



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Zonder relatie geen prestatie

*Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan*

Koomen, H.M.Y.; Roorda, D.L.; Spilt, J.L.

#### Publication date

2017

#### Document Version

Final published version

#### Published in

Succesvol lezen in het onderwijs

#### License

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication](#)

#### Citation for published version (APA):

Koomen, H. M. Y., Roorda, D. L., & Spilt, J. L. (2017). Zonder relatie geen prestatie: Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan. In R. van Steensel, & E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 3-13). (Edit Stichting Lezen reeks; Vol. 28). Eburon.

[https://www.lezen.nl/sites/default/files/succesvol\\_lezen\\_in\\_het\\_onderwijs.pdf](https://www.lezen.nl/sites/default/files/succesvol_lezen_in_het_onderwijs.pdf)

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



# ZONDER RELATIE GEEN PRESTATIE: HET BELANG VAN EEN PERSOONLIJKE RELATIE MET DE LEERKRACHT GEDURENDE DE SCHOOLLOOPBAAN

HELMA M. Y. KOOMEN, DEBORA L. ROORDA EN JANTINE L. SPILT

## SAMENVATTING

De affectieve kwaliteit van relaties tussen leerkrachten en individuele leerlingen is de laatste decennia een belangrijk onderwerp in de internationale onderzoeksliteratuur. Warme, veilige relaties zijn in veel opzichten gunstig voor leerlingen en bevorderen in de eerste jaren de ontwikkeling van taal en geletterdheid en in hogere klassen meer in het algemeen de betrokkenheid en motivatie voor leer- en leesactiviteiten en prestaties in verschillende schoolvakken. Conflictvolle relaties, daarentegen, belemmeren de ontwikkeling op school. Dit geldt voor jonge kinderen, maar zeker ook voor leerlingen in de bovenbouw en in het voortgezet onderwijs. De kwaliteit van de relatie met de leerkracht is voor ieder kind belangrijk. Maar de grootste effecten zijn te zien voor kwetsbare groepen, zoals kinderen uit lagere sociaal-economische milieus en kinderen met leerproblemen. Vooral voor leerlingen uit dergelijke risicogroepen kan de leerkracht via de relatie een verschil maken.

## 1 INLEIDING

Dat de relatie tussen leerkracht en leerling belangrijk is voor het functioneren van kinderen op school, zal vrijwel iedereen beamen. Op scholen zelf is genoegzaam

bekend dat een gedragsmoeilijke leerling de ene leerkracht tot wanhoop brengt, terwijl een andere leerkracht goed met deze leerling uit de voeten kan. Ook veel ouders zien dat hun kind beter gedijt bij de ene leerkracht dan bij de andere. Vooral als het een kwetsbare of zorgleerling betreft, wordt de invloed van de relatie opgemerkt. Maar ook voor kinderen die geen bijzondere kwetsbaarheid bezitten, is de leerling-leerkrachtrelatie van belang. Dit wordt bevestigd door wetenschappelijk onderzoek in voorschool tot en met voortgezet onderwijs (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Toch wordt de alledaagse en wetenschappelijke kennis die we hierover hebben minder toegepast dan zou mogen worden verwacht. Dit lijkt onder meer te wijten aan onbekendheid met het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en met het onderzoek dat hiernaar verricht is. In dit artikel gaan we allereerst in op het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en bespreken we theorieën die verhelderen waarom deze relatie zo belangrijk is. Vervolgens besteden we aandacht aan empirisch onderzoek. Specifiek op het gebied van leesvaardigheid is weinig onderzoek gedaan naar de invloed van leerling-leerkrachtrelaties. Er kan echter veel afgeleid worden uit onderzoek dat zich wat breder op verbanden met academisch functioneren heeft gericht. We bespreken achtereenvolgens onderzoek naar de rol van leerling-leerkrachtrelaties in de vroege taalontwikkeling en naar de invloed van deze relaties op schoolse betrokkenheid en leerprestaties in primair en voortgezet onderwijs (PO & VO). Er wordt vooral aandacht besteed aan een drietal grootschalige studies die wij zelf hebben uitgevoerd (Roorda et al., 2011; Roorda, Jak, Zee, Oort, & Koomen, 2017; Spilt, Koomen, & Harrison, 2015).

## 2 THEORIE OVER LEERLING-LEERKRACHTRELATIES

De term ‘leerling-leerkrachtrelatie’ verwijst naar een ingewikkeld concept dat niet direct aansluit bij het gangbare denken binnen het onderwijs. ‘Leerling-leerkrachtrelatie’ heeft betrekking op de affectieve band die een leerkracht een-op-een met een specifieke leerling ontwikkelt. Vanuit het perspectief van de leerling gaat het hierbij om het gevoel gezien, gekend en gewaardeerd te worden als individuele persoon. Binnen het onderwijs is het echter meer gebruikelijk om de leerkracht vanuit de rol van groepsopvoeder te bezien. Veel leerkrachten benutten hun relaties met individuele leerlingen vooral om hun taken als groepsleerkracht beter uit te voeren, bijvoorbeeld om processen in de klas (kennisoverdracht, samenwerking, sociale interactie) te bevorderen en om de orde te bewaren. Het is dan ook gebruikelijker om te denken in termen van algemene kwaliteiten van handelen in de omgang met leerlingen, bijvoorbeeld de pedagogische stijl van leerkrachten naar de groep, dan in termen van kwaliteit van afstemming een-op-een, zoals het aangaan van

individuele gesprekken, zich inleven in een specifieke leerling, waardering uiten voor de leerling als persoon en aansluiten bij specifieke interesses. Onderzoek laat zien dat een-op-eenbegeleiding en handelen op groepsniveau heel verschillende kwaliteiten van de leerkracht betreffen, die maar beperkt met elkaar samenhangen (Cadima, Verschuieren, Leal, & Guedes, 2016).

Het onderzoek dat in dit artikel besproken wordt, is voor een belangrijk deel geïnspireerd op het denken over relaties volgens de gehechtheidstheorie, toegepast op leerling-leerkrachtrelaties (Pianta, 1999; Verschuieren & Koomen, 2012). Het gehechtheidsperspectief is tot op heden het meest toegepast in onderzoek bij jonge kinderen, maar is ook bruikbaar bij oudere leerlingen (cf. Verschuieren, 2015). In dit perspectief gaat het om de hierboven besproken een-op-eenrelaties en de affectieve kwaliteit daarvan, oftewel de emotionele band tussen leerkracht en leerling. Naast observeerbare interacties tussen leerkracht en leerling omvatten dergelijke relaties ook de geïnternaliseerde opvattingen, verwachtingen en gevoelens van beide relatiepartners (de leerkracht en de leerling) over zichzelf, de ander en de onderlinge relatie, ook wel ‘mentale representaties’ genoemd. Ook hier zien we een element dat niet direct aansluit bij het gangbare denken. Het is binnen het onderwijs namelijk gebruikelijker om te praten over gedrag en interacties van leerkrachten en leerlingen dan over gedachten over en gevoelens voor elkaar. Aandacht voor geïnternaliseerde gedachten en gevoelens (mentale representaties) is belangrijk, omdat deze als ‘de bril’ fungeren waardoor leerkracht en leerling elkaars gedrag in nieuwe situaties interpreteren en waardoor nieuwe interacties beïnvloed worden (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Spilt, Koomen, & Thijs, 2014). Mentale representaties van relaties kunnen zowel positieve aspecten (warmte, veiligheid, vertrouwen) als negatieve aspecten (teleurstelling, afwijzing, conflict) bevatten. In empirisch onderzoek zien we positieve relatieaspecten terug in het construct ‘nabijheid’ en negatieve aspecten vooral in het construct ‘conflict’ en daarnaast ook in ‘afhankelijkheid’ (Verschuieren & Koomen, 2012). De gedachten en gevoelens die de leerkracht over zichzelf, het kind en de relatie heeft, bepalen of de leerkracht al dan niet als veilige basis voor een individuele leerling kan fungeren. Met ‘veilige basis’ wordt bedoeld: de mate waarin de relatie de leerling veiligheid kan verschaffen om tot exploratie van de schoolomgeving te komen, bijvoorbeeld tot aandacht voor en betrokkenheid bij schooltaken (o.a. lezen, taal, rekenen) en daarmee tot leerprestaties. Maar ook de mentale representaties die de leerling heeft opgebouwd doen ertoe. Soms kan een leerkracht voldoende sensitief en positief zijn, maar is de leerling door onveilige ervaringen in de thuissituatie onvoldoende in staat om de leerkracht te benutten als veilige basis en zal hij of zij zich bijvoorbeeld erg afhankelijk opstellen.

Verwante ideeën zijn te vinden in sociaal-motivationale perspectieven, zoals de zelf-determinatietheorie, die al een bredere ingang in het onderwijs hebben gevonden, ook als het gaat om oudere leerlingen (Deci & Ryan, 2000; Stevens & Bors, 2014). De centrale idee is dat kinderen een drietal fundamentele psychologische behoeften hebben en dat realisatie of vervulling van deze basisbehoeften hun motivatie bevordert. De behoefte aan relatie oftewel verbondenheid is, naast de behoefte aan competentie en autonomie, één van deze basisbehoeften. De leerkracht kan helpen om deze behoefte te vervullen door persoonlijke betrokkenheid bij de leerling te tonen en emotionele ondersteuning te bieden. Vervulling van de basisbehoeften zou leiden tot een toename van betrokkenheid van de leerling bij leeractiviteiten, hetgeen op zijn beurt weer zal leiden tot betere cijfers en toetsresultaten (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Vooral bij de rol van de leerkracht zien we een duidelijk raakvlak met wat hierboven werd beschreven, aangezien emotionele ondersteuning als affectieve dimensie inhoudelijk gebaseerd is op de gehechtheidstheorie (Connell & Wellborn, 1991). Maar hoewel de centrale idee over behoeftenrealisering bij uitstek verwijst naar de een-op-eenrelaties waarin we in dit artikel geïnteresseerd zijn, zien we zowel in de onderwijspraktijk als in wetenschappelijk onderzoek dat het sociaal-motivationale gedachtegoed meestal wordt vertaald naar aandacht voor ondersteuningskwaliteit als pedagogische stijl en dus naar de klas als geheel (cf. Stevens & Bors, 2014; Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016).

### 3 DE ROL VAN LEERLING-LEERKRACHTRELATIES IN TAALONTWIKKELING

Diverse onderzoekers hebben de rol van de affectieve relatie met de leerkracht in de taalontwikkeling onderzocht, vaak tegen de achtergrond van het gehechtheids-perspectief (Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001). Men heeft zich hierbij vooral op jonge kinderen in voorschool of begin basisschool geconcentreerd, omdat gedacht wordt dat de omgeving juist aan het begin van de schoolloopbaan een verschil kan maken. Over de associatie tussen relatiekwaliteit en taalontwikkeling vinden we verschillende gedachten en bevindingen in de literatuur, namelijk zowel dat de relatiekwaliteit de taalontwikkeling kan bevorderen, als dat de taalontwikkeling de relatiekwaliteit kan versterken. Enerzijds wordt verondersteld dat kinderen die zich veilig voelen binnen de relatie met de leerkracht meer persoonlijke (een-op-een)conversaties met leerkrachten hebben (Dickinson & Porche, 2011) en meer betrokken zijn bij taalontwikkelingsactiviteiten (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008), hetgeen beide de taalontwikkeling (taalbegrip) bevordert. Daarbij zorgen nabije (warme, hechte) relaties er tevens voor dat kinderen leerkrachten (durven) opzoeken voor instructie

en feedback en dat zij hier meer van gaan profiteren (Pianta, 2006). Vergelijkbare ideeën vinden we ook in relatie tot de ontwikkeling van geletterdheid: Persoonlijke voorleesinteracties, waarin veiligheid en responsiviteit van de leerkracht wordt ervaren, vormen een belangrijke bron van motivatie voor leesactiviteiten bij jonge kinderen en bevorderen het besef dat lezen toegang geeft tot relevante informatie en veel plezier kan opleveren. Dit zorgt ervoor dat er steeds meer samen gelezen wordt en dat kinderen hier meer van gaan profiteren (Bus & Van IJzendoorn, 1997; Pianta, 2006). Anderzijds wordt verondersteld dat kinderen met betere taalvaardigheden meer persoonlijke en nabije relaties zullen ontwikkelen, doordat ze meer en beter communiceren met hun leerkracht, hetgeen de relatiekwaliteit ten goede komt (Justice et al., 2008).

Voor beide kanten is in aparte studies evidentie gevonden, maar pas recent onderzochten wij, in samenwerking met Australische collega's, in een grote longitudinale studie hoe taalontwikkeling en relatiekwaliteit elkaar over en weer beïnvloeden (Spilt et al., 2015). In deze studie werden op drie momenten (de leeftijden 4/5 jaar, 6/7 jaar en 8/9 jaar) metingen verricht bij bijna 5000 kinderen uit een representatieve Australische steekproef. Op alle drie de meetmomenten werd zowel het niveau van taalbegrip gemeten (met een receptieve taalontwikkelingstest) als de mate van positieve relatiekwaliteit (nabijheid) via het oordeel van de leerkracht. Daarbij werd gecontroleerd voor de invloed van tekorten in zelfregulatie van de kinderen en hun sociale relaties met leeftijdgenoten. We stelden vast dat taal en nabijheid elkaar wederzijds beïnvloeden, zodanig dat er voor kinderen een opwaartse of neerwaartse spiraal onder invloed van de relatie met de leerkracht kan ontstaan: Een goed aanvangsniveau van taalbegrip verbetert verder binnen de context van een nabije relatie, terwijl een minder goed taalniveau verder verslechtert als gevolg van een minder gunstige relatie met de leerkracht. Dit blijkt zowel te gelden voor jongens als voor meisjes en zowel voor kinderen uit lage als uit hoge sociaal-economische milieus. Het lijkt er dus op dat een nabije relatie met de leerkracht de cognitieve ontwikkeling van kinderen in het algemeen bevordert, en niet alleen de ontwikkeling van risicoleerlingen zoals vaak wordt gesuggereerd in de literatuur (bijvoorbeeld: Baker, 2006). Van sociale relaties met leeftijdgenoten vonden we dergelijke effecten niet.

#### **4 DE INVLOED VAN LEERLING-LEERKRACHTRELATIES OP SCHOOLSE BETROKKENHEID EN LEERPRESTATIES**

Op basis van onder andere de gehechtheidstheorie en sociaal-motivationale perspectieven is veel onderzoek gedaan naar hoe positieve aspecten (nabijheid, warmte,

emotionele ondersteuning) dan wel negatieve aspecten (conflict, afwijzing) van de leerling-leerkrachtrelatie van invloed zijn op de betrokkenheid van leerlingen bij leer- en leesactiviteiten en/of hun prestaties in verschillende schoolvakken. In 2011 hebben we de bevindingen van al deze onderzoeken samengevat in een meta-analyse die het hele gebied van primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO) bestrijkt (Roorda et al., 2011). Onlangs is een update gedaan, waarin we hebben verwerkt wat nieuw verschenen is (Roorda et al., 2017). Deze twee meta-analytische studies verschillen in de volgende opzichten: de meta-analyse uit 2017 omvatte bijna tweemaal zo veel onderzoeken als die uit 2011 (190 versus 99), wat laat zien dat het onderzoek naar leerling-leerkrachtrelatie en schools leren sterk is gegroeid in de loop der tijd. Daarnaast was het aantal onderzoeken in het VO toegenomen (40% in 2017 versus 31% in 2011), hoewel het aantal onderzoeken in PO nog steeds overheerst. Ten slotte kwamen er naar verhouding wat minder onderzoeken uit de VS (59% in 2017 versus 78% in 2011) en blijkt het onderzoek uit bijvoorbeeld Europese landen toegenomen.

In zowel de meta-analyse van 2011 als die van 2017 werd gevonden dat positieve en negatieve relatieaspecten beide van invloed zijn op de betrokkenheid en de prestaties van leerlingen. Hierbij waren de verbanden met betrokkenheid echter sterker dan die met prestaties. Bovendien liet de meta-analyse uit 2017, in lijn met de sociaal-motivatieve theorie (Skinner et al., 1990), zien dat de effecten van positieve en negatieve relatieaspecten op leerprestaties gedeeltelijk gemedieerd oftewel verklaard worden door betrokkenheid. Dit geldt zowel in PO als in VO (Roorda et al., 2017). Dit betekent dat de invloed van een goede (warme, nabije) relatie met de leerkracht op presteren deels verklaard kan worden door de toename van taakbetrokkenheid als gevolg van deze gunstige relatie. Het omgekeerde geldt voor een negatieve (bijvoorbeeld conflictvolle) relatie. Hierbij lijkt het weinig uit te maken naar welk schoolvak je kijkt. Zo vonden Hughes en collega's (2008) vergelijkbare effecten voor reken- en leesprestaties.

Deze verbanden gelden voor leerlingen in het algemeen. Maar als we specifieker kijken, blijkt dat de invloed van de relatie niet voor iedereen en niet in elke fase van de schoolloopbaan hetzelfde is. Allereerst constateerden we dat de invloed van de affectieve relatie met de leerkracht op de betrokkenheid en prestaties van leerlingen in het VO niet onderdoet voor deze invloed in het PO. Het effect van positieve relatiekwaliteit op schoolse betrokkenheid bleek zelfs sterker in het VO (Roorda et al., 2011, 2017). In de eerste meta-analyse werd, in dezelfde lijn, vastgesteld dat relaties meer invloed hadden naarmate leerlingen ouder waren. Daarnaast stelden we vast dat de relatie – zowel de positieve als negatieve aspecten hiervan – meer invloed had op de schoolse betrokkenheid van jongens, terwijl positieve relatieaspecten



meer effect hadden op de prestaties van meisjes. In alle opzichten bleek de relatie verder meer van belang te zijn voor leerlingen uit lage sociaal-economische milieus. Ten slotte was de invloed van negatieve relatieaspecten op zowel betrokkenheid als prestaties sterker voor kinderen met leerproblemen (Roorda et al., 2011). Vooral nog lijken laatstgenoemde negatieve effecten van relatiekwaliteit echter vooral van toepassing op kinderen met een algemene verstandelijke beperking en in mindere mate op leerlingen met een specifieke leerstoornis zoals dyslexie (cf. McGrath & Van Bergen, 2015; Murray & Greenberg, 2001).

In de literatuur worden deze verschillen deels verklaard op basis van het idee dat een leerkracht vooral iets kan toevoegen voor leerlingen die vanuit zichzelf of hun gezinsomgeving over minder hulpbronnen (*resources*) beschikken om tot betrokkenheid of motivatie voor schools leren te komen (Hamre & Pianta, 2001). Daarnaast wordt gedacht dat de schoolse betrokkenheid van deze leerlingen ook sterker te lijden heeft onder een negatieve relatie met hun leerkracht. Dit gaat in de meta-analyse op voor kinderen uit lage SES-gezinnen (socio-economische status) en leerlingen met leerproblemen, maar geldt vermoedelijk evenzeer voor kinderen met gedragsproblemen (McGrath & Van Bergen, 2015). De relatie met de leerkracht lijkt dus belangrijker te zijn voor kwetsbare of zorgleerlingen en tegelijkertijd is de relatie met deze leerlingen gemiddeld genomen ook slechter. Bovendien is de kans aanwezig dat relaties verder verslechteren door de ongunstige invloed die ondermaats presteren op zijn beurt heeft op de kwaliteit van leerling-leerkrachtrelaties (McGrath & Van Bergen, 2015). Dit betekent dat bij deze leerlingen een neerwaartse spiraal onder invloed van de relatie met de leerkracht op de loer ligt.

## 5 CONCLUSIE

De affectieve relatie tussen leerling en leerkracht is een belangrijke factor om rekening mee te houden in het onderwijs. Onderzoek laat zien dat deze relatie allereerst een substantiële invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen bij hun schoolwerk. Daarnaast zijn er ook bescheiden effecten aangetoond op het cognitieve leren zelf, zoals op taalontwikkeling, lezen en rekenen. Voor kinderen bij wie de relatie met de leerkracht jaar na jaar problematisch (conflictvol) is, kunnen deze effecten tezamen overigens aanzienlijk oplopen (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). Dat het op zichzelf kleine effecten zijn, geeft aan dat andere factoren, die dichterbij deze vaardigheden liggen, vermoedelijk belangrijker zijn, zoals de mate en kwaliteit van taalgerelateerde activiteiten en instructiekwaliteit van de leerkracht. Wellicht is het vooral de combinatie van een warme, veilige relatie en een goede instructiekwaliteit die het cognitieve leren stimuleert. Hierover is echter nog onvoldoende bekend.



De hier besproken studies laten zien dat de invloed op leerprestaties deels loopt via de positieve invloed van relaties op de betrokkenheid van leerlingen. Naarmate leerlingen zich veiliger voelen en meer persoonlijk gesteund door de leerkracht, raken ze meer betrokken bij hun schoolwerk en gaan ze daardoor beter presteren. Maar de affectieve relatie lijkt ook via andere wegen, en mogelijk meer direct, de cognitieve ontwikkeling te bevorderen, bijvoorbeeld via een toename van taal-uitwisselingsmomenten (Dickinson & Porche, 2011), effecten op executieve functies (zoals het werkgeheugen) (De Wilde, Koot, & Van Lier, 2016), en een invloed op stressregulatie (Ahnert, Harward-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, & Milatz, 2012).

Anders dan vaak gedacht, is de affectieve relatie met de leerkracht niet uitsluitend van belang voor jonge en kwetsbare leerlingen. De besproken meta-analyses laten zien dat, wat de invloed op het schools leren betreft, de kwaliteit van de relatie minstens zo belangrijk is in het VO als in het PO. Ook neemt deze invloed toe naarmate kinderen in hogere groepen van de basisschool komen. We zien wel dat de invloed van de relatie sterker is voor bepaalde groepen leerlingen. Er valt bijvoorbeeld voor leerlingen uit lage sociaal-economische milieus en kinderen met leerproblemen meer te winnen (of te verliezen) door de affectieve relatie met de leerkracht. Voor de leerkracht als professional betekent dit dat hier kansen liggen. Door te investeren in relaties met bepaalde leerlingen, kan de leerkracht soms echt een verschil maken.

## 6 SLOTBESCHOUWING

Hoe kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat leerlingen zich echt gezien, gekend en gewaardeerd voelen als individu? In het PO is het op bepaalde scholen beleid dat leerkrachten hun leerlingen aan het begin van de ochtend of middag persoonlijk begroeten door een hand te geven, soms vergezeld van een kort gesprekje over een eerdere gebeurtenis. Dit is bij uitstek een voorbeeld van tegemoetkomen aan de universele behoefte om gekend te worden. Maar bepaalde leerlingen hebben, boven op deze bodem, zoals we zagen, nog wat meer nodig en zullen gedijen bij meer persoonlijke ondersteuning. In het VO hebben leraren vaak veel meer leerlingen en aanzienlijk minder contactmomenten. Daar begint het met het leren en kennen van de namen van alle leerlingen in de klas. Ook daar kunnen korte gesprekjes in het begin van een schooljaar behulpzaam zijn om leerlingen persoonlijk in het vizier te krijgen en te houden, ook diegenen die niet opvallen in de klas. Binnen het VO zijn leerling-leerkrachtrelaties vaak minder positief dan in het PO (Hargreaves, 2000).

Leraren kunnen twijfelen over hun rol, zich laten misleiden door pubergedrag en ten onrechte denken dat ze minder belangrijk zijn voor hun leerlingen. Toch zien we dat een goede relatie ook hier een goed fundament legt voor betrokkenheid en leren bij individuele leerlingen. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerlingen die zich onzeker voelen binnen het VO doordat zij bij de vreemde talen opeens weer last krijgen van eerdere, aan dyslexie verwante, problemen. Tegelijkertijd zorgen deze relaties bij leerkrachten, *bottom-up*, voor meer greep op de klas, zodat zij ook hun taak als groepsopvoeder beter kunnen vervullen.

## OVER DE AUTEURS

**Helma Koomen** is universitair hoofddocent aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

**Debora Roorda** is universitair docent aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

**Jantine Spilt** is universitair docent en verbonden aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context aan de KU Leuven.

## LITERATUURLIJST

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, *14*, 249-263.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, *44*, 211-229.
- Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, *35*, 47-60.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*, 7-17.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child development: Self-processes and development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, *82*, 870-886.
- 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*, 625-638.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811-826.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *100*, 1-14.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children’s language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education & Development*, *19*, 600-621.
- McGrath, K. F., & Bergen, P. van (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., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, *38*, 25-41.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, *72*, 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 149-162). New York, NY: Guilford Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, *81*, 493-529.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, *46*, 1-23.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 22-32.
- Spilt, J., Hughes, J., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, *83*(4), 1180-1195.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, *51*(2), 185-196.
- Spilt, J. L., Koomen, H.M.Y. (beiden eerste auteur), & Thijs, J.T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, *91*(6), 366-382.
- Stevens, L., & Bors, G. (2014). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context* (pp. 175-194). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *148*, 77-91.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*, 205-211.
- Wilde, A. de, Koot, H. M., & Lier, P. A. van (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*, 19-30.

