

### **3.4a Impact van de leraar - leerling - relatie**

#### *Inleiding*

Recent onderzoek naar gehechtheid besteedt niet alleen aandacht aan het gezin, maar ook aan de school als context voor ontwikkeling (Verschueren, 2008). Het belang van de ouder-kindrelatie voor de ontwikkeling van kinderen werd in de afgelopen decennia veelvuldig aangetoond. De laatste vijftien jaar wijzen onderzoekers daarnaast op het belang van de relatie met andere volwassenen, zoals leraren. Het gedrag van kinderen naar hun leerkrachten vertoont *gelijkenissen* met het gedrag naar hun ouders. De relaties tussen jonge kinderen en hun leerkracht dragen bij aan hun social-emotionele ontwikkeling. Kleuters bijvoorbeeld die in een nieuwe groep komen, zoeken aanvankelijk vooral hun toevlucht tot de leerkracht. Ze zoeken ook contact met haar wanneer ze pijn hebben, ziek zijn, alleen achterblijven of bang en onzeker zijn (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). Ook leerkrachten kunnen dus voldoen aan de behoefte van het kind aan veiligheid en contact. Zij fungeren dan als een *veilige haven, ze bieden hun leerlingen een veilige basis*.

#### *Wat zijn de gevolgen van leraar-leerling-relaties op de ontwikkeling van kinderen?*

In het algemeen blijkt de kwaliteit van de leraar-leerling-relatie voorspellend voor de latere academische en psychosociale aanpassing van leerlingen op school. Warmte en nabijheid gaat doorgaans gepaard met gunstige uitkomsten, maar conflict en overafhankelijkheid met ongunstige. Vooral conflict blijkt een risicofactor. De negatieve effecten van conflicten in de vroege leraar-leerling-relatie zijn zelfs jaren later nog aanwezig. Er is zelfs steun gevonden voor wederzijds versterkende effecten tussen enerzijds probleemgedrag van het kind en anderzijds moeilijkheden in de relatie met de leerkracht. Agressief gedrag in het begin van het schooljaar bijvoorbeeld, leidt tot een toename van conflict in de relatie met de leraar in het midden van het schooljaar. En dit leidt weer tot agressief gedrag aan het einde van het schooljaar.

#### *Hoe zijn deze effecten te verklaren?*

Er zijn verschillende mogelijkheden. Het is aannemelijk dat kinderen die in de leerkracht een veilige basis vinden, beter gewapend zijn tegen stresssituaties in de klas. Het is ook mogelijk dat de houding van de leerkracht door de leerlingen wordt geïnternaliseerd. Het beeld dat de leraar van de leerling heeft, kleurt dan het beeld dat de leerling t.a.v. de eigen competenties heeft (competentie-beleving). Bij een negatieve houding van de leraar, is de kans op een negatieve competentiebeleving bij de leerling groter dan wanneer de leraar een positief

beeld van de leerling heeft. Op zijn beurt zou dit beeld van zichzelf de verdere aanpassing van de leerling op school sturen. Naast deze *psychologische* mechanismen, zijn er waarschijnlijk ook *relationele* mechanismen: een negatieve houding van de leraar tegenover een leerling zou door de klasgenoten overgenomen worden. Dit kan de toename van probleemgedrag van het kind op school mede verklaren. Met andere woorden: de leraar als model voor hoe je aankijkt tegen andere leerlingen in de klas.

*Kan een positieve relatie als beschermende factor fungeren?*

Kinderen stappen de school niet binnen als een onbeschreven blad. Ze brengen biologisch gebaseerde eigenschappen mee, evenals een hele ontwikkelings- en opvoedingsgeschiedenis die hun functioneren op school beïnvloedt. De vraag rijst dan ook of een nabije hechte relatie met de leerkracht kan compenseren voor bepaalde kwetsbaarheden waarmee kinderen de school binnentreden. *Met andere woorden: kan deze relatie een beschermende factor zijn voor 'risicoleerlingen'?*

Er zijn steeds meer aanwijzingen dat een nabije en open relatie met de leerkracht een protectief effect kan hebben voor kinderen met risico's op cognitief en/of sociaal-emotioneel vlak. Niet geheel verwonderlijk, blijken bepaalde kenmerken van het *kind* de kans op relationele problemen te verhogen. Zo hebben jongens, leerlingen met beperkte cognitieve vaardigheden, leerlingen met een andere etnische achtergrond en vooral leerlingen die zich storend gedragen op school, een verhoogd risico op relationele problemen met hun leerkracht. Kleuters die bijvoorbeeld onveilig gehecht zijn aan hun moeder lopen meer risico op agressief gedrag op school als de relatie met de leerkracht weinig warm en nabij is, maar níet als die relatie wél warm en nabij is. Een vergelijkbaar beschermend effect is vastgesteld voor kinderen met 'kwetsbare' temperamentskenmerken. Zo blijken hoog actieve kleuters meer risico te lopen op het ontwikkelen van agressief gedrag op school, maar alleen wanneer de relatie met de leerkracht weinig warm en nabij is. Dergelijke bevindingen suggereren dat de relatie met de leerkracht een belangrijke context biedt voor de ontwikkeling van kwetsbare kinderen.

Vooraf de *match* of de *afstemming* tussen kind- en leerkrachtkenmerken is bepalend voor de kwaliteit van de relatie. Of leerkrachten bijvoorbeeld al dan niet een *emotioneel ondersteunende gedragsstijl* vertonen, blijkt vooral een verschil te maken voor kinderen met risico's voor relationele en aanpassingsproblemen. Voor kinderen zonder deze risico's lijkt de leerkrachtstijl weinig uit te maken. Ook het omgekeerde geldt: of kinderen al dan niet bepaalde kwetsbaarheden vertonen, blijkt vooral van belang wanneer de leerkracht een

minder ondersteunende gedragsstijl vertoont. Kleuters die bijvoorbeeld onveilig gehecht zijn aan hun moeder ontwikkelen doorgaans minder warme en hechte relaties met hun leerkrachten, doch enkel wanneer die leraren hen weinig emotioneel ondersteunen in de klas. In de groep van sterk emotioneel ondersteunende leerkrachten blijkt de continuïteit van relationele problemen daarentegen doorbroken te kunnen worden. Deze bevindingen getuigen overigens van plasticiteit van de kinderlijke ontwikkeling. Kortom: de leraar doet ertoe, vooral voor de leerlingen met risicofactoren! En dat zijn de leerlingen die scholen aanmelden meestal voor HGD.

### *Motivationele benadering*

De motivationele benadering – met name de zelfdeterminatietheorie – beklemtoont dat de kwaliteiten van leraren als ‘opvoeders’ niet alleen zijn af te meten zijn aan de mate waarin zij emotioneel of affectief *betrokken* zijn bij hun leerlingen, maar ook aan de mate waarin zij *structuur* bieden en de *autonomie* van leerlingen ondersteunen. Structuur verwijst naar het duidelijk communiceren van verwachtingen over en weer en naar het geven van gerichte feedback op gedrag en prestaties. Autonomie-ondersteuning verwijst naar de mate waarin leerkrachten leerlingen de vrijheid geven om zelf keuzes te maken, in overleg met hen afspraken opstellen, en hen de relevantie van bepaalde taken doen inzien, zodat zij zich hierin kunnen vinden. Deze drie leerkrachtgedragingen (betrokkenheid, structuur en autonomie-ondersteuning) zouden het sociaal-emotioneel en schools functioneren van leerlingen bevorderen, omdat leerkrachten hiermee tegemoetkomen aan de psychologische basisbehoeften van relatie, competentie en autonomie. In verschillende studies, vooral met leerlingen uit de bovenbouw van het PO en uit het VO, werd empirische steun gevonden voor het belang van deze drie leerkrachtgedragingen voor de motivatie en schoolse aanpassing. Daarnaast zijn aspecten van didactische ondersteuning (instructiekwaliteit, differentiatie, feedback e.d.) eveneens van belang voor de schoolse ontwikkeling van kinderen. De leerkracht heeft met andere woorden ook een belangrijke rol te vervullen als lesgever of didacticus. Een veilige en accepterende sfeer kan ervoor zorgen dat een leerling optimaal kan profiteren van de aangeboden didactische en schooltaakgerichte ondersteuning (Koomen & Pameijer, 2007).

### *Affectieve aspecten*

Het belang van de leraar-leerling-relatie voor de schoolcarrière van leerlingen is lange tijd onderbelicht gebleven (Roorda, 2011). Onderzoek was primair gericht op de didactische kwaliteiten van de leraar. De laatste twee decennia is er echter steeds meer belangstelling voor *interpersoonlijke en affectieve aspecten*.

Inmiddels is in de internationale literatuur veelvuldig aangetoond dat leraar-leerling-relaties als dyadische systemen een unieke invloed hebben op zowel affectieve als cognitieve opbrengsten bij leerlingen. Om een goed overzicht te bieden van de resultaten van eerder onderzoek, heeft Roorda een meta-analyse uitgevoerd naar de verbanden tussen affectieve kenmerken van de leraar-leerling-relatie en de (taak)betrokkenheid en feitelijke leerprestaties van leerlingen in het PO en het VO.

In de meta-analyse van Roorda (2011) zijn de resultaten van 99 internationale studies (in totaal 129.423 leerlingen) samengevat. Van deze studies zijn er 63 uitgevoerd in het PO en 31 in het VO. Vijf studies bevatten zowel basisschoolleerlingen als middelbare scholieren. De meta-analyse richtte zich op de *affectieve* kwaliteit van relaties van leraren met *individuele* leerlingen. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen positieve (zoals nabijheid, ondersteuning) en negatieve aspecten van relaties (zoals conflict).

Negatieve relaties hadden meer invloed op de betrokkenheid en prestaties van leerlingen in het PO, terwijl positieve relaties een grotere impact hadden in het VO. Verder bleek dat leraar-leerling-relaties vooral belangrijk zijn voor de betrokkenheid en prestaties van leerlingen uit hogere groepen of klassen en voor leerlingen uit een laag social-economisch milieu. Zowel positieve als negatieve relaties met de leraar hadden meer effect op de betrokkenheid in school van jongens, terwijl het verband (van positieve relaties) met prestaties sterker was voor meisjes. Negatieve relaties met de leraar bleken een sterkere ongunstige impact te hebben op kinderen met leerproblemen dan op andere kinderen. Van positieve relaties werd een vergelijkbare gunstige invloed niet gevonden. De etnische achtergrond van de leerlingen bleek weinig invloed te hebben. Er werd alleen een sterker effect gevonden van positieve relaties met de leraar op de prestaties van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen.

De bevindingen uit de meta-analyse bevestigen dat affectieve relaties tussen leraren en leerlingen een betekenisvolle factor zijn in de beïnvloeding van leergedrag en leeropbrengsten. Voor de onderwijspraktijk betekent dit dat het van belang is om positieve relaties tussen leraren en leerlingen te stimuleren en in te grijpen in conflictueuze relaties. Het stimuleren van positieve relaties lijkt vooral van belang in het VO, terwijl interventie in negatieve relaties prioriteit vraagt in het PO.

#### *Effecten op leraren?*

Kleine, maar betekenisvolle verbanden zijn gevonden tussen de leraar-leerling-relatie enerzijds en het psychologisch functioneren van leraren (self-efficacy

gevoelens en depressieve klachten) anderzijds. Leraren ontlenen in sterke mate voldoening en zingeving aan persoonlijke relaties met individuele leerlingen, terwijl ongunstige relaties negatieve emoties oproepen. De professionele ontwikkeling van een leraar is niet los zien van zijn persoonlijke ontwikkeling. Deze verwevenheid tussen professioneel en persoonlijk functioneren maakt leraren kwetsbaar en wordt veelal als een verklaring gezien voor de relatief hoge percentages burnout in het onderwijs.

Onderzoekers geïnteresseerd in de stressbeleving van leraren hebben vooral de nadruk gelegd op de mate van probleemgedrag in de klas als voorspeller van negatieve emoties en werkstress. Echter, leraren zien grote verschillen tussen leerlingen in dezelfde klas en ook de mate waarin probleemgedrag stress oproept verschilt per leerling (Roorda, 2011). Niet probleemgedrag in het algemeen, maar waarschijnlijk het probleemgedrag dat leidt tot een conflictueuze *relatie* met de leerling draagt bij aan werkstress bij leraren. Vanuit het oogpunt van interventie is het van belang om op te merken dat relaties weliswaar stabiel zijn, maar niet onveranderlijk. Stimulering van bewustwording en zelfreflectie van leraren lijken in dit verband relevante interventies die het welbevinden van de leraar kunnen verhogen.

De kwaliteit van relaties met individuele leerlingen is dus niet alleen van belang voor leerlingen, maar ook voor leraren. Onderzoek naar verbanden met het psychologisch functioneren en welbevinden van leraren is relevant met het oog op de professionele ontwikkeling van leraren en de preventie van burnout.

### *Conclusie*

Systematische aandacht en zorg voor affectieve relaties tussen leraren en individuele leerlingen levert winst op voor zowel leerlingen als leraren. Het mes snijdt dan aan twee kanten: leeropbrengsten verhogen doordat leerlingen meer betrokken zijn en er zijn er indirecte effecten te verwachten via het functioneren en welbevinden van leraren.

### **Box: Leerkracht Relatie Interview (Spilt & Koomen, 2010)**

Er is behoefte aan valide instrumenten ter objectivering van de kwaliteit van leraar-leerlinginteracties. De Leraar-Leerling-Relatie-Vragenlijst (LLRV, zie box 6.3) is als genormeerde test bij uitstek geschikt is voor een snelle verkenning of screening van de problematiek. Met het Leerkracht Relatie Interview (LRI) is vervolgens – indien nodig – een meer diepgaand beeld te verkrijgen. Bijvoorbeeld wanneer een leraar aangeeft vastgelopen te zijn met een leerling. Het LRI is een semi-gestructureerd interview met twaalf vragen over de specifieke relatie van

een leraar met met een leerling. Er zijn vragen naar de beleving van feitelijk situaties, voorbeelden van concrete alledaagse situaties en ervaren emoties in deze situaties. Voorbeeldvragen zijn 'Zou u drie woorden kunnen noemen die de relatie tussen u en [naam kind] beschrijven?' en 'Kunt u me vertellen over een specifiek moment waarop het echt "klikte" tussen u en [naam kind]?'. Daarnaast zijn er gestandaardiseerde follow-up-vragen naar de emotionele beleving van de leerkracht en de beleving van de leerling volgens de leerkracht.

Er zijn zes schalen in de Nederlandse versie:

1. Sensitiviteit van pedagogisch handelen
2. Positieve gevoelens
3. Boosheid
4. Hulpeloosheid
5. Neutraliseren van negatief affect
6. Coherentie

Het LRI kan een bijdrage leveren aan verklarende hypothesen en onderzoeksvragen. Negatieve interactiepatronen en gebrek aan vertrouwen en veiligheid in de relatie tussen een leraar en een leerling worden bijvoorbeeld (mede)veroorzaakt doordat de leraar het belang van emotionele veiligheid onvoldoende onderkent. Het LRI kan ook een beeld geven van de attributies en emoties van de leerkracht. Deze zijn relevant omdat ze samenhangen met de motivatie om te veranderen en zich in te zetten voor een specifieke leerling (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006). Het kan nodig zijn om gevoelens van onmacht en boosheid weg te nemen, alvorens positieve gedragsverandering te kunnen bewerkstelligen. Anderzijds kunnen positieve gevoelens voor de leraar een stimulans zijn om binnen de huidige situatie een oplossing te zoeken en vergroten ze de ontvankelijkheid voor een interventie. Net als de LLRV geeft het LRI op gestandaardiseerde wijze een profiel met sterktes en zwaktes in de relatie. Daarnaast krijgen leraren met het LRI de kans om hun unieke ervaringen met een leerling, alsmede hun eigen deskundigheid en inzicht uiteen te zetten. De aandacht voor de beleving van de leerkracht en het expliciet naar voren halen van zijn sterke kanten, zal zijn competentiegevoel verhogen en zicht geven op manieren waarmee de effectieve gedragingen verder uit te bouwen zijn. Tot slot lijkt afname van het LRI een belangrijke stap op weg naar verandering. Het is de ervaring van de auteurs dat de meeste leraren het interview omschrijven als een aanzet tot reflectie. Reflectie en zelfonderzoek zijn belangrijke voorwaarden voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Voor veel leerkrachten zijn met de afname van het LRI derhalve de eerste stappen in het proces van verandering al gezet.

### Meer weten?

→ Voor een publieks-samenvatting van twee review-studies over dit onderwerp, zie download 3.4b.

Koomen, H. & Pameijer, N. (2007). Diagnostisch proces in het onderwijs: de rol van contextfactoren, veranderbaarheid en positieve elementen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 15-39). Antwerpen: Garant.

Koomen, H., Verschueren, K. & Pianta, R. (2007) *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LRV)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Roorda, D.L. (2011). *Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.

Schutz, P., Hong, J., Cross, D., & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.

Spilt, J. L. & H. M. Y. Koomen (2010). *Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met gedragsmoeilijke kleuters*. Kind en Adolescent 31(2): 58-70. → zie download 3.4c voor dit artikel

Verschueren, K. (2008). Relaties van kinderen thuis en op school: *Benaderd vanuit de gehechtheidstheorie*. Uit (B. Raymaekers, red): Denken en weten over de wereld. Lessen voor de XXIste eeuw, pp. 85 – 105. Leuven: Universitaire Pers.