



Universiteit
Leiden

The Netherlands

Leerkracht-leerling relaties: leer- én ontwikkelingscontext van kinderen en adolescenten

Mainhard, M.T.

Citation

Mainhard, M. T. (2023). *Leerkracht-leerling relaties: leer- én ontwikkelingscontext van kinderen en adolescenten*. Leiden: Universiteit Leiden. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3511950>

Version: Publisher's Version

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3511950>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Oratie

Prof. dr. Tim Mainhard

Leerkracht-leerling relaties

Leer- én ontwikkelingscontext van kinderen en
adolescenten



Universiteit
Leiden

Bij ons leer je de wereld kennen

Leerkracht-leerling relaties

Leer- én ontwikkelingscontext van kinderen en adolescenten

Oratie uitgesproken door

Prof. dr. Tim Mainhard

bij de aanvaarding van het ambt van
Hoogleraar Onderwijswetenschappen
aan de Universiteit Leiden
op 20 januari 2023.



Universiteit
Leiden

Mevrouw de rector magnificus, geacht faculteitsbestuur, zeer gewaardeerde toehoorders.

School als context voor ontwikkeling

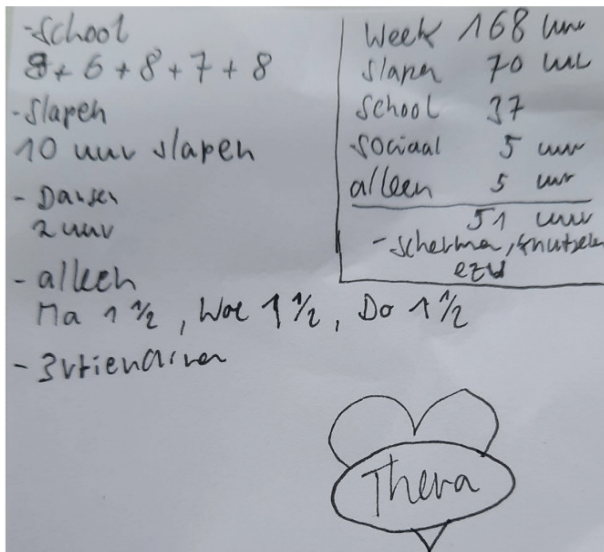
Hoe je een klas bijstuurt en met leerlingen omgaat heeft te maken met je opvatting over waarvoor school eigenlijk dient. Het onderwijs gaat toch vooral over het leren van de schoolse kennis en vaardigheden, zoals basisvakken rekenen en taal en niet over 'vrijheid en blijheid'? Ja en nee.

In naleving van de befaamde Jacky Eccles¹ ben ik eens met mijn dochter Thera gaan zitten: Hoe ziet een gewone week van haar er eigenlijk uit?

Wel, dit is waar we op uitkwamen (Figuur 1):

Figuur 1

Hoeveel tijd is Thera per week op school?



Wat kun je hier nu uit concluderen? Ten eerste, Thera (en zeker Johannes, Thera's oudere broer) liggen allebei heel veel in hun bed. Na thuis huiswerk maken en met je ouders 'gezellig doen' (51 uur per week waarvan we echter maar een relatief klein deel daadwerkelijk samen zijn) komt school al gauw op de tweede plaats – voor Thera is dit als brugklasser 37 uur per week, voor Johannes is dit nog duidelijk meer. School is dus een plek waar kinderen en adolescenten veel tijd doorbrengen. Of je het er nu mee eens bent of niet: het gaat op school dan ook niet alleen om leren. School is naast het gezin en vrienden een belangrijke ontwikkelingscontext. Hierbij spelen klasgenoten een belangrijke rol zoals bijvoorbeeld Toon Cillessen en zijn groep in hun werk keer op keer laten zien.² Maar de leerkracht is er ook. Vaak als enige volwassene en als professional die de schoolse en veel van de sociale processen aanstuurt.^{3,4} Als de leerkracht of de school zich alleen op het schoolse leren richten, laten we zeggen het leren van rekenen en taal (of meer algemeen: vakgebonden inhoud en vaardigheden), dan ga je aan het feit voorbij dat ook de persoonsvorming en de identiteitsontwikkeling van kinderen en adolescenten gewoon doorgaan op school.⁵

Maar hebben we het nu eigenlijk over een tegenstelling? Leren versus sociaal-emotionele ontwikkeling? Is dit de zoveelste extra taak die leerkrachten op hun bordje krijgen? Staat het leren van schoolse basisvaardigheden en vakinhoud los van de sociale ontwikkeling van een leerling? Of zitten ze elkaar zelfs in de weg? Dat kan, maar dat hoeft zeker niet.

Sterker nog, wat goed is voor de gezonde sociaal emotionele ontwikkeling van een kind valt bijna volledig samen met wat goed is voor het effectief leren van kennis en vaardigheden plezier in leren en school.⁶ Sociale processen die nadelig zijn voor de ontwikkeling van een kind of adolescent zijn ook nadelig voor het leerproces op school. Dit is meteen ook de reden waarom ik hier bepleit dat onderwijsprofessionals gedegen kennis van sociale processen in de klas, en dan

met name ook tussen leerkracht en leerling, zouden moeten hebben.

Ik zal u meenemen in hoe we deze sociale processen beschrijven en uitleggen, hoe een leerkracht, ook (of misschien vooral ook) tijdens het uitleggen van vakgebonden inhoud en vaardigheden de ontwikkeling van kinderen en adolescenten, hun zelfpercepties en identiteit mede vorm geeft. Dit heeft ook implicaties voor de professionaliteit van de leerkracht en hoe we leerkrachten in opleiding voorbereiden op hun beroep. Verwacht geen systematische review over leerkracht-leerling relaties en de samenhang met de opgedane kennis en motivatie van leerlingen, die bestaan al.⁶ Ik wil laten zien waarom relaties essentieel zijn in het onderwijs, hoe je deze kan conceptualiseren en wat ons eigen onderzoek naar leerkracht-leerling relaties heeft laten zien.

4

Veel van waar ik het vandaag over zal hebben gaat over interacties in de klas, zoals die van moment tot moment plaatsvinden. Het lijkt vanzelfsprekend dat als je wilt weten hoe het met een leerling gaat op school of wat iemand leert, dat je dan ook kijkt naar wat er precies gezegd en gedaan wordt in de klas. Maar dat is het toch niet. Althans zeker niet toen ik aan mijn proefschrift begon in 2005. Van mijn promotoren, zelf ook leraren, lerarenopleiders en onderzoekers, heb ik geleerd dat je van alles kan willen als leerkracht, maar als leerlingen iets anders waarnemen dan je bedoelde, dan zal het niet gebeuren. Als je als leerkracht denkt dat je de teugels in handen hebt en leerlingen je wel aardig vinden, dan is dit goed voor je zelfbewustzijn, je hebt dan een hoge 'doelmatigheidsbeleving' wat relaties betreft.⁷ Als leerlingen dit echter zo niet zien in de klas en als iets niet uit de interacties in de klas blijkt, is het maar zeer de vraag of het een effect heeft op leerlingen.⁸ Met deze focus op interactie raakte ik als beginnende onderzoeker gefascineerd door het werk van onderzoekers zoals Susan Branje⁹ en Isabellea Granic¹⁰. Zij werken vanuit de gedachte dat sociale interactie, in hun geval tussen ouders en

kinderen, de motor voor de ontwikkeling zijn van kinderen en adolescenten is.

In de klas

Laten we nu kijken in de klas, waar hebben we het eigenlijk over? De grap (of eigenlijk: de complexiteit) is dat in een klaslokaal heel veel zaken gelijktijdig plaatsvinden. Zie onderstaande afbeelding (Figuur 2).

Figuur 2

Tijdens les in een basisschoolklas



Bron: Artstel Fotografie.

Terwijl deze leerkracht breuken aan deze jongen uitlegt, houdt zij ook in de gaten of de groep aan het werk is. Ze is van plan om als volgende actie naar de jongen met het rode shirt te lopen omdat ze weet dat hij makkelijk is afgeleid. Ze heeft taken geselecteerd uit de methode die op school wordt gebruikt en nagedacht over gebruik van IT in haar les. De kinderen in haar klas werken op 3 verschillende niveaus en ze houdt bij of die nog passen of dat kinderen juist moeilijkere of makkelijkere taken zouden moeten doen.

In onderwijsonderzoek wordt dan ook vanuit veel verschillende perspectieven naar de klas gekeken:¹¹ Welke kennis en vaardigheden komen aan bod (curriculum), hoe worden deze aangeboden (didactiek), welke cognitieve stappen nemen leerlingen als zij sommen oplossen¹² of met teksten werken,¹³ wat is de motivatie van de leerlingen¹⁵ en hoe staat het met hun emoties (zijn die juist helpend of niet?).¹⁶ Een perspectief dat altijd speelt zodra er meerdere mensen tegelijk aanwezig zijn, zoals in een klas, is het interpersoonlijke perspectief.^{17, 18} In dit geval bijvoorbeeld: hoe gaat de leerkracht om met de jongen waarmee zij op dit moment praat? Spreekt zij hem streng toe? Of is zij vriendelijk en begripvol? Haar houding, het gekantelde hoofd en het feit dat ze op ooghoogte met hem spreekt laat het laatste vermoeden.¹⁹

En zo zijn er nog veel meer perspectieven te bedenken op de klas en de les. Het is niet *of/of* maar *en/en*. Haast alles gebeurt tegelijkertijd. Met name interpersoonlijke processen zijn alom aanwezig in de klas, ook tijdens de rekenles of spellingles. Maar waarom is dit perspectief zo belangrijk voor het leren én de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en adolescenten?

Mensen zijn sociale wezens

Het feit dat het interpersoonlijk perspectief altijd speelt zodra meerdere mensen aanwezig zijn,²⁰ maakt het een vrij basaal en belangrijk perspectief. Dit is terug te zien in hoe mensen zich tot hun sociale omgeving verhouden en eigenlijk ook de ontstaansgeschiedenis van de mens. Mensen zijn sociale wezens. Goede relaties met anderen zijn van groot belang: Mensen voelen zich beter, zijn gelukkiger, meer gemotiveerd en gezonder als ze onderdeel zijn van een groep en als de omgang met anderen positief en vriendelijk is. Aan de andere kant worden mensen ongelukkiger, ervaren zij meer stress en worden zij agressiever of trekken zich juist terug als een positieve band met anderen ontbreekt.²¹ Dit geldt

voor iedereen en in alle mogelijke omgevingen: thuis, in een vereniging, op het werk, en op school.

Een van de meest bekende theorieën in de pedagogiek, die beschrijft hoe sociale invloeden een mens vormen is de hechtingstheorie:^{22,23} Als ouders op een koude, niet sensitieve manier omgaan met hun kinderen, dan heeft dit alle mogelijke negatieve gevolgen voor de ontwikkeling van het kind. Sociale cognitie, dat wil zeggen hoe we signalen over relaties met anderen verwerken, wordt dan ook als één van de belangrijkste menselijke eigenschappen gezien. Als mensen samen zijn met anderen verwerken zij continu, en deels onbewust, informatie over hoe vriendelijk de ander is en of zij wel of niet goede bedoelingen hebben.²⁴ Maar ook of anderen hun bedoelingen waar kunnen maken. Negatieve signalen lijken daarbij extra veel aandacht te krijgen (*negativity bias*).²⁵ Er zijn vele aanwijzingen dat het sociaal evalueren van wat er om je heen gebeurt aangeboren is. Zo laten kinderen van nog maar een paar maanden oud al een duidelijke voorkeur voor pro-sociaal gedrag zien.^{26,27}

Samengevat: mensen gedijen het beste in een hechte, positieve sociale omgeving. Vermoedelijk omdat dit zo belangrijk is voor hun welzijn, registreren zij continu wat de sociale aard van hun omgeving is – kan ik positieve interacties verwachten of juist niet? Dit verloopt deels automatisch en deze neiging lijkt aangeboren en is al zichtbaar bij hele jonge kinderen. Ik wil u er op dit punt dan ook graag op wijzen dat leerlingen in een klas ook mensen zijn die volgens diezelfde patronen functioneren. Pas als er geen stress is maar rust en vertrouwen, ontstaat er voldoende ruimte voor succesvol schools leren. Voor een effectieve les is het dan ook naast een adequate didactiek belangrijk dat leerkrachten een klasklimaat kunnen scheppen dat aan deze eigenschappen voldoet. Hiervoor moeten leerkrachten interpersoonlijke processen kunnen duiden en sturen.

Specifieke taal: De Interpersoonlijke Theorie

In ons onderzoek naar sociale processen in de klas, maar ook voor het opleiden van leerkrachten, hebben wij veelvuldig gebruik gemaakt van de Interpersoonlijke Theorie^{17, 18} en met name Theo Wubbels' en Hans Creton's²⁸ vertaling naar het handelen van leerkrachten. Uit onderzoek is bekend dat leerkrachten het nogal eens lastig vinden om de relationele processen in hun klas onder woorden te brengen.²⁹ Het conceptuele kader van de interpersoonlijke theorie kan hierbij helpen.

Als men de woorden sorteert die mensen gebruiken om elkaar te beschrijven (zoals aardig, streng, meegaand) ontstaat er vanzelf een cirkelvormige structuur³⁰ (zie het Figuur 3). Woorden als vriendelijk of behulpzaam lijken op elkaar en staan dicht bij elkaar. Woorden die het tegenovergestelde betekenen, zoals sturend en onzeker, staan ver van elkaar af en in de cirkel precies aan de tegenovergestelde kant.

Figuur 3

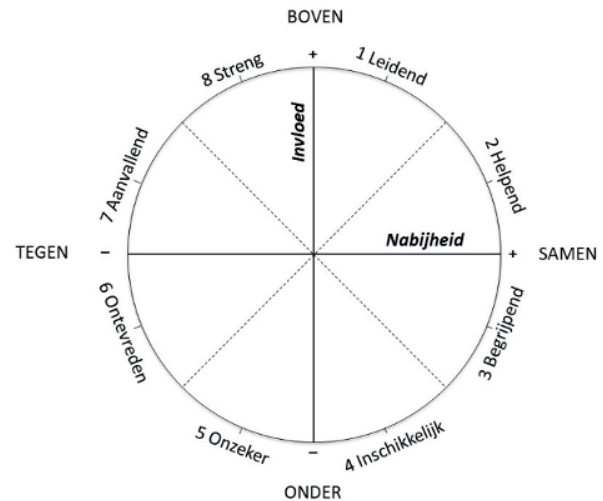
De ordening van woorden volgens hun interpersoonlijke betekenis



De cirkelvormige structuur ontstaat omdat elk van deze gedragingen of eigenschappen precies twee aspecten heeft: hoeveel invloed probeert iemand uit te oefenen op de omgeving en in hoeverre streeft iemand verbondenheid in de relatie met anderen na. Verder, omdat een hele volle cirkel wat onoverzichtelijk is, worden vaak een aantal woorden gekozen om aan te geven over welk stuk van de cirkel het gaat. Dit is de interpersoonlijke cirkel voor de leerkracht, waarbij acht prototypische woorden zijn gekozen die passen bij het handelen van leerkrachten (Figuur 4):

Figuur 4

De Interpersoonlijke Cirkel voor de Leerkracht



De positie van een woord op de cirkel weerspiegelt de interpersoonlijke betekenis van dat gedrag. Elk gedrag is een specifieke combinatie van Invloed en Nabijheid. Streng gedrag bestaat dus uit een wat lagere Nabijheid en behoorlijk veel Invloed. Begrijpend gedrag is behoorlijk Nabij, maar laat ook minder Invloed zien. Over het algemeen zegt de mate van Nabijheid of

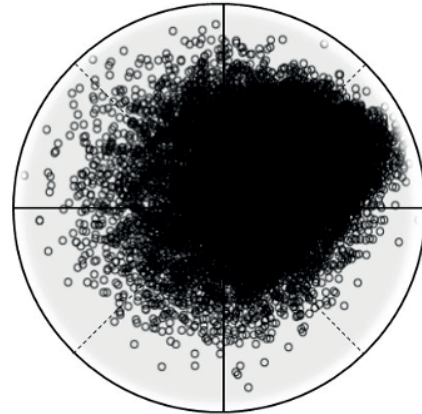
verbondenheid van een leerkracht met de leerlingen nog niets over de Invloed in de klas en andersom. Je kan op een vriendelijke manier invloed hebben (zoals met Helpend of Leidend gedrag) maar ook op een onvriendelijke manier (zoals met Corrigerend of Streng gedrag). De interpersoonlijke cirkel voor de leerkracht is geen didactisch model. Dat wil zeggen, als een leerkracht onzeker gedrag laat zien dan zegt dit nog niets over de didactiek. Dit kan bijvoorbeeld tijdens klassikale instructie maar ook bij projectonderwijs. Doordat de verschillende perspectieven op lesgeven gelijktijdig zijn en deels overlappen kunnen interpersoonlijke aspecten en bijvoorbeeld didactiek wel samenvallen: Een helder overzicht over wat de leerlingen tijdens de les kunnen verwachten is een van de basiselementen van *effective direct instruction* (EDI),³¹ en kan, indien helder gecommuniceerd, ook veel interpersoonlijke invloed van de leerkracht betekenen.

Als je met de Vragenlijst Interpersoonlijk Leraarsgedrag (de VIL)²⁷ leerlingen vraagt in welke mate zij de acht gedragingen bij hun leerkracht over het algemeen terugzien, kunnen leerkrachten een goed beeld krijgen van hoe zij overkomen in de klas en of dit strookt met hun eigen beeld van de relatie met leerlingen of met wat ze eigenlijk zouden willen. Kom je bijvoorbeeld over het algemeen inschikkelijk over, terwijl je dacht dat je de teugels strak in de hand houdt?

Voor sociale wetenschappers wordt het eigenlijk pas interessant als er ook echt verschillen tussen mensen bestaan – waarom zou je anders de moeite doen om er onderzoek naar te doen als toch iedereen hetzelfde is? Dat de interpersoonlijke stijl van een leerkracht in deze zin een relevant construct is laat het volgende figuur zien (Figuur 5).

Figuur 5

6000 Nederlandse leerkrachten in het voortgezet onderwijs volgens hun klas³²



Dit zijn 6000 leerkrachten in het voortgezet onderwijs volgens hun klas. Elk bolletje geeft weer wat de mate van invloed en nabijheid is die leerlingen over het algemeen, na een langere periode, in het handelen van een leerkracht zien.

Als leerling kan je dus van alles tegenkomen. Streng en zelfs 'gemene' leerkrachten, maar ook leerkrachten die vooral vriendelijk zijn of de klas heel duidelijk aansturen. Misschien strookt dit ook wel met uw eigen ervaring die u in de schoolbanken heeft opgedaan. Waar een leerkracht zich in deze cirkel bevindt is nogal bepalend voor de sfeer in de klas en of leerlingen enthousiast meedoen of juist bang zijn of verveeld raken.¹⁶ Maar ook voor leerkrachten zelf en de beleving van hun beroep is dit van belang. Hierover later meer. Het is overigens zo dat zo'n 60% van de leerkrachten in het VO volgens hun leerlingen een positieve Invloed en Nabijheid hebben.³² We hebben het nu over hoe een leerkracht over het algemeen door de leerlingen wordt waargenomen, maar wat doet een leerkracht met een bepaalde stijl dan eigenlijk in

de klas tijdens de les? Hiervoor moeten we inzoomen op het niveau van de interacties.

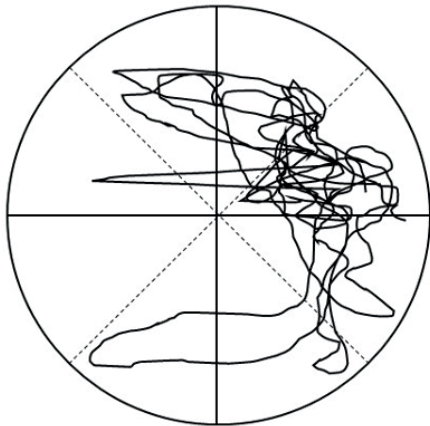
Interactie in de klas

Naast het conceptualiseren van algemene percepties of relaties, is de interpersoonlijke cirkel is ook zeer geschikt om gedrag van moment-tot-moment weer te geven. Pam Sadler^{33, 34} heeft het basiswerk verzet dat het mogelijk heeft gemaakt om interpersoonlijk gedrag op microniveau te observeren en vast te leggen. In het onderstaand figuur (Figuur 6) wordt een denkbeeldig traject weergegeven dat een leerkracht tijdens de les zou kunnen afleggen. Deze leerkracht heeft gedurende het grootste deel van de tijd redelijk veel Invloed en laat vriendelijk gedrag zien. Maar er zijn ook momenten waar zij streng werd of meer inschikkelijk of onzeker.

8

Figuur 6

Denkbeeldig traject van het interpersoonlijke gedrag van een leerkracht tijdens de les

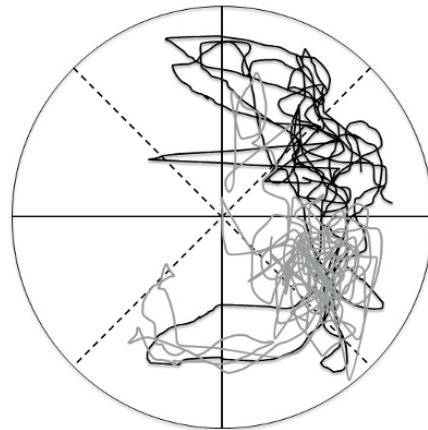


Interactie in de klas bestaat natuurlijk niet alleen maar uit het gedrag van de leerkracht. Door ook vast te leggen hoe de klas

of een leerling zich gedraagt ontstaat er een beeld van de interactie en de onderliggende patronen. In Figuur 7 is het leerlinggedrag in grijs weergegeven.

Figuur 7

Denkbeeldig traject van het interpersoonlijke interactie tussen een leerkracht en de leerlingen tijdens de les



Over Figuur 7 hierboven zijn meerdere dingen op te merken. Ten eerste, de interactie in deze klas verloopt over het algemeen behoorlijk vriendelijk, er is veel Nabijheid in wat de leerkracht en de leerlingen doen: de meeste tijd bevindt zich het gedrag aan de rechterkant van de cirkel. Ten tweede, de interactie in deze klas voldoet behoorlijk aan wat men normaal gesproken in een klas zou verwachten: de zwarte lijn (de leerkracht) zit vaker in de bovenste helft van de cirkel, terwijl de leerlingen meestal wat minder invloed hebben en in de onderste helft van de cirkel zitten. Doorgaans heeft deze leerkracht dus meer invloed en controle over wat er tijdens deze les gebeurt dan de leerlingen. Ten derde, je zou kunnen zeggen dat de interactie redelijk stabiel is, de leerkracht laat vooral helpend gedrag zien en de leerlingen vooral meegaand gedrag.^{vergl. 35}

We hebben het eerder gehad over al die uren die Thera op school en dus ook samen met leerkrachten doorbrengt. Samen-gevat biedt de interpersoonlijke theorie dus een taal en conceptueel kader die het mogelijk maken om het op een specifieke manier te hebben over deze uren en wat Thera (en Johannes uiteraard) zoal meemaken in de relatie met hun leerkrachten.

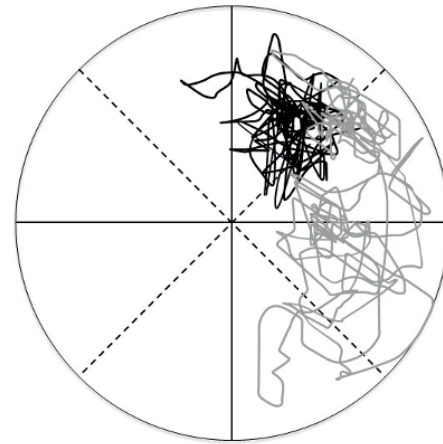
Culturele verschillen

Op interpersoonlijk vlak zijn er overigens interessante overeenkomsten en verschillen tussen culturen. Wat zouden verschillen en overeenkomsten zijn als mijn kinderen niet in Nederland maar in China zouden leven? Zo hebben wij in ons onderzoek bijvoorbeeld gezien dat de percepties van Chinese leerlingen globaal dezelfde patronen volgen wat betreft Invloed en Nabijheid van de leerkracht, en dat Invloed en Nabijheid een vergelijkbaar belang voor de emoties van leerlingen hebben in China en in Nederland.³⁶ We vonden echter ook interessante culturele verschillen. Bijvoorbeeld de stelling ‘deze leerkracht kan tegen een grapje’ die in westerse klassen vooral veel Nabijheid maar ook enige Invloed weergeeft, werd door Chinese leerlingen in het voortgezet onderwijs als duidelijk laag in Invloed gezien. Ook in de interactie zagen wij soortgelijke verschillen. In Figuur 8 is een illustratie van het gedrag van de Chinese leerkrachten weergegeven in het zwart en van de Nederlandse leerkrachten in het grijs. Wat opvalt is dat de leerkrachten uit beide landen in onze studie eigenlijk alleen maar vriendelijk gedrag lieten zien, maar dat de Chinese leerkrachten geen ‘onder’ gedrag lieten zien. Dit terwijl er eigenlijk geen verschillen waren in invloed en nabijheid volgens de algemene opvattingen van de Chinese en Nederlandse leerlingen over de leerkrachten. Er is dus kennelijk ander gedrag nodig om een vergelijkbare relatie met de leerlingen op te bouwen. Vermoedelijk mede vanwege cultureel bepaalde verwachtingen over wat leerkrachten wel of niet horen te doen in de klas, lieten Chinese leerkrachten veel minder gedrag met lagere Invloed zien, zoals helpend of

begrijpend gedrag, terwijl in Nederland dit type gedrag vooral ook bijdraagt aan een warmere relatie.

Figuur 8

Illustratie van het interpersoonlijke gedrag van Chinese (zwart) en Nederlandse (grijs) leerkrachten tijdens de les in het voortgezet onderwijs



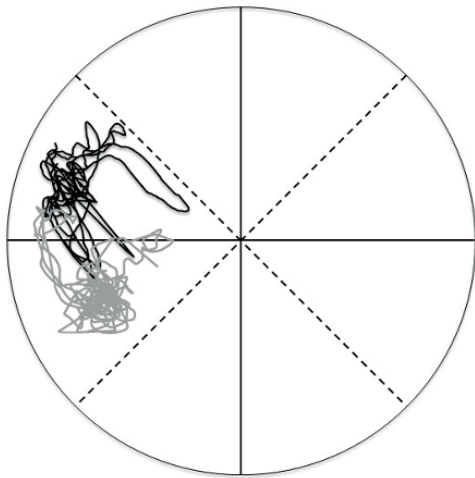
Interpersoonlijk gedrag bewust inzetten

Waarom is dit nu interessant voor leerkrachten? Ten eerste vanwege de ‘wetmatigheden’ van interactie. Op de basis van heel veel observaties in heel veel klassen^{37,38} en uit onderzoeken in de sociale en persoonlijkheidspsychologie³³ weten we dat interactie vaak vaste patronen volgt: als de een oprecht vriendelijk gedrag laat zien, dan is de kans groot dat de ander dit ook zal doen. U zult vermoedelijk uit eigen ervaring weten dat het erg lastig is om boos te blijven als de ander oprecht aardig doet. Verder, als de een erg veel Invloed laat zien, dan is de kans groot dat de ander zich juist terugtrekt en zich meer aanpast. In de interpersoonlijke theorie worden deze patronen als complementariteit aangeduid.³⁹ Als leerkracht kun je dus

eigen gedrag inzetten om de leerlingen uit te nodigen of 'te verleiden' om bepaald gedrag te vertonen.

Stelt u zich voor dat de leerlingen aan het mopperen zijn over de les. Ze willen liever iets anders doen en vinden het duidelijk saai (het grijze gedrag in Figuur 9). De meest natuurlijke reactie zou dan volgens de interpersoonlijke theorie zijn om boos te worden en de leerlingen met hun gedrag te confronteren (het zwarte gedrag): Ga eens recht zitten, ik zit helemaal niet te wachten op jullie commentaar, stil nu, aan de slag! Echter, de kans is dan aanwezig dat leerkracht en leerlingen elkaar in dergelijke interacties en daarmee samenhangende negatieve emoties gevangen houden. Onvriendelijk gedrag nodigt immers meer onvriendelijk gedrag uit. Complementariteit dus.

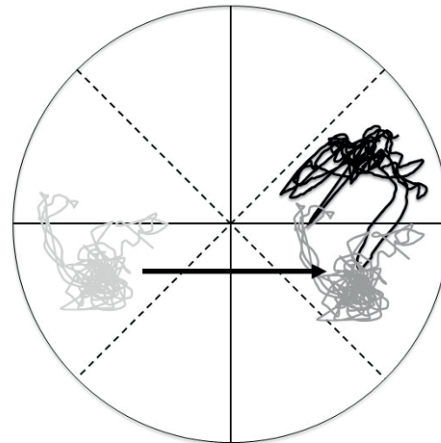
Figuur 9
Complementariteit tussen onvriendelijk leerling- en leerkracht-gedrag



Maar mensen en leerkrachten zijn niet gevangen in, of compleet onderworpen aan interpersoonlijke complementariteit. Je volgt niet alleen je onderbuikgevoel, maar je kunt ook ander gedrag kiezen, bijvoorbeeld op basis van professionele overwegingen. Wat zou er gebeuren als je in deze situatie vriendelijk of helpend gedrag zou laten zien? Als je dat gewoon stug volhoudt?

Volgens de interpersoonlijke theorie en de empirische kennis over interactie in de klas^{33, 37, 39} is de kans groot dat de leerlingen uiteindelijk zullen volgen en hun gedrag op een positieve manier zullen aanpassen, zoals in Figuur 10 hieronder.

Figuur 10
Complementariteit tussen onvriendelijk leerling- en leerkracht-gedrag



Uiteraard is het feit dat een les saai is niet alleen met interpersoonlijk gedrag te verhelpen. Echter, als leerkrachten laten blijken dat ze begrijpen dat het saai is voor de leerlingen en uitleggen waarom het toch even doorbijten is – en dit beschouw ik als interpersoonlijke Nabijheid – kan het

leerlingen wel helpen om zich toch met de lesstof bezig te houden.³⁸

Op dit punt wil ik u erop wijzen dat een dergelijke reactie van de leerkracht, dat wil zeggen vriendelijk reageren en verbinding zoeken bij onwenselijk of zelfs opstandig leerlinggedrag volgens de onderwijswetenschappelijke theorie en empirie^{31, 37, 38} logisch of wenselijk lijkt, maar zeker niet vanzelfsprekend is voor iedere onderwijsprofessional (leerkrachten én onderzoekers). Want: Geeft de leerkracht de leerlingen dan niet gewoon hun zin en laat ze over zich heen lopen? Verdienen de leerlingen het eigenlijk niet om streng toegesproken te worden? Dat denk ik niet. Het is tenslotte de taak van de leerkracht om kinderen toegang te geven tot de lesstof. Uit onderzoek weten we verder dat een strenge stijl kortstondig succes (de klas is stil) en goede leerresultaten kan boeken. Echter, leerlingen werken dan meer uit angst voor straf en omdat het moet.^{40, 41} De kans is dan klein dat zij een positieve houding ten opzichte van leren en school ontwikkelen – één van de taken van ons onderwijs. Daarnaast is bij een strenge of erg aanvallende stijl de kans op escalatie in de interactie aanwezig, helemaal bij adolescenten die bezig zijn met hun individualisering en die zich beginnen af te zetten tegen volwassenen.

Is het inzetten van bepaald interpersoonlijk gedrag de zoveelste taak die leerkrachten op hun bordje krijgen? Nog meer wat ze moeten leren? Nee, het is geen nieuwe taak, je doet het al, lesgeven kan niet zonder je interpersoonlijk te verhouden tot de leerling. De vraag is, hoe kan het beter en prettiger voor beide partijen. In ons onderzoek naar lesgeven vanuit het interpersoonlijk perspectief proberen wij dan ook te achterhalen wat nu precies de effecten zijn van leerkracht-leerling relaties en bepaald interpersoonlijk gedrag, en waar de openingen liggen voor leerkrachten om hun lessen te verbeteren – niet alleen om het leren effectiever te maken, maar ook om een betere ontwikkelingscontext aan kinderen te bieden. Ik ga hier in op onderzoek dat de klas, de klassieke leercontext,

vooral ook benadert als context voor de algemene sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en adolescenten.

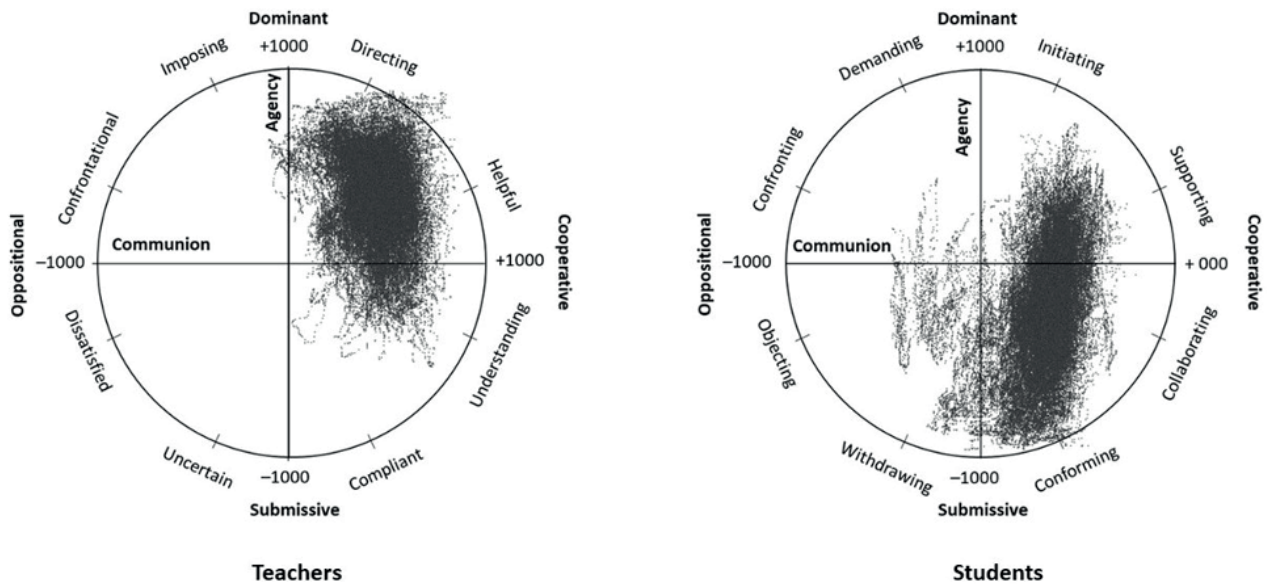
Leerlingen en het interpersoonlijke gedrag van de leerkracht

Coöperatieve leerlingen

Deze studie is een voorbeeld van hoe het van moment-tot-moment kijken naar de interactie tussen leerkrachten en leerlingen kan helpen om specifieker te maken wat mogelijk effectiever leerkracht gedrag is. In het bijzonder voor risico-leerlingen is het van belang dat zij meewerken met de leerkracht en zich bezig houden met de schoolse taken. Maar hoe krijgen leerkrachten dit voor elkaar? Er heerst nog wel eens de opvatting dat met name deze leerlingen vooral veel Invloed van de leerkracht nodig hebben om op school te kunnen functioneren. Om te zien in hoeverre dit het geval is hebben wij in een van onze onderzoeken 1-op-1 gesprekken gecodeerd tussen leerkrachten en leerlingen die dreigden uit te vallen uit het vmbo.⁴² U ziet in Figuur 11 80 gesprekken samengevat voor alle leerkrachten en leerlingen apart, in totaal zijn dit meer dan 90.000 aparte datapunten die de Invloed en Nabijheid van de leerkracht en de leerling weergeven.

Figuur 11

Leerkracht en leerling gedrag in 80 mentorgesprekken ⁴²



12

Wij vonden in der daad dat naast Nabij gedrag van de leerkracht ook Invloed positief samenhang met coöperatief gedrag van de leerlingen. Echter, dit was vooral het geval als de leerkracht episodes van veel Invloed afwisselde met episodes van meegaand gedrag (vrij weinig Invloed), waarin vooral de leerling het initiatief kon nemen. Het lijkt er dus op dat voor deze leerlingen samenwerken met de leerkracht, en dus toegang tot leren, makkelijker is als zij op gezette tijden ook de lead kunnen nemen en niet alleen maar de leerkracht moeten volgen. Dus veel meer de variabiliteit in Invloed dan de hoeveelheid Invloed gedurende de gehele interactie lijkt een goed idee.

Social referencing

Interacties met leerkrachten zijn niet alleen op een directe manier van invloed op het gedrag en de ontwikkeling van kinderen maar ook op een meer indirecte manier. In haar promotieonderzoek liet Marloes Hendrickx⁴³ bijvoorbeeld zien dat hoe een leerkracht het gedrag van een leerling bijstuurt tijdens de les meebepaalt hoe deze leerling in de groep ligt. Hoe vaker een leerkracht een leerling klassikaal streng toesprak aan het begin van het schooljaar, hoe groter de kans was dat meer klasgenoten deze leerling later onaardig gingen vinden, ook al kenden de klasgenoten het kind al en hielden we rekening met het gedrag van een kind. Dit fenomeen wordt *social referencing* genoemd. Dat wil zeggen dat klasgenoten niet alleen op hun eigen interacties en ervaringen met

een kind afgaan, maar de leerkracht – de enige volwassene in de klas – als bron voor informatie over het betreffende kind gebruiken. In haar meta-analyse heeft Hinke Endedijk⁴⁴ overigens laten zien dat dit net zo goed in het primair- als ook in het voortgezet onderwijs geldt. Je zou ook kunnen zeggen dat leerkrachten, soms onbewust, door hun gedrag betekenis verlenen aan wat een kind doet tijdens de les. Zo blijkt dat druk gedrag maar matig of niet samenhangt met hoe aardig de klasgenoten een kind vinden. Echter, hoe negatiever een leerkracht reageert op dergelijk gedrag, hoe groter de kans is dat ook de klasgenoten dit drukke gedrag negatief waarderen.⁴⁴

⁴⁵ De leerkracht legt als het ware een affectieve filter of lens over het gedrag van een kind. Dus, hoe de leerkracht het dagelijkse reilen en zeilen organiseert (dus hoe de leerkracht lesgeeft) is terug te zien in wat de leerlingen van elkaar vinden en hoe ze met elkaar omgaan. De klas, en vooral de klasgenoten, worden als belangrijke ontwikkelcontext voor individuele leerlingen gezien – de klas bepaalt de sociale competenties van kinderen mee.^{1, 46, 47} Het idee dat de leerkracht hierin een belangrijke rol speelt is relatief nieuw^{3, 4} en laat zien hoe vruchtbaar de combinatie van een meer pedagogische kijk, gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen, met een meer onderwijskundige kijk, gericht op lesgeven en de klas, kan zijn. Ook wat betreft de praktische implicaties voor leerkrachten met als advies om het bijsturen van gedrag zo vriendelijk mogelijk of toch zo neutraal mogelijk te doen, of buiten het zicht van de klasgenoten te houden. Het bepaalt de sociale normen in een klas mede en dus de ontwikkelmogelijkheden van kinderen.^{4, 48}

Burgerschap en lesgeven

Het idee dat leerkrachten door hun dagelijkse interacties de ontwikkeling van leerlingen meebepalen vormt ook de basis van Minke Krijnen's project.⁴⁹ Bij haar ligt de focus echter meer op de uitkomsten voor de maatschappij dan voor het welzijn en de ontwikkeling van individuele leerlingen. U zal niet zijn ontgaan dat burgerschap en burgerschapsonderwijs

recentelijk veel aandacht hebben gekregen van de overheid en in de media.⁵⁰ Hoe kunnen we ons onderwijs zo vormgeven dat iedereen een bijdrage levert aan een inclusieve maatschappij die wordt gekenmerkt door tolerantie, solidariteit en een vreedzame omgang tussen alle bevolkingsgroepen? Bij burgerschap vervaagt het verschil tussen vakgebonden inhoud en vaardigheden en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en adolescenten enigszins. Terwijl sommige aspecten van burgerschap duidelijk vakgebonden inhoud betreft (bijv. kennis van de democratische rechtstaat) overlappen burgerschapsvaardigheden, zoals we die in westerse maatschappijen definiëren, al snel met wat wij ook vanuit een gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling van belang vinden.⁵¹ Denk bijvoorbeeld aan vreedzaam conflicten oplossen of voor je eigen mening opkomen zonder andere meningen meteen te diskwalificeren. Ons idee is dat de klas als het ware een speeltuin voor burgerschap is,⁵² een mini maatschappij zoals Dewey⁵³ het al noemde. Wij denken dat kinderen niet alleen maar uitgelegd moeten krijgen wat 'goed gedrag' is en hoe democratie werkt, maar dat zij dit ook zelf moeten ervaren en voorgeleefd moeten krijgen. Dit is wat Kallio⁵¹ *lived citizenship* noemt. Onze hypothese is dan ook dat hoe leerkrachten de klas en kinderen bijsturen en welk gedrag bekrachtigd wordt (wederom, ook gewoon tijdens rekenen en taal) een belangrijke basis is voor burgerschap. Dat wil zeggen, de opvattingen van kinderen over wat goede interacties tussen mensen zijn en hoe je bijvoorbeeld onenigheid oplost. U zult nog even geduld moeten hebben voordat wij u kunnen vertellen of dit ook inderdaad zo is.

Wat Bjorn Wansink wel al heeft laten zien⁵⁴ is dat het interpersoonlijke gedrag van leerkrachten mee lijkt te bepalen of een gelijkwaardig, en als u wilt meer democratisch gesprek, over controversiële onderwerpen in de klas tot stand kan komen. Zo vonden wij dat leerlingen van alle huidskleuren in het vmbo, die de leerkracht als meer Nabij en Invloedrijk ervaren, eerder geneigd zijn om aan een discussie over Zwarte Piet mee te

doen. Persoonlijke eigenschappen zoals extraversie maar ook hoezeer je je in je identiteit bedreigd voelt door de discussie en ophef rondom Zwarte Piet waren minder belangrijk voor het mee willen doen aan een discussie bij deze leerkrachten. Dat is dus een goede zaak.

We hebben nu een aantal onderzoeken besproken die gaan over wat interacties en relaties met leerkrachten voor de klas en leerlingen kan betekenen. Maar, interacties en relaties in de klas gaan niet alleen over de leerlingen maar ook over de leerkrachten. Wat betekenen interpersoonlijke processen in de klas voor hen?

Leerkrachten en hun interpersoonlijke gedrag

Er wordt veel van leerkrachten verwacht. De basisvaardigheden zoals begrijpend lezen en rekenen gaan achteruit en met burgerschap van onze kinderen staat het er ook al niet al te best voor.⁵⁰ Verder willen we graag dat alle leerlingen dezelfde kansen krijgen in het onderwijs en niemand wordt achtergesteld, dat kinderen leren zichzelf te reguleren, leren leuk gaan vinden (want dat is ook van belang voor onze kenniseconomie⁵⁵ en dat ook kinderen met andere of extra behoeften gewoon mee kunnen draaien in de klas.⁵⁶ Dit is wat het onderwijs, en in het bijzonder leerkrachten, op hun bordje krijgen. Zoals u inmiddels wel zult vermoeden ben ik van mening dat het interpersoonlijk gedrag van leerkrachten van belang is voor het behalen van deze doelen. Maar wat leert ons onderzoek naar interpersoonlijk gedrag in de klas over leerkrachten zelf en hun beroepsmatige welzijn?

Het belang van een goede relatie voor leerkrachten

Aan de ene kant is het contact met leerlingen voor veel leerkrachten een reden om het onderwijs in te gaan en een bron van energie. Aan de andere kant kunnen leerkrachten ook veel last hebben van moeilijke interacties in de klas en negatieve relaties met leerlingen.^{57, 58} Monika Donker heeft

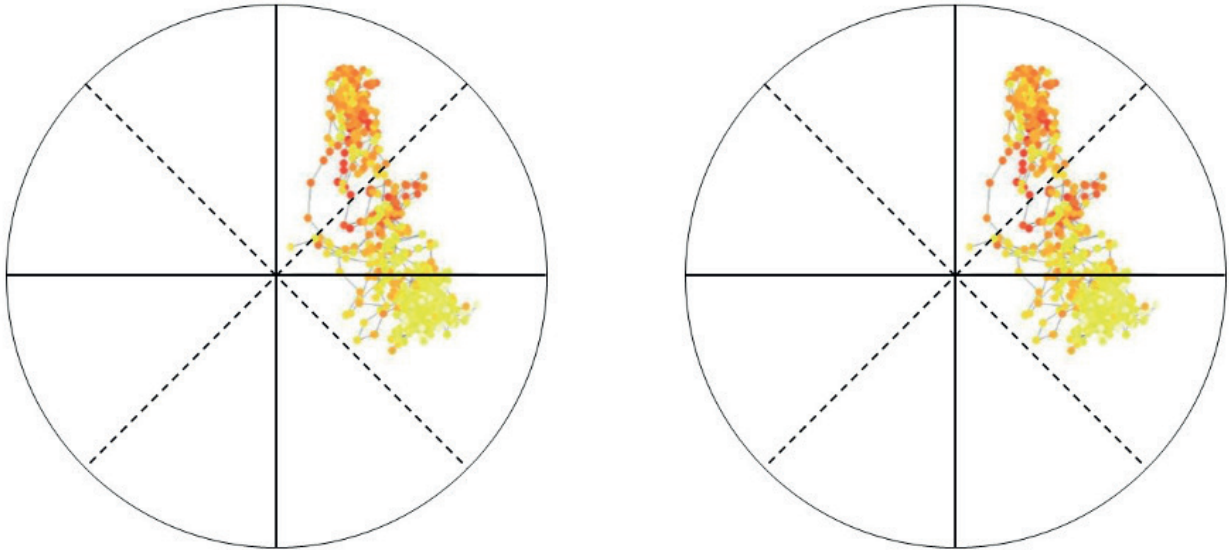
in haar promotieonderzoek⁵⁹ laten zien dat als leerkrachten leerlingen vaak terecht moeten wijzen en als vriendelijk zijn tegen leerlingen moeite kost, de kans aanzienlijk groter is dat leerkrachten minder tevreden zijn over hun lessen. Aan de andere kant, leerkrachten die het lukt om invloed uit te oefenen in de klas en die een makkelijk en vriendelijk contact hebben met hun leerlingen, zijn vaker tevreden over hun les en hebben vaker plezier in hun werk.⁶⁰ Overigens blijken leerkrachten die al lang meegaan in het onderwijs vooral door te gaan met lesgeven als ze de interactie met leerlingen als belonend en in de positieve zin uitdagend ervaren.⁶¹

Tot nu toe kwam de kennis rondom negatieve emoties en stress van leerkrachten met name voort uit vragenlijstonderzoek en interviews met leerkrachten. Om deze reden vroegen wij in Monika Donker's onderzoek hoe dit er nu in de klas uitziet en welke interacties voor leerkrachten nu eigenlijk problematisch of juist energie gevend zijn. Om dit te achterhalen hebben wij de hartslag van 75 leerkrachten tijdens het lesgeven gemeten en hebben we hun interpersoonlijke gedrag van moment tot moment in kaart gebracht. Het hart gaat niet alleen maar sneller slaan door lichamelijke inspanning, maar ook als er iets gebeurt dat een persoonlijk, psychologisch, belang heeft.⁶² Een tweede factor is of je denkt de situatie tot een goed einde te kunnen brengen. Deze inschattingen (i.e., persoonlijk belang en kan ik het aan: zogenaamde *appraisals*)⁶³ worden als een belangrijke voorspeller van emoties gezien. Als mensen bijvoorbeeld iets heel belangrijk vinden maar niet denken dat ze er invloed op hebben, liggen negatieve emoties op de loer.

In Figuur 12 hierna is een combinatie van het interpersoonlijke gedrag van leerkrachten gedurende één les en hun hartslag te zien. Hoe donkerder de kleur van een bolletje, hoe hoger de hartslag op dat moment was.

Figuur 12

Het interpersoonlijke gedrag van twee leerkrachten in combinatie met hun hartslag⁵⁹



15

We vonden in deze exploratieve studie dat leerkrachten die vaak een hogere hartslag hadden als zij vriendelijker gedrag lieten zien, blij waren dat de les over was en meer teleurgesteld waren over hoe de les was verlopen. Leerkrachten die juist een hogere hartslag hadden als zij meer Invloed uitoefenden, zeiden de les juist fijn te hebben gevonden. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat invloed hebben als het erop aankomt als een succesbeleving werkt.⁶⁴ Vriendelijk doen als het erop aankomt lijkt daarentegen negatiever te worden ervaren – het is vermoeiend om aardig te doen als je eigenlijk helemaal niet aardig voelt of als je eigenlijk boos bent. Dit wordt ook wel emotionele arbeid genoemd.⁶⁵ Interessant is dat we deze emotionele arbeid niet terugzagen in de percepties van de leerlingen van Nabijheid. Meer emotionele arbeid hing echter wel samen met negatievere emoties van de leerlingen

na afloop van de les. Dus voor beiden, de leerkracht en de leerlingen lijkt het dus de moeite om ervoor te zorgen dat leerkrachten een stevig repertoire aan interpersoonlijk gedrag beschikbaar hebben. Dat wil zeggen, leerkracht én leerlingen lijken er baat bij te hebben als door de leerkracht gedrag van leerlingen niet als bedreigend wordt ervaren en interpersoonlijke invloed en nabijheid zonder erg veel moeite kunnen worden ingezet.

Dat lesgeven en de interactie in de klas stressvol kan zijn geldt uiteraard ook voor leerkrachten in opleiding. Zo blijkt bijvoorbeeld dat lang niet iedereen ook daadwerkelijk voor de klas gaat staan als de lerarenopleiding is afgerond of al na een paar jaar een ander beroep kiest. Ook hier blijkt klassenmanagement en moeizame interpersoonlijke relaties in de

klas een belangrijke reden te zijn.⁶⁶ Selma van Aken richt zich in haar promotieonderzoek⁶⁷ dan ook op deze doelgroep en gaat dieper in op de interactie tijdens de les. Naast het in kaart brengen van interpersoonlijk gedrag en hartslag gaan we met leerkrachten in opleiding het er ook over hebben wat er volgens henzelf gebeurde tijdens specifieke situaties – wat was van belang en hadden ze het gevoel de situatie onder controle te hebben? Selma is nu volop bezig met het verzamelen van haar data en het afnemen van interviews. Uiteindelijk hopen we op basis van deze projecten aanknopingspunten te vinden over hoe we leerkrachten kunnen ondersteunen in hun werk en om interacties te hebben die niet alleen voor de leerlingen maar ook voor henzelf prettig en effectief zijn. Dit zou bijvoorbeeld door een meer persoonsgerichte aanpak kunnen waarbij we eerst in kaart brengen wat voor een specifieke leerkracht nu eigenlijk speelt tijdens de interactie in de klas.

16

Uiteindelijk hopen wij dat deze beide projecten ons kunnen helpen bij het behoud van leerkrachten voor het onderwijs om hen toe te rusten hogere kwaliteit interacties te hebben die ook de leerlingen ten goede komen.

Interacties verbeteren

We hebben het eerder al over complementariteit gehad om interacties in de klas te verbeteren. Met BeGRP werken Hinke Endedijk en Fanny de Swart aan een project⁶⁸ dat volgens ons nog een andere bijdrage hieraan zou kunnen leveren. Wij willen perspectief nemen^{69,70} inzetten om de interacties tussen leerkrachten en leerlingen met gedragsproblemen te verbeteren. Wij verwachten dat actief het perspectief van een leerling innemen kan helpen om niet alleen sensitiever (dus met meer nabijheid) op een leerling te kunnen reageren, maar ook kan helpen om de leerkracht een sterker gevoel van controle over lastige situaties in de klas te geven. Zo hebben sommige leerkrachten de neiging om lastig gedrag van een leerling als doelgericht of op de persoon gericht op te vatten (dat wil zeggen doelgericht tegen-gedrag).⁷¹ Echter,

we verwachten dat door expliciet naar de omstandigheden in de les te kijken en door alternatieve verklaringen voor lastig gedrag te bedenken, een leerkracht sensitiever kan reageren en meer invloed kan uitoefenen in vergelijkbare situaties. Je zou bijvoorbeeld ook kunnen zeggen dat lastig gedrag wijst op gebrekkige zelfregulatie van een leerling. Deze leerlingen hebben niet voldoende aan wat de leerkracht normaal gesproken aan klassenmanagement doet en zijn niet (meer) vatbaar voor de gangbare manieren van bijsturen en bestendigen van gedrag in een les. Expliciete co-regulatie door de leerkracht, dat wil zeggen structureel helpend en leidend gedrag en zorgen voor een veilige basis, zijn dan op zijn plaats. Uit de pedagogiek weten wij dat dit ook basis-ingrediënten van een gezonde ontwikkeling van kinderen zijn.

Samengevat: Vertrouwen wekken bij leerlingen en een veilig klimaat scheppen, inclusief het durven maken van vergissingen en fouten, het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleren, hen aanmoedigen en motiveren en oog hebben voor de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van leerlingen en daar recht aan doen – en ten slotte een positieve houding ten opzichte van andere culturen en van school en leren: dit zijn niet mijn *persoonlijke* idealen voor wat een leerkracht zou moeten doen of ‘softe linkse doelen’ die je al dan niet kunt aanhangen. Naast het verwerven van kennis en vaardigheden zijn dit expliciete doelen die de Nederlandse overheid aan het onderwijs en de bekwaamheid van leerkrachten stelt.^{55,56} Deze doelen zijn dus niet vrijblijvend. Ik heb nog getwijfeld om toe te voegen ‘en dus ook niet hoe een leerkracht zich tijdens de les gedraagt’ maar dat heb ik toch maar achterwege gelaten, want ik wil niet te streng zijn.

Implicaties voor het opleiden van leerkrachten of: *Té aardig bestaat niet, wel te weinig invloed*

Niet alleen wat we weten uit wetenschappelijk onderzoek, ook de doelen voor het primaire en voortgezette onderwijs en de bekwaamheidseisen voor leerkrachten van de overheid

geven aanleiding om erover na te denken hoe we aanstaande leerkrachten toerusten voor hun werk – dit is de verantwoordelijkheid van ons als opleiders. Het Instituut Pedagogische Wetenschappen en de programmagroep Onderwijswetenschappen zijn bijvoorbeeld betrokken bij drie academische lerarenopleidingen in het PO.

Nog al te vaak kom ik in het land onderwijsprofessionals tegen die het er eigenlijk niet mee eens zijn dat je in de interpersoonlijke relaties met leerlingen zou moeten investeren: “het gaat uiteindelijk toch om kennis en vaardigheden” dus waarom al die moeite in relaties stoppen? Te vaak krijgen leerkrachten in opleiding te horen dat ze strenger moeten zijn en dat ze té vriendelijk zijn. Echter, zoals hierboven betoogd, onderzoek laat duidelijk zien dat ‘té vriendelijk’ niet bestaat. De opvatting dat je té vriendelijk kan zijn wordt vermoedelijk geboren uit het perspectief van het moment, een klas bijsturen. De rustige, stille klas is dan het ideaalbeeld dat gerealiseerd moet worden. Dit is een heel belangrijk en begrijpelijk perspectief voor een leerkracht die niet alleen één leerling moet bijsturen maar 25 of 35 leerlingen tegelijkertijd. Echter, zoals Walter Doyle,⁷² een onderzoeker uit de hoogtijdagen van klassenmanagement al jaren geleden opmerkte, het feit dat een klas stil is zegt nog niets over of leerlingen effectief bezig zijn of een gezonde ontwikkeling doormaken. De onrustige, bewegelijke leerling dreigt een tegenstander te worden in plaats van een kind of adolescent die behoeften heeft waar je aan tegemoet kan komen en iemand die jij als leerkracht kan helpen om toegang te krijgen tot leren en plezier op school.

Mijn vraag aan alle leerkrachten in opleiding (en eigenlijk ook aan hun opleiders) is dan ook: stop en denk als iemand zegt je moet strenger doen! ‘Té aardig’ bestaat niet hooguit te weinig invloed in de klas.

Wij als opleiders voor het PO en VO zouden kritisch moeten zijn op wat we op dit moment in de opleidingen doen. Zorgen

wij in onze educatieve bachelors en masters ervoor dat onze studenten over de specifieke (academische) taal en kennis beschikken om de interpersoonlijke processen en pedagogische uitdagingen in hun klas conceptueel te duiden? Hebben zij bij het afstuderen de tools in handen om *evidence informed* interventies in de klas voor zichzelf en hun leerlingen te bedenken? Worden onze studenten op school begeleid door mentoren en opleiders die deze doelen kennen, onderschrijven en competent nastreven in hun eigen klas? Ik denk dat we hier nog meer aandacht aan kunnen besteden en dat we de beschikbare leerkrachten in opleiding onderwijstijd gericht en efficiënter kunnen inrichten. Met mijn benoeming in Leiden sta ik nu nog dichter bij het vuur wat dit betreft en hier wil ik mij dan ook graag voor inzetten.

Pedagogiek en onderwijswetenschappen

Of we het nu bij de taak van de school vinden horen of niet: School gaat niet alleen over leren van ‘schoolse kennis en vaardigheden’, de school, en in het bijzonder de klas, en nog belangrijker de leerkracht als professional, vormen een belangrijke ontwikkelcontext waar kinderen en adolescenten relatief veel tijd doorbrengen, buiten de directe invloedssfeer van het gezin. Wat mij betreft is voor een groep onderwijswetenschappen een instituut pedagogiek dus ook een uitstekende omgeving.

Ik kijk ernaar uit om samen met mijn Leidse collega’s het belang en de werking van interpersoonlijke processen in het onderwijs verder te verkennen. Bijvoorbeeld – in hoeverre modereert interpersoonlijk gedrag het leren van de basisvaardigheden en de onderliggende cognitieve processen bij een leerling? Welke implicaties heeft de bestaande kennis over het ‘sociale brein’ voor effectief onderwijs en dus het interpersoonlijke gedrag van leerkrachten? Hoe kan de veerkracht van jongeren al dan niet een boost krijgen door de interpersoonlijke processen op school? En: Wat maakt een school en een leerkrachten team aantrekkelijk voor een leerkracht

oftewel *need-supportive*? En zo zijn er nog veel meer relevante en boeiende projecten met mijn collega's bij pedagogiek te verzinnen. Ik ben ervan overtuigd dat we samen nog meer voor de theorievorming rondom (interpersoonlijk) gedrag in de klas en voor het onderwijs en de lerarenopleidingen kunnen betekenen.

18

Dankwoord

Graag wil ik allen die aan de totstandkoming van mijn benoeming hebben bijgedragen bedanken. Dank ook aan de Programmagroep Onderwijswetenschappen en de andere Leidse collega's voor jullie open en vriendelijke ontvangst bij het Instituut Pedagogische Wetenschappen. Ik wil mijn collega's in Utrecht en in het bijzonder Jan van Tartwijk en Tamara van Gog bedanken – Jullie hebben me mee gevormd, me bijgestuurd en bestendig in wat ik deed en geleerd heb. Dank voor de leuke onderzoeks- en onderwijstijd die we samen hebben doorgebracht! Ik wil graag mijn leermeesters Mieke Brekelmans en Theo Wubbels bedanken. Ik vond het onderwijs al belangrijk toen ik bij jullie als AIO kwam werken, maar jullie hebben mij de tools en kennis in handen gegeven om er ook echt iets mee te doen. Jullie kennis van en passie voor wetenschappelijk onderzoek, interpersoonlijk leerkrachtgedrag, en het opleiden van leerkrachten is een stevige en fijne basis voor wat ik nu doe. Ik wil ook alle leerkrachten en leerkrachten in opleiding bedanken die mij een kijkje in hun praktijk hebben gegeven en die het soms wel en soms niet eens zijn met wat ik belangrijk vind – deze inzichten zijn voor mij onmisbaar. Zoals ik zelf vandaag heb betoogd is school (en in mijn geval de universiteit) maar één van mijn ontwikkelcontexten. Ik wil dan ook mijn vrienden, familie en gezin bedanken voor de rijke context die jullie mij geven. Ook voor een hoogleraar is het van belang dat er veel Nabijheid en Invloed van anderen is in zijn leven: Eva, Johannes en Thera, jullie zijn al heel lang mijn “kernegezin” – en ik hoef de aanwezige pedagogen en ouders natuurlijk niet uit te leggen hoe belangrijke leermeesters je eigen kinderen voor jezelf zijn.

Ik heb gezegd.

Referenties

1. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225.
2. van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2020). Preference and popularity as distinct forms of status: A meta-analytic review of 20 years of research. *Journal of Adolescence*, 84, 78.
3. Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247.
4. Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288.
5. Branje, S., Laninga-Wijnen, L., Yu, R., & Meeus, W. (2014). Associations among school and friendship identity in adolescence and romantic relationships and work in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 2(1), 6.
6. Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School psychology review*, 46(3), 239.
7. Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675.
8. Donker, M. H., van Vemde, L., Hessen, D. J., van Gog, T., & Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions. *Learning and Instruction*, 73, 414.
9. Branje, S. (2008). Conflict management in mother–daughter interactions in early adolescence. *Behaviour*, 145(11), 1627.
10. Granic, I., & Hollenstein, T. (2003). Dynamic systems methods for models of developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 15(3), 641.
11. Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 15(3-4), 407.
12. Hickendorff, M. (2013). The effects of presenting multi-digit mathematics problems in a realistic context on sixth graders' problem solving. *Cognition and Instruction*, 31(3), 314.
13. Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360.
14. Karlsson, J., Jolles, D., Koornneef, A., Van Den Broek, P., & Van Leijenhorst, L. (2019). Individual differences in children's comprehension of temporal relations: Dissociable contributions of working memory capacity and working memory updating. *Journal of Experimental Child Psychology*, 185, 1.
15. Stroet, K., Opdenakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review*, 9, 65.
16. Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and instruction*, 53, 109.
17. Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. W W Norton & Co.
18. Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press.
19. van Tartwijk, J. W. F. (1993). *Docentgedrag in beeld: de interpersoonlijke betekenis van nonverbaal gedrag van docenten in de klas* (Doctoral dissertation, Utrecht University). WCC.

20. Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. New York: Norton.
21. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497.
22. Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss: Attachment, Vol. 1 New York. NY: *Basic Books*.
23. Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205.
24. Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2007). Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence. *Trends in cognitive sciences*, 11(2), 77.
25. Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and social psychology review*, 5(4), 296.
26. Biro, S., Alink, L. R., Huffmeijer, R., Bakermans Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2015). Attachment and maternal sensitivity are related to infants' monitoring of animated social interactions. *Brain and behavior*, 5(12), 410.
27. Hamlin, J. K., Wynn, K., & Bloom, P. (2007). Social evaluation by preverbal infants. *Nature*, 450(7169), 557.
28. Wubbels, T., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out* [Abstract]. *Resources in Education*, 20(12), 153. (ERIC Document Reproduction Services No. ED260040).
29. Koenen, A. K., Spilt, J. L., & Kelchtermans, G. (2022). Understanding teachers' experiences of classroom relationships. *Teaching and Teacher Education*, 109, 573.
30. De Raad, B. (1995). The psycholexical approach to the structure of interpersonal traits. *European Journal of Personality*, 9(2), 89.
31. Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., & Rasplica Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479.
32. Brekelmans, M. (2010). Klimaatverandering in de klas [Oratie].
33. Sadler, P., Ethier, N., Gunn, G. R., Duong, D., & Woody, E. (2009). Are we on the same wavelength? Interpersonal complementarity as shared cyclical patterns during interactions. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1005.
34. Lizdek, I., Sadler, P., Woody, E., Ethier, N., & Malet, G. (2012). Capturing the stream of behavior: A computer-joystick method for coding interpersonal behavior continuously over time. *Social Science Computer Review*, 30(4), 513.
35. Mainhard, M. T., Pennings, H. J., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher-student interaction with state space grids. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1027.
36. Sun, X., Pennings, H. J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2019). Teacher interpersonal behavior in the context of positive teacher-student interpersonal relationships in East Asian classrooms: Examining the applicability of western findings. *Teaching and Teacher Education*, 86, 898.
37. Pennings, H. J., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41.
38. Donker, M. H., van Gog, T., Goetz, T., Roos, A. L., & Mainhard, T. (2020). Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological arousal, and lesson-focused emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 906.
39. Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2010). Interpersonal complementarity. *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*, 123.

40. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497.
41. Brekelmans, M., Wubbels, T., & Créton, H. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of research in science teaching, 27*(4), 335.
42. van Vemde, L., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2022). Teachers, loosen up! How teachers can trigger interpersonally cooperative behavior in students at risk of academic failure. *Learning and Instruction, 82*, 687.
43. Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher behavior and peer liking and disliking: The teacher as a social referent for peer status. *Journal of Educational Psychology, 109*(4), 546.
44. Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research, 92*(3), 370.
45. Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Teacher liking as an affective filter for the association between student behavior and peer status. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 250.
46. Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development, 75*(1), 147.
47. DeRosier, M. E., Cillessen, A. H., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development, 65*(4), 1068.
48. Hendrickx, M. M., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53*, 30.
49. Mainhard, T., Thijs, J. T., Hornstra, L., Wansink, B. (2019). *Building Good Citizenship Through the Invisible Hand of the Teacher*. (NRO projectnr. 40.5.18300.032).
50. Inspectie van het Onderwijs. (2022, 5 April). *Peil.Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*. www.onderwijsinspectie.nl. Geraadpleegd op 06.01.2023.
51. Kallio, K. P., Wood, B. E., & Häkli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies, 24*(6), 713.
52. Krijnen, M. A., Wansink, B., van den Berg Y. H., van Tartwijk, J., & Mainhard, T. (2022). *Peer Relations Methodology as a Lens on Democratic Citizenship in Elementary Education* [submitted for publication].
53. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: MacMillan.
54. Wansink, B., Mol, H., Kortekaas, J. & Mainhard, T. (2022). *Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate* [submitted for publication].
55. Inspectie van het Onderwijs. (2022, 13 Mei). *De Staat van het Onderwijs 2022*. www.onderwijsinspectie.nl. Geraadpleegd op 06.01.2023.
56. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Wet passend onderwijs*. rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 06.01.2023.
57. Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799.
58. Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational psychology review, 23*(4), 457.
59. Donker, M. H. (2020). *In DEPTH: Dynamics of emotional processes in teachers-An exploration of teachers' inter-*

- personal behavior and physiological responses* (Doctoral dissertation, University Utrecht).
60. Donker, M. H., van Gog, T., Goetz, T., Roos, A. L., & Mainhard, T. (2020). Associations between teachers' interpersonal behavior, physiological arousal, and lesson-focused emotions. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101.
 61. Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913.
 62. Blascovich, J., & Tomaka, J. (1996). The biopsychosocial model of arousal regulation. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 1-51). Academic Press.
 63. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
 64. Malmberg, L. E., Hagger, H., & Webster, S. (2014). Teachers' situation-specific mastery experiences: teacher, student group and lesson effects. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 429.
 65. Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193.
 66. Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195.
 67. Van Aken, S. (2021). *Komt Goed: Appraisals, Coping en Stress van Leerkrachten in Opleiding tijdens Interacties met Leerlingen*. (NRO projectnr. 40.5.395.093).
 68. Endedijk, H. M. (2020). *Perspectief nemen bij gedragsproblemen*. (NRO projectnr. 40.5.20630.105).
 69. Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational psychology review*, 16(3), 207.
 70. Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: a merging of self and other. *Journal of personality and social psychology*, 70(4), 713.
 71. Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in psychology*, 9, 2305.
 72. Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3(1), 392.



PROF. DR. TIM MAINHARD

Na zijn studie Psychologie in Maastricht promoveerde Tim Mainhard aan de Universiteit Utrecht op een proefschrift over de ontwikkeling van het interpersoonlijke gedrag van leerkrachten in een nieuwe klas. Voor zijn onderzoek kreeg hij in het vervolg veel erkenning, zoals een Rubicon en

een Veni beurs en verschillende onderzoeksprojecten bij het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NWO-NRO). Zijn onderzoek over interpersoonlijke processen in de klas is relevant voor actuele vraagstukken zoals burgerschapsonderwijs, kansengelijkheid en het lerarentekort. Tim Mainhard richt zich vooral op hoe interactie en het sociale klimaat in het basis- en het voortgezet onderwijs het beste onderzocht kunnen worden en hoe de interactie tussen leerkracht en leerling bij kan dragen aan motivatie, wellzijn en leren. Zijn onderzoek richt zich ook op implicaties voor leerkrachten zelf, zoals beroepsmatig welzijn en stress.



Universiteit
Leiden