

# Het fundament voor de verdere schoolloopbaan

Onderzoek naar de invloed van de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing  
(werkhouding en gedrag) en rekenprestaties bij jonge kinderen, gemodereerd door  
risicocumulatie

Irene Doedijns  
(5656451)

Master's thesis

Utrecht University

Master's program in Clinical Child, Family and Education Studies

Supervising lecturer Dr. C. van Tuijl

Second assessor E.E.H.A. van de Riet

9 juni 2017

### **Voorwoord**

Voor u ligt het onderzoek ‘Het fundament voor de verdere schoolloopbaan’ waarin de invloed van de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) en prestaties (Citoscores rekenen) bij jonge kinderen wordt onderzocht. Daarnaast wordt bekeken of deze relatie gemodereerd wordt door risicocumulatie. Met dit onderzoek rond ik de Master Clinical Child Family and Education Studies af aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Graag wil ik dit voorwoord gebruiken om alle mensen die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek te bedanken. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn begeleidster, Dr. C. van Tuijl die ik wil bedanken voor haar adviezen, inzichten en medewerking aan dit onderzoek. Daarnaast wil ik alle scholen bedanken die mee hebben gewerkt aan de dataverzameling waardoor het mogelijk is geweest om dit onderzoek uit te voeren.

Irene Doedijns

Utrecht, juni 2017

### Abstract

Om de daling in schoolverzuim en schooluitval van de afgelopen jaren voort te zetten is het van belang dat er inzicht komt in de factoren die hierbij een rol spelen. Het doel van dit onderzoek is om te kijken of een positieve leerkracht-leerlingrelatie op verschillende meetmomenten een significante voorspeller is voor schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) en prestaties (Citoscores rekenen). En of risicocumulatie een modererend effect heeft op de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing. Er is longitudinale data gebruikt van het nationale project 'Preventie in de keten'. Leerkrachten van 270 leerlingen hebben een gestructureerde vragenlijst ingevuld. In dit onderzoek is data gebruikt vanuit drie verschillende meetmomenten (T1, T2, T3) welke beginnen in de kleutergroepen ( $N = 270$ ). De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T1 en T3, maar geen significante voorspeller voor schoolse aanpassing op T2. Ook bleek de leerkracht-leerlingrelatie op T1 een significante voorspeller te zijn voor Citoscores rekenen op T1 maar niet op T2. De leerkracht-leerlingrelatie verklaarde relatief meer variantie in gedrag dan in werkhouding of prestaties. Risicocumulatie bleek een significante voorspeller te zijn voor zowel schoolse aanpassing op T1, T2 en T3 maar bleek geen moderator te zijn in de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing. Ongeacht of er sprake is van risicocumulatie of niet, bleek de leerkracht-leerlingrelatie een voorspeller voor schoolse aanpassing.

*Kernwoorden:* basisschool, rekenprestaties, risicocumulatie, schoolse aanpassing, leerkracht-leerlingrelatie

In order to continue the positive trend of decreasing school absenteeism and school dropout it is essential to gain insight into the factors that play a role in this. The goal of this quantitative research is to test whether a positive teacher-student relationship is a significant predictor for school adaptation (including both work attitude and behaviour) and achievement (test scores in mathematics). And to test whether risk accumulation has a moderating effect on this relationship between the teacher-child relationship and school adaptation. Longitudinal data from the national project 'Preventie in de keten' have been used in this study. Teachers of 270 children filled out structured questionnaires. Within this study, data are being used from three different yearly measurements (T1, T2 and T3) that is starting in kindergarten ( $N=270$ ). In this research, the teacher-student relationship at T1 turned out to be a significant predictor for school adaptation at T1 and T3, but not for school adaptation at T2. Also, the teacher-student relationship at T1 was a significant predictor for test scores in mathematics at T1 but not for T2. The teacher-student relationship explained relatively more variance in behaviour than in

work attitude or math achievement. Risk accumulation turned out to be a significant predictor for school adaptation at T1, T2 and T3 but did not moderate the association between teacher-child relationship and school adaptation. Irrespective of the presence of risk accumulation, the teacher-student relationship is a predictor for school adjustment.

*Keywords:* elementary school, math achievement, risk accumulation, school adaptation, teacher-student relationship

## 1. Inleiding

### Achtergrond

Volgens het Nederlands Jeugdinstituut [NJI] is er de afgelopen jaren een daling te zien in het aantal jongeren dat school verzuimt (NJI, 2016). Waar dit in 2010 zo'n 8098 jeugdigen waren die ongeoorloofd school verzuimden, is dit tot aan 2015 gedaald naar zo'n 5956 jeugdigen (NJI, 2016). Ook het percentage van voortijdig schoolverlaters is in de laatste tien jaar aanzienlijk gedaald van 4,1 procent in 2006 naar 1,7 procent in 2015 (NJI, 2016). De Rijksoverheid, scholen en gemeenten werken de afgelopen jaren samen om schooluitval tegen te gaan (Rijksoverheid, z.d.). Onderzoek kan helpen om de daling in schoolverzuim en schooluitval voort te zetten. Het is van belang dat er inzicht komt in de factoren die een rol spelen bij schoolverzuim en vroegtijdig schooluitval. Een project dat hierbij aansluit is het in 2011 gestarte project 'Preventie in de Keten', waarbij onderzoek gedaan is naar het optimaliseren van schoolloopbanen (van Tuijl, Endedijk, & Abbing, 2012). Voor het optimaliseren van schoolloopbanen is het van belang inzicht te krijgen in de factoren die al in de vroege kinderjaren, aan het begin van de schoolloopbaan van invloed zijn. Zo stellen Jimerson en collega's (2000) dat de mate waarin een kind zich op jonge leeftijd adequaat aanpast aan het schoolleven bepalend is voor de rest van het schoolverloop. Risicofactoren die vroeg in de schoolcarrière voorkomen kunnen een proces in gang zetten dat een succesvolle schoolloopbaan in de weg staat (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000).

### Centrale concepten en theoretische uiteenzetting

**Schoolse aanpassing.** De overgang van thuis of een voorschoolse voorziening naar school is een unieke en complexe periode in het leven van een kind. Tijdens deze periode ontwikkelt het kind zich onder andere van preoperationeel naar meer concreet denken en van egocentrisch denken naar zich bewust worden van zichzelf in relatie tot de omgeving (Perry & Weinstein, 1998). Bij deze overgang gaan kinderen van voornamelijk speelse activiteiten naar een meer gestructureerd dagprogramma met doelgerichte leeractiviteiten. Er wordt verwacht dat het kind zijn gedrag leert reguleren en zich aanpast aan de regels en verwachtingen van de leerkracht (Perry & Weinstein, 1998). Daarbij speelt het sociale domein ook een grote rol tijdens de aanpassing aan het schoolleven. Kinderen worden geacht om verschillende relaties te vormen met leeftijdsgenoten dan wel met de leerkracht (Perry & Weinstein, 1998). Samengevat kan schoolse aanpassing worden gedefinieerd als het aanpassen aan intellectuele, sociaal-emotionele en gedragsmatige eisen van het schoolleven (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Schoolse aanpassing wordt gekenmerkt door het gedrag, de werkhouding en prestaties van de leerling. Longitudinaal onderzoek toont aan

dat de mate van schoolse aanpassing bij jonge kinderen de basis vormt voor de verdere schoolloopbaan (Hamre & Pianta, 2001; Jimerson et al., 2000).

Het bio-ecologische model van Bronfenbrenner (1979) plaatst de ontwikkeling van een kind in een bredere context. Hier wordt niet alleen gekeken naar het individuele kind, maar ook naar de omgevingsfactoren zoals invloeden vanuit het gezin, de school of de buurt (Bronfenbrenner, 1979). De verschillende elementen binnen deze context beïnvloeden en zijn afhankelijk van elkaar. Vanuit dit model is schoolse aanpassing te zien als een resultaat van verschillende factoren vanuit meerdere systemen. Binnen het schoolsysteem is de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie een belangrijke factor die een positieve invloed heeft op de mate van schoolse aanpassing (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011; Skinner & Belmont, 1993).

**Schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag), prestaties en de leerkracht-leerlingrelatie.** Het begrip leerkracht-leerlingrelatie vindt zijn basis in de hechtingstheorie van Bowlby (1977). Centraal in de theorie van Bowlby staat dat het kind zich hecht aan de belangrijke ander en dat het gedrag zich voornamelijk richt op het behouden van deze hechtingsrelatie (Deben-Mager, 2005). De zogenaamde gehechtheidspersoon dient voor het kind als troost, steun en bescherming en is voor het kind nodig om zich veilig te kunnen voelen (Deben-Mager, 2005). De oorspronkelijke theorie van Bowlby richtte zich vooral op de hechtingsrelatie tussen ouder en kind. In recent onderzoek komt echter naar voren dat niet alleen de ouder-kindrelatie, maar ook de leerkracht-leerlingrelatie in de vroege kinderjaren van belang is voor de verdere ontwikkeling van kinderen (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007; Roorda et al., 2011).

De leerkracht-leerlingrelatie wordt in de literatuur onderverdeeld in de dimensies nabijheid, afhankelijkheid en conflicten (Pianta, 2001). Nabijheid wordt gedefinieerd als warmte en openheid en zorgt voor een gevoel van veiligheid waardoor kinderen gemotiveerd zijn om hun omgeving te ontdekken en te presteren (Bergin & Bergin, 2009; Pianta, 2001). Nabijheid binnen de leerkracht-leerlingrelatie wordt geassocieerd met hogere schoolprestaties, een hogere motivatie en betere sociale competenties (Bergin & Bergin, 2009; Birch & Ladd, 1997). Conflicten worden gedefinieerd als coërcieve interacties tussen de leerkracht en de leerling en afhankelijkheid staat voor claimend en afhankelijk gedrag van de leerling (Pianta, 2001). Afhangelijkheid en conflicten binnen de leerkracht-leerlingrelatie worden geassocieerd met slechtere schoolprestaties, negatief gedrag, zich niet betrokken voelen binnen de schoolomgeving en het thuis blijven van school (Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009). Longitudinaal onderzoek, waarbij gebruik is gemaakt van

verschillende meetmomenten over de hele schoolloopbaan, toont aan dat wanneer er veel conflicten zijn en er sprake is van een hoge mate van afhankelijkheid in de eerste klassen van het basisonderwijs, dit leidt tot negatieve uitkomsten in de verdere schoolloopbaan (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009). Wanneer er sprake is van een lage mate van conflicten en afhankelijkheid en een hoge mate van nabijheid tussen de leerkracht en leerling, leidt dit tot het verminderen van gedragsproblemen tijdens de verdere schoolloopbaan (Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011). Bestaande literatuur toont aan dat een negatieve leerkracht-leerlingrelatie een gelijktijdig effect heeft op de cijfers en gestandaardiseerde testscore van kinderen, terwijl een negatieve leerkracht-leerlingrelatie een doorlopend effect heeft op de werkhouding en het gedrag van kinderen (Hamre & Pianta, 2001). De leerkracht-leerlingrelatie is het meest van invloed op het gedrag en minder op de werkhouding en prestaties van de leerling (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009).

Een positieve relatie met de leerkracht is al in de vroege kinderjaren van belang en vormt de basis voor de verdere schoolloopbaan (Birch & Ladd, 1997; Cadima, Verschueren, & Buyse, 2015; Hamre & Pianta, 2001). In de literatuur zijn indicaties te vinden die aantonen dat de invloed van de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing, gemeten over de hele schoolloopbaan, sterker of zwakker kan zijn afhankelijk van risicocumulatie bij leerlingen (Rouse, Fantuzzo, & LeBoeuf, 2011).

**Risicocumulatie en de leerkracht-leerlingrelatie.** Een risicofactor refereert aan een individuele of omgevingsfactor die wordt geassocieerd met een vergrote kans op het ontwikkelen van negatieve uitkomsten (Evans, Li, & Whipple, 2013). Verschillende demografische- individuele- en gezinsfactoren zoals de sociaal-economische status van ouders, het IQ en de relatie met leeftijdsgenoten, worden in de literatuur gerelateerd aan vroegtijdig schoolverlaten (Jimerson et al., 2000). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen waarbij sprake was van meerdere risicofactoren, ook wel risicocumulatie genoemd, meer gedragsproblemen lieten zien (Evans et al., 2013). Het begrip risicocumulatie komt voort uit de risicocumulatietheorie van Rutter (1997) en wordt gedefinieerd als het ervaren van meerdere risicofactoren door een individu. Volgens de risicocumulatietheorie is een opstapeling van meerdere risicofactoren van invloed op ontwikkelingsuitkomsten (Rutter, 1979). Risicocumulatie bij jonge kinderen leidt tot meer gedragsproblemen in de volwassenheid (Appleyard, Egeland, Dulmen, & Sroufe, 2005), al zijn er verschillende meningen of er sprake is van een lineair of exponentieel verband. Het aantal risicofactoren heeft hierbij een grotere voorspellende waarde dan de zwaarte van de risicofactoren op zich (Nederlands Centrum Jeugdgezondheid [NCJ], 2013). Het aantal risicofactoren brengt de

draagkracht van een persoon uit balans en zorgt er voor dat problemen te groot worden om er mee om te kunnen gaan (NCJ, 2013). Risicocumulatie tijdens de eerste schooljaren staat de ontwikkeling van een aantal basisvaardigheden in de weg en voorspelt een toename van gedragsproblemen in de adolescentie. In deze fase is risicocumulatie van grotere invloed dan risicocumulatie tijdens de latere schooljaren (Appleyard et al., 2005). Echter, het verband tussen risicocumulatie en ontwikkelingsuitkomsten is niet rechtlijnig maar er is sprake van een wisselwerking (Orobio de Castro, 2014). Zo leidt risicocumulatie tot slechtere relaties met onder andere de leerkracht, de slechte leerkracht-leerlingrelatie is weer een voorspeller van andere negatieve uitkomsten zoals inadequate schoolse aanpassing (Appleyard et al., 2005).

Het transactionele model beschrijft dat gedrag zoals het vroegtijdig stoppen met school niet alleen een product is van de omstandigheden die op dat moment aanwezig zijn, maar dat verschillende factoren uit de vroege kinderjaren hierbij van invloed zijn (Entwisle, Alexander, & Olson, 2003). Het is daarom van belang om al vroeg in te zetten om bij leerlingen verminderde betrokkenheid bij en terugtrekking uit het onderwijs te voorkomen omdat deze consequenties de kans op voortijdig schoolverlaten vergroten. Een positieve leerkracht-leerlingrelatie kan bijdragen aan betere schoolaanpassing en het voorkomen van het proces dat uiteindelijk leidt tot het voortijdig school verlaten (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011). Het effect van de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing is sterker voor kinderen met een hogere mate van risicocumulatie, wat inhoudt dat risicocumulatie een moderatorfunctie heeft (Appleyard et al., 2005). Nabijheid in de leerkracht-leerling relatie is met name voor kinderen die bloot staan aan meerdere risicofactoren tijdens de vroege kinderjaren, van invloed op het verminderen van gedragsproblemen op latere leeftijd (Silver et al., 2005).

### **Huidig onderzoek**

Dit onderzoek zal zich richten op de invloed van de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) en prestaties (Citoscores rekenen). Ook wordt in dit onderzoek bekeken of deze relatie gemodereerd wordt door risicocumulatie. De vraagstelling die tijdens dit onderzoek centraal staat is dan ook: *“Welke invloed heeft de leerkracht-leerlingrelatie op schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) en prestaties (Citoscores rekenen)? En wordt deze relatie gemodereerd door risicocumulatie?”* De centrale onderzoeksvraag wordt beantwoord middels vijf deelvragen: (1) Hoeveel variantie van schoolse aanpassing (gedrag en werkhouding) op T1, T2, T3 wordt verklaard door de leerkracht-leerlingrelatie op T1? (2) Hoeveel variantie van prestaties (Citoscores rekenen) op T1 en T2 wordt verklaard door de leerkracht-leerlingrelatie op T1? (3) Op welk aspect



(gedrag, werkhouding of prestaties) is de leerkracht-leerlingrelatie het meest van invloed? (4) Hoeveel variantie van schoolse aanpassing op T1, T2, T3 wordt verklaard door risicocumulatie op T1? (4) Is er sprake van een moderatie-effect van risicocumulatie op de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing?

### **Hypotheses**

Voor de beantwoording van de deelvragen worden verschillende hypothesen getoetst die vooraf zijn opgesteld vanuit de literatuur, namelijk: (1) De leerkracht-leerlingrelatie in groep 1 (T1) is een positieve, significante voorspeller voor schoolse aanpassing, ook voor de jaren erna (T1, T2, T3) (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011; Skinner & Belmont, 1993). (2) De leerkracht-leerlingrelatie in groep 1 (T1) is een positieve, significante voorspeller voor prestaties op hetzelfde meetmoment (T1) (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001). (3) De leerkracht-leerlingrelatie in groep 1 (T1) verklaart de meeste variantie binnen de variabele gedrag en minder binnen werkhouding en prestaties op hetzelfde meetmoment (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009). (4) Risicocumulatie in groep 1 (T1) is een negatieve, significante voorspeller voor schoolse aanpassing in groep 1, 2 en 3 (T1, T2, T3) (Appleyard et al., 2005; Evans et al., 2013; Jimerson et al., 2000). (5) De relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing is sterker voor leerlingen waarbij er sprake is van risicocumulatie (Appleyard et al., 2005; Rouse et al., 2011; Rutter, 1979; Silver et al., 2005).

## **2. Methode**

### **Participanten**

Deze studie maakt gebruik van data uit het nationale project 'Preventie in de Keten' (Van Tuijl et al., 2012). In dit project zijn longitudinale data verzameld door middel van het uitvoeren van metingen op drie momenten met betrekking tot vijf leeftijdsgroepen. De data die voor dit onderzoek gebruikt worden, bestaan uit kwantitatieve gegevens vanuit alle drie de meetmomenten (T1, T2, T3) van leeftijdsgroep 1 (groep 1, 2, en 3). De totale steekproef van kinderen uit groep 1 (leeftijdsgroep 1) bestaat uit ongeveer 270 leerlingen. Hiervan zijn 51.5% jongens (138) en 48.9% meisjes (132). Via een getrapte wervingsprocedure waarbij achtereenvolgens besturen, scholen, leerkrachten en ouders benaderd zijn, is onderzoek uitgevoerd op 13 scholen die verspreid liggen door Nederland. Er is een gestructureerde vragenlijst afgenomen bij de leerkrachten, bestaande uit verschillende gestandaardiseerde vragenlijsten. Voorafgaand aan de dataverzameling dienden ouders in eerste instantie toestemming te geven alvorens de leerkracht de vragenlijst invulde. De toestemming werd

gevraagd door middel van een toestemmingsbrief met antwoordformulier. Wanneer er sprake was van non-respons, werd dit beschouwd als ‘geen toestemming’. De gegevens zijn na afronding van het project volledig geanonimiseerd en niet terug te herleiden naar het individuele kind.

### **Meetinstrumenten**

Voor de dataverzameling van schoolse aanpassing, de leerkracht-leerlingrelatie en risicocumulatie wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van een gestructureerde vragenlijst. Binnen deze vragenlijst zijn drie gestandaardiseerde meetinstrumenten opgenomen namelijk: de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst [LLRV], de risicocumulatielijst en de COOL-lijsten voor schoolse aanpassing.

**Schoolse aanpassing** (gedrag en werkhouding). Schoolse aanpassing kan gedefinieerd worden als de mate van aanpassing aan intellectuele, sociaal-emotionele en gedragsmatige eisen van het schoolleven (Silver et al., 2005). Schoolse aanpassing wordt in dit onderzoek gemeten door middel van acht items uit het Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen [COOL] (Driessen, Mulder, & Roeleveld, 2011). De items kunnen in de vragenlijst beantwoord worden op een schaal van 1 (beslist onwaar) tot 5 (beslist waar). Gedrag bestaat uit vier items zoals ‘leerling is vaak brutaal’ en ‘leerling houdt zich aan de regels’. Deze items kunnen volgens Driessen en collega’s (2011) als betrouwbaar worden beoordeeld ( $\alpha = .83$ ). Uit de betrouwbaarheidsanalyse in huidig onderzoek blijkt dat de betrouwbaarheid goed is ( $\alpha = .82$ ). Werkhouding bestaat ook uit vier items zoals ‘deze leerling werkt nauwkeurig’ en ‘deze leerling is snel afgeleid’. De items kunnen als goed worden beoordeeld ( $\alpha = .82$ ) (Driessen et al., 2011). In dit onderzoek blijkt de betrouwbaarheid ook goed te zijn ( $\alpha = .78$ ).

**Prestaties** (Citoscores rekenen). De variabele prestaties wordt in dit onderzoek gekenmerkt door ‘Citoscores rekenen’. De Citoscores rekenen worden apart meegenomen omdat dit intervalscores zijn die de prestaties weergeven. Het gaat om landelijke, gestandaardiseerde Cito-toetsscores welke over de jaren heen vergelijkbaar zijn. Dit onderzoek bevat de Citoscores rekenen vanuit de kleutergroepen van het basisonderwijs. Vanaf groep 3 wordt er gebruik gemaakt van een andere Cito-toets wat maakt dat dit meetmoment niet is meegenomen in dit onderzoek. De scores zijn middels kalibratie gevormd tot vaardigheidsscores.

**De leerkracht-leerlingrelatie** wordt in dit onderzoek gemeten met de Leerkracht-Leerling Relatie Vragenlijst [LLRV] (Koomen et al., 2007). De LLRV is een Nederlandse vertaling van de Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001). Deze vragenlijst is bedoeld om de relatie tussen de leerkracht en leerling te onderzoeken vanuit het perspectief

van de leerkracht (Koomen et al., 2007). De LLRV bestaat uit 15 items waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen conflicten, nabijheid en afhankelijkheid binnen de leerkracht-leerlingrelatie (Pianta, 2001). In dit onderzoek zijn alleen de dimensies ‘conflicten’ en ‘nabijheid’ opgenomen. De items zoals, ‘dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel’ of ‘ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind’ worden beantwoord op een schaal van 1 (beslist onwaar) tot 5 (beslist waar). De betrouwbaarheid van deze schalen kan volgens Koomen en collega’s (2012) als goed beoordeeld worden met de betrouwbaarheidsintervallen van conflicten ( $\alpha=.90$ ) en nabijheid ( $\alpha=.88$ ). In dit onderzoek zijn de dimensies conflicten en nabijheid gecombineerd middels het gemiddelde van de itemsscores. De betrouwbaarheid van de variabele leerkracht-leerlingrelatie is in dit onderzoek ook goed te noemen ( $\alpha=.82$ ).

**Risicocumulatie.** Het begrip risicocumulatie komt voort uit de risicocumulatietheorie van Rutter (1997) en wordt gedefinieerd als het ervaren van meerdere risicofactoren door een individu. Risicocumulatie wordt in dit onderzoek onderverdeeld in drie groepen namelijk, ‘persoonlijke kenmerken’, ‘gezins-omgevingskenmerken’ en ‘leerprestaties en gedrag’ en bestaat uit elf items. De groep ‘persoonlijke kenmerken’ bestaat uit twee items namelijk ‘ethniciteit’ of ‘laag IQ’. De groep ‘gezins-omgevingskenmerken’ bestaat uit vijf items zoals ‘gezinssituatie instabiel’ of ‘economische deprivatie’. De groep ‘leerprestaties en gedrag’ bestaat uit vier items zoals ‘achterlopen’ of ‘frequent afwezig’. De verschillende groepen en items zijn gebaseerd op de risicocumulatielijst ontwikkeld door Orobio de Castro (2014). Dit is een signaleringslijst om risico’s op later delinquent gedrag bij jongeren te beoordelen. Er kan in de vragenlijst geantwoord worden op een schaal van 0 (geen risico), 0.5 (vermoedelijk risico) of 1 (risico). Omdat het bij risicocumulatie gaat om de opeenstapeling van risicofactoren is het aantal vermoedelijke of zeker aanwezige risicofactoren opgeteld. De minimale score is 0 en de maximale score is 11.

### **Statistische analyse**

Voordat de analyses uitgevoerd konden worden, zijn de data gecontroleerd op fouten en outliers. Er bestonden outliers op verschillende variabelen. Echter gaven deze geen indicatie voor een foutieve weergave. Bij de outliers is de trimmed mean (5%) vergeleken met de mean. De outliers die vervolgens meer dan twee standaarddeviaties boven het gemiddelde af lagen, zijn terug gebracht naar twee standaarddeviaties (Field, 2009). Na het terugbrengen van de outliers is bekeken of er voldaan is aan de assumpties. Uit de histogrammen en Q-Q plots is gebleken dat de variabelen niet normaal verdeeld, maar enigszins scheef verdeeld zijn. De skewness heeft echter bij alle schalen een waarde onder de 2, waardoor er geen sprake is

van een ernstige schending van de assumptie (Allen & Bennet, 2012). Bij de correlatieanalyses, die gebruikt zijn om de assumptie van lineariteit te toetsen, is hiermee rekening gehouden doordat er gebruik gemaakt is van de Spearman Rho in plaats van de Pearson correlatiecoëfficiënt (Field, 2009). Er is voor alle schalen voldaan aan de assumptie van lineariteit. Voor het toetsen van de assumptie multicollineariteit zijn de VIF en de Tolerance scores voor alle schalen nagegaan (Allen & Bennet, 2012). De VIF-waardes waren onder de 10 en de Tolerance waardes waren boven de .10, hiermee is voldaan aan de assumptie.

Om de eerste en tweede deelvraag te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van (deels enkelvoudige) regressieanalyses. Zo kan beoordeeld worden of de leerkracht-leerlingrelatie (T1) een significante voorspeller is voor de afhankelijke variabele schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) (T1, T2, T3) en prestaties (Citoscores rekenen) (T1, T2). Op T2 is er gecorrigeerd voor schoolse aanpassing op T1 en bij T3 is er gecorrigeerd voor schoolse aanpassing op T2. Bij de beantwoording van de derde deelvraag wordt gebruik gemaakt van enkelvoudige regressieanalyses. Voor deze deelvraag wordt de afhankelijke variabele uitgesplitst in de afzonderlijke variabelen gedrag, werkhouding en Citoscores rekenen. Vervolgens kan het model ( $R^2$ ) en het gewicht (de bèta-coëfficiënt/ gestandaardiseerde regressiescore) van de enkelvoudige regressieanalyses vergeleken worden om op deze manier te beoordelen binnen welke van de drie dimensies, de leerkracht-leerlingrelatie de meeste variantie verklaart. Hierbij wordt de indeling van Allen en Bennett (2012) aangehouden om de invloed te kenmerken, namelijk: klein effect; .01 - .25, middelgroot effect; .25 - .50 en groot effect; .50 - .90. De vierde deelvraag wordt eveneens beantwoord door middel van het uitvoeren van (deels enkelvoudige) regressieanalyses. Er wordt gemeten of risicocumulatie (T1) variantie verklaart in schoolse aanpassing (T1, T2, T3), waarbij er op T2 is gecorrigeerd voor schoolse aanpassing op T1 en bij T3 gecorrigeerd is voor schoolse aanpassing op T2. Tenslotte is voor de beantwoording van deelvraag vijf een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd, waarin er een moderatorvariabele is toegevoegd aan de analyse. Op deze manier is er getoetst of risicocumulatie een modererende rol heeft in de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing.

### 3. Resultaten

#### **Leerkracht-leerlingrelatie (T1) als voorspeller van schoolse aanpassing (T1, T2, T3)**

De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T1 ( $\beta = .47, p < .001, R^2 = .22$ ). Er is volgens Allen & Bennet (2012) sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .28$ ). Daarnaast bleek de leerkracht-leerlingrelatie op T1, wanneer er gecorrigeerd werd voor schoolse aanpassing op T1, geen significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T2 ( $\beta = .02, p = .496, R^2 = .21$ ). De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek, na correctie voor schoolse aanpassing op T2, wel een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T3 ( $\beta = .13, p < .001, R^2 = .25$ ). Er is sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .33$ ).

#### **Leerkracht-leerlingrelatie (T1) als voorspeller van Citoscores rekenen (T1, T2)**

De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek een significante voorspeller te zijn voor Citoscores rekenen op T1 ( $\beta = .24, p = .001, R^2 = .06$ ). Er is sprake van een klein effect ( $f^2 = .06$ ). De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek, na correctie voor Citoscores rekenen op T1, geen significante voorspeller te zijn voor Citoscores rekenen op T2 ( $\beta = .02, p = .64, R^2 = .49$ ).

#### **Leerkracht-leerlingrelatie (T1) als voorspeller van gedrag, werkhouding en Citoscores rekenen (T1)**

De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek een significante voorspeller te zijn voor werkhouding op T1 ( $\beta = .47, p < .001, R^2 = .20$ ). Er is sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .25$ ). De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek ook een significante voorspeller te zijn voor gedrag op T1 ( $\beta = .62, p < .001, R^2 = .39$ ). Er is sprake van een groot effect ( $f^2 = .64$ ). De leerkracht-leerlingrelatie op T1 bleek eveneens een significante voorspeller te zijn voor Citoscores rekenen op T1 ( $\beta = .29, p < .001, R^2 = .09$ ). Er is sprake van een klein effect ( $f^2 = .09$ ). De variabele 'gedrag' heeft de hoogste Beta ( $\beta = .62$ ). Binnen de verschillende aspecten van schoolse aanpassing (gedrag, werkhouding en prestaties) verklaart de leerkracht-leerlingrelatie de meeste variantie van gedrag.

#### **Risicocumulatie (T1) als voorspeller van schoolse aanpassing (T1, T2, T3)**

Risicocumulatie op T1 bleek een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T1 ( $\beta = -.28, p < .001, R^2 = .23$ ). Er is sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .29$ ). Risicocumulatie bleek, na het corrigeren voor schoolse aanpassing op T1, een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T2 ( $\beta = -.10, p < .001, R^2 = .21$ ).

Er is sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .27$ ). Risicocumulatie op T1, bleek na correctie voor schoolse aanpassing op T2, een significante voorspeller te zijn voor schoolse aanpassing op T3 ( $\beta = -.08, p = .004, R^2 = .24$ ). Er is sprake van een middelmatig effect ( $f^2 = .31$ ).

**Leerkracht-leerlingrelatie als voorspeller voor schoolse aanpassing, gemodereerd door risicocumulatie**

Risicocumulatie bleek geen moderator te zijn voor de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing op hetzelfde meetmoment ( $\beta = -.03, p = .55, R^2 = .37$ ). Dit wil zeggen dat ongeacht of er sprake is van risicocumulatie of niet, de leerkracht-leerlingrelatie een ongeveer even sterke voorspeller is voor schoolse aanpassing.

#### 4. Discussie

In deze thesis is onderzocht of de leerkracht-leerlingrelatie en risicocumulatie significante voorspellers zijn voor schoolse aanpassing (werkhouding en gedrag) en prestaties (Citoscores rekenen) van jonge basisschoolleerlingen. Daarnaast is bekeken of er sprake is van een moderatie-effect van risicocumulatie op de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing. In dit hoofdstuk worden per deelvraag de resultaten vergeleken met de verwachtingen vanuit de wetenschappelijke literatuur. Daarnaast wordt er stilgestaan bij sterke en zwakke punten van dit onderzoek en worden er verdere aanbevelingen gedaan. Tot slot worden er implicaties voor de praktijk gegeven.

##### **Beantwoording per deelvraag.**

De verwachting gebaseerd op de empirische bevindingen van Berging & Berging (2009) was dat een positieve leerkracht-leerlingrelatie op T1 samenhangt met een hogere mate van schoolse aanpassing, ook voor de jaren erna (T1, T2, T3). Er werd voorspeld dat een positieve leerkracht-leerlingrelatie van invloed is tijdens de verdere schoolloopbaan (Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2001). In huidig onderzoek blijkt dat de leerkracht-leerlingrelatie een positieve, significante voorspeller is voor schoolse aanpassing op T1 en T3, maar niet significant is voor T2. De leerkracht-leerlingrelatie op T1 verklaart de meeste variantie van schoolse aanpassing op T1. Er lijkt daarmee sprake te zijn van een gelijktijdig effect. Het is echter onduidelijk of er sprake is van een langetermijneffect. De resultaten sluiten hiermee deels aan bij de bevindingen vanuit de literatuur. Huidig onderzoek bevestigt de gelijktijdige relaties tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing. Echter zijn er inconsistente bevindingen bij de longitudinale analyses. Een mogelijke verklaring kan zijn dat de bevindingen van Hamre en Pianta (2001) gebaseerd zijn op follow-up data van groep 1 tot en met 8 van het basisonderwijs, terwijl in huidig onderzoek gebruik is gemaakt van gegevens uit groep 1 tot en met 3 van het basisonderwijs. Daarnaast is de dimensie afhankelijkheid binnen de leerkracht-leerlingrelatie meegenomen in het longitudinale onderzoek van Hamre en Pianta (2001), terwijl in huidig onderzoek de leerkracht-leerlingrelatie wordt gedefinieerd middels de dimensies nabijheid en conflicten. Opvallend aan de resultaten is verder dat Hamre en Pianta (2001) met name een gelijktijdig effect vinden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en prestaties, terwijl in huidig onderzoek met name een gelijktijdig effect is gevonden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de dimensies werkhouding en gedrag. De dimensie prestaties is in huidig onderzoek als aparte variabele opgenomen.

Zoals eerder genoemd, was de verwachting gebaseerd op het onderzoek van Hamre en Pianta (2001) dat een positieve leerkracht-leerlingrelatie gerelateerd is aan hogere academische prestaties op hetzelfde meetmoment. Een positieve leerkracht-leerlingrelatie wordt geassocieerd met hogere schoolprestaties, een hogere motivatie en betere sociale competenties (Bergin & Bergin, 2009). In huidig onderzoek blijkt dat de leerkracht-leerlingrelatie een positieve, significante voorspeller is voor prestaties (Citoscores rekenen) op hetzelfde meetmoment (T1), wat (deels) in overeenstemming is met de literatuur. Bestaande literatuur toont aan dat een negatieve leerkracht-leerlingrelatie een gelijktijdig effect heeft op de cijfers en gestandaardiseerde testscore van kinderen, terwijl een negatieve leerkracht-leerlingrelatie een doorlopend effect heeft op de werkhouding en het gedrag van leerlingen (Hamre & Pianta, 2001). Huidig onderzoek bevestigt dit gelijktijdige effect, echter is er uitgegaan van een positieve leerkracht-leerlingrelatie terwijl Hamre en Pianta (2001) aantonen dat een negatieve leerkracht-leerlingrelatie vooral van invloed is op de prestaties. Tevens worden er in het onderzoek van Hamre en Pianta (2001) meer academische prestaties onderzocht dan alleen rekenvaardigheden. In de meta-analyse van Bergin en Bergin (2009) zijn meerdere onderzoeken meegenomen, waarbij ook hoge risicoleerlingen meegenomen werden terwijl in huidig onderzoek sprake is van een normatieve steekproef. Ook is in huidig onderzoek de dimensie prestaties apart meegenomen terwijl in bestaand onderzoek deze dimensie samengenomen wordt met de werkhouding en het gedrag van leerlingen. In huidig onderzoek is een gelijktijdige relatie gevonden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en prestaties, wat in overeenkomst is met bestaand onderzoek. Longitudinaal onderzoek veronderstelt dat er sprake is van een doorlopend effect van de leerkracht-leerlingrelatie op de werkhouding en het gedrag van kinderen (Hamre & Pianta, 2001). Mogelijk zijn de werkhouding en het gedrag van kinderen weer van invloed op de prestaties. Dit mogelijke interactie-effect tussen de leerkracht-leerlingrelatie, werkhouding en gedrag en de prestaties is in huidig onderzoek niet meegenomen.

Wanneer er gekeken werd naar de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en de losse dimensies werkhouding, gedrag en prestaties werd vanuit bestaande literatuur verwacht dat de leerkracht-leerlingrelatie het meest van invloed is op het gedrag van leerlingen (Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009). Huidig onderzoek bevestigt dit gezien het feit de resultaten laten zien dat de leerkracht-leerlingrelatie de meeste variantie verklaart voor de variabele gedrag en minder voor de variabelen werkhouding en prestaties.

Er werd verwacht dat risicocumulatie tijdens de eerste schooljaren een grote invloed heeft op het verloop van de verdere schooljaren (Appleyard et al., 2005). Resultaten in huidig



onderzoek bevestigen dat risicocumulatie op T1 een negatieve, significante voorspeller is voor schoolse aanpassing op T1, T2 en T3. Er lijkt hiermee sprake te zijn van een doorlopend effect. Orobio de Castro (2014) veronderstelt echter dat het verband tussen risicocumulatie en ontwikkelingsuitkomsten niet rechtlijnig is, maar dat er sprake is van een wisselwerking. Dit zou betekenen dat de opeenstapeling van risicofactoren leidt tot slechtere relaties met onder andere de leerkracht. De slechte leerkracht-leerlingrelatie is vervolgens weer een voorspeller van andere negatieve uitkomsten zoals inadequate schoolse aanpassing. In huidig onderzoek is deze wisselwerking niet meegenomen maar is er enkel gekeken naar risicocumulatie als voorspeller van schoolse aanpassing. Daarnaast moet er in acht worden genomen dat in het onderzoek van Appleyard en collega's (2005) hoge risicoleerlingen meegenomen zijn. Tevens werden hier andere risicofactoren gedefinieerd zoals psychiatrische problematiek van de ouders, welke in huidig onderzoek niet zijn meegenomen. Opvallend aan de resultaten in huidig onderzoek is echter dat risicocumulatie een doorlopend effect heeft op schoolse aanpassing, terwijl de leerkracht-leerlingrelatie met name een gelijktijdig effect heeft op schoolse aanpassing.

In huidig onderzoek blijkt ook dat ongeacht of er sprake is van risicocumulatie of niet, de leerkracht-leerlingrelatie een positieve voorspeller voor schoolse aanpassing is op hetzelfde meetmoment. Kortom: risicocumulatie heeft geen modererende rol in de relatie tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing. De resultaten uit huidig onderzoek spreken de verwachtingen vanuit de literatuur tegen. Bij de empirische bevindingen van Appleyard en collega's (2005) wordt dit interactie-effect wel gevonden. Zij stellen dat het effect van de leerkracht-leerlingrelatie sterker is voor kinderen met een hoge mate van risicocumulatie. Dit valt mogelijk te verklaren door het verschil in de steekproef. Appleyard en collega's (2005) maken gebruik van een steekproef welke hoogrisico leerlingen bevat terwijl in huidig onderzoek sprake is van een normatieve steekproef. Mogelijk is er in huidig onderzoek geen interactie-effect gevonden omdat er minder leerlingen waren waarbij sprake was van risicocumulatie. Silver en collega's (2005) stellen dat de leerkracht-leerling relatie met name voor kinderen die bloot staan aan meerdere risicofactoren tijdens de vroege kinderjaren, van positieve invloed is op het verminderen van gedragsproblemen op latere leeftijd. Bovengenoemde bestaande onderzoeken hebben voornamelijk gekeken naar het langetermijneffect terwijl er tijdens huidig onderzoek gekeken is naar het moderatie-effect van risicocumulatie op de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en schoolse aanpassing binnen de eerste drie groepen van het basisonderwijs.

### **Beperkingen en sterktes van huidig onderzoek**

Eén van de sterktes van huidig onderzoek is dat het gaat om een longitudinaal design, waarin de leerkracht-leerlingrelatie, risicocumulatie en schoolse aanpassing over tijd bekeken zijn. Daarnaast is er sprake van een grote steekproef, met gegevens vanuit verschillende scholen en klassen verdeeld over Nederland waardoor de resultaten generaliseerbaar zijn voor het onderwijs. Echter, zijn er ook enkele kanttekeningen bij dit onderzoek te plaatsen. 1) Alhoewel gebruik is gemaakt van meerdere gestandaardiseerde meetmomenten, is er geen gebruik gemaakt van gegevens vanuit voorschoolse voorzieningen. Er is een groot gelijktijdig effect gevonden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en schoolse aanpassing op T1. Hierbij is niet gecorrigeerd voor voorschoolse voorzieningen zoals de peuterspeelzaal. Het kan daarom zijn dat de basis al eerder is gelegd. 2) Er is vooral een verband gevonden tussen de leerkracht-leerlingrelatie en gedrag en minder tussen de leerkracht-leerlingrelatie en werkhouding en prestaties (Citoscores rekenen). Er is echter niet gekeken naar het verband tussen gedrag, werkhouding en prestaties onderling. Gedrag kan van invloed zijn en doorlopen in de werkhouding van kinderen en vervolgens weer van invloed zijn op de prestaties. 3) Voor het meten van de leerkracht-leerlingrelatie, de mate van risicocumulatie en schoolse aanpassing, is in huidig onderzoek gebruik gemaakt van zelfrapportage lijsten die door de leerkracht zijn ingevuld. Mogelijk dat leerkrachten dit anders beoordelen dan bijvoorbeeld de leerlingen of ouders. Het invullen van de vragenlijsten is mogelijk beïnvloed door de gemoedstoestand of persoonlijke kenmerken van de leerkracht. In de literatuur wordt verondersteld dat sensitieve leerkrachten de leerling positiever beoordelen dan minder sensitieve leerkrachten (Pianta, 2001). Voor vervolgonderzoek wordt geadviseerd om naast vragenlijsten, meerdere meetinstrumenten in te zetten zoals observaties en om daarnaast gebruik te maken van meerdere informanten om een objectiever beeld te krijgen. Ook wordt er voor toekomstig onderzoek geadviseerd om te kijken naar het langetermijneffect van de leerkracht-leerling relatie en risicocumulatie op schoolse aanpassing. In huidig onderzoek is gebruik gemaakt van de gegevens vanuit groep 1 tot en met 3 van het basisonderwijs. Bestaande literatuur veronderstelt dat de leerkracht-leerlingrelatie van invloed is op de verdere schoolloopbaan (Hamre & Pianta, 2001). Er wordt daarom geadviseerd om in toekomstig onderzoek gebruik te maken van gegevens vanuit latere jaren in het onderwijs.

Gebleken is dat de leerkracht-leerlingrelatie op T1 een positieve, significante voorspeller is voor schoolse aanpassing op T1. Kortom: er is sprake van een gelijktijdig effect. Leerkrachten in de onderbouw kunnen getraind worden om de kans op een positieve relatie te vergroten. Huidig onderzoek is daarnaast een mogelijke aanzet tot toekomstig onderzoek naar meerdere factoren die een rol spelen bij minder succesvolle schoolloopbanen

en voortijdig schooluitval. Het is van belang om onderzoek naar factoren die een rol spelen om de daling in schoolverzuim en voortijdige uitval voort te zetten.

### **Implicaties voor de praktijk**

Uit huidig onderzoek blijkt dat een positieve leerkracht-leerlingrelatie tijdens de eerste klassen van het basisonderwijs belangrijke schoolse variabelen voorspelt. Daarnaast blijkt dat risicocumulatie van negatieve invloed is op schoolse aanpassing. Het is van belang dat leerkrachten oog hebben voor de factoren die al tijdens de eerste jaren van de schoolloopbaan van invloed zijn op de rest van het verloop van de schoolcarrière. Het is daarnaast van belang dat leerkrachten in de kleutergroepen bouwen aan een goede leerkracht-leerlingrelatie gezien het feit deze relatie de basis vormt voor de rest van de schoolloopbaan (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Myers & Morris, 2009). Huidig onderzoek veronderstelt dat voor de jaren na groep 1 vooral risicofactoren blijven doorwerken. Het verband tussen risicocumulatie en ontwikkelingsuitkomsten is volgens Orobio de Castro (2014) niet rechtlijnig, maar er is sprake van een wisselwerking. Dit zou betekenen dat de opeenstapeling van risicofactoren leidt tot slechtere relaties met onder andere de leerkracht. De slechte leerkracht-leerlingrelatie is vervolgens weer een voorspeller van andere negatieve uitkomsten zoals inadequate schoolse aanpassing. Het is daarom van belang om deze kettingreactie tegen te gaan. Wanneer er meer aandacht wordt besteed aan het vergroten van positieve factoren zoals een positieve leerkracht-leerlingrelatie, het vergroten van een positief zelfbeeld van het kind of het proberen te versterken van het vertrouwen van het kind, kan dit een positieve invloed hebben op de verdere schoolloopbaan (Rutter, 1979). Verder onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op de schoolloopbaan en de implementatie van de bevindingen van huidig onderzoek kan er voor zorgen dat de daling van vroegtijdig schoolverlaten wordt voortgezet.

## Referentielijst

- Allen, P., & Bennett, K. (2012). *SPSS statistics a practical guide version 20* (pp. 167-223). Sydney: Cengage Learning.
- Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M. H. M. van, & Sroufe, L. A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 235-245. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. doi: 10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. I. Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *The British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210. doi:10.1192/bjp.130.3.201
- Bronfenbrenner, U. (1979). Context of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.844
- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12. doi:10.1016/j.ecresq.2015.01.008
- Deben-Mager, M. (2005). Gehechtheid en mentaliseren. *Psychoanalytische Perspectieven*, 23, 31-48.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2011). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2003). *The first-grade transition in life course perspective*. US: Springer.
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342. doi:10.1037/a0031808
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London, England: Sage.
- 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(2), 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301

- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology, 38*, 525-549. doi:10.1016/S0022-4405(00)00051-0
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *LLRV Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst Formulieren Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Myers, S. S., & Morris, A. S. (2009). Examining associations between effortful control and teacher-child relationships in relation to head start children's socioemotional adjustment. *Early Education and Development, 20*(5), 756-774. doi: 10.1080/10409280802571244
- Nederlands Jeugdinstuut. (2016). *Voortijdig schoolverlaten en verzuim: Cijfers vroegtijdig schoolverlaten*. Verkregen van <http://www.nji.nl/Cijfers-voortijdig-schoolverlaten>
- Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (2013). *Opvoedondersteuning*. Verkregen van <https://www.ncj.nl/richtlijnen/jgzrichtlijnenwebsite/details-richtlijn/?richtlijn=9&rlpag=617>
- Orobio de Castro, B. O. (2014). Agressieve en regelovertredende gedragsproblemen. In: P. J. M. Prins & C. Braet (Eds.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (pp. 253-276). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194. doi: 10.1207/s15326985ep3304\_3
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rijksoverheid. (z.d.) *Feiten en cijfers schooluitval*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/aanval-op-schooluitval/inhoud/feiten-en-cijfers-schooluitval>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793
- Rouse, H. L., Fantuzzo, J. W., & LeBoeuf, W. (2011). Comprehensive challenges for the well being of young children: A population-based study of publicly monitored risks in a large urban center. In *Child & youth care forum* (Vol. 40, No. 4, pp. 281-302). Springer US. doi:10.1007/s10566-010-9138-y

- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent, & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology, Vol. 3: social competence in children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University of New England Press.
- Silver, R.B., Measelle, J.R., Armstrong, J.M., & Essex, M.J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60. doi:10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology, 85*(4), 571. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Tuijl, van, C., Endedijk, M., & Abbing, J. (2012). *Rapportage nulmeting Preventie in de Keten: leerlinggegevens*. Enschede: Universiteit Twente.