersteunen. De controlerende aanpak overheerst en er wordt weinig tot geen aandacht besteed aan de ondersteunende kant van het opvoeden en het geven van ruimte voor eigen keuzes (Baumrind, 1966). De gevolgen hiervan zijn dat jongeren vaak weinig ruimte krijgen om zichzelf te ontplooiën en hun eigen normen en waarden te ontwikkelen. Voor hen is het erg belangrijk om 'mede-eigenaars' te zijn van de groeiprocessen die ze doormaken (Horne & Orpinas, 2003; Roede, 2009). Jongeren kunnen zich om deze reden tegen een controlerende opvoedstijl gaan verzetten, wat zich kan uiten in antisociaal gedrag.

De methode *Baas in eigen soap* probeert dit antisociale gedrag te voorkomen door niet de nadruk te leggen op wat jongeren verkeerd doen, maar door vooral aandacht te schenken aan de positieve houding en het positieve gedrag van diezelfde jongeren. De methode richt zich op de sociale veiligheid in de klas en in de school. Er wordt een context gecreëerd waarin jongeren zich gewaardeerd voelen, zich competent voelen en voelen dat ze erbij horen. De basis van deze methode is dan ook dat er een veilige omgeving gecreëerd wordt door docenten en leerlingen waarin de drie psychologische basisbehoeften¹ aan de basis staan van het gedrag. Dit alles is gebaseerd op de zelf-determinatietheorie² van Deci & Ryan (2000). De leerkracht heeft bij deze methode een essentiële rol. Bij lesgeven en leren gaat het namelijk om sociale processen. Een belangrijk element van sociale processen is de interpersoonlijke relatie tussen diegenen die interactie hebben met elkaar. Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat de interactie tussen de leerkracht en de leerling samenhangt met de manier waarop leerlingen zich in de klas voelen (Deci & Ryan, 1987; Wubbels, Créton & Hoymans, 1985; Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006). Het gedrag van de leerkracht heeft daarnaast effect op het welzijn van de leerlingen (Schrodt, Witt, Myers, Turman, Barton & Jernberg, 2008).

Aangezien het gedrag van de docent wordt gezien als middel om de ervaren sociale veiligheid te impliceren en te veranderen richt dit onderzoek zich op de samenhang tussen het gedrag van de docent en de mate waarin de leerlingen de sociale veiligheid in de klas ervaren. Omdat de methode *Baas in eigen soap* tracht in te spelen op de sociale veiligheid in de klas, zal het effect van deze methode ook worden meegenomen in het onderzoek. De resultaten uit dit onderzoek geven inzicht in de manier waarop de docent verandering kan aanbrengen in het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen. In de discussie wordt ingegaan op welke wijze het gedrag van de docent en de methode *Baas in eigen soap* effectiever ingezet kunnen worden om aan het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen tegemoet te komen. Het theoretisch kader en het onderzoeksmodel met bijbehorende onderzoeksvraag

¹ De psychologische basisbehoeften refereren naar autonomie, relatie en competentie, welke in paragraaf 1.1.3 nader worden toegelicht.

² De zelfdeterminatietheorie wordt nader toegelicht in paragraaf 1.1.3.

worden hieronder beschreven. In hoofdstuk twee worden de onderzoeksmethode en de instrumenten toegelicht. In hoofdstuk drie en vier zijn de resultaten en de conclusies van dit onderzoek weergegeven.

1.1 Theoretische achtergrond

1.1.1 De methode *Baas in eigen soap*

Het programma van *Baas in eigen soap* is gericht op de sociale veiligheid in de klas. Het programma is gericht op een veilige leeromgeving, positief gedrag van leerlingen, het vergroten van hun vermogen tot zelf-sturing en elkaar coachen, het voorkomen van ruzies en pesten en het oplossen van ruzies zonder geweld. Het is een bewerking van het Amerikaanse lesprogramma 'Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP) en het Nederlandse programma Conflicthantering en Sociale Competentie (C&SCO).

Het RIPP programma (Farrel, Meyer & White, 2001) is gericht op verandering en verbetering van het gedrag van de leerlingen. In dit programma komen zaken als: het ontstaan en voorkomen van geweld, de vroege adolescentieperiode en de manier waarop jongeren leren, aan bod.

Het C&SCO-traject is ontwikkeld om scholen te ondersteunen bij hun streven de sociale competenties van docenten en leerlingen te vergroten en de aanpak van conflicten te verbeteren. Kenmerkend voor dit traject is de contextgerichte werkwijze. Sociale competentie en de aanpak van conflicten wordt verbeterd door middel van beïnvloeding van de leeromgeving, in plaats van door het aanbieden van lessen of een methode. Door middel van het creëren van een krachtige leeromgeving, worden de leerlingen betrokken bij het leerproces. Enerzijds biedt deze krachtige leeromgeving voldoende ruimte voor het zelfstandig exploreren van leertaken en projecten, waarbij er een wisselwerking met medeleerlingen ontstaat. Anderzijds wordt er bij een krachtige leeromgeving voldoende systematische begeleiding gegeven waarbij rekening wordt gehouden met individuele mogelijkheden en behoeften van elke leerling. Leerkrachten spelen hierin de belangrijkste rol, zowel in hun pedagogisch-didactisch handelen als in hun voorbeeldfunctie naar de leerlingen toe. Verondersteld wordt dat door het realiseren van een krachtige (sociale) leeromgeving de sociale ontwikkeling van leerlingen bevorderd wordt en daarmee ook de omgang met conflicten (Olweus, 1993; Goldstein e.a., 1994; Roede, 1999).

Het programma is gericht op de twee hoogste groepen van het basisonderwijs en de twee laagste groepen (in leeftijd) van het voortgezet onderwijs. De methode bestaat niet uit uitgewerkte lessen, maar uit lessuggesties. De lessuggesties betreffen opdrachten en werkvormen die niet een heel lesuur vullen. Afhankelijk van de wensen van de leerkracht kunnen lessuggesties worden samengevoegd tot één hele les of worden verspreid over een aantal lessen. Docenten en mentoren kiezen zelf de opdrachten en de volgorde van de opdrachten uit.

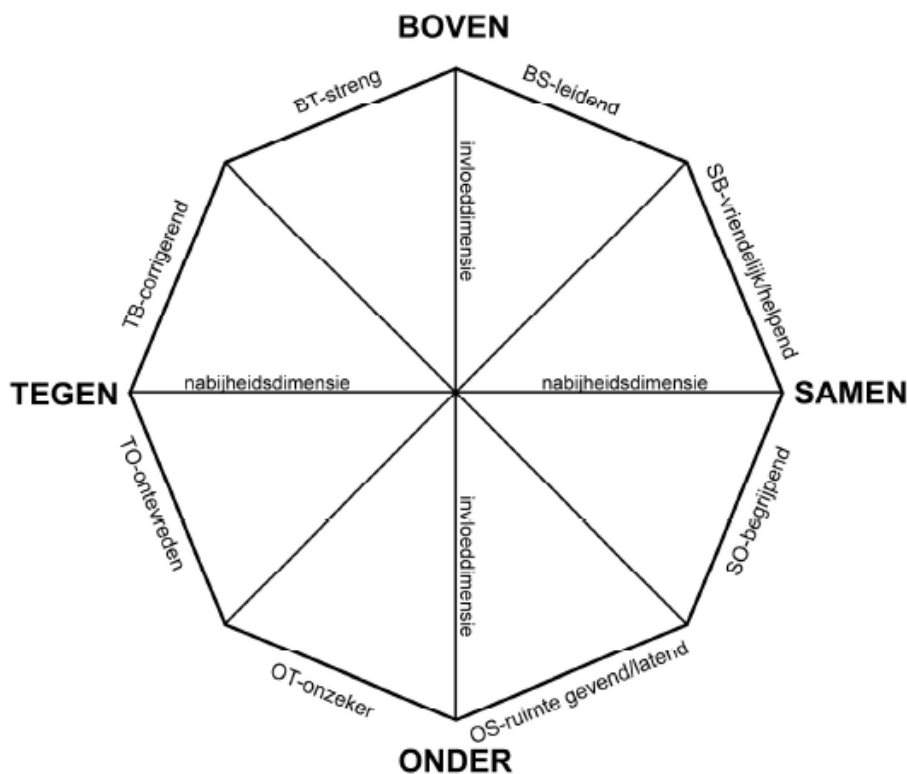
Het programma *Baas in eigen soap* blijft niet beperkt tot de mentoruren, maar wordt geïntegreerd in alle vaklessen. Alle teamleden zijn dan ook betrokken bij de uitvoering. Deels worden de lessen uitgevoerd in de mentorlessen en deels worden de competenties geoefend en verankerd in andere vakken. De mentorlessen worden in een bredere context geplaatst. Het team van de school wordt voor en tijdens het gebruik van de methode getraind door ontwerpers van het programma. Hierbij kan men denken aan

studiedagen over de achterliggende theorieën van de methode, ontwerpessies voor lessen op maat, maar ook lesobservaties en coaching, trainingen en begeleiding bij intervisie.

1.1.2 Interpersoonlijk docentgedrag

Lesgeven en leren kunnen worden gezien als sociale processen (Pianta, 2006). Daarbij is de interpersoonlijke relatie, tussen diegenen die interactie hebben met elkaar, een belangrijk element. De basis van het klimaat in de klas bestaat uit interacties tussen docenten en leerlingen en tussen leerlingen onderling. In deze interactiesetting vormen de betrokkenen, docent en leerling, een beeld van elkaar. Dit wordt ook wel de interpersoonlijke perceptie genoemd (Wubbels, Brekelmans, Den Brok & Van Tartwijk, 2006). Het kan hierbij gaan om de perceptie die de docent van de leerlingen heeft, de perceptie die de leerlingen van de docent hebben en de perceptie die de leerlingen van elkaar hebben. Dit onderzoek zal gericht zijn op de interactie tussen de docent en de leerling, en dan vooral op de percepties die de leerlingen van hun docent hebben, omdat er wordt gezocht naar het ervaren veiligheidsgevoel door de leerlingen.

De interpersoonlijke perceptie die leerlingen van de docent hebben wordt gevormd door interpersoonlijk docentgedrag. Bij interpersoonlijk docentgedrag gaat het om 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 klassensituatie (Brekelmans & Wubbels, 1994). In figuur 1 is het model voor interpersoonlijk docentgedrag weergegeven (Hooymeyers, Wubbels, Créton & Holvast, 1982). Het interpersoonlijke gedrag van docenten kan worden verdeeld in twee dimensies (*emotionele nabijheid* en *invloed*). De dimensie *invloed* geeft de mate van controle van de docent over de interactie met de leerlingen weer. De dimensie *nabijheid* geeft aan in hoeverre leerlingen het gevoel hebben dat ze begrepen worden of dat de docenten open staan voor hun ideeën. De nabijheid wordt op de horizontale as weergegeven met de interactiekenmerken *tegen* en *samen*. Op de verticale as wordt de dimensie invloed weergegeven, met de interactiekenmerken *boven* en *onder*. Er is sprake van vier kwadranten die onderverdeeld zijn in twee sectoren, waardoor elke sector een deel van het gedragsgebied beschrijft in relatie tot de betreffende dimensie (Hooymeyers, Wubbels, Créton & Holvast, 1982). De dimensies invloed en nabijheid zijn onafhankelijk van elkaar, maar kunnen wel gebruikt worden om interpersoonlijk docentgedrag in kaart te brengen op een assenstelsel, waarmee het gedrag in acht verschillende sectoren onderscheiden kan worden: corrigerend, streng, leidend, vriendelijk/helpend, begrijpend, ruimte gevend/latend, onzeker en ontevreden.



Figuur 1. Model voor interpersoonlijk docentgedrag (Hooymayers et al., 1982).

Deze interpersoonlijke cirkel voor docentgedrag is gebaseerd op de interpersoonlijke cirkel van Leary (1957, in Den Brok, Wubbels, Brekelmans & Westhoff, 2003). De interpersoonlijke cirkel van Leary, beter bekend als de roos van Leary, is door Wubbels, Créton en Hooymayers (1985) voor de schoolcontext aangepast tot het model voor interpersoonlijk docentgedrag (Model for Interpersonal Teacher Behavior; MITB; Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Mainhard, Van der Rijst, Van Tartwijk & Wubbels, 2009). Het MITB wordt gebruikt om begeleidingsstijlen van docenten te benoemen op basis van de twee eerder genoemde dimensies *invloed (influence)* en *nabijheid (proximity)*. Het MITB gaat uit van de systeembenadering van communiceren (Warzlawick, Beavin & Jackson, 1967). Deze theorie veronderstelt dat het onmogelijk is voor mensen om niet te communiceren en gaat uit van een geheel met onderlinge samenhang, waarbij sprake is van een wisselwerking met de omgeving. Met behulp van het MITB kunnen de opvattingen van leerlingen over het docentgedrag in kaart worden gebracht en bestudeerd op basis van de twee eerder genoemde dimensies.

In het gedrag van de docent kan daarnaast nog een onderscheid gemaakt worden tussen psychologische- en gedragscontrole (Brekelmans, 2010). De psychologische controle bevindt zich, in het interpersoonlijke model van figuur 1, aan de linker bovenkant. De gedragscontrole bevindt zich aan de rechter bovenkant van het model.

Bij gedragscontrole gaat het om het structureren van de sociale omgeving. De structuur zorgt voor verwachtingen, richtlijnen, grenzen en regels die nodig zijn om een ordelijke leeromgeving te organiseren. De regels en de verwachtingen die de docent schept, biedt leerlingen de ruimte om zelf beslissingen te

nemen en activiteiten te reguleren. De beslissingen die de leerkracht neemt en de manier waarop de leerkracht interactie heeft met de leerlingen heeft zijn uitwerking op de vervulling van de psychologische basisbehoeften van de leerlingen (zie paragraaf 1.1.3). Door de ruimte die de leerlingen krijgen, accepteren ze de structuur (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005; Ryan & Deci, 2000).

De psychologische controle verwijst naar controle waarbij de docent het gedrag van de leerling probeert te reguleren door hen onder druk te zetten om op een bepaalde manier te denken, te voelen en zich te gedragen. Bij deze vorm van controle gaat het voornamelijk om gehoorzamen (Brekelmans, 2010). Uit onderzoek blijkt dat deze vorm van controle, negatieve gevoelens ten opzichte van de docent oproept; het leidt de leerlingen af en kan gevoelens van angst en boosheid oproepen (Lewis, Romi, Qui & Katz (2005); Lewis, Romi, Katz & Qui (2008); Frenzel, Pekrun & Goetz (2007). Interacties van psychologische controle worden gekenmerkt door het stellen van eisen en gerichtheid op gehoorzamen. Deze vorm van controle beperkt daardoor de ruimte en autonomie van leerlingen (Brekelmans, 2010) en heeft hiermee uitwerking op de ervaren sociale veiligheid door de leerlingen. De beperking van ruimte en autonomie, en het dus niet kunnen vervullen van deze psychologische basisbehoeften, leiden tot een lager ervaren veiligheidsgevoel bij de leerlingen (ZDT; Deci & Ryan, 1985). Uit de literatuur komt daarnaast naar voren dat niet alleen warme en zorgzame leerkrachten ervoor zorgen dat leerlingen een positief gevoel ervaren maar dat ook autoriteit belangrijk is voor het welbevinden van de leerling (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006; Schrodtt et al., 2008). Een ander onderzoek laat echter zien dat te veel autonomie in het gedrag van de docent als ongewenst wordt ervaren (Mainhard, Brekelmans & Wubbels, 2010). Hieruit blijkt dat het belangrijk is dat beide gedragingen aanwezig moeten zijn, maar dat de mate waarin ze beide aanwezig zijn wel van belang is voor het gevoel van de leerling. Te veel invloed in het gedrag van de docent wordt als ongewenst ervaren, maar te weinig invloed in het gedrag van de docent ervaren leerlingen ook niet als gewenst. Het gedrag van de docent is bepalend voor het gevoel van de leerling.

Het interpersoonlijk docentgedrag kan worden gemeten met behulp van de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL). Deze vragenlijst is ontwikkeld om inzichtelijk te maken welke perceptie de leerlingen hebben van het gedrag van de docent (Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985). De VIL is ontwikkeld om het doceren van de leerkracht in het voortgezet onderwijs vanuit een interpersoonlijk perspectief te benaderen.

1.1.3 Een veilig klassenklimaat en psychologische basisbehoeften

De interactie tussen de leerkracht en de leerling is bepalend voor hoe de leerling zich in de klas voelt en welke ruimte hij of zij krijgt om zich te ontplooien. Het creëren van een veilig klassenklimaat is daarom erg van belang. Een veilig klassenklimaat is een klimaat dat in de klas geïmpliceerd wordt door de leerkracht, waarin leerlingen zich veilig voelen. Dit klimaat vormt de basis van effectief en plezierig leren. Een veilig klassenklimaat wordt gevormd door tegemoet te komen aan de drie psychologische basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Deci & Ryan, 1985). Onder de basisbehoefte *relatie* wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd en veilig voelen in de klas. Onder de basisbehoefte *competentie* wordt verstaan dat de leerlingen de taken die ze moeten doen, aankunnen en zich daarin ook ontwikkelen. Met de basisbehoefte *autonomie* wordt bedoeld dat leerlingen zelf de ruimte krijgen om hun eigen leergedrag te kunnen sturen en zelf verantwoordelijkheid krijgen.

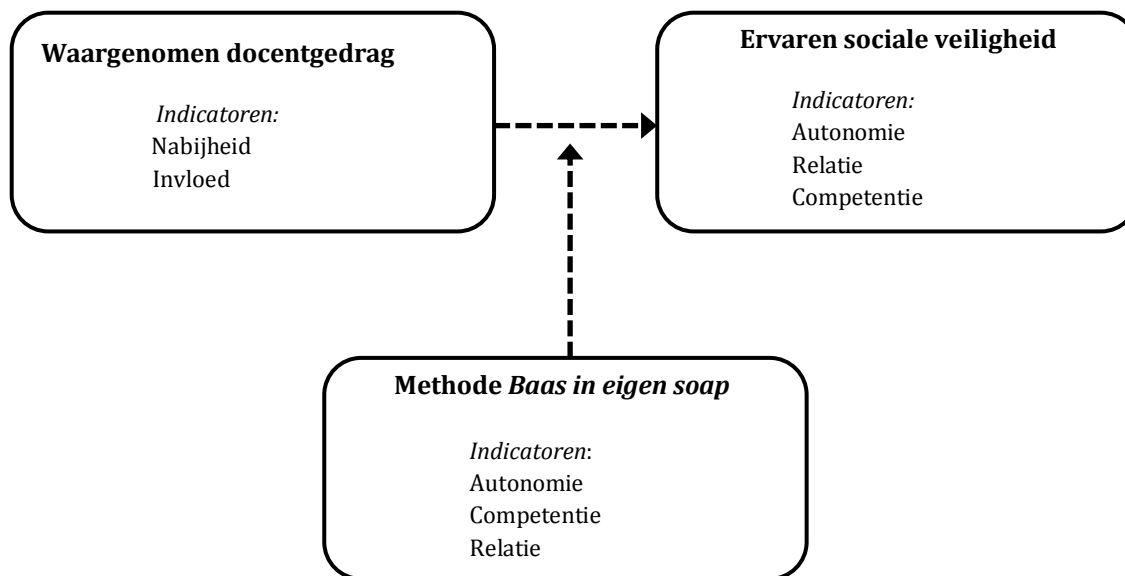
De zelf-determinatie theorie (ZDT) sluit hier naadloos bij aan (Deci & Ryan, 1985). Deze theorie gaat in op belangrijke menselijke behoeften (basisbehoeften), doelorientaties en gedragsregulaties (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009). De bevrediging van de aangeboren psychologische basisbehoeften (autonomie, relatie en competentie) worden bij de zelf-determinatie theorie gezien als cruciale elementen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren (Van den Broeck et al., 2009). Door als docent een omgeving te creëren waarbinnen de psychologische basisbehoeften worden vervuld, ontstaat er een klassenklimaat waarbinnen persoonlijke ontwikkeling vorm kan krijgen en waar leerlingen zich veilig en geaccepteerd voelen.

In het klimaat van de klas ontwikkelen leerlingen vakinhoudelijke, maar ook sociale kennis en vaardigheden. Het ontwikkelen van deze kennis en vaardigheden gebeurt voor een belangrijk deel via interacties tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. De aard van deze interacties en daarbij ook de leerkracht-leerling interacties, zorgen voor een bepaalde sfeer van structuur, warmte en veiligheid (Wubbels, Brekelmans, Den Brok & Van Tartwijk, 2006). Het gedrag van de docent blijkt een mogelijk voorspellende factor te zijn voor hoe de leerlingen de sociale veiligheid in de klas ervaren. Daarnaast is de docent diegene die het sociale klimaat van de klas met zijn gedrag kan veranderen.

Aangezien een sociaal veilig klassenklimaat wordt gecreëerd door tegemoet te komen aan de drie psychologische basisbehoeften en doordat de psychologische basisbehoeften vaak geïmpliceerd worden door de docent, is het interessant om te onderzoeken in welke mate het gedrag van de docent een voorspellende factor is voor de ervaren sociale veiligheid. Door de methode *Baas in eigen soap* hierin mee te nemen, kan worden geanalyseerd of de methode ook bijdraagt aan de ervaren sociale veiligheid en op welke wijze de methode dan gebruikt kan worden om hieraan te voldoen.

1.2 Onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is om aan te tonen of het waargenomen gedrag van de docent een voorspellende factor is voor de ervaren sociale veiligheid in de klas. Daarnaast is het doel om aan te tonen of de methode *Baas in eigen soap* het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas ondersteunt. Deze doelstelling resulteert in de volgende vraag: *In hoeverre is de mate van waargenomen docentgedrag een voorspellende factor voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van eerstejaars leerlingen van het voortgezet onderwijs en in hoeverre heeft de methode Baas in eigen soap hierbij een modererende rol?* In figuur 2 is het onderzoeksmodel weergegeven.



Figuur 2. Onderzoeksmodel.

2. Methode

2.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek betreft een mixed-method design met een kwantitatief en kwalitatief gedeelte. Naast een kwalitatieve beschrijving van de methode is er ook een kwantitatief survey-onderzoek gedaan naar het effect van de methode. Er is gebruik gemaakt van vragenlijsten die zijn afgenomen bij negen klassen met negen verschillende docenten, op negen verschillende scholen die werken met de methode *Baas in eigen soap*. Daarnaast is er een kwalitatieve evaluatie uitgevoerd naar de eerder genoemde methode. Het onderzoek is een onderdeel van een grotere studie, naar het effect van de methode *Baas in eigen soap*.

2.2 Deelnemers

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op negen voortgezet onderwijsscholen, welke zijn geselecteerd op basis van deelname aan het programma *Baas in eigen soap*. De scholen liggen verspreid over het hele land. Per school heeft er één mentorgroep aan het onderzoek deelgenomen. De deelnemers hebben de vragenlijsten ingevuld over hun mentor. Het totale deelnemersaantal telt 129 leerlingen, waarvan 69 jongens en 60 meisjes. Het betreft leerlingen uit het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs, omdat deze leerlingen hebben geparticipeerd of nog steeds participeren in het programma van *Baas in eigen soap*. Het opleidingsniveau van de deelnemers loopt van praktijkonderwijs tot en met Havo/Vwo. De deelnemers hebben een leeftijd van 12 tot en met 15 jaar. In tabel 1 is een overzicht weergegeven van de gegevens per school.

Tabel 1. *Deelnemer gegevens*

School	Type school	Geslacht docent	Aantal leerlingen	Aantal jongens	Aantal meisjes
A	Vmbo	Vrouw	20	13	7
B	Praktijkonderwijs	Vrouw	9	5	4
C	Vmbo	Man	22	12	10
D	Praktijkonderwijs	Vrouw	8	7	1
E	Praktijkonderwijs	Man	11	8	3
F	Praktijkonderwijs	Vrouw	7	3	4
G	Havo/Vwo	Vrouw	25	10	15
H	Vmbo	Vrouw	14	4	10
I	Vmbo	Man	13	7	6

2.3 Instrumenten

Het interpersoonlijk leraarsgedrag en het ervaren veiligheidsgevoel van de leerlingen, is gemeten door middel van twee vragenlijsten. Het eerste instrument is de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (VIL) en het tweede instrument is de Vragenlijst Leerklimaat (LCQ). De methode *Baas in eigen soap* is geanalyseerd aan de hand van een criterialijst. Hieronder zullen de instrumenten nader worden toegelicht.

2.3.1 Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag

De vragenlijst interpersoonlijk leraarsgedrag (VIL; bijlage 1: deel A) is ontwikkeld om inzichtelijk te maken welke perceptie de leerlingen hebben van het gedrag van de docent (Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985). De VIL is ontwikkeld om het doceren van de leerkracht in het voortgezet onderwijs vanuit een interpersoonlijk perspectief te analyseren. In de VIL wordt gevraagd naar de wijze waarop de docent omgaat met de leerlingen in de klas.

De items die deel uitmaken van de vragenlijst, zijn gebaseerd op een groot aantal interviews met zowel leerkrachten als leerlingen en zijn in een groot aantal rondes getest (Créton & Wubbels, 1984) De oorspronkelijke VIL bestaat uit 77 items, waarbij er gescoord wordt op een vijfpunts Likertschaal. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een verkorte versie van de VIL, bestaande uit 24 items. Deze vragenlijst is gebruikt om zodoende rekening te houden met het niveau van de doelgroep. De vragen in de verkorte vragenlijst zijn vereenvoudigd naar het niveau van de doelgroep. Door gebruik te maken van de verkorte versie van de vragenlijst was het voor de leerlingen makkelijker om geconcentreerd te blijven tijdens het invullen van de vragenlijst. Teveel vragen zouden bij de deelnemers kunnen leiden tot concentratieverlies, waardoor de leerlingen de vragen mogelijk niet meer naar waarheid zouden invullen.

Er is gebruik gemaakt van interpersoonlijke profielen om tot een totaalbeeld te komen van het interpersoonlijk gedrag van de leerkracht. De acht interpersoonlijke profielen bestaan uit: directief, gezaghebbend, tolerant en gezaghebbend, tolerant, onzeker tolerant, onzeker agressief, autoritair en moeizaam dominerend. Deze profielen zijn vervolgens opgedeeld in de dimensies invloed en nabijheid.

Door het gebruik van de VIL is er geanalyseerd welke rol de leerkracht aanneemt tijdens het lesgeven en hoe de leerling dit gedrag ervaart. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het voorbeelditem in figuur 3.

	nooit				altijd
10. Deze docent heeft gevoel voor humor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 3. Voorbeelditem VIL.

2.3.1.1 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid en validiteit van de VIL zijn in meerdere studies onderzocht (Brekelmans, 1989; Den Brok, 2001; Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985). De betrouwbaarheid en validiteit zijn onderzocht voor het invullen van de vragenlijst door individuele leerlingen, voor de gemiddelden van deze gegevens per klas en voor het invullen van de vragenlijst door docenten. Uit deze studies bleek dat de betrouwbaarheid en validiteit voldoende waren (interne consistentie van >0.80 Cronbachs α).

Tevens is voor dit onderzoek de betrouwbaarheid van de VIL berekend. Het criteria van Cronbach's α voor het voldoende beoordelen van de betrouwbaarheid van schalen in een onderzoek op groepsniveau, moet liggen tussen de .60 en .70 (Field, 2009). Omdat in dit onderzoek geen gebruik is gemaakt van de acht afzonderlijke schalen, maar van de twee dimensies invloed en nabijheid, is voor deze dimensies de betrouwbaarheid berekend. De betrouwbaarheid van de dimensies invloed en nabijheid is weergegeven in tabel 2.

Uit tabel 2 blijkt dat de dimensie invloed een lage betrouwbaarheid heeft ($\alpha=.45$) en de dimensie nabijheid een hoge betrouwbaarheid heeft ($\alpha=.83$). Vermoedelijk heeft de lage betrouwbaarheid van de dimensie invloed te maken met het opleidingsniveau van de deelnemers, die voor ongeveer 27 % uit leerlingen van het praktijkonderwijs bestaat. Vanwege het niveauverschil van de opleidingen van de deelnemers, is het mogelijk dat de deelnemers de items uit de vragenlijst op verschillende manieren geïnterpreteerd hebben. Een uitspraak als: *'Deze docent heeft veel gezag'* kan bijvoorbeeld lastig te interpreteren zijn voor een leerling afkomstig van praktijkonderwijs. Het woord *'gezag'* is mogelijk onduidelijk voor de leerling en kan vragen oproepen, waardoor verwarring op kan treden. Omdat de schalen en dimensies van de VIL in andere onderzoeken wel als betrouwbaar zijn bevonden, is zowel de schaal nabijheid als de schaal invloed meegenomen in de verdere analyses (Brekelmans, 1989; Den Brok, 2001; Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985). Bij de interpretatie van de resultaten moet echter wel rekening worden gehouden met de lage betrouwbaarheid van de dimensie invloed.

Tabel 2. *Betrouwbaarheid van de schalen invloed en nabijheid*

Dimensie	Aantal items	Cronbach's α
Invloed	23	.45
Nabijheid	24	.83

2.3.2 Vragenlijst leerklimaat

De vragenlijst leerklimaat is een vragenlijst die ingaat op de psychologische basisbehoeften. Deze vragenlijst is een vertaalde versie van ‘The Learning Climate Questionnaire’ (LCQ; bijlage 1: deel B). De LCQ is een vragenlijst die voortkomt uit de zelf-determinatietheorie (Deci & Ryan, 1985). Deze theorie gaat ervan uit dat de sociale context de motivatie en het leren van diegene die zich in deze context bevinden, beïnvloedt. De vragenlijst bestaat uit 15 items die afgeleid zijn van de psychologische basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Door middel van een 7-puntsschaal kan er worden aangegeven in welke mate het gevoel aanwezig is, waarbij 1 staat voor *nooit* en 7 staat voor *altijd*.

Met behulp van de vragenlijst leerklimaat is gemeten in welke mate de basisbehoeften worden vervuld en in welke mate de sociale context in de klas op een veilige manier door de leerlingen wordt ervaren. In de vragenlijst is gebruik gemaakt van items die verwijzen naar waargenomen docentgedrag, waardoor de leerlingen het gevoel wat zij beschrijven ook toeschrijven aan het waargenomen gedrag van hun docent. Op deze wijze worden de andere aspecten die van invloed kunnen zijn niet meegerekend. Een voorbeelditem uit deze vragenlijst is weergegeven in figuur 4. Doordat de items in de vragenlijst verwijzen naar de psychologische basisbehoeften en doordat de items bestaan uit waargenomen gedragingen van de docent, kon er gezocht worden naar de samenhang tussen het gevoel van de leerling en het waargenomen gedrag van de docent. De leerlingen hebben de vragen ingevuld op basis van het gevoel dat zij hebben over het gedrag van hun mentor.

	nooit				altijd
26. Ik voel mij begrepen door mijn docent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figuur 4. Voorbeelditem Vragenlijst leerklimaat.

Zoals eerder genoemd is de LCQ voor dit onderzoek naar het Nederlands vertaald, omdat de deelnemers bestaan uit Nederlandse leerlingen. Vervolgens heeft er een back-translation plaatsgevonden door een student Engels. Op basis van deze back-translation is de vragenlijst aangepast. Daarnaast is de Likert-schaal van deze vragenlijst van een 7-puntsschaal omgezet in een 5-puntsschaal, waarbij 1 verwijst naar *nooit* en 5 verwijst naar *altijd*. De schaal is aangepast om ervoor te zorgen dat de vragenlijst beter bij de onderzoeksgroep past. Teveel antwoordmogelijkheden kunnen namelijk zorgen voor het niet goed kunnen maken van onderscheid tussen de mogelijkheden (Moors, 2008). Door de schaal te verkleinen, en zo ook de keuzemogelijkheden, was het makkelijker voor de leerlingen om de vragenlijst in te vullen.

2.3.2.1 Betrouwbaarheid

De LCQ is in meerdere studies zowel betrouwbaar als valide bevonden (Williams, Saizow, Ross & Deci, 1997; Black & Deci, 2000). In dit onderzoek is de vragenlijst leerklimaat gebruikt om de schalen autonomie, relatie en competentie te meten. Met behulp van een factoranalyse (Principal Component Analysis) is gemeten of de drie componenten die met de vragenlijst worden gemeten ook daadwerkelijk drie componenten zijn. In tabel 2 zijn de factorladingen per component weergegeven. Uit deze

factoranalyse bleek dat er daadwerkelijk drie componenten met behulp van de vragenlijst gemeten konden worden. In tabel 3 is te zien op welke items de componenten hoog laden. De hoogste ladingen zijn in de tabel onderstreept.

Tabel 3. *Factorladingen items vragenlijst leerklimaat*

Item	Component ^a		
	1	2	3
Ik heb het gevoel dat mijn docent mij keuzes en opties biedt	.22	.20	<u>.51</u>
Ik voel me begrepen door mijn docent	<u>.72</u>	.12	.21
Ik kan open zijn naar mijn docent tijdens de les	<u>.72</u>	.07	.24
Mijn docent geeft aan vertrouwen te hebben dat ik het vak goed zal kunnen	<u>.56</u>	.43	.10
Ik heb het gevoel dat mijn docent mij accepteert	<u>.77</u>	.34	.18
Mijn docent heeft ervoor gezorgd dat ik de doelen van het vak goed zal afronden	.47	<u>.49</u>	.19
Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen	.04	.44	<u>.48</u>
Ik heb veel vertrouwen in mijn docent	<u>.78</u>	.36	.04
Mijn docent beantwoordt mijn vragen volledig en nauwkeurig	.33	<u>.65</u>	.03
Mijn docent luistert naar hoe ik dingen zou willen aanpakken	.20	<u>.76</u>	.11
Mijn docent gaat goed om met emoties van mensen	<u>.52</u>	.14	.50
Ik heb het gevoel dat mijn docent om me geeft als persoon	<u>.77</u>	.33	.10
De manier waarop mijn docent over mij praat, voelt helemaal niet goed	.10	.42	<u>.82</u>
Mijn docent probeert eerst te begrijpen hoe ik ergens tegen aan kijk, voordat hij/zij een nieuwe manier aandraagt	.25	<u>.65</u>	.28
Ik voel me in staat mijn gevoelens te delen met mijn docent	<u>.66</u>	.51	.14

Noot. ^aOp basis van de analyse zijn er 3 componenten onderscheiden; Onderstreepte items indiceren de hoogste ladingen.

Op basis van de onderverdeling van de componenten, zoals weergegeven in tabel 3, is over de schalen een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. Uit tabel 4 blijkt dat de schalen relatie en autonomie significant betrouwbaar zijn bevonden, respectievelijk $\alpha=.90$ en $\alpha=.74$. De schaal competentie is als niet significant bevonden ($\alpha=.52$; $\alpha<.70$). Aan de factorladingen in tabel 3 valt op te merken dat vraag 31: '*Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen*', naast een redelijke lading op de schaal competentie ($r=.48$) ook een redelijke lading heeft op de schaal autonomie ($r=.44$). Daarnaast zou dit item op basis van de inhoud ook goed bij de schaal autonomie kunnen passen. Er is daarom gekozen om dit item mee te nemen in de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal autonomie. De overige items van de schaal competentie zijn niet meegenomen in de verdere analyses. Hiermee is ook de schaal competentie niet meegenomen in de verdere analyses. In tabel 7 zijn de gegevens van de betrouwbaarheidsanalyse van deze schaal weergegeven, waaruit blijkt dat de schaal onvoldoende betrouwbaar is. In tabel 4 is een overzicht weergegeven van de betrouwbaarheid van de schalen van de vragenlijst leerklimaat. Vervolgens is in de

tabellen 5 en 6 de betrouwbaarheid van de items van de afzonderlijke schalen weergegeven, waarna een nadere toelichting wordt gegeven per schaal.

Tabel 4. *Betrouwbaarheidsanalyse schalen vragenlijst leerklimaat*

Schalen	Aantal items		Cronbach's <i>alpha</i>	
	oud	nieuw	oud	nieuw
Relatie	8	8	.90	
Autonomie	4	5	.74	.73
Competentie	3	0	.52	-

In tabel 5 is de betrouwbaarheid weergegeven voor de schaal relatie. De schaal bestaat uit acht items. Uit de tabel blijkt dat de Cronbach's *alpha* per item wel hoger wordt na verwijdering van het item, maar niet hoger dan de totale Cronbach's *alpha* van de schaal ($\alpha \leq .90$). Op basis van deze uitkomst en op basis van de inhoud van de items is er voor gekozen om geen items te verwijderen uit deze schaal.

Tabel 5. *Betrouwbaarheid schaal relatie*

Item	Schaalgemiddelde na verwijdering item	Schaalvariantie na verwijdering item	Item restcorrelatie	Cronbach's <i>alpha</i> na verwijdering item
Ik voel me begrepen door mijn docent	25.87	46.98	.63	.90
Ik kan open zijn naar mijn docent tijdens de les	26.01	45.43	.64	.90
Mijn docent geeft aan vertrouwen te hebben dat ik het vak goed zal kunnen	25.87	47.52	.61	.90
Ik heb het gevoel dat mijn docent mij accepteert	25.58	43.90	.81	.88
Ik heb veel vertrouwen in mijn docent	25.84	44.18	.77	.88
Mijn docent gaat goed om met emoties van mensen	25.77	48.49	.56	.90
Ik heb het gevoel dat mijn docent om me geeft als persoon	25.97	43.19	.78	.88
Ik voel me in staat mijn gevoelens te delen met mijn docent	26.17	42.27	.76	.89

In tabel 6 is de betrouwbaarheid van de schaal autonomie weergegeven. De schaal bestond eerst uit vier items, waar later een item aan toe is gevoegd (zie tabel 8). Uit tabel 6 blijkt dat de Cronbach's *alpha* per item wel hoger wordt na verwijdering van de afzonderlijke items, maar niet hoger dan de totale Cronbach's *alpha* van de schaal ($\alpha < .74$). Op basis van deze uitkomst is er voor gekozen om geen items te verwijderen uit deze schaal.

Tabel 6. *Betrouwbaarheid oude schaal autonomie*

Item	Schaalgemiddelde na verwijdering item	Schaalvariantie na verwijdering item	Item restcorrelatie	Cronbach's <i>alpha</i> na verwijdering item
Mijn docent heeft ervoor gezorgd dat ik de doelen van het vak goed zal afronden	11.22	5.64	.51	.70
Mijn docent beantwoordt mijn vragen volledig en nauwkeurig	11.37	5.91	.53	.68
Mijn docent luistert naar hoe ik dingen zou willen aanpakken	11.31	5.84	.55	.68
Mijn docent probeert eerst te begrijpen hoe ik ergens tegen aan kijk, voordat hij/zij een nieuwe manier aandraagt	11.60	5.34	.55	.67

In tabel 4 is te zien dat de schaal competentie niet significant betrouwbaar is bevonden ($\alpha = .52$; $\alpha < .70$). Uit tabel 7 blijkt dat na eventuele verwijdering van een item ook de betrouwbaarheid van de hele schaal niet hoger zal komen te liggen ($\alpha < .52$).

Tabel 7. *Betrouwbaarheid schaal competentie*

Item	Schaalgemiddelde na verwijdering item	Schaalvariantie na verwijdering item	Item restcorrelatie	Cronbach's <i>alpha</i> na verwijdering item
Ik heb het gevoel dat mijn docent mij keuzes en opties biedt	7.00	3.38	.28	.51
Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen	7.10	2.83	.35	.41
Mijn docent probeert eerst te begrijpen hoe ik ergens tegen aan kijk, voordat hij/zij een nieuwe manier aandraagt	6.97	2.86	.39	.33

Vervolgens is er inhoudelijk naar de items gekeken om te analyseren hoe de lage betrouwbaarheid valt te verklaren. Uit de inhoud van de items valt te concluderen dat één item uit de schaal competentie op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden en daarom ook ondergebracht

kan worden onder de schaal autonomie. Dit item, vraag 31: *'Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen'* is onder de schaal autonomie ondergebracht, omdat de vraag verwijst naar de ruimte die de leerling krijgt om zelf dingen te beslissen. Over de schaal autonomie is vervolgens, na toevoeging van vraag 31, nogmaals een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd (zie tabel 8). Dit resulteerde in een Cronbach's *alpha* van .73 en was daarmee voldoende betrouwbaar om mee te nemen in de verdere analyses. Van de schaal competentie zijn vraag 37: *'De manier waarop mijn docent over mij praat, voelt helemaal niet goed'* en vraag 25: *'Ik heb het gevoel dat mijn docent mij keuzes en opties biedt'* niet meegenomen in de verdere analyses. Deze items hadden allebei een te hoge lading op de derde component competentie (respectievelijk .82 en .51) om ze mee te nemen of onder te brengen onder een andere schaal. De schaal competentie is daarom niet meegenomen in de verdere analyses. Met betrekking tot de vragenlijst leerklimate zijn alleen de schalen relatie en autonomie meegenomen in de verdere analyses. Van de vragenlijst leerklimate zijn uiteindelijk 13 van de 15 items meegenomen in de verdere analyses.

Tabel 8. *Betrouwbaarheid nieuwe schaal autonomie*

Item	Schaalgemiddelde na verwijdering item	Schaalvariantie na verwijdering item	Item restcorrelatie	Cronbach's <i>alpha</i> na verwijdering item
Mijn docent heeft ervoor gezorgd dat ik de doelen van het vak goed zal afronden	14.66	8.90	.50	.68
Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen	15.17	9.30	.40	.74
Mijn docent beantwoordt mijn vragen volledig en nauwkeurig	14.81	9.36	.49	.69
Mijn docent luistert naar hoe ik dingen zou willen aanpakken	14.74	9.02	.56	.66
Mijn docent probeert eerst te begrijpen hoe ik ergens tegen aan kijk, voordat hij/zij een nieuwe manier aandraagt	15.04	8.32	.58	.65

2.3.3 Criterialijst methode *Baas in eigen soap*

Voor het analyseren van de methode *Baas in eigen soap* is er gebruik gemaakt van een criterialijst, waarin per psychologische basisbehoefte een korte omschrijving is gegeven (bijlage 2). Deze criteria zijn afgeleid van de ZDT (Deci & Ryan, 1985). Aan de hand van deze omschrijving is geanalyseerd of en welke basisbehoeften per les aan de orde komen. In de criterialijst staan, naast een algemene omschrijving van iedere basisbehoefte, ook per basisbehoefte een aantal indicaties waaraan de uitspraken in de lessen moeten voldoen. In tabel 9 is als voorbeeld de basisbehoefte autonomie weergegeven.

Tabel 9. *Omschrijving basisbehoefte autonomie*

Basisbehoefte	Indicatoren
Autonomie	<p>Leerlingen krijgen ruimte en mogen zelf besluiten nemen;</p> <p>Leerlingen mogen (mede) de taak en/of de vormgeving kiezen;</p> <p>Er worden plannen gemaakt met de leerlingen over wat en hoe ze dingen gaan aanpakken.</p>

In de lessen is geanalyseerd of uitspraken voorkomen die verwijzen naar de basisbehoeften. De basisbehoeften zijn in een scoretabel per les aangevinkt indien zij in de desbetreffende les naar voren kwamen. Score 1 verwijst hierbij naar *aanwezigheid* van de basisbehoefte en een score 0 verwijst naar *afwezigheid* van de basisbehoefte. Uit de volgende uitspraak in een les blijkt dat de basisbehoefte autonomie aan de orde komt: *‘Je geeft leerlingen in je lessen ruimte om elkaar te coachen of tutor voor elkaar te zijn’*. De leerlingen krijgen in deze les ruimte en mogen zelf beslissingen nemen. Uit de volgende uitspraak blijkt dat er gewerkt wordt aan de basisbehoefte relatie: *‘Je kunt leerlingen in twee- of drietallen informatie laten zoeken over pesten’*. De leerlingen krijgen bij deze les de mogelijkheid om samen te werken en elkaar te helpen. Bij de psychologische basisbehoefte competentie kan worden gedacht aan een volgende voorbeelduitspraak: *‘De leerlingen vragen een klasgenoot om hun werk te bekijken en er feedback op te geven. Het effect is dat ze elkaar als steun gebruiken om hun werk te verbeteren. Bespreken van werk gaat het beste als er criteria worden gebruikt, zodat de leerlingen weten welke eisen er gesteld worden’*. Uit deze uitspraak blijkt dat de basisbehoefte competentie in deze les aan bod komt, leerlingen worden namelijk geholpen om te reflecteren en wordt duidelijk wat er van ze verwacht wordt in de les.

Aan de hand van de criterialijst is per les bekeken of en welke basisbehoeften aan de orde kwamen. Twee onderzoekers hebben de scorelijst onafhankelijk van elkaar ingevuld, waarover een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid dient >.60 te zijn om betrouwbare uitspraken te kunnen doen (Crano & Brewer, 2008). De Cohen’s Kappa tussen de twee onderzoekers is berekend voor de drie schalen: autonomie, relatie en competentie. De Cohen’s Kappa was bij autonomie .73, bij relatie .78 en bij competentie .62. Dit betekent dat er een voldoende betrouwbare mate van overeenstemming tussen beide onderzoekers is.

De criterialijst is gebruikt om de formele leergang te testen. Door middel van een vergelijking met de scores van de vragenlijst leerklimate, is geanalyseerd of de formele leergang overeenkomt met de operationele leergang. De formele leergang verwijst hier naar de kenmerken, zoals deze staan beschreven in de methode. De informele leergang verwijst naar de manier waarop de leergang daadwerkelijk wordt uitgevoerd (van den Berg, Terwel & Wierstra, 1993). Door beide uitkomsten te vergelijken, is geanalyseerd in hoeverre de formele leergang overeenkomt met de operationele leergang. Voor het evalueren van de formele leergang zijn alleen de mentorlessen uit de methode gebruik, aangezien het onderzoek gericht is op waargenomen docentgedrag van mentoren.

2.4 Procedure

Aan de Pilot van het programma *Baas in eigen soap* deden negen voortgezet onderwijs scholen mee. De gegevens van de scholen zijn verkregen via het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS). Deze scholen zijn benaderd aan de hand van een brief. In deze brief zijn de scholen geïnformeerd over het onderzoek. Na de informatie per brief is er contact opgenomen met de scholen over een datum en tijd voor afname van de data. Het selectieproces van de groep waar de vragenlijsten zijn afgenomen heeft op willekeurige basis plaatsgevonden. De keus hiervan was afhankelijk van de groep die op dat moment tijd en ruimte had voor de afname van de data. Een voorwaarde was wel dat het bij iedere school moest gaan om één klas eerstejaarsleerlingen die werkte of gewerkt had met het programma *Baas in eigen soap*. In totaal hebben er negen klassen van negen verschillende scholen meegedaan aan het onderzoek.

Zowel de VIL als de vragenlijst leerklimate is per school afgenomen bij leerlingen uit dezelfde groep. Op deze manier konden de resultaten van beide vragenlijsten worden vergeleken en kon er worden gezocht naar een samenhang. De vragenlijsten zijn ingevuld over het beeld dat de leerlingen van hun mentor hebben. Omdat de vragenlijsten op negen verschillende scholen zijn afgenomen heeft het verzamelen van de data meerdere dagen in beslag genomen. Per school (en per groep) heeft het afnemen van de data ongeveer 20 minuten in beslag genomen. De totale afnametijd is daarmee ongeveer 3,5 uur geweest. De data bestond uit ingevulde vragenlijsten met daarop scores op een Likert-schaal. Tot slot is de methode door twee onderzoekers geëvalueerd aan de hand van de criterialijst (bijlage 3).

2.5 Analyse

Nadat de data is afgenomen is het ingevoerd in het statistische bewerkingsprogramma SPSS 16.0. In SPSS zijn multiple regressieanalyses uitgevoerd om de samenhang tussen de verschillende variabelen te testen. De analyses en de resultaten daarvan staan uitvoerig beschreven in hoofdstuk 3.

3. Resultaten

3.1 Data-exploratie

Over de data van de vragenlijst leerklimate is een factoranalyse uitgevoerd en naar aanleiding daarvan is de betrouwbaarheid over de schalen berekend. Aan de hand van een itemanalyse is nagegaan welke variabelen per factor hoog laden. Naar aanleiding hiervan zijn twee schalen meegenomen (*relatie* en *autonomie*). De data van de VIL is onderverdeeld op basis van de dimensies *invloed* en *nabijheid*. Van de criterialijst *Baas in eigen soap* zijn drie variabelen meegenomen in de analyses: *autonomie*, *relatie* en *competentie*. Om verwarring te voorkomen met de variabelen van de ervaren sociale veiligheid zullen de variabelen van de methode aan worden geduïd met een afkorting van de methode *Baas in eigen soap* (*BIES*). Na het berekenen van de betrouwbaarheid van de vragenlijsten is er gezocht naar samenhang tussen de variabelen. Door middel van een lineaire regressieanalyse is er allereerst gezocht naar een samenhang tussen de onafhankelijke variabele waargenomen docentgedrag en de afhankelijke variabele ervaren sociale veiligheid. Vervolgens zijn er twee stapsgewijze multiple regressieanalyses uitgevoerd waarbij de samenhang is berekend tussen het waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid, waarbij er rekening is gehouden met het interactie-effect tussen het waargenomen

docentgedrag en de methode *Baas in eigen soap*. Er is gekozen voor multiple regressieanalyses omdat het onderzoek gericht is op samenhang. Het doel is namelijk om op basis van het waargenomen docentgedrag de ervaren sociale veiligheid te voorspellen.

Voor het uitvoeren van de analyses is er allereerst onderzocht of er aan de assumpties voor een regressieanalyse is voldaan. Hieruit blijkt dat de data normaal verdeeld is en er geen sprake is van nulvariantie bij de voorspellende variabelen. Daarnaast is er geen sprake van multicollineariteit, aangezien de voorspellers niet samenhangen.

In tabel 10 staan de gemiddelde scores op de dimensies nabijheid en invloed weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de leerlingen in dit onderzoek gemiddeld hoger hebben gescoord op de dimensie invloed ($M=.38$) dan op de dimensie nabijheid ($M=.25$). Dit betekent dat de leerlingen uit dit onderzoek hun docent meer typeren als een docent met een hoge mate van invloed.

Tabel 10. Beschrijvende statistieken VIL per dimensie

Dimensie	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Nabijheid	129	-.70	1.14	.25	.37
Invloed	129	-.07	.87	.38	.21

Uit de beschrijvende statistieken van de vragenlijst leerklimate (tabel 11) blijkt dat het verschil in gemiddelde score op de schalen relatie en autonomie erg klein is, respectievelijk $M=3.70$ en $M=3.72$, waarbij 1=*nooit* en 5=*altijd*. Een dergelijke gemiddelde score betekent dat de leerlingen hebben geantwoord in termen van *soms* en *meestal*. Dit betekent dat de leerlingen uit dit onderzoek vinden dat hun docent soms of meestal ongeveer net zoveel aandacht besteedt aan relatie tussen leerkracht en leerling als aan het geven van vrijheid en het laten maken van eigen keuzes door de leerlingen.

Tabel 11. Beschrijvende statistieken vragenlijst leerklimate per schaal

Schaal	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Relatie	129	1.25	5.00	3.70	.95
Autonomie	129	1.00	5.00	3.72	.73

3.2 Samenhang tussen waargenomen docentgedrag en ervaren sociale veiligheid

Tussen de verschillende variabelen zijn op basis van tweezijdige toetsing enkele significante correlaties te vinden (tabel 12). Er blijkt een redelijk sterke positieve samenhang ($r=.72$; $p<.001$; $n=129$) te bestaan tussen de ervaren sociale veiligheidsindicator *relatie* en de ervaren sociale veiligheidsindicator *autonomie*. Dit betekent dat beide indicatoren iets zeggen over de ervaren sociale veiligheid. Daarnaast blijkt er ook een redelijk sterke positieve samenhang ($r=.77$; $p<.001$; $n=129$) te zijn tussen de ervaren sociale veiligheidsindicator *relatie* en de mate van waargenomen *nabijheid* van de docent. Tot slot blijkt er ook een redelijk sterke positieve samenhang ($r=.64$; $p<.001$; $n=129$) te zijn tussen de ervaren sociale veiligheidsindicator *autonomie* en de mate van waargenomen *nabijheid* van de docent. Hieruit blijkt dat de

mate van waargenomen nabijheid van de docent positief samenhangt met het ervaren sociale veiligheidsgevoel gericht op autonomie bij de leerlingen.

Tabel 12. *Correlaties tussen de verschillende variabelen*

Variabele	1	2	3	4
1. Ervaren sociale veiligheid: relatie	-	.72**	.09	.77**
2. Ervaren sociale veiligheid: autonomie		-	.07	.64**
3. Invloed			-	.01
4. Nabijheid				-

Noot. * Correlatie is significant bij $p < .05$, ** Correlatie is significant bij $p < .01$.

3.3 Samenhang tussen de ervaren sociale veiligheid en interactievariabelen

Om te analyseren of de mate van invloed en nabijheid van het docentgedrag en de interactie tussen het docentgedrag en de methode *Baas in eigen soap* voorspellend zijn voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen zijn er drie multiple regressies (stapsgewijs) uitgevoerd. Er is gekozen voor multiple regressieanalyses omdat het onderzoek gericht is op samenhang. Het doel is om op basis van het waargenomen docentgedrag de ervaren sociale veiligheid te voorspellen. Bij deze analyses is de afhankelijke variabele twee keer gewijzigd. In de eerste analyse is de *ervaren sociale veiligheidsindicator: relatie* als afhankelijke variabele opgenomen en bij de tweede analyse is de *ervaren sociale veiligheidsindicator: autonomie* als afhankelijke variabele opgenomen.

Uit de bovenste helft van tabel 13 blijkt dat er een aantal significante relaties tussen de variabelen zijn waar te nemen, waarbij de mate van waargenomen nabijheid telkens een significante samenhang heeft met de afhankelijke variabelen. Zo heeft *nabijheid* een positieve significante samenhang ($r = .77$; $p < .001$; $n = 57$) met de ervaren sociale veiligheidsindicator *relatie*. Daarnaast heeft *nabijheid* ook een positief significante samenhang met de ervaren sociale veiligheidsindicator: *autonomie* ($r = .64$; $p < .001$; $n = 57$). Dit betekent dat de mate van waargenomen nabijheid van de docent een positieve samenhang vertoont met de mate waarin de leerlingen de sociale veiligheid, zowel gericht op autonomie als op relatie, in de klas ervaren. De onderste helft van tabel 13 wordt in dit onderzoek niet nader toegelicht, omdat het hier gaat om onderlinge correlaties tussen de interactie-effecten die voor dit onderzoek niet van belang zijn.

Tabel 13. *Correlaties tussen de verschillende variabelen*

Variabele	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ervaren sociale veiligheid: relatie	-	.72**	.09	.77**	-.20	.00	-.03	.18	-.16	.16
2. Ervaren sociale veiligheid: autonomie		-	.07	.64**	-.15	-.05	-.08	.13	-.13	-.01
3. Invloed			-	.01	-.04	-.17	.00	-.16	.05	.04
4. Nabijheid				-	-.11	.06	.03	.15	-.27*	.16
5. Invloed * autonomie (BIES)					-	.31*	.43**	-.04	.07	.08
6. Invloed * relatie (BIES)						-	.68**	.09	-.04	-.01
7. Invloed * competentie (BIES)							-	.06	-.01	-.01
8. Nabijheid * autonomie (BIES)								-	.12	.59**
9. Nabijheid * relatie (BIES)									-	.27*
10. Nabijheid * competentie (BIES)										-

Noot. * Correlatie is significant bij $p < .05$; ** Correlatie is significant bij $p < .01$; Tweezijdige toetsing.

3.3.1 Sociale veiligheidsindicator relatie als afhankelijke variabele

Bij de eerste multiple regressieanalyse (stapsgewijs) is de ervaren sociale veiligheidsindicator relatie als afhankelijke variabele opgenomen. Uit tabel 14 blijkt dat alleen de variabele *nabijheid* een significante positieve voorspeller ($\beta = .81$; $p < .001$; $n = 57$) van de ervaren sociale veiligheidsindicator *relatie*. De overige variabelen zijn geen significante voorspellers van de ervaren sociale veiligheidsindicator relatie ($p > .05$) en zijn niet opgenomen in het model. De mate van waargenomen nabijheid van de docent verklaart voor 65 % ($r^2 = .65$) het ervaren sociale veiligheidsgevoel relatie van de leerlingen. Uit tabel 14 valt verder op te merken dat de interactie-effecten van de methode BIES in dit onderzoek geen significante bijdrage leveren aan het ervaren sociale veiligheidsgevoel.

Tabel 14. *Relatie tussen waargenomen docentgedrag en sociale veiligheidsindicator relatie*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Stap 1			
Constant	25.94	.69	
Nabijheid	17.70	1.75	.81**
Stap 2			
Constant	24.09	1.24	
Nabijheid	17.76	1.71	.81**
Invloed	4.85	2.71	.14
Stap 3			
Constant	24.15	1.34	
Nabijheid	17.66	1.90	.81**
Invloed	5.40	2.93	.16
Invloed * autonomie (BIES)	-.69	.68	-.09
Nabijheid * autonomie (BIES)	.74	.80	.10
Nabijheid * relatie (BIES)	.38	.64	.05
Nabijheid * competentie (BIES)	-.29	.81	-.04
Invloed * competentie (BIES)	-.35	.86	-.05
Invloed * relatie (BIES)	.23	.79	.03

Noot. $R^2=.65$ voor stap 1, $\Delta R^2=.66$ voor stap 2 ($p>.05$), $\Delta R^2=.67$ voor stap 3 ($p>.05$); ** $p<.001$.

3.3.2 Sociale veiligheidsindicator autonomie als afhankelijke variabele

Bij de tweede multiple regressieanalyse (stapsgewijs) is de ervaren sociale veiligheidsindicator autonomie als afhankelijke variabele opgenomen. In tabel 15 staan de resultaten weergegeven. Bij dit model is ook alleen de variabele *nabijheid* opgenomen als significante positieve voorspeller ($\beta=.64$; $p<.001$; $n=57$) van de ervaren sociale veiligheidsindicator *autonomie*. De overige onafhankelijke variabele invloed en de interactievariabelen zijn ook hier niet meegenomen in het model, aangezien deze ook hier geen significante voorspellers van de afhankelijke variabele zijn ($p>.05$). De voorspeller nabijheid verklaart voor 41 % ($r^2=.41$) het ervaren sociale veiligheidsgevoel autonomie van de leerlingen. Bij dit model valt op te merken dat de interactie-effecten van de methode BIES ook hier geen invloed hebben op het voorspellende model en dus geen significante verklaring zijn voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas.

Tabel 15. *Relatie tussen waargenomen docentgedrag en sociale veiligheidsindicator autonomie*

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Stap 1			
Constant	16.87	.44	
Nabijheid	6.90	1.12	.64**
Stap 2			
Constant	16.85	.48	
nabijheid	7.38	1.21	.68**
nabijheid * competentie (BIES)	-.92	.51	-.25
nabijheid * autonomie (BIES)	.63	.49	.17
invloed * competentie (BIES)	-.29	.51	-.08
nabijheid * relatie (BIES)	.33	.41	.09
invloed * relatie (BIES)	-.18	.49	-.05

Noot. $R^2=.41$ voor stap 1, $\Delta R^2=.39$ voor stap 2 ($p>.05$); ** $p<.001$.

4. Conclusie & discussie

Op basis van de resultaten in hoofdstuk 3, wordt in dit hoofdstuk antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: *In hoeverre is de mate van waargenomen docentgedrag een voorspellende factor voor het ervaren sociale veiligheidsgevoel van eerstejaars leerlingen van het voortgezet onderwijs en in hoeverre heeft de methode Baas in eigen soap hierbij een modererende rol?* De resultaten van dit onderzoek geven inzicht in de manier waarop de docent, door middel van zijn gedrag, verandering kan aanbrengen in het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas. Daarnaast geeft dit onderzoek inzicht in de manier waarop de *methode Baas in eigen soap* hierbij een rol kan spelen.

Gebleken is dat er een positieve samenhang bestaat tussen het waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid door de leerlingen in de klas. Deze positieve samenhang wordt beïnvloedt door de mate van waargenomen nabijheid in het gedrag van de docent. De mate van waargenomen nabijheid is de voornaamste voorspeller voor de ervaren sociale veiligheidsindicator relatie. Deze bevindingen sluiten voor een groot deel aan bij de bevindingen uit een onderzoek van Woolfolk-Hoy en Weinstein (2006), waaruit blijkt dat studenten die meer warmte en zorg van hun docenten hebben ontvangen, een positiever beeld hebben van de klas. Daarnaast kunnen de bevindingen in dit onderzoek mogelijk nog verklaard worden door een aantal andere oorzaken die hieronder nader worden toegelicht.

Een mogelijke verklaring voor de positieve samenhang tussen de mate van waargenomen nabijheid van de docent en het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen, kan worden gezocht in de gehechtheidstheorie. Het belangrijkste aspect van de gehechtheidstheorie is dat kinderen behoefte hebben aan vaste verzorgers met wie ze een duurzame affectieve band kunnen opbouwen en bij wie ze terecht kunnen wanneer ze angstig, ziek of vermoeid zijn (Verschueren, 2008). Deze hechting zorgt ervoor dat een kind zich veilig voelt. Daarnaast brengt de gehechtheid gevoelens van troost en zekerheid

(Verschuieren, 2008). Vanaf de geboorte hebben kinderen de neiging om in angstige of onprettige situaties, de nabijheid van en het contact met een specifieke opvoeder te zoeken. De duurzame relatie die het kind met de ouder of docent opbouwt is van belang voor het gevoel van veiligheid van het kind. De gehechtheidstheorie stelt dan ook dat veiligheid wordt gezien als een belangrijke basis voor de verdere ontwikkeling van een kind. Pas wanneer kinderen zich veilig en gewaardeerd voelen, kan er ontwikkeling plaatsvinden op onder andere cognitief gebied. Binnen die gehechtheid speelt de waargenomen nabijheid van de docent een grote rol. Doordat de docent nabijheid in zijn gedrag toont, door kinderen het gevoel te geven dat hij ze begrijpt en dat hij voor ze open staat, bouwen de kinderen een duurzame affectieve band op met de docent. Wetenschappelijk onderzoek toont daarnaast aan dat leerkrachten net als ouders een rol vervullen in de behoefte van kinderen aan emotionele veiligheid (Koomen & Hoekstra, 2003). De wetenschap dat de leerkracht om de leerling geeft en er voor de leerling is wanneer hij of zij dit nodig heeft, draagt bij aan een basisgevoel van veiligheid.

Een tweede mogelijke verklaring kan gezocht worden in de sociale leertheorie van Bandura (1977), waarin principes naar voren komen als positieve beloning (bekrachten van gewenst gedrag) en vermijden van bestraffing van ongewenst gedrag. De sociale leertheorie veronderstelt dat kinderen het fijner vinden om beloond te worden in plaats van gestraft te worden. Een aai over de bol of een compliment als beloning is voor een kind vaak al genoeg. De beloning bekrachtigt dan het goede gedrag van het kind en heeft dus een positieve invloed op zijn of haar gedrag. De waargenomen nabijheid in het gedrag van de docent kan als beloning gezien worden. Door leerlingen op een positieve en open manier aan te spreken op het gewenste gedrag, krijgen de leerlingen het gevoel dat de leerkracht ze begrijpt en om ze geeft. Dit gevoel zorgt vervolgens weer voor een gevoel van sociale veiligheid. Het positieve gedrag van de leerkracht wordt gezien als beloning, waardoor leerlingen makkelijker aan te spreken zijn op antisociaal gedrag.

Beide verklaringen voor de positieve samenhang tussen de mate van waargenomen nabijheid in het gedrag van de docent en de ervaren sociale veiligheid van de leerling komen overeen met het doel van de methode *Baas in eigen soap*. De methode probeert op een positieve manier in te spelen op het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen, door te zorgen voor een goede relatie tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling. Deze relatie kan worden gecreëerd door te zorgen voor nabijheid in het gedrag van de leerkracht. Hiermee wordt vervolgens weer het probleem aangepakt waarvoor de methode is ontwikkeld, het groeiende antisociale gedrag van jongeren. Door te zorgen voor een goede basis, die zich uit in een sociale veiligheid ervaren door de leerling, kan de leerkracht makkelijker ingrijpen en accepteren leerlingen eerder ingrijpend gedrag van de leerkracht. Ook door middel van belonen in plaats van straffen, kan antisociaal gedrag van jongeren worden voorkomen. Dit sluit tevens aan bij de bevindingen van een onderzoek van Brekelmans (2010) waaruit is gebleken dat de gewenste docent-leerling relatie ondersteuning vormt voor de, eerder in dit onderzoek beschreven, gedragsmatige in plaats van psychologische controle. Door het uitoefenen van gedragsmatige controle, wordt de sociale omgeving van de leerlingen gestructureerd, waardoor antisociaal gedrag van jongeren makkelijker kan worden voorkomen.

Opvallend in dit onderzoek is dat de mate van waargenomen invloed van de docent geen significante samenhang toont met het ervaren sociale veiligheidsgevoel. Dit is tegenstrijdig met andere onderzoeken waaruit blijkt dat niet alleen warme en zorgzame leerkrachten ervoor zorgen dat leerlingen een positief gevoel ervaren maar dat ook autoriteit belangrijk is voor het welbevinden van de leerling (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006; Schrodt et al., 2008). Daarnaast blijkt uit een onderzoek van Brekelmans (1989) dat leerlingen de ideale leerkracht ervaren als een leerkracht die zowel tolerant is als gezaghebbend. De leerkracht die de leerlingen als ideaal beschrijven toont dus zowel nabijheid als invloedrijkheid in zijn gedrag. Docenten die een dergelijke relatie hebben met leerlingen, hebben veel zorg voor de leerlingen en combineren het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen (Brekelmans, 2010). Opvallend is dat in dit onderzoek de mate van waargenomen nabijheid in het gedrag van de docent wel naar voren komt als voorspellende factor voor de ervaren sociale veiligheid, maar de mate van waargenomen invloed in het docentgedrag niet. Dit zou verklaard kunnen worden uit de verwarring die bestaat tussen de twee vormen van invloed (Brekelmans, 2010). Bij invloed als gedragscontrole, wordt de invloed van de docent gebruikt om een gestructureerde omgeving te creëren, waarbinnen verwachtingen, richtlijnen, grenzen en regels nodig zijn om een ordelijke leeromgeving vorm te geven. Deze vorm van invloed heeft over het algemeen gunstige effecten op de leerlingen. Bij psychologische controle, de vorm die meestal ongunstige effecten heeft op de leerlingen, gaat het om het stellen van eisen en gehoorzamen. Mogelijk scoort invloed in dit onderzoek laag, omdat de leerlingen de invloed zien als psychologische controle en zodoende invloed niet als positief ervaren. Wanneer beide vormen van invloed concreter waren uitgesplitst, leverde dit onderzoek wellicht andere uitkomsten op.

Wat verder opmerkelijk is, is dat de methode *Baas in eigen soap* in dit onderzoek geen directe samenhang toont met het ervaren sociale veiligheidsgevoel. Echter heeft de waargenomen nabijheid van de docent wel een positieve samenhang getoond, wat kan impliceren dat de methode indirect toch invloed uitoefent op het ervaren sociale veiligheidsgevoel van de leerlingen. De samenhang komt niet direct naar voren uit de methode, wel wordt duidelijk dat de docent en het gedrag dat hij of zij toont, bepalend is voor het ervaren veiligheidsgevoel van de leerlingen in de klas. Daarom is het belangrijk dat de docent de methode op een juiste manier hanteert en gebruik maakt van openheid en warmte in zijn gedrag naar de leerling. Uit onderzoek blijkt echter dat niet alleen de nabijheid in het gedrag van de docent het gewenste klimaat oplevert voor de leerlingen (Brekelmans, 2010). Ook invloedrijkheid is van belang in het gedrag van de docent. Ondanks dat de waargenomen mate van invloed in docentgedrag in dit onderzoek geen samenhang toonde met de ervaren sociale veiligheid, is het wel degelijk van belang om de mate van invloed mee te nemen in het gebruik van de methode. Er moet een goede combinatie worden gevonden tussen het aanbieden van structuur en regels en het bieden van warmte en openheid naar de leerlingen, zoals dit ook wordt beschreven in het profiel van de gewenste leerkracht (Brekelmans, 1989).

De bevindingen uit dit onderzoek bieden implicaties voor het gebruik van de methode *Baas in eigen soap* en voor de trainingen die worden gegeven ter ondersteuning van deze methode. Bij het gebruik van de methode zouden de docenten kunnen zorgen dat er in iedere les aan de drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan, door te zoeken naar een combinatie van het aanbieden van structuur en regels, het werken aan een gedegen relatie tussen leerkracht en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling en het bieden van ruimte en vrijheid aan de leerlingen om eigen keuzes te maken. Het gedrag

van de docent werkt hierbij ondersteunend. De docent kan op zoek gaan naar de juiste combinatie van de mate van invloed en de mate van nabijheid in zijn gedrag naar de leerlingen. De trainingen behorende bij de methode zouden meer toegespitst kunnen worden op het belang van het gedrag van de docent en bewustwording van dit gedrag. Daarnaast zou de training praktische handvatten kunnen bieden om de psychologische basisbehoeften in de lessen meer naar voren te laten komen. Kortom de uitkomsten van dit onderzoek kunnen een rol spelen bij het ontwerpen van trajecten gericht op coaching en training op het gebied van de interpersoonlijke expertise van docenten.

Daarnaast bieden de bevindingen uit dit onderzoek implicaties voor vervolgonderzoek. Aangezien de mate van waargenomen invloed in het docentgedrag in dit onderzoek niet voldoende naar voren is gekomen, zouden de verschillende vormen van invloed in het gedrag van de docent onafhankelijk van elkaar kunnen worden onderzocht. In een vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden welke vorm van invloed (psychologische- of gedragscontrole) in het gedrag van de docent, welk effect op het gebied van de ervaren sociale veiligheid bij de leerling oplevert.

Tot slot moet nog worden vermeld dat bij de interpretatie van de resultaten rekening gehouden moet worden met een aantal zaken. Zo is de dimensie invloed van de VIL in dit onderzoek niet betrouwbaar bevonden, maar is er toch met deze schaal door gerekend. De lage betrouwbaarheid van deze schaal kan te maken hebben met het aantal respondenten in dit onderzoek (N=129). Daarnaast kan de lage betrouwbaarheid te maken hebben met het opleidingsniveau van de respondenten. De VIL is oorspronkelijk ontworpen voor VMBO-leerlingen, waar het hier ook andere opleidingsniveaus betrof, waardoor het mogelijk is dat de items in de vragenlijst op verschillende manieren geïnterpreteerd zijn. Hierdoor is het mogelijk dat de resultaten in dit onderzoek geen betrouwbaar beeld vormen van de werkelijkheid. Een laatste aandachtspunt bij de interpretatie van de resultaten is het aantal jaren dat de groepen met de methode *Baas in eigen soap* gewerkt hebben. Sommige groepen werkten nog niet zo lang met de methode, terwijl andere groepen bijna een jaar met de methode aan het werk waren. Ook dit gegeven kan van invloed zijn geweest op de uitkomsten en moet in acht worden genomen bij de interpretatie van de resultaten.

Referenties

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M. & Van Dijkum, C. J. (2007). *Basisboek Statistiek met SPSS. Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. Verkregen op 20 maart 2011 van <http://persweb.wabash.edu/facstaff/hortonr/articles%20for%20class/baumrind.pdf>
- Bijstra, J. O. & Oostra, L. (1995). Sociale vaardigheid van adolescenten in kaart gebracht. *Kind & Adolescent*, 16(4), 167-173.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Utrecht: W.C.C. (in het Nederlands).
- Brekelmans, M. (2010). Klimaatverandering in de klas. Verkregen op: 24 maart 2011, via: <http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2010-0625-200136/Brekelmans.pdf>.
- Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (1994). Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. *Pedagogische Studiën*, 71, 242-255.
- Crano, W. D., & Brewer, B. B. (2008). *Principles and methods of social research*. Oxon: Routledge.
- Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Academisch proefschrift Utrecht: W.C.C.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- Den Brok, P. (2001). *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: WCC.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, Th. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behavior. *The international journal of Educationn Management*, 16(4). 176-184.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Westhoff (2003). *ESL teaching and students' reading comprehension*. Paper voor ICO conferentie 'Interventies ter bevordering van domeinspecifieke vaardigheden'.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3), 407- 442.
- Farrel, A. D., Meyer, A. L., & White, K. S. (2001). Evaluation of Responding in Peaceful and Positive Ways (RIPP): A school-based prevention program for reducing violence among urban adolescents. In: *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 451-463.

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (2), 77-83.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Goldstein, A. P., Harootunian, B. & Conoley, J. C. (1994). *Student Aggression. Prevention, management and replacement training*. New York: The Guilford Press.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90.
- Hooymayers, H. P., Wubbels, Th., Créton, H. A., & Holvast, A. J. C. D. (1982). Een model voor interactieel leraarsgedrag in het bijzonder gericht op de sfeer in de klas. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 7, 108 - 121.
- Horne, A. M. & Orpinas, P. (2003). Bullying Childhood. In T. P. Gullota & M. Bloom (Eds.). *Encyclopedia of Primary Prevention and Health Promotion*. New York: Kluwer Academic, 233-240.
- Judd, C. M., James-Hawkins, L., Yzerbyt, V., & Kashima, Y. (2005). Fundamental dimensions of social judgement: Understanding the relations between judgements of competence and warmth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 899-913.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). 'Regulation of Emotional Security by Children After Entry to Special and Regular Kindergarten Classes'. In: *Psychological Reports*, 93, 1319-1334.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehaviour in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 715-724.
- Mainhard, T., Van der Rijst, R., Van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359-373.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M. & Wubbels, Th. (2010). Stability and variability in teacher-class interaction at the beginning of the school year: a comparison of two classrooms. Annual meeting of the American Educational Research Association: Denver.
- Moors, G. (2008). Exploring the effect of a middle response category on response style in attitude measurement. *Quality and quantity*, 42 (6), 779-794.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, & contemporary issues*, 685-710. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* Pedagogische Dimensie nr 1. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

- Roede, E. (2009). Te verwachten effecten van het programma Behave! SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schöttelndreier, M. & De Winter, M. (2011). *Op stap met de burgemeester; de autoritatieve aanpak van hangjongeren in Wijk bij Duurstede* (Nieuwjaarsessay Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling). Verkregen op 25 januari 2011 van <http://www.adviesorgaan-rmo.nl/publicaties/essays/2010/1506/>
- Schrodt, P., Witt, P. L., Myers, S. A., Turman, P. D., Barton, M., & Jernberg, K. (2008). Learner empowerment and students' ratings of instruction as functions of teacher power use in the college classroom. *Communication Education*, 57, 180-200.
- Spee, I. & Reitsma, M. (2010). *Puberaal, lastig of radicaliserend? Grensoverschrijdend gedrag van jongeren in het onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Split, J. L. (2010). Goede relatie leerkracht-leerling. Bron van steun en stabiliteit. *Het jonge kind*, 38 (3), 28-31.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Van Amelsvoort, J. (1999). *Perspective on instruction, motivation and self-regulation*. [In Dutch] Unpublished Doctoral Dissertation. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Van den Berg, G., Terwel, J. & Wierstra, R. (1993). *Evaluatie van Leergangen*. In: W.J. Nijhof, H.A.M.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22 (4), 316-135.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97, 468-483.
- Verschueren, K. (2008). Relaties van kinderen thuis en op school: benaderd vanuit de gehechtheidstheorie. In: *Denken en weten over de wereld. Lessen voor de XXI-ste eeuw. Editie 2007/2008*, 85-104. Leuven: Universitaire Pers.
- Williams, G. C., Saizow, R., Ross, L., & Deci, E. L. (1997). Motivation underlying career choice for internal medicine and surgery. *Social Science and Medicine*, 45, 1705-1713.
- Woolfolk-Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teachers' perspectives on classroom management. In C. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (181-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*. 1161-1191. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wubbels, Th., Créton, H. A., & Hoymayers, H. P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20, 153-164.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst over docenten



Universiteit Utrecht

Vragenlijst over Docenten

Deze vragenlijst gaat over jouw mentor. Lees de uitspraak goed en kies uit: nooit, bijna nooit, soms, vaak of altijd. Kleur het bolletje van jouw antwoord in.

Schoolnummer:

Leerlingnummer:

Leeftijd:

Geslacht: jongen/meisje

Opleiding: Praktijkonderwijs/VMBO/HAVO/VWO/anders namelijk:

Deel A

Wat vind jij van jouw mentor?

Kleur per uitspraak één bolletje in. Fout gemaakt? Kruis erdoor en een nieuw bolletje inkleuren.

		nooit			altijd	
0.	Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.	Deze docent kan goed leiding geven.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Deze docent is iemand waarop je kunt vertrouwen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Deze docent is geduldig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Deze docent laat leerlingen hun gang gaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Deze docent treedt slap op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Deze docent is uit zijn (of haar) humeur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Deze docent kan kwaad worden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Deze docent bepaalt of leerlingen wat mogen zeggen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Deze docent heeft gezag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Deze docent heeft gevoel voor humor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Deze docent leeft mee met leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Deze docent geeft leerlingen hun zin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Deze docent maakt een onzekere indruk.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Deze docent is ontevreden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Deze docent dreigt met straf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Bij deze docent moet het stil zijn in de les.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Deze docent treedt zelfverzekerd op.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Deze docent heeft een prettige sfeer in de klas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.	Deze docent is soepel voor leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20.	Deze docent vindt veel goed.	0	0	0	0	0
21.	Deze docent treedt aarzelend op.	0	0	0	0	0
22.	Deze docent maakt een sombere indruk.	0	0	0	0	0
23.	Deze docent is driftig.	0	0	0	0	0
24.	Deze docent houdt streng orde.	0	0	0	0	0

Deel B

		nooit			altijd	
25.	Ik heb het gevoel dat mijn docent me keuzes en opties biedt.	0	0	0	0	0
26.	Ik voel me begrepen door mijn docent.	0	0	0	0	0
27.	Ik kan open zijn naar mijn docent tijdens de les.	0	0	0	0	0
28.	Mijn docent geeft aan vertrouwen te hebben dat ik het vak goed zal kunnen.	0	0	0	0	0
29.	Ik heb het gevoel dat mijn docent mij accepteert.	0	0	0	0	0
30.	Mijn docent heeft ervoor gezorgd dat ik dat ik de doelen van het vak en wat ik moet doen echt begreep.	0	0	0	0	0
31.	Mijn docent moedigt me aan vragen te stellen.	0	0	0	0	0
32.	Ik heb veel vertrouwen in mijn docent.	0	0	0	0	0
33.	Mijn docent beantwoordt mijn vragen volledig en nauwkeurig.	0	0	0	0	0
34.	Mijn docent luistert naar hoe ik dingen zou willen aanpakken.	0	0	0	0	0
35.	Mijn docent gaat goed om met emoties van mensen.	0	0	0	0	0
36.	Ik heb het gevoel dat mijn docent om me geeft als persoon.	0	0	0	0	0
37.	De manier waarop mijn docent over mij praat, voelt helemaal niet goed.	0	0	0	0	0
38.	Mijn docent probeert eerst te begrijpen hoe ik ergens tegen aan kijk, voordat hij/zij een nieuwe manier aandraagt.	0	0	0	0	0
39.	Ik voel me in staat mijn gevoelens te delen met mijn docent.	0	0	0	0	0

Bedankt voor het invullen!

Bijlage 2: Criterialijst

Autonomie

In de les mogen leerlingen eigen besluiten nemen. De leerling mag en kan zelf iets ondernemen en krijgt zijn taken niet opgedragen.

Relatie

In de les horen alle leerlingen erbij. De leerlingen krijgen door deze les het gevoel dat ze welkom zijn in de klas, bij de betreffende docent of dat ze onderdeel uitmaken van een groepje. In deze les kunnen leerlingen elkaar en de docent vertrouwen.

Competentie

In deze les voelen de leerlingen zich bekwaam. In deze les wordt duidelijk wat er van hem verwacht wordt en welke doelen de les heeft. Daarnaast krijgt de leerling door deze les het gevoel dat hij de opdracht kan, wat er van hem gevraagd wordt.

	<i>Relatie</i>	<i>Competentie</i>	<i>Autonomie</i>
<i>Interactie</i>	Leerlingen krijgen het gevoel dat ze welkom zijn, door bijvoorbeeld persoonlijke aandacht van de docent	Leerlingen worden geholpen om te reflecteren	Leerlingen krijgen ruimte en mogen zelf besluiten nemen
<i>Instructie</i>	Er wordt een instructie gegeven die veilig is voor leerlingen. Bij een opdracht die leerlingen niet durven of moeilijk vinden worden handvaten geboden. De leerlingen kunnen de docent en medeleerlingen in deze les vertrouwen	Activerend leren staat centraal bij de les. Er wordt duidelijk gemaakt wat er van de leerlingen verwacht wordt en welke doelen de les heeft.	Leerlingen (mede) de taak en/of de vormgeving daarvan laten kiezen
<i>Klassenorganisatie</i>	De leerlingen krijgen de mogelijkheid om samen te werken en elkaar te helpen	Er kunnen aanpassingen gemaakt worden in tijd en ruimte voor de leerlingen.	Er worden plannen gemaakt met de leerlingen over wat en hoe ze dingen gaan aanpakken