

De relatie tussen hechtingsstijl en schoolse vaardigheden van kinderen



Universiteit Utrecht

Master Pedagogische Wetenschappen

Masterthesis uitgevoerd in samenwerking met
Praktijk de Engh

Door

Rochelle (C. J.) Van den Berg

4257162

Eerste beoordelaar

Prof. dr. J. E. H. Van Luit

Tweede beoordelaar

Mw. dr. S. H. G. Van der Ven

Product: Masterthesis

Masterthesis Pedagogische Wetenschappen (200500130)

Programma: Masterprogramma Orthopedagogiek

Werkveld: Leerlingenzorg

Cursusjaar: 2014/2015

Datum: 15-06-2015

Voorwoord

Voor u ligt mijn Masterthesis, welke de afsluiting vormt van de master Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Toen ik mijzelf, nu bijna twee jaar geleden, inschreef voor het selectietraject en de pre-master Orthopedagogiek had ik geen idee waar ik aan begon. Achteraf kijk ik terug op een uitdagende, pittige en leerzame periode, waarin ik hard heb gewerkt om resultaten te behalen waar ik trots op kan zijn. Ook aan deze thesis heb ik hard gewerkt, er zitten veel uren dataverzameling, literatuurstudie, schrijven en data-analyse in.

Het schrijven van deze thesis was echter niet gelukt zonder hulp van mijn eerste beoordelaar Hans van Luit, die mij keer op keer van antwoorden en feedback voorzag en Monika Donker, die net als Hans mijn stukken van feedback heeft voorzien en vaak mijn redder in nood was als ik vragen had of statistische analyses niet lukte. Bedankt voor jullie nuttige feedback en antwoorden. Daarnaast wil ik alle medewerkers van Praktijk de Engh bedanken voor hun openheid, feedback en tijd, mijn dank gaat speciaal uit naar: Elle Ankone en Ariëlle van Heeren, waar ik keer op keer terecht kon met vragen over het onderzoek, over de dataverzameling en het proces en van wie ik ondersteuning en feedback kreeg in het uitvoeren van de dataverzameling. Natuurlijk hoort een bedankje aan alle participanten en hun ouders hier ook bij. Ook mijn thesagroep, in alfabetische volgorde; Ellen Crommentuijn, Anne Meulman & Laurence Vogelaar, wil ik graag bedanken. Het was prettig om samen met andere studenten een steungroep en vraagbaak te vormen en te ervaren dat je niet de enige bent die dit proces doorgaat. Tevens wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun lieve woorden en peptalks als ik er even klaar mee was. Tot slot wil ik mijn vriend bedanken voor zijn eeuwige geduld en onvoorwaardelijke steun, of ik er nou op zat te wachten of niet.

Samenvatting

Doel: Het doel van dit onderzoek is antwoord geven op de vraag of er een relatie is tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden van het kind. Er werd verwacht dat er een significante relatie bestaat tussen gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en schoolse vaardigheden van het kind. Er werd verwacht dat een veilige gehechtheid met primaire opvoeders een positieve relatie heeft met de schoolse vaardigheden en dat een onveilige gehechtheid een negatieve relatie heeft met de schoolse vaardigheden van het kind. **Methode:** Aan dit onderzoek hebben 55 kinderen, in de leeftijd van 7 - 12 jaar deelgenomen. Gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders is gemeten met de Attachment Story Completion Task (ASCT). Schoolse vaardigheden (begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen) zijn gemeten met het LeerlingVolgSysteem (LOVS). **Resultaten:** Uit de data-analyses komt naar voren dat er een negatieve samenhang bestaat tussen gehechtheid van het kind en de schoolse vaardigheden, welke significant is voor de begrijpend lezen en spelling. Tevens blijkt dat er geen significante relatie is gevonden tussen de mate van gehechtheid met de primaire opvoeders en gecombineerde schoolse vaardigheden van het kind. Tot slot blijkt dat begrijpend lezen de enige schoolse vaardigheid is waarmee gehechtheid een significante relatie heeft. **Conclusie:** Er is geen significante relatie tussen gehechtheid en de gecombineerde schoolse vaardigheden, van de vier schoolse vaardigheden is er een significant negatieve samenhang met gehechtheid aangetoond voor begrijpend lezen en spelling.

Sleutelwoorden: Gehechtheid van het kind, schoolse vaardigheden, lezen, rekenen, spelling

Abstract

Aim: The aim of the present study was to answer the question whether or not there is a relationship between attachment of a child and the academic skills of a child. It was expected that there is a significant relationship between attachment of the child and the academic skills of the child. It was expected that secure attachment with the primary caregivers has a positive influence on the academic skills of a child is and that an insecure attachment with the primary caregivers has a negative influence on the academic skills of a child is. **Method:** A total of 55 children, between 7 and 12 years old, participated in this study. Attachment of a child with it's primary caregivers was measured by the Attachment Story Completion Task (ASCT). Academic skills of a child (reading comprehension, technical reading, spelling and mathematics) were measured by the Dutch student tracking system (LOVS). **Results:** The data analysis showed a negative correlation between attachment of a child and the academic skills of a child. It also showed that there is no significant relationship between attachment of a child and the four combined academic skills of a child. It also appears that reading comprehension is the only academic skill with a significant relationship with attachment of a child. **Conclusion:** There is no significant relationship between attachment and the academic skills, only reading comprehension and spelling are significant negative correlated to attachment.

Keywords: Attachment, academic skills, reading comprehension, technical reading, spelling and mathematics

Inleiding

De eerste hechtingsrelatie die het kind aangaat is bepalend voor latere relaties die het kind aan zal gaan. Gehechtheid wordt omschreven als een duurzame en emotionele band die een kind vormt met primaire opvoeders (Bowlby, 1982). Sinds Bowlby's (1982) gehechtheidstheorie is gehechtheid van met name het kind en moeder/primaire opvoeder intensief en veelvuldig onderzocht (Ding, Xua, Wang, Li, & Wang, 2014; Drake, Belsky, & Fearon, 2014; West, Mathews, & Kerns, 2013). Veel onderzoek naar gehechtheid van het kind richt zich op het effect van gehechtheid op sociaal-emotionele, cognitieve en gedragsmatige ontwikkeling van het kind (Ding et al., 2014; West et al., 2013). Dit komt door de veronderstelling dat een veilige gehechtheid met primaire opvoeders het kind ontwikkelingsvoordelen biedt. Onderzoek naar gehechtheid met primaire opvoeders wijst uit dat kinderen die een veilige gehechtheid met primaire opvoeders hebben minder gedragsproblemen laten zien en meer sociaal competent zijn (Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979). De gehechtheid van het kind is tevens gerelateerd aan cognitieve prestaties van het kind. De inhoud van deze relatie is nog onduidelijk (Moss & St. Laurent, 2001; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997; West et al., 2013). Ondanks dat interesse naar onderzoek in de relatie tussen schoolprestaties en schoolsucces en gehechtheid van het kind de laatste jaren is toegenomen blijven onderzoeksvragen over de invloed van individuele factoren op schoolprestaties, zoals gehechtheid in de midden kindertijd (6-11 jaar), onbeantwoord (Duncan et al., 2007; Schlee, Mullis, & Shriner, 2009). Onderzoek naar de relaties tussen gehechtheid en schoolprestaties van het kind in de midden kindertijd is van belang, omdat dit de periode is waarin schoolprestaties, het schoolsucces en het succes in het leven van het kind op latere leeftijd voorspelt (Duncan et al., 2007; Moss & St. Laurent, 2001). Moss en St. Laurent (2001) adviseren daarom dat meer onderzoek gedaan moet worden naar de relatie tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en verschillende schoolse vaardigheden. Dit onderzoek tracht antwoord te geven op de vraag of er een significante relatie is tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en schoolse vaardigheden van het kind.

Alle kinderen hechten zich aan primaire opvoeders, maar er zijn verschillen in de mate van gehechtheid. Ainsworth, Blehar, Waters, en Wall (1978) onderscheiden drie soorten hechting: veilige hechting (deze relaties ontstaan door positieve en sensitieve interactie tussen ouder en kind, deze kinderen vertrouwen op hun opvoeder), onveilig ambivalente hechting (de kinderen vertonen scheidingsangst en verzetten zich tegen contact met de opvoeder) en

onveilig vermijdende hechting (deze kinderen zoeken geen contact met de opvoeder en vertonen geen scheidingsangst). Later is hier door Main en Solomon (1990) een vierde soort hechting aan toegevoegd: gedesoriënteerde hechting (deze kinderen zoeken contact met de hechtingspersoon, maar vermijden of negeren deze persoon later weer). Het kind vormt aan de hand van de eerste hechtingsrelatie een intern werkmodel. Het intern werkmodel bestaat uit representaties van het zelf, hechtingspersonen en andere relaties en wordt opgevat als affectieve-cognitieve filters die van invloed zijn op de wijze waarop kinderen reageren op sociale partners en de manier zoals zij zichzelf zien in de sociale wereld (Bretherton, 1990). Dit model bepaalt de kenmerken van gehechtheid en verwachtingen die het kind van primaire opvoeders heeft. Als het model eenmaal gevormd is, is het redelijk stabiel over de tijd (Bowlby, 1982). Ook is dit intern werkmodel van invloed op alle volgende relaties van het kind (Cassidy, 1988). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat er een relatie bestaat tussen hechtingsstijl en gedragsproblemen. Zo laat onderzoek naar gehechtheid en gedragsproblemen zien dat kinderen die vermijdend gehecht zijn vaker externaliserende problemen laten zien, kinderen die ambivalent gehecht zijn vaker internaliserende problemen laten zien en dat kinderen die gedesorganiseerd gehecht zijn het meeste risico lopen onzeker en agressief te zijn en zowel internaliserende als externaliserende gedragsproblemen laten zien (Fearon et al., 2010; Markus & Kitayama, 1991).

Onderzoek naar de relatie tussen gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden richt zich veelal op de effecten van de leerkracht-kind relatie op de schoolse vaardigheden (Koomen, Van Leeuwen, & Van der Leij, 2004). De eerder genoemde typen gehechtheid kunnen ontstaan tussen zowel een ouder en kind als tussen een leerkracht en kind (Buyse, Koomen, & Verschueren, 2007). Ouders blijven echter de primaire opvoeders (Buyse et al., 2007; Thijs & Koomen, 2008). Verder blijkt uit onderzoek dat de leerkracht-kind relatie een goede reflectie is van de algehele gehechtheidstijl van het kind (Birch & Ladd, 1996; Pianta et al., 1997). Toch verschilt de gehechtheid van het kind met ouders en de leerkracht met het kind op een aantal belangrijke punten: de relatie tussen leerkracht en kind is over het algemeen minder sterk dan die met ouders, duurt minder lang en is niet exclusief (Pianta, 1992). In deze relatie tussen leerkracht en kind speelt de sekse van het kind ook een rol. Leerkrachten vertonen warmer en hechter gedrag naar meisjes toe dan naar jongens (Hamre & Pianta, 2001; Portilla, Ballard, Adler, Boyce, & Obradovic, 2014). Een positieve relatie tussen leerkracht en kind, welke gekenmerkt wordt door warmte en respect en waarbij de leerkracht wordt gezien als een veilige gehechtheidspersoon, beïnvloedt de cognitieve prestatie van het kind op een positieve wijze (Baker, 2006; Hamre & Pianta,

2001; Portilla et al., 2014). Een negatieve leerkracht-kind relatie, een relatie met veel conflict of overmatige afhankelijkheid, is een risicofactor voor schoolse aanpassing en cognitieve prestaties van het kind (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2008; Smeekens, Riksen-Walraven, & Van Bakel, 2008). Gehechtheid van het kind met de leerkracht is van belang voor onder andere de ontwikkeling van schoolse vaardigheden (Koomen et al., 2004). Daarnaast geven Koomen et al. (2004) aan dat gehechtheid van het kind een rol speelt in het ontwikkelen van schoolse competenties. Kinderen die zich onveilig voelen in de klas, zijn minder betrokken bij cognitieve taken, dit resulteert in lagere schoolse vaardigheden (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Moss & St. Laurent, 2001).

Moss en St. Laurent (2001) vonden geen significante relatie tussen gehechtheid, cognitieve prestaties en intelligentie. Aviezer, Sagi, Resnick, en Gini (2002), en O'Connor en McCartney (2007) geven wel aan dat de mate van gehechtheid een voorspeller is voor cognitieve prestaties en schoolse vaardigheden. Ook West et al. (2013) vinden een significante relatie tussen gehechtheid en schoolse prestaties. Specifiek vinden ze een positieve relatie tussen veilig gehechte kinderen, schoolse prestaties en intelligentie. Daarnaast verschillen in onderzoeken naar gehechtheid en cognitieve prestaties van het kind de onderzochte cognitieve vaardigheden van elkaar. Zo wordt bijvoorbeeld in het ene onderzoek de oplossingsstrategie onderzocht, in het andere het taalgebruik, intelligentie, schoolprestaties of zelfregulatie (Ding et al., 2014; West et al., 2013). Tevens worden cognitieve vaardigheden van het kind in onderzoeken naar gehechtheid, op verschillende wijze gemeten met: intelligentietesten, academische prestaties en/of het schoolsucces (West et al., 2013). Weinig onderzoek richt zich enkel op de relatie tussen schoolse vaardigheden van en gehechtheid tussen het kind en primaire opvoeders (Duncan et al., 2007; Moss & St. Laurent, 2001; Schlee et al., 2009; West et al., 2013).

Dit onderzoek richt zich daarom op de relatie tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden van het kind. In dit onderzoek is onder andere onderzocht of de sekse van het kind een rol speelt bij de mate van gehechtheid en de relatie met schoolse vaardigheden. Op basis van bovenstaande literatuur werd verwacht dat er een positieve relatie is tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden van het kind. Er werd verwacht dat er een positieve relatie bestaat tussen veilige gehechtheid met primaire opvoeders en schoolse vaardigheden; een veilig gehecht kind zal beter ontwikkelde schoolse vaardigheden hebben. Er werd een negatieve relatie verwacht tussen een onveilige gehechtheid en schoolse vaardigheden: een onveilig gehecht kind zal minder goed ontwikkelde schoolse vaardigheden hebben.

Dit onderzoek is van belang omdat het gegevens oplevert over de relatie tussen de gehechtheid van het kind en de schoolse vaardigheden van het kind en kan leiden tot meer inzicht en een betere afstemming van de behandeling van rekenproblemen.

Vraagstelling

De vraagstelling van dit onderzoek luidt: Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden van het kind?

Deelvragen in dit onderzoek zijn:

(1) Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de rekenvaardigheden van het kind?

(2) Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de technische leesvaardigheden van het kind?

(3) Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de begrijpende leesvaardigheden van het kind?

(4) Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de spellingsvaardigheden van het kind?

(5) Speelt de sekse van het kind een rol bij de mate gehechtheid van het kind en schoolse vaardigheden van het kind?

Methode

Participanten

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden binnen Praktijk de Engh, te Soest en het Ambulatorium van de Universiteit Utrecht. Vanaf september 2014 tot en met maart 2015 zijn 74 kinderen op Praktijk de Engh, te Soest en 10 kinderen op het Ambulatorium van Universiteit Utrecht getest. Vanwege het ontbreken van school- en gehechtheidgegevens is de steekproef van 84 kinderen beperkt tot 55 kinderen, waar de statistische analyses mee uitgevoerd zijn. Doordat de controle- en klinische groep samengevoegd zijn, zijn de groepen groter geworden waardoor ze meer betrouwbaar en valide zijn.

Twee reguliere basisscholen gelegen in de gemeente Soest hebben aan het onderzoek geparticipeerd. Kinderen in de leeftijd 7-12 jaar ($n=222$) zijn middels een oproep in de nieuwsbrief uitgenodigd om te participeren aan het onderzoek. Na aanmelding kregen ouders de gelegenheid om een toestemmingsformulier in te vullen. Van de benaderde kinderen hebben er 74 deelgenomen aan het onderzoek, hiervan zijn de gegevens van 48 kinderen meegenomen in het huidige onderzoek.

Daarnaast heeft er selectie van kinderen plaatsgevonden in het Ambulatorium van Universiteit Utrecht, afdeling leerproblemen. Een onbekend aantal ouders van kinderen in de

leeftijd 7-12 jaar die werden aangemeld voor onderzoek naar forse en hardnekkige rekenproblemen, werden in het intakegesprek gevraagd of zij hun kinderen wilden laten participeren in het onderzoek. Van deze kinderen hebben er 10 deelgenomen aan het onderzoek, hiervan zijn de gegevens van zeven kinderen meegenomen in het huidige onderzoek.

Achtergrondgegevens

De deelnemende kinderen vallen in de leeftijdscategorie van 7-12 jaar ($n = 55$, M leeftijd = 9.04, $SD = 1.52$). Er is enkel sprake van Nederlands sprekende kinderen. Er namen 23 jongens (M leeftijd = 8.78, range 7.00 – 11.83) en 32 meisjes (M leeftijd = 9.19, range 7.00 – 12.17) deel. Van de deelnemende kinderen zat een kind in groep 3, 17 kinderen in groep 4, 15 kinderen in groep 5, zeven kinderen in groep 6, negen kinderen in groep 7 en zes kinderen in groep 8 van het regulier onderwijs. Een viertal kinderen is gedoubleerd.

Meetinstrumenten

De concepten die in dit onderzoek zijn gemeten zijn gehechtheid, schoolse vaardigheden: begrijpend- en technisch lezen, spelling en rekenen en sekse van het kind. Deze concepten zijn middels verschillende meetinstrumenten gemeten: gegevens van de technisch – en begrijpend lezen -en spelling -en rekenprestaties uit het Leerlingvolgsysteem (LOVS) en de Attachment Story Completion Task (ASCT; Hodge, Hillman, & Steele, 2004).

De schoolgegevens bestaan uit gegevens uit het computerprogramma LeerlingVolgSysteem (LOVS), dit is een programma waarin op systematische wijze leervordering van de leerling wordt bijgehouden (Cito, z.d.). De gegevens die gebruikt zijn, zijn gemiddelde vaardigheidsscores welke behaald zijn op verschillende schoolse vaardigheden (begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen).

De ASCT maakt gehechtheidsrepresentaties zichtbaar van kinderen van 4-12 jaar (Zevalkink, 2005). In de ASCT krijgt het kind vijf verhalen met poppetjes en attributen aangeboden, vervolgens vertelt de testleider op een spannende toon een verhaal en wordt het kind uitgenodigd om te laten zien en te vertellen hoe het verhaal verder gaat. Hiermee laat het kind zien hoe het omgaat met de gepresenteerde situatie (Zevalkink, 2005). De conflicten en emoties in deze verhaaltjes activeren het gehechtheidssysteem (Zevalkink, 2005). Van deze taak is een video-opname gemaakt, zodat er achteraf een verbatim van de verhalen geschreven kan worden en de taak gecodeerd kan worden. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een goed gevalideerd codeersysteem voor verhaallijnen, namelijk ‘the Little Piggy Coding System’ (Hodge et al., 2004). De betrouwbaarheid voor de gehele ASCT is voldoende ($\alpha =$

.82). De ASCT is voldoende betrouwbaar en valide gebleken. (Laible, Carlo, Torquati, & Ontai, 2004).

Er werd onderzocht of er een significante relatie bestaat tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden van het kind. De afhankelijke variabele zijn de schoolse vaardigheden (technisch lezen, begrijpend lezen, rekenen en spelling) en de onafhankelijke variabele is de gehechtheid van het kind. Er zijn twee groepen van gehechtheid gevormd; veilige gehechtheid en onveilige gehechtheid (ambivalente gehechtheid, onveilige vermijdende gehechtheid en gedesorganiseerde gehechtheid).

Procedure

Voorafgaand aan het onderzoek hebben ouders een aantal vragenlijsten ingevuld: Child Behavioral Checklist (CBCL) en Parental Reflective Functioning Questionnaire (PRFQ). Ook zijn schoolgegevens (LOVS) van het kind verzameld. Tijdens de onderzoeksdag is eerst kennis gemaakt met het kind en verzorger. Daarna wordt het kind meegenomen naar de onderzoeksruijnte en is het hier verder op zijn/haar gemak gesteld. Vervolgens heeft het kind een film van ongeveer twintig minuten gekeken. Daarna is gestart met de rekentaken. Vervolgens heeft het kind weer een film van ongeveer twintig minuten bekeken. Daaropvolgend is gestart met de afname van de ASCT. Voor de volledigheid wordt hierna het vervolg van het onderzoek bij de kinderen beschreven, maar deze is voor de dataverzameling in dit onderzoek niet relevant. Na afname van de ASCT heeft het kind weer naar een film van ongeveer twintig minuten gekeken. De drie gekeken films bestaan uit korte fragmenten, waaronder stukken uit natuurfilms, ‘kinderen voor kinderen’ en diverse korte tekenfilms. Elke film eindigt met treinfragmenten uit ‘Rail Away’, begeleid door klassieke muziek. De eerste film had als doel het basale stressniveau van het kind te bepalen. De tweede en derde film hadden als doel het stressniveau van het kind te verlagen. Tot slot is gestart met de afname van de laatste taak, de spreektaak.

Data-analyse

Voordat de data-analyses zijn uitgevoerd is vastgesteld of de data voldoen aan de aannames van een multivariate variantie analyse (MANOVA). Daarvoor is de dataset geanalyseerd op missende items en scores die niet kunnen kloppen. Deze missende en verkeerde items zijn niet verder betrokken in de analyses. Voorafgaand aan de statistische analyses is voor elk van de schoolse vaardigheden, een variabele aangemaakt met een gemiddelde score; de gemiddelde vaardigheidsscore van het kind. Ook is er een dichotome variabele aangemaakt voor de mate van gehechtheid: veilig of onveilig gehecht. Daarnaast is getest of er sprake is multivariate normaliteit aan de hand van Shapiro-Wilktest. Ook is aan de

hand van een regressie analyse nagegaan of er sprake is van uitschieters en of er sprake is van extreme correlaties tussen afhankelijke variabelen. Daarnaast is met behulp van een punt biseriële correlatie de samenhang tussen enerzijds de afhankelijke variabelen (schoolse vaardigheden) en anderzijds de dichotome onafhankelijke variabele (gehechtheid) nagegaan. Vervolgens is er nagegaan of er sprake is van multicollineariteit, door de Mahalanobis afstand te berekenen. Tevens is nagegaan of de dataset voldoet aan de voorwaarden van homogeniteit en gelijkheid in covariantie. Dit is getoetst aan de hand van Box's M en Levene's test. Vervolgens is de Pillai's Trace (MANOVA) uitgevoerd om de hoofdvraag te beantwoorden. In de MANOVA is sekse als covariaat meegenomen. Tot slot zijn, omwille van meer duidelijkheid over de deelvragen, variantie analyses (ANOVA) uitgevoerd. Bij iedere hypothese is als significantieniveau $p = \leq .05$ gebruikt.

Resultaten

In tabel 1 zijn beschrijvende statistieken opgenomen van veilig- en onveilig gehechte kinderen en hun gemiddelde scores op de schoolse vaardigheden.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken van gehechtheid en schoolse vaardigheden van het kind

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Range</i>	<i>SD</i>
Schoolse vaardigheden				
1. Begrijpend Lezen	55	20.03	-19 – 69	17.32
Veilig gehecht	31	24.41		18.67
Onveilig gehecht	24	14.38		13.82
2. Technisch Lezen	55	50.50	10.5 – 95.8	20.14
Veilig gehecht	31	53.76		19.53
Onveilig gehecht	24	46.31		20.54
3. Spelling	55	121.63	103.75 – 141 . 25	7.60
Veilig gehecht	31	123.22		7.71
Onveilig gehecht	24	119.58		7.07
4. Rekenen	55	61.61	11 – 101.5	18.78
Veilig gehecht	31	65.25		18.40
Onveilig gehecht	24	56.90		18.60

Om te bepalen of er sprake is van samenhang tussen de afhankelijke (schoolse vaardigheden) en onafhankelijke (gehechtheid) variabelen is een correlatie analyse (punt

biseriële correlatie) uitgevoerd. Resultaten laten zien dat er sprake is van een negatieve samenhang tussen gehechtheid en de schoolse vaardigheden begrijpend lezen en spelling. Kinderen die onveiliger gehecht zijn behalen een significant lagere prestatie op deze twee schoolse vaardigheden dan de veiliger gehechte kinderen, zie tabel 2.

Tabel 2

Correlaties tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden van het kind.

	1	2	3	4	5
1. Begrijpend lezen	-				
2. Technisch lezen	.64**	-			
3. Spelling	.73**	.75**	-		
4. Rekenen	.55**	.59**	.69**	-	
5. Gehechtheid	-.29*	-.19	-.24*	-.22	-

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

Vervolgens zijn de voorwaarden van de MANOVA getoetst. De multivariate normaliteit is getoetst aan de hand van de Shapiro-Wilktest en aan de hand van boxplots. Er is sprake van multivariate normaliteit omdat resultaten op de Shapiro-Wilktest niet significant zijn gebleken, zie tabel 3.

Tabel 3

Resultaten multivariate normaliteit (Shapiro-Wilktest)

	Veilig gehecht		Onveilig gehecht	
	Df	P	Df	p
1. Begrijpend Lezen	31	.28	24	.95
2. Technisch Lezen	31	.99	24	.51
3. Spelling	31	.53	24	.98
4. Rekenen	31	.11	24	.61

Tevens zijn er geen uitschieters in de dataset gevonden, dit ondersteunt de assumptie van multivariate normaliteit. Vervolgens is er nagegaan of er sprake is van extreme correlaties tussen afhankelijke variabelen. Dit is getoetst aan de hand van een regressieanalyse. Uit de analyse is naar voren gekomen dat er geen sprake is van multicollineariteit, omdat correlaties tussen de afhankelijke variabelen niet excessief zijn en de maximale Mahalanobis afstand niet groter is dan $\chi^2 = 18.4$ namelijk $\chi^2(4) = 15.39$, $p < .001$. Daarnaast zijn bestaande relaties

tussen de afhankelijke variabelen lineair, dit komt naar voren in de scatterplot matrix. Tot slot is getoetst of de dataset voldoet aan de voorwaarden: homogeniteit en gelijkheid in covariantie. Dit is getoetst aan de hand van Box's M en Levene's Test. Uit deze toetsen is naar voren gekomen dat Box's M niet significant is op $M(10, 11553.10) = 5.96, p = .86$ en dat Levene's Test niet significant is: begrijpend lezen $F(1, 53) = 1.51, p = .22$, technisch lezen $F(1, 53) = .73, p = .40$, spelling $F(1, 53) = .36, p = .55$ en rekenen $F(1, 53) = .53, p = .47$. Dit indiceert dat er sprake is van homogeniteit en gelijkheid in covariantie.

Omdat de dataset voldoet aan onderliggende voorwaarden om een MANOVA uit te mogen voeren, is Pillai's Trace uitgevoerd om de hoofdvraag van het onderzoek te beantwoorden. Er is gekozen voor Pillai's Trace omdat er sprake is van een relatief kleine steekproef (Field, 2009). De resultaten uit de MANOVA laten zien dat er geen significante relatie is tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders op gecombineerde afhankelijke variabelen, schoolse vaardigheden (begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen), $F(4, 49) = 1.23, p = .31, \eta_p^2 = .09$. Tevens laten de resultaten uit de MANOVA zien dat de covariaat sekse van het kind, geen significante rol speelt bij gehechtheid van het kind en schoolse vaardigheden, $F(4,49) = .44, p = .78, \eta_p^2 = .04$. Ondanks dat de resultaten uit de MANOVA niet significant gebleken zijn is, om toch iets meer informatie te verkrijgen over de relatie tussen gehechtheid en verschillende schoolse vaardigheden, besloten om deelvragen te beantwoorden aan de hand van een ANOVA. Er zijn namelijk aanwijzingen dat de relaties kunnen verschillen per schoolse vaardigheid (Schlee et al., 2009). Daarbij zijn de afhankelijke variabelen: begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen en de onafhankelijke variabele: gehechtheid geanalyseerd. Sekse is daarbij als covariaat niet meer meegenomen in de analyse.

Tabel 4

Resultaten ANOVA schoolse vaardigheden en gehechtheid van het kind

	<i>Df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Begrijpend lezen	1,52	4.97	.03	.09
Technisch lezen	1,52	1.73	.19	.03
Spelling	1,52	2.99	.09	.05
Rekenen	1,52	2.28	.14	.04

De resultaten laten een significante relatie zien tussen gehechtheid van het kind en begrijpend lezen. Er is gevonden dat veilig gehechte kinderen significant hogere scores

behalen ($M = 24.41$) dan onveilig gehechte kinderen ($M = 14.38$) op begrijpend lezen. De resultaten uit de ANOVA laten voor de overige drie schoolse vaardigheden geen significante relatie zien met de gehechtheid van het kind. Tot slot laten de resultaten uit de ANOVA zien dat er een sterk verband bestaat tussen begrijpend lezen en gehechtheid, een medium verband bestaat tussen rekenen, spelling en gehechtheid en een klein verband tussen technisch lezen en gehechtheid (Cohen, 1988).

Conclusie en discussie

Dit onderzoek richt zich op de relatie tussen de mate van gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en schoolse vaardigheden van het kind. De onderzoeksvraag luidde: Is er een relatie tussen de gehechtheid van het kind met de primaire opvoeders en de schoolse vaardigheden van het kind? Onder schoolse vaardigheden worden verstaan: begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen. Er werd verwacht dat er een positieve relatie is tussen gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en schoolse vaardigheden van het kind. Dit komt door de veronderstelling dat een veilige gehechtheid met primaire opvoeders het kind ontwikkelingsvoordelen biedt (Fearon et al., 2010; Waters et al., 1979). Er is ook onderzocht of de sekse van het kind een rol speelt bij de mate van gehechtheid en de schoolse vaardigheden.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat er geen significante relatie tussen de mate van gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en gecombineerde schoolse vaardigheden van het kind is. Daarnaast speelt sekse geen significante rol bij de gecombineerde schoolse vaardigheden. Wel is gevonden dat er een significante relatie is tussen begrijpend lezen en de gehechtheid van het kind. Tot slot komt uit dit onderzoek naar voren dat er een negatieve samenhang bestaat tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden, waarbij deze samenhang significant was voor begrijpend lezen en spelling.

Uit eerder onderzoeken naar gehechtheid en cognitieve prestaties blijken verschillende conclusies, sommige vonden geen significante relatie tussen gehechtheid, cognitieve prestaties en schoolse vaardigheden (Granot & Mayselless, 2001; Moss & St. Laurent, 2001), terwijl andere wel een significante relatie vonden tussen gehechtheid, cognitieve prestaties en schoolse vaardigheden (Aviezer et al., 2002; O'Connor & McCartney, 2007; West et al., 2013). De onderzoeken die een significante relatie vonden tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden maakten gebruik van de vreemde situatie procedure of veiligheidsschaal (Ainsworth et al., 1978; West et al., 2013). De onderzoeken die geen significante relatie vonden tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden maakten gebruik van zogenaamde

‘narrative stories’ waarbij de kinderen gevraagd werd verhalen uit te spelen die gehechtheidsrepresentaties zichtbaar maken (West et al., 2013). Ook het huidige onderzoek maakt gebruik van ‘narrative stories’ om gehechtheidsrepresentaties van het kind zichtbaar te maken. Uit onderzoek naar ‘narrative stories’ en gehechtheidrepresentaties van het kind komt naar voren dat de relatie, tussen datgene wat het kind in de verhaaltjes laat zien en de mate van gehechtheid van het kind, zwak is (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Laible et al., 2004). Deze zwakke relatie tussen datgene wat het kind laat zien en de mate van gehechtheid van het kind zou een mogelijke verklaring kunnen zijn waarom, er in dit onderzoek geen significante resultaten gevonden zijn.

Een andere verklaring voor het uitblijven van significante resultaten in dit onderzoek is dat uit onderzoek naar de voorspellers van prestaties op schoolse vaardigheden blijkt dat naast gehechtheid ook zelfvertrouwen, de mate van zelfregulatie, faalangst, motivatie, eerdere schoolervaringen, leeftijd en intelligentie een rol spelen in het presteren op schoolse vaardigheden (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Moss & St. Laurent, 2001; Tavani & Losh, 2003). In dit onderzoek zijn bovengenoemde factoren niet meegenomen.

Een derde verklaring voor het uitblijven van significante resultaten zou kunnen zijn dat er in dit onderzoek sprake was van een kleine steekproef ($n = 55$). Door deze kleine steekproef konden de participanten niet in de gewenste vier groepen gehechtheid (veilig-, vermijdend-, ambivalent- en gedesorganiseerd gehecht) ingedeeld worden. Er zijn om die reden twee groepen van gehechtheid gemaakt (veilig en onveilig gehecht). Tevens wordt er in de resultaten een trend gezien: veilig gehechte kinderen lijken hogere resultaten te behalen op alle schoolse vaardigheden dan onveilig gehechte kinderen. Als er een grotere steekproef zou zijn, zou dit verschil wellicht wel aangetoond kunnen worden.

Uit de variantie analyse komt naar voren dat begrijpend lezen de enige schoolse vaardigheid is welke een significante relatie heeft met gehechtheid van het kind. Deze uitkomsten zijn tegen de verwachting in. Op basis van literatuur werd verwacht dat er een significante relatie zou zijn tussen de mate van gehechtheid van het kind met primaire opvoeders en alle schoolse vaardigheden: begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en rekenen (Pianta et al., 1997; West et al., 2013). Een mogelijke verklaring voor de significante relatie tussen gehechtheid van het kind en begrijpend lezen is dat uit onderzoek naar leesklimate en leesprestaties blijkt dat er een sterk verband is tussen het leesklimate thuis en de prestaties op begrijpend lezen (Bus, Van IJendoorn, & Pellegrini, 1995). Wellicht ondervinden veilig gehechte kinderen een positiever leesklimate thuis. Hierdoor zouden zij

beter kunnen presteren op begrijpend lezen. Deze aanname zou in vervolgonderzoek nader onderzocht moeten worden.

Tevens is er in dit onderzoek gevonden dat er een negatieve samenhang bestaat tussen gehechtheid en schoolse vaardigheden, deze negatieve samenhang was significant voor spelling en begrijpend lezen. Er werd op basis van de literatuur verwacht dat een onveilige gehechtheid significant negatief zou samenhangen met alle schoolse vaardigheden van het kind: een onveilig gehecht kind zal minder goed ontwikkelde schoolse vaardigheden hebben (Aviezer et al., 2002; O'Connor & McCartney, 2007; West et al., 2013).

Daarnaast komt uit dit onderzoek naar voren dat de sekse van het kind geen significante rol speelt in de relatie tussen gehechtheid van het kind en schoolse vaardigheden. Dit werd niet verwacht, omdat uit eerder onderzoek bleek dat sekse van het kind een rol speelt in de leerkracht-leerling relatie. Leerkrachten vertonen warmer en hechter gedrag naar meisjes dan naar jongens (Hamre & Pianta, 2001; Portilla et al., 2014).

Sterke punten van dit onderzoek zijn dat het inzicht geeft in de rol van gehechtheid bij het presteren op schoolse vaardigheden. Deze inzichten kunnen leiden tot een betere afstemming in de behandeling van taal- en rekenproblemen. Een ander sterk punt is dat er in dit onderzoek gezocht is naar een verband (gehechtheid en schoolse vaardigheden), hetgeen nog weinig onderzocht is (Duncan et al., 2007; Moss & St. Laurent, 2001; Schlee et al., 2009; West et al., 2013). Daarnaast is er gebruik gemaakt van een meetinstrument, ASCT, wat nauwelijks gebruikt wordt (West et al., 2013). Er zitten echter ook beperkingen aan dit onderzoek. In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. Hierdoor is het onderzoek niet extern valide en kunnen de resultaten niet zondermeer gegeneraliseerd worden naar de populatie schoolkinderen. Daarnaast is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een kleine steekproef, hierdoor zijn er andere gehechtheidsgroepen gevormd dan wenselijk was. Tot slot is een mogelijke verklaring voor de verschillende bevindingen in dit onderzoek (geen significante relatie tussen gehechtheid en de gecombineerde schoolse vaardigheden en wel een negatieve samenhang tussen gehechtheid en de schoolse vaardigheden) dat door de kleine steekproefgrootte er mogelijk sprake is van een powerprobleem.

Ondanks deze beperkingen kunnen aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan worden. Voor vervolgonderzoek is van belang te onderzoeken waarom enkel de schoolse vaardigheid, begrijpend lezen, een significante relatie heeft met gehechtheid van het kind. Ook is het in vervolgonderzoek van belang de relatie tussen schoolse vaardigheid en de gehechtheid van het kind verder te onderzoeken. Tevens is het van belang om een groter aantal participanten te includeren. Er wordt een trend in de resultaten van de kinderen gezien,

als de steekproef groter zou zijn dan 55 kinderen zou dit verschil wellicht aangetoond kunnen worden. Tot slot is het belangrijk om andere factoren, welke van invloed zouden kunnen zijn, mee te nemen in de voorspelling, zoals: intelligentie, motivatie en zelfregulatie. Als er meer factoren worden meegenomen in onderzoek, is er een grotere steekproef nodig.

Concluderend kan gesteld worden dat de duurzame, emotionele, veilige band die het kind vormt met primaire opvoeders, gehechtheid, het kind naar verwachting ontwikkelingsvoordelen biedt (Bowlby, 1982; Fearon et al., 2010; Waters et al., 1979). Uit dit onderzoek blijkt in ieder geval dat het beter presteren op begrijpend lezen daar toe behoort.

Referenties

- Ainsworth, M. D. J., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (pp. 234-252). New York, NY: Wiley.
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-percieved competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 397-409. doi:10.1080/01650250143000328
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Birch, S., & Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In K. Wentzel, & J. H. Juvonen (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York, NY: Cambridge University Press.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (pp. 177-370). New York, NY: Basic Books.
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relations. In R. A. Thompson (Ed.), *Socio-emotional development. Nebraska symposium on motivation, Vol. 36* (pp. 57-113). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment doll story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool year* (pp. 273-308). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for

- success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- Buyse, E., Koomen, H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.). *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 231-247). Apeldoorn: Garant.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134. doi:10.1111/j.1467-8624.1988.tb03200.x
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338. doi:10.1016/S0092-6566(02)00578-0
- CITO (z.d.). Computerprogramma LOVS. Verkregen van http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po.aspx
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Ding, Y., Xu, X., Wang, Z., Li, H., & Wang, W. (2014). The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioral outcomes in early childhood. *Early Human Development*, 9, 459-464. doi:10.1016/j.earlhumdev.2014.06.004
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: The role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50 1350-1361. doi:10.1037/a0032779
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P.,... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428
- Fearon, R. M. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A. M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81, 435-456. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: Sage.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541. doi:10.1080/01650250042000366
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301

Hodge, J., Hillman, S., & Steele, M. (2004). *Little piggy narrative story stem coding manual*. London: University College London/ Anna Freud Centre.

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 behavior in kindergarten. *Infant and Child Development, 13*, 253-274. doi:10.1002/icd.352

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373-1400. doi:10.1111/1467-8624.00101

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*, 551-569. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x

Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedure for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224

Moss, E., & St. Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology, 37*, 863-874. doi:10.1037/0012-1649.37.6.863

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Attachment and cognitive skills: An investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 458-476. doi:10.1016/j.appdev.2007.06.007

Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child and Adolescent Development, 57*, 121-129. doi: 10.1002/cd.23219925709

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2008). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds), *Handbook of psychology, Vol 7. Educational Psychology* (pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*. 263-280. doi:10.1016/S0885-2006(97)90003-X

Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradovic, J. (2014). An

- integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. *Child Development*, 85, 1915-1931. doi:10.1111/cdev/12259
- Schlee, B. M., Mullis, A. K., & Shriner, M. (2009). Parents social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234. doi:10.1016/j.childyouth.2008.07.014
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J. M., & Van Bakel, H. J. A. (2008). Profiles of competence and adaptation in preschoolers as related to the quality of parent–child interaction. *Journal of Research in Personality*, 42, 1490-1499. doi:10.1016/j.jrp.2008.06.012
- Tavani, C. M., & Losh, S. C. (2003). Motivation, self-confidence, and expectations as predictors of the academic performances among our high school students. *Child Study Journal*, 33, 141-151. doi:10.1037/e344752004-001
- Thijs, J. T., & Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17, 181-197. doi:10.1002/icd.552
- Waters, E., Wippman, J., & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 50, 821-829. doi:10.2307/1128949
- West, K. K., Mathews, B. L., & Kerns, K. A. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 259-270. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.005
- Zevalkink, J. (2005). Het meten van gehechtheidsrepresentaties bij basisschoolleerlingen: Gehechtheidsverhalen in de klinische praktijk. *Kind en Adolescent*, 26, 161-170. doi:10.1007/BF03060963

Aantal woorden: 4.717

Aantal woorden zonder tabellen: 4.519