



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Interacties tussen leerkrachten en individuele leerlingen

Spilt, J.; Koomen, H.; Verschueren, K.; Buyse, E.

Publication date

2016

Document Version

Final published version

Published in

Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding

License

Article 25fa Dutch Copyright Act

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Spilt, J., Koomen, H., Verschueren, K., & Buyse, E. (2016). Interacties tussen leerkrachten en individuele leerlingen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: Kind en context* (6 ed., pp. 301-319). Garant.

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.

HOOFDSTUK 15

Interacties tussen leerkrachten en individuele leerlingen

Jantine Spilt, Helma Koomen, Karine Verschueren & Evelien Buyse

Kinderen brengen veel tijd door in de nabijheid van hun leerkrachten. Dit geldt met name voor kinderen in het basisonderwijs. Maar ook in het leven van kinderen in het voortgezet of secundair onderwijs spelen relaties met leerkrachten een belangrijke rol. Kinderen profiteren van een warme relatie met hun leerkracht. Wanneer er problemen ontstaan in de relatie dan kan dit aanzienlijke gevolgen hebben voor de ontwikkeling van kinderen. Lange tijd werd bij problemen in de interactie tussen een leerkracht en een specifieke leerling vooral gekeken naar de afzonderlijke gedragingen van leerling en leerkracht, en met name naar het (probleem)gedrag van de leerling. Hier is kritiek op gekomen, omdat gedrag zich altijd voordoet in een relationele context (Pianta, 2006; Spilt & Koomen, 2014; Touw & Van Beukering, 2009). Interpersoonlijke relaties omvatten meer dan de som van het gedrag en de kenmerken van de partners. Hoe de relatie ervaren wordt door een individu hangt sterk samen met persoonlijke interpretatiekaders en geïnternaliseerde gevoelens over de relatie. Onderzoek naar leerkracht-leerlinginteracties gaat dan ook verder dan het analyseren van observeerbaar gedrag en omvat tevens aandacht voor de affectieve kwaliteit van de relatie en de unieke beleving hiervan door de leerkracht en de leerling. Tal van onderzoeken laat zien dat dit een meerwaarde heeft voor het voorspellen van de schoolse ontwikkeling van kinderen. Daarom is het belangrijk om in aanvulling op diagnostiek van de gedragsontwikkeling van een kind op

school, ook de kwaliteit van de interactie en affectieve relatie met de leerkracht in kaart te brengen.

1. Theoretische en empirische achtergrond

Leerkracht-leerlinginteracties kunnen vanuit diverse theoretische perspectieven worden benaderd (Davis, 2003; Koomen, Verschueren, & Thijs, 2006). We bespreken hieronder allereerst de conceptualisering van de leerkracht-leerlingrelatie op basis van principes ontleend aan de 'developmental systems theory' (1.1). Daarna behandelen we achtereenvolgens de motivationele (1.2.), de interpersoonlijke (1.3.) en de gehechtheidstheorie (1.4.). Telkens wordt kort ingegaan op empirisch onderzoek vanuit deze perspectieven.

1.1. Leerkracht-leerlingrelatie als dyadisch micro-systeem

In de literatuur wordt de leerkracht-leerlingrelatie geconceptualiseerd als een (dyadisch) microsysteem ofwel een complex samenspel van factoren waarin kenmerken van beide partners (leerkracht en leerling), relatierepresentaties van beide partners, waargenomen interactieproces-

sen en omgevingsinvloeden een rol spelen (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; voor een uitgebreidere beschrijving zie bijv. Verschueren, Spilt, & Colpin, 2015). Binnen dit dyadische microsysteem wordt onderscheid gemaakt tussen de mentale representaties van de onderlinge relatie van de leerkracht en de leerling en het (extern waarneembare) interactieve gedrag dat leerkracht en leerling van moment tot moment naar elkaar vertonen binnen de klas. De mentale relatierepresentatie van de leerkracht of leerling bestaat uit een verzameling geïnternaliseerde gevoelens, gedachten en verwachtingen ten aanzien van zichzelf, de ander en de onderlinge relatie. Deze mentale representatie ontwikkelt zich op basis van de dagelijkse ervaringen met de interactiepartner, maar wordt mede beïnvloed door de eigen opvoedingsgeschiedenis en wordt ook steeds weer bijgesteld op grond van nieuwe sociale ervaringen met anderen. Dit impliceert dat de beleving van de relatie van een leerkracht en een leerling sterk uiteen kan lopen. Een kind met een geschiedenis van verwaarlozing kan bijvoorbeeld een vertekend beeld van de relatie hebben waardoor de perceptie van het kind niet strookt met die van de leerkracht. Om dezelfde reden hoeft dus ook de relatieperceptie van de leerkracht of de leerling niet noodzakelijkerwijs samen te hangen met de feitelijke (extern waarneembare) kwaliteit van de interacties. Soms zullen leerkrachten zich niet bewust zijn van het feit dat hun gedrag niet is afgestemd op de behoeften van bepaalde (zorg)leerlingen en zal er een discrepantie zijn tussen de door de leerkracht gepercipieerde of ervaren kwaliteit van de relatie en de geobserveerde relatiekwaliteit. Dat de percepties van leraren en leerlingen uiteenlopen en dat de samenhang met de observeerbare kwaliteit doorgaans positief maar matig is, wordt bevestigd door empirisch onderzoek (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; Doumen et al., 2009; Hughes, 2011).

1.2. Motivationale benadering

De kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie kan ook geconceptualiseerd worden als de mate waarin de leer-

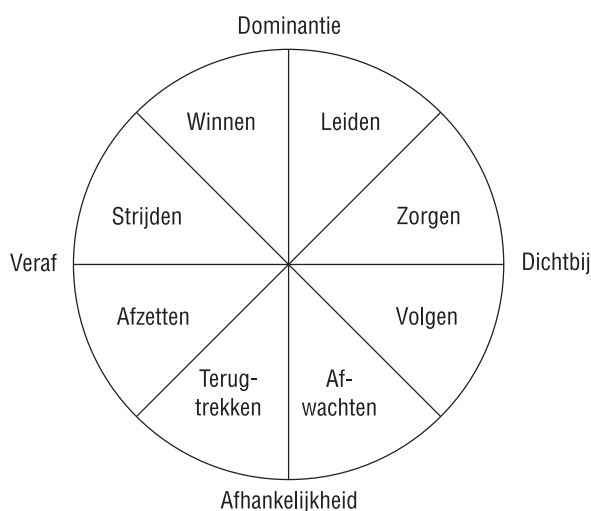
kracht afgestemd is op de psychologische basisbehoeften van een leerling. Volgens de *zelfdeterminatietheorie* (Deci & Ryan, 2000) zijn er drie psychologische basisbehoeften: de behoeften aan gevoelens van verbondenheid, competentie en autonomie. De gedragingen van de leerkracht die deze behoeften kunnen bevredigen zijn respectievelijk betrokkenheid, structuur en autonomie-ondersteuning (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Deze gedragingen kunnen zowel bekeken worden op klasniveau (zie ook hoofdstukken Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman en Vernooy, Minderhout, & Koomen) als op het niveau van de individuele leerling. *Betrokkenheid* verwijst naar de affectieve kwaliteit van de interactie van de leerkracht met de leerling. Een leerkracht is betrokken op een leerling in de mate waarin hij of zij afgestemd is op diens leefwereld; tijd en energie vrijmaakt voor de betreffende leerling; en beschikbaar is wanneer dat nodig is. Betrokkenheid van de leerkracht zou het gevoel van verbondenheid bij leerlingen bevorderen. *Structuur* verwijst naar de hoeveelheid informatie die in de context aanwezig is over hoe de leerling op de meest effectieve manier gewenst gedrag en gewenste resultaten kan bewerkstelligen. De leerkracht kan structuur bieden door zijn/haar verwachtingen duidelijk te communiceren; consistent, contingent en voorspelbaar te reageren; hulp en ondersteuning te bieden; en strategieën aan te passen aan het niveau van de leerling. Een hoge mate van structuur kan binnen deze benadering dus gelijkgesteld worden aan een hoge mate van voorspelbaarheid en duidelijkheid van de informatie omtrent verwacht gedrag. *Autonomie-ondersteuning* verwijst naar de hoeveelheid ruimte die de leerkracht geeft aan de leerling om zijn of haar eigen gedrag te bepalen. Leerkrachten die autonomie-ondersteunend zijn laten veel keuzes over aan de leerlingen zelf en moedigen zelfsturing aan; oefenen weinig controle uit en zijn niet autoritair of directief; onderkennen het belang van eigen ideeën en gevoelens van de leerlingen; en proberen kinderen het belang of het nut te doen inzien van schoolse activiteiten. Deze leerkrachtgedragingen bevorderen zelfsturing.

Onderzoek toont aan dat de drie verschillende vormen van leerkracht-ondersteuning elk een positief effect hebben op de motivatie van leerlingen en direct of indi-

rect (via motivatie) ook op hun academische prestaties en/of sociaal-emotioneel functioneren (bijv. Guay et al., 2008).

1.3. Interpersoonlijke benadering

Het *model voor interpersoonlijke communicatie* biedt een interessant uitgangspunt voor het beschrijven van interactief gedrag van zowel leerkrachten als leerlingen (Leary, 1957). Binnen dit model wordt gesteld dat het interactieve gedrag van mensen exhaustief beschreven kan worden op twee orthogonale dimensies, meer bepaald Dominantie en Affiliatie. *Dominantie* heeft betrekking op de mate waarin mensen macht en controle over elkaar (willen) uitoefenen; aan de uiteinden bevinden zich (extreme) ‘dominantie’ en (extreme) ‘afhankelijkheid’. *Affiliatie* verwijst naar de mate waarin mensen op elkaar betrokken zijn; aan de uiteinden bevinden zich ‘vriendelijkheid naar de ander (= dichtbij)’ en ‘vijandig staan tegenover de ander (= veraf)’. Door beide dimensies met elkaar te combineren in de zogenaamde ‘roos van Leary’ verkrijgt men acht modaliteiten of gedragspatronen van hoe mensen zich kunnen opstellen in relatie tot anderen (zie Figuur 15.1.).



Figuur 15.1. Roos van Leary.

Volgens sommigen is de roos van Leary enkel toepasbaar in relatief ongestructureerde, spontane situaties, waarin de interactiepartners gelijkwaardige rollen hebben (bijv. Kiesler, 1996). Dit is in een onderwijscontext geenszins het geval, aangezien de relatie van een leerkracht met een leerling per definitie hiërarchisch van aard is. Indien men de theorie toch toepast op een klas situatie zijn variaties op de as Dominantie bijgevolg respectievelijk vergelijkbaar met verschillen in de mate van directiviteit (domineren of leiden) versus passiviteit (terugtrekken of afwachten) van de kant van de leerkracht en initiatief nemen versus afhankelijkheid of passiviteit van de kant van de leerling (bijv. Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, Fisher, & Fraser, 1998).

Toegepast op de klascontext staat de wisselwerking centraal tussen enerzijds de reacties van de leerkracht en anderzijds de reacties van de leerling. Dit betekent dat zowel leerkrachten als leerlingen door hun interpersoonlijke gedrag of stijl – bewust of onbewust – gedragingen bij de ander uitlokken die op hun beurt het eigen gedrag in stand houden. Hiervoor zijn twee verschillende principes verantwoordelijk. Op de dimensie Affiliatie speelt het principe van *symmetrie* een rol: gedrag dat vriendelijkheid (‘dichtbij’) uitdrukt lokt hetzelfde gedrag uit bij de ander. Andersom, ontlokt vijandig gedrag (‘veraf’) ook vijandig gedrag bij de ander. Negatief/agressief gedrag van de leerling lokt bijvoorbeeld ook een negatieve reactie uit bij de leerkracht (bijv. straf), die het negatieve gedrag van de leerling nog versterkt. Wat betreft de dimensie Dominantie verloopt de beïnvloeding op basis van het principe van *complementariteit*: zo lokt bijvoorbeeld afhankelijk gedrag bij de leerling dominant gedrag uit bij de leerkracht, terwijl dit gedrag van de leerkracht weer tot meer afhankelijk gedrag bij de leerling leidt. Zolang er flexibiliteit is in de interactiepatronen is er niet per definitie sprake van een probleem, maar op den duur kunnen interactiepatronen verworden tot inflexibele interactiestijlen waarmee een leerkracht en een leerling elkaar als het ware gevangen houden (Hollenstein, Granic, Stoolmiller & Snyder, 2004). In wezen is de reactie van de leerkracht dan onvoldoende afgestemd op de relationele behoeften van de leerling.

Recent is er onderzoek gedaan naar deze interactiepatronen in kleuterklassen. Er werd gevonden dat een hoge mate van controlerend of dominant gedrag van de leerkracht ten aanzien van een leerling samengaat met minder taakbetrokkenheid (in een kleine groepssetting) (Roorda, Spilt, & Koomen, in voorbereiding). Daarnaast tonen leerkrachten minder affiliatie in interacties met kleuters met externaliserend gedrag, terwijl dat voor deze kleuters zelf niet geldt, en reageren leerkrachten en kleuters met externaliserend gedrag minder complementair op elkaar op de controledimensie, wat een aanwijzing kan zijn voor een inflexibele interactiestijl (Roorda, Koomen, Spilt, Thijs, & Oort, 2014). Voor kinderen met internaliserend gedrag werd gevonden dat leerkrachten meer controle uitoefenen en daarmee mogelijk meer passief gedrag van deze kinderen in stand houden.

1.4. Gehechtheidsbenadering

Binnen de motivationele benadering wordt de *affectieve kwaliteit* van de leerkracht-leerlinginteractie beschreven in termen van (emotionele) betrokkenheid van de kant van de leerkracht. Om de affectieve kwaliteit uitvoeriger te beschrijven, kan de *gehechtheidstheorie* een interessante aanvulling bieden (Verschuieren & Koomen, 2012). Een gehechtheidsrelatie kan worden omschreven als een duurzame, exclusieve affectieve band die een persoon vormt met een andere persoon, met wie hij of zij vaak omgaat. Het is duidelijk dat ouders doorgaans de primaire gehechtheidsfiguren vormen voor hun kinderen. De relatie met de leerkracht is, in tegenstelling tot die met de ouders, meestal per definitie kortdurend, niet exclusief en omvat niet uitsluitend of zelfs maar voornamelijk affectieve componenten. Toch bevestigen studies dat relationeel gedrag van (jonge) kinderen ten opzichte van hun leerkracht sterke gelijkenis vertoont met gedrag dat kinderen doorgaans ten opzichte van hun primaire gehechtheidsfiguren laten zien. Zo zijn leerlingen geneigd contact te zoeken met de leerkracht op stressvolle momenten – zoals bij pijn, ziekte,

alleen achterblijven en angst- of onveiligheidsgevoelens (Koomen & Hoeksma, 2003; Van Ryzin, 2010).

Binnen de gehechtheidsbenadering worden leerkracht-kindrelaties getypeerd aan de hand van de dimensies nabijheid, conflict en (over)afhankelijkheid (Koomen, Verschuieren, & Pianta, 2007; Pianta, 2001). *Nabijheid* verwijst naar de mate van genegenheid, warmte en open communicatie in de relatie en de mate waarin het kind de leerkracht gebruikt als veilige haven ten tijde van stress. *Conflict* verwijst naar onveiligheid in de relatie en wordt gekenmerkt door negatieve interacties tussen leerkracht en leerling, zoals onderlinge strijd. *Afhankelijkheid* betreft de mate van leeftijdsinadequate afhankelijkheid van de leerling ten overstaan van de leerkracht, zich uitend in bezitterig, aandachtvragend en aanhankelijk gedrag, en geeft aan dat de leerling de leerkracht onvoldoende als veilige basis kan benutten (Verschuieren & Koomen, 2012). Afhankelijkheid verwijst niet alleen naar de affectieve kwaliteit van de relatie, maar ook naar de mate van autonoom functioneren van het kind ten opzichte van de leerkracht. Deze dimensie vertoont dus parallellen met de dimensie *autonomie* uit de motivationele benadering. Echter, binnen de motivationele benadering ligt de nadruk op het al dan niet autonomie-ondersteunend gedrag van de leerkracht, terwijl binnen de gehechtheidsbenadering het afhankelijke/autonome gedrag van de leerling centraal staat. Op analoge wijze geeft de mate van (emotionele) betrokkenheid van de leerkracht invulling aan de affectieve kwaliteit van de relatie binnen de motivationele benadering, terwijl nabije en/of conflictvolle relaties ook verwijzen naar het interactieve gedrag van het kind.

Empirisch onderzoek binnen de gehechtheidsbenadering

Het meeste onderzoek naar de invloed van de affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie op leerlingen vindt plaats binnen de gehechtheidsbenadering. Longitudinaal onderzoek toont dat conflictueuze relaties kunnen leiden tot gedragsproblemen, motivatieproblemen, lage zelfwaardering en schoolvermijding, ook wanneer gecontroleerd wordt voor initiële proble-

men en achtergrondkenmerken (Buyse, Verschueren, Verachtert & Van Damme, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2014; Stipek & Miles, 2008). Daarbij blijkt sprake van wederkerige, elkaar versterkende verbanden tussen relationeel conflict en gedragsproblemen van het kind (Doumen et al., 2008). Ook blijkt dat conflictueuze relaties gerelateerd zijn aan het nastreven van prestatiedoelen en het zichzelf willen meten met klasgenoten, terwijl nabije relaties vooral gerelateerd zijn aan taakdoelen gericht op de eigen ontwikkeling (Thijs & Fleischmann, 2015) (zie hoofdstuk van Vansteenkiste en collega's). Daarnaast is er steeds meer onderzoek dat een verband laat zien tussen conflict en executieve functieproblemen zoals verminderde werkgeheugencapaciteit en minder inhibitiecontrole (Berry, 2012; De Wilde, Koot, & van Lier, 2016). Kinderen met een negatieve relatie met hun leerkracht hebben bovendien een grotere kans om de daarop volgende jaren ook een negatieve relatie met volgende leerkrachten te ontwikkelen. Hoewel het een kleine groep kinderen betreft die een aaneenschakeling van sterk conflictueuze relaties met leerkrachten meemaken, kan de invloed hiervan op de schoolprestaties aan het einde van de basisschool groot zijn (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar afhankelijkheid in de leerkracht-leerlingrelatie. Wel zijn er aanwijzingen dat kinderen met overafhankelijke relaties meer kans hebben om buitengesloten en gepest te worden door leeftijdsgenootjes, terwijl een nabije relatie hier juist tegen kan beschermen (Troop-Gordon & Kopp, 2011). Recent onderzoek aan het eind van de basisschool laat bovendien zien dat de mate van afhankelijkheid in de relatie met de leerkracht negatief samenhangt met de leerprestaties van leerlingen, een verband dat deels verklaard blijkt te kunnen worden door een verminderd vertrouwen in eigen kunnen (Zee, Koomen, & van der Veen, 2013).

Hoewel oudere kinderen en adolescenten aangeven dat ze minder een beroep doen op de leerkracht als veilige haven op stressvolle momenten (De Laet, Colpin, Goossens, Van Leeuwen, & Verschueren, 2014), blijft de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie be-

langrijk. Zo kan een warme leerkracht-leerlingrelatie een belangrijke bron van motivatie en inspiratie zijn, wat extra belangrijk is in de adolescentieperiode, waarin de motivatie voor school in zijn algemeenheid afneemt (Roorda et al., 2014). Daarnaast toont onderzoek dat een warme relatie samengaat met minder depressie, meer zelfwaardering (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003) en een betere aanpassing op school in de adolescentie (Murray, 2009). Een conflictueuze relatie met de leerkracht daarentegen voorspelt risicovol gedrag zoals roken, drinken, vechten en risicovol seksueel gedrag (Kobak, Herres, Gaskins, & Laurenceau, 2012; Rudasill, Reio Jr, Stipanovic, & Taylor, 2010). Daar leerkrachten in het voortgezet onderwijs minder tijd doorbrengen met leerlingen, lijkt er een bijzondere rol weggelegd voor mentoren. In het onderzoek van Van Ryzin (2010) nomineerde ongeveer de helft van de leerlingen hun mentor als een ad hoc gehechtheidsfiguur. Deze leerlingen deden het beter op school. Dit gold vooral voor de leerlingen die hun moeder niet nomineerden als een gehechtheidsfiguur, wat duidt op een protectieve of compenserende invloed van mentoren.

Dat de kwaliteit van leerkracht-leerlingrelaties relevant is voor de leerprestaties en het welbevinden, geldt voor leerlingen in het algemeen en ook voor zorgleerlingen in het bijzonder (Sabol & Pianta, 2012). In een recente overzichtsstudie bespreken McGrath en Van Bergen (2015) groepen kinderen die een verhoogd risico lopen op relationele problemen op school, zoals kinderen met ontwikkelingsproblemen, zelfregulatieproblemen, gehechtheidsproblemen, sociale problemen en kinderen uit etnische minderheidsgroepen. Een negatieve leerkracht-leerlingrelatie blijkt de problemen van deze kinderen te verergeren. Nabijheid daarentegen kan juist een beschermende functie hebben en leiden tot een betere aanpassing van deze kinderen. Hoewel zorgleerlingen dus het meest gebaat zijn bij een positieve relatie, blijken zij in praktijk het meeste risico te lopen om (steeds opnieuw) een negatieve relatie met hun leerkracht te ontwikkelen.

Ten slotte kan de vraag opgeworpen worden of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes. Onderzoek toont keer op keer dat leerkrachten betere relaties rap-

porteren met meisjes dan met jongens. Anders dan doorgaans verondersteld wordt, geldt dit voor zowel vrouwelijke als mannelijke leerkrachten (Spilt, Koomen, & Jak, 2012). Of de leerkracht-leerlingrelatie ook belangrijker is voor meisjes dan voor jongens, of andersom, is niet duidelijk (bijv. Roorda et al., 2014).

Samenvattend kunnen we stellen dat affectief negatieve (conflictueuze en/of overmatig afhankelijke) relaties met leerkrachten risicofactoren vormen voor de schoolse aanpassing en ontwikkeling, terwijl affectief positieve (nabije) relaties een gezonde ontwikkeling ondersteunen.

2. Implicaties voor diagnostiek

Een analyse van de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie is consistent met de uitgangspunten van HGD die het belang van de interactie tussen kind en omgeving centraal stelt. De aanmeldingsklacht en/of hulpvraag waarmee een hulpverlener geconfronteerd wordt, kan rechtstreeks verwijzen naar een probleem in de interactie of relatie tussen kind en leraar, bijvoorbeeld wanneer een leraar zich zorgen maakt over de afstandelijkheid of grote mate van afhankelijkheid van een kind.

Daarnaast kan een analyse van de relatiekwaliteit bijdragen aan het verklaren van problemen op school. Conflictueuze relaties zijn vaak een gevolg van emotionele of gedragsproblemen van een leerling, maar kunnen vervolgens de initiële problemen van de leerling in stand houden of verergeren of bijkomende problemen creëren. Dit komt omdat conflict kan bijdragen aan gevoelens van onveiligheid bij de leerling, verminderde competentiebeleving of een daling in motivatie voor leren. Ook kan een negatieve (conflictueuze) relatie samengaan met een lage kwaliteit van pedagogisch handelen, zoals meer reactieve dan proactieve vormen van gedragsregulering en minder aandacht voor de sociaal-emotionele en didactische behoeften van een leerling, wat eveneens een verklaring kan zijn voor problemen op school (Spilt & Koomen, 2012; Sutherland &

Oswald, 2005; zie ook hoofdstuk Vernooij, van Minderhout, & Koomen). Omgekeerd kan een nabije, niet-conflictueuze relatie een protectieve factor vormen (Sabol & Pianta, 2012). Een positieve relatie wijst erop dat de leerkracht in staat is om tegemoet te komen aan de relationele behoefte van de leerling en hierdoor een positieve invloed kan uitoefenen op de ontwikkeling.

Het HGD model legt veel nadruk op het cliëntperspectief en het belang van een goede samenwerking met de betrokken cliënten. Binnen de schoolcontext vervult de leerkracht een sleutelrol: de leerkracht is zowel een belangrijke informant in het diagnostische proces, als de professional die interventies en adviezen van de diagnosticus uitvoert. Bij de samenwerking met de leerkracht is het belangrijk om rekening te houden met diens perceptie van de leerkracht-leerlingrelatie. Uit de literatuur blijkt dat leerkrachten een unieke beleving hebben van de relatie met een leerling die niet noodzakelijkerwijs gedeeld wordt door de leerling of door de omgeving, maar die wél voorspellend is voor tal van uitkomsten en daarom altijd in kaart gebracht zou moeten worden. Zo hangt een negatieve perceptie van de relatie van de leerkracht samen met een vertekend beeld van de algemene behoeften en een onderschatting van de cognitieve capaciteiten van een kind (Hughes, Gleason, & Zhang, 2005). Onderzoek laat zien dat kinderen sneller worden doorverwezen naar speciaal of buitengewoon onderwijs wanneer de leerkracht de relatie als conflictueus percipieert, zelfs wanneer gecorrigeerd wordt voor het niveau van gedragsproblemen en de cognitieve capaciteiten (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). In het diagnostische proces is het dus belangrijk rekening te houden met de relatieperceptie van de leerkracht, wanneer het oordeel van een leerkracht wordt gevraagd over bijvoorbeeld gedragsproblemen of intelligentie van een leerling.

Een negatieve perceptie van de relatie met de leerling kan bovendien een belemmering vormen voor de uitvoering van de adviezen van de diagnosticus, bijvoorbeeld doordat een leerkracht worstelt met negatieve gevoelens voor de leerling of de behoeften van de leerling verkeerd inschat. Bij de indicering kan hiermee rekening worden gehouden. Ook negatieve attributies

CASUS MIEKE

Mieke (7 jaar) kan niet goed aarden bij haar nieuwe juf. Ze is een beetje bang voor haar en probeert zich dan ook zo onopvallend mogelijk te gedragen in de klas, zo vertellen haar ouders. Ook thuis zorgt dit voor problemen: Mieke slaapt slecht, huilt veel, wil niet naar school, enzovoort.

In een intakegesprek bevestigt de leerkracht dat Mieke inderdaad erg stil en teruggetrokken is in de klas. De juf geeft aan daar weinig aandacht aan te besteden, aangezien Mieke niet opvallend slecht presteert en ook gedragsmatig niet storend is in de klas. De juf bemoeit zich weinig met Mieke en heeft naar eigen zeggen weinig of geen moeilijkheden met haar.

Verder wordt in dit gesprek reeds gevraagd hoe de leerkracht denkt dat dit probleem het beste kan worden aangepakt (aangewezen aanpak). Ze denkt dat het waarschijnlijk aangewezen is Mieke wat meer (positieve) aandacht te schenken en meer te betrekken bij de activiteiten in de klas.

Gezien de aard van de problematiek wordt besloten om de kwaliteit van de leerkracht-leerlinginteractie uitgebreider in kaart te brengen en na te gaan hoe de leerkracht beter kan inspelen op de relationele behoeften van Mieke. Daartoe zal in de onderzoeksfase gericht onderzoek plaatsvinden naar de aard en de kwaliteit van de interacties tussen Mieke en de leerkracht.

CASUS MILAN

Milan (10 jaar) presteert ondermaats op school. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat hij normaal begaafd is en lager presteert dan op basis van zijn cognitieve vermogens verwacht mag worden.

Uit een intakegesprek met de leerkracht van Milan blijkt dat hij vooral een werkhoudingsprobleem zou hebben: Milan lijkt niet echt betrokken op zijn schoolwerk en niet gemotiveerd om schooltaken tot een goed einde te brengen. Hij let niet op in de klas, stoort hiermee de leerkracht en medeleerlingen en wekt hierdoor irritatie en vermoeidheid op bij de leerkracht. De leerkracht geeft in eerste instantie aan dat Milan zijn gedrag dient aan te passen, want zo kan het niet verder. Ze weet zelf niet wat ze nog meer kan doen en heeft het gevoel 'alles al geprobeerd te hebben' (aangewezen aanpak).

Aangezien de werkhoudingsproblemen van Milan het kernprobleem vormen, is het niet onmiddellijk aangewezen instrumenten af te nemen ter objectivering van de leerkracht-leerlinginteractie. Echter, uit het gesprek met de leerkracht blijkt dat de (affectieve) band met Milan niet optimaal is, hetgeen aanleiding kan zijn om de kwaliteit van de interactie tussen Milan en de leerkracht nader in kaart te brengen in de onderzoeksfase. Daarnaast weten we uit de wetenschappelijke literatuur dat verschillende vormen van leerkrachtondersteuning invloed hebben op de motivatie en aanpassing van leerlingen. Omdat ook de leerkracht zelf aangeeft niet te weten wat ze verder nog kan doen om Milan te helpen, is het zinvol hypothesen te vormen over de bijdrage van deze leerkrachtfactoren in de strategiefase en deze te toetsen in de onderzoeksfase.

kunnen een probleem vormen bij de uitvoering van adviezen. Leerkrachten die de relatie als negatief percipieren zijn eerder geneigd om problemen toe te schrijven aan stabiele (onveranderbare) kindkenmerken (Thijs & Koomen, 2009). Dit kan de motivatie voor het opvolgen van adviezen van de diagnosticus of de motivatie om de eigen aanpak te veranderen negatief beïnvloeden. Ook wanneer de relatie veel stress of gevoelens van hulpeloosheid oproept bij een leerkracht, kan dit de uitvoering van adviezen, al dan niet bewust, in de weg staan (Spilt, Koomen, & Thijs, 2014). Voor een diagnosticus zijn percepties, gevoelens en attributies van de leerkracht dus belangrijk om een inschatting te kunnen maken van de potentiële handelingsruimte van de leerkracht (zie hoofdstuk Koomen & Pameijer). Informatie hierover kan al in de intakefase ingewonnen worden in gesprekken met de leerkracht.

In de weergegeven box worden twee casussen beschreven en wordt daarbij telkens geïllustreerd wat de implicaties kunnen zijn voor de verschillende fasen van het diagnostische proces.

3. Selectie van diagnostische middelen

Omdat leerkracht en leerling aanzienlijk kunnen verschillen wat betreft hun subjectieve beleving van de relatie en omdat deze beide percepties een andere invloed kunnen hebben op de aanmeldingsklacht en schoolproblemen van de leerling, is het belangrijk rekening te houden met perceptieverschillen bij de keuze van diagnostische middelen. Hieronder laten we een selectie van diagnostische middelen de revue passeren, ter evaluatie van de perceptie van de leerkracht (3.1.) en de perceptie van de leerling (3.2.), en ter observatie van leerkracht-leerlinginteracties en/of leerkracht-ondersteuning (3.3.). Hierbij werd gepoogd instrumenten vanuit zoveel mogelijk verschillende theoretische benaderingen te selecteren, ook rekening houdend met de (internationale) bekendheid en/of de (toekomstige) inzetbaarheid binnen het Nederlandse taalgebied. Opgemerkt moet worden dat de meeste instrumenten niet

voldoen aan de eisen voor individuele diagnostiek en niet over normgegevens beschikken (met uitzondering van de LLRV), maar wel ingezet kunnen worden voor communicatie-georiënteerd gebruik door de diagnosticus.

3.1. Perceptie leerkracht

De *Teacher As Social Context (TASC) – Teacher Report* (Wellborn, Connell, Skinner, & Pierson, 1992) is een leerkrachtvragenlijst die binnen de motivationele benadering werd ontwikkeld ter evaluatie van de hoeveelheid betrokkenheid, structuur en autonomie-ondersteuning die door een leerkracht wordt geboden aan een leerling. Hoewel van dit instrument een Nederlandse vertaling voorhanden is (Leflot, Onghena, & Colpin, 2010), werden de psychometrische kwaliteiten nog niet uitvoerig onderzocht.

Binnen de interpersoonlijke benadering werd de *Interactiewijzer* (Verstegen & Lodewijks, 1993/2014) ontwikkeld ter evaluatie van de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties, zoals beoordeeld door de leerkracht. Het instrument is vooral uitgewerkt voor de leeftijdsgroep van 6-14 jaar, maar is ook bruikbaar in relatie tot kleuters (vanaf 4 jaar) en oudere leerlingen (tot 18 jaar). De *Interactiewijzer* bevat allereerst een leerkrachtvragenlijst ('BOTS'-vragenlijst) om het interactieve gedrag van de individuele leerling (deel A1) en dat van de leerkracht (deel A2) in kaart te brengen. Voor elk van de acht 'interactieposities' of gedragspatronen die leerlingen kunnen innemen ten aanzien van leerkrachten (zie paragraaf 1.3) worden er in onderdeel A1 van de vragenlijst 4 items geformuleerd, bijvoorbeeld 'Doet wat ik vraag' voor de positie 'Volgen'. In onderdeel A2 wordt er per interactiepositie een item geformuleerd verwijzend naar de typische initiële neiging van de leerkracht als reactie op het gedrag van de leerling, bijvoorbeeld 'Je neigt ertoe dit kind als gemakkelijk volgend te zien'. De items dienen als indicatievragen om de interactieposities globaal in beeld te brengen. De vragenlijsten zijn expliciet bedoeld als richtlijnen bij een interview met

de leerkracht en niet als zelfstandig meetinstrument. Wanneer een leerling een exces vertoont op één van de interactieposities dan vindt men in de Interactiewijzer bijpassende handelingsaanwijzingen. Hoewel het instrument expliciet als hulpmiddel voor de begeleiding naar voren wordt gebracht, werden bij een beperkte groep toch de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst onderzocht ($n = 80$). De test-hertestbetrouwbaarheid is acceptabel (.82) en de Cronbachs alfa's voor de verschillende interactieposities variëren tussen de .75 en .85. Daarnaast bevat de Interactiewijzer ook een leerkrachtvragenlijst 'Pedagogische stijl' waarmee men het algemene interpersoonlijke profiel van een leerkracht in kaart kan brengen. De leerkracht kan op basis van dit instrument beschreven worden als overwegend 'ondersteunend/inlevend', 'kritisch', enzovoort.

Binnen de gehechtheidsbenadering is de Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001), waarmee Nabijheid, Conflict, Afhankelijkheid en de algemene relatiekwaliteit (totaalscore) bepaald kunnen worden, internationaal veruit het meest gebruikt instrument. Het instrument werd in het Nederlands vertaald en bewerkt tot de *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst* (LLRV; Koomen et al., 2007). Leerkrachten dienen 28 items te evalueren betreffende hun relatie met een specifieke leerling. Omdat we met een beperkt aantal items een vrij gedifferentieerd beeld krijgen van de affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie, is het instrument gebruiksvriendelijk. Er zijn normen voor Nederlandse en Vlaamse kinderen van 3 tot en met 12 jaar (Bernaerts, Magez, D'Haenens, Koomen, & Verschueren, 2015; Koomen et al., 2007). De subschalen Nabijheid en Conflict en de Totaalschaal voldoen aan de minimumeis voor betrouwbaarheid voor klinisch gebruik van de COTAN (Cronbachs alfa's .87-.90). Voor de subschaal Afhankelijkheid ligt de betrouwbaarheid net onder dit criterium van .80 voor klinisch gebruik. De begripsvaliditeit van de drie subschalen werd bevestigd door relaties met: beoordelingen van de leerling-leerkrachtrelatie door medeleerlingen (peernominaties), geobserveerde leerling-leerkrachtinteractie, rapportages van leerkrachtstress en beoordelingen van het gedragsmatig functioneren van de leerling door

leerkrachten en ouders. De LLRV kan gebruikt worden als uitgangspunt voor een gesprek met de leerkracht over de relationele behoeften van het kind. Leerkracht en diagnosticus kunnen op die manier samen zoeken naar een aanpak die aan deze behoeften tegemoet kan komen. Ervaring leert dat leerkrachten hier vaak meer toe bereid zijn indien zij een vertrouwensrelatie met de diagnosticus hebben kunnen opbouwen.

Binnen de gehechtheidsbenadering werd eveneens het Teacher Relationship Interview ontwikkeld (Pianta et al., 1999). Het *Leerkracht Relatie Interview* (LRI; Koomen en Lont, 2004) is de Nederlandse bewerking hiervan. Op een semi-gestructureerde manier, en geïnspireerd door het Adult Attachment Interview (George, Kaplan, & Main, 1985), wordt aan de hand van 12 vragen (en een aantal gestandaardiseerde follow-up vragen) een beeld verkregen van de representatie die de leerkracht heeft van de relatie met een specifieke leerling. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd: 'Vertel me eens over een specifiek voorval waarbij het 'klikte' tussen u en de leerling'. Leerkrachten wordt dus steeds gevraagd hun beweringen te ondersteunen op basis van specifieke gebeurtenissen. Daarnaast wordt steeds doorgevraagd naar de eigen emoties van de leerkracht en naar hoe de leerkracht de emoties van de leerling inschat.

Indirecte methoden als interviews, waarbij gebruik gemaakt wordt van open vragen, zijn bij uitstek geschikt om mentale representaties van relaties bij leerkrachten te meten. Het LRI peilt naar drie dimensies van deze representaties. De eerste dimensie betreft de inhoud van de mentale representatie en beschrijft wat er gezegd wordt. In het LRI wordt dit gemeten aan de hand van relationele en pedagogische thema's (schalen: *Sensitiviteit van gedragsregulering*, *Veilige basis*, *Perspectief nemen*) en de mate waarin de leerkracht poogt de ontwikkeling van de leerling te beïnvloeden (schaal: *Effectief leiderschap*). De tweede dimensie betreft de emotionele 'kleur' van wat er gezegd wordt. Het LRI meet dit met de schalen *Hulpeloosheid*, *Boosheid* en *Positieve gevoelens*. De derde dimensie betreft het proces ofwel de wijze waarop de informatie gepresenteerd wordt. Bijvoorbeeld de mate waarin bepaalde informatie wordt ontkend of waarin er sprake is van een preoccupatie met bepaalde

thema's. In het LRI wordt dit gemeten op basis van het vermijden van de negatieve gevoelscomponent (schaal: *Neutraliseren van negatief affect*) en de coherentie van het interview (schaal: *Coherentie*). Er is een uitgebreide handleiding voor het scoren van de schalen.

Hoewel het wetenschappelijk onderzoek nog beperkt is, is er wel evidentie voor de psychometrische kwaliteiten van het LRI (Spilt & Koomen, 2010; Stuhlman & Pianta, 2002). De ervaring leert dat afname van het LRI vraagt om specifieke interviewvaardigheden en dat training belangrijk is. Ook voor een correcte interpretatie van de scoringshandleiding is training noodzakelijk.

In het diagnostische proces past afname van het interview bij de onderzoeksfase, bijvoorbeeld wanneer uit afname van de LLRV gebleken is dat er sprake is van (subklinische of klinische) relatieproblemen. Afname van het LRI is ook belangrijk wanneer er sprake is van een directe hulpvraag van de leerkracht. De afname van het LRI moet gezien worden als een investering

die zich later zal terugbetalen. De ervaring leert dat leerkrachten het meestal prettig vinden om op deze manier 'hun verhaal' te kunnen doen met aandacht en respect voor hun eigen beleving en perspectief, waardoor een goede basis kan worden gelegd voor verdere samenwerking (zie ook cliëntperspectief). Spilt en Koomen (2015) beschrijven de afname van het LRI bij een leerkracht over een leerling met een diagnose Autisme Spectrum Stoornis. Deze casus laat zien hoe de leerkracht worstelt met haar relatie met deze leerling en hoe uit het LRI aanknopingspunten voor begeleiding afgeleid kunnen worden.

3.2. Perceptie leerling

Binnen de motivationele benadering werd, parallel aan de leerkrachtversie die eerder werd besproken, de *Teacher As Social Context (TASC) – Student Report* (Bel-

CASUS MIEKE

Om de visie van de leerkracht op de relatie met Mieke op gedifferentieerde wijze in kaart te brengen wordt eerst gebruik gemaakt van de LLRV. De Nabijheid in de relatie tussen Mieke en de leerkracht blijkt beneden gemiddeld, hetgeen de eerdere uitspraken van de leerkracht bevestigt (bijv. Mieke zoekt weinig contact met juf). Ook op Conflict en Afhangelijkheid wordt een benedengemiddelde score behaald, wat dan weer wijst op een minder negatieve relatie tussen Mieke en de leerkracht. Om de beleving van de leerkracht van de relatie verder uit te diepen, worden vervolgens ook het LRI en de Interactiewijzer afgenomen bij de leerkracht. De afname van het LRI geeft een diepgaander beeld van de beleving van de leerkracht. Ook hieruit blijken weinig Positieve gevoelens van de kant van de leerkracht. Wat verder opvalt is dat de leerkracht meestal geen idee heeft van wat er in Mieke omgaat (lage score op Perspectief nemen) en dat zij geen momenten kan noemen waarop zij Mieke emotioneel ondersteunt (lage score op Veilige basis). Op de schalen Effectief leiderschap scoort deze leerkracht relatief hoog. Dit betekent dat ze wel momenten beschrijft waarop ze Mieke ondersteuning biedt en haar ontwikkeling probeert te stimuleren. Uit de afname van de Interactiewijzer blijkt daarenboven dat Mieke volgens de leerkracht als extreem volgend gekarakteriseerd kan worden. Ze houdt zich aan de regels en doet alles wat de juf vraagt. Contacten tussen de leerkracht en Mieke zijn bijgevolg uiterst beperkt, waardoor de juf ook niet echt weet wat er in Mieke omgaat (vergelijk met de resultaten van LLRV en LRI). De Interactiewijzer biedt vervolgens concrete handvatten voor verdere aanpak. Zo kan de leerkracht bijvoorbeeld pogingen ondernemen om Mieke meer te betrekken in de klas door bepaalde activiteiten mede afhankelijk te maken van haar inbreng of mening. Wanneer Mieke dan met iets komt, gaat de leerkracht er vervolgens positief en serieus op in.

CASUS MILAN

De leerkracht heeft problemen met het gedrag van Milan ('Zo kan het niet verder'), hetgeen een indicatie kan vormen voor afname van het LRI. Het LRI geeft een hoge score op gevoelens van Hulpeloosheid en een gemiddeld hoge score op Boosheid wat geïnterpreteerd kan worden als frustratie bij de leerkracht over het gedrag van de leerling. Daarnaast is er ook een gemiddeld hoge score op Positieve gevoelens wat aangeeft dat de leerkracht ondanks de spanningen toch ook positief betrokken is bij Milan. De lage score op Effectief leiderschap geeft aan dat de leerkracht weinig verbanden legt tussen haar eigen gedrag of handelen en het effect daarvan op het gedrag van Milan. Verder blijkt dat de leerkracht zich vrij controlerend opstelt (lage score Sensitiviteit van gedragsregulering). In de onderzoeksfase worden ook de bewerkte Ericksonschalen gebruikt voor het observeren van het interactieve gedrag van de leerkracht in de omgang met Milan. De leerkracht blijkt begripvol en warm jegens Milan (hoge score op Sociaal-emotionele ondersteuning, zowel waar het de emotionele als didactische behoeften van Milan betreft), maar blijkt zich ook vrij controlerend op te stellen (lage score op Autonomie-ondersteuning). Wanneer Milan in opstand komt, escaleert zijn gedrag snel. Het blijkt moeilijk voor de leerkracht om duidelijk de grenzen voor gedrag te expliciteren (lage score op Structuur).

mont, Skinner, Wellborn, & Connell, 1992) ontwikkeld. Met dit instrument wordt gepeild naar de mate van betrokkenheid, structuur en autonomie-ondersteuning die een leerkracht biedt, zoals gepercipieerd door de leerling. Ook van deze versie is een Nederlandse vertaling voorhanden (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009), waarvan de psychometrische kwaliteiten echter nog niet uitvoerig werden onderzocht.

Om een idee te krijgen van de percepties van de (al wat oudere) leerling (eind basisonderwijs en voortgezet onderwijs) omtrent het gedrag van de leerkracht kan de *Vragenlijst voor Interpersoonlijk Leraarsgedrag* (VIL; Den Brok, Brekelmans, Levy, & Wubbels, 2002) gebruikt worden. Deze vragenlijst is een operationalisatie van de interpersoonlijke benadering wat betreft leerkrachtgedrag in termen van dominantie en affiliatie. De vragenlijst bestaat uit 77 items. De betrouwbaarheid en de validiteit van het instrument zijn voldoende gebleken (Den Brok, Brekelmans, & Wubbels, 2004). De vragenlijst kan ook worden ingevuld door de leerkracht zelf, waardoor vergelijking van beide perspectieven mogelijk wordt. Daarnaast is vergelijking mogelijk met het profiel van de 'ideale' leerkracht.

Verder zijn er ook vragenlijsten voor leerlingen ontwikkeld op basis van de gehechtheidstheorie. Deze vragenlijsten worden vooral gebruikt door onderzoekers en zijn (nog) niet geschikt bevonden voor individuele diagnostiek, maar wel voor communicatie-georiënteerd gebruik. Voor jongere basisschoolkinderen is er de *Child Appraisal of the Relationship with Teacher Scale* (CARTS; Vervoort, Doumen, & Verschuieren, 2015) en voor oudere basisschoolkinderen de *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) met subschalen voor Nabijheid en Conflict en als derde subschaal Afhankelijkheid (in CARTS), respectievelijk Negatieve Verwachtingen (in SPARTS). De aangepaste versie van de *Network of Relationships Inventory* (NRI) kan gebruikt worden om percepties van de leerkracht als veilige basis en veilige haven te meten alsook percepties van negatieve interacties met de leerkracht (De Laet et al., 2014). Voor kleuters is er de *Young Children's Appraisals of Teacher Support* (Y-CATS; Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010) met subschalen voor Warmte, Conflict en Autonomie ondersteuning of kan er gewerkt worden met *tekeningen* (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007). Voor nog andere instrumenten verwijzen we naar Verschuieren (2015).

3.3. Observatie

Voor observeren van leerkracht-leerling interacties wordt vooral gebruik gemaakt van het *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta, La Paro, & Hamre, 2006, zie hoofdstuk Vernooij, van Minderhout, & Koomen. Met de aangepaste versie van Verschueren en collega's (2006) kan de kwaliteit van de *dyadische* leerkracht-leerlingrelatie in beeld gebracht worden in termen van Nabijheid, Conflict en Afhankelijkheid, zoals beschreven binnen de gehechtheidsbenadering. Zowel voor de betrouwbaarheid als voor de validiteit werd evidentie verzameld. Zo werden onder meer de verwachte verbanden met de LLRV-schalen teruggevonden (Koomen et al., 2007).

Daarnaast is er een *bewerking van de Erickson-schalen* (Thijs, Koomen, & Van Leeuwen, 2003) voor het meten van Sociaal-emotionele ondersteuning, Structuur en Autonomie-ondersteuning van de leerkracht en Afhankelijkheid, Succeservaringen, Affect voor de leerkracht, Vermijding van de leerkracht, Enthousiasme en Onveiligheid van de leerling (zie ook: Thijs & Koomen, 2008).

4. Aansluiting tussen diagnostiek en advisering

HGD is gericht op advisering. Een belangrijke vraag is dan ook welke kenmerken te beïnvloeden zijn. Ongunstige interactiepatronen zijn doorgaans gemakkelijker te veranderen dan bijvoorbeeld kindkenmerken en zullen daarom een belangrijke rol kunnen spelen bij de aanpak van de problemen. Wanneer er sprake is van een ongunstige relatie dan is de leerkracht de eerst aangewezen persoon om hiermee aan de slag te gaan. Leerkracht-leerlinginteracties zijn asymmetrisch of hiërarchisch van aard, wat betekent dat beide partners, wat hun rol betreft, niet als gelijkwaardig worden beschouwd. Hoewel het kan zijn dat vooral kindfactoren ten grondslag liggen aan de relatieproblemen, impliceert dit dat het in de eerste plaats de leerkracht

is die als professional de verantwoordelijkheid draagt voor het veranderen van de relatie. Er zijn verschillende mogelijkheden om te werken aan een betere relatie. Het kan zijn dat er een attitude- of gedragsverandering bij de leerkracht moet plaatsvinden. Onderzoek laat zien dat leerkrachten die sensitiever reageren op kinderen met gedragsproblemen beter in staat zijn om een positieve relatie met deze leerlingen op te bouwen (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008). Het verhogen van de sensitiviteit en responsiviteit van de leerkracht kan dus een belangrijk doel zijn. Dit kan op verschillende manieren gerealiseerd worden.

Ten eerste door *bewustwording*. Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze geneigd zijn om hun eigen gedrag en gevoelens te onderzoeken. Voor sommige leerkrachten zal het voldoende zijn om te wijzen op discrepanties tussen feitelijk en gepercipieerd gedrag of op de aanwezigheid van sterk negatieve emoties. In andere gevallen kan het aangewezen zijn om de bewustwording actief te stimuleren door aan te zetten tot zelfonderzoek. Touw en Van Beukering (2009) hebben het programma 'Professional in de spiegel' ontwikkeld. Leerkrachten worden gestimuleerd om hun eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaringen te onderzoeken om zo beter inzicht te krijgen in de eigen emoties en gedrag. *Leerkracht Leerling Interactie Coaching* (LLInC; Koomen & Spilt, 2010-2016) beoogt de sensitiviteit te verhogen door leerkrachten te laten reflecteren op de eigen emoties en gedachten in relatie tot een specifieke leerling. Het aanzetten tot reflectie gebeurt in twee sessies van ongeveer een uur onder begeleiding van een coach en met behulp van het Leerkracht Relatie Interview (LRI; zie 3.1) en het Leerkracht Relatie Profiel (LRP) gebaseerd op de verschillende subschalen van het LRI. Onderzoek suggereert dat LLIInC effectief is wanneer het programma doorlopen wordt voor twee verschillende kinderen (Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij, 2012). Dit biedt leerkrachten de mogelijkheid om te begrijpen waarom ze verschillend functioneren in relaties met verschillende kinderen of om bijvoorbeeld meer algemene patronen te ontdekken in hun omgang met kinderen.

Een tweede manier om de sensitiviteit van leerkrachten te verhogen is door een analyse van het interactieve gedrag en door het *vergroten van het handlingsrepertoire* van de leerkracht. Programma's gericht op het verhogen van sensitiviteit door een analyse van het interactieve gedrag van de leerkracht zijn bijvoorbeeld *School Video-Interactie Begeleiding* (SVIB; Fukink, & Tavecchio, 2010), *Interactiewijzer* (Verstegen & Lodewijks, 1993/2014), *Synchroon beeldcoachen* (Vuijk & Faber, 2012) en *Samen-Spel* (Vancraeyveldt et al., 2015). Bij SVIB en de *Interactiewijzer* worden patronen in het interactieve gedrag geanalyseerd om wederzijdse beïnvloeding beter te begrijpen, waarbij de Interactiewijzer gebruik maakt van de interpersoonlijke theorie en de principes van symmetrie en complementariteit. Onderzoek naar training op basis van de interpersoonlijke theorie, vergelijkbaar met de *Interactiewijzer*, laat zien dat leerkrachten minder controle gaan uitoefenen en meer symmetrie laten zien op de affiliatiedimensie in interacties met sociaal teruggetrokken kinderen (Rooda, Koomen, Thijs, & Oort, 2013). Voor kinderen met externaliserende problemen is een verbetering in relatiekwaliteit gevonden, meer specifiek een afname van conflict in de perceptie van de relatie door de leerkracht (Spilt et al., 2012). Bij *Synchroon beeldcoachen* krijgt de leerkracht via een microfoonje in het oor aanwijzingen (keywords) van een coach die op dat moment aanwezig is in de klas. De keywords worden vooraf afgesproken en zijn afgestemd op de leervraag van de leerkracht. Daarnaast worden de sessies gefilmd en achteraf geanalyseerd en nabesproken met de leerkracht.

Samen-Spel is een variant van het Amerikaanse programma Banking Time (Driscoll & Pianta, 2010) dat gebaseerd is op de gehechtheidstheorie en het idee van de leerkracht als veilige basis en haven. Het eerste deel van Samen-Spel is het meest vernieuwende deel en bestaat uit een serie van 6 (korte) een-op-een spelsessies buiten de klas met als doel het opbouwen van een vertrouwensband. Tijdens de spelsessies mag het kind de leiding nemen en is het de bedoeling dat de leerkracht vooral observeert en onvoorwaardelijke steun en acceptatie biedt. De leerkracht wordt zo gestimuleerd om zijn leidende rol als onderwijzer of opvoeder los te la-

ten, zodat er nieuwe ruimte ontstaat waarbinnen leerkrachten en kind elkaar als het ware kunnen herontdekken. Dit eerste deel is afgeleid van Banking Time. Samen-Spel gaat echter nog een stap verder doordat er 6 spelsessies aan toegevoegd zijn gericht op het verbeteren van het gedragsmanagement van de leerkracht. Tijdens deze sessies neemt de leerkracht een meer sturende rol en is het de bedoeling dat de leerling leert het gewenste gedrag te vertonen. Ook wanneer een leerkracht al kwalitatief goede ondersteuning biedt aan de leerling, kan Samen-Spel een aanrader zijn, omdat er sterk ingezet wordt op het werken aan een gevoel van veiligheid en vertrouwen bij de leerling. Een gerandomiseerde gecontroleerde studie bij leerkrachten en kleuters met externaliserend gedrag toonde dat Samen-spel leidt tot een verhoging van de relatiekwaliteit en een daling van het probleemgedrag zoals gepercipieerd door de leerkracht (Vancraeyveldt et al., 2015). Inmiddels wordt er ook gewerkt met een variant van Samen-Spel die geïmplementeerd kan worden onder reguliere schooltijden in de klas (i.p.v. buiten de klas; zie Vancraeyveldt et al., 2014).

Een derde manier om de sensitiviteit en responsiviteit van de leerkracht te vergroten, is door de leerkracht te helpen *in gesprek te gaan met de leerling*. De *Collaborative Problem Solving* benadering (Nederlandse vertaling: Greene, 2015) heeft als doel de communicatie over maar vooral ook mét kinderen met gedragsproblemen te verbeteren. Het gaat uit van de gedachte "kids do well if they can" en helpt opvoeders om empathische en oplossingsgerichte gesprekken te voeren met kinderen en valkuilen in de communicatie te vermijden (Pollastri, Epstein, Heath, & Ablon, 2013). Waar Banking Time en Samen-Spel vooral ontwikkeld zijn voor jonge leerlingen, lijkt Collaborative Problem Solving vooral geschikt voor oudere leerlingen.

Een vierde manier is *relatietherapie* door een therapeutisch opgeleide gedragsdeskundige (psycholoog of orthopedagoog). Dit lijkt vooral geïndiceerd bij zeer ernstige relatieproblemen tussen leerkrachten en (oudere) leerlingen. Lander (2009) beschrijft een casus waarin *emotiegerichte therapie* succesvol werd toegepast bij een leerkracht en een 12-jarige leerling. Na 10

CASUS MIEKE

De leerkracht van Mieke weet in grote lijnen wat ze kan doen om Mieke te helpen (positieve aandacht en Mieke betrekken in de klas) en de Interactiewijzer geeft haar concrete richtlijnen over hoe ze daaraan precies invulling kan geven in de dagelijkse omgang. Een sterk punt van de leerkracht is dat ze gelooft dat ze via haar eigen gedrag een wezenlijk verschil kan maken voor Mieke en dus iets aan het probleem kan en wil doen (LRI). Dit maakt het probleem hoogstwaarschijnlijk oplosbaar binnen de context van de klas. Verdere pluspunten zijn de afwezigheid van zowel conflict als afhankelijkheid in de relatie tussen Mieke en de leerkracht (LLRV).

CASUS MILAN

De leerkracht geeft zelf aan niet te weten wat ze nog kan doen om Milan te helpen. Door het feitelijke gedrag van de leerkracht ten aanzien van Milan te observeren (bewerkte Ericksonschalen), komt aan het licht dat de leerkracht meer structuur zou moeten bieden en de autonomie van Milan meer zou moeten ondersteunen. Een positief punt van de leerkracht is dat ze, ondanks de problemen in de omgang met Milan, toch warm en begripvol is gebleven (LRI), hetgeen het probleem mogelijk oplosbaar maakt binnen de context van de klas. Echter, de leerkracht geeft ook een contra-indicatie aan: Ze ervaart sterke gevoelens van hulpeloosheid in de omgang met Milan (LRI). Aangezien een gevoel van incompetentie één van de bronnen van stress vormt voor de leerkracht, kan haar stress mogelijk verminderd worden als zij concrete tips krijgt over de (autonomie-ondersteunende en structurerende) aanpak van Milan. Een andere mogelijkheid is Leerkracht-Leerling Interactiegerichte Coaching, omdat er binnen deze benadering expliciet aandacht is voor het emotioneel functioneren van de leerkracht.

wekelijkse therapie sessies, waarbij zowel de leerkracht als de leerling aanwezig waren, was niet alleen de vertrouwensband hersteld maar ook het stressniveau bij de leerkracht aanzienlijk gedaald.

Ook een combinatie van een interactie- of handelingsgerichte benadering en een reflectiegericht programma is heel goed mogelijk. Bijvoorbeeld Vuijk en collega's (2013) laten, in hun interventie-onderzoek naar multi-method coaching, Leerkracht Leerling Interactie Coaching (LLInC) vooraf gaan aan Synchroon beeldcoachen. LLIInC zou ook heel goed vooraf kunnen gaan aan een programma als Samen-Spel of Collaborative Problem Solving. Het idee hierachter is dat bewustwording van achterliggende gedachten en gevoelens een leerkracht ontvankelijker kan maken voor meer handelingsgerichte interventies en dat zelfreflectie een belangrijke voorwaarde is voor een blijvende gedragsverandering.

5. Conclusie

In dit hoofdstuk werd betoogd dat de kwaliteit van de interacties tussen leerkracht en leerling belangrijke implicaties heeft voor het functioneren van kinderen op school. Bij problemen in dat functioneren is het daarom noodzakelijk oog te hebben voor de mogelijk versterkende of instandhoudende rol van leerling-leerkrachtinteracties, alsmede voor de positieve aspecten van leerkrachtgedrag of interacties. Immers, positief gekleurde leerkracht-leerlinginteracties en adequate leerkrachtondersteuning kunnen een beschermende werking hebben voor de verdere ontwikkeling van zorgleerlingen. Het is dan ook belangrijk om in de loop van het gehele diagnostische proces aandacht te besteden aan de aard en de kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties.

De instrumenten die hiertoe naar voren werden geschoven, zijn veelal niet genormeerd (m.u.v. de LLRV)

en daardoor vooral geschikt voor communicatie-georiënteerd gebruik. Met het oog op screening en diagnostiek is er behoefte aan een genormeerd instrument (bijv. vragenlijst) waarmee de leerlingperceptie van de relatiekwaliteit gemeten kan worden. Daarnaast werd het LRI besproken als een instrument voor een meer diepgaande, handelings- en adviesgerichte analyse van de leerkracht-leerlingrelatie. Aangezien de waarde van het LRI staat of valt met een correcte afname, zou ingezet moeten worden op de ontwikkeling van een trainingsprogramma voor diagnostici gericht op het afnemen en interpreteren van het LRI.

Ten slotte werden verschillende mogelijkheden voor interventie besproken met daarbij niet alleen aandacht voor het interactieve gedrag van leerkrachten, maar ook voor de unieke beleving en emoties van leerkrachten.

Literatuur

- Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Student-report measure)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Bernaerts, I., Magez, W., D'Haenens, E., Koomen, H., & Verschueren, K. (2015). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: Normering Vlaams Basisonderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Berry, D. (2012). Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33*, 66-76.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal, 110*, 119-141.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- 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.
- De Laet, S., Colpin, H., Goossens, L., Van Leeuwen, K., & Verschueren, K. (2014). Comparing parent-child and teacher-child relationships in early adolescence: Measurement invariance of perceived attachment-related dimensions. *Journal of Psychoeducational Assessment, 32*, 521-532.
- De Wilde, A., Koot, H. M., & van Lier, P. A. (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.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). Diagnosing and improving the quality of teachers' interpersonal behavior. *The International Journal of Educational Management, 16*, 176-184.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 14*, 407-442.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61-76.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 588-599.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K., & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the stu-

- dent-teacher relationship scale. *Infant and Child Development*, 18, 502-520.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21, 38-64.
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2010). Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1652-1659.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *The Berkeley Adult Attachment Interview*. Unpublished protocol, University of California, Berkeley.
- Greene, R. W. (2015). *De weg kwijt op school. Waarom kinderen met gedragsproblemen moeilijk meekomen en hoe we ze kunnen helpen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 233.
- 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.
- 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, 55-71.
- Hollenstein, T., Granic, I., Stoolmiller, M., & Snyder, J. (2004). Rigidity in parent-child interactions and the development of externalizing and internalizing behavior in early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 595-607.
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal*, 112, 38-60.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Kiesler, D. J. (1996). *Contemporary interpersonal theory and research: Personality, psychopathology, and psychotherapy*. Oxford, England: John Wiley.
- Kobak, R., Herres, J., Gaskins, C., & Laurenceau, J.-P. (2012). Teacher-student interactions and attachment states of mind as predictors of early romantic involvement and risky sexual behaviors. *Attachment & Human Development*, 14, 289-303.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security after kindergarten entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319-1334.
- 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, 479-497.
- Koomen, H.M.Y., & Lont, T.A.E. (2004). *Teacher Relationship Interview Qualitative Coding Manual*. Ongepubliceerde Nederlandse vertaling. Universiteit van Amsterdam.
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., & Pianta, R.C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst. Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. L. (2010-2016). *Leerkracht Leerling Interactie Coaching (LLInC): Trainingshandleiding*. Interne publicatie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., & Thijs, J.T. (2006). Assessing aspects of the teacher-child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psycho-diagnostic approach. *Educational and Child Psychology*, 23, 50-60.
- Lander, I. (2009). Repairing discordant student-teacher relationships: A case study using emotion-focused therapy. *Children & Schools*, 31, 229-238.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19, 385-405.

- 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. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence, 29*, 376-404.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. S. Weinstein & C. M. Evertson (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Vol. viii, pp. 685-709). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C., Bunosky, L., Fitz, M., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., & Steinberg, D. (1999). *Teacher Relationship Interview coding manual*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- 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: Volume 7 - Educational Psychology* (pp. 199-234), Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B.K. (2006). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Manual*. Charlottesville: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Pollastri, A. R., Epstein, L. D., Heath, G. H., & Ablon, J. S. (2013). The collaborative problem solving approach: Outcomes across settings. *Harvard Review of Psychiatry, 21*, 188-199.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Roorda, D. L., Spilt, J. L., & Koomen (in voorbereiding). *Teachers' interactive behaviors in relation to children's task engagement and performance: an observational study based on interpersonal theory*.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). De invloed van affectieve leraar-leerlingrelaties op het schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis-en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 91*, 97-112.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Changing interactions between teachers and socially inhibited kindergarten children: An interpersonal approach. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 173-184.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2014). Leerkracht-kindinteractie: het verband met externaliserend en internaliserend gedrag. *Kind & Adolescent, 35*, 239-254.
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology, 48*, 389-412.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*, 213-231.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 57-68.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-Y., & Kwok, O.-M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development, 83*, 1180-1195.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met gedragsmoeilijke kleuters. *Kind en Adolescent, 31*, 58-70.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2012). Understanding discordant relationships between teachers and disruptive kindergarten children: An observational stu-

- dy of teachers' pedagogical practices. In T. Wubbels, P. Den Brock, J. Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Advances in learning environments research series: Interpersonal Relationships in Education: An overview of contemporary research* (Vol. 3, pp. 37-49). Rotterdam: Sense Publishers.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2014). Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen: een cruciaal verschil?! *Mensenkinderen*, *141*, 4-8.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2015). Het Leerkracht Relatie Interview als hulpmiddel voor handelingsgerichte diagnostiek. *TOKK: Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, *40*, 17-27.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & 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*, 428-438.
- Spilt, J. L., Koomen, H., & Thijs, J. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, *91*, 366-382.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Jak, S. (2012). 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*, 363-378.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*, 305-318.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, *79*, 1721-1735.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, *31*, 148-163.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, *14*, 1-14.
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, *42*, 53-63.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. *Infant and child development*, *17*, 181-197.
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher-child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 186-197.
- Thijs, J.T., Koomen, H.M.Y., & Van Leeuwen, M. (2003). *Observatieschalen: het handelen van leerkrachten ten aanzien van kleuters*. Ongepubliceerde Nederlandse bewerking van de Erickson-schalen voor een onderwijssetting. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Touw, H., & Van Beukering, T. (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, *48*, 453-460.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, *20*, 536-561.
- Vancraeyveldt, C., Huyse, M., Bertrands, E., Vastmans, K., Verschueren, K., & Colpin, H. (2014, November). The Playing-2-together intervention in the classroom: towards a feasible implementation in regular class practice. In: *EAPRIL Conference Proceedings* (p. 103).
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 243-257.
- Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T., Fisher, D.L., & Fraser, B.J. (1998). Students' perceptions of teacher interpersonal style: The front of the classroom as the

- teacher's stage. *Teaching and Teacher Education*, 14, 607-617.
- Van Ryzin, M. (2010). Secondary school advisors as mentors and secondary attachment figures. *Journal of Community Psychology*, 38, 131-154.
- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 243-260.
- 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.
- Verschueren K., Spilt J.L., Colpin H. 2015. De school als interpersoonlijke context voor typische en atypische ontwikkeling: de rol van leerkrachten en leeftijdsgenoten. In G. Bosmans, I. Noens, P. Bijttebier, & L. Claes (Eds.), *Diagnostiek bij kinderen, jongeren en gezinnen. Deel II: Ontwikkeling in context*. (pp. 103-121). Leuven: Acco.
- Verschueren, K., Van de Water, G., Buyse, E., & Doumen, S. (2006). *Aanpassing van het Classroom Assessment Scoring System – Kindergarten voor meting van de individuele leraar-leerling relatie*. Intern rapport, Centrum voor Schoolpsychologie, K. U. Leuven.
- Verstegen, R., & Lodewijks, H. P. B. (1993/2014). *Interactiewijzer: Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingsituaties*. Assen: Van Gorcum.
- Vuijk, P., & Faber, F. P. (2012). *Een passend antwoord op de vraag naar krachtige leerkrachten: Synchron Beeldcoachen*. Den Haag: Hogeschool Inholland
- Vuijk, P., Veen, A.F.D. van, Hebels, C., Scheltens, J., Reith, M., Holland, J., Hoogendijk, K., & Hofman, W.H.A. (2013). Protocol Multi-Method Coaching. Den Haag, Hogeschool Inholland.
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E., & Pierson, L. (1992). *Teacher as social context (TASC): Two measures of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support (Teacher-report measure)*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Zee, M., Koomen, H.M.Y., & van der Veen, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of child personality. *Journal of School Psychology*, 51, 517-533.