

Het Leerkracht Relatie Interview

Interviews met leerkrachten over hun relaties met kleuters met gedragsproblemen

Jantine L. Spilt en Helma M. Y. Koomen

SAMENVATTING

De leraar-leerlingrelatie speelt een belangrijke rol in de schoolse aanpassing van kinderen. In het diagnostische proces is dan ook behoefte aan instrumenten ter objectivering van de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties. Het Leerkracht Relatie Interview (LRI) verschaft inzicht in de opvattingen en gevoelens van leerkrachten betreffende hun relatie met een specifieke leerling. Onderzoek in Nederlandse kleuterklassen laat zien dat leerkrachten meer boosheid en hulpeloosheid ervaren in relaties met kinderen met externaliserend gedrag. Naarmate de gedragsproblematiek ernstiger wordt, blijken leerkrachten bovendien minder positieve gevoelens te ontleen aan de relatie en meer moeite te hebben met het afstemmen van hun pedagogisch handelen op de specifieke behoeften van leerlingen. De bevindingen ondersteunen de waarde van het LRI voor de praktijk. Er wordt uiteengezet hoe het LRI kan bijdragen aan handelingsgerichte diagnostiek.

Inleiding

Relaties met leerkrachten en andere volwassenen worden algemeen beschouwd als een drijvende kracht achter de ontwikkeling van kinderen en hun aanpassing op school. Internationaal is er inmiddels een groeiend aantal studies dat het belang van leraar-leerlingrelaties laat zien. Relaties die gekenmerkt worden door warmte en open communicatie en weinig conflicten en afhankelijkheid, blijken een positieve invloed te hebben op vooral de sociaal-emotionele maar ook de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (o.a. Hamre & Pianta, 2001; Ladd & Burgess, 2001; Palermo, Hanish, Martin, Fabes & Reiser, 2007).

De Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001) is het meest gebruikte

Dr. J. L. Spilt werkt als postdoc onderzoeker bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. E-mail: j.l.spilt@uva.nl.

Dr. H. M. Y. Koomen is universitair docent bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

De auteurs danken Anna Lont voor het bewerken en beproeven van het Amerikaanse Teacher Relationship Interview (TRI) voor onderzoek in Nederland.

instrument in empirisch onderzoek naar leraar-leerlingrelaties. Deze vragenlijst meet de perceptie van de leerkracht van zijn relatie met een specifieke leerling, alsmede van het interactieve gedrag en de gevoelens van de leerling naar de leerkracht en drukt deze uit in scores op drie schalen:

- Nabijheid (genegenheid, warmte en open communicatie);
- Conflict (negatieve interacties en stress);
- Afhankelijkheid (overmatig aandacht en hulp opeisen van de leerkracht).

Onderzoek in Nederland en België heeft recentelijk geresulteerd in een bewerking van de STRS voor het Nederlandse taalgebied: de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV; Koomen, Verschueren & Pianta, 2007). Een ander, minder bekend, instrument is het Leerkracht Relatie Interview (LRI; Pianta, 1999). Dit interview beoogt een beeld te geven van de mentale representatie die de leerkracht heeft van de relatie met een specifieke leerling. Het vergaart inzicht in opvattingen van de leraar over feitelijke situaties en vraagt naar voorbeelden van concrete alledaagse situaties en ervaren emoties in deze situaties. In vergelijking met de LLRV wordt met het LRI een meer gedifferentieerd beeld verkregen van de emoties en het pedagogisch handelen van de leerkracht binnen de relatie. In de literatuur wordt het LRI genoemd voor gebruik bij consultatieve leerlingbegeleiding (Koomen, Verschueren & Thijs, 2006; Stuhlman & Pianta, 2002). In dit artikel bespreken wij onze bevindingen in Nederlandse kleuterklassen met het LRI.

Onderzoek naar leraar-leerlingrelaties

Empirische studies laten zien dat leerkrachtrapportages over de relatie samenhangen met tal van sociaal-emotionele uitkomstmaten, waaronder externaliserend gedrag, internaliserend gedrag en sociale vaardigheden (Henricsson & Rydell, 2004; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Daarnaast zijn er longitudinale onderzoeken die aantonen dat relatiekwaliteit ook het cognitief functioneren, bijvoorbeeld schoolprestaties, voorspelt (Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Valiente, Lemery Chalfant, Swanson & Reiser, 2008). Onderzoek naar de beleving van leerlingen zelf heeft eveneens aangetoond dat hun perceptie van de relatie verband houdt met hun functioneren op school (Harrison, Clarke & Ungerer, 2007; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Een van de sterkste voorspellers van ongunstige leraar-leerlingrelaties is externaliserend probleemgedrag. Vooral conflict in de relatie is sterk gerelateerd aan storend en druk gedrag in de klas (o.a. Ladd & Burgess, 1999). Leerlingen met externaliserende problematiek lopen het risico in een vicieuze cirkel terecht te komen van toenemende conflicten met de leerkracht en als gevolg daarvan een toename in probleemgedrag en de kans op schools falen (Doumen e.a., 2008).

In een vijf jaar durende longitudinale studie (Stipek & Miles, 2008) werd gevonden dat veranderingen in agressief gedrag de mate van conflict voorspelden, dat conflict vervolgens voorspellend was voor betrokkenheid in de klas, wat vervolgens weer de schoolprestaties beïnvloedde. Recent onderzoek heeft ook met biologische maten het stressvolle karakter van conflicten met de leerkracht aangetoond. Zo werd bij jonge kinderen met een conflictueuze relatie een toename van het stresshormoon cortisol gemeten tijdens interacties met de leerkracht (Lisonbee, Mize, Lapp Payne & Granger, 2008). In tegenstelling tot conflict is nabijheid in de relatie gerelateerd aan een afname

van probleemgedrag bij kinderen met externaliserende problematiek (Ladd & Burgess, 2001; Meehan e.a., 2003; Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). In dit artikel richten we ons vooral op de groep kinderen die vanwege externaliserend gedrag risico loopt op een ongunstige schoolcarrière en voor wie de leraar-leerlingrelatie een risico- dan wel protectieve factor zou kunnen zijn.

Gehechtheidstheorie en het Leerkracht Relatie Interview

Verschillende theorieën geven een verklaring voor het verband tussen leraar-leerlingrelaties en het sociaal-emotioneel en cognitief functioneren van leerlingen, waaronder de sociaal-motivationele theorie (Connell & Wellborn, 1991), de interpersoonlijke theorie van Leary (Koomen & Thijs, 2004-2005; Leary, 1957) en de interpersoonlijke stressbenadering (Abidin & Robinson, 2002; Greene, Abidin & Kmetz, 1997). Buyse en collega's verschaffen een beknopte uiteenzetting van deze benaderingen (Buyse, Koomen & Verschuere, 2007). De meeste onderzoekers baseren zich echter op de gehechtheidsbenadering (Pianta, 1992). De gehechtheidstheorie beschrijft het belang van emotionele veiligheid voor de exploratiedrang en ontwikkeling van kinderen en de rol die volwassenen daarin spelen als bron van steun en stabiliteit (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1985). Onderzoek in de lijn van het gehechtheidsdenken laat zien dat kinderen in stressvolle omstandigheden ondersteuning en nabijheid tot hun leraar zoeken (Koomen & Hoeksma, 2003; Koomen, Hoeksma, Keller & De Jong, 1999) en dat vooral kwetsbare kinderen een sterke behoefte hebben aan psychologische nabijheid (Lynch & Cicchetti, 1992).

De meeste empirische evidentie voor het belang van leraar-leerlingrelaties komt voort uit vragenlijstonderzoek. Op basis van de gehechtheidstheorie kan van interviewmethoden een speciale bijdrage worden verwacht aan het onderzoek naar leraar-percepties van deze relaties. Pianta en collega's (2003) beargumenteren, naar analogie met ouder-kindrelaties, dat leerkrachten interne werkmodellen of mentale representaties ontwikkelen van hun relaties met individuele leerlingen. Mentale representaties zijn te omschrijven als een verzameling van geïnternaliseerde cognities en gevoelens over een relatie met een belangrijke ander. Het mentale model is als het ware een 'bril' waarmee het gedrag van de ander wordt waargenomen en vervolgens geïnterpreteerd. Deze representaties zijn richtinggevend voor het handelen van een individu binnen de relatie met de ander. Voor leerkrachten omvatten deze mentale modellen verwachtingen en opvattingen over zichzelf als onderwijzer, de effectiviteit van het handelen ten opzichte van een bepaalde leerling en gevoelens en verwachtingen met betrekking tot deze leerling. Deze modellen worden geconstrueerd op basis van unieke ervaringen met de leerling, maar vinden ook een oorsprong in de eigen ervaringen in het verleden met ouders en onderwijzers.

Een belangrijke aanname binnen de gehechtheidsbenadering is dat deze modellen meestal niet op bewust niveau opereren en dat interviewtechnieken meer geschikt zijn voor het meten van deze processen dan vragenlijsten (Maier, Bernier, Perkrum, Zimmermann & Grossmann, 2004). Op basis van deze ideeën ontwikkelden Pianta en collega's het Leerkracht Relatie Interview. Hun onderzoek met het LRI onder vijftig kleuterleerkrachten in de kleuterklas en grade 1 (groep 3) liet zien dat de schalen van het LRI significant samenhangen met geobserveerde interacties tussen leerkrachten en

leerlingen (Stuhlman & Pianta, 2002). Het meest opvallend was de samenhang tussen de mate waarin leerkrachten uitdrukking gaven aan negatieve gevoelens (Boosheid) en de negativiteit in hun geobserveerde handelen, evenals in het geobserveerde gedrag van de leerling.

Doel van dit artikel is inzicht geven in de moeilijkheden die leerkrachten ervaren in hun relaties met kleuters met verschillende gradaties van (externaliserend) probleemgedrag. We putten hiertoe zowel uit gepubliceerd onderzoek (Spilt & Koomen, 2009) als ongepubliceerd onderzoek met een bewerking van de Amerikaanse versie van het LRI in Nederland. Daarnaast willen we de gebruiksmogelijkheden van het LRI voor de praktijk taxeren en meer specifiek in het kader van handelingsgerichte diagnostiek.

Methode

Proefpersonen

Er werden 48 kleuterleerkrachten (één man) van 23 reguliere basisscholen geïnterviewd over hun relatie met twee kinderen uit hun klas, van wie één leerling met de hoogste score op externaliserend gedrag ($n = 46$) en één met de laagste score ($n = 44$). Beide leerlingen waren van hetzelfde geslacht en scoorden niet hoog op internaliserend gedrag, dat wil zeggen, lager dan één standaarddeviatie boven het gemiddelde op basis van gegevens over een eerdere grote steekproef. De kinderen (51% jongens) waren gemiddeld 69 maanden oud ($SD = 5.0$). Voor de selectie zijn leraarrapportages op de Gedragsvragenlijst voor Kleuters en Peuters gebruikt (GVPK; Goossens, Dekker, Bruinsma & De Ruyter, 2000; $\alpha = .75-.92$).

Daarnaast hebben wij voor dit artikel data van een groep zorgleerlingen toegevoegd, omdat wij verwachtten dat de relationele moeilijkheden groter zijn bij (sub)klinische gedragsproblematiek. Kleuterleerkrachten konden deelnemen wanneer ze één leerling konden voordragen die door henzelf werd aangeduid als een leerling met 'moeilijk gedrag' én was aangemerkt als zorgleerling op basis van het leerlingvolgsysteem sociaal-emotionele ontwikkeling ovso. Uiteindelijk deden vijftien kleuterleerkrachten mee afkomstig van acht basisscholen in Noord-Holland, van wie er drie werkzaam waren binnen een setting van jonge risicokinderen (JRK). De meerderheid van de kinderen (80-93%) viel in het aandachtsgebied op de gedragsschalen 'relatie met de leraar', 'omgang met andere leerlingen' en 'zelfcontrole', en een derde (33%) viel ook op 'motivatie' zoals gemeten met de ovso.

Leerkrachten vulden verder ook de GVPK in en de interviews zijn gescoord door dezelfde beoordelaar. Uit significant hogere scores op zowel externaliserend als internaliserend gedrag blijkt dat de groep zorgleerlingen wat betreft gedrag problematischer was dan de groep kinderen met externaliserend gedrag (zie tabel 1).

Leerkracht Relatie Interview

Het Leerkracht Relatie Interview (LRI) is een Nederlandse bewerking van het Teacher Relationship Interview (TRI; Pianta, 1999). Het betreft een semi-gestructureerd interview met twaalf vragen over de specifieke relatie met een leerling. Er wordt gevraagd naar de beleving van feitelijk situaties, voorbeelden van concrete alledaagse situaties en

Tabel 1

Gemiddelden en standaarddeviaties voor leerlingen zonder probleemgedrag ($n = 44$), met externaliserend gedrag ($n = 46$), en zorgleerlingen aangewezen door de leerkracht ($nn = 15$).

	Geen probleem- gedrag		Externaliserend gedrag		Zorgleerlingen	
	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD	Gemiddelde	SD
<i>Gedragsvragenlijst</i>						
Externaliserend	1.20	.15	1.94	.42 ^a	2.49	.53 ^{a,b}
Internaliserend	1.15	.16	1.20	.16	1.52	.38 ^{a,b}
<i>Leerkracht Relatie Interview</i>						
Sensitief handelen:						
- gedragsregulering	4.86	.67	5.05	.79	4.90	.93
- veilige basis	4.96	1.04	4.79	.91	4.07	1.32 ^{a,b}
- perspectief	4.64	.99	4.77	.87	4.73	1.05
- doelgerichtheid	4.91	.95	4.92	.73	4.33	1.10 ^{a,b}
Positieve gevoelens	4.77	1.26	4.64	1.06	3.83	.99 ^{a,b}
Hulpeloosheid	2.53	.93	2.92	.94 ^a	3.83	1.38 ^{a,b}
Boosheid	2.09	1.06	2.94	1.28 ^a	2.87	.93 ^a
Neutraliseren	3.04	1.04	2.73	1.04	2.73	1.18
Coherentie	3.91	.66	4.00	.55	4.30	.62 ^{a,b}

$p < .05$ (eenzijdig); ^a = significant verschil met leerlingen zonder probleemgedrag, ^b = significant verschil met leerlingen met externaliserend gedrag.

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:

- Sensitiviteit van pedagogisch handelen;
- Positieve gevoelens;
- Boosheid;
- Hulpeloosheid;
- Neutraliseren van negatief affect;
- Coherentie.

De schaal Sensitiviteit van pedagogisch handelen bestaat uit vier subschalen ($\alpha = .86-.89$), te weten:

- Sensitiviteit van gedragsregulering;
- Veilige basis;
- Perspectief nemen;
- Doelgerichtheid.

Een korte beschrijving van de schalen is te vinden in de bijlage. Er is een uitgebreide handleiding voor het scoren van de schalen (Koomen & Lont, 2004). Coherentie wordt gemeten op een vijfpuntsschaal en de overige schalen op een zevenpuntsschaal. Een hoge score betekent dat het construct duidelijk aanwezig is. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de schaal Neutraliseren was net voldoende voor onderzoeksdoel-einden (intraclasscorrelatie = .51) en voor de andere schalen goed tot zeer goed (intra-classcorrelaties = .64-.82; Cicchetti e.a., 2006).

Resultaten

Leerlingen met externaliserend gedrag

De gemiddelde verschillen tussen kinderen met externaliserende gedragskenmerken in vergelijking met kinderen zonder deze kenmerken in dezelfde kleuterklas werden getoetst met gepaarde *t*-toetsen (zie tabel 1). Hieruit bleek dat leerkrachten meer gevoelens van boosheid en hulpeloosheid uitten in relatie tot kinderen met externaliserend gedrag. Analyses van de varianties door middel van het berekenen van intra-classcorrelaties lieten zien dat de mate van boosheid en hulpeloosheid overwegend toe te schrijven was aan de unieke relatie met de individuele leerling. Echter, de wijze waarop leerkrachten omgaan met hun negatieve emoties kon vooral worden toegeschreven aan eigenschappen van de leerkracht. Voor de schaal Neutraliseren van negatief affect was dit 60% van de variantie. De wijze waarop leerkrachten inadequaat en vermijgend omgaan met negatieve gevoelens reflecteert dus grotendeels een eigenschap van de leerkracht en in mindere mate een kenmerk van de relatie tussen leerkracht en kind.

Het onderzoek liet geen verschillen zien tussen beide groepen kinderen met betrekking tot positieve gevoelens van leerkrachten (zoals warmte, voldoening en plezier). Ten slotte werden er ook geen verschillen gevonden in de Sensitiviteit van pedagogisch handelen. Gemiddeld genomen bleken leerkrachten even bekwaam in het afstemmen van hun handelen op de unieke pedagogische behoeften van de leerling met en zonder externaliserende gedragskenmerken.

Zorgleerlingen

De verschillen tussen zorgleerlingen enerzijds en de groepen kinderen met en zonder externaliserend gedrag anderzijds werden getoetst met *t*-toetsen voor onafhankelijke steekproeven. De resultaten lieten zien dat leerkrachten binnen de relatie met zorgleerlingen de meeste hulpeloosheid ervaren en hogere scores hadden op de subschaal Boosheid dan de groep zonder externaliserend gedrag. Anders dan bij de externaliserende groep wordt voor de zorgleerlingen gevonden dat daarnaast positieve kenmerken van de leraar-leerlingrelatie in significant mindere mate aanwezig zijn. Leerkrachten gaven aan minder positieve gevoelens te hebben over zorgleerlingen. Ook lijken ze minder sensitief in hun pedagogisch handelen, getuige hun significant lagere scores op de subschalen Veilige basis en Doelgerichtheid, hoewel de verschillen niet groot zijn.

Leerkrachten van zorgleerlingen konden minder voorbeelden noemen van situaties

waarin ze in staat waren te dienen als een bron van steun, stabiliteit en vertrouwen. Daarnaast blijken leerkrachten zich minder effectief te voelen in hun omgang met zorgleerlingen (Doelgerichtheid). Leerkrachten beschrijven minder momenten waarop ze de ontwikkeling van de zorgleerling kunnen stimuleren. Ze lijken minder zeker van hun invloed op de leerling en leggen minder duidelijke verbanden tussen hun eigen handelen en de reacties van de leerling. De scores op Coherentie waren significant hoger bij de zorgleerlingen dan bij beide andere groepen. Bij tweezijdige toetsing is alleen het verschil met de kinderen zonder probleemgedrag significant.

Overige kwalitatieve bevindingen

Over het algemeen schetsen leerkrachten het beeld dat ze goed in staat zijn hun pedagogisch handelen af te stemmen op unieke behoeften en dat ze vooral positieve gevoelens ontleen aan hun relaties met leerlingen (zie de gemiddelden en standaarddeviaties in tabel 1). Bij het beluisteren van de interviews kwamen aanvullend twee interessante algemene trends naar voren. Ten eerste constateerden we dat leerkrachten over het algemeen weliswaar sensitief handelen in reactie op ongewenst gedrag (Sensitiviteit van gedragsregulering), maar dat ze daarbij maar weinig gebruik maken van gedragstherapeutische technieken zoals mild negatief gedrag negeren en gewenst gedrag belonen. Veel leerkrachten benadrukten dat ze erop gericht waren het kind zelf probleemoplossend vermogen aan te leren, bijvoorbeeld door middel van individuele gesprekken bij wangedrag en uitleggen welke gedragsalternatieven meer effectief zijn. Echter, weinig leerkrachten spraken over het prijzen van gewenst gedrag als strategie om storend gedrag te verminderen.

Een tweede observatie heeft betrekking op het bieden van emotionele veiligheid door de leerkracht (Veilige basis). De meeste leerkrachten gaven overtuigende voorbeelden van momenten waarop ze kinderen op een sensitieve en invoelende manier ondersteunden gedurende stressvolle gebeurtenissen. Echter, weinig leerkrachten legden een verband tussen emotionele veiligheid en het komen tot exploratie en ontwikkeling, zoals in de gehechtheidstheorie wordt benadrukt.

Discussie

Dit artikel beschrijft het Leraar Relatie Interview (LRI) en hoe dit interview een belangrijke bijdrage kan leveren aan ons begrip van relationele problemen tussen leraren en jonge leerlingen. De Nederlandse onderzoeken lieten zien dat het relatieprofiel van leerkrachten met kleuters met externaliserend gedrag gekenmerkt wordt door negatieve emoties (zoals boosheid en hulpeloosheid). Ook suggereerden de resultaten dat sommige leerkrachten negatieve emoties niet onderkennen of geneigd zijn het gesprek hierover met hulpverleners of diagnostici te vermijden. De meeste leerkrachten daarentegen lijken een meer open houding te hebben en zijn in staat negatieve emoties op een zinvolle wijze te integreren in hun dagelijks functioneren (Newberry & Davis, 2008).

Voor de grote variatie in de mate waarin leerkrachten uitdrukking gaven aan positieve gevoelens, lijkt de verklaring gezocht te moeten worden in andere factoren dan

probleemgedrag. Deze bevinding onderstreept tevens dat positieve en negatieve gevoelens geen tegenpolen op eenzelfde dimensie zijn, maar als twee aparte dimensies beschouwd moeten worden die heel goed kunnen samengaan.

Voor kinderen met ernstigere gedragsproblematiek (ofwel zorgleerlingen) werd wel gevonden dat leerkrachten beduidend minder positieve gevoelens aan de relatie ontleenden. Ook werden bij deze groep problemen gesignaleerd in de sensitiviteit van het pedagogisch handelen van leraren. Leraren bleken minder effectief en doelgericht. Bovendien hadden ze meer moeite met het bieden van emotionele veiligheid, mogelijk doordat veel aandacht uitging naar de regulering van ongewenst gedrag. Een alternatieve verklaring is dat zorgleerlingen zelf minder goed in staat waren de leerkracht te gebruiken als bron van steun, waardoor leerkrachten in dit opzicht minder succesvol waren.

Tegen de verwachting in bleken leraren wel coherent in het beeld dat ze van de relatie schetsten. Dit stemt overeen met de bevinding dat Coherentie positief correleert met conflict in de groep kinderen met externaliserend gedrag (Spilt & Koomen, 2009). Mogelijk hadden leraren meer interacties met deze zorgleerlingen gedurende schooldagen en waren ze daardoor beter in staat specifieke gebeurtenissen op te halen uit het geheugen en samenhangend weer te geven.

Samenvattend kunnen we stellen dat leerkrachten meer negatieve emoties ervaarden ten opzichte van kinderen met externaliserend gedrag. Naarmate de gedragsproblemen ernstiger waren, bleken leerkrachten ook meer moeilijkheden te ervaren in de afstemming van hun pedagogisch handelen op de specifieke behoeften van een leerling, en ontleenden zij minder positieve gevoelens aan de relatie. Deze laatste bevindingen moeten echter als voorlopig worden beschouwd vanwege de kleine groep zorgleerlingen; replicatie in een grotere steekproef is noodzakelijk. Daarnaast moet opgemerkt worden dat de problematiek van deze groep zorgleerlingen breder gedefinieerd was dan alleen externaliserend gedrag. Deze groep werd geselecteerd door de leraren zelf, en problemen konden ook betrekking hebben op bijvoorbeeld relationele of communicatieve problematiek. Niet alleen de scores op externaliserend maar ook op internaliserend gedrag waren hoger, wat duidt op bredere en meer klinische problematiek.

Emotionele veiligheid is voor jonge leerlingen een voorwaarde om te kunnen profiteren van taakgerichte ondersteuning door de leerkracht (Koomen, Van Leeuwen & Van der Leij, 2004). Niettemin lijken leraren wel impliciete kennis maar weinig expliciete kennis te hebben over het belang van hun rol als veilige basis of haven voor de schoolse ontwikkeling van leerlingen. Bij probleemgedrag of een problematische leraar-leerlingrelatie is het dan ook belangrijk dat leerkrachten zichzelf vragen stellen als: 'Voelt dit kind zich veilig bij mij/in deze klas?', en: 'Wat betekent het antwoord op deze vraag voor het functioneren van dit kind?' Leerkrachten kunnen meer profiteren van kennis die hierover aanwezig is. Consultatieve leerlingbegeleiding, maar ook psycho-educatie, kan hierin een rol spelen.

Verder vonden we aanwijzingen dat, in overeenstemming met ander onderzoek, leerkrachten gewenst gedrag van kleuters doorgaans niet of te weinig positief belonen (o.a. Van Acker & Grant, 1996). Een recentelijk verschenen reviewstudie geeft een overzicht van empirisch onderzoek naar gedragstherapeutische technieken en onderstreept de gunstige effecten van deze methode (Gable, Hester, Rock & Hughes, 2009).

Neurologisch onderzoek bevestigt dat basisschoolkinderen profiteren van positieve en niet van negatieve feedback (Van Duijvenvoorde, Zanolie, Rombouts, Raijmakers & Crone, 2008). Het blijft dus van belang om leerkrachten te wijzen op het gunstige effect van positieve feedback voor het ombuigen van storend gedrag in gewenst gedrag.

Bij de interpretatie van de resultaten moet opgemerkt worden dat de studie beschrijvend is. Er kunnen geen uitspraken worden gedaan over causaliteit tussen probleemgedrag en kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie. Prospectief onderzoek is nodig, waarbij de voorspellende waarde van het LRI wordt onderzocht in relatie tot het welbevinden van leerlingen en leerkrachten. Daarnaast is het aan te bevelen dat het interview wordt beproefd in de hogere klassen van de basisschool, omdat leraar-leerlingrelaties ook belangrijk blijken voor oudere leerlingen (bijv. Furrer & Skinner, 2003).

Het LRI kan ingezet worden bij diagnostiek en consultatieve leerlingbegeleiding gericht op verbetering van problematische onderwijsleersituaties met jonge leerlingen. Het interview is relatief eenvoudig te gebruiken. Afname vereist kennis van achterliggende theorieën voor een correcte interpretatie van de handleiding en beoordeling van de subschalen, en basiskennis van interviewtechnieken. Wanneer deze kennis aanwezig is, zoals verwacht mag worden van een gekwalificeerde diagnosticus, is het vrij eenvoudig om een betrouwbaar scoreprofiel te verkrijgen. Alleen de schaal Neutraliseren van negatief affect blijkt, ondanks training, een schaal die gevoelig is voor subjectieve interpretatie en met deze schaal is dan ook voorzichtigheid geboden. Evidentie voor de validiteit van het interview is gevonden in Nederland en de Verenigde Staten, waar verbanden werden aangetoond tussen het LRI enerzijds en geobserveerd handelen van de leerkracht en probleemgedrag van kinderen anderzijds.

Omdat het instrument goed aansluit bij de uitgangspunten van handelingsgerichte diagnostiek (HGD; Pameijer & Van Beukering, 1997/2004), sluiten we af met een reflectie op het gebruik van het LRI in het kader van handelingsgerichte diagnostiek. Handelingsgerichte diagnostiek gaat uit van ecologische modellen die de complexe wederkerige interacties tussen een kind en zijn (leer)omgeving benadrukken (Bronfenbrenner, 1977). In het diagnostische proces is dan ook behoefte aan valide instrumenten ter objectivering van de kwaliteit van leraar-leerlinginteracties. Waar de LLRV als genormeerde test bij uitstek geschikt is voor een snelle verkenning of screening van de problematiek, kan met het LRI een meer diepgaand beeld worden verkregen. Afname van het LRI is in het bijzonder geïndiceerd wanneer een leraar aangeeft vastgelopen te zijn met een leerling. Het LRI kan dan een bijdrage leveren aan verklarende diagnostiek. 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.

Een belangrijk onderdeel van handelingsgerichte diagnostiek is het exploreren van de veranderbaarheid of beïnvloedbaarheid van de problematiek (Koomen & Pameijer, 2007). Daarbij gaat het om een verkenning van de beperkingen en mogelijkheden van zowel de leerling als de leerkracht. Het LRI kan hieraan bijdragen, doordat het een beeld geeft van de attributies en emoties van de leerkracht. Attributies en emoties hangen immers samen met de motivatie om te veranderen en zich in te zetten voor een kind (Schutz, Hong, Cross & Osbon, 2006; Sutton & Wheatley, 2003). Naast verte-

kende percepties over de problematiek of de eigen rol daarin kan het LRI ook zicht geven op belemmerende emoties. Het kan bijvoorbeeld 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.

Naast zwakke kanten registreert de diagnosticus bij handelingsgerichte diagnostiek uitdrukkelijk ook de aanwezigheid van positieve elementen. 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 hun unieke ervaringen met een kind, 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 het gevoel van competentie verhogen en geeft zicht op hoe effectieve gedragingen verder uitgebouwd kunnen worden.

Tot slot lijkt afname van het LRI een belangrijke stap op weg naar verandering. Het is onze ervaring dat de meeste leraren het interview omschrijven als een aanzet tot reflectie. Reflectie en zelfonderzoek zijn belangrijke voorwaarden voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Clemente en Ramírez (2008, p. 1257) brachten dit als volgt onder woorden: 'Describing one's means and practices through narrative form involves becoming aware of them, and helps to make implicit knowledge and procedures more explicit and accessible for critical reflection and change.' Voor veel leerkrachten zijn derhalve, met de afname van het LRI, de eerste stappen in het proces van verandering al gezet.

Literatuur

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 204-212.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*, Vol. 1. *Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3-35.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Buyse, E., Koomen, H. M. Y., & Verschuere, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In K. Verschuere & H. M. Y. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 231-247). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Cicchetti, D., Bronen, R., Spencer, S., Haut, S., Berg, A., Oliver, P., e.a. (2006). Rating scales, scales of measurement, issues of reliability: Resolving some critical issues for clinicians and researchers. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 557-564.
- Clemente, M., & Ramírez, E. (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1244-1258.
- 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.), *Self processes and development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44, 195-205.
- Goossens, F. A., Dekker, P., Bruinsma, C., & De Ruyter, P. A. (2000). *De Gedrags Vragenlijst voor Peuters en Kleuters: factorstructuur, betrouwbaarheid en validiteit*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239-259.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- 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.
- 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.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319-1334.
- Koomen, H. M. Y., Hoeksma, J. B., Keller, H. F. C. M., & De Jong, P. F. (1999). Scales for teachers' assessment of inhibition and security seeking in kindergarten children. *Psychological Reports*, 84, 767-772.
- Koomen, H. M. Y., & Lont, T. A. E. (2004). *Teacher Relationship Interview Qualitative Coding Manual*. (Ongepubliceerde Nederlandse vertaling.) Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Koomen, H. M. Y., & Pameijer, N. K. (2007). Diagnostisch proces in het onderwijs: de rol van contextfactoren, veranderbaarheid en positieve elementen. In K. Verschueren & H. M. Y. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 15-39). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. (2004-2005). Sociaal-emotioneel functioneren en de leerkracht-leerlingrelatie. In A. Vyt, M. A. G. van Aken, J. D. Bosch, R. J. van der Gaag & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.), *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie* (Vol. 6, pp. 62-81). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H. M. Y., Van Leeuwen, M. G. P., & Van der Leij, A. (2004). Does well-being contribute to performance? Emotional security, teacher support and learning behaviour in kindergarten. *Infant and Child Development*, 13, 253-275.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst: handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- 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.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.

- 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.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Lapp Payne, A., & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child Development*, 79, 1818-1832.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 81-107). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Maier, M. A., Bernier, A., Perkrum, R., Zimmermann, P., & Grossmann, K. E. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 180-189.
- Mantzicopoulos, P., & Neuhauser-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Newberry, M., & Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965-1985.
- Palermo, F., Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 407-422.
- Pameijer, N. K., & Van Beukering, J. T. E. (1997/2004). *Handelingsgerichte diagnostiek: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.
- Pianta, R. C. (Ed.) (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R. C. Pianta (Ed.), *Enhancing relationships between children and teachers* (pp. 85-104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D., & Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- 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.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86-101.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148-163.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A Review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Valiente, C., Lemery Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100, 67-77.

Van Acker, R., & Grant, S. H. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression.

Education and Treatment of Children, 19, 316-335.

Van Duijvenvoorde, A. C. K., Zanolie, K., Rombouts, S. A. R. B., Raijmakers, M. E. J., & Crone, E. A. (2008).

evaluating the negative or valuing the positive? Neural mechanisms supporting feedback-based learning across development. *Journal of Neuroscience*, 28, 9495-9503.

Bijlage

Leerkracht Relatie Interview

Schaal	Beschrijving
Sensitiviteit gedragsregulering*	Sensitief en proactief gedragsmanagement
Veilige basis*	Inzicht in het verband tussen emotionele ondersteuning en de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerling
Perspectief nemen*	Bewustzijn van de interne gesteldheid van de leerling en vermogen zich in de leerling te verplaatsen
Doelgerichtheid*	Actief stimuleren van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerling
Positieve gevoelens	Warme gevoelens als plezier, trots en genegenheid
Hulpeloosheid	Gevoelens van ineffectiviteit, falen en gebrek aan controle
Boosheid	Gevoelens van boosheid, vijandigheid, irritatie en frustratie
Neutraliseren negatieve gevoelens	Vermijden van negatieve gevoelscomponenten in vragen
Coherentie	Begrijpelijke weergave van ervaringen

* Subschalen van Sensitiviteit van pedagogisch handelen.