



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Through the teacher's mind

Understanding and improving teacher-child relationships in elementary school

Bosman, R.J.

[Link to publication](#)

Creative Commons License (see <https://creativecommons.org/use-remix/cc-licenses/>):

Other

Citation for published version (APA):

Bosman, R. J. (2020). *Through the teacher's mind: Understanding and improving teacher-child relationships in elementary school.*

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.



References

REFERENCES

- Alderman, G. L., & Nix, M. (1997). Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders, 22*, 87-95. doi:10.1177/019874299702200201
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education, 22*, 115-129. doi:10.1080/08856250701267774
- Alvarez-Monjaras, M., McMahon, T. J., & Suchman, N. E. (2017). Does maternal reflective functioning mediate associations between representations of caregiving with maternal sensitivity in a high-risk sample? *Psychoanalytic Psychology*. Advance online publication.
- Andrade, B. F., & Tannock, R. (2014). Sustained impact of inattention and hyperactivity-impulsivity on peer problems: mediating Roles of prosocial skills and conduct problems in a community sample of children. *Child Psychiatry & Human Development, 45*, 318-328. doi:10.1007/s10578-013-0402x
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2014). *Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary second model*. Web note 21. Retrieved from <https://www.statmodel.com/recentpapers.shtml>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly, 23*, 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 775-789. doi:10.1037/0022-006X.58.6.775

- Bekle, B. (2004). Knowledge and attitudes about attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a comparison between practicing teachers and undergraduate education students. *Journal of Attention Disorders, 7*, 151–161. doi:10.1177/108705470400700303
- Bertrand, M., & Pan, J. (2013). The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior. *American Economic Journal: Applied Economics, 5* (1), 32–64. doi:10.1257/app.5.1.32
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*, 45–68. doi:10.1080/01443410802459234
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511571190.011
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61–79. doi:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934–946. doi:10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology, 68*, 177–194. doi:10.1016/j.jsp.2018.03.006
- Bosman, R. J., Koomen, H. M. Y., Zee, M., & de Jong, P. F. (2020). Teacher-child relationship patterns in a representative sample versus a 'problematic relationship sample'. [Manuscript in preparation].
- Bosman, R. J., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2019). Do teachers have different mental representations of relationships with children in cases of hyperactivity versus conduct problems? *School Psychology Review, 48*, 333–347. doi:10.17105/SPR-2018-0086.V48-4
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

References

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, *52*, 664–678. doi:10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x
- Brassett–Harknett, A., & Butler, N. (2007). Attention–deficit/hyperactivity disorder: an overview of the etiology and a review of the literature relating to the correlates and life–course outcomes for men and women. *Clinical Psychology Review*, *27*, 188–210. doi:10.1016/j.cpr.2005.06.001
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, *11*, 237–252. doi:10.1002/1097-0355(199023)11:3<237::AID-IMHJ2280110306>3.0.CO;2-X
- Bretherton, I., Biringer, Z., Ridgeway, D., Maslin, C., & Sherman, M. (1989). Attachment: The parental perspective. *Infant Mental Health Journal*, *10*, 203–221. doi:10.1002/1097-0355(198923)10:3<203::AID-IMHJ2280100307>3.0.CO;2-8
- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, *93*, 3–68. doi:10.1086/461712
- Brossart, D. F., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Patience, M. A. (2014). Incorporating nonoverlap indices with visual analysis for quantifying intervention effectiveness in single-case experimental designs. *Neuropsychological Rehabilitation*, *24* (3-4), 464-491. doi:10.1080/09602011.2013.868361
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, *37*, 550-560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Button, S., Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (2001). Mothers' representations of relationships with their children: Relations with parenting behavior, mother characteristics, and child disability status. *Social Development*, *10*, 455–472. doi:10.1111/1467-9507.00175
- 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. doi:10.1016/j.jsp.2007.06.009

- 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. *The Elementary School Journal, 110*, 119-141. doi:10.1086/605768
- Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*, 597-610. doi:10.1037/a0027725
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Cavell, T. A. (2000). *Working with parents of aggressive children: A practitioner's guide*. Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10372-000
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management, 31*, 491-515. doi:10.1080/13632434.2011.614945
- Chang, M. L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research*. (pp. 95-127). Springer US.
- Cicchetti, D., Bronen, R., Spencer, S., Haut, S., Berg, A., Oliver, P., & Tyrer, P. (2006). Rating scales, scales of measurement, issues of reliability: Resolving some critical issues for clinicians and researchers. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 194*, 557-564. doi:10.1097/01.nmd.0000230392.83607.c5
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge Academic.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Vol. 5. Advances in personal relationships* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley

References

- Coninx, N., Kreijns, K., & Jochems, W. (2013). The use of keywords for delivering immediate performance feedback on teacher competence development. *European Journal of Teacher Education, 36*, 164-182. doi:10.1080/02619768.2012.717613
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self-processes and development* (pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R., & Whalon, K. J. (2015). Measuring teacher implementation of the BEST in CLASS intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 23*, 144-155. doi:10.1177/1063426614532949
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M. T., Renshaw, T. L., ... & Frank, S. (2018). Cultivating Positive Teacher–Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) Method. *School Psychology Review, 47*, 226-243. doi:10.17105/SPR-2017-0025.V47-3
- Darley, J. M., & Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist, 35*, 867-881. doi:10.1037/0003-066X.35.10.867
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society, 16*, 7-23. doi:10.1080/14681360701877743
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry, 11*, 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3*, 101-129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003
- Dong, Y., & Peng, C. Y. J. (2013). *Principled missing data methods for researchers. Springer Plus, 2* (1), 1-17. doi:10.1186/2193-1801-2-222
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., De Munter, S., Max, K., & Moens, L. (2009). Further examination of the convergent and discriminant validity of the Student Teacher Relationship Scale. *Infant and Child Development, 18*, 502-

520. doi:10.1002/icd.635

- 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 & Adolescent Psychology, 37*, 588-599. doi:10.1080/15374410802148079
- Driessen, G. W. J. M., Langen, A. M. L., & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijsten: basisrapportage PRIMA cohortonderzoek*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Van der Veen, I. (2007). Cohortonderzoek COOL 5-18. *Basisrapport basisonderwijs, eerste meting 2007/2008*. Nijmegen: ITS.
- 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. doi:10.1080/10409280802657449
- Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 212-223. doi:10.1016/j.jvb.2009.06.001
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the Schools: Assessment and Intervention Strategies*. New York, NY: Guilford Publications.
- DuPaul, G. J., & Weyandt, L. L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*, 161-176. doi:10.1080/10349120600716141
- Egeland, B., Pianta, R., & Ogawa, J. (1996). Early behavior problems: Pathways to mental disorders in adolescence. *Development and Psychopathology, 8*, 735-749. doi:10.1017/S0954579400007392
- Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy, 9*, 139-172. doi:10.1007/BF01061227
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling, 8*, 430-457. doi:10.1207/

References

S15328007SEM0803_5

- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., ... & Verschueren, K. (2016). Behavioral Engagement, Peer Status, and Teacher–Student Relationships in Adolescence: A Longitudinal Study on Reciprocal Influences. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*, 1192-1207. doi:10.1007/s10964-016-0414-5
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 92-105. doi:10.1016/j.ecresq.2008.09.002
- Fonagy, P., & Target, M. (1998). Mentalization and the changing aims of child psychoanalysis. *Psychoanalytic dialogues*, *8*, 87-114. doi:10.1080/10481889809539235
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, *12*, 201-218. doi:10.1002/1097-0355(199123)12:3<201::AID-IMHJ2280120307>3.0.CO;2-7
- Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants & Young Children*, *23*, 3-13. doi:10.1097/IYC.0b013e3181c816e2
- Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. (2010). Effects of video interaction guidance on early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1652-1659. doi:10.1016/j.tate.2010.06.016
- Furman, W., & Wehner, E. A. (1994). Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Advances in adolescent development: An annual book series, Vol. 6. Personal relationships during adolescence* (pp. 168-195). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Glass, C. S., & Wegar, K. (2000). Teacher perceptions of the incidence and management of attention deficit hyperactivity disorder. *Education*, *121*, 412–420. doi:10.1207/s15324826an1202_7
- Glover, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for Response to Intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, *36*, 526-540.

- Goodlad, J. I. (1991). Why we need a complete redesign of teacher education. *Educational Leadership*, 49 (3), 4-6. Retrieved from: <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0598034a-134d-49f3-be17-32a614ec218f%40sdc-v-sessmgr02>
- Goodman, R., & Scott, S. (1999). Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 17-24. doi:10.1023/A:1022658222914
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79-89. doi:10.1177/10634266020100020201
- Grusec, J. E., Hastings, P., & Mammone, N. (1994). Parenting cognitions and relationship schemas. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 66, 5-19. doi:10.1002/cd.23219946603
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. doi:10.1007/s10212-015-0250-0
- Hahn, A., Judd, C. M., Hirsh, H. K., & Blair, I. V. (2014). Awareness of implicit attitudes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143, 1369-1392. doi:10.1037/a0035028
- Hajovsky, D. B., Mason, B. A., & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.001
- 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. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115-136. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x

References

- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation, 61*, 21-33. doi:10.1016/j.stueduc.2019.02.002
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*, 835-854. doi:10.1016/S0742-051X(98)00025-0
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Hawkins, N. G., Sanson-Fisher, R. W., Shakeshaft, A., D'Este, C., & Green, L. W. (2007). The multiple baseline design for evaluating population-based research. *American Journal of Preventive Medicine, 33*, 162-168. doi:10.1016/j.amepre.2007.03.020
- Hayes, B., Richardson, S., Hindle, S., & Grayson, K. (2011). Developing teaching assistants' skills in positive behaviour management: an application of Video Interaction Guidance in a secondary school. *Educational Psychology in Practice, 27*, 255-269. doi:10.1080/02667363.2011.603532
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 111-138. doi:10.1353/mpq.2004.0012
- Hinshaw, S. P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin, 101*, 443-463. doi:10.1037/0033-2909.101.3.443
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155. doi:10.1037/0033-2909.111.1.127
- Hollenberg, J., & Van Der Lubbe, M. (2011). *Toetsen op school, primair onderwijs*. Arnhem, The Netherlands: CITO.
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., Vuijk, P., & van Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education, 76*, 1-13. doi:10.1016/j.tate.2018.07.014

- Hoogendijk, K., Holland, J. G., Tick, N. T., Hofman, A. W., Severiens, S. E., Vuijk, P., ... & van Veen, D. (2019). Effect of Key2Teach on Dutch teachers' relationships with students with externalizing problem behavior: a randomized controlled trial. *European Journal of Psychology of Education, 1-25*. doi:10.1007/s10212-019-00415-x
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*, 165-179. doi:10.1177/001440290507100203
- Hornstra, L., Van Der Veen, I., Peetsma, T., & Volman, M. (2013). Developments in motivation and achievement during primary school: A longitudinal study on group specific differences. *Learning and Individual Differences, 23*, 195-204. doi:10.1016/j.lindif.2012.09.004
- Howard, G. S., & Dailey, P. R. (1979). Response-shift bias: A source of contamination of self-report measures. *Journal of Applied Psychology, 64*, 144-150. doi:10.1037/0021-9010.64.2.144
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*, 191-204. doi:10.1111/1467-9507.00119
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50. doi:10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Huey, S. J., & Weisz, J. R. (1997). Ego control, ego resiliency, and the Five-Factor Model as predictors of behavioral and emotional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 404-415. doi:10.1037/0021-843X.106.3.404
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*, 319-327. doi:10.1080/14616734.2012.672288
- Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 173-184. doi:10.1207/s15374424jccp2802_5

References

- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289–301. doi:10.1016/S0022-4405(01)00074-7
- 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. doi:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology, 99*, 39-51. doi:10.1037/0022-0663.99.1.39
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., & Dumenci, L. (2007). Testing the Teacher's Report Form syndromes in 20 societies. *School Psychology Review, 36* (3), 468-483.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 12-19. doi:10.1037/10109-042
- Janssen, J., Verhelst, N., Engelen, R., & Scheltens, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen LOVS Rekenen-Wiskunde voor groep 3 tot en met 8*. Arnhem, Netherlands: Cito.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*, 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Johnston, C., & Jassy, J. S. (2007). Attention–deficit/hyperactivity disorder and oppositional/conduct problems: Links to parent–child interactions. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 16* (2), 74-79. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/2007-10250-004>
- Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass, 2*, 302-317. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x
- Jungbluth, P., Roede, E., & Roeleveld, J. (2001). *Validering van het PRIMA-leerlingprofiel*. SCO-Kohnstamm Instituut.

- 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 and Development, 19*, 600–621. doi:10.1080/10409280802231021
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast and slow*. New York, NY, US: Farrar, Straus and Giroux.
- Kahneman, D., Fredrickson, B. L., Schreiber, C. A., & Redelmeier, D. A. (1993). When more pain is preferred to less: *Adding a better end*. *Psychological Science, 4*, 401-405.
- Katz, G. S., Cohn, J. F., & Moore, C. A. (1996). A combination of vocal f0 dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. *Child Development, 67*, 205-217. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01729.x
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 741-756. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 114-129. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002
- Klassen, R. M., & Durksen, T. L. (2014). Weekly self-efficacy and work stress during the teaching practicum: A mixed methods study. *Learning and Instruction, 33*, 158-169. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.05.003
- Koenen, A. K., de Vroey, A., Kelchermans, G., Spilt, J.L. (in press). Emotions and cognitions in the relationship with an individual student: A multiple case intervention study of preservice teachers in special education. *Teaching and Teacher Education*.
- Koomen, H. M. Y., & Lont, T. A. E. (2004). *Teacher Relationship Interview Qualitative Coding Manual*. Unpublished translation. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

References

- 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. Retrieved from <https://lirias.kuleuven.be/1788903?limo=0>
- Koomen, H. M., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports, 93*, 1319-1334. doi:10.2466/pr0.2003.93.3f.1319
- 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. doi:10.1111/bjep.12094
- Koomen, H. M. Y., & Spilt, J.L. (2010-2016). *LLInC training manual*. Unpublished manuscript, Department of Child Development and Education, University of Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001
- Koomen, H., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Kumar, R., Karabenick, S. A., & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance–focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology, 107*, 533–545. doi:10.1037/a0037471
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development, 72*, 1579–1601. doi:10.1111/1467-8624.00366
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611

- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- Ladd, G. W., Herald-Brown, S. L., & Reiser, M. (2008). Does chronic classroom peer rejection predict the development of children's classroom participation during the grade school years? *Child Development, 79*, 1001-1015. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01172.x.
- Lane, J. D., & Gast, D. L. (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation, 24*, 445-463. doi:10.1080/09602011.2013.815636
- Lansink, N. & Hemker, B. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het LOVS*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Lansink, N. (2009). *Taal voor kleuters*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. (pp. 37-67). New York, NY: Oxford University Press.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 7* (1311), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01311
- Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 1-24). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lovejoy, M. C. (1996). Social inferences regarding inattentive-overactive and aggressive child behavior and their effects on teacher reports of discipline. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 33-42. doi:10.1207/s15374424jccp2501_4
- Ly, J., Zhou, Q., Chu, K., & Chen, S. H. (2012). Teacher-child relationship quality and academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Journal of School Psychology, 50*, 535-553. doi:10.1016/j.jsp.2012.03.003
- Maassen, G. H., & Bakker, A. B. (2001). Suppressor variables in path models: Definitions and interpretations. *Sociological Methods & Research, 30*, 241-270. doi:10.1177/0049124101030002004

References

- Maier, M. A., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 180-189. doi:10.1080/01650250344000398
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-104. doi:10.2307/3333827
- Manolov, R., Losada, J. L., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2016). Analyzing two-phase single-case data with non-overlap and mean difference indices: illustration, software tools, and alternatives. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-16. doi:10.3389/fpsyg.2016.00032
- Martel, M. M., Gremillion, M., Roberts, B., von Eye, A., & Nigg, J. T. (2010). The structure of childhood disruptive behaviors. *Psychological assessment, 22*, 816-826. doi:10.1037/a0020975
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment, 24*, 367-380. doi:10.1177/0734282906290594
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 696-738). New York: Wiley.
- McComas, J. J., Johnson, L., & Symons, F. J. (2005). Teacher and peer responsivity to pro-social behaviour of high aggressors in preschool. *Educational Psychology, 25*(2-3), 223-231. doi:10.1080/0144341042000301175
- McCormick, M. P., & O'Connor, E. E. (2014). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology, 107*, 502-516.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of School Psychology, 51*, 611-624. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.001
- 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. doi:10.1016/j.edurev.2014.12.001
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, *74*, 1145-1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Menting, B., van Lier, P. A. C., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *52*, 72–79. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x
- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L., Anderman, E., Anderman, L., ...Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioral system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 35, pp. 53-152. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(03)01002-5
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The student–teacher relationship scale revisited: testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*, 357-368. doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.003
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, *44*, 771-786. doi:10.1037/a0037457
- Monroe, C. R., & Obidah, J. E. (2004). The influence of cultural synchronization on a teacher’s perceptions of disruption: A case study of an African American middle-school classroom. *Journal of Teacher Education*, *55*, 256-268. doi:10.1177/0022487104263977
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, *29*, 795-833. doi:10.1007/s10648-016-9378-y
- Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor’s perspective. *Urban Education*, *34*, 292-337. doi:10.1177/0042085999343003

References

- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the Schools, 41*, 751–762. doi:10.1002/pits.20015
- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, C. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 49–61. doi:10.1016/j.appdev.2007.10.006
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide*. Version 7. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*, 177–197. doi:10.1016/j.edurev.2012.03.001
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*, 120–162. doi:10.3102/0002831210365008
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*, 340–369. doi:10.3102/0002831207302172
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education, 24*, 117–126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 117–126. doi:10.1016/j.tate.2006.11.008
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & Human Development, 14*, 265–288. doi:10.1080/14616734.2012.672280
- Offord, D. R., Alder, R. J., & Boyle, M. H. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. *American Journal of Social Psychiatry, 6* (4), 272–278. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1988-07771-001>

- Ohan, J. L., Visser, T. A., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology, 49*, 81-105. doi:10.1016/j.jsp.2010.10.001
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences, 59*, 86-95. doi:10.1016/j.lindif.2017.09.007
- Olivier, E., & Archambault, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learning and Individual Differences, 59*, 86-95. doi:10.1016/j.lindif.2017.09.007
- Overall, N. C., Fletcher, G. J., & Friesen, M. D. (2003). Mapping the intimate relationship mind: Comparisons between three models of attachment representations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1479-1493. doi:10.1177/0146167203251519
- Pandey, S., & Elliott, W. (2010). Suppressor variables in social work research: Ways to identify in multiple regression models. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*, 28. doi:10.5243/jsswr.2010.2
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy, 42* (2), 284-299. doi:10.1016/j.beth.2010.08.006
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (2002) The early development of coercive family process. In J.B. Reid, G.R. Patterson, & J. Snyder (Eds). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale-Short Form*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31. doi:10.1016/0022-4405(94)90026-4
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

References

- Pianta, R. C. (2003). *Teacher Relationship Interview: Qualitative Coding Manual*. Retrieved from the author.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33* (3), 444-458.
- 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. doi:10.1002/0471264385.wei0710
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (1997). Working models of attachment and daily social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1409-1423. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1409
- Pinheiro J., Bates D., DebRoy S., Sarkar D., R Core Team (2018). *_nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models_. R package version 3.1-137*. Retrieved from: <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>>.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H., & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*, 451-470. doi:10.1016/S0193-3973(02)00128-4
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective Teacher-Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review, 46*, 239-261. doi:10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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. doi:10.3102/0034654311421793
- Rudasill, K. M., Reio, 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. doi:10.1016/j.jsp.2010.05.001
- Rudasill, K., Rimm-Kaufman, S. E., Justice, L. M., & Pence, K. (2006). Temperament

and language skills as predictors of teacher-child relationship quality in preschool.

Early Education and Development, 17, 271–291. doi:10.1207/s15566935eed1702_4

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231. doi:10.1080/14616734.2012.672262
- Saft, E. W., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125–141. doi:10.1521/scpq.16.2.125.18698
- Sanetti, L. M. H., Collier-Meek, M. A., Long, A. C., Kim, J., & Kratochwill, T. R. (2014). Using implementation planning to increase teachers' adherence and quality to behavior support plans. *Psychology in the Schools*, 51, 879–895.
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2017). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5, 175–186. doi:10.1016/S2215-0366(17)30167-0
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48–58. doi:10.1080/00461528409529281
- Seegers, G., Van Putten, C. M., & De Brabander, C. J. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 365–384. doi:10.1348/000709902320634366
- Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences*, 44, 238–249. doi:10.1016/j.paid.200
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.00.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

References

- 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. doi:10.1037/0022-0663.82.1.22
- Slade, A., Belsky, J., Aber, J. L., & Phelps, J. L. (1999). Mothers' representations of their relationships with their toddlers: Links to adult attachment and observed mothering. *Developmental Psychology, 35*, 611-619. doi:10.1037/0012-1649.35.3.611
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development, 7*, 283-298. doi:10.1080/14616730500245880
- Slinker, B. K., & Glantz, S. A. (1985). Multiple regression for physiological data analysis: the problem of multicollinearity. *American Journal of Physiology-Regulatory, 249*, 1-12. doi:10.1152/ajpregu.1985.249.1.R1
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, second edition. London etc.: Sage Publishers.
- Snyder, J., Prichard, J., Schrepferman, L., Patrick, M. R., & Stoolmiller, M. (2004). Child impulsiveness—inattention, early peer experiences, and the development of early onset conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*, 579-594. doi:10.1023/B:JACP.0000047208.23845.64
- Spilt, J. L., & Hughes, J. N. (2015). African American Children at Risk of Increasingly Conflicted Teacher-Student Relationships in Elementary School. *School Psychology Review, 44*, 306-314. doi:10.17105/spr-14-0033.1
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the view on teacher--child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review, 38* (1), 86-102.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012a). Dynamics of teacher--student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development, 83*, 1180-1195. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology, 51*, 185-196. doi:10.1037/a0038540

- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*, 457-477. doi:10.1007/s10648-011-9170-y
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012b). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*, 305-318. doi:10.1080/14616734.2012.672286
- Stinnett, T. A., Crawford, S. A., Gillespie, M. D., Cruce, M. K., & Langford, C. A. (2001). Factors affecting treatment acceptability for psycho–stimulant medication versus psycho–educational intervention. *Psychology in the Schools*, *38*, 585–591. doi:10.1002/pits.1045
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teacher's narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, *31* (2), 148–163.
- Suchman, N., DeCoste, C., Castiglioni, N., Legow, N., & Mayes, L. (2008). The Mothers and Toddlers Program: Preliminary findings from an attachment-based parenting intervention for substance-abusing mothers. *Psychoanalytic Psychology*, *25*, 499-517. doi:10.1037/0736-9735.25.3.499
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, *17*, 223-237. doi:10.1080/09362830903235375
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, *42*, 31-43. doi:10.1016/j.ecresq.2017.08.001
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, *7*, 379–398. doi:10.1007/s11218-004-4229-y
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M., & van der Leij, A. (2008). Teacher-child relationships and pedagogical practices: Considering the teacher's perspective. *School Psychology Review*, *37*(2), 244-260.
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student–teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of*

References

- School Psychology*, 50, 257-273. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.004
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15, 666-681. doi:10.5465/AMR.1990.4310926
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110, 228-245. doi:10.1086/605771
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751-796. doi:10.3102/0034654308321456
- Van Berkel, S., Hilde, M., Engelen, R., Kamphuis, F., Kleintjes, F., & Krom, R. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording woordenschat, groep 3 t/m 5*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Van Boxtel, H., Engelen, R., & De Wijs, A. (2011). *Wetenschappelijke Verantwoording van de Eindtoets 2011*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F., & Duyvesteyn, M. (1995). Breaking the intergenerational cycle of insecure attachment. A review of the effects of attachment-based interventions in maternal sensitivity and infant security. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 225-248. doi:10.1111/j.1469-7610.1995.tb01822.x
- Van Widenfelt, B. V., Goedhart, A., Treffers, P. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 281-289. doi:10.1007/s00787-003-0341-3
- 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. doi:10.1007/s10802-014-9892-7
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018).

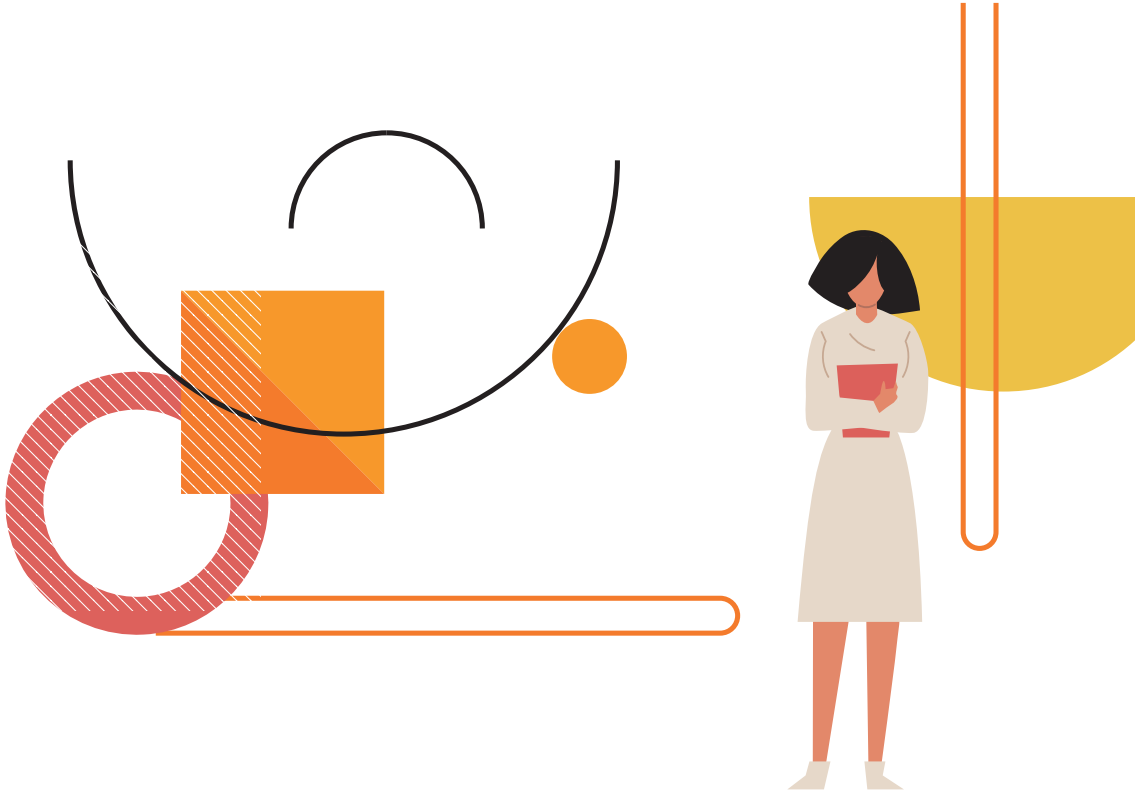
The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, *88*, 125-164. doi:10.3102/0034654317743200

- Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015). Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, *93*, 403-411. doi:10.1002/jcad.12038
- Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. *Political analysis*, *18*, 450-469. doi:10.1093/pan/mpq025
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*, 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Weekers, A., Groenen, I., Kleintjes, F., & Feenstra, H. (2011). *Wetenschappelijke verantwoording papieren toetsen Begrijpend Lezen voor groep 7 en 8*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, *90*, 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students’ achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, *30*, 1-35. doi:10.1016/j.dr.2009.12.001
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. A. (2006). Teachers’ sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In Urdan, T., Pajares, F. (Eds.), *Adolescence and education: Volume V: Self-efficacy beliefs during adolescence* (pp. 117–137). Greenwich, CT: Information Age.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher–student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, *48*, 357-387. doi:10.1016/j.jsp.2010.06.004
- Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher–child relationship quality in third grade. *Early Education and Development*,

References

- 20, 845-864. doi:10.1080/10409280802582803
- Yang, C. C. (2006). Evaluating latent class analysis models in qualitative phenotype identification. *Computational Statistics & Data Analysis, 50*, 1090-1104. doi:10.1016/j.csda.2004.11.004
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*, 192-204. doi:10.1007/s12144-008-9034-x
- Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an International Journal, 30*, 485-493. doi:10.2224/sbp.2002.30.5.485
- Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology, 14*, 265-280. doi:10.1080/17405629.2016.1196587
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*, 981-1015. doi:10.3102/0034654315626801
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology, 64*, 43-60. doi:10.1016/j.jsp.2017.04.007
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology, 108*, 1013-1027. doi:10.1037/edu0000106
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 37-50. doi:10.1016/j.cedpsych.2017.06.009
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology, 55*, 39-56. doi:10.1016/j.jsp.2015.12.003

Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology, 51*, 517-533. doi:10.1016/j.jsp.2013.05.003



Summary

SUMMARY

Many researchers and practitioners have stressed the importance of teacher–child relationship quality in elementary school. Positive teacher–child relationship quality, indicated by closeness, warmth, and open communication has been positively linked to children’s school adjustment, whereas negative teacher–child relationship quality, marked by conflict, disrespect, and lack of trust, has been related to unfavorable school outcomes. Negative teacher–child relationship quality has also been related to teachers’ negative affect and stress in school. Given the significant influence of teacher–child relationship quality on various outcomes, it is vital to uncover how teacher–child relationship quality develops over time and which factors contribute to relationship quality. This may help researchers to develop interventions that foster favorable relationship quality between teachers and children. This dissertation contains four separate studies that aim to advance insight into how teacher–child relationship quality develops throughout elementary school, why teachers experience different feelings and perceptions regarding children with various problematic behaviors, and how teachers’ perceptions of relationship quality can be improved using a teacher-based coaching intervention.

In Chapter 2, we used a person-centered approach to discover possible trajectories of affective teacher–child relationship quality from kindergarten through sixth grade, regarding the unique relationship dimensions of closeness, conflict, and dependency. Subsequently, we examined the influence of several child characteristics on these developmental trajectories, as well as how these separate trajectories of teacher–child relationships quality affect children’s school adjustment at the end of elementary school. Teachers reported in kindergarten, grade 3, and grade 6 about the quality of affective relationships with individual children ($N = 1300$ children). Teacher–child relationship quality was defined by the level of closeness, conflict, and dependency in the relationship. The results indicated that there were three subgroups of teacher-child dyads regarding closeness: the largest group consisted of teacher–child dyads with high-stable closeness, and smaller subgroups had either very-high decreasing or moderate increasing trajectories of closeness during elementary school. For teacher–child conflict, the largest group had low-stable levels of conflict, and smaller groups had either low-increasing or high-decreasing levels of conflict. For teacher–child dependency, only two subgroups were found. The largest group consisted of teacher–child dyads with low-decreasing levels of dependency, and a small subgroup had low-increasing levels of dependency. When combining

the three separate relationship dimensions, we found that over 70% of all participating teacher–child dyads had favorable trajectories on all relationship dimensions. However, part of the children had unfavorable trajectories on at least one relationship dimension, and around 5% of the children even had unfavorable relationship trajectories on two or more dimensions.

Children with externalizing behavior, poorer verbal abilities, and boys had increased risks of developing poor-quality relationships with their teachers throughout elementary school, as characterized by separate trajectories of conflict, closeness, and dependency. In addition, children with the poorest-quality dependency trajectory performed worse on all outcomes regarding academic achievement and motivation compared to children with more favorable trajectories of dependency. In addition, we found that children with the most unfavorable relationships (i.e., unfavorable trajectories on all relationship dimensions) had lower math achievement, task motivation, and self-efficacy beliefs in sixth grade compared to children with favorable relationships (i.e., unfavorable trajectories on none of the relationship dimensions). Although it is reassuring that many children seem to share a positive relationship with their teachers during elementary school, it is also important to note that a substantial number of children, and particularly those with externalizing behavior, may need more support from their teacher to thrive academically.

Following the findings of Chapter 2, we subsequently examined in Chapter 3 why teachers may experience different feelings and perceptions in response to various types of externalizing behavior in children. Specifically, we examined how children’s externalizing behaviors (i.e., hyperactivity or inattention and conduct problems) were uniquely related to teachers’ mental representations of the teacher-child relationship. Mental representations of relationships include feelings, self-efficacy beliefs (cf. beliefs in their capability to deal with individual children), and attitudes about relationships. To uncover these mental representations, which usually operate outside teachers’ conscious awareness, researchers often use implicit interview techniques instead of questionnaires. Such an interview technique has also been used in teacher–relationship research, namely the Teacher Relationship Interview (TRI). The TRI contains questions about teachers’ recent, specific experiences with a child. Independent coders scored teachers’ answers using a coding manual explaining nine separate constructs containing teachers’ sensitive practices, including self-efficacy beliefs, and feelings about the child. In Chapter 3, upper elementary school teachers (N = 61 teachers) first reported about children’s behaviors in the classroom, and later in the school

Summary

year, they were interviewed about one individual child from their classroom, using the TRI. Results indicated that teachers had more positive feelings and employed more sensitive practices in cases of hyperactivity or inattention. In contrast, teachers had more negative feelings, such as anger, in the case of conduct problems. These findings indicate that different types of externalizing behavior may contribute differently to teachers' feelings, (self-efficacy) beliefs, and attitudes about relationships with individual children.

When teachers have mainly negative feelings and employ less sensitive teaching practices toward a child, it could be important that teachers reflect on ways in which these negative feelings emerge and how they influence their daily practices. Therefore, Chapters 4 and 5 focused on evaluating the teacher-based coaching intervention "LLInC" (Leerkracht-Leerling Interactie Coaching in Dutch, or Teacher–Student Interaction Coaching; Koomen & Spilt, 2010-2016), that aims to improve teachers' perceptions of relationship quality. Based on an extended attachment framework, LLIInC tries to foster more open mindsets by stimulating teachers to reflect on their mental representations of relationships with individual children. During four sessions, teachers talk extensively with a trained consultant about their experiences in interactions with two children from their classroom. LLIInC uses the TRI during the first session to elicit and evaluate teachers' narratives about their relationship with an individual child. After the interview, teachers' narratives are labelled in general, scientifically substantiated terms by a consultant and depicted in a relationship profile. This relationship profile is discussed during the second session with the goal of further stimulating teachers' reflections on the relationship. Reflection is stimulated by letting teachers think about dissonances between theory and narrated practices, on their feelings and affect toward the individual child, and on the connection between teaching practices and feelings. The consultant has a facilitating role in stimulating the teacher to think about possible solutions that may lead to improved relationship perceptions and self-efficacy beliefs of how to interact with the individual child. These two sessions are repeated for a second child.

To evaluate LLIInC, we began with a case study in Chapter 4 to examine the effects of LLIInC on four teachers and eight children from Dutch elementary schools. A single subject design was employed to reveal whether there were improvements in teachers' perceptions of relationship quality with individual children. The four teachers each selected two children from their classroom with whom they experienced difficulties in the relationship, such as problems in getting through to the child or conflicts during interactions with the child. Teachers completed a pretest and posttest questionnaire about their general

views of the relationship with each individual child. In addition, teachers completed daily questionnaires about their perceptions of conflict, closeness, and self-efficacy concerning each child separately, before, during, and after LLInC. A multiple baseline design was used, where LLInC was introduced after a different amount of day-to-day measurements for each teacher–child dyad. Overall, teachers’ global assessments of teacher–child relationship quality improved significantly from pretest to posttest for the majority of teacher–child dyads. However, teachers’ day-to-day perceptions of conflict, closeness, and self-efficacy only improved significantly for half of the teacher–child dyads. Day-to-day improvements were mostly found for the second child who was subject of LLInC, which underscores the importance of including two children during LLInC. Thus, for most teachers, their global relationship perceptions improved, but this was not always reflected in their day-to-day experiences of relationships.

We further evaluated LLInC in Chapter 5. Again, we evaluated whether LLInC generated improvements in teachers’ perceptions of affective relationships in elementary school (Grades 2 to 6), as measured by the specific dimensions of closeness, conflict, and dependency. We additionally examined the effects of LLInC on teachers’ student-specific self-efficacy for behavior management and emotional support. An intervention group of teachers that received LLInC about two individual children with whom they experienced relationship difficulties ($n = 92$ teacher–child dyads) was compared with a (similarly selected) control group of teachers that did not receive any form of intervention ($n = 88$ teacher–child dyads). Teachers in the intervention group were also asked to fill out questionnaires about two other children from their classroom with whom they experienced relationship problems, however, these children were not subject of conversations during LLInC. As a result, possible transfer effects of LLInC could be examined ($n = 81$ teacher–child dyads). Overall, the effects of LLInC were strongest for teachers’ student-specific self-efficacy beliefs. Teachers receiving LLInC had short-term and longer-term improvements in their self-efficacy beliefs of managing the child’s behavior, compared to teachers who did not receive an intervention. Short-term improvements were found regarding teachers’ self-efficacy beliefs for providing emotional support to children and for teachers’ perceptions of conflict and closeness in the affective relationship, again compared with control teachers. All improvements transferred to intervention teachers’ relationships with the other children with whom they experienced relationship problems. Notably, no significant improvements were found for teachers’ perceptions of dependency. Overall, LLInC seems

a promising intervention that can result in improved teacher beliefs and perceptions about relationships with individual children.

Taken together, the studies in this dissertation may advance our understanding of teachers' perceptions and mental representations of dyadic teacher-child relationships in several ways. First, we identified subgroups of children that have an increased risk of developing poor-quality relationships with their teachers throughout elementary school, and that this has consequences for their school adjustment in sixth grade. Second, we concluded that teachers perceive more negative feelings in case of conduct problems, whereas they have more positive feelings and sensitive practices in relationships with hyperactivity or inattention. Third, we concluded that LLInC is a promising intervention or improving teachers' self-efficacy beliefs and relationship perceptions. These findings have important implications for school professionals and teachers in elementary school, as is discussed in Chapter 6. In the end, it seems all about providing a positive environment in which children, and teachers, are enabled to achieve their goals and to feel good.



Samenvatting

Summary in Dutch

SAMENVATTING (SUMMARY IN DUTCH)

Onderzoekers hebben veelvuldig aangetoond dat de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling uitermate belangrijk is in het basisonderwijs. Positieve relatiekwaliteit, gekenmerkt door wederzijds vertrouwen, warmte en open communicatie, heeft een gunstige invloed op de schoolse aanpassing van leerlingen. Negatieve relatiekwaliteit, gekenmerkt wordt door wantrouwen, onbegrip en conflict, heeft een negatieve invloed op het functioneren van leerlingen op school. Ook leerkrachten ervaren vaak negatieve effecten van een ongunstige relatie met een leerling, zoals gevoelens van boosheid en stress. Omdat de kwaliteit van de leerkracht–leerlingrelatie invloed heeft op leerling én leerkracht, is het belangrijk om te achterhalen welke factoren hieraan bijdragen en hoe deze relatie zich ontwikkelt gedurende de basisschoolperiode. Deze informatie is nodig om effectieve interventies te kunnen ontwikkelen die de kwaliteit van leerkracht–leerlingrelaties bevorderen. In dit proefschrift worden vier aparte onderzoeken beschreven die (a) inzicht geven in de ontwikkeling van leerkracht–leerlingrelaties in het basisonderwijs, (b) antwoord geven op de vraag waarom leerkrachten de relatie met leerlingen met verschillende soorten problematisch gedrag anders ervaren en (c) nagaan hoe de kwaliteit van de leerkracht–leerlingrelatie verbeterd kan worden door middel van een coachinginterventie voor leerkrachten.

In hoofdstuk 2 onderzochten we de ontwikkeling van de kwaliteit van leerkracht–leerlingrelaties voor dezelfde leerlingen vanaf de kleuterklas tot het einde van groep 8. Daarbij werd nagegaan in hoeverre er subgroepen van leerkracht–leerlingdyades onderscheiden konden worden, aan de hand van de unieke relatiedimensies conflict, nabijheid en afhankelijkheid. Vervolgens werd onderzocht welke factoren het risico op ongunstige relatiekwaliteit – in termen van conflict, nabijheid en afhankelijkheid – vergroten en wat de consequenties hiervan zijn. Leerkrachten rapporteerden in groep 2, groep 5 en groep 8 over de mate van conflict, nabijheid en afhankelijkheid in de relaties met individuele leerlingen uit de klas (N = 1300 leerlingen). Wat betreft nabijheid liet de grootste groep van leerkracht–leerlingdyades een positief beeld zien: er werden stabiel hoge niveaus van nabijheid ervaren door de leerkrachten. Daarnaast werden twee kleinere subgroepen gevonden met een gemiddeld respectievelijk toenemend en licht afnemend niveau van nabijheid gedurende de basisschoolperiode. Wat betreft conflict bestond de grootste groep uit dyades met een stabiel laag niveau van conflict. Een minder grote groep had lage niveaus van conflict in de kleuterklas die toenamen gedurende de basisschoolperiode. De laatste groep begon

met een hoge mate van conflict in de kleuterklas, die afnam gedurende de basisschoolperiode. Voor de relatiedimensie afhankelijkheid konden twee groepen worden onderscheiden. De grootste groep bestond uit leerkracht-leerlingdyades met een laag, afnemend niveau van afhankelijkheid en een kleine subgroep met een laag, toenemend niveau van afhankelijkheid. Na het combineren van de verschillende dimensies van relatiekwaliteit, bleek dat een ruime meerderheid van de leerkracht-leerlingdyades een relatie had met op iedere dimensie een gunstige ontwikkeling. Daarentegen waren voor een kleine subgroep de leerkracht-leerlingrelaties ongunstig voor ten minste één van de relatiedimensies en had circa 5% van de leerlingen een ongunstige relatie met leerkrachten op twee of meer van de relatiedimensies.

Voornamelijk leerlingen met externaliserend gedrag, verminderde verbale vaardigheden en jongens blijken een groter risico te lopen op ongunstige relatiekwaliteit (voor zowel conflict, nabijheid en afhankelijkheid) met verschillende leerkrachten tijdens de basisschoolperiode. Daarnaast blijken leerlingen met een hoge mate van afhankelijkheid in de relatie met leerkrachten aan het einde van de basisschoolperiode slechter te presteren op het gebied van rekenen, minder gemotiveerd te zijn voor taken in de klas en zichzelf minder in staat te voelen tot presteren in de klas dan leerlingen met een lage mate van afhankelijkheid. Hoewel het geruststellend is dat de meerderheid van de leerkracht-leerlingrelaties gunstig is, blijkt uit dit onderzoek dat een aanzienlijk deel van de leerlingen, en voornamelijk degenen met externaliserend gedrag, extra ondersteuning nodig heeft van de leerkracht om goed te kunnen functioneren op school.

Naar aanleiding van de bevindingen van hoofdstuk 2, werd in hoofdstuk 3 diepgaander onderzocht in hoeverre verschillende subtypen van externaliserende problemen van leerlingen gerelateerd zijn aan de relatiebeleving van leerkrachten. Meer specifiek werd onderzocht hoe hyperactiviteit c.q. onoplettendheid en gedragsproblemen een unieke bijdrage leveren aan de mentale representatie van de relatie van de leerkracht. Mentale relatierepresentaties omvatten de gedachten en gevoelens van de leerkracht over een individuele leerling, en overtuigingen van de leerkracht over zichzelf in relatie tot de leerling. Omdat deze relatierepresentaties geacht worden buiten het bewuste gedachtenpatroon te opereren, gebruiken onderzoekers impliciete interviewtechnieken in plaats van vragenlijsten. In onderzoek naar leerkracht-leerlingrelaties wordt in dit kader gebruik gemaakt van het Leerkracht Relatie Interview (LRI). Het LRI bestaat uit vragen over recente ervaringen die leerkrachten hebben opgedaan in interacties met individuele leerlingen. Na het afnemen van het LRI, beoordelen onafhankelijke

codeurs met behulp van een kwalitatief codeersysteem negen verschillende constructen die verwijzen naar aspecten van het pedagogisch handelen en de gevoelens van de leerkracht over de leerling.

In hoofdstuk 3 werd het LRI gebruikt om te achterhalen hoe de mentale relatierrepresentatie van de leerkracht gerelateerd is aan verschillende subtypen van externaliserend gedrag. In totaal rapporteerden 61 bovenbouwleerkrachten van het basisonderwijs over deze verschillende typen probleemgedrag van leerlingen. Aan het einde van het schooljaar werden leerkrachten geïnterviewd over de relatie met een individuele leerling. Leerkrachten blijken meer positieve gevoelens te hebben en sensitiever te zijn in interacties wanneer er sprake is van hyperactiviteit c.q. onoplettendheid. Daarentegen hebben leerkrachten meer negatieve gevoelens zoals boosheid, wanneer er sprake is van gedragsproblemen. Hieruit blijkt dat verschillende vormen van externaliserende gedrag anders gerelateerd zijn aan de mentale representatie van de relatie met individuele leerlingen.

Wanneer leerkrachten voornamelijk negatieve gevoelens hebben en minder sensitief zijn in hun handelen naar een individuele leerling, kan het belangrijk zijn om leerkrachten te laten reflecteren op waarom deze negatieve gevoelens ontstaan en hoe deze gevoelens de dagelijkse interacties met leerlingen beïnvloeden. Daarom onderzochten we in de hoofdstukken 4 en 5 effecten van de interventie Leerkracht–Leerling Interactie Coaching (LLInC). LLIInC heeft tot doel percepties van de leerkracht over de relatie met een individuele leerling te verbeteren. Dit wordt gedaan door het stimuleren van reflectie bij de leerkracht, om zo de meer onbewuste denkprocessen van leerkrachten aan te spreken. LLIInC bestaat uit vier sessies waarin de leerkracht spreekt met een getrainde coach over de ervaringen die hij of zij heeft opgedaan in de relatie met twee verschillende leerlingen uit zijn of haar klas. Tijdens de eerste sessie wordt het LRI gebruikt om de verwachtingen, opvattingen en emoties ten opzichte van een leerling te achterhalen. Na het interview worden deze opvattingen en gevoelens door de coach samengevat in meer algemene, wetenschappelijk onderbouwde constructen die worden weergegeven in een relatieprofiel. Tijdens de tweede sessie wordt dit relatieprofiel gepresenteerd aan de leerkracht. De coach stimuleert de leerkracht vervolgens om actief te onderzoeken hoe de relatie met de leerling eruitziet en wat de mogelijkheden zijn om een spiraal van negatieve interacties en emoties te doorbreken. Deze twee sessies worden vervolgens herhaald voor een tweede individuele leerling uit de klas van de leerkracht.

In hoofdstuk 4 voerden we een serie single-case-studies (N=1) uit om de effecten van LLIInC te onderzoeken. Vier leerkrachten en acht leerlingen uit

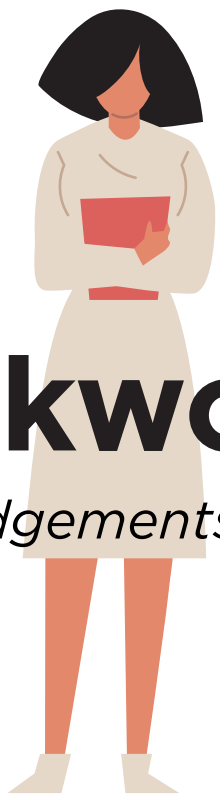
het basisonderwijs namen deel. Leerkrachten selecteerden twee leerlingen uit hun klas met wie zij een problematische relatie hadden, zoals het ervaren van conflict in interacties met de leerling of moeite hebben om te kunnen doordringen tot de leerling. De leerkrachten vulden voorafgaande en na afloop van LLInC een korte vragenlijst in over hun algemene perceptie van de relatie met de twee individuele leerlingen. Voor elk van de leerkracht-leerlingdyades werd apart onderzocht of er sprake was van een klinisch relevant verschil in relatiekwaliteit. Van de meeste leerkrachten verbeterde het algemene beeld van de relaties na afloop van LLInC (zeven van de acht dyades). Daarnaast vulden leerkrachten een dagelijkse vragenlijst in over hun ervaringen en gevoelens in de relatie met de twee leerlingen, gedurende een periode voorafgaande, tijdens, en na afloop van de interventie. De dagelijkse perceptie van conflict, nabijheid en gevoelens van self-efficacy verbeterde voor de helft van alle leerkracht-leerlingdyades. Het viel op dat de meeste verbeteringen werden gevonden voor de relatie met de leerling die als tweede werd besproken tijdens LLInC. Dit resultaat onderschrijft het belang van het includeren van in ieder geval twee leerlingen. De resultaten van deze studie duiden aan dat de algemene relatieperceptie vaak verbetert na inzet van LLInC, maar dat deze verbetering niet altijd wordt ervaren tijdens dagelijkse interacties in de klas.

In hoofdstuk 5 werd LLInC verder geëvalueerd door middel van een groepsvergelijkingsstudie. We onderzochten in hoeverre LLInC zorgde voor een verbetering in de relatieperceptie van leerkrachten, zoals gemeten aan de hand van de dimensies conflict, nabijheid en afhankelijkheid. Daarnaast onderzochten we in hoeverre LLInC van invloed was op leerling-specifieke self-efficacygevoelens met betrekking tot gedragsmanagement en emotionele ondersteuning. In totaal ontvingen 46 leerkrachten LLInC over twee leerlingen uit hun klas waarmee ze een moeizame relatie ervaarden ($n = 92$ leerkracht-leerlingdyades). De veranderingen in relatieperceptie en self-efficacy gevoelens werden vergeleken met een controlegroep van leerkrachten die geen interventie kregen ($n = 88$ leerkracht-leerling dyaden). Leerkrachten in de interventiegroep werden ook gevraagd om vragenlijsten in te vullen over twee andere leerlingen uit hun klas met wie ze een moeizame relatie ervaarden, maar die geen onderwerp van LLInC waren. Deze transfergroep bestond uit 81 leerkracht-leerlingdyades.

De effecten van LLInC bleken het sterkst voor de leerling-specifieke self-efficacygevoelens van leerkrachten. Leerkrachten in de interventiegroep lieten een verbetering zien in hun self-efficacygevoelens met betrekking tot gedragsmanagement direct na afloop van LLInC en ook bij een nameting

later in het schooljaar, vergeleken met leerkrachten uit de controlegroep. Verder werden verbeteringen gevonden in de mate van conflict, nabijheid en self-efficacygevoelens betreffende emotionele ondersteuning direct na afloop van LLInC, in vergelijking met de controlegroep. Deze verbeteringen werden ook gevonden voor de transfergroep, hetgeen betekent dat leerkrachten in de interventiegroep vergelijkbare verbeteringen ervaarden in de relatie met de twee leerlingen die geen onderwerp waren van de coachinginterventie. Er werden geen verbeteringen gevonden in de mate van afhankelijkheid die leerkrachten ervaarden in de relaties met individuele leerlingen. Concluderend, LLInC lijkt een veelbelovende interventie die kan bijdragen aan meer positieve percepties en gevoelens over de relaties met individuele leerlingen.

Over het geheel genomen dragen de bevindingen van dit proefschrift bij aan het begrip van leerkrachtpercepties van de leerkracht–leerlingrelatie. Ten eerste vonden we dat een subgroep leerlingen in het basisonderwijs een vergroot risico heeft op ongunstige relatiekwaliteit met verschillende leerkrachten van de kleuterklas tot het einde van de basisschool – en dat dit van invloed is op hun schoolse aanpassing in groep 8. Ten tweede werd geconcludeerd dat leerkrachten voornamelijk negatieve gevoelens ervaren wanneer er sprake is van een gedragsprobleem bij een leerling, en juist meer positieve gevoelens en meer sensitiviteit in relatie tot hyperactiviteit c.q. onoplettendheid. Ten derde toonden we aan dat LLInC een veelbelovende interventie is die de relatieperceptie van leerkrachten ten positieve kan beïnvloeden. Deze bevindingen hebben belangrijke implicaties voor professionals die werkzaam zijn in het basisonderwijs, zoals wordt besproken in hoofdstuk 6. Want uiteindelijk draait het om een positieve omgeving waarin de leerkracht én de leerling voldoende mogelijkheden hebben om te groeien en zich goed voelen op school.



Dankwoord

(Acknowledgements in Dutch)

DANKWOORD (ACKNOWLEDGEMENTS IN DUTCH)

Veel mensen zijn heel belangrijk geweest om dit proefschrift tot stand te laten komen. Allereerst wil ik mijn dank uitbrengen aan alle leerkrachten en leerlingen die de tijd en moeite hebben genomen om deel te nemen aan dit onderzoek. Het was een inspiratie om van jullie te leren!

Helma, ik kon mij geen betere promotor en dagelijks begeleider wensen. Jouw ervaringen binnen leerkracht-leerlingrelaties kwamen feilloos tot uiting in onze supervisor-aio relatie: Je gaf mij voldoende richting en tegelijkertijd ruimte en vertrouwen om mijn eigen weg te vinden. Ik kon altijd bij je binnenlopen voor advies of een gezellig gesprek. Naast dat ik ontzettend veel van je heb geleerd als onderzoeker, inspireerde je mij met al je enthousiasme en nieuwsgierigheid om meer te willen weten en leren. Het was (en is) fijn om met iemand samen te kunnen werken die zo enthousiast is over wetenschappelijk onderzoek en over veel andere dingen die belangrijk zijn in het leven. Je bent daarin echt een voorbeeld! Dank je wel voor je steun, de warme woorden wanneer het wat minder ging en alle complimenten wanneer we iets te vieren hadden. Op naar weer een heleboel nieuwe, mooie samenwerkingen (en misschien wel ons eerste congres samen).

Peter, veel dank voor jouw hulp bij de interventie artikelen en tijdens Helma's afwezigheid. Door jouw kritische vragen zorgde je voor hernieuwde inzichten en inspiratie. Door samen te sparren over nieuwe analysetechnieken kreeg ik energie om er weer mee aan de slag te gaan. Je vertelde vaak dat je 'minder in het onderwerp zit', maar wist mij keer op keer de juiste aanwijzingen en adviezen te geven waardoor ik weer verder kon. Dank je wel hiervoor! Daarnaast ben ik natuurlijk heel dankbaar voor de mogelijkheid om nog even te blijven bij de onderzoeksgroep en het onderzoek verder voort te zetten.

Marjolein, mede dankzij jouw razendsnelle promotie kreeg ik de kans om dit promotietraject te starten. Ik ben dankbaar voor al je handige schrijftips, heldere adviezen over de wetenschap en je duidelijke voorbeelden. Jouw proefschrift was een inspiratiebron! Ik genoot ook van onze koffiemomenten zo vroeg in de morgen, als de afdeling verder nog leeg was. Ik kreeg dan altijd inspiratie voor een nieuwe dag. Daarnaast heb ik genoten van onze congressen samen. Vooral Australië was een geweldig avontuur dat ik niet snel zal vergeten. Ik kijk uit naar de komende tijd waarin we onze krachten weer bundelen voor nieuwe artikelen!

Natuurlijk wil ook de leden van de promotiecommissie, dr. Jantine Spilt, prof. dr. Elke Struyf, dr. Lisa Gaikhorst, prof. dr. Bram Orobio de Castro, en prof. dr. Frans Oort, hartelijk danken voor de tijd en moeite die u heeft genomen om dit proefschrift te lezen en beoordelen.

Daarnaast wil ik ook Jochem en Saptarshi bedanken voor de prettige samenwerking. Samen met jullie is het gelukt om prachtige data te verzamelen.

Ook aan alle OZP-studenten, scriptiestudenten en studentassistenten die zich hebben ingezet om dit proefschrift mogelijk te maken: veel dank voor jullie geweldige werk!

In het bijzonder wil ik noemen: Liesbeth, Noor en Marloes. Wat waren jullie betrouwbare en gezellige LLInC-coaches die mij keer op keer hebben geholpen in het aanbieden van LLInC aan alle leerkrachten. Toen we samen de training volgden bij Helma om LLInC-coach te worden had ik niet kunnen vermoeden dat jullie nog steeds betrokken zouden zijn bij de dataverzameling van het grote interventieproject. Jullie bijdrage heeft mij enorm geholpen.

Lieve OPO-collega's: wat zijn jullie een fijne en gezellige groep. Hartelijk dank voor jullie interesse in mijn onderzoeksproject, het uitwisselen van ervaringen en ideeën, gezellige momenten tijdens lunch en buiten de lunch, de schrijfweken, het echt goed vieren van verjaardagen, de etentjes en borrels. Debora, je bent heerlijk verhelderend en altijd in voor een goed gesprek en een grap. Ik kijk uit naar onze toekomstige vrijdagmiddagborrels en samenwerkingen. Madelon, wat ben ik blij dat we toch nog hebben samengewerkt dit laatste jaar. Je bent heerlijk nuchter en staat altijd klaar om mij te helpen bij moeilijke diagnostische vraagstukken. Elise, met jouw vrolijkheid en optimisme maak je iedereen blij. Ik waardeerde al jouw handige tips en onze gesprekken over het onderzoek, fietsen en kleine nichtjes. Sietske, wat was het jammer voor ons toen jij naar Oslo vertrok. Maar daarvoor kon ik altijd bij je terecht voor fietsverhalen en promotie-tips. Heel veel dank voor je adviezen! 'Nieuwe' aanwinsten: Fae, Mengdi en Niels. Jullie maken het promovendi-team weer wat gevarieerder, groter en gezelliger. Mengdi, it is so nice that you work next to my desk and to see the drawings of all the kindergartners you visited. Thank you for the jokes, our talks about the research, and that you are always in for drinks and 'bitterballen'. Fae, met jou is ons mini-eiland compleet. Je bent een fijne aanwinst en altijd in voor een praatje. Dank je wel voor je enthousiasme bij

Dankwoord

het vieren van alle leuke momenten de laatste tijd! Niels, onze samenwerking begon al tijdens de research master, waarin we elkaar voorzagen van allerlei statistische adviezen. Wat leuk dat je nu ook bij ons aan het promoveren bent en ik je weer wat vaker zie.

Er zijn nog een aantal collega's die ik graag wil danken voor de dagelijkse koffie- en lunchmomenten. Mijn werkdagen waren een stuk leuker met alle oud-kamergenoten en andere collega's op de 8e verdieping. Mark, wat fijn dat jij mijn mede-sportkijker in de kamer was (en daar niet eens stiekem over deed). Marloes, je werkte altijd zo hard maar had ook altijd even tijd voor een goed gesprek. En Monique, je bent zo'n heerlijke collega die altijd geïnteresseerd is en meeleeft. Ik leef ook met jou mee die laatste loodjes!

En dan nog de belangrijkste mensen die het begin vormden van D8.12B, zonder wie die proces niet half zo leuk zou zijn geweest. Loes, elke keer als we naast elkaar zitten gaat het over boeken, maak jij vooral grappen over (mijn angst voor) West en wordt er af en toe ook best hard gewerkt. Dank je wel dat je mij in mijn eerste aio-jaren zo goed hebt opgevangen, toen ik nog niet zo goed wist wat ik moest doen. Met jou naast mij in A en later af en toe in B was het altijd gezellig en voelde het veilig en vertrouwd. Janneke, dank je wel voor de jaarlijkse scheurkalender, de planten die de nieuwe kamer wat opfleuren, je verhalen en je kritische kijk op de wetenschap. Ondanks dat je zelf zegt een pessimist te zijn, maak je iedereen wat vrolijker en zorg je voor een fijne sfeer in de groep. Alexander, ik bewonder je altijd zo relaxte houding en je vermogen om dat op iedereen uit te stralen. Het is fijn om je collega te zijn en bij je terecht te kunnen voor van alles en nog wat. Ik bewonder je humor en kijk terug op veel gezellige momenten in zo'n beetje alle kroegjes rondom Roeterseiland. Janneke en Alex, na het Dam-tot-Dam debacle en toch ook leukere hardlooprondjes in Haarlem en Abcoude kon het niet anders dat jullie mij ook bij een ander 'zweet-momentje' vergezelden. Dank jullie wel voor het bijstaan tijdens mijn verdediging.

Er zijn ook nog genoeg belangrijke mensen buiten het onderzoek die mijn leven de afgelopen jaren een stuk beter hebben gemaakt. Dank je wel Marije, voor het letterlijke duwtje in mijn rug om tijdens mijn scriptietijd aan Helma te vragen of ik al tijdens mijn studie kon solliciteren voor een PhD-plek. Zonder jou was ik dit avontuur niet gestart. Mara, wat heerlijk dat ik tijdens onze fiets, skeeler, en schaatstochtjes met je kon brainstormen over van alles. De boekenclub, om even wat anders te lezen dan wetenschappelijk artikelen.

Thijs, natuurlijk, heel veel dank voor het in elkaar zetten van dit boekje. Wat fijn om op je te kunnen rekenen bij de laatste stappen van dit proces. Op naar nog veel spelletjesavonden met Annebel en Arno zonder aan dit boekje te denken. Lieve Rianne en Frederique, wat heerlijk dat we na ruim 15 jaar nog steeds zulke goede vriendinnen zijn. Voor jullie is niets te gek en alles goed. Dank je wel voor al jullie steun! Rianne (#Rianne Z), met jou kan ik lachen en heel goed kletsen. Het is geen toeval dat we uiteindelijk hetzelfde vak hebben gekozen. Frederique, je verhalen vanuit jouw werk geven mij altijd nieuwe perspectieven. Jouw creativiteit, ambitie en warmte zorgen daarnaast voor eindeloze inspiratie, energie en steun. Wat is het een goed vooruitzicht om onze gezellige etentjes, met en zonder de mannen, de komende jaren voort te zetten.

Familie en schoonfamilie, jullie zijn mij erg dierbaar! Dank jullie wel voor het luisteren naar alle leuke (en minder leuke) verhalen over het onderzoek en het vieren van de bijzondere momenten. In het bijzonder, Irma, Maaïke, Pascal en Vincent. De beste zussen en 'broers' die ik mij kan wensen. In ruim drie jaar tijd zijn er gewoon 3 kleine meisjes bijgekomen. Jullie laten mij keer op keer zien hoe fijn het is om lekker gek te doen (en hoe groot onze familie wordt). Oma, jij bent een voorbeeld voor mij. Niet alleen omdat we op elkaar lijken qua karakter, maar vooral door jouw veerkracht en nieuwsgierigheid. We kunnen uren kletsen over pedagogiek, het nieuws en alles van vroeger en nu. Op naar nog veel van deze momenten.

Lieve pap en mam. Dank je wel voor jullie steun, warmte en onvoorwaardelijke liefde. Door jullie openheid en rotsvaste vertrouwen heb ik het aangedurfd om dit avontuur aan te gaan. Het volhouden lukte door de trots die jullie continu hebben in eigenlijk alles wat ik doe, of het nu goed gaat of niet. Pap, jij bent een voorbeeld in het harde werken en het vieren van alles in het leven. Mam, jij laat mij zien dat met doorzettingsvermogen en liefde voor anderen heel veel mogelijk is. Jullie zijn top!

Lieve Arno, dokter Arno, wat ben ik blij dat ik kan zeggen eerder 'dr.' te zijn dan jij. Maar wat ik vooral tegen je wil zeggen is dat de afgelopen jaren vooral zo fijn waren omdat jij er was en bent. Je maakt mij blij, geeft mij zelfvertrouwen en laat mij helemaal mezelf zijn. Dank je wel voor je vertrouwen in mij, je enthousiasme om alles en je vermogen om vanuit ieder moment een lach op mijn gezicht te toveren. Zonder jouw lieve woorden, de spreekwoordelijke schop onder mijn kont en je optimisme was het niet half zo mooi geworden.



**About the
author**



ABOUT THE AUTHOR

Rianne Bosman (1992) was born in Deventer and grew up in Olst, the Netherlands. Rianne received a Bachelor's degree in Pedagogical Sciences at the University of Amsterdam (2014). During this Bachelor program, Rianne worked as a volunteer at the Autism Project at the University of Amsterdam. For five years, she helped students with Autism Spectrum Disorders during their studies. These practical experiences, combined with her interests in research, have led her to do a combination of clinical and research oriented master tracks. Rianne received a Research Master degree in Child Development and Education (Cum laude; 2016) and a clinical Master degree in Pedagogical Sciences (2017). During the research master, Rianne investigated the development of teacher-child relationship quality during elementary school under the supervision of dr. Debora Roorda en dr. Helma Koomen. After finishing her Research Master degree and during her clinical internship at the dr. Leo Kannerhuis in Amsterdam, she started her PhD track at the Research Institute for Child Development and Education (2016). During these years, Rianne continued her work as a supervisor within the Autism Project of the University of Amsterdam. After finishing her dissertation, Rianne subsequently started to work as an assistant professor at the RICDE, continuing her research on teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy, and teaching various clinical courses within the Graduate School of Child Development and Education.



List of --- publications

LIST OF PUBLICATIONS

International peer-reviewed publications

Bosman, R.J., Zee, M., & Koomen, H.M.Y. (2019). Do Teachers Have Different Mental Representations of Relationships with Children in Cases of Hyperactivity versus Conduct Problems? *School Psychology Review, 48*, 1-15. doi:10.17105/SPR-2018-0086.V48-4

Bosman, R.J., Roorda, D.L., van der Veen, I., & Koomen, H.M.Y. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology, 68*, 177-194. doi:10.1016/j.jsp.2018.03.006

Bosman, R.J., de Jong, P.F., & Koomen, H.M.Y. (2019). Improving teacher-child relationships using relationship-focused reflection: A case study. *Manuscript submitted to journal.*

Bosman, R.J., Zee, M., de Jong, P.F., & Koomen, H.M.Y. (2019). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Manuscript in revision.*

Zee, M., Bosman, R.J., & Rudasill, K. (2019). Reciprocal relationships between students' motivation, academic achievement, and relationships with teachers: A cross-lagged longitudinal study. *Manuscript in revision.*

Roorda, D.L., Zee, M., Bosman, R.J., & Koomen, H.M.Y. (2019) Relationships Between Teachers and Students With and Without Autism Spectrum Disorder and Students' Engagement. *Manuscript submitted to journal.*

Bosman, R.J., Koomen, H.M.Y., Zee, M., & de Jong, P.F. (2020) Teacher-child relationship patterns in a representative sample versus a problematic relationship sample: Are they really problematic? *Manuscript in preparation.*

Professional publications

Wierstra, M., Bosman, R.J., Mensink, J., & Bostelaar, E.C. (2019). Peer-coaching voor studenten met een autismspectrumstoornis in het hoger onderwijs. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 18(3), 31-41.

De Ruiter, J., Bosman, R.J., Poorthuis, A., & Koomen, H.M.Y (2019). Emoties in interactie: Emotionele reacties van leerkrachten op storende leerlingen. *Zorgbreed*, 64, 2-6.

Bosman, R.J. (2018). Goede leerkracht-kind relaties. Belangrijk voor kind en leerkracht. *Het Jonge Kind*, 17-19.

