

EEN JONGEN IS GEEN MEISJE?

Een jongen is geen meisje?

Een onderzoek naar het verschil in de perceptie van leerkrachtgedrag

Sharon Heijdeman

22 juni 2020

Universitaire Lerarenpraktijk G

Studentnummer: 11337109

Begeleider: Paul Ruis

Aantal woorden: 8402

Abstract

Binnen de schoolomgeving zijn veel niet-cognitieve verschillen tussen jongens en meisjes. Deze verschillen zouden te wijten zijn aan onder andere leerkrachtgedrag. Leerkrachtgedrag wordt onderscheiden in positief en negatief cognitief leerkrachtgedrag en positief en negatief affectief leerkrachtgedrag. Onderzoeken vragen echter vaak alleen naar het perspectief van de leerkracht, terwijl dit mogelijk verschilt van het perspectief van de leerling. In dit onderzoek is door middel van een vragenlijst het verschil in de perceptie van leerkrachtgedrag tussen jongens (N = 31) en meisjes (N = 23), in de leeftijd 8 tot 13 jaar, en leerkrachten (N = 9) gemeten. In tegenstelling tot de verwachtingen, blijkt dat er geen verschillen zijn in de perceptie van leerkrachtgedrag. Daarnaast opperen de resultaten de vraag of de indeling van type leerkrachtgedragingen opgaat, of dat binnen cognitief en affectief leerkrachtgedrag geen negatief en positief leerkrachtgedrag onderscheiden kan worden. Concluderend wordt gesteld dat jongens en meisjes overeenkomen in hun perceptie van leerkrachtgedrag en dit niet verschilt met de perceptie van de leerkrachten over hun eigen gedrag. Er worden geen verschillen in de benadering van jongens en meisjes ervaren. Vervolgonderzoek zou dit nader moeten exploreren, door naast bewuste ook onbewuste percepties te meten.

Keywords: leerkrachtgedrag, verschil jongens en meisjes, perceptie leerlingen

Inleiding

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie (2019) blijkt dat jongens in het voortgezet onderwijs minder goed presteren dan meisjes: ze blijven vaker zitten, stromen vaker af naar een lager niveau en doen langer over hun studie. Daarnaast blijkt dat meisjes vaker een diploma behalen op een hoger niveau dan het basisschooladvies. Deze verschillen tussen jongens en meisjes zijn zelden groter dan een paar procent, maar in absolute zin gaat het om duizenden leerlingen (van Eersel, 2019).

Dit probleem is ook binnen het schoolbestuur Zaan Primair voelbaar. Zo heeft het schoolbestuur, bestaande uit 22 basisscholen in de Zaanstreek (Zaan Primair, 2019), twee jaar lang zitting gehad in een brede gemeentelijke werkgroep ‘jongens en meisjes’ in Zaanstad. Deze werkgroep is geïnitieerd naar aanleiding van de vraag of er wel genoeg rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsverschillen tussen jongens en meisjes in het basisonderwijs. Het lijkt er namelijk op dat er binnen Zaan Primair onderpresterende jongens zijn. Meisjes scoren hoger op eindtoetsen. Ook lijken er verschillen te zijn in leerkracht handelen, ten aanzien van jongens en meisjes. Binnen deze werkgroep is er verkend of sekse- en genderverschillen mogelijk een nieuwe aanpak vereisen. Deze werkgroep heeft dan ook als doel het bewustzijn van ontwikkelingsverschillen tussen jongens en meisjes in het basisonderwijs te vergroten. Met het speerpunt ‘elk kind telt mee’ wil Zaan Primair namelijk ondanks de verschillen tussen leerlingen een optimaal aanbod realiseren voor zowel jongens als meisjes (Zaan Primair, 2019).

Uit onderzoek in het primair onderwijs blijkt dat de cognitieve verschillen tussen jongens en meisjes meevallen. De sekseverschillen in prestaties zijn namelijk vrij beperkt en afwisselend per vak. Zo zijn meisjes over het algemeen beter in taal en lezen en jongens beter in rekenen (Driessen, & Van Langen, 2011). Jongens blijven vaker zitten en worden vaker doorverwezen naar het speciaal (basis)onderwijs dan meisjes, maar op de Centrale Eindtoets

scoren jongens en meisjes gemiddeld even hoog en beide groepen hebben een even grote kans (ongeveer 50%) op een havoadvies of hoger (Onderwijsinspectie, 2019). Dit oppert de vraag hoe en wanneer deze verschillen tussen jongens en meisjes bij Zaan Primair dan ontstaan. Delfos (2004) stelt dat sekse en deze verschillen genetisch bepaald worden. Aan de andere kant stelt onderzoek dat de verschillen tussen jongens en meisjes volledig worden aangeleerd door opvoeding en omgeving (Eagly, Eaton, Rose, Riger, & McHugh, 2012). Dit suggereert dat de schoolomgeving hier ook een rol in speelt.

Binnen de basisschoolomgeving zijn er veel grote niet-cognitieve verschillen tussen jongens en meisjes, zoals verschil in de leerkracht-leerling relatie (Ewing & Taylor, 2009; Hamre, & Pianta, 2001; McGrath & van Bergen, 2015). Er is al veel onderzoek gedaan naar de verschillen tussen jongens en meisjes in de leerkracht-leerling relatie en het effect hiervan. Zo blijkt dat meisjes met een conflictueuze leerkracht-leerling relatie lagere algehele rekenprestaties en minder groei in rekenprestaties hebben dan jongens met vergelijkbare conflictniveaus (McCormick & O'Connor, 2015).

Naast de leerkracht-leerling relatie, verschillen jongens en meisjes ook op het gebied van werkhouding, sociaal gedrag en motivatie (van Eersel, 2019). Daarnaast verschillen jongens en meisjes op het gebied van betrokkenheid in de klas (McGrath & van Bergen, 2015; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009), en het aantal conflicten met de leerkracht (Spilt, Koomen, & Jak, 2011). Deze verschillen zouden volgens McGrath en van Bergen (2015) te wijten zijn aan het leerkrachtgedrag. Zo zouden leerkrachten jongens meer negatieve aandacht geven dan meisjes, doordat zij meer waarde hechten aan typerend rustig meisjesgedrag dan aan typerend drukker jongensgedrag. Door het rustige gedrag dat meisjes over het algemeen vertonen, hebben leerkrachten sneller de neiging om positief op dit gedrag te reageren (Spilt et al., 2011).

Bovenstaande onderzoeken naar de leerkracht-leerling relatie bekijken de verschillen tussen jongens en meisjes alleen vanuit het perspectief van de leerkracht. Dit kan zorgen voor een vertekend beeld blijkt uit het onderzoek van Spilt, Koomen en Mantzicopoulos (2010) naar de leerkracht-leerling relatie. Als naast het perspectief van de leerkracht, ook het perspectief van de leerling wordt gemeten, blijkt namelijk dat de leerkrachten meer verbondenheid en minder conflict ervaren met meisjes dan met jongens. De leerlingen ervaren deze verschillen zelf niet zo. Jongens en meisjes beoordeelden hun relatie met de leerkracht namelijk gelijkwaardig positief. Dit zou naast de leerkracht-leerling relatie, ook kunnen gelden voor leerkrachtgedrag. Leerkracht-leerling interacties bestaan namelijk uit meer dan slechts de leerkracht-leerling relatie.

Als er wordt gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes binnen het schoolbestuur Zaan Primair is het dus belangrijk om ook naar het perspectief van de leerling te kijken, omdat dit mogelijk verschilt van het perspectief van de leerkracht. Dit zou kunnen betekenen dat leerlingen geen ongelijkheid ervaren of zich niet benadeeld voelen door de verschillen in leerkrachtgedrag en de implicaties van deze verschillen mogelijk groter worden gemaakt dan zij eigenlijk zijn. In dit onderzoek zal dan ook worden gekeken naar de beleving van de verschillen tussen jongens en meisjes van zowel de leerlingen als de leerkracht. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag: in hoeverre verschillen jongens en meisjes in hun perceptie van het leerkrachtgedrag? En in hoeverre verschilt dit ten opzichte van de perceptie van de leerkracht zelf?

Theoretisch kader

Leerkrachtgedrag

Leerkracht-leerling interacties kunnen verschillende vormen aannemen. Een overkoepelende term die hiervoor wordt gebruikt is leerkrachtgedrag. In onderzoek wordt vooral gekeken naar positief en negatief leerkrachtgedrag (McAuliffe, Hubbard, & Romano, 2009). Volgens Golly

en Sprague (2011) is er sprake van positief leerkrachtgedrag als dit gedrag een positieve invloed heeft op het gedrag van de leerlingen. Negatief leerkrachtgedrag heeft het tegenovergestelde effect en heeft dus een negatieve invloed op het gedrag van de leerlingen.

Hendrickx, Mainhard, Oudman, Cillessen en Brekelmans (2019) maken binnen positief en negatief leerkrachtgedrag onderscheid tussen cognitief en affectief leerkrachtgedrag. Affectief leerkrachtgedrag gaat over de mate van warmte en acceptatie in vergelijking met de mate van conflict en afwijzing (Hendrickx et al., 2019). Hierbij draait het dus om de evaluatie van de affectieve leerkracht-leerling relatie. De kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie wordt gemeten door een leerkrachtrapportage over de mate van de ervaren nabijheid en conflict (Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2011). Cognitief leerkrachtgedrag omvat instructiegeven en positieve of negatieve feedback (Hendrickx et al., 2019). Cognitief leerkrachtgedrag heeft minder betrekking op een affectieve evaluatie, maar geeft wel informatie over hoe de leerkracht tegen de leerling aankijkt (Babad, 2009).

Affectief en cognitief leerkrachtgedrag kunnen zowel positief als negatief worden geuit. Dit resulteert in vier type leerkrachtgedragingen: positief cognitief leerkrachtgedrag, negatief cognitief leerkrachtgedrag, positief affectief leerkrachtgedrag en negatief affectief leerkrachtgedrag. Met negatief affectief leerkrachtgedrag reageert de leerkracht negatief affectief op de leerling of zijn gedrag. Bij positief affectief leerkrachtgedrag, reageert de leerkracht warm en positief affectief op de leerling of zijn gedrag. Negatief cognitief leerkrachtgedrag wordt vertoond, wanneer de leerkracht aangeeft dat het antwoord van een leerling niet correct is. Bij positief cognitief leerkrachtgedrag geeft de leerkracht aan dat het antwoord van een leerling correct is of prijst de leerkracht de reactie van de leerling.

Volgens Mainhard, Brekelmans, Den Brok en Wubbels (2011) heeft leerkrachtgedrag een grote invloed op het pedagogisch klimaat in de klas. Zij onderscheiden hierin de

controledimensie en de nabijheidsdimensie. De controledimensie omvat de mate waarin de leerkracht invloed heeft en controle uitoefent op het klimaat in de klas. De mate van controle uit zich door middel van hoge doelen stellen, leidinggeven en het aandacht vasthouden.

Leerkrachten met een hoge score op de controledimensie zijn goed in waarnemen, leidinggeven, organiseren, uitleggen, taken opzetten, procedures vaststellen en aandacht vasthouden (Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers, 1992).

De nabijheidsdimensie beschrijft de emotionele band van de leerkracht met de leerlingen aan de hand van de mate van responsief gedrag, luistervaardigheden, motiveren en aanmoedigen van leerlingen (Mainhard et al., 2011). Leerkrachten die hierop hoog scoren, zijn vriendelijk, geïnteresseerd, grappig, bieden ondersteuning en stimuleren zelfverzekerdheid en vertrouwen bij leerlingen (Wubbels et al., 1992). Leerkrachten die op beide dimensies hoog scoren, zorgen ervoor dat leerlingen hogere resultaten behalen, meer betrokken zijn, positiever gedrag vertonen en gestimuleerd worden in hun academische ontwikkeling (Mainhard et al., 2011). De mate van nabijheid, ongeacht de mate van controle, heeft een positieve invloed op de schoolresultaten van leerlingen. De invloed van controle hangt af van de mate van nabijheid (Wubbels et al., 1992).

De perceptie van leerkrachtgedrag door leerlingen

Volgens de sociale-referentietheorie gebruiken leerlingen leerkrachtgedrag ten opzichte van hun klasgenoten om hun eigen perceptie van die leerling te vormen (Hendrickx et al., 2019).

De leerkracht fungeert dus als sociale referent voor de manier waarop klasgenoten deze medeleerlingen zien (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001). Zo blijkt dat negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag verband houdt met afwijzing door klasgenoten (McAuliffe et al., 2009). Ook blijkt er een verband te zijn tussen peer-percepties van hoe (on)aardig de leerkracht een leerling vindt en de populariteit van die leerling. Het gaat hierbij dus om de beleving die andere leerlingen hebben van hoe de leerkracht met een leerling omgaat. Een

positieve peer-perceptie van de leerkracht-leerling relatie houdt verband met meer sociale acceptatie (Hughes, Im, & Wehrly, 2014) en een negatieve peer-perceptie van de leerkracht-leerling relatie zorgt voor meer sociale afwijzing. Deze onderzoeken illustreren dus dat wanneer klasgenoten denken dat een leerkracht een leerling (on)aardig vindt, zij die leerling zelf ook (on)aardig gaan vinden. Het leerkrachtgedrag speelt dus een grote rol bij het vormen van de perceptie van leerlingen over elkaar (Hendrickx et al., 2019).

Bovendien blijkt uit onderzoek van Hendrickx et al. (2019) dat dit verband tussen leerkrachtgedrag en sociale status volledig gemedieerd wordt door de peer-perceptie van het leerkrachtgedrag, ofwel de gezamenlijke perceptie van het leerkrachtgedrag van alle leerlingen. Negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag voorspelde een negatieve peer-perceptie, dat vervolgens afwijzing voorspelde (Hendrickx et al., 2019). Dus hoe meer negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag een leerkracht vertoont naar een leerling toe, hoe meer klasgenoten denken dat de leerkracht de leerling onaardig vindt en hoe meer ze de leerling zelf onaardig vinden (Hendrickx et al., 2019). Bovendien blijkt dit effect stand te houden op de lange termijn: zo wordt negatief leerkrachtgedrag drie maanden later geassocieerd met een negatieve peer-perceptie van leerkrachtgedrag, dus de perceptie dat de leerkracht de leerling niet aardig vindt, wat vervolgens zes maanden later zorgt voor een negatieve perceptie van de leerling door klasgenoten zelf (Hendrickx, Mainhard, Oudman, Boor-Klip, & Brekelmans, 2017).

Bovenstaande suggereert dat leerkrachtgedrag ten opzichte van een leerling de perceptie van klasgenoten mede beïnvloedt. Bovendien blijkt dit te verschillen tussen jongens en meisjes. Leerlingen hadden vaker een positieve peer-perceptie over meisjes dan over jongens (Hendrickx et al., 2019). Dus de leerlingen hebben dan de perceptie dat de leerkracht meisjes aardiger vindt dan jongens. Zoals eerder is gesteld, wordt de peer-perceptie beïnvloed door hoe de leerkracht zich gedraagt ten opzichte van de leerlingen. Dit betekent dat de

leerkracht mogelijk vaker negatief affectief en cognitief gedrag vertoont ten opzichte van jongens, aangezien meisjes aardiger werden gevonden. Dit suggereert dat negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag verschilt naar geslacht en leerlingen dit ook zo ervaren, aangezien het beïnvloedt hoe leerlingen tegen leerlingen met een bepaald geslacht aankijken.

H1a: Leerlingen ervaren dat het negatief cognitief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt.

H1b: Leerlingen ervaren dat het negatief affectief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt.

Hendrickx et al. (2019) vonden geen relatie tussen een positieve peer-perceptie van aardig gevonden worden door de leerkracht en sociale status van de leerling. Dus positief cognitief en affectief leerkrachtgedrag had geen invloed op hoe klasgenoten over de leerling dachten, alleen negatief leerkrachtgedrag. Het maakte dus niet uit als de leerkracht positiever gedrag vertoonde ten opzichte van de leerling. Volgens Hendrickx et al. (2019) zou dit kunnen komen door geslacht. Doordat de covariaten leerlinggedrag en geslacht werden meegenomen in de analyses, was de positieve relatie tussen de peer-perceptie van het leerkrachtgedrag en de sociale acceptatie van die leerling, niet meer significant. Dit veronderstelt dat het effect van positief leerkrachtgedrag op de status van de leerling wordt verklaard door geslacht en leerlinggedrag. Bovendien blijkt uit onderzoek dat leerlinggedrag ook samenhangt met geslacht (Spilt et al., 2011). Over het algemeen vertonen jongens namelijk vaker drukker gedrag en meisjes vaker rustig gedrag. Hierdoor hebben leerkrachten eerder de neiging om positiever gedrag te vertonen naar meisjes (Spilt et al., 2011). Dus geslacht en leerlinggedrag bepalen hoe positief de leerkracht zich gedraagt en dit verklaart vervolgens hoe klasgenoten over de leerling denken. Dit betekent dat verschil in positief leerkrachtgedrag deels verklaard wordt door geslacht. Positief leerkrachtgedrag verschilt dus tussen jongens en meisjes.

H2a: Leerlingen ervaren dat het positief cognitief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt.

H2b: Leerlingen ervaren dat het positief affectief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt.

Perceptie van de leerkracht versus de leerlingen

Onderzoek naar de relatie tussen leerkrachtgedrag en het effect op de leerling heeft zich voornamelijk gebaseerd op beoordelingen op basis van percepties van leerkrachten. Alleen de percepties van leerkrachten onderzoeken, beperkt echter het begrip van leerkrachtgedrag en kan zelfs zorgen voor een vertekend en eenzijdig beeld. Leerkrachtrapportages geven waarschijnlijk een professionele houding van de leerkracht weer op basis van ervaring, rolpercepties en overtuigingen over hoe leerlingen zich horen te gedragen ten opzichte van leraren (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008). Bovendien blijkt dat het psychologisch functioneren van de leerkracht ook invloed heeft op de perceptie van zijn leerkrachtgedrag. Leerkrachten met een lager gevoel van effectiviteit en een hogere mate van depressieve gevoelens ervaren namelijk meer conflictueuze relaties met leerlingen ervaren dan verwacht zou kunnen worden op basis van het leerlinggedrag (Hamre et al., 2008). Leerkrachtrapportages worden dus beïnvloed door meer factoren dan alleen het gedrag van de leerling.

Enkel gebruik maken van leerlingrapportages heeft echter ook beperkingen.

Leerlingrapportages worden grotendeels bepaald door de mate van vertrouwen en warmte in de leerkracht-leerling relatie. Op basis van de gehechtheidstheorie wordt aangenomen dat de percepties van de leerkracht en de leerlingen over de leerkracht-leerling relatie worden beïnvloed door eerdere ervaringen met significante anderen (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Zowel leraren als leerlingen construeren interne werkmodellen van de leerkracht-leerling relatie die functioneren als referentiekaders voor het interpreteren en begrijpen van de

relatie (Bowlby, 1982). Dus deze interne werkmodellen en eerdere ervaringen met leerkrachten of significante anderen van de leerling zullen waarschijnlijk een rol spelen bij het vormen van de perceptie over het leerkrachtgedrag.

Zowel het perspectief van de leerkracht als van de leerling, levert dus een unieke bijdrage aan de evaluatie van leerkrachtgedrag (Hughes & Villarreal, 2008). Leerlingen en leerkrachten hebben elk een andere relatiegeschiedenis, andere interne werkmodellen en dus andere referentiekaders. Hierdoor kunnen zij een ander beeld hebben van de onderlinge relatie. Bovendien blijkt uit onderzoeken die beide perspectieven aan de hand van vergelijkbare vragenlijsten hebben onderzocht, dat leerkrachten en leerlingen geen tot een kleine overeenkomst in perceptie ervaarden (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Murray, Murry, & Waas, 2008; Rey, Smith, Yoon, Somers, & Barnett, 2007; Spilt et al., 2010, Valiente, Lemery Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008). Dit houdt in dat een leerling en een leerkracht het leerkrachtgedrag anders kunnen beoordelen.

H3: De perceptie van leerkrachtgedrag verschilt voor de leerkracht en de leerlingen.

Methode

Onderzoeksdesign

Voor dit kwantitatief onderzoek is gebruik gemaakt van twee zelfontworpen vragenlijsten om de onafhankelijke variabele geslacht en de afhankelijke variabele perceptie van het leerkrachtgedrag van de leerling en perceptie van het leerkrachtgedrag van de leerkracht, te meten. Hierbij werden zowel het verschil naar geslacht als het verschil tussen leerkracht en leerling gemeten.

Beide vragenlijsten zijn gebaseerd op het observatieinstrument van Hendrickx et al. (2019). In dit observatieinstrument werd leerkrachtgedrag door middel van *event sampling* gecodeerd als positief, negatief of neutraal, voor zowel het affectieve als het cognitieve

domein. Hiermee werd het aantal positief affectieve, negatief affectieve, positief cognitieve en negatief cognitieve opmerkingen per leerling geturfd.

In het observatieinstrument van Hendrickx et al. (2019) zijn positief en negatief leerkrachtgedrag geoperationaliseerd aan de hand van indicatoren en voorbeelden van positief en negatief affectief leerkrachtgedrag en positief en negatief cognitief leerkrachtgedrag. In onderzoek naar perceptie van leerkrachtgedrag is het van belang om naar de beleving van de proefpersonen zelf te vragen. Bij observaties wordt feitelijk gedrag geobserveerd en kan beleving niet achterhaald worden. Door gebruik te maken van stellingen in plaats van observatie wordt naar de beleving gevraagd. Deze gedragingen en uitspraken uit het observatieinstrument zijn daarom geïnterpreteerd en omgevormd tot stellingen.

Zo is het voorbeeld van het observatie-item van negatief affectief leerkrachtgedrag ‘Een kind waarschuwen door de naam te zeggen’ omgevormd tot ‘Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen’ en het observatie-item ‘Je bent erg vervelend!’ tot ‘Mijn leerkracht zegt dat ik vervelend ben’. Het positieve affectieve observatie-item ‘Dat is heel aardig van je’ is omgevormd tot de stelling ‘Mijn leerkracht doet aardig tegen mij’. Bij negatief cognitief leerkrachtgedrag is ‘Dat is fout’ omgevormd tot ‘Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is’ en bij positief cognitief leerkrachtgedrag is het item ‘Je hebt het heel goed gedaan’ omgevormd tot ‘Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan’. De observatie-items over neutraal leerkrachtgedrag, zoals ‘Weet jij het antwoord’, zijn niet omgevormd tot stellingen, omdat neutraal gedrag niet aan de hand van een stelling gemeten kan worden. Bovendien is neutraal leerkrachtgedrag bij Hendrickx et al. (2019) ook niet meegenomen in de analyses.

Participanten

De sample van het onderzoek bestaat uit 62 basisschoolleerlingen in de leeftijd 8 tot en met 13 jaar. Hiervan zijn 8 leerlingen niet meegenomen in de analyses, omdat zij de variabelen

over leerkrachtgedrag niet hadden ingevuld. De steekproef bestond uiteindelijk uit 54 basisschoolleerlingen en 9 basisschoolleerkrachten. De participanten van dit onderzoek zijn verkregen middels een *convenience sample* ofwel gemakssteekproef. Dit houdt in dat participanten werden geselecteerd op basis van hun nabijheid en het gemak van de selectie (Ferber, 1977). De participanten zijn afkomstig van twee scholen uit Koog aan de Zaan en Zaandam. De directeurs van de scholen zijn benaderd door de academische schoolopleider en een beleidsmedewerker van Zaan Primair. Na deze toezegging van deelname is er door de onderzoeker contact opgenomen met de directie van de scholen. De docenten van de desbetreffende groepen zijn ingelicht door de directie en door de onderzoeker benaderd via de mail. De docenten hebben de vragenlijst vervolgens digitaal verspreid onder 121 leerlingen. In het geval van duo leerkrachten heeft slechts één leerkracht de vragenlijst ingevuld en werd de leerlingen gevraagd de vragenlijst in te vullen over de desbetreffende leerkracht.

In totaal deden er 54 leerlingen mee aan het onderzoek, waarvan 57,4 procent jongens ($n=31$) en 42,6 procent meisjes ($n=23$). Dit is een *response rate* van 65 procent. De leerlingen waren tussen de acht en dertien jaar oud met een gemiddelde van 10,35 jaar ($SD = 1,25$). Zie Tabel 1 voor een overzicht van de demografische gegevens. In totaal deden er zeventien leerlingen van school 1 en 37 leerlingen van school 2 mee. In totaal hebben tien leerlingen uit groep 5 deelgenomen (18,5%), zeven leerlingen uit groep 6 (13%), zestien leerlingen uit groep 7 (29,6%) en 21 leerlingen uit groep 8 (38,9%). In totaal bestond de sample uit zes groepen, waarvan één gecombineerde groep 5 en 7 en één groep 6/7. Zie Tabel 2 voor een overzicht van de demografische gegevens. In totaal deden er negen leerkrachten mee aan het onderzoek, 100 procent vrouw ($n=9$). Dit is een *response rate* van 100 procent. De leerkrachten waren tussen de 28 en 62 jaar oud met een gemiddelde van 47,78 jaar ($SD = 13,38$). In totaal deden er vier leerkrachten van school 1 en vijf leerkrachten van school 2 mee. Gemiddeld werkten de leerkrachten tussen de 2 en 23 jaar op hun school, met een

gemiddelde van 7,5 jaar ($SD = 7,16$). Gemiddeld zaten zij 17,33 jaar in het onderwijs ($SD = 11,77$), dit verschilde tussen de drie en 39 jaar. Zie Tabel 1. Drie van de zes groepen hadden twee leerkrachten.

Tabel 1

<i>Achtergrondvariabelen</i>	Leerlingen (n= 54)		Leerkrachten (n=9)	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Voorspellers				
Leeftijd	10,35	1,25	47,78	13,38
Dienstverband school (in jaren)	-	-	7,5	7,16
Onderwijservaring (in jaren)	-	-	17,33	11,77

Tabel 2

<i>Achtergrondvariabelen</i>	Leerlingen (n= 54)		Leerkrachten (n= 9)	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Voorspellers				
Geslacht (M)	31	57,4	0	0
Geslacht (V)	23	42,6	9	100
School 1	17	31,5	4	44,4
School 2	37	68,5	5	55,6
Groep 5	10	18,5	2	22,2
Groep 6	7	13	2	22,2
Groep 7	16	29,6	1	11,1
Groep 8	21	38,9	1	11,1
Combinatiegroep	-	-	3	33,3

Instrument

Geslacht. De onafhankelijke variabele, geslacht werd gemeten met de vraag: ‘Ben je een jongen of een meisje?’, waarbij de leerlingen moesten aanvinken wat op hen van toepassing was.

Perceptie leerkrachtgedrag leerling. De afhankelijke variabele, perceptie leerkrachtgedrag leerling, werd gemeten aan de hand van 26 stellingen gebaseerd op het observatieinstrument

van Hendrickx et al. (2019). Voorbeelden van stellingen zijn ‘Mijn leerkracht geeft mij een compliment als ik een antwoord goed heb’, ‘Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet’ en ‘Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe’. Zie Bijlage 1 voor de volledige vragenlijst. Respondenten werden gevraagd om bij elke stelling aan te geven in hoeverre zij dit gedrag zagen bij hun leerkracht. Zij konden dit aangeven op een vier punt Likertschaal (1 = *bijna nooit*, 4 = *vaak*). Er is voor een schaal met een even aantal punten gekozen, omdat respondenten hiermee de mogelijkheid wordt ontnomen om neutraal te antwoorden, maar zij een positieve, of een negatieve keuze moeten maken. Volgens Johns (2005) voorkomt een middelste schaalpunt dan ook het kiezen van een sociaal geaccepteerd antwoord.

Hendrickx et al. (2019) onderscheiden vier type leerkrachtgedrag: positief affectief, negatief affectief, positief cognitief en negatief cognitief leerkrachtgedrag. Er werd via een factoranalyse nagegaan of deze vier type gedragingen inderdaad werden onderscheiden. Uit de factoranalyse kwamen zes andere type leerkrachtgedrag zonder duidelijk onderscheid voor interpretatie van de gemeten constructen, met onbetrouwbare schalen als gevolg. Op basis van de theorie van Hendrickx et al. (2019) is daarom besloten om de originele vier type leerkrachtgedragingen om te vormen tot schalen. Dit leverde de meest betrouwbare schalen op. De stellingen die bij één type leerkrachtgedrag hoorden, zijn na verwijdering van niet consistente items, gemiddeld genomen en samengevoegd tot een aparte schaal. Zie Bijlage 3 voor een toelichting van de schaalconstructie en de verwijderde items.

Negatief affectief leerkrachtgedrag (Cronbach's $\alpha = .81$), bestaat uit zes stellingen. Voorbeelden van stellingen zijn ‘Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen’, ‘Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn’ en ‘Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen’. Aan de hand van de Cronbach's alpha wordt deze schaal als goed geclassificeerd (Nunnally, 1978). Zie Bijlage 3 voor de volledige schaal. De schaal positief

affectief leerkrachtgedrag ($\alpha = .66$) is geconstrueerd uit drie stellingen ‘Mijn leerkracht geeft mij complimenten’, ‘Mijn leerkracht glimlacht naar mij’ en ‘Mijn leerkracht maakt grappen met mij’. Dit wordt gezien als een twijfelachtige betrouwbaarheid (Nunnally, 1978).

Negatief cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .45$) is geconstrueerd uit vijf stellingen. Voorbeelden zijn ‘Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is’, ‘Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe’ en ‘Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe’. De betrouwbaarheid van deze schaal wordt door de lage alpha als onacceptabel beoordeeld (Nunnally, 1978). Zie Bijlage 3 voor de volledige schaal. Bij positief cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .77$) zijn zes stellingen samengevoegd. Voorbeelden van stellingen zijn ‘Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb’, ‘Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan’ en ‘Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb’. Dit wordt als een acceptabele betrouwbaarheid geclassificeerd (Nunnally, 1978). Zie Bijlage 3 voor de volledige schaal.

Voor hypothese 3 wordt geen onderscheid gemaakt naar type leerkrachtgedrag, maar verschil in leerkrachtgedrag tussen de leerkracht en de leerlingen in het algemeen getoetst. De schaal leerkrachtgedrag ($\alpha = .75$) bestaat uit 26 stellingen. Voorbeelden hiervan zijn ‘Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn’, ‘Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is’, en ‘Mijn leerkracht maakt grappen met mij’. Deze schaal wordt beoordeeld met een acceptabele betrouwbaarheid (Nunnally, 1978). Zie Bijlage 3 voor de volledige schaal.

De achtergrondvariabelen leerling. De persoonlijke gegevens van de leerlingen werden gemeten aan de hand van vier vragen. Hierin werd de leerlingen gevraagd naar hun leeftijd, groep, school en ter controle de naam van de leerkracht. Hier is voor gekozen om in het geval van duo leerkrachten er zeker van te zijn dat de juiste leerkracht is gekozen bij het invullen.

Perceptie leerkrachtgedrag leerkracht. De afhankelijke variabele, perceptie leerkrachtgedrag leerkracht, werd gemeten aan de hand van 26 stellingen gebaseerd op het

observatieinstrument van Hendrickx et al. (2019). De stellingen om de perceptie van de leerling te meten zijn zo geherformuleerd zodat de perceptie van de leerkracht werd gemeten. Hier is voor gekozen zodat vergelijking tussen beide percepties makkelijker zou zijn.

Voorbeelden van stellingen zijn ‘Ik geef leerlingen een compliment als zij een antwoord goed hebben’, ‘Ik waarschuw leerlingen als zij niet goed opletten’ en ‘Ik vertel leerlingen eerder wat zij fout doen, niet wat ze goed doen’. Zie Bijlage 2 voor de volledige vragenlijst. Respondenten werden gevraagd om bij elke stelling aan te geven in hoeverre zij zich in dit gedrag herkenden. Zij konden dit aangeven op een vier punt Likertschaal (1 = *bijna nooit*, 4 = *vaak*). Er is gekozen om dezelfde stellingen samen te nemen als bij de schalen van de leerlingen is gedaan, om vergelijking mogelijk te maken.

De achtergrondvariabelen leerkracht. De persoonlijke gegevens van de leerkracht werden gemeten aan de hand van zes vragen. Hierin werd gevraagd hun leeftijd en geslacht. Naast deze demografische gegevens werd er ook nog gevraagd welke groep zij lesgeven, op welke school zij lesgeven, hoe lang zij hier al werkten en hoe lang zij al in het onderwijs zaten.

Validiteit. Omdat de perceptie van leerkrachtgedrag werd gemeten aan de hand van meerdere items die gebaseerd zijn op eerder geteste items uit Hendrickx et al. (2019) geeft dit goede indicatie voor de validiteit. Er zijn echter geen gegevens bekend over de validiteit van het instrument van Hendrickx et al. (2019). Weliswaar zijn de observatieindicatoren omgevormd tot stellingen, maar er wordt hetzelfde construct gemeten. Er wordt vanuit gegaan dat deze omvorming en herformulering de validiteit niet beïnvloedt. Om dit te achterhalen, is er met behulp van een factoranalyse onderzocht of de onafhankelijke constructen gehandhaafd blijven. Dus of er in het geval van Hendrickx et al. (2019) inderdaad vier verschillende type leerkrachtgedrag werden gemeten. Dit was niet het geval. Toch is er op basis van de theorie voor gekozen om de vier type leerkrachtgedragingen als basis te nemen voor de schalen. Dit leverde uiteindelijk de meest betrouwbare schalen op.

Voorafgaand aan het onderzoek is de digitale vragenlijst afgenomen bij een tienjarige leerling, om ervoor te zorgen dat de instructie en de stellingen duidelijk waren. Hieruit bleek dat de uitleg, stellingen en vragen duidelijk waren en er niks aangepast hoefde te worden. Dit is een goede indicatie voor de validiteit.

Om de validiteit van leerkrachtgedrag te verhogen is ervoor gekozen om in de vragenlijst niet naar verschil naar het geslacht van de leerlingen te vragen. Dit voorkomt mogelijk sociaal wenselijke antwoorden. Er wordt leerlingen namelijk gevraagd om in te vullen in hoeverre zij bepaald gedrag terugzien van de leerkracht. Pas achteraf wordt het verschil naar geslacht gemeten.

Betrouwbaarheid. Elk type leerkrachtgedrag, behalve positief affectief leerkrachtgedrag, werd gemeten aan de hand van minimaal vijf items. Complexe variabelen van psychologische aard, zoals perceptie, moeten namelijk gemeten worden met meerdere vragen (Dobbe & van Liefland, 2005). Echter bij kinderen is het, mede door hun beperkte concentratievermogen (Rabiner & Coie, 2000), niet bevorderlijk om een uitgebreide vragenlijst af te nemen. Daarom is er voor een relatief korte vragenlijst met 26 stellingen gekozen.

Procedure

Vooraf aan de uitvoering van het onderzoek is er toestemming verkregen van de directie van de basisscholen. Nadat er een afspraak was gemaakt met de docenten van de desbetreffende groepen, bleek dat de scholen door de onvoorziene omstandigheden van COVID-19 dicht moesten. Er is vervolgens opnieuw contact opgenomen met de academische schoolopleider. Na toestemming van zowel de academische schoolopleider, de opleiding en de directeuren is er een online vragenlijst in *Qualtrics* ontwikkeld. De docenten werden hierover ingelicht door de directeuren. Voorafgaand aan de afname is er bij de directeuren geïnformeerd bij welke groepen er sprake was van duo leerkrachten. Voor hen is het namelijk belangrijk dat slechts

één leerkracht de vragenlijst invulde en de leerlingen dit invulden over de desbetreffende leerkrachten.

Vervolgens zijn de docenten via e-mail door de onderzoeker benaderd, zie Bijlage 4 voor de mail naar docenten met de instructie voor leerlingen. Duo leerkrachten zijn apart benaderd met een extra instructie. De leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld en de vragenlijst voor leerlingen doorgestuurd. Na twaalf dagen is er een herinneringsmail gestuurd naar de leerkrachten die de vragenlijst nog niet hadden ingevuld. De vragenlijst heeft in totaal 26 dagen online gestaan. De leerlingen kregen de instructie en de vragenlijst via hun leerkrachten doorgestuurd en vulden deze vragenlijst thuis in.

Data-analyse

De analyses in SPSS die zijn gebruikt om de hypothesen te kunnen toetsen worden hieronder behandeld. Bij hypothese 1a, 1b, 2a en 2b is er eerst een frequentieverdeling per item worden uitgedraaid en zijn deze items gestandaardiseerd met behulp van '*descriptives*'. Vervolgens is er een factoranalyse uitgevoerd op basis van de literatuur van Hendrickx et al. (2019) om te achterhalen of bij de meting van de gedragingen werkelijk vier verschillende constructen onderscheiden worden. Voor de derde hypothese zijn alle schalen samengevoegd tot een overkoepelende schaal: leerkrachtgedrag. Er zijn vijf betrouwbaarheidsanalyse gedaan op de schalen van de leerkrachtgedragingen. Deze schalen zijn geconstrueerd met '*compute variable*' en '*mean*'. Een t-toets is gebruikt om te onderzoeken of de gemiddelden tussen jongens en meisjes verschillen. De derde hypothese is met behulp van een ANOVA getoetst. Hierbij is gekeken in hoeverre de gemiddelden van jongens en meisjes verschillen ten opzichte van de leerkracht.

Resultaten

Vorbereidende analyses

De correlaties tussen de achtergrondvariabelen, perceptie van leerkrachtgedrag van de leerling en perceptie van leerkrachtgedrag van de leerkracht, zijn berekend om te bepalen of er mogelijk voor bepaalde variabelen gecontroleerd moet worden. Zoals in Tabel 3 is af te lezen, correleert de perceptie van leerling op negatief affectief leerkrachtgedrag significant laag positief met de leeftijd ($r = .47, p = .001$) en groep van de leerling ($r = .42, p = .002$). Ook de perceptie van leerling op positief cognitief leerkrachtgedrag correleert nauwelijks significant positief met de leeftijd ($r = .27, p = .048$). Dit betekent dat hoe ouder de leerling hoe meer de leerling de perceptie heeft dat de leerkracht negatief affectief en positief cognitief leerkrachtgedrag vertoont. Voor de variabele groep geldt dit alleen voor negatief affectief leerkrachtgedrag. Voor de variabelen leeftijd en deze groep is daarom gecorrigeerd in verdere analyses.

Zoals te zien is in Tabel 3 correleert de perceptie van leerkrachtgedrag van de leerkracht op positief cognitief leerkrachtgedrag significant sterk positief met welke groep de leerkracht lesgeeft ($r = .70, p = .038$). Dit betekent dat hoe hoger de groep, de leerkrachten volgens henzelf meer positief cognitief leerkrachtgedrag vertonen. De perceptie omtrent positief affectief leerkrachtgedrag correleert significant sterk positief met op welke school de leerkracht werkt ($r = .80, p = .010$). Dit betekent dat leerkrachten die op school 2 lesgeven, meer positief affectief leerkrachtgedrag vertonen. Voor de variabelen de leeftijd van de leerkracht en de duur van hun dienstverband op school is daarom gecorrigeerd in verdere analyses.

Tabel 3

Correlatietabel perceptie leerkrachtgedrag met controlevariabelen

<i>Variabelen</i>	Perceptie leerlingen				Perceptie leerkrachten			
	positief	positief	negatief	negatief	positief	positief	negatief	negatief
	cognitief	affectief	cognitief	affectief	cognitief	affectief	cognitief	affectief
<i>Achtergrondvariabelen</i>								
Leeftijd leerlingen	.27*	.29	.16	.47*	-	-	-	-
Leeftijd leerkrachten	-	-	-	-	-.14	-.31	.03	-.42
Groep leerlingen	.21	.16	.10	.42**	-	-	-	-
Groep leerkrachten	-	-	-	-	.70*	-.07	-.11	.22
School leerlingen	-.14	-.18	-.19	-.20	-	-	-	-
School leerkrachten	-	-	-	-	.37	.80**	-.16	-.30
Onderwijservaring leerkrachten	-	-	-	-	.51	.39	-.01	-.08
Dienstverband leerkrachten	-	-	-	-	.02	-.14	.09	-.26

Noot. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

EEN JONGEN IS GEEN MEISJE?

Perceptie leerkrachtgedrag

Hypothese 1a stelt dat leerlingen ervaren dat negatief cognitief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt. Deze hypothese is getoetst door middel van een t-toets met geslacht als onafhankelijke variabele en perceptie op negatief cognitief leerkrachtgedrag als afhankelijke variabele. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = .08$, $SD = .59$) een hogere score hadden op de perceptie van negatief cognitief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = -.10$, $SD = .50$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = 1.98$, $p = .116$. Jongens en meisjes verschillen dus niet significant in hun perceptie van negatief cognitief leerkrachtgedrag. De resultaten verwerpen Hypothese 1a.

Volgens Hypothese 1b ervaren leerlingen dat het negatief affectief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt. Deze hypothese is getoetst door middel van een t-toets met geslacht als onafhankelijke variabele en perceptie op negatief affectief leerkrachtgedrag als afhankelijke variabele. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = -.03$, $SD = .77$) een lagere score hadden op de perceptie van negatief affectief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = .04$, $SD = .66$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = 1.91$, $p = .173$. Jongens en meisjes verschillen dus niet significant in hun perceptie van negatief affectief leerkrachtgedrag. De resultaten verwerpen Hypothese 1b.

Om Hypothese 2a, leerlingen ervaren dat het positief cognitief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt, te testen is een t-toets uitgevoerd met geslacht als onafhankelijke variabele en perceptie op positief cognitief leerkrachtgedrag als afhankelijke variabele. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = -.03$, $SD = .59$) een lagere score hadden op de perceptie van positief cognitief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = .04$, $SD = .79$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = 1.07$, $p = .306$. Jongens en meisjes verschillen dus niet significant in hun perceptie van positief cognitief leerkrachtgedrag. De resultaten verwerpen Hypothese 2a.

Hypothese 2b stelt dat leerlingen ervaren dat het positief affectief leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes verschilt. Dit is getoetst aan de hand van een t-toets met geslacht als onafhankelijke variabele en perceptie op negatief cognitief leerkrachtgedrag als afhankelijke variabele. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = -.00$, $SD = .79$) een lagere score hadden op de perceptie van positief affectief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = .00$, $SD = .76$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = .18$, $p = .673$. Jongens en meisjes verschillen dus niet significant in hun perceptie van positief affectief leerkrachtgedrag. De resultaten bieden geen ondersteuning aan Hypothese 2b.

Hypothese 3, de perceptie van leerkrachtgedrag verschilt voor de leerkracht en de leerlingen, is getest aan de hand van een multivariate ANOVA met leerkrachtgedrag als afhankelijke variabele en leerling en leerkracht als onafhankelijke variabele. Uit de Shapiro-Wilk normaliteitstoets blijkt dat de variabele leerkrachtgedrag normaal verdeeld is, leerlingen $D(54) = .97$, $p = .220$, leerkrachten $D(9) = .97$, $p = .876$.

De resultaten laten geen significant hoofdeffect zien. Uit de resultaten blijkt dat er geen significant verschil is tussen de perceptie in leerkrachtgedrag tussen de leerkracht en de leerlingen $F(1, 61) = .00$ $p = 1.000$ $\eta^2 = .000$ ¹. Er wordt hierbij geen onderscheid gemaakt in type leerkrachtgedrag, maar gekeken naar leerkrachtgedrag in het algemeen. De post-hoc-Tukey-toets toont geen significante verschillen in perceptie tussen leerlingen ($M = .00$, $SD = .42$) en leerkrachten ($M = .00$, $SD = .31$). De resultaten verwerpen Hypothese 3.

Aanvullende analyses

Aangezien uit de factoranalyse andere constructen kwamen dan op basis van de theorie werd verwacht en dit niet de gewenste betrouwbare schalen opleverde, is de data verder verkend. In voorgaand onderzoek is namelijk vooral gekeken naar positief en negatief leerkrachtgedrag

¹ De resultaten blijven hetzelfde als deze analyse wordt uitgevoerd met covariaten.

(Golly & Sprague, 2011; McAuliffe et al., 2009). Op basis van deze theorie zijn de schalen negatief ($\alpha = .79$) en positief leerkrachtgedrag ($\alpha = .82$) gevormd. De schaal negatief leerkrachtgedrag bestaat uit elf stellingen. Voorbeelden hiervan zijn ‘Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen’, ‘Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen’ en ‘Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn’. Zie Bijlage 5 voor de volledige schaalconstructie. De schaal positief leerkrachtgedrag ($\alpha = .82$) bestaat uit dertien stellingen. Voorbeeldstellingen zijn ‘Mijn leerkracht doet aardig tegen mij’, ‘Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij’ en ‘Mijn leerkracht geeft mij complimenten’. Zie Bijlage 5 voor de volledige schaalconstructie.

Ook is er onderscheid gemaakt tussen cognitief ($\alpha = .77$) en affectief leerkrachtgedrag ($\alpha = .82$). De schaal affectief leerkrachtgedrag bestaat uit acht stellingen. Voorbeelden van deze stellingen zijn ‘Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen’, ‘Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen’ en ‘Mijn leerkracht glimlacht naar mij’. Zie Bijlage 5 voor de volledige schaal. De schaal cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .77$) is gevormd op basis van tien stellingen. Voorbeelden hiervan zijn ‘Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is’, ‘Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is’, en ‘Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb’. Zie Bijlage 5 voor een overzicht van alle stellingen. De betrouwbaarheid van de schalen cognitief en negatief leerkrachtgedrag worden volgens Nunnally (1978) als acceptabel beoordeeld en affectief en positief als goed.

Aan de hand van t-toetsen is getest in hoeverre jongens en meisjes verschilden op deze schalen. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = -.05$, $SD = .71$) een lagere score hadden op de perceptie van affectief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = .06$, $SD = .62$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = -.57$, $p = .575$. De resultaten lieten zien dat meisjes ($M = -.00$, $SD = .60$) een lagere score hadden op de perceptie van cognitief leerkrachtgedrag dan jongens (M

= .00, $SD = .55$), maar ook dit verschil was niet significant, $t(52) = .00$, $p = 1.000$. De resultaten lieten zien dat meisjes ($M = -.02$, $SD = .50$) een lagere score hadden op de perceptie van negatief leerkrachtgedrag dan jongens ($M = .02$, $SD = .62$), maar dit verschil was niet significant, $t(52) = .27$, $p = .790$. De resultaten lieten zien dat jongens ($M = -.01$, $SD = .51$) een lagere score hadden op de perceptie van positief leerkrachtgedrag dan meisjes ($M = .02$, $SD = .64$), maar ook dit verschil was niet significant, $t(52) = -.22$, $p = .826$. Jongens en meisjes verschillen dus niet significant in hun perceptie van affectief, cognitief, negatief en positief leerkrachtgedrag.

Discussie

Het doel van dit onderzoek is te achterhalen in hoeverre jongens en meisjes verschillen in hun perceptie van leerkrachtgedrag. Door middel van een online vragenlijst is het verschil in perceptie van positief cognitief en affectief en negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag onderzocht. Affectief leerkrachtgedrag wordt gedefinieerd als het vertonen van warmte en acceptatie richting de leerling en cognitief leerkrachtgedrag omvat het geven van instructies en feedback. Beide vormen kunnen zowel negatief als positief worden geuit.

Er werd verwacht dat jongens en meisjes zouden verschillen in hun perceptie van negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag. De sociale referentietheorie suggereert namelijk dat hoe klasgenoten over een leerling denken, beïnvloed wordt door hoe de leerkracht zich gedraagt ten opzichte van deze leerling. In onderzoek van Hendrickx et al. (2019) dachten klasgenoten dat de leerkracht meisjes aardiger vond dan jongens. Dit betekent dat de leerkracht mogelijk vaker negatiever spreekt of doet tegen jongens of negatief cognitief gedrag vertoont en vaker tegen jongens zegt dat hun antwoord niet goed is. De resultaten van dit huidige onderzoek lieten zien dat jongens en meisjes niet verschillen in hun perceptie van negatief cognitief en affectief leerkrachtgedrag. Zij ervaren dus niet dat de leerkracht jongens en meisjes anders behandelt.

Daarnaast is er ook gekeken of jongens en meisjes verschillen in hun perceptie van positief cognitief en affectief leerkrachtgedrag. Positief affectief leerkrachtgedrag is een positieve evaluatie van de leerling, waarbij de leerkracht warmte laat zien. Bij positief cognitief leerkrachtgedrag geeft de leerkracht aan dat het antwoord van een leerling correct is (Hendrickx, 2019). Over het algemeen vertonen jongens vaker drukker gedrag en meisjes vaker rustig gedrag. Hierdoor hebben leerkrachten eerder de neiging om positiever gedrag te vertonen naar meisjes (Spilt et al., 2011). Geslacht en leerlinggedrag bepalen dus hoe positief de leerkracht zich gedraagt en dit verklaart vervolgens hoe klasgenoten over de leerling denken (Hendrickx et al., 2019). De resultaten lieten zien dat jongens en meisjes niet verschillen in hun perceptie van positief cognitief en affectief leerkrachtgedrag. Zij ervaren dus niet dat de leerkracht jongens of meisjes positiever behandelt.

Tevens werden ook de perceptie van de leerlingen vergeleken met de perceptie van de leerkrachten. Percepties van de leerkracht en de leerlingen worden namelijk beïnvloed door eerdere ervaringen met significante anderen (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Leerlingen en leerkrachten hebben elk een andere relatiegeschiedenis, andere interne werkmodellen en dus andere referentiekaders (Hughes & Villarreal, 2008). De resultaten lieten zien dat dat leerlingen ook niet verschilden in hun perceptie van leerkrachtgedrag in vergelijking met de leerkrachten. Leerlingen en leerkrachten kwamen dus overeen in hoeverre zij dachten dat leerkrachten bepaald gedrag vertoonden.

Het huidige onderzoek bouwt voort op van Hendrickx et al. (2019), door niet slechts leerkrachtgedrag te observeren, maar naar de beleving van leerkrachtgedrag te vragen. Door gebruik te maken van een vragenlijst in plaats van een observatieinstrument kan de perceptie en dus het effect van leerkrachtgedrag worden gemeten. Percepties van leerkrachtgedrag en de verschillen tussen jongens en meisjes zijn namelijk vaak onbewust en bevinden zich grotendeels in de hoofden van de leerlingen en leerkrachten. Dit zorgt ervoor dat deze

processen moeilijk meetbaar zijn. Bij interviews geven leerkrachten vaak sociaal wenselijke antwoorden en via observaties zijn de percepties die zich in de hoofden van de leerlingen bevinden moeilijk waarneembaar. Daarom is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van vragenlijsten. Door niet expliciet te vragen naar de verschillen tussen leerkrachtgedrag richting jongens en meisjes, wordt voorkomen dat sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven. Een leerling wordt namelijk gevraagd in te vullen in hoeverre de leerkracht bepaald gedrag richting hem of haar vertoont. Pas achteraf wordt het verschil in geslacht gemeten. Bovendien focust het onderzoek van Hendrickx et al. (2019) zich alleen op de perceptie van leerlingen. Dit huidige onderzoek bouwt hierop voort door niet alleen de perceptie van de leerling mee te nemen, ook het perspectief van de leerkracht te meten. Volgens Pianta, Hamre en Stuhlman (2003) vereist volledig inzicht in de interactie tussen de leerling en leerkracht en de impact hiervan namelijk inzicht in de mening van de leerkracht en die van de leerling.

Zoals eerder gesteld, tonen leerkrachtrapportages en leerlingrapportages ondanks conceptuele verbanden geen (Koepke, & Harkins, 2008) tot slechts kleine (Rey et al., 2007; Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010) associaties. Dit kan een weerspiegeling zijn van de werkelijke verschillen in de perceptie van leerkrachten en leerlingen op basis van hun relatiegeschiedenis, maar een lage overeenkomst tussen percepties kan ook een probleem weerspiegelen met de inhoudsvaliditeit. Bij de vergelijking van beide perspectieven van de leerkracht leerling interacties komen de onderliggende constructen namelijk niet overeen (Pianta et al., 2003). Dit betekent dat het gebrek aan overeenstemming in eerdere onderzoeken mogelijk deels kan worden toegeschreven aan het gebruik van verschillende instrumenten, gebaseerd op verschillende onderliggende constructen (Rey et al., 2007).

Onderzoek zou dan ook baat kunnen hebben bij leerlingrapportages die directer vergelijkbaar zijn met leerkrachtrapportages (Rey et al., 2007; Sabol & Pianta, 2012).

Volgens Sabol en Pianta (2012) kan dit gebrek aan consistentie bovendien een belemmering

vormen in situaties waarin school psychologen het belangrijk vinden om de opvattingen van een leerling en de leerkracht te vergelijken bij het optreden van problemen in hun onderlinge interactie. Daarom is er in dit huidige onderzoek gebruik gemaakt van één op één vergelijkbare items, aangezien de items van de leerkrachtvragenlijst dezelfde constructen meten als van de leerling vragenlijst en alleen zijn verwoord vanuit een ander perspectief. Door deze vergelijkbaarheid kunnen er in vergelijking met andere onderzoeken meer conclusies worden verbonden aan deze resultaten.

Dit sluit aan op eerder onderzoek (Koomen & Jellesma, 2015) naar overeenstemming tussen leerling en leerkracht percepties met vergelijkbare instrumenten. In hun onderzoek werd gebruik gemaakt van instrumenten gebaseerd op vergelijkbare theoretische constructies. Dit resulteerde in een hogere overeenstemming in perceptie, maar slechts op twee dimensies: conflict en nabijheid (Koomen & Jellesma, 2015). Aangezien in dit huidige onderzoek niet alleen gebruik is gemaakt van vergelijkbare theoretische constructies, maar beide instrumenten één op één vergelijkbaar zijn, zou dit de hoge overeenstemming in perceptie van de leerlingen en de leerkracht kunnen verklaren.

De resultaten bevestigen daarnaast dat de verschillen tussen jongens en meisjes in het primair onderwijs beperkt zijn (Onderwijsinspectie, 2019) en zij zelfs geen verschil ervaren in hoe hun leerkracht met hen omgaat. Dit komt overeen met onderzoek van Spilt et al. (2010), waaruit bleek dat jongens en meisjes hun relatie met de leerkracht gelijkwaardig positief beoordeelden. De resultaten zijn deels tegenstrijdig met eerder onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes, waarin wordt gesteld dat jongens meer negatieve aandacht krijgen van de leerkracht (Spilt et al., 2011) en leerkrachten meer verbondenheid en minder conflict ervaren met meisjes dan met jongens (Spilt et al., 2010). Uit het huidige onderzoek blijkt dat jongens dit zelf niet zo ervaren. Een verklaring hiervoor zou de directe bevraging kunnen zijn (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007). Volgens Harrison et al. (2007) bestaan percepties

namelijk uit een bewust deel wat je kan bevragen met zelf-rapportage en een onbewust deel wat achterhaald kan worden door representatieve methoden. Een geschikte representatieve methode hiervoor is het maken van relatie tekeningen. Voordat leerlingen hun gevoelens en gedachten kunnen verwoorden, kunnen ze zowel bewuste als onbewuste attitudes uitdrukken in tekeningen (Harrison et al., 2007). Tekeningen zijn bij uitstek geschikt om interacties met volwassenen te herinneren en te beschrijven (Wesson & Salmon, 2001). Voor vervolgonderzoek zou een combinatie tussen bewuste en onbewuste meetmethoden voor een completer beeld van de percepties zorgen.

Een limitatie van dit onderzoek is dat de vier theoretisch veronderstelde leerkrachtgedragingen (Hendrickx et al., 2019) niet uit de factoranalyse kwamen. De resultaten uit de factoranalyse waren inhoudelijk echter niet te interpreteren en leverde geen betrouwbare schalen op. Op basis van de theorie is besloten om de originele type leerkrachtgedragingen: positief en negatief affectief en positief en negatief cognitief leerkrachtgedrag (Hendrickx et al., 2019) om te vormen tot schalen. Op aanbeveling van Hendrickx et al. (2019) zijn naast verbaal leerkrachtgedrag ook stellingen over non-verbaal gedrag opgenomen in de vragenlijst. Dit leverde de meest betrouwbare schalen op, maar resulteerde één schaal met een onbetrouwbare maat. Deze kwamen echter wel als constructen uit de theorie. Het gevolg van onbetrouwbaar gemeten constructen is dat de correlaties lager zijn. Dit is mogelijk te verklaren aan de hand van het beperkt aantal stellingen waarmee de perceptie van leerkrachtgedrag gemeten werd. Als er echter gebruik wordt gemaakt van gevalideerde vragenlijsten en schalen, zou de betrouwbaarheid van deze schalen boven de .65 moeten zijn. Dit was niet het geval. Dit zou kunnen komen doordat de observatie-items zijn geïnterpreteerd en omgevormd tot stellingen.

Een andere verklaring is dat er te weinig respondenten waren om de resultaten te kunnen generaliseren. De factoranalyses zijn uitgevoerd met een bestand van slechts 54

leerlingen, waarbij honderd respondenten een verondersteld minimum is. Hierdoor is de validiteit van de bevindingen mogelijk minder hoog. Opvallend hierbij is dat negatief affectief en positief cognitief leerkrachtgedrag wel betrouwbare schalen opleverden. Dit zou kunnen suggereren dat de indeling naar type leerkrachtgedrag simpelweg niet opgaat en er enkel onderscheid gemaakt kan worden tussen negatief en positief leerkrachtgedrag (Golly & Sprague, 2011) of affectief en cognitief leerkrachtgedrag (Mainhard et al., 2011). Deze aparte schalen hadden namelijk allemaal een acceptabele tot een goede betrouwbaarheid. Dit zou vervolgonderzoek moeten uitwijzen. Daarnaast zijn de geformuleerde stellingen wel een goede indicatie gebleken om leerkrachtgedrag in het algemeen te meten, aangezien hierbij alle stellingen werden meegenomen in een goede betrouwbare schaal.

Een andere tekortkoming van het huidige onderzoek is dat de perceptie van affectief positief leerkrachtgedrag, na verwijdering van niet consistente items, slechts met drie items is gemeten. Dit kan ervoor zorgen dat de betrouwbaarheid van het gemeten construct wordt verminderd. Volgens Nunnally (1978) was er door de lage Cronbach's alpha dan ook sprake van een twijfelachtige betrouwbaarheid. Daarnaast werd de schaal negatief cognitief leerkrachtgedrag met slechts vijf items gemeten en had deze schaal een onacceptabele betrouwbaarheid (Nunnally, 1978). Vervolgonderzoek zou dus gebruik moeten maken van meer items. De betrouwbaarheid wordt namelijk groter als je een construct met meerdere items meet. Enkelvoudige variabelen zouden gemeten kunnen worden met één vraag. Complexe variabelen van psychologische aard, zoals perceptie, zouden daarentegen gemeten moet worden met meerdere vragen (Dobbe & van Liefland, 2005). Bij kinderen is echter het niet bevorderlijk om een uitgebreide vragenlijst af te nemen. Door het beperkte concentratievermogen zou de betrouwbaarheid in het geding kunnen komen (Rabiner & Coie, 2000).

Om met meer zekerheid uitspraken te kunnen doen over de mate waarin de onderzoeksresultaten generaliseerbaar zijn naar de dagelijkse praktijk, zou het bevorderlijk zijn als toekomstig onderzoek, meer leerlingen zou bevragen. Ook zou het goed zijn als in vervolgonderzoek de perceptie van leerkrachtgedrag met meer stellingen wordt gemeten. Meerdere items kunnen ervoor zorgen dat de type leerkrachtgedragingen beter vertegenwoordigd worden en er met meer zekerheid kan worden gesteld dat de juiste concepten gemeten worden, wat zorgt voor een betrouwbare schaal.

Hoewel het onderzoek een relatief goede steekproefomvang heeft, hadden hier door middel van meer respondenten sterkere conclusies aan verbonden kunnen worden. Door het online laten afnemen van de vragenlijst, is het niet mogelijk geweest om erop toe te zien dat elke leerling de vragenlijst zou invullen en afmaken. Het afnemen van digitale vragenlijsten zorgde namelijk voor een responspercentage van ongeveer de helft van de leerlingen. Vervolgonderzoek kan dan ook beter de vragenlijsten in de klas afnemen. Daarnaast hebben enkele leerlingen met twee leerkrachten, ondanks de aparte instructie, bij de controlevraag beide namen ingevuld. Hierdoor kan er niet met zekerheid worden gezegd dat de vragenlijst is ingevuld met dezelfde leerkracht in gedachten.

Praktische implicaties

Dit onderzoek heeft een bijdrage geleverd aan de kennisvorming rondom de verschillen tussen jongens en meisjes. Vanuit Zaan Primair werd gedacht dat de verschillen in leerkrachtgedrag ten aanzien van jongens en meisjes zorgde voor ongelijkheid. Hierbij werd het belangrijk geacht dat de leerkracht zich bewust moet zijn van deze verschillen en zich daarbij zeer bewust moet zijn van het eigen leerkrachtgedrag. Er kan worden geconcludeerd deze leerlingen deze verschillen in leerkrachtgedrag niet zo ervaren en leerkrachten en leerlingen overeenkomen in hun perceptie van leerkrachtgedrag. Dit betekent echter niet dat dat leerkrachten jongens en meisjes niet anders behandelen, alleen dat deze jongens en

meisjes dit op bewust niveau niet zo ervaren. Vervolgonderzoek zou dit nader moeten exploreren, door naast bewuste ook onbewuste percepties te meten. Het blijft voor leerkrachten dus belangrijk om bewust te zijn van het eigen leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes.

Literatuurlijst

- Babad, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York: Routledge. In
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books. In Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(6), 428-438.
- Delfos, M. (2004). Een jongen is geen meisje. *De wereld van het jonge kind, 31*(6), 183-186.
- Driessen, G. & van Langen, A. (2011). Mogelijke verklaringen voor onderwijsachterstanden van jongens. *Pedagogiek, 31*(2), 155-171.
- Dobbe, T., & van Liefland, M. (2005). Vragenlijsten Dictaat en Case Study. Geraadpleegd op 9 december 2019, ontleend aan [http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20\(2005\)/om2_files/syllabus/vragenlijsten.pdf](http://cs.ru.nl/~tomh/onderwijs/om2%20(2005)/om2_files/syllabus/vragenlijsten.pdf)
- Eagly, A. H., Eaton, A., Rose, S., Riger, S., & McHugh, M. (2012). Feminism and psychology: Analysis of a half-century of research. *American Psychologist, 67*(3), 211–230.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105.
- Ferber, R. (1977). Research by convenience. *Journal of Consumer Research, 4*(1), 57-58.
- Golly, A. & Sprague, J. (2011). *Positive behavior support: Goed gedrag kun je leren*. Huizen: Pica.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115–136.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(1), 55-71.
- 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.
- Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Oudman, S., Cillessen, A. H., & Brekelmans, M. (2019). Leerkrachtgedrag en de kwaliteit van sociale relaties in de klas: de leerkracht als sociale referent voor de sociale status van de leerling. *Kind en adolescent, 40*(1), 67-88.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School psychology, 39*(4), 289-301. *Psychology, 39*(4), 289–301.
- Hughes, J. N., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student support at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology, 52*(3), 309-322.
- Hughes, J. N., & Villarreal, V. (2008). Teacher, student, and peer reports of teacherstudent relationship support: Joint and unique contributions to academic and social adjustment. In *30th ISPA International Conference, Utrecht, The Netherlands*.
- Johns, R. (2005). One size doesn't fit all: Selecting response scales for attitude items. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties, 15*(2), 237-264

- Koomen, H. M., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 479-497.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2011). Validating the student-teacher relationship scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*(2), 215-234.
- Koepke, M., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher child relationship. *Early Education and Development, 19*, 843–864.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Wubbels, T. H. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology, 36*(3), 190-200.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology, 41*(6), 431-451.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(5), 665–677.
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2015). Teacher–child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 502.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1-17.

- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacherstudent relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Onderwijsinspectie. (2019). Doet het voortgezet onderwijs jongens tekort. Geraadpleegd op 26 oktober 2019, ontleend aan <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/voortgezet-onderwijs/doet-het-voortgezet-onderwijs-jongens-tekort>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology, 199-234*.
- Rabiner, D., & Coie, J. D. (2000). Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*, 859-867.
- Rey, R. B., Smith, A. L., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. *School Psychology International, 28*(3), 346-364.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14*(3), 213–231.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher–child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child

- gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2011). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher–student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3), 363-378.
- Valiente, C., Lemery Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Van Eersel, G. (2019). Sekseverschillen in zorg, opvang en onderwijs, samenvatting van diverse Nederlandse onderzoeken. Gemeente Zaanstad.
- Wesson, M., & Salmon, K. (2001). Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 301–320
- Wubbels, Th., Brekelmans, M. & Hoymayers, H. P. (1992). Do teacher ideals distort the self-reports of their interpersonal behavior? *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 47-58.
- Zaan Primair. (2019). Over Zaan Primair. Geraadpleegd op 26 oktober, ontleend aan <https://www.zaanprimair.nl/onze-organisatie/over-zaanprimair/>

Bijlage 1**Vragenlijst leerlingen**

Mijn naam is Sharon en ik studeer aan de Universiteit om leerkracht te worden. Ik doe een onderzoek naar het gedrag van leerkrachten. De vragenlijst is anoniem. Dat betekent dat je je naam er niet op hoeft te zetten en niemand weet wat je geantwoord hebt. De antwoorden zullen alleen gebruikt worden voor mijn onderzoek. Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Dit betekent dat als je niet wilt meedoen, of als je tijdens het invullen van de vragen besluit dat je wilt stoppen, dan kan. Ook kun je na het invullen besluiten dat je toch niet mee wilt doen. In dat geval zullen jouw gegevens worden verwijderd en vernietigd worden.

De vragenlijst bestaat uit 5 vragen en 26 stellingen en invullen duurt ongeveer 5 minuten. Er zullen eerst wat vragen over je achtergrond worden gesteld. Op de volgende bladzijde staan een aantal stellingen. Het is de bedoeling dat je aangeeft in welke mate je dit gedrag bij jouw leerkracht ziet. Vul dit zo eerlijk mogelijk in.

Alvast bedankt!

Achtergrondinformatie

Hoe oud ben je?

Ben je een jongen of een meisje?

In welke groep zit je?

Op welke school zit je?

Hoe heet jouw leerkracht?.....

Geef aan in welke mate jouw leerkracht het onderstaande gedrag vertoond	(bijna) nooit	soms	regelmatig	vaak
<p>Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen.</p> <p>Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen.</p> <p>Mijn leerkracht doet aardig tegen mij.</p> <p>Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij.</p> <p>Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is.</p> <p>Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb.</p> <p>Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet.</p> <p>Mijn leerkracht geeft mij complimenten.</p> <p>Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe.</p> <p>Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan.</p> <p>Mijn leerkracht doet boos tegen mij.</p> <p>Mijn leerkracht glimlacht naar mij.</p> <p>Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe.</p> <p>Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb.</p> <p>Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn.</p> <p>Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is.</p> <p>Mijn leerkracht maakt grappen met mij.</p> <p>Mijn leerkracht helpt mij als ik een opdracht niet kan.</p> <p>Mijn leerkracht kijkt streng naar mij.</p> <p>Mijn leerkracht laat niet duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan.</p> <p>Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik door de les heen praat.</p>				

Mijn leerkracht steekt een duim op naar mij als ik een opdracht goed heb gedaan.				
Mijn leerkracht geeft mij de beurt als ik een vinger op steek.				
Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord bijna goed is.				
Mijn leerkracht maakt geen grappen met mij.				
Mijn leerkracht zegt tegen mij dat ik vervelend ben.				

Bijlage 2**Vragenlijst leerkrachten**

Beste docent,

Mijn naam is Sharon en ik studeer aan de Universitaire Pabo. Ik doe een voor mijn Bachelor scriptie vanuit het bestuur Zaan Primair onderzoek naar het gedrag van leerkrachten. Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Als u niet aan het onderzoek wilt meedoen, of als u tijdens het invullen van de vragen besluit dat u wilt stoppen, dan kan dat op elk moment, zonder opgave van redenen en zonder gevolgen. Ook kunt u eventueel achteraf alsnog uw toestemming intrekken. In dat geval zullen uw gegevens worden verwijderd en vernietigd worden. Uiteraard worden de verzamelde gegevens vertrouwelijk behandeld. Deze gegevens worden enkel gebruikt in mijn scriptie. Hierbij wordt geen gebruik gemaakt van persoonsgegevens, en blijft uw anonimiteit en die van je leerlingen gewaarborgd.

De vragenlijst bestaat uit 5 vragen en 19 stellingen en het invullen duurt ongeveer 5 minuten. Er zullen eerst wat vragen over uw achtergrond worden gesteld. Op de volgende bladzijde staan een aantal stellingen. Het is de bedoeling dat u aangeeft in welke mate je dit gedrag vertoont. Vul dit zo eerlijk mogelijk in.

Alvast bedankt!

Achtergrondinformatie

Wat is uw leeftijd?

Wat is uw geslacht?

Welke groep geeft u les?

Op welke school geeft u les?

Hoe lang geeft u al les op deze school?

Hoe lang zit u al in het onderwijs?

Geef aan in welke mate u uzelf herkend in onderstaande gedragingen	(bijna) nooit	soms	regelmatig	vaak
<p>Ik waarschuw mijn leerlingen door hun naam te zeggen.</p> <p>Ik doe aardig tegen mijn leerlingen.</p> <p>Ik zeg tegen mijn leerlingen dat zij met vervelend gedrag moeten stoppen.</p> <p>Ik heb belangstelling voor mijn leerlingen.</p> <p>Ik zeg dat het antwoord van mijn leerlingen fout is.</p> <p>Ik geef mijn leerlingen een compliment als zij een antwoord goed hebben.</p> <p>Ik waarschuw mijn leerlingen als zij niet goed opletten.</p> <p>Ik geef complimenten aan mijn leerlingen.</p> <p>Ik geef mijn leerlingen het gevoel dat zij iets verkeerd doen.</p> <p>Ik laat duidelijk merken als mijn leerlingen een opdracht goed hebben gedaan.</p> <p>Ik doe boos tegen mijn leerlingen.</p> <p>Ik glimlach naar mijn leerlingen.</p> <p>Ik vertel mijn leerlingen eerder wat zij fout doen, niet wat zij goed doen.</p> <p>Ik zeg dat mijn leerlingen goed hebben gewerkt.</p> <p>Ik zeg tegen mijn leerlingen dat zij stil moeten zijn.</p> <p>Ik zeg tegen mijn leerlingen dat hun antwoord niet helemaal goed is.</p> <p>Ik maak grappen met mijn leerlingen.</p> <p>Ik help mijn leerlingen als zij een opdracht niet kunnen.</p> <p>Ik kijk streng naar mijn leerlingen.</p> <p>Ik laat niet duidelijk merken als mijn leerlingen een opdracht goed hebben gedaan.</p> <p>Ik waarschuw mijn leerlingen als zij door de les heen praten.</p>				

Ik steek een duim op naar mijn leerlingen als zij een opdracht goed hebben gedaan.				
Ik geef mijn leerlingen de beurt als zij hun vinger op steken.				
Ik zeg tegen leerlingen dat hun antwoord bijna goed is.				
Ik maak geen grappen met mijn leerlingen.				
Ik zeg tegen leerlingen dat zij vervelend zijn.				

Bijlage 3

Toelichting schaalconstructie

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal negatief affectief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .73. Na het verwijderen van de stellingen 'Mijn leerkracht doet boos tegen mij' ($\alpha = .77$) en 'Mijn leerkracht kijkt streng naar mij' om de betrouwbaarheid te verhogen, bestaat negatief affectief leerkrachtgedrag (Cronbach's $\alpha = .81$), bestaat uit 6 stellingen.

1. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen'
2. 'Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn'
3. 'Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen'
4. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet'
5. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik door de les heen praat'
6. 'Mijn leerkracht zegt tegen mij dat ik vervelend ben'.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal positief affectief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .57. Na het verwijderen van de stellingen 'Mijn leerkracht doet aardig tegen mij' ($\alpha = .58$), 'Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij' ($\alpha = .62$) en de gehercodeerde controle variabele 'Mijn leerkracht maakt geen grappen met mij' om de betrouwbaarheid te verhogen, is de schaal positief affectief leerkrachtgedrag ($\alpha = .66$) geconstrueerd uit 3 stellingen.

1. 'Mijn leerkracht geeft mij complimenten'
2. 'Mijn leerkracht glimlacht naar mij'
3. 'Mijn leerkracht maakt grappen met mij'.

Negatief cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .45$) is geconstrueerd uit 5 stellingen.

1. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is'
2. 'Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe'
3. 'Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe'
4. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is'
5. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord bijna goed is'.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal negatief affectief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .75. Na het verwijderen van de stelling 'Mijn leerkracht steekt een duim op naar mij als ik een opdracht goed heb gedaan' om de betrouwbaarheid te verhogen, zijn bij positief cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .77$) de volgende 6 stellingen samengevoegd.

1. 'Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb'
2. 'Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'
3. 'Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb'
4. 'Mijn leerkracht geeft mij de beurt als ik een vinger op steek'
5. 'Mijn leerkracht helpt mij als ik een opdracht niet kan'
6. 'Mijn leerkracht laat niet duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'.

De schaal leerkrachtgedrag ($\alpha = .75$) bestaat uit 26 stellingen.

1. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen'
2. 'Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen'
3. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet'
4. 'Mijn leerkracht doet boos tegen mij'
5. 'Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn'
6. 'Mijn leerkracht kijkt streng naar mij'

7. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik door de les heen praat'
8. 'Mijn leerkracht zegt tegen mij dat ik vervelend ben'
9. 'Mijn leerkracht doet aardig tegen mij'
10. 'Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij'
11. 'Mijn leerkracht geeft mij complimenten'
12. 'Mijn leerkracht glimlacht naar mij'
13. 'Mijn leerkracht maakt grappen met mij'
14. 'Mijn leerkracht maakt geen grappen met mij'
15. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is'
16. 'Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe'
17. 'Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe'
18. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is'
19. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord bijna goed is'
20. 'Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb'
21. 'Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'
22. 'Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb'
23. 'Mijn leerkracht steekt een duim op naar mij als ik een opdracht goed heb gedaan'
24. 'Mijn leerkracht geeft mij de beurt als ik een vinger op steek'
25. 'Mijn leerkracht helpt mij als ik een opdracht niet kan'
26. 'Mijn leerkracht laat niet duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'.

Bijlage 4

Mail naar leerkrachten

Beste (naam leerkracht),

Ik hoop dat alles goed met jullie (gezondheid) gaat. Er wordt veel van jullie gevraagd door het thuisonderwijs. Ik weet dat jullie momenteel wel wat anders aan jullie hoofd hebben, maar ik hoop dat jullie mij kunnen helpen met afstuderen. Ik heb jullie een tijdje geleden benaderd voor het afnemen van vragenlijsten op school. Dit zou ik eigenlijk vorige week komen doen. Nu kon dat logischerwijs niet doorgaan. Ik heb daarom een online vragenlijst ontwikkeld. Een vragenlijst voor de leerkrachten en een voor de leerlingen. Ik wil jullie dan ook vragen om onderstaande vragenlijst in te vullen en de andere door te sturen naar de leerlingen (dit is een andere link). Als je klikt op de link wordt alles uitgelegd. De antwoorden komen terecht in een systeem dus je hoeft het niet terug te sturen. Dit duurt max 5 minuten en jullie zouden me enorm helpen. *[optioneel: Aangezien jullie duo's zijn, hoeft alleen (leerkracht 1) het in te vullen. Dan vraag ik de leerlingen ook of zij de vragenlijst kunnen invullen met (leerkracht 1) in gedachten.]*

https://qsharingeu.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_9GMhiG33KTMkpgx

Ik hoor graag of en wanneer jullie mee willen doen, ook als het niet het geval is, want dan weet ik hoeveel respondenten ik kan verwachten en of ik daarmee voldoe aan de eisen.

Ik weet niet met welk digitaal systeem jullie werken met de leerlingen. Maar zouden jullie de leerlingen willen vragen de vragenlijst voor leerlingen in te vullen (dit is een andere link). Hieronder een instructie die naar de leerlingen gestuurd kan worden. Dit kan in het digitale systeem maar ook via de mail. Belangrijk hierbij is dat ze het echt invullen, dus als het onderdeel kan zijn van de weektaak/opdrachten heel graag! Ik kan er nu namelijk niet op toe zien dat ze het echt invullen. Ik heb mijn mail erbij gezet zodat ze mij ook kunnen mailen bij problemen. Het spreekt allemaal redelijk voor zich, maar als ze vragen hebben kunnen ze bij mij terecht. Dan hebben jullie hier hopelijk geen last van.

Beste leerling,

Mijn naam is Sharon en ik studeer aan de Universiteit van Amsterdam om leerkracht te worden. Ik doe een onderzoek naar het gedrag van leerkrachten. Ik wil je daarom vragen onderstaande vragen in te vullen.

Je antwoorden op de vragen zijn anoniem. Dat betekent dat je je naam nergens bij hoeft te zetten en niemand weet wat je geantwoord hebt. De antwoorden zullen alleen gebruikt worden voor mijn onderzoek. Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Dit betekent dat als je niet wilt meedoen, of als je tijdens het invullen van de vragen besluit dat je wilt stoppen, dat kan. Ook kun je na het invullen besluiten dat je toch niet mee wilt doen. In dat geval zullen jouw gegevens worden verwijderd en vernietigd.

Dit onderzoek bestaat uit 5 vragen en 26 stellingen en invullen duurt ongeveer 5 minuten. Er zullen eerst wat vragen over je achtergrond worden gesteld. Daarna volgen een aantal stellingen. Dit zijn omschrijvingen van het gedrag van leerkrachten. Het is de bedoeling dat je

aangeeft in welke mate je dit gedrag bij jouw leerkracht ziet (bijna nooit, soms, regelmatig of vaak). *[optioneel: Jullie hebben twee leerkrachten, maar de vragen gaan over (leerkracht 1). Hou haar dus in gedachten bij het beantwoorden van de vragen.]* Je kan deze antwoorden aanklikken. Het gaat erom wat jij denkt. Er zijn dus geen foute antwoorden. Probeer dit zo eerlijk mogelijk in te vullen.



Het is heel belangrijk dat je na het invullen drukt op dit pijltje:
Anders worden je antwoorden niet opgeslagen.

Heb je vragen of kom je er niet uit. Dan kan je mailen naar sharon.heijdeman@student.uva.nl.
Dan help ik je!

Door op de link te klikken, kan je
beginnen: https://qsharingeu.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_00Rs0XRleJPqBU1

Alvast bedankt!

Alvast heel erg bedankt en veel gezondheid en succes de komende tijd!

Groeten,
Sharon

Bijlage 5

Schaalconstructie aanvullende analyses

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal negatief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .75. Na het verwijderen van de stellingen 'Mijn leerkracht doet boos tegen mij' ($\alpha = .77$) en 'Mijn leerkracht kijkt streng naar mij' om de betrouwbaarheid te verhogen, bestaat de schaal negatief leerkrachtgedrag ($\alpha = .79$) uit elf stellingen.

1. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen'
2. 'Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen'
3. 'Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn'
4. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik door de les heen praat'
5. 'Mijn leerkracht zegt tegen mij dat ik vervelend ben'
6. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet'
7. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is'
8. 'Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe'
9. 'Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe'
10. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is'
11. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord bijna goed is'.

De schaal positief leerkrachtgedrag ($\alpha = .82$) bestaat uit dertien stellingen.

1. 'Mijn leerkracht doet aardig tegen mij'
2. 'Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij'
3. 'Mijn leerkracht geeft mij complimenten'.
4. 'Mijn leerkracht glimlacht naar mij'
5. 'Mijn leerkracht maakt grappen met mij'
6. 'Mijn leerkracht maakt geen grappen met mij'

7. 'Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb'
8. 'Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'
9. 'Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb'
10. 'Mijn leerkracht steekt een duim op naar mij als ik een opdracht goed heb gedaan',
11. 'Mijn leerkracht geeft mij de beurt als ik een vinger op steek'
12. 'Mijn leerkracht helpt mij als ik een opdracht niet kan'
13. 'Mijn leerkracht laat niet duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal affectief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .69. Na het verwijderen van de stellingen 'Mijn leerkracht doet boos tegen mij' ($\alpha = .74$), 'Mijn leerkracht kijkt streng naar mij' ($\alpha = .77$), 'Mijn leerkracht doet aardig tegen mij' ($\alpha = .78$), 'Mijn leerkracht heeft belangstelling voor mij', 'Mijn leerkracht geeft mij complimenten' ($\alpha = .81$) en de gehercodeerde controle variabele 'Mijn leerkracht maakt geen grappen met mij' om de betrouwbaarheid te verhogen, bestaat de schaal affectief leerkrachtgedrag ($\alpha = .82$) uit acht stellingen.

1. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij door mijn naam te zeggen'
2. 'Mijn leerkracht zegt dat ik met vervelend gedrag moet stoppen'
3. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet'
4. 'Mijn leerkracht zegt dat ik stil moet zijn'
5. 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik door de les heen praat'
6. 'Mijn leerkracht zegt tegen mij dat ik vervelend ben'
7. 'Mijn leerkracht glimlacht naar mij'
8. 'Mijn leerkracht maakt grappen met mij'.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de schaal cognitief leerkrachtgedrag kwam een Cronbach's alpha van .70. Na het verwijderen van de stellingen 'Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe' ($\alpha = .74$) en 'Mijn leerkracht geeft mij het gevoel dat ik opdrachten verkeerd doe' om de betrouwbaarheid te verhogen, is de schaal cognitief leerkrachtgedrag ($\alpha = .77$) gevormd op basis van tien stellingen.

1. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord fout is'
2. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord niet helemaal goed is'
3. 'Mijn leerkracht zegt dat mijn antwoord bijna goed is'
4. 'Mijn leerkracht geef mij een compliment als ik een antwoord goed heb'
5. 'Mijn leerkracht laat duidelijk merken als ik een opdracht goed heb gedaan'
6. 'Mijn leerkracht zegt dat ik goed gewerkt heb'
7. 'Mijn leerkracht steekt een duim op naar mij als ik een opdracht goed heb gedaan'
8. 'Mijn leerkracht geeft mij de beurt als ik een vinger op steek'
9. 'Mijn leerkracht helpt mij als ik een opdracht niet kan'.

Bijlage 6 Product voor de school

Leerkrachtgedrag & sekse

SCRIPTIE ONDERZOEK
SHARON HEIJDEMAN



Zaan Primair

Openbaar onderwijs



AANLEIDING

Het lijkt erop dat Zaan Primair onderpresterende jongens heeft. Meisjes scoren hoger op eindtoetsen. Ook lijken er verschillen te zijn in leerkracht handelen, ten aanzien van jongens en meisjes. Zaan Primair wil recht doen aan alle kinderen, een speerpunt in de meerjarenplannen is 'elk kind telt mee'. De leerkracht moet zich dus bewust zijn van de verschillen, optimaal aanbod creëren en zich daarbij zeer bewust zijn van het eigen leerkracht handelen. Onderzoeken bekijken de verschillen tussen jongens en meisjes alleen vanuit het perspectief van de leerkracht. Dit kan zorgen voor een vertekend beeld. Bovendien wordt er vaak gebruik gemaakt van twee verschillende vragenlijsten: één voor de leerling en één andere voor de leerkracht. Dit maakt vergelijken moeilijker.

ONDERZOEKSVRAAG

Als er wordt gekeken naar de verschillen tussen jongens en meisjes binnen het schoolbestuur Zaan Primair is het dus belangrijk om ook naar het perspectief van de leerling te kijken, omdat dit mogelijk verschilt van het perspectief van de leerkracht en gebruik te maken een vergelijkbare vragenlijst, om daadwerkelijke vergelijking mogelijk te maken. Dit wordt gedaan aan de hand van deze onderzoeksvraag: Is er een verschil in perceptie van leerkrachtgedrag tussen jongens, meisjes en de leerkracht?





WAT IS LEERKRACHTGEDRAG?

Vaak wordt leerkrachtgedrag onderverdeeld in positief en negatief gedrag. Binnen positief en negatief leerkrachtgedrag wordt onderscheid gemaakt tussen cognitief en affectief gedrag. Affectief leerkrachtgedrag gaat over de mate van warmte en acceptatie in de interacties tussen de leerkracht en de leerling. Cognitief leerkrachtgedrag omvat het geven van instructies en positieve of negatieve feedback op het werk van een leerling. Affectief en cognitief leerkrachtgedrag kunnen dus zowel positief als negatief worden geuit. Dit resulteert in vier type leerkrachtgedragingen: positief affectief, negatief affectief, positief cognitief en negatief cognitief leerkrachtgedrag.

VOORBEELDEN LEERKRACHTGEDRAG

Bij positief cognitief leerkrachtgedrag geeft de leerkracht aan dat het antwoord van een leerling goed is of geeft de leerkracht een compliment over de opdracht. Bij positief affectief leerkrachtgedrag, laat de leerkracht warmte zien en complimenteert de leerkracht de leerling of zijn gedrag. Negatief cognitief leerkrachtgedrag wordt vertoond, wanneer de leerkracht aangeeft dat het antwoord of opdracht van een leerling niet goed is. Met negatief affectief leerkrachtgedrag zegt de leerkracht iets negatiefs over de leerling of zijn gedrag.





HOE IS DIT ONDERZOEKT?

Deze onderzoeksvraag is onderzocht door middel van een zelfontworpen vragenlijst. Leerlingen moesten per stelling aangeven in hoeverre zij bepaald leerkrachtgedrag zagen bij hun leerkracht. Voorbeelden van stellingen zijn 'Mijn leerkracht geeft mij een compliment als ik een antwoord goed heb', 'Mijn leerkracht waarschuwt mij als ik niet goed oplet' en 'Mijn leerkracht vertelt mij eerder wat ik fout doe, niet wat ik goed doe'. Leerkrachten hebben deze vragenlijst ingevuld over hun eigen gedrag. Deze vragenlijst is afgenomen bij 23 meisjes, 31 jongens, in de leeftijd 8 tot 13 jaar, en bij 9 vrouwelijke leerkrachten uit groep 5 t/m 8 op twee verschillende scholen van Zaan Primair.

CONCLUSIE

In tegenstelling tot de verwachtingen, blijkt dat er geen verschillen zijn in de perceptie van leerkrachtgedrag. Zowel jongens, meisjes als de leerkrachten ervaren geen verschillen. Dus jongens en meisjes hebben niet het idee dat de leerkracht hen anders behandelt en de leerlingen en de leerkrachten verschillen ook niet in hoe zij denken dat de leerkracht zich gedraagt. Dit betekent echter niet dat dat leerkrachten jongens en meisjes niet anders behandelen, alleen dat deze jongens en meisjes dit op bewust niveau niet zo ervaren. Het blijft voor leerkrachten dus belangrijk om bewust te zijn van het eigen leerkrachtgedrag ten opzichte van jongens en meisjes.

