

MASTERSCRIPTIE

Etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie en de relatie met
probleemgedrag.

Utrecht Universiteit

M. Ketelaars – 3770176

Master Jeugdstudies

18-06-2012

Onder begeleiding van: dr. G.W.J.M Stevens

Tweede beoordelaar: dr. V.P.J. Duindam

Abstract

De huidige studie onderzoekt etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie zoals gepercipieerd door zowel de leerkracht als de leerling en de samenhang met internaliserende en/of externaliserende probleemgedragingen. Data is afkomstig uit de EPOS-studie, participanten zijn 224 middelbare school leerlingen van Nederlandse, Marokkaanse, Turkse en Surinaamse komaf en hun mentoren. De voornaamste meetinstrumenten zijn de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst en Teacher Report Form/Youth Self Report. Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten de relatie met Marokkaanse scholieren veel vaker als problematisch ervaren dan hun relaties met jeugdigen met een Nederlandse, Surinaamse en Turkse achtergrond. Dit verschil werd niet gevonden wanneer de leerlingen werd gevraagd naar hun relatie met de leerkracht. Ook liet het onderzoek een duidelijke relatie zien tussen gerapporteerde conflicten door de docent en internaliserend en externaliserend probleemgedrag van de jongere. Deze relatie bleek, wanneer het om internaliserend probleemgedrag ging, echter heel anders voor de Marokkaanse en Surinaamse jongeren dan voor de autochtone jeugd. Voor autochtone jongeren werd er namelijk een sterk verband gevonden tussen een conflictueuze relatie en internaliserend probleemgedrag terwijl er voor de Surinaamse en Marokkaanse jongeren geen verband werd gevonden. In de discussie worden mogelijke verklaringen besproken voor de resultaten, waarbij de mogelijke rol van cultuurverschillen en stereotyperingen aan bod komt.

The purpose of this research was to examine ethnic differences in the teacher-student relationship in association with internal and external problem behavior of students. Both teacher and student perceptions were examined. Data is provided by the EPOS-research, participants were 224 high school student of Dutch, Moroccan, Turkish, and Surinam ethnicity, and their teachers. Main research tools are the Teacher-Student Questionnaire, and Teacher Report Form/Youth Self Report Form. The results show that teachers perceive their relationship with Moroccan students more often as problematic in comparison with students from Dutch, Surinam, and Turkish backgrounds. However, this difference was not found among the students perception. The research also showed a clear relation between reported conflict by teachers and internal and external problem behavior of students. This relation proofed to be, when focusing on internal problem behavior, different for on the one hand Moroccan and Surinam students and on the other hand Dutch students. For Dutch students a

strong association was found between conflict reported by the teacher and internal problem behavior, while for Moroccan and Surinam student no association was found. Preliminary implications for these results are discussed, related to culture differences and stereotyping.

Introductie

Sociale relaties die als ondersteunend ervaren worden, hebben een positieve invloed op de sociale, emotionele, en academische ontwikkeling van kinderen (Baker, 1998). In het merendeel van het onderzoek is gekeken naar de ouder-kind relatie en peerrelaties, in de laatste jaren is echter ook meer aandacht gekomen voor de leerkracht-leerling relatie (voorbeelden: Den Brok, Brekelmans, en Wubbels 2004; Thijs & Koomen, 2009). Deze relatie zou belangrijk zijn omdat kinderen veel tijd met de leerkracht doorbrengen, leerkrachten net als ouders functioneren als rolmodellen en omdat bewezen is dat een ondersteunende sociale relatie met een volwassene buiten de directe familie als een beschermende factor kan dienen voor negatieve uitkomsten voor het kind (Bakker, 1998). Wanneer het gaat om de leerkracht-leerling relatie worden vaak verschillende aspecten onderscheiden, namelijk de mate waarin de leerkracht en leerling conflicten en nabijheid ervaren in hun relatie en de mate waarin de partijen afhankelijk zijn van elkaar (Koomen, Verschuren & Pianta, 2007).

In internationaal onderzoek (Decker, Dona, en Christenson, 2007) en Nederlands onderzoek (den Brok, van Tarwijk, Wubbels & Veldman, 2010) wordt beredeneerd dat de leerkracht-leerling relatie zelfs nog belangrijker kan zijn voor leerlingen uit etnische minderheidsgroepen dan voor leerlingen behorend tot de meerderheid. De belangrijkste verklaring die hiervoor gegeven werd, is dat leerlingen afkomstig uit een etnische minderheidsgroep van huis uit minder bronnen hebben voor sociale ondersteuning en voor deze ondersteuning dus in sterkere mate afhankelijk zijn van de school en leerkrachten. Daarnaast zou er door jeugdigen afkomstig uit collectivistische culturen meer macht worden toebedeeld aan de (leerkrachten van) school dan door jongeren uit individualistische culturen, waardoor de relatie met de leerkracht eveneens belangrijker zou kunnen zijn. In het onderzoek van Den Brok et al. (2010) werd hierbij verwezen naar de ‘power distance index’ van Hofstede, deze index meet ‘the extent to which the less powerful members of organizations (bijvoorbeeld een school) accept and expect that power is distributed unequally’. In collectivistische landen (o.a. Marokko en Turkije) accepteren individuen daardoor eerder een bestuurlijke hiërarchie dan in individualistische landen zoals Nederland. Volgens de verwachting van de auteurs, zullen allochtone jongeren de docent daarom als belangrijker rolmodel ervaren dan autochtone jongeren.

Leerkracht-leerling relatie en allochtone leerlingen.

Het begrip relatie is ingewikkeld en heeft betrekking op verschillende zaken. De wijze waarop individuen een relatie met een ander beleven heeft namelijk niet alleen te maken met de manier waarop zij zich naar elkaar gedragen, maar ook met eerdere ervaringen en verwachtingen die zij van elkaar hebben en met de gevoelens die zij bij elkaar oproepen (Stuhlman & Pianta, 2002).

Voorondersteld wordt dat de leerkracht-leerling relatie vaak slechter is voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen omdat beide partners relatief vaak bevooroordeeld zijn over de opvattingen en gedragingen van de ander (Saft & Pianta, 2001; Wayman, 2002). Deze negatieve bevooroordeelingen staan een goede persoonlijke relatie in de weg. Docenten hebben mogelijk een negatiever beeld van allochtone leerlingen omdat zij het gedrag van allochtone jongeren vaker als negatief ervaren dan hetzelfde gedrag van autochtone jongeren (Entwisle & Alexander, 1988; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Tevens kan het zo zijn dat de leerkracht vaker interne oorzaken zoekt voor het (negatieve) gedrag van allochtone leerlingen, terwijl het gedrag van de meerderheidsgroep vaker verklaard wordt aan de hand van redenen die buiten het kind liggen (Jackson, 2002). Daarnaast hebben allochtone leerlingen mogelijk ook een negatievere perceptie van de leerkracht-leerling relatie dan de autochtone leerlingen, omdat er in de ogen van deze jongeren mogelijk sprake is van een leerkracht ethnic-bias (Wayman, 2002). De leerlingen verwachten dat ze door de leerkracht negatiever beoordeeld worden dan autochtone leerlingen, en daardoor hebben ze zelf een negatiever beeld van hun docent. Het bovenstaande impliceert dat er wederzijds een negatiever beeld is door enerzijds onbegrip door cultuurverschillen en miscommunicatie en anderzijds doordat er door de docent mogelijk andere verklaringen voor probleemgedrag worden gezocht die verschillen voor allochtone en autochtone leerlingen. Dit alles zorgt voor een slechtere leerkracht-leerling relatie voor allochtone jongeren dan voor autochtone jongeren.

Verschillende studies analyseerden etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie waarbij deze theorieën bevestigd werden. Saft en Pianta (2001) onderzochten of de perceptie van leerkrachten op hun persoonlijke relatie met de leerling verschilt met de leeftijd, etniciteit en sekse van de leerling. Uit dit Amerikaanse onderzoek kwam naar voren dat leerkrachten aangaven vaker een conflictueuze relatie te hebben met allochtone kleuters dan met autochtone kleuters. Uit onderzoek door Decker et al. (2007) naar het belang van de

leerkracht-leerling relatie en academische uitkomsten voor Afrikaans-Amerikaanse basisschool leerlingen, werd geconcludeerd dat de negatieve perceptie van de leerkracht over leerlingen uit een minderheidsgroep zorgt voor een minder sterke persoonlijke band. Murray en Murray (2004) onderzochten de leerkracht-leerling relatie in verband met academische vaardigheden van Amerikaanse kleuters. De perceptie van de leerkracht over de subschalen conflict en nabijheid, is in dit onderzoek negatiever voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen.

Echter hebben niet alleen de docenten een negatievere perceptie van de leerkracht-leerling relatie, ook de leerlingen afkomstig uit een etnische minderheid geven aan een minder goede band te hebben met de docent dan hun medeleerlingen uit de meerderheidsgroep. Dit blijkt uit onderzoek van Wayman (2002), waarin naar voren kwam dat de percepties van Latijns-Amerikaanse middelbare school leerlingen op de persoonlijke relatie met de docent slechter bleek te zijn voor deze groep dan voor de Amerikaanse leerlingen. Den Brok, Fisher en Rickards (in press) onderzochten de visies van middelbare school leerlingen in Australië op de persoonlijke relatie met hun scheikunde docent. De auteurs concludeerden dat allochtone leerlingen hun docent als minder daadkrachtig en minder coöperatief zien dan autochtone leerlingen. Samenvattend, kan geconcludeerd worden dat uit bestaand onderzoek blijkt dat de docent een negatiever perceptie heeft van de leerkracht-leerling relatie voor allochtone jongeren dan voor autochtone jongeren. Daarnaast zijn allochtone leerlingen eveneens negatiever over de persoonlijke relatie met de leerkracht dan hun autochtone medeleerlingen.

Tekortkomingen bestaand onderzoek

Het onderzoek naar etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie kent verschillende tekortkomingen. Ten eerste is de leerkracht-leerling relatie vooral onderzocht onder jonge kinderen op peuterspeelzalen en de kleuterklas van het basisonderwijs. De reden voor het selecteren van deze doelgroep is dat men er vanuit ging dat de leerkracht-leerling relatie het belangrijkste is voor jongere kinderen. Echter is het aannemelijk dat ook op middelbare scholen de relatie met de leerkracht een omvangrijk effect heeft op de leerling (Decker et al., 2007).

Daarnaast is de persoonlijke relatie tussen de docent en de jongeren, vooral bestudeerd aan de hand van de perceptie van leerkrachten. Vanzelfsprekend zou de perceptie van de leerling ook belangrijk kunnen zijn - zeker wanneer het gaat over schoolprestatie en probleemgedrag van jongeren - deze rol is echter nog weinig onderzocht. Onderzoek naar relaties wordt vaak gedaan aan de hand van percepties van de verschillende personen in de relatie. Percepties kunnen worden omschreven als “personal representations colored by feelings, evaluations, beliefs, and expectations” (Stuhlman & Pianta, 2002). Ook al zijn percepties geen neutrale metingen van interacties tussen personen, ze hebben nog steeds belangrijke consequenties omdat ze psychologisch echt zijn voor het individu en hierdoor van invloed zijn op de relatie. De kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie is niet een eigenschap van het kind of de leerkracht, maar is een dynamisch geheel, juist daarom is het van essentieel belang om zowel de perceptie van de leerling als de leerkracht op hun relatie te meten.

Leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag

Een laatste tekortkoming van het huidige onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie is dat het effect van deze relatie overwegend onderzocht werd door te kijken naar schoolprestatie en motivatie van de leerling. Het ligt echter voor de hand dat er eveneens een samenhang is tussen de leerkracht-leerling relatie en internaliserend en/of externaliserend probleemgedrag van leerlingen. Zoals al eerder beschreven is de persoonlijke relatie tussen docent en jongere belangrijk omdat, jongeren veel tijd met de leerkracht doorbrengen, leerkrachten net als ouders functioneren als rolmodellen en omdat bewezen is dat een ondersteunende sociale relatie met een volwassene buiten de directe familie als een beschermende factor kan dienen voor negatieve uitkomsten voor het kind (Bakker, 1998). Verwacht wordt dat er een sterker verband bestaat tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag voor allochtone jongeren dan voor autochtone jongeren, omdat allochtone jongeren voor sociale steun meer afhankelijk zijn van de school dan autochtone jongeren (Decker et al., 2007; Den Brok et al., 2010). Wayman (2002) beredeneert dat externaliserend probleemgedrag van jeugdigen op school veroorzaakt kan worden door een conflictueuze leerkracht-leerling relatie. Wanneer de persoonlijke relatie met de leerkracht gebrekkig is, zal de leerling zich minder gesteund voelen door de leerkracht en de school, wat mogelijk kan leiden tot rebelleren en externaliserend probleemgedrag.

Slechts een klein aantal onderzoeken richtte zich op de samenhang tussen leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag. Het longitudinale onderzoek van Hughes et al. (1999) is hier een voorbeeld van. In deze studie werd onderzocht of de leerkracht-leerling relatie effect had op de mate van agressie van basisschool leerlingen. De belangrijkste conclusie van het onderzoek was dat de leerkracht-leerling relatie een goede voorspeller is van externaliserend probleemgedrag van de leerlingen. Een slechte persoonlijke relatie met de docent bleek een risicofactor voor externaliserend probleemgedrag. Naast het negatieve aspect van de leerkracht-leerling relatie, bleek uit het onderzoek van Hughes et al. (1999) dat de leerkracht-leerling relatie ook een positief effect kan hebben. Namelijk, als de leerkracht-leerling relatie als positief werd ervaren heeft dit een gunstig effect op het sociale gebied en op de schoolprestatie van de jongeren. Ook vertonen leerlingen met een goede persoonlijke band met de docent minder externaliserend probleemgedrag (Decker et al. 2007). Een positieve relatie tussen docent en leerling kan dus gezien worden als een beschermende factor voor allerlei problemen, waaronder gedragsproblemen.

Huidige studie

De huidige studie onderzoekt of de leerkracht-leerling relatie samenhangt met internaliserende en externaliserende probleemgedragingen van adolescenten. Er wordt gekeken naar etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie zoals gepercipieerd door zowel de docent als de leerling. Daarnaast wordt er gekeken of deze relatie verschilt voor Nederlandse, Marokkaanse, Turkse en Surinaamse jongeren. Het thema wordt aan de hand van de volgende deelvragen onderzocht:

1. A. Zijn er etnische verschillen in de perceptie van de leerkracht op de leerkracht-leerling relatie voor Nederlandse, Marokkaanse, Surinaamse en Turkse jongeren?
B. Zijn er etnische verschillen in de perceptie van de leerling op de leerkracht-leerling relatie voor Nederlandse, Marokkaanse, Surinaamse en Turkse jongeren?
2. Is er een verband tussen de leerkracht-leerling relatie en het probleemgedrag van de leerling?
3. Werkt etniciteit (Nederlands, Marokkaans, Turks en Surinaams) als moderator op de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en het probleemgedrag van de leerling

Op basis van de hierboven besproken theorie werd verwacht dat zowel de perceptie van de leerkracht als die van de leerling negatiever is voor allochtone jongeren dan voor autochtone jongeren. Daarnaast werd er verwacht dat er een negatief verband bestaat tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag wanneer de leerkracht-leerling als positief ervaren wordt. Oftewel wanneer er een positieve relatie is, zijn er ook minder internaliserende/externaliserende probleemgedragingen (beschermende factor). Het tegenovergestelde werd echter ook voorspeld, bij een negatieve leerkracht-leerling relatie neemt de kans op internaliserende/externaliserende probleemgedragingen van de leerling toe (risicofactor). Ten slotte werd voorspeld dat het verband tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag sterker is voor allochtone leerlingen dan voor autochtone leerlingen.

Methode van onderzoek

Design

In de huidige studie wordt gebruik gemaakt van de data uit het ‘Emotionele Problemen Onder Scholieren’ (EPOS) onderzoek. Dit onderzoek bestaat uit twee fases, de eerste fase is een screening van middelbare scholieren op internaliserende en externaliserende problemen en mogelijke risico- en beschermingsfactoren hiervoor. Deze fase heeft plaatsgevonden van oktober 2009 tot april 2010 en bestond uit het invullen van een online vragenlijst. De tweede fase van het EPOS-onderzoek is erop gericht om voldoende adolescenten met zwaardere internaliserende problemen te behouden in het onderzoek. Voor deze fase zijn aselecte steekproeven getrokken van adolescenten die in de eerste fase van het onderzoek normaal scoorden op internaliserende problemen en adolescenten die in de borderline klinische range scoorden op internaliserend probleemgedrag. In deze fase werden interviews gehouden met leerlingen en ouders, en werd de mentor van de leerling gevraagd een vragenlijst in te vullen. Deze fase van het onderzoek vond plaats in het schooljaar na de eerste fase. In de huidige studie wordt gebruik gemaakt van data uit de tweede fase.

Dataverzameling en steekproef

In de eerste fase van de studie werden 3850 scholieren geselecteerd, van deze groep was 9% van de leerlingen afwezig op de dag van de screening. Het onderzoek vond plaats in

verschillende grote steden in Nederland (Rotterdam, Utrecht, Nijmegen, Amersfoort, Den Haag, en Amsterdam), op 16 scholen met meer dan 40% niet-westerse leerlingen.

In de tweede fase van het onderzoek participeerde Nederlandse, Marokkaanse, Surinaamse, en Turkse leerlingen en ouders. Naast de Nederlandse doelgroep, is er gekozen voor deze etnische groepen omdat deze de grootste zijn in de Nederlandse populatie. De helft van de jongeren in de steekproef scoorde in de borderline klinische range van de YSR-internaliserend. Aangezien Nederlandse en Surinaamse kinderen die hoog scoorden op internaliserend probleemgedrag onder gerepresenteerd waren op de scholen, werden alle Nederlandse en Surinaamse ouders van deze kinderen gevraagd te participeren. Voor de Turkse en Marokkaanse adolescenten werd een aselechte steekproef getrokken in SPSS. De andere helft van de participanten bestond uit laagscorders op de YSR-internaliserend die random getrokken werden, hetgeen gold voor alle vier de etnische groepen. Van alle geselecteerde ouders, nam 64% deel aan het onderzoek. De response-rate varieerde van 57% bij de Surinaamse ouders tot 70% bij de Marokkaanse ouders. Van de participerende ouders gaf 96% toestemming om hun kind te interviewen, van deze groep adolescenten stemden weer 96% in met deelname aan het onderzoek. Alle interviews werden afgenomen in de moedertaal, behalve bij de Surinaamse groep hier werd het interview in het Nederlands afgenomen omdat deze groep Nederlands spreekt. Voor het interview met de adolescenten werd actieve toestemming van de ouders gevraagd.

In totaal namen 349 adolescenten deel aan de tweede fase, van wie 224 mentoren de vragenlijst hebben ingevuld. Alleen de leerlingen van wie de mentor de vragenlijst ingevuld heeft, werden meegenomen in het huidige onderzoek. Van deze leerlingen was de gemiddelde leeftijd 14.1 (variërend van 12 tot 18 jaar) en er was 42% jongens. Van de 224 jongeren is 32,6% Nederlands, 28,1% Surinaams, 19,6% Turks en 19,6% Marokkaans.

Meetinstrumenten

In het huidige onderzoek werd gebruik gemaakt van verschillende concepten, namelijk: de perceptie van de leerkracht en die van de leerling op de leerkracht-leerling relatie; internaliserend en externaliserend probleemgedrag van de leerling; en ten slotte etniciteit.

De beide percepties op de leerkracht-leerling relatie zijn gemeten door Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) van Van Koomen, Verschuren en Pianta (2007). De LLRV heeft als oorspronkelijk bereik kinderen van 3 tot en met 12, maar voor de EPOS-studie is de vragenlijst aangepast voor adolescenten. De LLRV is een zelfrapportage-instrument bestaande uit 28 items met een 5-puntsschaal, die onder te verdelen zijn in de volgende relatiedimensies: conflict, nabijheid, en afhankelijkheid. In het huidige onderzoek zijn alleen de dimensies conflict en nabijheid meegenomen, waardoor de vragenlijst van de mentor uit 21 items bestond en die van de leerling slechts uit 12 items. Voorbeelden van een nabijheid-aspect is: ‘ik heb een hartelijke relatie met deze leerling’ (leerkracht), en ‘ik voel me op mijn gemak bij mijn mentor’ (leerling). Voorbeelden van conflict aspect is: ‘deze leerling en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren’ (leerkracht), en ‘ik heb best vaak conflicten met mijn mentor’ (leerling). Uit de LLRV komen vier onafhankelijke variabelen, namelijk: leerkracht-conflict, leerkracht-nabijheid, leerling-conflict, leerling-nabijheid. Respondenten met meer dan 1 missing op één van de subschalen van de LLRV werden niet meegenomen in de analyse, dit betrof bij de leerkracht-positief vier respondenten en bij de leerkracht-negatief, leerling-positief, en leerling-negatief slechts twee respondenten. Volgens onderzoek van Koomen et al. (2007) voldoen de subschalen nabijheid en conflict aan de minimumeis voor betrouwbaarheid die door de COTAN aan diagnostische instrumenten wordt gesteld. De interne consistentie is goed: in de huidige dataset is de cronbach’s alfa voor respectievelijk de leraren en de leerlingen voor de nabijheid-dimensie 0,89 en 0,88 en voor de conflict-dimensie 0,91 en 0,85.

Om probleemgedrag te meten is gebruikgemaakt van de YSR voor de leerling (Youth Self Report), en de TRF voor de leerkracht (Teacher Report Form) die beide afgeleid zijn van de CBCL (Child Behavior Checklist) (Achenback, 1991). De vragenlijsten meten de internaliserende en externaliserende probleemgedragingen van jongeren van de afgelopen 6 maanden (leerling) dan wel 2 maanden (leerkracht). De psychometrische eigenschappen van de YSR blijken goed voor zowel autochtonen als voor allochtonen (Stevens, Vollebergh, Pels & Crijnen, 2007). De interne consistentie voor de TRF is ook voldoende gebleken (Evers, van Vliet-Mulder & Groot, 2000). In de tweede fase van de EPOS-studie is echter bij de leerlingen alleen gevraagd naar internaliserende problemen, daarom kan de perceptie van de jongeren zelf op externaliserende problemen niet meegenomen worden in dit onderzoek. De YSR-internaliserend bestaat uit 31 items en de volledige TRF uit 113 items, alle items zijn te

beantwoorden op een driepuntsschaal: helemaal niet, een beetje of soms, duidelijk of vaak. De totaalscore van internaliserend probleemgedrag wordt gevormd door drie probleemschalen: teruggetrokken/depressief, lichamelijke klachten, en angstig/depressief. Een voorbeelditem: ‘er is heel weinig wat ik leuk vind’ (YSR) en ‘er is heel weinig wat hij/zij leuk vindt’ (TRF). De totaalscore van externaliserend probleemgedrag wordt gevormd door twee probleemschalen: normafwijkend gedrag en agressief gedrag, een voorbeelditem: ‘pest veel’ (TRF). Er waren in totaal dus drie afhankelijke variabelen, namelijk: leerkracht-internaliserend, leerkracht-externaliserend, en leerling-internaliserend. Respondenten met meer dan vier missings op de YSR/TRF werden niet meegenomen in de analyse, dit betrof bij de TRF-internaliserend 11 missings, TRF-externaliserend 7 missings, en YSR-internaliserend 0 missings. Wanneer er minder dan vier missings waren, werden deze items meegenomen met score 0.

Ten slotte wordt de etniciteit van de leerling bepaald aan de hand van het geboorteland van de (biologische) ouders. Als één van de ouders in een andere land dan Nederland geboren is, krijgt de leerling de etniciteit van dat land toegewezen. Als zowel de moeder als de vader in een andere land geboren zijn, wordt het geboorteland van de moeder meegenomen.

Analyse

De data werd geanalyseerd worden met behulp van SPSS. Allereerst werden er beschrijvende analyses uitgevoerd op de verschillende variabelen om te kijken hoe deze verdeeld zijn. Vervolgens werd er aan de hand van correlaties gekeken of er een verband was tussen de scores op de LLRV en het gerapporteerde probleemgedrag. Om antwoord te krijgen op de drie deelvragen werden een aantal verschillende toetsen gebruikt. De eerste hypothese had betrekking op de percepties van de leerkracht en de leerling, om te kijken of hierbij etnische verschillen (Nederlands, Marokkaans, Surinaams, en Turks) optreden werd er gebruik gemaakt van een ANOVA waarbij de Nederlandse etniciteit als referentiegroep werd aangehouden. Daarna werden er regressieanalyses gebruikt om te toetsen of er een verband was tussen de leerkracht-leerling relatie en het probleemgedrag van de adolescent. Deze regressieanalyse werd voor alle drie de afhankelijke variabelen uitgevoerd (leerkracht-internaliserend, leerkracht-externaliserend, leerling-internaliserend) en nam alle vier de onafhankelijke variabelen mee (leerkracht-conflict, leerkracht-nabijheid, leerling-conflict,

leerling-nabijheid) en controle variabelen. Om te onderzoeken of etniciteit als moderator werkte op deze relatie, werd ten slotte een interactie-effect meegenomen in deze regressieanalyses.

Analyse en Resultaten

Beschrijvende analyse

Om de samenhang tussen de vier componenten van de LLRV (leerkracht-conflict, leerkracht-nabijheid, leerling-conflict, leerling-nabijheid) te meten, is allereerst gekeken naar correlaties tussen deze variabelen (tabel 1). De resultaten lieten zien dat wanneer de leerkracht en/of leerling meer conflicten rapporteerde er eveneens sprake is van minder nabijheid gerapporteerd door zowel de leerkracht als de leerling. Daarnaast is er sprake van een positief verband tussen de perceptie van de leerkracht en de leerling op zowel conflict als nabijheid.

In tabel 1 is daarnaast weergegeven hoe de samenhang eruit ziet tussen de onafhankelijke (leerkracht-leerling relatie) en afhankelijke variabelen (internaliserend en/of externaliserend probleemgedrag). Uit deze analyse kwam naar voren dat wanneer de leerkracht meer nabijheid rapporteert er volgens deze leerkracht minder internaliserend en externaliserend probleemgedrag van de leerling is. Ook wanneer de leerling meer nabijheid rapporteert, is er volgens de docent minder externaliserend probleemgedrag. Ten tweede, als er volgens de leerkracht meer conflicten zijn, rapporteert de docent meer internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Er wordt ook meer externaliserend probleemgedrag gerapporteerd door de docent wanneer er volgens de leerling meer conflicten zijn in de persoonlijke leerkracht-leerling relatie.

Etnische en sekse verschillen in de leerkracht-leerling relatie

Om na te gaan of er sprake is van etnische verschillen in de percepties van de leerkracht dan wel de leerling op de leerkracht-leerling relatie voor Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse jongeren is gebruik gemaakt van een ANOVA. Er werd geen significant verschil gevonden in etnische groepen voor de conflictdimensie van de leerling, de nabijheidsdimensie van de leerling, en de nabijheidsdimensie van de leerkracht. Er werd echter

wel een significant verschil gevonden tussen Nederlandse en Marokkaanse jongeren op de conflictdimensie zoals gerapporteerd door de leerkracht. Leerkrachten geven aan significant meer conflicten te hebben met Marokkaanse jongeren dan met autochtone jongeren. Tussen de andere etnische groepen werd geen significant verband gevonden op de conflictdimensie van de leerkracht (zie tabel 2).

Daarnaast werden er bij alle vier dimensies van de LLRV geen significante verschillen gevonden tussen de jongens en de meisjes. Wanneer per etnische groep naar sekseverschillen werd gekeken, werden eveneens geen sekseverschillen gevonden (zie tabel 3).

Tabel 1 – correlaties LLRV en YSR/TRF

	Leerkracht- nabijheid	Leerkracht- conflicten	Leerling- nabijheid	Leerling- conflicten	YSR- int.	TRF- int.	TRF- ext.
Leerkracht- nabijheid	-						
Leerkracht- conflicten	-0,34**	-					
Leerling- nabijheid	0,28**	-0,27**	-				
Leerling- conflicten	-0,18**	0,39**	-0,59**	-			
YSR-int.	0,05	-0,07	-0,06	0,03	-		
TRF-int.	-0,19**	0,17*	-0,08	0,07	0,20**	-	
TRF-ext.	-0,15*	0,71**	-0,14*	0,30**	-0,14	0,20**	-
Mean (SD)	26,40 (6,80)	8,41 (8,38)	16,00 (4,90)	6,10 (4,00)	15,61 (10,12)	7,20 (6,61)	5,70 (7,71)
Spreiding (min-max)	0-50	0-55	0-25	0-30	0-84	0-93	0-90

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabel 2 – gemiddelde LLRV per etniciteit

	Nederlands	Surinaams	Turks	Marokkaans	Toets
Leerkracht-nabijheid	27,42	25,31	27,18	25,19	F=1,71 p= 0,165
Leerkracht-conflicten	6,29 ^a	8,23	8,52	12,12 ^b	F=4,56, p= 0,004
Leerling-nabijheid	16,46	15,67	15,70	15,81	F=0,38 p= 0,770
Leerling-conflicten	5,40	5,92	6,34	7,33	F=2,21 p= 0,087

^{a,b} verschillende letters wijzen op significante verschillen tussen de etnische groepen.

Tabel 3 – gemiddelde LLRV per geslacht en etniciteit

	J/M	Nederlands J/M	Surinaams J/M	Turks/J/M	Marokkaans J/M
Leerkracht-nabijheid	26,7/26,1	28,1/27,0	25,6/25,0	25,9/27,9	26,9/24,0
Leerkracht-conflicten	9,5/7,6	8,0/5,1	8,2/8,3	10,6/7,4	13,5/11,1
Leerling-nabijheid	16,1/15,9	16,3/16,6	15,6/15,8	15,9/15,6	16,7/15,2
Leerling-conflicten	6,3/5,9	6,2/4,8	6,0/5,9	6,5/6,3	6,9/7,7

Leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag

Door middel van een regressie analyse werd er getoetst of er een verband is tussen de leerkracht-leerling relatie en het internaliserende en/of externaliserende probleemgedrag van de leerling. Hierbij zijn alle vier de indicatoren van de leerkracht-leerling relatie tegelijkertijd in de analyse opgenomen en is gecorrigeerd voor sekse, leeftijd en etniciteit. Voor YSR-internaliserend werd er alleen een sterk significant verband gevonden voor sekse. Meisjes rapporteren gemiddeld meer internaliserend probleemgedrag dan jongens. Bij TRF-internaliserend werd hetzelfde sekse verband gevonden, oftewel docenten rapporteren ook meer internaliserend probleemgedrag bij meisjes dan bij jongens. Ten slotte, werd er bij de TRF-internaliserend en TRF-externaliserend een significante relatie gevonden met de conflictdimensie van de leerkracht. Naarmate de docent meer conflicten rapporteerde in de

persoonlijke relatie met een leerling, rapporteerde deze docent ook meer internaliserend en externaliserend probleemgedrag bij deze leerling. Het verband met externaliserend probleemgedrag was hierbij aanzienlijk sterker dan het verband met internaliserend probleemgedrag (zie tabel 4).

Etnische verschillen in de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag

Ten slotte werd er getoetst of etniciteit werkt als moderator in de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en het probleemgedrag van de leerling (zie tabel 4). Dit werd getoetst aan de hand van een lineaire regressieanalyse. Voor deze analyse zijn drie dummyvariabelen aangemaakt (Surinaams, Turks en Marokkaans) met als referentiegroep de autochtone leerlingen en zijn de onafhankelijke continue variabelen gecentreerd. Er werd alleen een significant interactie effect gevonden tussen door de leerkracht gerapporteerde conflicten en TRF-internaliserend probleemgedrag wanneer de Marokkanen en Surinamers werden vergeleken met de adolescenten van Nederlandse afkomst. Wanneer deze relatie werd onderzocht voor de afzonderlijke drie etnische groepen bleek dat er voor de Nederlandse jongeren een sterk positief verband was tussen een conflictueuze leerkracht-leerling relatie en internaliserend gedrag gerapporteerd door de docent terwijl geen verband werd gevonden voor Surinaamse en Marokkaanse jongeren (zie tabel 5).

Tabel 4 - lineaire regressie voor de leerkracht-leerling relatie en internaliserend en externaliserend probleemgedrag.

	YSR-internaliserend	TRF-internaliserend	TRF-externaliserend
	β	β	β
1.			
Sekse	0,28**	0,14*	-0,06
Leeftijd	-0,03	0,04	0,09
Etniciteit			
- Surinaams	0,03	-0,07	-0,02
- Turks	0,04	-0,03	0,05
- Marokkaans	0,00	-0,09	0,03
Leerkracht-nabijheid	0,06	-0,15	0,08
Leerkracht-conflicten	-0,07	0,18*	0,73**
Leerling-nabijheid	-0,05	-0,02	0,06
Leerling-conflicten	0,05	-0,02	0,07

2.			
Sekse	0,29**	0,16*	-0,05
Leeftijd	-0,01	0,02	0,09
Etniciteit			
- Surinaams	0,02	-0,11	-0,02
- Turks	0,03	-0,07	0,06
- Marokkaans	-0,02	-0,13	0,03
Leerkracht-nabijheid	0,09	-0,26	0,19
Leerkracht-conflicten	0,09	0,68**	0,72**
Leerling-nabijheid	-0,19	-0,10	-0,06
Leerling-conflicten	-0,14	-0,30	0,04
Leerkracht-nabijheid	-0,10	0,13	-0,11
* Surinaams			
Leerkracht-nabijheid	-0,04	0,02	-0,06
* Turks			
Leerkracht-nabijheid	0,08	0,02	-0,07
* Marokkaans			
Leerkracht-conflicten	-0,17	-0,42**	-0,04
* Surinaams			
Leerkracht-conflicten	-0,06	-0,19	0,01
* Turks			
Leerkracht-conflicten	-0,05	-0,38**	0,02
* Marokkaans			
Leerling-nabijheid	0,19	0,02	0,10
* Surinaams			
Leerling-nabijheid	-0,01	0,11	0,07
* Turks			
Leerling-nabijheid	0,10	0,09	0,10
* Marokkaans			
Leerling-conflicten	0,16	0,24	0,08
* Surinaams			
Leerling-conflicten	0,05	0,09	-0,00
* Turks			
Leerling-conflicten	0,17	0,24	0,02
* Marokkaans			

* $p < .05$, ** $p < .01$, referentie groep: sekse = jongens, etniciteit = autochtoon.

Tabel 5 – lineaire regressie per etniciteit, afhankelijke variabele: TRF-internaliserend

	Nederlands	Surinaams	Marokkaans
	β	β	β
Sekse	0,14	0,19	0,05
Leeftijd	0,11	-0,13	-0,15
Leerkracht-nabijheid	-0,22	-0,00	-0,31
Leerkracht-conflicten	0,50**	-0,10	-0,19
Leerling-nabijheid	-0,08	-0,11	0,09
Leerling-conflicten	-0,25	0,14	0,17

* $p < .05$, ** $p < .01$, referentie groep sekse = jongens

Discussie

Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten de relatie met Marokkaanse scholieren veel vaker als problematisch ervaren dan hun relaties met jeugdigen met een Nederlandse, Surinaamse en Turkse achtergrond. Opvallend genoeg werd dit verschil niet gevonden wanneer de leerlingen werd gevraagd naar hun relatie met de leerkracht. Ook liet het onderzoek een duidelijke relatie zien tussen gerapporteerde conflicten door de docent en internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Deze relatie bleek, wanneer het om internaliserend probleemgedrag ging echter heel anders voor de Marokkaanse en Surinaamse jongeren dan voor de autochtone jeugd.

In tegenstelling tot de verwachtingen, liet dit onderzoek over het algemeen weinig etnische verschillen zien in de perceptie van zowel de leerkracht en leerling op hun relatie. Alleen de leerkracht rapporteerde meer conflicten met Marokkaanse jongeren dan met autochtone jongeren; er werden geen verschillen gevonden voor de andere allochtone groeperingen. Aangezien eerder gesuggereerd is dat bevooroordeelde opvattingen en gedragingen hier een rol zouden kunnen spelen (Saft & Pianta, 2001), zou een verklaring voor de gevonden gegevens kunnen zijn dat leerkrachten vaker bevooroordeeld zijn over Marokkanen dan over de andere etnische minderheidsgroepen (Stevens, Pels, Bengi-Arslan, Verhulst, Vollebergh & Crijnen, 2003). Inderdaad zijn er aanwijzingen dat in de Nederlandse samenleving de islamitische groepen, waaronder de Marokkaanse jongeren, het laagst in de sociale hiërarchie staan (Verkuyten & Kinket, 2000; Hagendoorn 1995). Anderzijds kan het ook zo zijn dat Marokkaanse jongeren inderdaad ‘vervelender’ zijn dan jongeren met andere etnische achtergronden waardoor er relatief vaak conflicten ontstaan tussen leerkrachten en Marokkaanse leerlingen. De criminaliteitscijfers van Marokkaanse jongeren zijn bijvoorbeeld

hoger dan die van de andere etnische groepen (van der Laan & Blom, 2011). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Pels (2003) dat bij overlast door groepen jongeren, de Marokkaanse jongeren oververtegenwoordigd zijn en deze jongeren zouden daarmee ook in de klas relatief lastig kunnen zijn. Een mogelijke verklaring die hiervoor door Pels (2003) gegeven is, is dat deze jongeren geleerd hebben dat respect een recht is van de sterkste. In de Nederlandse samenleving moeten de jongeren respect geven maar krijgen het niet, de straat en hanggroepen bieden de mogelijkheid om tijdelijk de rollen om te draaien en het zelfrespect desnoods kwaadschiks af te dwingen.

De perceptie van de leerkracht wordt door de Marokkaanse jongeren opvallend genoeg niet gedeeld, dit zou kunnen komen doordat jongeren dit niet durven toe te geven, en dus sociaal wenselijk antwoorden (Stevens & Vollebergh, 2008). Het sociaal wenselijk antwoorden van Marokkaanse jongeren zou mogelijk voort kunnen vloeien uit de sociale hiërarchie in Nederland. Doordat Marokkaanse jongeren zich bewust zijn van de lage positie die zij innemen in de maatschappij, willen ze dit negatieve beeld niet nog extra bevestigen door probleemgedrag te rapporteren (Stevens et al., 2003). Een andere verklaring voor het niet delen van de negatieve perceptie van de leerkracht door de leerling, kan zijn dat de leerling de situatie anders percipiëren. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat door cultuurverschillen, Marokkaanse jeugdigen en leerkrachten een andere perceptie hebben van een conflictueuze relatie.

Daarnaast werd in dit onderzoek een duidelijke en gedifferentieerde relatie gevonden tussen de leerkracht-leerling relatie en internaliserende en externaliserende problemen. Naar mate de docent meer conflicten rapporteerde in de persoonlijke relatie met een leerling, rapporteerde deze docent ook meer internaliserend en externaliserend probleemgedrag bij deze leerling. De verklaring die Wayman (2002) hiervoor geeft is dat jongeren die een minder goede band hebben met hun docent, zich daardoor minder betrokken voelen bij de school, en als gevolg daarvan eerder probleemgedrag zullen gaan vertonen op school. Wanneer de leerling zelf meer conflict rapporteert in de persoonlijke relatie, werd er niet meer internaliserend probleemgedrag¹ gerapporteerd door de leerling. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn dat de leerlingen betreffende de YSR sociaal wenselijk antwoorden. Daarnaast is het mogelijk dat de leerlingen hun eigen gedrag niet als problematisch bestempelen, maar als iets wat bij de leeftijd hoort. De sterke samenhang tussen leerkrachtrapportage met betrekking

¹ Externaliserend probleemgedrag gerapporteerd door de leerling is niet meegenomen in dit onderzoek.

tot externaliserend probleemgedrag en de LLRV-conflict zou eventueel ook deels verklaard kunnen worden door enige overlap tussen de twee instrumenten. Bijvoorbeeld LLRV: deze leerling gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij, en TRF-externaliserend: liegt of bedriegt. Belangrijk om hierbij op te merken is dat het maar 5 van de 30 items betreft die (gedeeltelijk) overeenkomen, de overige items meten echt iets anders, namelijk normafwijkend en agressief gedrag. Tussen de LLRV-conflict en internaliserend probleemgedrag gerapporteerd door de docent was eveneens een negatieve samenhang, echter was er hier geen sprake van overlap tussen de items.

Ten slotte werd er gekeken of de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag van de leerling verschilt per etniciteit. Hierbij werd verwacht dat het verband tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag groter is voor etnische minderheidsgroepen dan voor de autochtone jongeren. De belangrijkste verklaring die hiervoor gegeven werd, is dat leerlingen afkomstig uit etnische minderheidsgroepen in sterke mate afhankelijk zijn van sociale ondersteuning op school (Decker et al., 2007, en den Brok et al., 2010). Deze hypothese werd niet bevestigd, bij internaliserende problemen gerapporteerd door de leerkracht werd juist het tegenovergestelde gevonden. Namelijk, voor Nederlandse jongeren was er een sterk positief verband tussen een conflictueuze relatie en internaliserend probleemgedrag terwijl er voor Surinaamse en Marokkaanse jongeren geen verband werd gevonden, ook de interactie toonde aan dat deze relaties significant van elkaar verschillen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat docenten met een conflictueuze relatie door stereotypingen minder goed in staat zijn internaliserende problemen van jongeren uit etnische minderheidsgroepen te rapporteren. Deze stereotypingen vloeien mogelijk voort uit grootschalige media aandacht voor criminaliteit gepleegd door jongeren uit etnische minderheidsgroepen (Vollebergh et al. 2005). Door de jongeren te bestempelen als ‘lastig’ kijken de docenten mogelijk niet verder naar internaliserende problemen, terwijl dat wel het geval is bij de jongeren met een Nederlandse achtergrond. Dit kan versterkt worden doordat de signalen van internaliserende problemen van etnische minderheidsgroepen door Nederlandse docenten niet opgepakt worden doordat deze signalen per cultuur kunnen verschillen (Crijnen, Bengi-Arslan & Verhulst, 2000).

Beperkingen

Er is een aantal beperkingen te benoemen van dit onderzoek. Ten eerste ontbrak de YSR-externaliserend in deze dataset, waardoor over de externaliserende problemen gerapporteerd door de jongeren geen uitspraak gedaan kan worden. Deze zijn mogelijk wel belangrijk om te controleren over de samenhang tussen de leerkracht-leerling relatie en externaliserend probleemgedrag niet alleen voort komt doordat gebruik is gemaakt van dezelfde rapporteur, namelijk de leerkracht. Door gerapporteerde externaliserende problemen van jongeren mee te nemen in het onderzoek, komt er mogelijk sterker bewijs voor het risico van een conflictueuze persoonlijke relatie tussen docent en leerling. Ten tweede is het onderzoek alleen afgenomen in grote steden in Nederland en zijn de etnische groepen klein. Hierdoor zijn de resultaten moeilijk generaliseerbaar, stereotyperingen kunnen andere effecten hebben in bijvoorbeeld meer landelijke gebieden. Daarnaast is de studie gebaseerd op cross-sectionele data, om een duidelijke causale uitspraak te doen over de invloed van de leerkracht-leerling relatie op probleemgedrag zal gekeken moeten worden naar longitudinale data. Aangezien het aannemelijk is dat het probleemgedrag van de leerling, mogelijk ook de leerkracht-leerling relatie kan beïnvloeden. Ten slotte is er in dit onderzoek niet gecontroleerd voor een etnische match tussen leerkracht en leerling omdat er niet genoeg docenten waren afkomstig uit een etnische minderheidsgroep. Wanneer hiervoor wel gecontroleerd wordt kan concreter gekeken worden welke deel van de samenhang tussen de leerkracht-leerling relatie en probleemgedrag van de leerling, veroorzaakt wordt door cultuurverschillen en bevoordelingen.

Conclusie

Dit onderzoek laat zien dat de leerkracht-leerling relatie in Nederland voor Marokkaanse jongeren vaker gekenmerkt wordt door conflicten dan dit voor de Nederlandse jongeren het geval is. Dit beeld kwam echter alleen terug uit de leerkrachtrapportage en niet uit die van de Marokkaanse jongeren zelf. Er was bovendien een duidelijk verband tussen de LLRV en externaliserend probleemgedrag, een conflictueuze relatie zou dus tot externaliserend probleemgedrag kunnen leiden. Al is het essentieel te bedenken dat de relatie ook andersom begrepen zou kunnen worden, namelijk dat het probleemgedrag van de jongeren leidt tot een meer conflictueuze leerkracht-leerling relatie. Voor de Marokkaanse jongeren werd er echter niet meer internaliserend probleemgedrag gerapporteerd door de leerkracht wanneer deze

aangeeft een conflictueuze relatie met de leerling te hebben. Dit laatste gold ook voor de Surinaamse jongeren. Om de resultaten verder te kunnen verklaren zal gekeken moeten worden waarom leerkrachten en leerlingen een andere kijk hebben op hun persoonlijk relatie. Daarnaast zal gekeken moeten worden waarom de relatie met internaliserend probleemgedrag verschilt tussen de etnische groepen en of dit mogelijk te maken heeft met de mate waarin de docent zicht heeft op deze problemen. Wanneer dit duidelijk is kan concreet ingezet worden om meer bewustwording over stereotyperingen te creëren bij docenten. Daarnaast is het zinvol om leerkrachten te leren hoe ze, voornamelijk internaliserend probleemgedrag kunnen signaleren voor Marokkaanse leerlingen.

Deze studie is een van de eerste die aantoont dat de leerkracht-leerling relatie in verband staat met probleemgedrag van leerlingen en dat hierbij etnische verschillen optreden. Ook is deze studie een van de eerste die zowel de perceptie van de leerkracht als de perceptie van de leerling meeneemt. Hierdoor kan deze studie als prima startpunt worden gebruikt voor verder onderzoek.

Literatuur

- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 & 1991 Profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Bakker, T.M. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology*, 29-44.
- Brady, B.A., Tucker, C.M., Harris, Y.R., & Tribble, I. (1992). Associations of academic-achievement with behavior among black students and white students. *Journal of Educational Research* 86, 43-51.
- Crijnen, A.A.M, Bengi-Arslan, L., Verhulst F.C. (2000). Teacher-reported problem behavior in Turkish immigrant and Dutch children: a cross-cultural comparison. *Acta Psychiatrica Scand*, 439-444.
- Den Brok, P. Brekelmans & M.M Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 407-442.
- Den Brok, P., van Tartwijk, J., Wubbels, T. & Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 199- 221.
- Den Brok, P. & Rickards, T. (in press). D.L. Fisher & M.S. Khine (Eds.), *Contemporary approaches to research on learningenvironments: world views* (pp.xx-xx). Singapore: World Scientific.
- Decker, D. M., Dona, D. P., and Christenson, S.L. (2007). Behaviorally at-risk African-American students: the importance of student teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 83-109.
- Entwisle, D.R. & Alexander K.L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders. *The Elementary School Journal*, 449-471.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van & Groot, C.J. (2000). *Documentatie van tests en testresearch in Nederland*, deel I en II. Assen: Van Gorcum.

- Hagendoorn, L. (1995). The perception of ethnic hierarchies. *European Review of Social Psychology*, 199-228.
- Hughes, J.N., Cavell & T.A., Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 172-184.
- Jackson, S.A. (2002). A study of teachers' perception of youth problems. *Journal of Youth Studies*, 5 313-323.
- Koomen, H., Verschueren, K. & Pianta, R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Laan, A. van der & Blom, M. (2011). *Jeugdcriminaliteit in de periode 1996-2010 : ontwikkelingen in zelfgerapporteerde daders, door de politie aangehouden verdachten en strafrechtelijke daders op basis van de Monitor Jeugdcriminaliteit 2010*. Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC).
- Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child development*, 1373-1400.
- Murray, C. & Murray, K.M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 751-762.
- Pels, T. (2003). *Respect van twee kanten. Een studie over last van Marokkaanse jongeren*.
- Saft, E.W. & Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationship with students: effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 125-141.
- Stevens, G.W.J.M., Pels, T., Bengi-Arslan, L., Verhulst F.C., Vollebergh W.A.M. & Crijnen A.A.M. (2003). Parent, teacher and self-reported problem behavior in the Netherlands – comparing Moroccan immigrant with Dutch and with Turkish immigrant children and adolescents. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology*, 576-585.

Stevens, G.W.J.M., Vollebergh, W.A.M., Pels, T.V.M., & Crijnen, A.A.M. (2007) . Problem behavior and acculturation in Moroccan immigrant adolescent in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 310-317.

Stevens, G.W.J.M. & Volleberg, W.A.M. (2008). Mental health in migrant children. *Child psychology and psychiatry*, 276-294.

Stuhlam, M.W. & Pianta, R.C. (2002). Teachers' narrative about their relationship with children: associations with behavior in de classroom. *School Psychology Review* 31, 148-163.

Thijs, J. & Koomen, H.M.Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' report of early teacher-child relationships: examing the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 186-197.

Verkuyten, M. & Kinket, B. (2000). Social distances in a multi ethnic society: the ethnic hierarchy among Dutch adolescents. *Social Psychology Quarterly*, 75-85

Vollebergh, W.A.M., ten Have, M., Dekovic, M., Oosterwegel, A., Pels, T., Veenstra, R., de Winter, A., Ormel, H. & Verhulst, F. (2005). Mental health in immigrant children in the Netherlands. *Social Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 489-496.

Wayman, J.C. (2002). Student perceptions of teacher ethnic bias: a comparison of Mexican American and non-latino white dropouts and students. *The High School Journal*, 27-37.