

Veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan

M. Brekelmans en Th. Wubbels

Samenvatting

Om veranderingsprocessen bij docenten gedurende hun beroepsloopbaan te bestuderen hebben we een cross-sectionele studie uitgevoerd naar het interpersoonlijke gedrag van docenten in verschillende fasen van hun loopbaan. Gegevens over het ideaalbeeld van docenten en het beeld dat leerlingen en docenten hebben van het door docenten in de klas vertoonde gedrag werden verzameld over minimaal 2 klassen (MAVO/HAVO/VWO) van meer dan 500 docenten en docenten in opleiding, bij meer dan 25.000 leerlingen van ongeveer 100 verschillende scholen. Het blijkt, dat docenten het behoorlijk eens zijn over het gewenste interpersoonlijke gedrag, ongeacht de hoeveelheid ervaring die ze hebben. Zowel volgens leerlingen als volgens docenten zelf is het type gedrag dat docenten in de klas vertonen wél verschillend bij docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring. Longitudinaal geïnterpreteerd is er gedurende het eerste deel van de loopbaan bij de machtsdimensie in het interpersoonlijke gedrag een stijging richting ideaalbeeld aantoonbaar. Na ongeveer 10 jaar lijkt stabilisatie op te treden. Deze tendens richting ideaalbeeld is niet aantoonbaar bij de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag.

Inleiding

In dit artikel beschrijven we onderzoek naar veranderingen die optreden in het gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan. De beroepsloopbaan van docenten en ontwikkelingen daarin staan de laatste jaren steeds meer in de belangstelling, zowel bij beleidmakers als bij onderzoekers. Loopbaanontwikkeling wordt beschouwd als één van de manieren om het leraarsberoep weer aantrekkelijk te maken (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Het aantal artikelen op het gebied van de (pro-

fessionele) ontwikkeling van docenten neemt toe (zie o.a. Kremer-Hayon, Vonk & Fessler, 1993; Hargreaves & Fullan, 1992). Onderzoek naar veranderingen die zich voordoen tijdens de beroepsloopbaan van docenten is van belang in het kader van de opleiding en begeleiding van docenten. Het draagt bij aan een beter inzicht in de bekwaamheden en behoeften van docenten op verschillende momenten in hun loopbaan.

Het onderzoek dat in dit artikel gepresenteerd wordt, spitst zich toe op veranderingen in het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas. We besteden eerst aandacht aan studies op het gebied van veranderingen bij docenten gedurende hun beroepsloopbaan. Daarna beschrijven we het theoretisch kader dat we gebruiken om het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas in kaart te brengen. Na de opzet van het onderzoek en de resultaten is er aandacht voor interpretaties en consequenties voor de scholing van docenten.

1 Onderzoek naar veranderingen bij docenten tijdens hun beroepsloopbaan

Bij studies die zich richten op veranderingen die bij docenten optreden tijdens hun beroepsloopbaan kan onderscheid gemaakt worden in vier categorieën, namelijk:

- Studies die zich richten op veranderingen in een bepaalde periode in de beroepsloopbaan van docenten.* Perioden die met name aandacht hebben gekregen, zijn de start van de beroepsloopbaan (zie o.a. Fuller, 1969; Veenman, 1984; Vonk, 1989; Zeichner & Tabachnick, 1985) en de initiële opleidingsperiode (zie o.a. Bennett & Carré, 1993).
- Studies die zich richten op verschillen tussen beginnende docenten en experts.* Hoewel deze studies meestal niet opgezet zijn

om veranderingsprocessen bij docenten te beschrijven, worden via de vergelijking van de beide groepen, impliciet veranderingsprocessen verondersteld (zie o.a. Carter, Cushing, Sabers, Stein & Berliner, 1988; Boei & Kieviet, 1989).

- c *Studies die zicht geven op het effect van een bepaalde interventie op docenten.* Veranderingen bij docenten zijn bijvoorbeeld onderzocht om nascholingsprogramma's te evalueren (zie o.a. Van Tulder, 1992; Van der Sijde, 1987), of om in het kader van curriculum-onderzoek (als onderdeel van een bredere vraagstelling) vast te kunnen stellen of een bepaalde innovatie op de beoogde wijze geïmplementeerd was (zie voor een overzicht o.a. McLaughlin, 1987).
- d *Studies waarin de totale beroepsloopbaan van docenten onderwerp van onderzoek is.* (zie o.a. Huberman 1993, Kelchtermans, 1993; Prick, 1983).

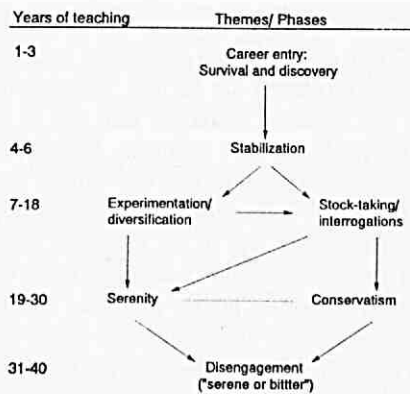
Ons onderzoek kan tot de laatstgenoemde groep van studies worden gerekend.

Sinds de jaren zeventig is het aantal studies waarin geprobeerd wordt het totale carrièreverloop bij docenten in kaart te brengen, sterk gegroeid. Twee voorbeelden:

Op basis van uitgebreide literatuurstudie (Christensen, Burke, Fessler & Hagstrom, 1983), interviews en ook observaties (Burke, Fessler & Christensen, 1984; Fessler, 1985) is het 'Teacher Career Cycle Model' ontwikkeld. In dit model worden in de beroepsloopbaan van docenten 8 fases onderscheiden: initiële opleiding, inductieperiode, werken aan het verder ontwikkelen van bekwaamheden, enthousiast werken en verder doorgroeien, teleurstelling over de loopbaan, een periode van stilstand, een periode van verval en afstand nemen, en tenslotte de beëindiging van de beroepsloopbaan. De duur van deze fases kan voor docenten heel verschillend zijn. Volgens Bloom en Jorde-Bloom (1988) kan de enthousiaste periode bij sommige docenten heel lang duren, waardoor de periode van teleurstelling en de weinig dynamische stabiele periode als het ware worden overgeslagen.

Huberman (1993) maakt in de beroepsloopbaan van docenten onderscheid in 5 perioden. In zijn model worden verschillende loopbaantrajecten onderscheiden. Het is geen vast fasen-

model, zoals het 'Teacher Career Cycle Model', maar doet meer recht aan de verschillende wegen waarlangs een loopbaan zich kan ontwikkelen. In Figuur 1 wordt het model schematisch weergegeven.



Figuur 1. Teacher career cycle model van Huberman

Na een enerverende periode waarin de beginnende docent het hoofd boven water probeert te houden, maar ook vol geestdrift bezig kan zijn met de nieuwe uitdagingen van een 'echte' baan, volgt een stabiliseringsfase, waarin het gevoel dat men de beginmoeilijkheden overwonnen heeft, overheerst. Na het voor veel docenten overeenkomstige begin van de loopbaan, is er in het middengedeelte van de loopbaan een aantal alternatieve trajecten. Voor een deel van de docenten volgt na de periode van stabilisering een fase van experimenteren met de onderwijsaanpak in de klas en/of een grotere deelname aan activiteiten op mesoniveau. Voor een deel van de docenten na de stabiliseringsfase, voor een deel ook na de experimenteerfase, volgt een periode waarin men zichzelf vragen stelt en de balans opmaakt met betrekking tot de keuze voor het beroep van docent. Dit proces, dat een aantal docenten overslaat, kan overgaan in een periode waarin zelf-acceptatie overheerst ('serenity'), men de aandacht en energie positief richt op bepaalde deelaspecten van de beroepssituatie of activiteiten buiten de school en men het gevoel heeft effectief als docent te functioneren. Voor een andere groep kan de balans doorslaan in een concentratie op het negatieve, met veel kritiek op leerlingen, onderwijsvernieuwing, jongere collega's, resulterend soms in rigiditeit en nostalgische gevoelens voor het verleden ('conser-

vatism'). De laatste periode van de loopbaan wordt gekarakteriseerd door een proces van terugtrekken en losmaken, wat zowel met positieve gevoelens ('serene') als negatieve gevoelens ('bitter') gepaard kan gaan.

In een 'state of the art' artikel uit 1989 constateren Floden en Huberman dat studies naar veranderingsprocessen die de hele beroepsloopbaan van docenten betreffen, zich nog in het beschrijvende stadium bevinden. Geprobeerd wordt patronen te ontdekken, die vertaald worden in modale sequenties in de beroepsloopbaan. De studies zijn in het algemeen gebaseerd op (retrospectieve) zelf-rapportages van docenten. Ze geven inzicht in niveau en aard van betrokkenheid van de docenten bij het verloop van hun carrière en niveaus van tevredenheid met de beroepssituatie. Floden en Huberman pleiten voor meer aandacht in het onderzoek voor bijvoorbeeld veranderingen in het onderwijzen van het vak, diagnostiseren en stimuleren van leerlingen, dus voor meer onderzoek gericht op het handelen in de dagelijkse praktijk in de klas op verschillende momenten in de beroepsloopbaan.

Een van de weinige voorbeelden van dergelijk onderzoek is afkomstig van Adams (1982). Adams' onderzoek beperkt zich tot het gedrag van docenten in de eerste 6 jaar van de loopbaan. Adams maakte, behalve van zelfrapportages, ook gebruik van observaties in de klas, en oordelen van leerlingen, collega's en supervisors. De grootste verandering vond Adams tussen het eerste en het derde jaar van de beroepsloopbaan. Docenten maakten vorderingen op het gebied van organiseren en systematisch te werk gaan, en op het affectieve, stimulerende gebied. Dit was zowel het geval bij docenten die lesgeven in het basisonderwijs als docenten die lesgeven in het voortgezet onderwijs. Docenten in het basisonderwijs bleken naarmate zij meer ervaring kregen ook in staat het gedrag van leerlingen in een positieve richting te beïnvloeden. Hoewel deze tendens ook aanwezig was in de gegevens van de docenten uit het voortgezet onderwijs, was het resultaat daar statistisch niet significant.

Ook in ons onderzoek richten we ons op de dagelijkse praktijk in de klas. Het onderzoek spitst zich toe op het interpersoonlijke gedrag van docenten. We proberen een eerste indruk te

krijgen van veranderingen in de beroepsloopbaan door het interpersoonlijke gedrag te vergelijken van docenten die zich in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan bevinden.

2 Theoretisch kader voor interpersoonlijk leraarsgedrag

Bij de bestudering van het gedrag van docenten in de klas sluiten we aan bij de systeembenadering van communicatie van Watzlawick, Beavin en Jackson (1970).

Een van de belangrijke uitgangspunten van deze benadering is de onmogelijkheid niet te communiceren in de aanwezigheid van andere mensen. Wanneer een docent tot de klas spreekt, maar ook wanneer een docent zwijgt, communiceert zijn of haar gedrag een boodschap. Wanneer een docent zwijgt kan dit door leerlingen bijvoorbeeld geïnterpreteerd worden als een teken dat zij hun mond moeten houden, maar ook als een bewijs voor het feit dat de docent niet in staat is de klas te laten luisteren naar wat hij of zij te zeggen heeft.

Een ander belangrijk uitgangspunt van deze benadering is de wederzijdse beïnvloeding van de elementen die deel uitmaken van een systeem. Voor de klassesituatie betekent dit dat het gedrag van docenten evenzeer wordt veroorzaakt door dat van de leerlingen als omgekeerd. Er is sprake van cyclische interacties waarin oorzaak en gevolg vaak niet te onderscheiden zijn. In klassen (voortdurende interactiesystemen) zullen na verloop van tijd patronen in de interactie tussen leraar en leerlingen gaan ontstaan. Communicatiesystemen waarin de interactie verloopt volgens dergelijke patronen zijn behoorlijk stabiel.

Een derde belangrijke aanname is dat bij iedere communicatie zowel informatie wordt overgebracht (inhoudsaspect) als een relatie tot uitdrukking wordt gebracht (betrekkingsaspect). Wanneer een docent bijvoorbeeld een leerling op een fout wijst, communiceert hij of zij niet alleen een inhoudelijke maar ook een relationele boodschap. Deze boodschap kan zijn 'Ik wil je helpen om het te begrijpen', maar ook is mogelijk 'Ik denk dat je te stom bent om het te begrijpen' (ontleend aan Marshall & Weinstein, 1986). Bij het bestuderen van het interpersoonlijke gedrag van docenten beper-

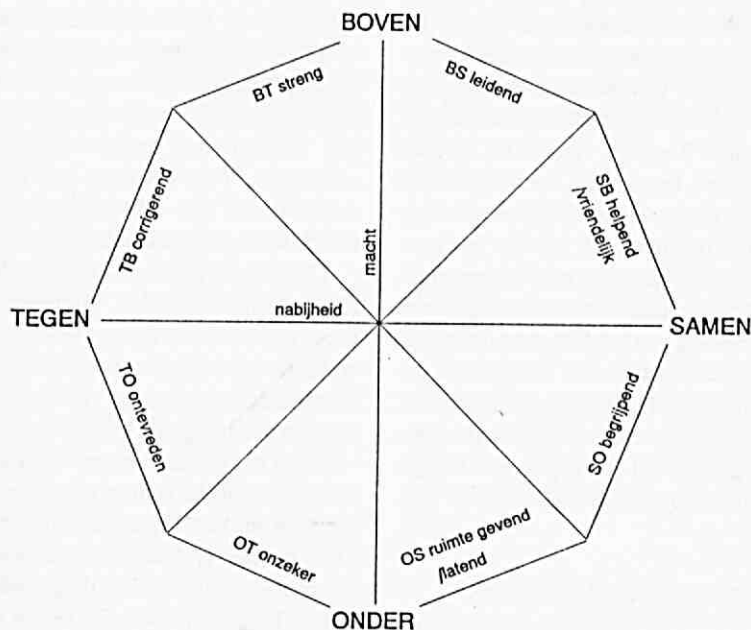
ken wij ons tot het betrekkingaspect van communicatie en laten het inhoudsaspect buiten beschouwing.

De systeembenadering van communicatie is een gedragsgeoriënteerde benadering. Er is niet veel aandacht voor attitudes en cognities van de personen die deel uitmaken van een systeem, in ons geval de docent en de leerlingen. Wij denken dat bij de bestudering van het interpersoonlijke gedrag van docenten niet alleen het gedrag van de docent maar ook interpretaties van docenten en leerlingen van dat gedrag belangrijke variabelen zijn. In ons theoretisch kader voor de bestudering van interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas proberen wij derhalve de systeembenadering van communicatie te combineren met beschrijvingsmodellen die binnen een symbolisch interactionistisch perspectief gehanteerd worden (zie o.a. Woods, 1983; Hargreaves, 1972) en inzichten zoals beschreven in het werk van Goffman (1959).

Ons onderwerp van onderzoek duiden wij vaak aan met 'interpersoonlijk leraarsgedrag'. Deze verkorte aanduiding staat voor 'de perceptie van het gedrag van docenten in termen van de betrekking die door de docent wordt gecommuniceerd in de interactie met leerlingen

in de klassituatie'. Om deze perceptie van docenten en leerlingen in kaart te kunnen brengen, maken we gebruik van het door Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast (1982) ontwikkelde 'Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag'. Dit model is ontwikkeld op basis van een algemeen model om interpersoonlijk gedrag te beschrijven afkomstig van Leary (1957). Voor een uitvoerige beschrijving van dit model verwijzen we naar Créton en Wubbels (1984).

Het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag ordent het gedrag van docenten aan de hand van twee dimensies, die zowel noodzakelijk als voldoende zijn om het betrekkingaspect van gedrag te beschrijven. We duiden ze aan als de 'machtsdimensie' en de 'nabijheidsdimensie'. De machtsdimensie karakteriseert de mate waarin een docent bepaalt wat er in de klas gebeurt. De nabijheidsdimensie karakteriseert de emotionele afstand van de docent tot de leerlingen en geeft aan in hoeverre de docent aansluit bij de wensen en behoeften van de leerlingen. De beide dimensies kunnen worden weergegeven in een assenstelsel waarin de twee loodrechte assen elk een dimensie representeren. Door Hooymayers, Wubbels, Créton en Holvast (1982) is deze indeling in vier kwa-



Figuur 2. Het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag

dranten nader verfijnd tot acht sectoren. Figuur 2 geeft de indeling van het model in acht sectoren grafisch weer. De beide uiteinden van de machtsdimensie zijn aangeduid met Boven en Onder en van de nabijheidsdimensie met Samen en Tegen. Het gedrag dat tot elk der onderscheiden sectoren behoort, is in Figuur 2 in de betreffende sector kort getypeerd.

In het onderzoek dat in dit artikel wordt gepresenteerd wordt het interpersoonlijke gedrag van docenten beschreven op het niveau van de dimensies. De machts(BO)- en nabijheid(ST)-dimensie zijn in het model onafhankelijk van elkaar. Een docent kan bepalen wat er in de klas gebeurt en tegelijkertijd aansluiten bij de wensen en behoeften van leerlingen (leidend en helpend/vriendelijk gedrag). Een docent kan ook bepalen wat er in de klas gebeurt, en daarbij weinig rekening houden met de wensen en behoeften van leerlingen (streng en corrigerend gedrag).

Aan de hand van dit model kan een nadere specificatie plaatsvinden van de perceptie van het gedrag van docenten. Wanneer leerlingen informatie geven over het gedrag dat een docent volgens hen vertoont, ontstaat een 'leerlingenbeeld' van het interpersoonlijke gedrag van die docent. Wanneer docenten informatie geven over het gedrag dat zij volgens zichzelf vertonen, ontstaat een 'leraarsbeeld' van het interpersoonlijke gedrag van die docent. Leraars- en leerlingenbeeld worden door ons opgevat als twee afzonderlijke variabelen, elk met hun eigen betekenis. Wanneer verschillen worden gevonden tussen leraars- en leerlingenbeeld vatten we deze niet op als een indicatie voor onvoldoende betrouwbaarheid van de meetmethode, maar als een gegeven met een eigen informatieve waarde, inherent aan de subjectieve betekenisverlening van leerlingen en docenten. Bij de variabele 'leraarsbeeld' wordt in dit onderzoek onderscheid gemaakt in 'zelfbeeld' (perceptie van een docent van zijn of haar eigen gedrag) en ideaalbeeld (perceptie van het gedrag dat een docent zou willen vertonen).

nen voordoen, vergelijken we gegevens van docenten die zich in verschillende fasen van hun loopbaan bevinden. De vraagstelling die wordt onderzocht is:

Bestaan er verschillen in het interpersoonlijke gedrag van docenten (zelfbeeld en ideaalbeeld van docenten, leerlingenbeeld) met een verschillend aantal jaren ervaring?

Zo ja welke?

In de volgende paragrafen besteden we aandacht aan de wijze waarop leerlingenbeeld, zelfbeeld en ideaalbeeld van docenten geoperationaliseerd zijn, aan de beschikbare gegevens en aan de methode die is gebruikt om de gegevens te analyseren.

3.1 Operationalisatie van de variabelen

Gegevens over het leerlingenbeeld, het zelfbeeld en het ideaalbeeld van docenten werden verzameld door zowel docenten als leerlingen van twee of meer klassen van de betreffende docent de Vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag (Créton & Wubbels, 1984) te laten invullen. De met de vragenlijst verzamelde gegevens beschrijven de percepties van het gedrag van docenten tegenover de leerlingen als klas en hebben betrekking op relatief stabiele gedragspatronen over langere tijd. De meetmethode is betrouwbaar en valide gebleken (Brekelmans, 1989). Uit de analyses naar de kwaliteit van het instrument is bovendien gebleken, dat gegevens verzameld op één bepaald moment in een schooljaar gegeneraliseerd mogen worden naar andere tijdstippen in het schooljaar. Voor het doen van uitspraken op docentniveau zijn echter gegevens van meerdere klassen noodzakelijk (Brekelmans, 1989).

De vragenlijst bevat 77 items, die gescoord zijn op vijf puntsschalen. Voor elke klas waarin gegevens over een docent worden verzameld, worden eerst sectorscores berekend. Per docent worden de sectorscores van de verschillende klassen geaggregeerd tot dimensiescores.

Voor het geven van een totaalbeeld van het interpersoonlijke gedrag van docenten, maken we gebruik van 'interpersoonlijke profielen'. Deze worden verkregen door in het model voor interpersoonlijk leraarsgedrag zoals weergegeven in Figuur 2, voor elke sector een bepaald gedeelte te arceren. De arcering is een maat voor de perceptie van het gedrag over langere tijd in een bepaalde sector¹ (zie Tabel 1).

3 Opzet van het onderzoek

Om een indruk te krijgen van veranderingen die zich bij docenten gedurende de beroepsloopbaan (inclusief de initiële opleiding) kun-

3.2 Beschikbare gegevens

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, hebben we gegevens gebruikt die zijn verzameld bij 356 docenten en 217 docenten in opleiding, en meer dan 25.000 leerlingen van ongeveer honderd verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. De gegevens betreffen MAVO-, HAVO- en VWO-klassen van alle leerjaren. Ook zijn alle in deze schooltypen gebruikelijke vakken in het gegevensbestand vertegenwoordigd. De docenten in opleiding volgden hun opleiding aan de Utrechtse Universitaire Lerarenopleiding of aan de Lerarenopleiding van de Hogeschool Midden Nederland.

De gegevens die worden gebruikt om de onderzoeksvraagstelling te beantwoorden zijn verzameld in eerdere onderzoeken naar het interpersoonlijke gedrag van docenten. De gegevens zijn op basis van vrijwillige deelname verkregen. In hoeverre elk van de in het onderzoek onderscheiden groepen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring representatief is voor de betreffende ervaringsgroep in de populatie van docenten MAVO/HAVO/VWO is aan de hand van de regulier via het CBS beschikbare gegevens over docenten in het voortgezet onderwijs (CBS 1991) niet na te gaan.

3.3 Methode van analyse

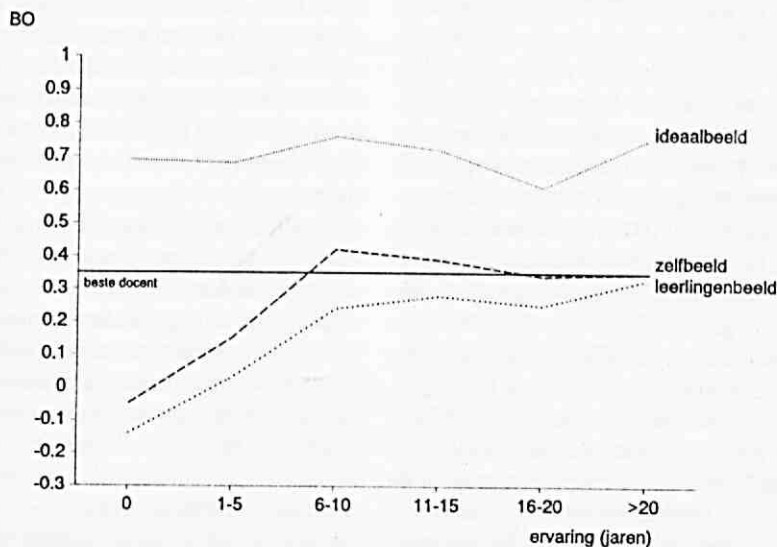
Om na te gaan of er een statistische relatie bestaat tussen de hoeveelheid ervaring van docenten en hun interpersoonlijke gedrag in de

klas wordt gebruik gemaakt van variantie-analyse (significantieniveau $\alpha_{(2\text{-zijdig})}=0.05$). Om de power van de *F*-toets te verhogen, hebben we het aantal ervaringsgroepen beperkt tot 6: docenten in opleiding ($n=217$), docenten met 1-5 jaar ($n=159$), met 6-10 jaar ($n=53$), met 11-15 jaar ($n=81$), met 16-20 jaar ($n=42$) en meer dan 20 jaar ervaring ($n=21$).

Verschillen in interpersoonlijk gedrag van de 6 onderscheiden groepen docenten worden onderzocht door de gemiddelde BO-scores en de gemiddelde ST-scores te vergelijken voor zowel het leerlingenbeeld, het zelfbeeld als het ideaalbeeld. De theoretische onafhankelijkheid van de BO- en ST-scores werd bij de gegevens van de door ons onderzochte docenten empirisch ondersteund (Pearson product moment correlatiecoëfficiënt, significantieniveau $\alpha_{(2\text{-zijdig})}=0.05$) voor de leerlingenbeelden ($r=0.05$; $p=0.117$), voor de zelfbeelden ($r=0.03$; $p=0.326$), maar niet voor de ideaalbeelden ($r=-0.16$; $p=0.000$). Omdat het bij de ideaalbeelden gaat om een klein effect (Cohen, 1988) worden de variantie-analyses voor beide dimensies toch afzonderlijk uitgevoerd.

4 Resultaten

In Figuur 3 worden voor elk van de 6 onderscheiden groepen docenten de gemiddelde BO-scores gegeven voor de ideaalbeelden, zelfbeelden en leerlingenbeelden.



Figuur 3. Machts(BO)-verschillen tussen groepen docenten met een verschillend aantal jaren ervaring

Op basis van Figuur 3 lijken de verschillen in ideaalbeelden van docenten in de verschillende stadia van hun beroepsloopbaan niet erg groot. Uit een vergelijking van de gemiddelde scores met behulp van variantie-analyse blijkt dat de gemiddelden niet significant ($\alpha=0.05$) verschillen ($F=1,23$; $df=5/457$; $p=0.293$). Docenten in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan zijn het behoorlijk eens over de mate waarin een docent moet bepalen wat er in de klas gebeurt. In Figuur 3 is ook weergegeven wat de gemiddelde BO-score was van 357 leerlingen, die gevraagd waren de Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag in te vullen voor de docent die zij het beste vonden (Créton & Wubbels, 1984). Wanneer we deze BO-score vergelijken met de gemiddelde ideale BO-score van docenten, dan blijken docenten van mening dat leraren meer zouden moeten bepalen wat er in de klas gebeurt dan volgens leerlingen door hun 'beste collega's' in de praktijk gerealiseerd wordt. Het kan zijn dat docenten over de mate waarin zij willen bepalen wat er in de klas gebeurt een niet haalbaar ideaalbeeld hebben. Het kan ook zijn dat leerlingen een dergelijke mate van docent-invloed niet nodig vinden.

De verschillen tussen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring zijn bij het zelfbeeld van docenten en het beeld dat de leerlingen hebben groter dan bij het ideaalbeeld. Bij het leerlingenbeeld wordt 24% van de variantie door ervaring (ingedeeld in 6 categorieën) verklaard ($F=34,47$; $df=5/533$; $p=0.000$). Met name de docenten in opleiding en de docenten met 1-5 jaar ervaring verschillen van de overige 4 groepen docenten. Scheffé's 'multiple comparison test' laat zien dat de verschillen tussen docenten in opleiding en elk van de groepen met meer dan 5 jaar ervaring significant ($\alpha=0.05$) zijn. Voor de groep docenten met 1-5 jaar ervaring geldt dat er significante verschillen zijn met de groep docenten met 6-10 en 11-15 jaar ervaring. Wanneer de gegevens longitudinaal geïnterpreteerd zouden mogen worden, zou er volgens leerlingen, na een aanvankelijke toename, na 6 tot 10 jaar ervaring sprake zijn van een stabilisatie in de mate waarin een docent bepaalt wat er in de klas gebeurt. Dezelfde tendens is te zien bij het beeld dat docenten zelf hebben. Bij het zelfbeeld wordt 17% van de variantie door ervaring

verklaard ($F=21,70$; $df=5/520$; $p=0.000$). De standaardafwijkingen variëren in de 6 groepen van 0.22 tot 0.36 voor ideaalbeelden van docenten, van 0.35 tot 0.45 voor zelfbeelden en van 0.27 tot 0.36 voor leerlingenbeelden.

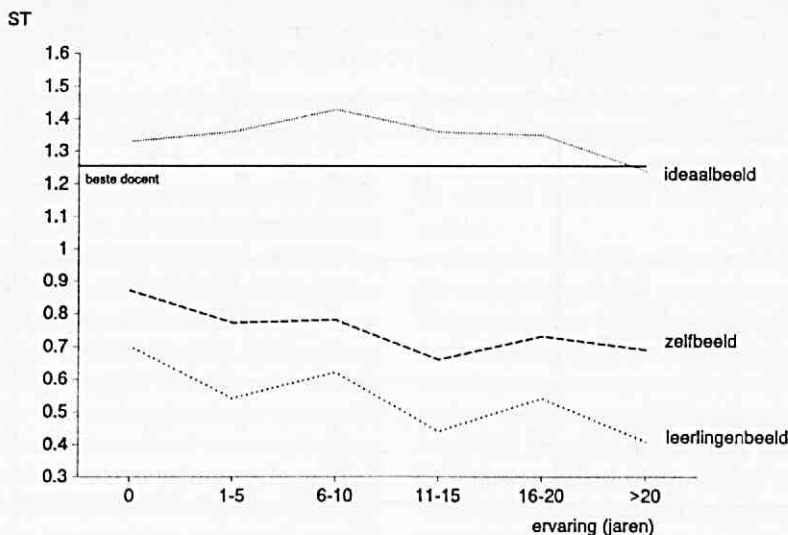
De resultaten voor de nabijheids(ST-)dimensie worden weergegeven in Figuur 4.

Evenals bij de BO-dimensie zijn bij de ST-dimensie de verschillen tussen de ideaalbeelden van docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring niet significant ($F=0,85$; $df=5/457$; $p=0.532$). Docenten in verschillende stadia van hun beroepsloopbaan zijn het dus ook behoorlijk eens over de mate waarin je rekening zou moeten houden met wensen en behoeften van leerlingen. Bij de ST-dimensie zijn de verschillen tussen wat docenten als ideaalbeeld voor ogen hebben en wat hun 'beste collega's' volgens leerlingen realiseren, veel kleiner dan bij de BO-dimensie.

Evenals bij de BO-dimensie zijn er bij de zelfbeelden en de leerlingenbeelden wel significante verschillen tussen docenten met een verschillende hoeveelheid ervaring (zelfbeelden: $F=3,96$; $df=5/520$; $p=0.002$; leerlingenbeelden: $F=5,90$; $df=5/533$; $p=0.000$). De verschillen bij de ST-dimensie zijn echter veel kleiner dan bij de BO-dimensie. Bij de leerlingenbeelden wordt 5% van de variantie verklaard door ervaring (uitgaande van 6 groepen), bij de zelfbeelden 4%. Bij de ideaalbeelden variëren de standaardafwijkingen van 0.29 tot 0.40, bij de zelfbeelden van 0.34 tot 0.49 en bij de leerlingenbeelden van 0.40 tot 0.49. Op basis van Scheffé's 'multiple comparison test' blijkt dat volgens leerlingen docenten in opleiding gemiddeld meer aansluiten bij hun wensen en behoeften dan docenten met 1-5 jaar ervaring en docenten met 11-15 jaar ervaring. Bij de zelfbeelden van docenten waren alleen de verschillen tussen docenten in opleiding en docenten met 11-15 jaar ervaring significant. Bij longitudinale interpretatie zou er sprake kunnen zijn van een lichte afname in de mate waarin docenten aansluiten bij wensen en behoeften van leerlingen (zowel volgens leerlingen als volgens henzelf).

Interpersoonlijke profielen

In het interpersoonlijke gedrag van docenten zijn door ons acht typen onderscheiden, name-



Figuur 4. Nabijheids(ST)-verschillen tussen groepen docenten met verschillend aantal jaren ervaring

lijk het directieve type, het gezaghebbende, het tolerant en gezaghebbende, het tolerante, het onzeker tolerante, het onzeker agressieve, het autoritaire en het moeizaam dominerende type (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989). In Tabel 1 zijn van deze acht typen de interpersoonlijke profielen weergegeven.

Wanneer we de ideale interpersoonlijke profielen van de door ons onderzochte docenten indelen op basis van deze 8 typen, dan blijkt dat bij 75% van alle onderzochte docenten het ideale profiel het meest overeenkomt met het tolerant en gezaghebbende profiel, 23% heeft een ideaal profiel dat het meest overeenkomt met het gezaghebbende profiel. Ook het gemiddelde interpersoonlijke profiel van de beste docenten volgens leerlingen komt het meest overeen met het tolerant en gezaghebbende type.

Hoewel de spreiding in de machtsdimensies en de nabijheidsdimensiescores bij de ideaalbeelden nog relatief groot is wanneer je deze vergelijkt met de spreiding in leerlingenbeelden en zelfbeelden, kunnen vrijwel alle ideaalbeelden worden ingedeeld bij slechts 2 van de 8 typen. Dit heeft te maken met de relatief hoge machts- en nabijheidscores van de ideaalbeelden en de grote overeenkomst in het patroon van de 8 sectorscores.









In Tabel 1 is voor elk van de door ons onderscheiden groepen docenten weergegeven hoe

de leerlingenbeelden verdeeld zijn over de acht typen interpersoonlijke profielen. Bij de leerlingenbeelden treffen we alle acht typen aan. Uit Tabel 1 blijkt dat volgens leerlingen het interpersoonlijke profiel van 42% van de docenten in opleiding overeenkomt met het tolerante type, en van 27% met het onzeker tolerante type. Uit lesbeschrijvingen gebaseerd op gegevens van observatoren en interviews met docenten en leerlingen over de lessen (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989) blijkt dat er bij docenten met een tolerant profiel een vriendelijke sfeer is in de lessen. De persoonlijke betrokkenheid van de docent bij de leerlingen motiveert hen. Leerlingen hebben eigen inbreng en verantwoordelijkheid. Het tolerante optreden van de docent geeft ook wel eens aanleiding tot een wat rommelige sfeer. De docenten met een onzeker tolerant profiel vertonen, evenals docenten met een tolerant profiel, veel ruimtegevend gedrag, nu echter in combinatie met minder leidend en meer onzeker gedrag. In de lessen is er vaak sprake van een tolerante, maar tegelijkertijd wanordelijke situatie. Deze situatie biedt leerlingen weinig structuur. In een onderzoek onder natuurkundedocenten naar de relatie tussen het interpersoonlijke profiel en opbrengsten bij leerlingen (Brekelmans, 1989) bleek dat de cognitieve opbrengst² bij het onzeker tolerante type lager was dan bij bijna alle andere typen.

Bij docenten met 1-5 jaar ervaring, zo blijkt

Tabel 1

Verdeling van de leerlingenbeelden over de acht typen interpersoonlijke profielen voor elk van de groepen docenten met verschillend aantal jaren ervaring (cijfers zijn percentages)

ervaring (in jaren)	0 ^{a)}	1-5	6-10	11-15	16-20	>20
 directief	6	12	30	37	29	28
 gezaghebbend	7	19	21	19	16	17
 tolerant en gezaghebbend	11	8	6	4	11	6
 tolerant	42	19	21	11	13	6
 onzeker tolerant	27	20	6	4	3	11
 onzeker agressief	4	8	2	6	8	11
 autoritair	0	1	4	8	11	17
 moeizaam dominerend	3	13	9	11	11	6
a) docenten in opleiding	100	100	99	100	102	102

uit Tabel 1, kwamen zowel het gezaghebbende, het tolerante als het onzeker tolerante type relatief vaak voor. Bij docenten vanaf 6 jaar ervaring komt het directieve type het meeste voor. Uit lesbeschrijvingen (Brekelmans, 1989; Brekelmans, Wubbels & Créton, 1989) blijkt dat bij docenten met een directief interpersoonlijk profiel de lessen gestructureerd zijn en dat leerlingen over het algemeen taakgericht bezig. Uit het onderzoek onder natuurkundedocenten (Brekelmans, 1989) bleek zowel de cognitieve als affectieve opbrengst³ bij de leerlingen van deze docenten beter dan bij de meeste andere typen.

Uit Tabel 1 blijkt dat van de groep docenten met meer dan 20 jaar ervaring 17% door de leerlingen autoritair werd gevonden. Uit het onderzoek onder natuurkundedocenten bleek dat docenten met interpersoonlijk gedrag dat wij als autoritair hebben omschreven, de hoogste cognitieve opbrengst realiseren. Tegelijkertijd waarden leerlingen bij deze docenten het vak en de lessen minder dan leerlingen van de meeste andere docenten. Bij docenten met weinig ervaring komt het autoritaire type vrijwel niet voor. Bij docenten in opleiding hebben wij dit type helemaal niet aangetroffen.

5 Interpretaties en consequenties

Om een eerste indruk te krijgen van veranderingen die zich bij docenten gedurende de beroepsloopbaan (inclusief de initiële opleiding) kunnen voordoen, hebben we gegevens vergeleken van docenten die zich in verschillende fases van hun loopbaan bevinden. Hoewel het hier cross-sectionele analyses betreft, zullen we toch een poging doen om de gevonden resultaten te interpreteren alsof het hier gegevens betreft die bij dezelfde docenten in verschillende stadia van hun loopbaan zijn verzameld. Longitudinaal onderzoek zal moeten uitwijzen in hoeverre deze interpretaties gerechtvaardigd zijn. Zelf zijn we ongeveer 8 jaar geleden gestart met een longitudinaal onderzoek waarbij we bij een groep van ongeveer 50 docenten proberen elk jaar gegevens over hun interpersoonlijke gedrag te verzamelen. Om de resultaten van het cross-sectionele en het longitudinale onderzoek te kunnen individualiseren en vanuit het eigen perspectief van docenten op hun veranderingsprocessen aan te vullen, worden ook case-studies uitgevoerd (zie voor een eerste analyse van de resultaten Brekelmans & Créton, 1993).

Onze resultaten willen we niet alleen interpreteren in het licht van veranderingsprocessen bij docenten. We willen ze ook bespreken in termen van al dan niet gunstige ontwikkelingen. Om dit te kunnen doen is een standaard nodig. We gebruiken daarvoor de ideaalbeelden van docenten en het beeld dat leerlingen schetsen van de 'beste docent'. Docenten zijn het behoorlijk eens over het gewenste interpersoonlijk profiel, ongeacht het aantal jaren ervaring dat ze hebben. Het ideaalbeeld van ongeveer 75% van de docenten komt het meest overeen met het tolerante en gezaghebbende type, terwijl bijna alle overige docenten (23%) kiezen voor het type dat daar het meest op lijkt, het gezaghebbende type. Ook het gemiddelde interpersoonlijke profiel van de beste docent volgens leerlingen komt het meest overeen met het tolerante en gezaghebbende profiel.

Uit de resultaten van de analyses blijkt dat er bij de BO-dimensie in het interpersoonlijke gedrag in het eerste deel van de loopbaan een duidelijke stijging richting ideaalbeeld en beeld van de beste docent aantoonbaar is; naarmate

hun ervaring toeneemt vertonen docenten, volgens leerlingen en henzelf, gemiddeld meer leidinggevend en streng gedrag. Na ongeveer 10 jaar lijkt, gemiddeld genomen, stabilisatie op te treden. Docenten zijn dan gemiddeld op het niveau van invloed dat volgens leerlingen ook bij de volgens hen beste docenten wordt uitgeoefend.

De tendens richting ideaalbeeld van docenten en leerlingbeeld van de beste docent is niet aantoonbaar bij de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag. Ook al neemt hun ervaring toe, het vriendelijke en begrijpende gedrag van docenten blijft volgens docenten en leerlingen tamelijk constant en daarmee behoorlijk verwijderd van zowel het ideaalbeeld van docenten als het leerlingbeeld van de beste docent.

Met de hierna volgende interpretatie van de resultaten proberen we een verklaring te geven voor de door ons gevonden verschillen bij de machts- en nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke gedrag.

Wanneer een docent aan zijn loopbaan begint, is hij of zij meestal vooraan of midden twintig. Met leiding geven aan een groep, eisen stellen, beoordelen e.d. is meestal weinig ervaring opgedaan. De professionele rol sluit in dit opzicht niet naadloos aan bij de ontwikkelingsfase waarin men verkeert. Docenten beschikken aan het begin van hun loopbaan dan ook vaak over een gebrekkig gedragsrepertoire en ontoereikende cognities op dit gebied. Dit zou tot gevolg kunnen hebben dat hun interpersoonlijke gedrag volgens leerlingen vaak te typeren is als 'onzeker tolerant' en 'tolerant'. Met name docenten met een onzeker tolerant profiel, komen relatief vaak in situaties waarin zij waarschijnlijk ongewild het initiatief aan leerlingen laten (Créton & Wubbels, 1984). Deze energieverblindende gebeurtenissen maken dat beginnende docenten er belang bij hebben op dit gebied verandering aan te brengen. Deze behoefte aan verandering naar een situatie waarin de docent de klas veel meer onder controle heeft, wordt versterkt door het ideaalbeeld dat ook beginnende docenten hebben, namelijk dat de docent degene is die de touwtjes in handen heeft. Oefening baart kunst, zo suggereren onze resultaten, en gemiddeld genomen blijkt er in de eerste jaren van de loopbaan sprake van vooruitgang: volgens leerlingen en

de docenten zelf gaan ze meer bepalen wat er in de klas gebeurt. Deze beschrijving van de eerste 10 jaar van de loopbaan vertoont parallellen met de wijze waarop Huberman modale sequenties in de betrokkenheid van docenten bij hun beroep beschrijft. Met name de sequentie 'survival and discovery'-'stabilization'-'experimentation/diversification' is herkenbaar. Onze resultaten suggereren dat de stabilisatie in betrokkenheid die verder experimenteren en variëren mogelijk maakt, pas later gevolgd wordt door een stabilisatie in het gedrag in de klas. Deze stabilisatie in gedrag past bij de middenperiode in het sequentie-schema van Huberman.

Volgens bovenstaande interpretatie van de resultaten wordt door docenten aan het begin van de loopbaan energie gestoken in een verbetering van hun positie op de BO-dimensie van het Model voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag. Het vermogen om zich in leerlingen (bijna nog leeftijdsgenoten) in te leven en aan te sluiten bij wensen en behoefte van leerlingen wordt volgens ons door beginnende docenten veel minder als problematisch beschouwd. Dit gebied raakt wat op de achtergrond. Eerder is het ons inziens zo dat men het idee heeft dat het voor het verkrijgen en handhaven van een Boven-positie juist goed is dat je in de rol van docent een bepaalde afstand tot leerlingen creëert. Naarmate de loopbaan vordert, wordt de afstand leraar-leerlingen steeds groter. Normen en waarden, behorende bij de leeftijdsfase waarin men verkeert, gaan veranderen (Hermans, Créton & Hooymayers, 1987). Routine en stress kunnen ertoe leiden dat het enthousiasme afneemt. Naarmate een docent ouder wordt, kost het lesgeven meer energie, ongeduld, eisen aan en ontevredenheid over leerlingen nemen toe. Veranderingen worden vaak toegeschreven aan veranderingen die bij leerlingen plaatsvinden. De eigen rol daarbij wordt niet altijd voldoende meegenomen. Aanvankelijk gaat het slechts om hele minimale wijzigingen. De bijbehorende cognities, attitudes en emoties weerhouden docenten er echter van om in deze situatie met vriendelijk en begrijpend gedrag tegenover leerlingen te reageren. Daardoor kan een negatieve spiraal in werking gezet worden, waardoor de nabijheidsdimensie in het interpersoonlijke profiel steeds verder van het (onveranderde) ideaalbeeld verwijderd kan

raken. Deze interpretatie van de resultaten vertoont parallellen met de wijze waarop Huberman het 'stock-taking'-'conservatism' deeltraject van de loopbaan beschrijft. Volgens Huberman wordt deze periode bij docenten die het betreft gekenmerkt door een doorslaan van de balans in een concentratie op het negatieve.

De parallellen tussen onderzoek dat zich richt op betrokkenheid bij de beroepssituatie (verweven met de levensfase waarin men verkeert) en ons onderzoek naar het handelen in de klas, maken een wederzijds beïnvloedingsproces aannemelijk. Een bepaald niveau en aard van betrokkenheid bij het beroep heeft effect op het interpersoonlijke gedrag van docenten in de klas en omgekeerd.

Tot slot van onze interpretaties bij de gevonden resultaten willen we nog een kanttekening maken bij de grote overeenkomst in ideaalbeelden van docenten. Met name de overeenkomst die er is tussen het ideaalbeeld van docenten in opleiding en docenten in de praktijk kan in tegenspraak lijken met resultaten van onderzoek dat ongeveer 15 jaar geleden werd uitgevoerd. In dit onderzoek werd een u-vormig verloop in de tijd (van leerling, tot docent in opleiding, tot beginnend docent) gevonden van de mate van progressiviteit van de onderwijsattitude. Dit verloop werd aangeduid als de 'Konstanzer Wanne' (o.a. Cloetta & Hedinger, 1981; Dann, Cloetta, Müller-Fohrbrod & Helmreich, 1978; Dann, Müller-Fohrbrod & Cloetta, 1981). Dat wij een dergelijk verloop niet vinden heeft mogelijk te maken met het soort attitude dat wij met onze Vragenlijst over Interpersoonlijk Leraarsgedrag meten. Het gaat hierbij om opvattingen over gedrag van docenten in de klas, terwijl de 'Konstanzer Fragenbogen' betrekking had op tevredenheid met het beroep, zelfverzekerdheid in onderwijssituaties en vernieuwingsbereidheid. Het is echter ook mogelijk dat het socialisatieproces van docenten (voor zover het ideaalbeelden betreft) zich nu veel sneller voltrekt dan een tiental jaren geleden. Dit kan te maken hebben met de aard van de opleiding waar de praktijkstage een veel langrijkere plaats heeft gekregen. De gegevens die door ons zijn verzameld bij docenten in opleiding hebben in veel gevallen betrekking op een situatie waarin zij gedurende een periode van drie tot vier maanden zelfstandig functioneren als docent (individuele eind-

stage). De huidige docent in opleiding vertoont daarmee meer overeenstemming met de beginnende docent van zo'n 15 jaar geleden dan met een docent in opleiding uit die tijd. Resultaten uit het onderzoek van Bennett en Carré (1993) kunnen als ondersteuning voor deze interpretatie fungeren. Zij vonden dat het percentage docenten (in opleiding) dat het eens was met de stelling 'Er wordt tegenwoordig te weinig nadruk gelegd op orde houden' steeg van 10% vóór de opleiding tot 85% na de opleiding.

Voor wat betreft mogelijke consequenties van onze interpretatie van de onderzoeksresultaten voor de scholing van docenten, kunnen we (uitgaande van de standaard ontleend aan opvattingen van docenten en leerlingen over de ideale/beste docent) concluderen dat voor docenten in opleiding en beginnende docenten uitbreiding van het repertoire aan dominant gedrag en differentiatie van de bijbehorende cognities zinvol is. Bij wat meer ervaren docenten lijkt nascholing waarbij gewerkt wordt aan het vriendelijk en begrijpende repertoire via een meer cognitief gerichte benadering efficiënter om eventuele problemen aan te pakken of te voorkomen. Door docenten meer inzicht te geven in het systeemkarakter van het communicatieproces in de klas, gekoppeld aan een actualisatie van het (in de vergetelheid geraakte) gedragsrepertoire, is het misschien mogelijk een ontwikkeling richting ideaalbeeld en leerlingenbeeld van de beste docent te bewerkstelligen. Het lijkt van belang bij dergelijke scholingprogramma's rekening te houden met mate en aard van betrokkenheid van docenten behorende bij de beroepsfase waarin zij verkeren.

Noten

- 1 De verhouding van de lengte van de middelloodlijn van het gearceerde gedeelte en de lengte van de middelloodlijn van de totale sector geeft de verhouding van de verkregen score tot de maximale score in die sector weer.
- 2 De cognitieve opbrengst werd bepaald met behulp van een meerkeuze-toets die ontwikkeld was om in het kader van een internationaal vergelijkend onderzoek het kennis- en begripsniveau voor het vak natuurkunde in verschillende landen vast te stellen.

- 3 De affectieve opbrengst werd bepaald met behulp van een vragenlijst met items die informeren naar de waardering voor het vak en de lessen.

Literatuur

- Adams, R. D. (1982). Teacher development: a look at changes in teacher perceptions and behaviour across time. *Journal of Teacher Education*, 33(4), 40-43.
- Bennett, N., & Carré, C. (1993). *Learning to teach*. London: Routledge.
- Bloom, D., & Jorde-Bloom, P. (1988). The role of higher education in fostering the personal development of teachers. In H. Hooghoff & A. M. van der Dussen (Eds.), *Teacher education and the world of work* (pp. 59-71). Enschede: SLO.
- Boei, F., & Kieviet, F. K. (1989). Beginners en experts in het onderwijs: onderzoeksresultaten en hun bruikbaarheid voor de opleiding van onderwijsgevendenden. *Pedagogische Studiën*, 66, 354-367.
- Brekelmans, M. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Academisch proefschrift, Universiteit Utrecht, W.C.C.
- Brekelmans, M., & Créton, H. A. (1993). Interpersonal teacher behavior throughout the career. In Th. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 81-102). London: The Falmer Press.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th., & Créton, H. A. (1989). Een typologie van leerlingenpercepties van leerarsgedrag. *Pedagogische Studiën*, 66, 315-326.
- Burke, P. J., Fessler, R., & Christensen, J. C. (1984). *Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington, ID: Phi Delta Kappa.
- Carter, K., Cushing, K., Sabers, D., Stein, P., & Berliner, D. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 38, 25-31.
- CBS (1991). *Statistiek VWO, HAVO, MAVO 1989/90, personeel*. Voorburg/Heerlen: CBS.
- Christensen, J. C., Burke, P., Fessler, R., & Hagstrom, D. (1983). *Stages of teachers' careers*. Washington D.C.: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Cloetta, B., & Hedinger, U. K. (1981). *Die Berufssituation junger Lehrer*. Bern: Haupt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Leiderdorp: Graficon.
- Créton, H. A., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Academisch proefschrift Universiteit Utrecht, W.C.C.
- Dann, H. D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., & Helmreich, R. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Stuttgart: Klett.
- Dann, H. D., Müller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Socialisation junger Lehrer im Beruf. Praxisschock drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251-262.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. In: P.J. Burke & R.G. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Floden, R. E., & Huberman, M. (1989). Teachers' professional lives: the state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13, 455-466.
- Fuller, F. F. (1969). Concern of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal relations in education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (Eds.) (1992). *Understanding teacher development*. London: Cassell.
- Hermans, J. J., Créton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1987). Some characteristics of teacher demotivation. In J. T. Voorbach & L. G. M. Prick (Eds.), *Teacher Education 3* (pp. 96-107). The Hague: SVO/ATEE.
- Hooymayers, H. P., Wubbels, Th., Créton, H. A., & Holvast, A. J. C. D. (1982). Een model voor interactioneel leraarsgedrag in het bijzonder gericht op de sfeer in de klas. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 7, 108-121.
- Huberman, M. (1993). Steps towards a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H. C. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher professional development: a multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. In C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: towards understanding professional development* (pp. 198-220). London: The Falmer Press.
- Kremer-Hayon, L., Vonk, H. C., & Fessler, R. (Eds.) (1993). *Teacher professional development: a multiple perspective approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.
- McLaughlin, M. (1987). Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9, 171-178.
- Prick, L. G. M. (1983). *Het beroep van leraar; satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Sijde, P. C. van der (1987). *Training the teaching script*. Academisch proefschrift. Almere: Versluys.
- Tulder, M. A. T. M. van. (1992). *Nascholing en onderwijsvernieuwing*. Academisch proefschrift, Katholieke Nijmegen.
- Veenman, S. A. M. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Vonk, J. H. C. (1989). *Beginnend leraarschap: het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1970). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school. An interactionistic viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and instructional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*, 11, 1-25.

Auteurs

M. Brekelmans en Th. Wubbels zijn als lerarenopleider en onderzoeker werkzaam aan het Interfacultair Instituut Voor Lerarenopleiding Onderwijsontwikkeling en Studievvaardigheden van de Universiteit Utrecht.

Adres: IVLOS, Universiteit Utrecht, Postbus 80127, 3508 TC Utrecht

Abstract

Interpersonal teacher behaviour throughout the career

M. Brekelmans & Th. Wubbels. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 242-255.

In the study we report on in this article we describe changes in the behaviour of teachers when they grow more experienced. We make use of a cross-sectional design and focus on the interpersonal behaviour in the classroom in different stages of the teaching career. We gathered data about more than 25,000 students' perceptions of the behaviour of their teachers and data about more than 500 teachers' perceptions (self-perceptions and ideal-perceptions) located in about 100 different secondary schools throughout the Netherlands. The results of our study indicate that ideal perceptions of teachers are rather stable during the teaching career. According to the perceptions of teachers and students the actual behaviour, however, does change during the professional career. During the first ten years teachers' behaviour is perceived as increasingly more dominant, which is a development towards the ideal. After this period there is a stabilization. Throughout the entire teaching career the degree of cooperative behaviour is perceived as fairly consistent. There is no shift towards the ideal, when experience grows.