

De kwetsbare positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen Passend Onderwijs

Marga Hamerpagt

3331717

Masterthesis Onderwijskundig Ontwerp en Advisering, Universiteit Utrecht

29 juni 2011

Begeleidster: J. Waelen, Msc.

Tweede beoordelaar: Drs. H. Van Breda-Verduijn



Universiteit Utrecht

Samenvatting

Vanaf 1 augustus 2012 wordt de zorgplicht voor basisscholen in Nederland ingevoerd. Basisscholen moeten vanaf deze datum passend onderwijs aanbieden aan al hun leerlingen. Leerkrachten staan positief tegenover deze ontwikkelingen. Minder positief is men over leerlingen met externaliserende gedragsproblemen binnen passend onderwijs. Deze zorgleerlingen worden nog vaak doorverwezen naar het speciaal onderwijs. In dit onderzoek is de door de leerkracht en leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie onderzocht. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen leerlingen met en leerlingen zonder gedragsproblemen. Dit onderscheid werd gemaakt om na te gaan of tussen de groep leerlingen met gedragsproblemen en de groep leerlingen zonder gedragsproblemen een verschil bestaat in de ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie. Daarnaast is onderzocht of de sociale impact die leerlingen met of zonder gedragsprobleem op de groep hebben een moderator vormt voor deze ervaren affectieve relaties. Honderd leerlingen en achttien leerkrachten van vijf verschillende basisscholen deden mee aan het onderzoek. Er blijkt een negatief verband te bestaan tussen de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en leerlingen met een gedragsprobleem. Er blijkt geen verband te bestaan tussen de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en leerlingen met en zonder gedragsproblemen. De sociale impact van een leerling heeft geen modererende rol op deze relaties. De uitkomsten van dit onderzoek tonen aan dat de positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs een kwetsbare positie is.

1. Inleiding

De laatste decennia is er binnen het onderwijs op internationaal niveau veel gedebatteerd over de positie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen het onderwijssysteem (Mulhern, 2003). Om op internationaal niveau meer aandacht voor deze leerlingen te krijgen is 'The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education' opgesteld (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Deze verklaring is het belangrijkste internationale document dat verschenen is op het gebied van speciaal onderwijs (Ruijs & Peetsma, 2009). Het doel van de Salamanca verklaring is het bevorderen van en het verder ontwikkelen en uitvoeren van inclusief onderwijs. De doelstelling van inclusief onderwijs is: 'iedere leerling heeft gelijke rechten en gelijke toegang tot onderwijs'. Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, kortweg zorgleerlingen genoemd, zouden ook binnen het reguliere onderwijs les moeten krijgen. Dat zorgleerlingen zoveel mogelijk binnen het reguliere onderwijs moeten blijven omdat ze gelijke rechten hebben, heeft geleid tot het concept van de inclusieve school. De inclusieve school moet in staat zijn om alle leerlingen succesvol te onderwijzen. Dit kan door het ontwikkelen van een kindgecentreerde pedagogiek die alle leerlingen, en als gevolg daarvan de hele maatschappij, ten goede komt (UNESCO, 1994). Hoe er met inclusief onderwijs wordt omgegaan varieert heel sterk van land tot land (Polat, 2011).

De Salamanca verklaring uit 1994 heeft ook voor het onderwijs in Nederland gevolgen gehad. Vanaf het begin van de jaren negentig wordt het Weer Samen Naar School-beleid (WSNS-beleid) in het primair onderwijs uitgevoerd. Het doel van dit WSNS-beleid was om veel leerlingen uit het speciaal onderwijs, waar mogelijk, passende zorg en onderwijs te bieden op de reguliere basisschool. Om dit mogelijk te maken werd er extra geld in de vorm van een Leerling Gebonden Financiering (LGF) door de overheid gegenereerd. Met dit geld konden ouders hulpmiddelen en expertise van experts uit het speciaal onderwijs inkopen (Smeets, Sontag & Poulisse, 2003; Brede evaluatie, 2004). Vanaf 1 augustus 2012 wordt de zorgplicht voor basisscholen in Nederland ingevoerd. Reguliere basisscholen moeten vanaf deze datum passend onderwijs aanbieden aan al hun leerlingen. Waar dit onmogelijk is kan een uitzondering worden gemaakt (Rijksoverheid, n.d.). De aanpak binnen passend onderwijs is anders dan bij het WSNS-beleid. In principe gaat iedere zorgleerling vanaf 1 augustus 2012 naar het reguliere onderwijs. Het reguliere onderwijs heeft vanaf deze datum de verantwoordelijkheid van het speciaal onderwijs overgenomen om een geschikte plek voor een zorgleerling te vinden. Binnen passend onderwijs is elk schoolbestuur verantwoordelijk voor het aanbieden van een passend onderwijszorgtraject voor iedere leerling (PO-Raad, n.d.).

Het doel van passend onderwijs is dat iedere (zorg)leerling, met welke beperking dan ook, onderwijs krijgt dat het beste bij hem of haar past. Dit doel sluit aan op de Salamanca verklaring die het bevorderen en ontwikkelen van inclusief onderwijs nastreeft. Idealiter kan op een reguliere basisschool waar passend onderwijs wordt geboden iedere zorgleerling zich thuis voelen, omdat het kind wordt geaccepteerd en er hulp wordt geboden door medeleerlingen en professionals om aan de onderwijsbehoefte van de zorgleerling te voldoen (Lamar-Dukes &

Dukes, 2005). Zorgleerlingen kunnen met extra hulp binnen of buiten de klas via het LGF op een reguliere school blijven zodat ze niet naar een speciaal onderwijschool moeten (Ruijs & Peetsma, 2009). Het LGF geld komt binnen passend onderwijs bij de reguliere school terecht, omdat de reguliere school nu verantwoordelijk is voor passend onderwijs aan zorgleerlingen. De school kan vanuit het LGF extra hulp voor de zorgleerling inkopen, indien deze hulp niet door de school zelf geboden kan worden. Het speciaal onderwijs blijft wel bestaan en leerlingen kunnen nog steeds verwezen worden indien een reguliere basisschool niet de voorzieningen of de capaciteit heeft om de zorgleerling goed te kunnen helpen (Onderwijsraad, 2009; Rijksoverheid, n.d.). Binnen dit onderzoek wordt onder passend onderwijs verstaan: onderwijs waarin beoogd wordt dat voor elke leerling een passende plek in het onderwijs wordt gevonden. Deze onderwijsplek moet aansluiten bij de talenten van de leerling. Leerlingen met gedragsproblemen horen hier ook bij (Dijksma, 2010).

De invoering van passend onderwijs vraagt om noodzakelijke aanpassingen binnen het onderwijssysteem, doordat naar verwachting meer zorgleerlingen in reguliere scholen gaan participeren. Deze veranderingen in het onderwijs stellen meer eisen aan leerkrachten. Niet alleen het onderwijs verandert, ook de taken van leerkrachten veranderen (Lamar-Dukes & Dukes, 2005). Er is weinig bekend over hoe leerkrachten de vaardigheden en kennis om binnen passend onderwijs les te kunnen geven zullen moeten gaan ontwikkelen (Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009; Onderwijsraad, 2009). Leerkrachten staan positief tegenover passend onderwijs, ze zijn echter minder positief over zorgleerlingen met gedragsproblemen in hun groep. Vooral deze leerlingen worden door leerkrachten als problematisch beschouwd omdat ze een grote sociale impact op de groep zouden hebben (Ruijs & Peetsma, 2009; Onderwijsraad, 2009). Deze impact wordt onderstreept doordat het speciaal onderwijs nog steeds groeit. De groei wordt vooral veroorzaakt doordat leerlingen met gedragsproblemen vanuit het regulier onderwijs worden doorverwezen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten uit het regulier onderwijs aangeven zich handelingsverlegen te voelen als ze met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen te maken krijgen (Onderwijsraad, 2009). Deze leerlingen vallen vaak op in de groep doordat ze onrustig en druk gedrag vertonen en vaak verbaal sterk aanwezig zijn. Ze zijn snel afgeleid, impulsief, brutaal, gaan grenzen over en dagen je uit (American Psychiatric Association [APA], 1994; Ploeg, 2007). Dit gedrag heeft zijn weerslag op de groep waardoor naast de leerkracht ook leerlingen last hebben van het gedrag of juist mee gaan doen met de leerling met gedragsproblemen. De sociale impact van leerlingen met gedragsproblemen op de rest van de groep wordt daarom door leerkrachten als groot ervaren (Ruijs & Peetsma, 2009).

Een leerkracht in het basisonderwijs kan een belangrijke rol spelen in de omgang met probleemgedrag omdat hij leerlingen veel uren in de week onder verschillende omstandigheden meemaakt, waardoor er door hem pedagogisch-didactisch kan worden ingegrepen (Wolf & Beukering, 2009). Een belangrijk punt dat tijdens dit pedagogisch-didactisch ingrijpen door de leerkracht onderkend moet worden is dat de perceptie van een leerkracht over de sociale aanpassing van leerlingen met gedragsproblemen niet los staat van de eigen relatie en interactie

met deze leerlingen. Leerkrachten handelen en reageren op gedrag in overeenstemming met hun perceptie van de betreffende leerling. Deze leerkrachtperceptie komt vaak overeen met hoe het kind door de klasgenoten wordt gezien (Grondlund, 1953; Ploeg, 2005) Hierdoor zijn leerkracht-leerling relaties sociaal geconstrueerd in het systeem van de klas. Een positieve leerkracht-leerling relatie is belangrijk voor het functioneren van leerlingen met gedragsproblemen in de klas en het functioneren van de leerkracht zelf (Howes, Phillipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Leerkrachten lopen namelijk risico om met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen een negatieve relatie op te bouwen. Aan de andere kant is gebleken dat leerkrachten die positieve affectieve ondersteuning aan leerlingen met gedragsproblemen geven, minder risico lopen op het ontwikkelen van een negatieve relatie met hen (Buyse, Koomen & Verschueren, 2007).

Een positieve leerkracht-leerling relatie vormt een goede ondersteuning voor het functioneren van leerlingen met gedragsproblemen binnen de klas. De vraag is of deze positieve relatie ook daadwerkelijk bestaat. Daarom wordt in dit onderzoek de affectieve leerkracht-leerling relatie, tussen de leerkracht en leerlingen met of zonder (gediagnosticeerde) gedragsproblemen, onderzocht. Deze affectieve leerkracht-leerling relatie wordt gemeten vanuit de beleving van de leerkracht en de leerlingen. Vervolgens wordt gekeken of de sociale impact van een leerling op de groep een moderator vormt voor de door de leerkracht en leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie. En of er een verschil is tussen leerlingen met en leerlingen zonder gedragsproblemen. De kennis die door dit onderzoek wordt opgedaan kan gebruikt worden om de positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs helder te krijgen. Daarnaast kan deze kennis leerkrachten in het basisonderwijs handvatten bieden om de positie van leerlingen met gedragsproblemen in hun klas te verbeteren. De vraag die in dit onderzoek centraal staat luidt: Bestaat er een verband tussen de door de leerkracht en leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem en vormt de sociale impact van de leerling hierin een moderator?

1.1 Theoretisch kader

1.1.1. De klas als systeem

In dit onderzoek wordt een schoolklas gezien als een uniek sociaal systeem waar verschillende omgevingsfactoren meer of minder invloed op hebben (Getzels & Thelen, 1971; Wolf & Beukering, 2009). Zo heeft iedere leerkracht een eigen aanpak en strategieën die hij gebruikt tijdens het lesgeven en voor het reageren op gedrag dat plaatsvindt binnen het systeem van de klas. Deze aanpak en strategieën verschillen van leerkracht tot leerkracht (Munn, 1992). Binnen regulier en inclusief onderwijs wordt echter vaak alleen naar zorgleerlingen gekeken en niet naar de rest van het sociale klassysteem (Ruijs & Peetsma, 2009; Kalambouka, Farell, Dyson & Kaplan, 2007). Terwijl iedere sociale setting en vooral een schoolklas gezien kan worden als een systeem waarin bij uitstek sociale relaties voorkomen (Howes et al., 2000).

Gedrag van leerkrachten en leerlingen zou binnen het klassysteem niet gezien moeten worden als kenmerk behorend bij de leerkracht of leerlingen. Gedrag kan worden gezien als een zichtbaar gevolg van onderlinge beïnvloeding tussen de leerkracht en de leerlingen (Wolf & Beukering, 2009). Dit verklaart bijvoorbeeld waarom het verwijderen van een leerling met problematisch gedrag uit een klas er vaak toe leidt dat een andere leerling dit gedrag overneemt (Brekelmans, 1989). Watzlawick, Beavin en Jackson (1980) stellen dat elk (probleem)gedrag communicatie is. De keuze om op (probleem)gedrag van een klasgenoot te reageren moet door de leerling die het gedrag van een klasgenoot ziet zelf genomen worden. Bij het nemen van deze beslissing is het belangrijk of het (probleem)gedrag betekenisvol wordt gevonden. Een leerling kan zelf bepalen op welke manier hij reageert op de omgeving (en het klassysteem). Een zorgleerling met een gedragsprobleem die zijn leerkracht uitdaagt kan proberen om klasgenoten mee te laten doen. Het ligt aan de beslissing van deze klasgenoten of ze wel of niet mee gaan doen met het uitdagende gedrag, waardoor de situatie kan escaleren. Gedrag wordt dus veroorzaakt door de manier waarop door anderen in het klassysteem op dit gedrag wordt gereageerd. Een gedragsprobleem of probleemgedrag kan hierdoor gezien worden als een interactie- of relatieprobleem binnen het systeem van de klas (Acker, 2009). Het verklaart ook dat leerlingen met gedragsproblemen als 'lastig' worden ervaren door leerkrachten, omdat ze volgens hen het gedrag van andere leerlingen in de groep negatief beïnvloeden en zo een grote, negatieve sociale impact op de klas hebben (Ruijs & Peetsma, 2009).

In onderzoek naar zorgleerlingen met probleemgedrag binnen passend onderwijs is het daarom belangrijk om naar het hele systeem van de klas te kijken. Probleemgedrag van een zorgleerling is namelijk geen eigenschap van deze ene leerling, maar ontstaat door wederzijdse beïnvloeding van gedrag binnen het sociale systeem van de klas (Brekelmans, 1989). Het maken van een sociogram is een effectieve manier om de sociale impact van de leerlingen op het systeem van de klas te kunnen bepalen (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Cillessen, 2008).

1.1.1.1. Sociale impact

Door gebruik te maken van sociometrie kunnen de verhoudingen binnen het systeem van de klas worden gemeten. Het meten gebeurt door ieder lid van de groep een ander lid van de groep te laten evalueren op een of meerdere criteria. Bijvoorbeeld samenwerken of samen spelen. Met deze uitkomsten wordt via een aantal berekeningen de sociale impact van leerlingen bepaald (Cillessen, 2008). De sociale positie en impact van een leerling, zoals die wordt ervaren door de groep, komt vaak overeen met hoe de leerkracht de verschillende leerlingen in de klas ervaart (Grondlund, 1953; Ploeg, 2005).

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van sociometrie om de sociale positie en daardoor de sociale impact van een leerling met gedragsproblemen op het systeem van de klas te bepalen. Binnen de sociometrie geldt de sociodynamische grondregel. Deze grondregel houdt in dat de verdeling van keuzes van leerlingen binnen een groep volgens een vast patroon verloopt. Een klein aantal leerlingen wordt door een meerderheid van de groep positief gekozen of positief gewaardeerd. Een nog kleiner aantal leerlingen wordt door een nog grotere meerderheid binnen

de groep afgewezen of negatief gewaardeerd. De rest van de groep krijgt een gemiddelde waardering. De sociodynamische grondregel laat zien dat binnen een groep meer overeenstemming bestaat over wie men absoluut niet mag, dan over wie men heel erg graag mag. Door het maken van een sociogram is het mogelijk om over een specifieke groep leerlingen met meer zekerheid te zeggen welke leerlingen niet goed in de groep liggen, en wat hun sociale impact is, in vergelijking met kinderen die wel goed in de groep liggen. Zo kan geanalyseerd worden wat de sociale impact van leerlingen met gedragsproblemen is in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen. Leerlingen met gedragsproblemen worden door veel leerlingen uit de groep niet sympathiek gevonden en daardoor binnen het sociogram negatief gewaardeerd. Door deze negatieve keuze van de groep blijken deze leerlingen een grote sociale impact op de groep te hebben (Ploeg, 2005). In dit onderzoek wordt onderzocht of deze sociale impact een moderator vormt op de door de leerkracht en leerlingen ervaren leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem. Verder is uit onderzoek gebleken dat leerkrachten de neiging hebben om een binnen een klas bestaand sociometrisch patroon onbewust in stand te houden. Zij vinden de populaire leerlingen het meest en de afgewezen leerlingen het minst sympathiek (Grondlund, 1953; Ploeg, 2005). Hierdoor ervaren ze de leerlingen met gedragsproblemen als kinderen met een grote negatieve sociale impact op de groep. Kinderen die populair zijn en daardoor vaak positief worden gekozen hebben ook een grote sociale impact, maar dit is een positieve sociale impact. Deze positieve sociale impact blijkt vaak lager te zijn in vergelijking met leerlingen met een negatieve sociale impact (Ploeg, 2005). Leerkrachten zullen hun relatie met populaire leerlingen zeer waarschijnlijk positiever waarderen dan dat ze dat voor leerlingen met gedragsproblemen zullen doen (Leeuwen, 2003).

1.1.2. Affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie

Goede, positieve affectieve relaties tussen leerlingen onderling en met de leerkracht zijn voor alle leerlingen belangrijk voor het goed kunnen functioneren in de klas (Buyse et al., 2007). Vooral de affectieve component van de leerkracht-leerling relatie is belangrijk, blijkt uit empirisch onderzoek. Een negatieve affectieve relatie met de leerkracht vormt een risicofactor voor de schoolse aanpassing, terwijl een positieve affectieve relatie deze aanpassing juist bevordert (Hamre & Pianta, 2001; Leeuwen, 2003; Buyse, et al., 2007). Een negatieve affectieve relatie met de leerkracht is vooral voor jongens niet goed voor hun ontwikkeling en welbevinden op school, het blijkt een voorspeller voor het ontwikkelen van probleemgedrag (Hamre & Pianta, 2001). Gedragsproblemen kunnen daarom op verschillende manieren worden opgevat: als probleem in de leerling zelf, indien de leerling een gediagnosticeerd gedragsprobleem heeft, of als een probleem in de leerkracht-leerling relatie, of een combinatie van beide, er ontstaat een probleem in de leerkracht-leerling relatie door het gedragsprobleem van de leerling (Wolf & Beukering, 2009, Onderwijsraad, 2009).

De relatie tussen een leerkracht en een leerling kan vanuit verschillende theoretische perspectieven beoordeeld worden. Te weten: de motivationele, de gehechtheids-, de interpersoonlijke en de stressbenadering. In dit onderzoek wordt uitgegaan van de

gehechtheidsbenadering. Binnen de gehechtheidsbenadering wordt een relatie gezien als een duurzame, exclusieve, affectieve band die een persoon vormt met een andere persoon met wie hij of zij vaak omgaat (Buyse et al., 2007). De gehechtheidsbenadering gaat er van uit dat leerlingen hun relaties met voor hen belangrijke volwassenen gebruiken om relaties met anderen aan te gaan. Relaties ontstaan doordat er vanuit twee kanten aan gewerkt wordt, dus vanuit de leerkracht en de leerling (Howes et al., 2000). De gehechtheidsrelatie kan worden onderverdeeld in de dimensies nabijheid, conflict en afhankelijkheid. De nabijheidsdimensie verwijst hierbij naar de hoeveelheid genegenheid of affectie, warmte en communicatie tussen leerkracht en leerling. De conflictdimensie verwijst naar de hoeveelheid conflicten in deze relatie. De afhankelijkheidsdimensie geeft aan hoe afhankelijk een leerling zich opstelt richting de leerkracht (Buyse et al., 2007). Door deze onderverdeling in dimensies is het mogelijk om affectieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen te meten. Dit kan gebeuren door middel van observaties of het invullen van een vragenlijst over de ervaren relatie. De Leerling Leraar Relatie Vragenlijst (LLRV) is een vragenlijst die binnen de gehechtheidsbenadering ontwikkeld is en geeft een beeld van de kwaliteit van de affectieve leerkracht-leerling relatie op de dimensies nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Deze drie dimensies samen zeggen iets over de kwaliteit van de affectieve relatie zoals die door de leerkracht wordt ervaren. Kennis over deze relatie is voor leerkrachten essentieel, omdat zij deze relatie makkelijker kunnen veranderen dan dat ze de kindfactoren van een leerling met een gedragsprobleem kunnen veranderen (Buyse et al., 2007; Koomen, et al., 2007).

Leerkracht-leerling relaties zijn hiërarchisch van aard. De rol van de leerkracht en leerling binnen de relatie is niet gelijkwaardig. Dit komt omdat de leerkracht een grotere verantwoordelijkheid draagt voor het in stand houden van de leerkracht-leerling relatie. De leerkracht draagt dan ook de grootste verantwoordelijkheid voor het eventuele veranderen van de leerkracht-leerling relatie (Buyse et al., 2007). De kwaliteit van de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie kan worden bepaald door de dimensies conflict, nabijheid en afhankelijkheid van deze relatie te meten. De aard en kwaliteit van een specifieke leerkracht-leerling relatie hangt samen met de manier waarop klasgenoten de betreffende leerling ervaren (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Net zo als de sociometrische positie van een leerling in de groep de perceptie van een leerkracht over deze leerling kan bepalen. Als een leerling door de groep niet positief wordt gewaardeerd, waardeert een leerkracht deze leerling ook niet positief (Grondlund, 1953; Ploeg, 2005). Er is inmiddels veel onderzoek gedaan naar de interactie en relatie tussen leerkracht-leerling en leerkracht-klas (Leary, 1957; Getzels & Thelen, 1971; Brekelmans, 1989; Pianta et al., 1997; Howes, et al., 2000; Verstegen & Lodewijks, 2003; Leeuwen, 2003; Buyse et al., 2007; Koomen et al., 2007; Doumen, et al., 2008). Wat bij deze onderzoeken opvalt is dat er vooral naar leerresultaten van leerlingen gekeken wordt en niet naar het klassysteem waar de leerling deel van uitmaakt (Kalambouka et al., 2007). Terwijl dit is wat passend onderwijs lastig en moeilijk maakt. Een leerling met bepaalde beperkingen moet passen in het systeem van de klas (PO-raad, n.d).

De mogelijkheid van een leerling om een relatie met zijn leerkracht aan te gaan vormt de basis voor zijn slagen en welbevinden binnen het klassysteem op school. Daarnaast zijn het cognitief functioneren en het vertonen van positief gedrag in de klas belangrijk voor de leerkracht-leerling relatie. Vooral de affectieve component van de leerkracht-leerling relatie is belangrijk in het omgaan met zorgleerlingen. Positieve affectieve relaties bevorderen het functioneren en welbevinden terwijl negatieve affectieve relaties een risicofactor blijken te zijn (Buyse, et al., 2007; Leeuwen, 2003; Hamre & Pianta, 2001). De specifieke onderwijsbehoeften van een zorgleerling hebben daarnaast ook invloed op de kwaliteit van de affectieve leerkracht-leerling relatie. Het is gebleken dat zorgleerlingen extra aandacht van de leerkracht nodig hebben om goed te kunnen functioneren binnen het klassysteem. De hoeveelheid aandacht die (zorg)leerlingen krijgen is echter afhankelijk van de affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie (Leeuwen, 2003). De affectieve leerkracht-leerling relatie van zorgleerlingen met gedragsproblemen komt eerder in gevaar omdat deze leerlingen vaker een conflict met hun leerkracht hebben en leerkrachten hierdoor meer stress ervaren in hun relatie met leerlingen met gedragsproblemen. Deze stress wordt veroorzaakt doordat leerkrachten meer negatieve interacties met leerlingen met gedragsproblemen hebben in vergelijking met hun klasgenootjes. Leerkrachten besteedden daarnaast ook significant meer tijd en aandacht aan leerlingen met gedragsproblemen. Deze aandacht is overwegend positief of neutraal. Leerlingen met gedragsproblemen krijgen dus meer aandacht van de leerkracht, maar dit hoeft niet per se negatieve aandacht te zijn of bij te dragen aan een positieve affectieve relatie (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park & Goring, 2002). Door de stress die leerkrachten ervaren in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen, lopen deze leerlingen meer risico op het ontwikkelen van een negatieve affectieve relatie met hun leerkracht, juist vanwege hun gedragsprobleem. Voor een zorgleerling met gedragsproblemen is het echter essentieel om een positieve affectieve relatie met de leerkracht te hebben. Door de positieve affectieve relatie krijgen ze positieve aandacht, hierdoor kan de zorgleerling met gedragsproblemen goed functioneren binnen het klassysteem en veroorzaakt daardoor weer minder conflicten met de leerkracht, waardoor de leerkracht weer minder stress ervaart (Leeuwen, 2003). De door de leerkracht ervaren stress blijkt per leerkracht te verschillen en is daardoor een sterk individueel ervaren fenomeen (Greene et al., 2002). Dit zorgt ervoor dat de positie van zorgleerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs erg kwetsbaar is. Het hangt af van de kwaliteit van hun affectieve relatie met de leerkracht of ze het in een schooljaar gaan redden of niet. Leerkrachten geven duidelijk aan dat ze veel moeite hebben met leerlingen met externaliserende gedragsproblemen, wat impliciet aangeeft dat ze hun relatie met deze leerlingen als minder goed beoordelen (Onderwijsraad, 2009).

1.1.3. Gedragsproblemen in de klas

Gedrag wordt als problematisch gezien wanneer ouders, leerkrachten en andere personen het gedrag zien als strijdig met de door hen en de samenleving gehanteerde normen en regels. Of wanneer deskundigen het gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken

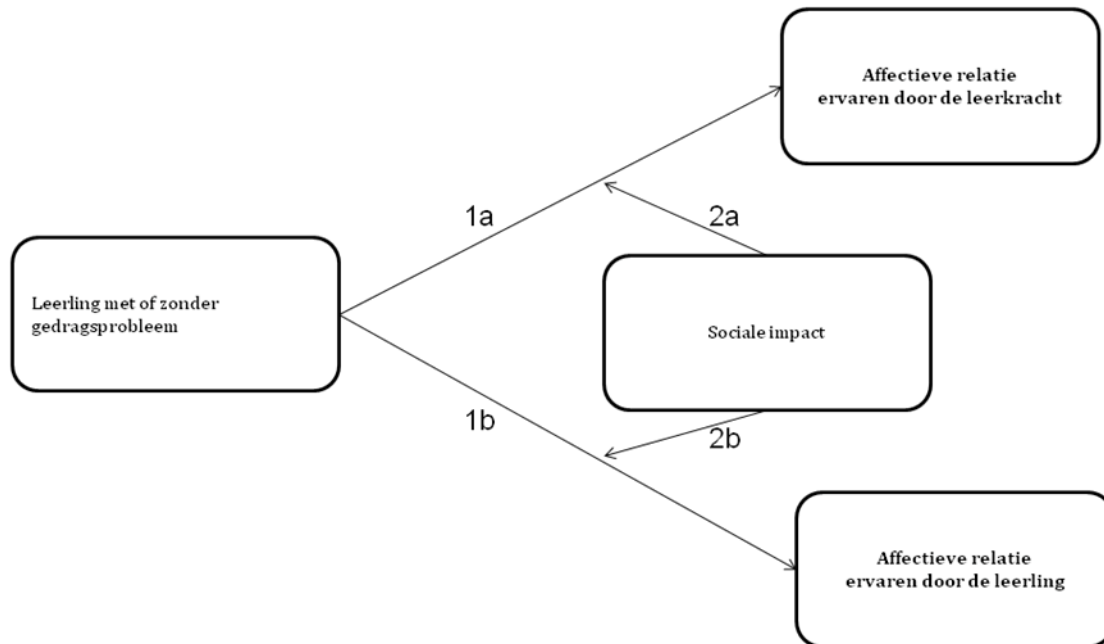
wat betreft psychische (on)gezondheid zoals de DSM-IV lijst (APA, 1994). In de klassituatie wordt gedrag als problematisch gezien wanneer het leidt tot het belemmeren van het onderwijs leerproces van de leerling met gedragsproblemen en de rest van de klas (Ploeg, 2007; Onderwijsraad, 2009).

Gedragsproblemen worden door iedere leerkracht in iedere klas ervaren. Er bestaat alleen geen absolute maat voor goed of slecht gedrag. Leerkrachten houden zich vaak aan een algemene beoordelingswet. Deze wet bepaalt dat iedere leerkracht in zijn klas 25% van de leerlingen met goed gedrag beoordeeld, 50% gemiddeld en 25% met problematisch of onvoldoende gedrag. Deze beoordeling is onafhankelijk van de schoolsituatie waarin de leerlingen en de leerkracht zich bevinden. Steeds zal de leerkracht, los van de inhoud van het gedrag, ongeveer een kwart van de groep leerlingen gedragsmatig problematisch vinden. De maatstaven van een leerkracht zijn dus rekbaar. Zowel in een goed als een slecht presterende klas zijn hierdoor altijd een aantal leerlingen met gedragsproblemen aanwezig (Wolf & Beukering, 2009). Over deze leerlingen met gedragsproblemen geven leerkrachten verder nog aan, dat ze vooral moeite hebben met zorgleerlingen met externaliserende gedragsproblemen zoals agressief en hyperactief gedrag (Greene, et al., 2002; Onderwijsraad, 2009; Ruijs & Peetsma, 2009). Dit komt omdat deze leerlingen zich in vergelijking met de gemiddelde leerling vaker agressief en/of impulsief opstellen, drukker en ongeduldiger zijn en snel afgeleid worden (Ploeg & Scholte, 1990; Martel, 2009). Hierdoor kan hun affectieve relatie met de leerkracht in gevaar komen. De relatie komt in gevaar omdat de leerkracht vaak op een voor de leerling negatieve manier ingrijpt bij een ordeverstoring. Leerlingen met gedragsproblemen hebben meer sociale en affectieve ondersteuning van de leerkracht nodig, terwijl ze door hun gedragsprobleem het risico lopen om juist minder affectieve ondersteuning te krijgen (Smits, 1993; Buyse, Verschueren, Doumen, van Damme & Maes, 2008). Voor dit onderzoek wordt daarom per klas een leerling met (kenmerken van) externaliserende gedragsproblemen zoals hyperactiviteit of autisme als leerling met gedragsprobleem opgenomen.

In dit onderzoek wordt onder een leerling met gedragsproblemen verstaan, een leerling met (kenmerken van) externaliserende gedragsproblemen in de vorm van hyperactiviteit. Deze leerlingen vallen door hun gedrag het meest op binnen het systeem van de klas (Greene et al., 2002; Ploeg, 2007). Hyperactieve kinderen hebben problemen op de volgende gebieden: aandachtsstoornissen, impulsiviteit en overbeweeglijkheid. Aangeduid als Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) (APA, 1994; Greene et al., 2002; Ploeg, 2007; Wolf & Beukering, 2009). Omdat hyperactiviteit comorbide is met autisme worden ook kinderen met PDD-NOS in het onderzoek opgenomen (Delfos, 2008; Wolf & Beukering, 2009). Daarnaast worden van klassen die mee willen doen, maar waar geen gediagnosticeerde leerling aanwezig is, leerlingen opgenomen die door de leerkracht qua gedrag als zorgleerling worden aangemerkt volgens de algemene beoordelingswet (Wolf & Beukering, 2009). Ook leerlingen die kenmerken van een externaliserend gedragsprobleem vertonen en daarom worden onderzocht worden in het onderzoek opgenomen.

1.2. Onderzoeksmodel

in Figuur 1 wordt het onderzoeksmodel weergegeven. De nummers bij de pijlen komen overeen met de hypothesen zoals die hieronder worden weergegeven.



Figuur 1. *Onderzoeksmodel*

Leerkrachten hebben met verschillende leerlingen verschillende relaties (Pianta et al., 1997). Verwacht wordt dat de relatie tussen de leerkracht en leerlingen met gedragsproblemen, ervaren door de leerkracht, negatief is in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen (hypothese 1a).

De affectieve leerkracht-leerling relatie, ervaren door leerlingen met een gedragsprobleem, zal naar verwachting negatief zijn in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen (hypothese 1b). Dit wordt veroorzaakt doordat een leerkracht vaak op een voor de leerling met een gedragsprobleem negatieve manier moet ingrijpen bij ordeverstoringen. Hierdoor komt de affectieve relatie met de leerkracht onder druk te staan (Buyse et al., 2008).

Leerlingen met en zonder gedragsproblemen hebben binnen het klassysteem een sociometrische status. Deze status kan omgezet worden naar een sociale impact van de leerling op de groep (Coie et al, 1980; Cillessen, 2008). Leerkrachten ervaren de sociale impact van leerlingen met gedragsproblemen op de groep als groot (Ploeg, 2005, Ruijs & Peetsma, 2009). Daarom is de verwachting dat de relatie tussen de affectieve leerkracht-leerling relatie, ervaren door de leerkracht en leerlingen met of zonder gedragsproblemen anders is voor een leerling met een grote sociale impact dan voor een leerling met een lage sociale impact.

De verwachting is dat de relatie tussen de twee variabelen, 'leerlingen met of zonder gedragsprobleem' en de door de 'leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie' wordt gemodereerd door de 'sociale impact' die een leerling op de groep heeft (hypothese 2a).

De verwachting is verder dat de relatie tussen de door de leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en leerlingen met of zonder gedragsproblemen anders is voor een leerling met een grote sociale impact dan voor een leerling met een lage sociale impact.

De verwachting is dat de relatie tussen de twee variabelen, 'leerlingen met of zonder gedragsprobleem' en de door de 'leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie' wordt gemodereerd door 'de sociale impact' die een leerling op de groep heeft (hypothese 2b).

2. Methodes

2.1. Onderzoeksgroep

Voor dit onderzoek werden 19 verschillende basisscholen benaderd. In totaal hebben 17 klassen van vijf verschillende basisscholen en 18 basisschoolleerkrachten (17 vrouwen) meegedaan aan dit onderzoek.

Tabel 1. Aantal jongens en meisjes met en zonder gedragsprobleem en de gemiddelde leeftijd

Gender		Gedragsprobleem		Totaal	Gemiddelde leeftijd
		Ja	Nee		
Jongen	Count	13	39	52	8,19
	% binnen gender	25%	75%	100%	
	% binnen gedragsprobleem	76%	47%	52%	
	% van het totaal	13%	39%	52%	
Meisje	Count	4	44	48	8,31
	% binnen gender	8%	92%	100%	
	% binnen gedragsprobleem	24%	53%	48%	
	% van het totaal	4%	44%	48%	
Totaal	Count	17	83	100	8,24
	% binnen gender	17%	83%	100%	
	% binnen gedragsprobleem	100%	100%	100%	
	% van het totaal	17%	83%	100%	

Aan dit onderzoek deden in totaal 100 leerlingen mee, waarvan 17 leerlingen (kenmerken van) externaliserende gedragsproblemen hadden (14 jongens en 3 meisjes). Van deze leerlingen hadden er 10 een diagnose, werden er twee onderzocht en vertoonden 5 leerlingen kenmerken van gedragsproblemen (zie Tabel 1 en 2).

Tabel 2. *Verdeling gedragsproblemen en gender met de gemiddelde leeftijd*

	Borderline	ADHD gediagnosticeerd	ADHD kenmerken	ADHD en PDD-NOS	PDD-NOS of kenmerken
frequentie	1	7	6	1	2
Gem. leeftijd	10	8	8	10	8
meisje	1	1	1	0	0
jongen	0	6	5	1	2

Noot: N = 17

Leerkrachten die mee wilden doen aan het onderzoek, maar geen leerling met gediagnosticeerde gedragsproblemen in de klas hadden, werd gevraagd welke leerling uit hun groep volgens hen de meeste problemen had op het gebied van aandachtsstoornis, impulsiviteit en/of overbeweeglijkheid. Het kind dat hierin volgens de leerkracht het meest opviel in de klas en waarvan de onderzoeker vond dat het gedrag voldeed aan de definitie van leerlingen met gedragsproblemen uit dit onderzoek, werd opgenomen in het onderzoek als leerling met een gedragsprobleem. Er werd gebruik gemaakt van de algemene beoordelingswet, beschreven door Wolf en Beukering (2009). Uit 16 klassen deden per klas 6 leerlingen mee aan het onderzoek, 1 leerling met (kenmerken van) gedragsproblemen en 5 klasgenootjes. Uit 1 klas deden 4 leerlingen mee zodat de onderzoeksgroep uiteindelijk uit 100 leerlingen bestond. In Tabel 3 is de verdeling van het aantal leerlingen uit de onderzoeksgroep over de verschillende groepen van de basisschool te vinden.

Tabel 3. *Verdeling aantal leerlingen over groep*

Groep	Aantal
1	4
2	6
3	18
4	18
5	18
6	18
7	8
8	10

Noot: N = 100

2.2. Metingen

2.2.1. Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst

Om de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie te meten, werd gebruik gemaakt van de LLRV-lijst (Koomen et al., 2007). Deze lijst meet de affectieve relatie tussen

leerkracht en leerling op de subschalen conflict (11 items), afhankelijkheid (6 items) en nabijheid (11 items). De schaal die gebruikt werd was een 5-punts Likert schaal met de verdeling van zeker niet van toepassing (1) tot zeker van toepassing (5). De subschalen conflict, afhankelijkheid en nabijheid werden apart berekend. De totaalscore van de vragenlijst werd berekend volgens de formule: $(66 - \text{score conflict}) + \text{score nabijheid} + (36 - \text{score afhankelijkheid}) = \text{LLRV Totale ruwe score}$. Deze totale ruwe score werd door middel van normeringstabellen omgezet in een normscore. Er werd bij het normeren van de LLRV-lijsten onderscheid gemaakt in gender en leeftijd van de leerlingen. De normscore bepaalde of de affectieve leerkracht-leerling relatie (zeer) laag, benedengemiddeld, gemiddeld, bovengemiddeld of (zeer) hoog was. Eén item van de vragenlijst is voor de analyse gehercodeerd. De LLRV-lijst is omgezet naar eenvoudige taal om de leerkracht-leerling relatie, ervaren vanuit de leerling, te meten. Zie Tabel 4 voor een aantal voorbeeldvragen uit de LLRV-lijst en Bijlage 1 en 2 voor de volledige lijsten. Voor de afname van de LLRV-lijsten bij leerlingen in de kleutergroepen werd gebruik gemaakt van smileys bij de antwoordschaal.

Tabel 4. Voorbeeldvragen LLRV

Subschaal	Voorbeeldvraag leerkracht	Voorbeeldvraag leerling
conflict	Dit kind wordt gauw boos op mij	Ik word gauw boos op de juf/meester
afhankelijkheid	Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.	Als ik het eigenlijk zelf wel weet, vraag ik toch aan de juf/meester of ik het goed doe
nabijheid	Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken	Als ik verdrietig ben, ga ik naar de juf/meester toe

De LLRV is een betrouwbaar en valide instrument voor leerlingen van 3-13 jaar. De subschalen nabijheid en conflict en de totaalschaal voldoen aan de minimumeis voor betrouwbaarheid die door de COTAN aan diagnostische instrumenten wordt gesteld (Koomen et al., 2007). De voor dit onderzoek door de leerkrachten ingevulde LLRV-lijsten scoorden voor Cronbach's alfa op de subschaal Nabijheid .92, op de subschaal Conflict .94 en op de subschaal Afhankelijkheid .88. De voor dit onderzoek door de leerlingen ingevulde LLRV-lijsten scoorden voor Cronbach's alfa op de subschaal Nabijheid .68, op de subschaal Conflict .68 en op de subschaal Afhankelijkheid .64.

2.2.2. Sociogram

Om de sociale impact op de groep van de leerlingen die meededen aan het onderzoek te kunnen bepalen, werden er van de 17 klassen die meededen aan het onderzoek sociogrammen gemaakt. Bij het afnemen van het sociogram maakten alle leerlingen uit een groep zowel een positieve als een negatieve keuze voor drie klasgenootjes, door antwoord te geven op de vragen: Met welke drie kinderen uit je klas speel je graag? Met welke drie kinderen uit je klas speel je niet graag? De antwoorden op deze vragen werden op een blaadje geschreven. In totaal werden door één leerling zes namen van klasgenootjes opgeschreven. De keuzes van alle kinderen werden in een tabel verzameld zodat duidelijk werd hoe vaak een leerling uit een groep positief door

klasgenoten werd gekozen (Like Most) en hoe vaak een leerling negatief door klasgenoten werd gekozen (Like Least). De optelsom van de positieve en negatieve keuzes voor een bepaalde leerling, bepaalde de sociale impact van deze leerling op de groep. De hiervoor gebruikte formule luidt: 'Like Most (LM) + Like Least (LL) = sociale impact'. Als een leerling door klasgenoten 7x positief werd gekozen en 10x negatief, is de sociale impact van deze leerling 17. In een klas met 20 leerlingen is dit een hoge score. Door de manier waarop de sociale impact score wordt berekend is het voor populaire, buitengesloten en controversiële type kinderen mogelijk om een hoge sociale impact score te hebben (Coie et al., 1982).

2.2.3. Analyse

De data die verzameld werden zullen met het computerprogramma SPSS geanalyseerd worden. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van Pearsons Correlatie om verbanden en relaties tussen de verschillende variabelen van dit onderzoek vast te stellen. Daarnaast werd gebruik gemaakt van multiple regressie en moderator analyses. In deze analyses vormden de affectieve leerkracht-leerling relatie, ervaren door de leerkracht en de affectieve leerkracht-leerling relatie, ervaren door de leerling, de afhankelijke variabelen. De onafhankelijke variabele werd gevormd door het wel of niet hebben van een gedragsprobleem. Daarnaast werd er gebruik gemaakt van een moderatorvariabele die gevormd werd door de sociale impact van de leerling. Om de moderator analyse uit te kunnen voeren werd er binnen de multiple regressie analyses gebruik gemaakt van een interactievariabele. Deze interactievariabele ontstond door de variabele 'gedragsprobleem' te vermenigvuldigen met 'sociale impact'. De interactievariabele werd gebruikt in de moderator analyse volgens de methode van Baron en Kenny (1986).

Om een betrouwbare en valide vergelijking van de sociale impact van een leerling te kunnen maken tussen de 17 verschillende klassen, was het noodzakelijk om alle waarden uit het sociogram te standaardiseren. Hierdoor was het verschil in leerlingaantal per klas geen probleem meer. Dit standaardiseren werd gedaan door middel van de computerprogramma's SPSS en SocStat. Deze programma's berekenden de Z-scores van iedere leerling. Door gebruik te maken van deze Z-scores voor het berekenen van de sociale impact, kon de sociale impact van leerlingen uit de 17 verschillende klassen betrouwbaar en valide met elkaar vergeleken worden (Cilessen, 2008).

Uit onderzoek blijkt dat er binnen de sociometrie een gender effect bestaat (Hamre & Pianta, 2001). Jongens worden in vergelijking met meisjes eerder in een sociogram bij de verworpen groep gerekend. Jongens hebben hierdoor meer problemen in relaties met klasgenootjes dan meisjes (Coie et al., 1982). Daarom werd bij de statistische berekeningen gecorrigeerd voor gender.

3. Resultaten

In Tabel 5 zijn de gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties tussen de variabelen uit dit onderzoek weergegeven. Opvallend is dat de leerkrachten gemiddeld hoger scoren op de door hen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie in vergelijking met de door de leerlingen

ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie. De standaarddeviatie van de leerkrachten is groter dan die van de leerlingen. Wat verder opvalt is dat de variabele ‘gedragsprobleem’ negatief samenhangt met ‘geslacht’ ($r = -.22, p > .05$) en ‘sociale impact’ ($r = -.20, p > .05$). Verder vertoont de variabele ‘gedragsprobleem’ een negatief verband met de variabele ‘door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie’ ($r = -.28, p > .01$). De variabele ‘sociale impact’ vertoont een positief verband met de variabele ‘gedragsprobleem’ ($r = .23, p > .05$).

Opvallend is dat er geen sterke verbanden tussen de verschillende variabelen bestaan. Het sterkste significante verband ($r = .30, p > .01$) bestaat tussen de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie. Dit is logisch omdat deze variabelen dezelfde relatie weergeven, alleen vanuit een ander gezichtspunt. Doordat er verder geen sprake is van sterke verbanden tussen de verschillende variabelen kan er ook geen sprake zijn van multicollineariteit ($r > .9$).

Tabel 5. *Beschrijvende statistieken en correlaties van de variabelen in de analyse*

Variabelen	Gem.	SD	1	2	3	4
1. Geslacht (man = 0, vrouw = 1)	0.48	0.50				
2. Gedragsprobleem (nee = 0, ja = 1)	0.17	0.38	-.22*			
3. Sociale impact leerling	0.20	1.08	-.20*	.23*		
4. Door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie	8.49	3.32	.15	-.28**	-.10	
5. Door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie	7.29	1.99	.05	-.07	-.09	.30**

Noot: $N = 100$. * $p < .05$; ** $p < .01$ (tweezijdig getoetst)

3.1. Toetsen van hypothesen

3.1.1. Hypothese 1a

De hypothesen 1a en 1b worden getoetst door middel van het uitvoeren van multiple regressie analyses in SPSS. In Tabel 6 zijn de resultaten van de multiple regressie en moderator analyse van de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het wel of niet hebben van een gedragsprobleem samen met de sociale impact weergegeven. In Tabel 6 en 7 wordt het eerste model gevormd door de variabele gender zodat hiervoor wordt gecorrigeerd. Vervolgens wordt in model 2 de variabele gedragsprobleem toegevoegd aan gender. In model 3 worden de variabelen gender en gedragsprobleem aangevuld met de variabele sociale impact. Ten slotte is

in model 4 de interactie toegevoegd die is ontstaan door de variabelen gedragsprobleem en sociale impact met elkaar te vermenigvuldigen. Het onderste gedeelte van Tabel 6 en 7 wordt gebruikt voor de moderator analyses.

Hypothese 1a stelt dat het verband tussen de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en een leerling met gedragsproblemen, negatief of minder positief is in vergelijking met leerlingen die geen gedragsproblemen hebben. Zoals voorspeld, wordt in Tabel 6 weergegeven dat er inderdaad een negatief verband bestaat in de affectieve relatie tussen de leerkracht en een leerling met een gedragsprobleem ($r = -.26, p < .01$). Leerkrachten ervaren met leerlingen met een gedragsprobleem dus een minder goede affectieve relatie in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen. Dit resultaat biedt ondersteuning voor hypothese 1a.

Tabel 6. *Multiple regressie van de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie op gedragsprobleem en sociale impact.*

Variabelen	De door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
1. Gender	.15	.10	.10	.09
2. Gedragsprobleem		-.26**	-.25*	-.27*
3. Sociale impact			-.02	-.05
4. Gedragsprobleem x Sociale impact				.05
R^2	.02	.09	.09	.09
R^2 change	.02	.06**	.00	.00
F voor R^2 change	2.39	6.55**	.03	.13

Noot: N = 100. * $p < .05$; ** $p < .01$

3.1.2. Hypothese 1b

In Tabel 7 zijn de resultaten van de multiple regressie en moderator analyse van de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het wel of niet hebben van een gedragsprobleem samen met de sociale impact weergegeven.

Hypothese 1b suggereert dat de affectieve relatie tussen een leerling met een gedragsprobleem en de leerkracht, ervaren vanuit de leerling, negatief of minder positief is in vergelijking met leerlingen die geen gedragsproblemen hebben. Er blijkt echter uit de analyse, waarvan de resultaten zijn weergegeven in Tabel 7, geen verband te bestaan tussen de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem ($r = -.06, p > .05$). De gevonden resultaten bieden hierdoor geen ondersteuning voor hypothese 1b.

Tabel 7. *Multiple regressie van de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie op gedragsprobleem en sociale impact.*

Variabelen	De door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
1. Gender	.05	.04	.03	.01
2. Gedragsprobleem		-.06	-.04	-.07
3. Sociale impact			-.07	-.15
4. Gedragsprobleem x Sociale impact				.11
<i>R</i> ²	.00	.01	.01	.02
<i>R</i> ² change	.00	.00	.01	.01
<i>F</i> voor <i>R</i> ² change	.26	.31	.46	.59

Noot: N = 100. * $p < .05$; ** $p < .01$

3.1.3. Hypothese 2a

De moderator analyses (hypothese 2a en 2b) zullen worden uitgevoerd volgens de methode van Baron en Kenny (1986). Het onderste gedeelte van Tabel 6 en 7 wordt gebruikt voor de moderator analyses. Hypothese 2a suggereert dat het verband tussen het hebben van een gedragsprobleem en de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie wordt gemodereerd door de sociale impact die een leerling op de groep heeft. In Tabel 6, model 4, wordt weergegeven dat de interactie tussen het hebben van een gedragsprobleem en sociale impact en de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie niet significant is ($r = .05$, $p > .05$). Dit wordt bevestigd doordat de R^2 change van model 4 niet significant is ten opzichte van model 3 ($R^2 = .00$, $p > .05$). Er is dus geen sprake van een moderator effect. De gevonden resultaten bieden hierdoor geen ondersteuning voor hypothese 2a. Sociale impact vormt geen moderator voor het verband tussen het hebben van een gedragsprobleem en de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie.

3.1.4. Hypothese 2b

Hypothese 2b suggereert dat het verband tussen het hebben van een gedragsprobleem en de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie wordt gemodereerd door de sociale impact die een leerling op de groep heeft. In Tabel 7, model 4, wordt weergegeven dat de interactie tussen het hebben van een gedragsprobleem en sociale impact en de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie niet significant is ($r = .11$, $p > .05$). Dit wordt bevestigd doordat de R^2 change van model 4 niet significant is ten opzichte van model 3 ($R^2 = .01$, $p > .05$). Er is dus geen sprake van een moderator effect. De gevonden resultaten bieden hierdoor geen ondersteuning voor hypothese 2b. Sociale impact vormt geen moderator voor het verband

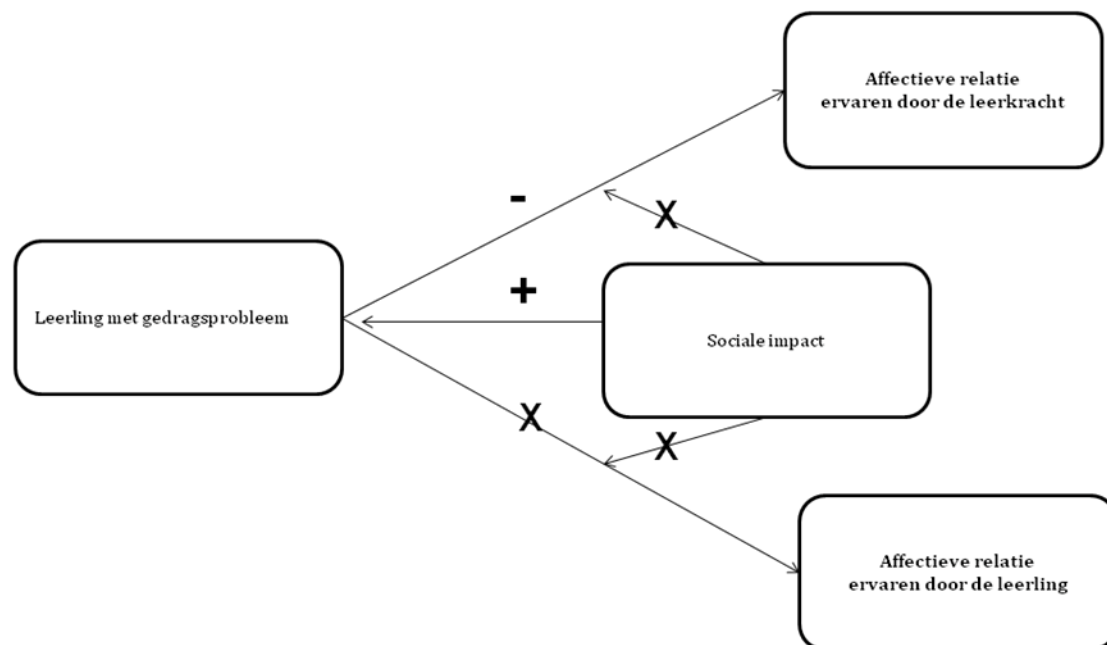
tussen het hebben van een gedragsprobleem en de door de leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie.

3.2. Aanvullende analyses

Tijdens de analyses werd er een verband gevonden tussen 'sociale impact' en 'leerlingen met een gedragsprobleem'. Dit blijkt een positief verband te zijn ($r = .23, p < .05$). Dit toont aan dat het hebben van een sociale impact op de groep, positief samenhangt met het hebben van een gedragsprobleem.

4. Conclusie en discussie

Het doel van het uitgevoerde onderzoek was informatie te verkrijgen over de positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs. Met deze informatie kunnen leerkrachten de affectieve relatie met hun leerlingen met en zonder gedragsproblemen analyseren en veranderen. De vraag die aan het begin van het onderzoek werd gesteld was: "Bestaat er een verband tussen de door de leerkracht en leerling ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem en vormt de sociale impact van de leerling op de groep hierin een moderator?" Er is een gedeeltelijk antwoord op deze vraag gevonden. Er bestaat een negatief verband tussen de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem. In Figuur 2 zijn de bevindingen van dit onderzoek schematisch weergegeven.



Figuur 2. Schema van de gevonden verbanden tussen de verschillende variabelen

Uit de analyses is gebleken dat leerkrachten een verschil ervaren in de affectieve leerkracht-leerling relatie met leerlingen met gedragsproblemen. Dit verschil blijkt negatief te zijn, wat betekent dat de door de leerkracht ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie tussen leerlingen

met een gedragsprobleem en hun leerkracht negatief, of minder positief is, in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen. Dit blijkt overeen te komen met wat leerkrachten zelf ook aangeven over de problemen in de leerkracht-leerling relatie die zij ervaren met leerlingen met gedragsproblemen in hun klas (Greene, et al., 2002; Ploeg, 2005; Onderwijsraad, 2009; Ruijs & Peetsma, 2009).

Een mogelijke verklaring voor dit negatieve verband zou gegeven kunnen worden door een nadere analyse van de door de leerkrachten ingevulde LLRV-lijsten. Wat namelijk opvalt is dat leerlingen met gedragsproblemen op de dimensie 'Nabijheid' door hun leerkrachten gemiddeld hoger gescoord worden in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen. Maar doordat leerlingen met gedragsproblemen op de dimensies 'Conflict' en 'Afhankelijkheid' gemiddeld ook hoger scoren in vergelijking met leerlingen zonder gedragsproblemen, gaat hun totale score van de LLRV-lijst naar beneden. Leerkrachten ervaren dus gemiddeld meer nabijheid bij leerlingen met gedragsproblemen, maar door de tevens ervaren conflicten en de (over)afhankelijkheid is deze positieve score op nabijheid in de uiteindelijk score niet meer zichtbaar.

Uit de verdere resultaten van dit onderzoek blijkt dat er geen verband bestaat tussen de door de leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem. Dit is opmerkelijk, omdat er wel een verband bestaat tussen de door de leerkracht ervaren leerkracht-leerling relatie en leerlingen met gedragsproblemen, zou je verwachten dat dit verband ook gevonden zal worden als de relatie vanuit de ervaring van de leerling gemeten wordt. Dat dit niet zo is kan mogelijk verklaard worden doordat de LLRV-lijst vooral bedoeld is voor leerkrachten. In dit onderzoek is de LLRV-lijst alleen omgezet naar eenvoudige taal om de lijst op deze manier te kunnen gebruiken voor leerlingen. Er is verder niet van tevoren getest of dit inderdaad ook kan in termen van betrouwbaarheid en validiteit. De lijst is wel betrouwbaar en valide voor volwassenen die de lijst invullen, maar dat hoeft niet zo te zijn voor leerlingen die de lijst invullen. Dit blijkt achteraf ook uit de betrouwbaarheidstest die is uitgevoerd op de ingevulde vragenlijsten. Uit deze tests bleek dat de betrouwbaarheid van de vragenlijsten die ingevuld zijn door de leerkrachten goed is. De lijsten die ingevuld zijn door de leerlingen kwamen echter niet boven .70 uit, wat de ondergrens voor betrouwbaarheid van Cronbach's alfa is. Geconcludeerd kan worden dat de LLRV-vragenlijst voor de meting van de leerkracht-leerling relatie, ervaren vanuit de leerlingen, niet betrouwbaar genoeg is.

Een verklaring hiervoor kan zijn dat de vragen over afhankelijkheid door de leerlingen die de lijsten invulden mogelijk anders geïnterpreteerd werd dan door de leerkrachten. Leerlingen willen graag dat hun meester of juf hun zegt dat ze het goed doen en ze willen vaak het liefst alleen van hun eigen juf of meester les krijgen. Doordat de leerlingen op de subschaal afhankelijkheid hoger scoorden in vergelijking met de leerkrachten werd hun totale normscore lager in vergelijking met de lijsten die ingevuld werden door hun leerkrachten. Bijna alle leerlingen hadden gemiddeld een lagere totale normscore op de LLRV-lijst dan de gemiddelde normscore van hun leerkracht. Vervolgonderzoek zou zich dan ook kunnen richten op het vinden van een betrouwbare manier om de affectieve leerkracht-leerling relatie, ervaren door

leerlingen, te meten. Indien er een betrouwbare manier gevonden wordt om de affectieve leerkracht-leerling relatie te meten, is de verwachting dat er dan wel een relatie te vinden zal zijn tussen de door de leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie en het hebben van een gedragsprobleem.

Uit de moderator analyses blijkt de sociale impact van een leerling geen moderator te zijn voor de door de leerkracht en leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie. Er blijkt wel een positief verband te bestaan tussen de sociale impact van een leerling en het hebben van een gedragsprobleem. Er kan wel geconcludeerd worden dat binnen de onderzoeksgroep geen sprake is van een modererend effect van de sociale impact van een leerling op de affectieve relaties, ervaren door de leerkracht en de leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat er alleen voor de variabele sociale impact Z-scores zijn gebruikt en niet voor de andere variabelen uit het onderzoek. Het kan ook aan de manier liggen waarop de sociale impact is gemeten. Misschien had een andere methode van data verzamelen meer opgeleverd.

Om een eventueel toch aanwezig modererend effect van de sociale impact van leerlingen op de door leerkrachten en leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie aan te kunnen tonen zou naar een andere manier gezocht kunnen worden om de sociale impact van een leerling op de groep te berekenen. Aan te raden is om hierbij gebruik te maken van een observatie-instrument zodat er op een objectieve manier een meting kan worden uitgevoerd. Door het observeren hoeft een leerling verder geen antwoord te geven op vragen, waardoor de betrouwbaarheid van de meting verhoogd kan worden.

Bij de aanvullende analyses werd er een positief verband gevonden tussen de sociale impact en het hebben van een gedragsprobleem. De sociale impact van een leerling op de groep mag dan geen modererend effect hebben op de door de leerkracht en leerlingen ervaren affectieve leerkracht-leerling relatie, maar leerlingen met een gedragsprobleem hebben wel degelijk een sociale impact op de groep (Ploeg, 2005; Ruijs & Peetsma, 2009).

De eindconclusie van dit onderzoek is dat leerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs een kwetsbare positie hebben. Deze kwetsbare positie wordt veroorzaakt doordat het functioneren van een leerling met gedragsproblemen onder andere afhangt van de kwaliteit van hun affectieve relatie met de leerkracht. Is de affectieve relatie met een leerkracht tijdens een schooljaar niet goed, dan functioneert een leerling dus ook een schooljaar lang minder goed (Hamre & Pianta, 2001). Leerlingen zijn zich hier niet van bewust en als ze zich er al van bewust zijn, kunnen ze vaak door hun gedragsprobleem hun gedrag moeilijk aanpassen. Leerkrachten zouden wel bewust over hun affectieve leerkracht-leerling relatie met een leerling met gedragsproblemen na moeten gaan denken. Zij zullen wel in staat moeten zijn om hun affectieve relatie met een leerling met gedragsproblemen te verbeteren of aan te passen (Buyse et al., 2007; Koomen et al., 2007). Er komt dus veel op de schouders van de individuele leerkracht neer. Al deze feiten bij elkaar zorgen ervoor dat de positie van zorgleerlingen met gedragsproblemen binnen passend onderwijs erg kwetsbaar is.

Literatuurlijst

- Acker, J. (2009). *Gezinsproblemen oplossen, opvoedings- en gedragsproblemen toegelicht*. Apeldoorn: Garant.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*. Washington DC: Author.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator- mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategical and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Brede evaluatie WSNS, LGF en OAB. (2004). Gevonden op 26 april 2011, op www.onderwijsachterstanden.nl/php/.../brede_evaluatie_wsns_lgf_oab.pdf
- Brekelmans, J. M. G. (1989). *Interpersoonlijk gedrag van docenten in de klas*. Utrecht: Drukkerij Elinkwijk B.V.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme van, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, *46*, 367-391. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Buyse, E., Koomen H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In Verschueren, K., & Koomen, H. (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding* (pp. 231-247). Apeldoorn: Garant.
- Cillessen, A. H. N. (2008). Sociometric Methods. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 1-36). New York: Guilford.
- Coie, J., Dodge, K., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Social Status: A Cross- Age Perspective. *Developmental Psychology*, *18*, (4), 557-570.
- Delfos, M. F. (2008). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Dijkma, S. A. M. (2010). *Brief van de staatssecretaris van onderwijs, cultuur en wetenschap*. Gevonden op 7 december 2010, op <http://www.passendonderwijs.nl/60/beleid-passend-onderwijs.html>
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Agressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*, 588-599. DOI: 10.1080/15374410802148079.
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1971). The classroom group as a unique social system. In A. H. Yee (Ed.), *Social interaction in educational settings* (pp. 6-25). London: Prentice-Hall International.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *10*, 79-89.

- Grondlund, N. E. (1953). Relationship between the sociometric status of pupils and teacher's preference for or against having them in class. *Sociometry*, 68, 219-234.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The Consistency of Perceived Teacher-Child Relationships Between Preschool and Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38 (2), 113-132.
- Jordan, A., Schwartz E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542. Doi: 10.1016/j.tate.2009.02.010
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 365-382. Doi: 10.1080/00131880701717222
- Koomen, H. M. Y, Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *LLRV, Leerlingen Leerkracht Relatie Vragenlijst*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Lamar-Dukes, P. L., & Dukes, C. (2005). Consider the roles and responsibilities of the inclusion support teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 55-61.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company
- Leeuwen, van, M. (2003). *Teacher-Child Relationship and learning behavior of young children*. Enschede: Ipskamp.
- Martel, M. M. (2009). Research Review: A new perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder: emotion dysregulation and trait models. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 1042-1051. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02105.x
- Mulhern, P. (2003). Research Note. Competing Values, Policy Ambiguity: A study of mainstream primary teachers' views of 'inclusive education'. *Educate*, 3 (1), 5-10
- Munn, P. (1992). Ways of Improving Discipline in Secondary Schools and Classrooms. In N. Jones & E. Baglin Jones (Eds.), *Learning to behave, Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. (pp. 8-15). London: KOGAN PAGE.
- Onderwijsraad. (2009). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Den Haag: DeltaHage grafische dienstverlening.
- 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.
- Ploeg van der, J. D. (2005). *Behandeling van gedragsproblemen: initiatieven en inzichten*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ploeg van der, J. D. (2007). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Ploeg van der, J. D., & Scholte, E. M. (1990). *Lastposten. Of slachtoffers van de samenleving*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58. DOI:10.1016/j.ijedudev.2010.06.009

- PO-Raad, (n.d.). *Over Passend Onderwijs*. Gevonden op 29 maart 2011, op <http://www.poraad.nl/index.php?p=575744>
- Rijksoverheid, (n.d.). *Passend onderwijs*. Gevonden op 7 december 2010, op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79. DOI: 10.1016./j.edurev.2009.02.002
- Smeets, E., Sontag, L., & Poulisse, N. (2003). *Weer Samen Naar School Monitor 2003*. Gevonden op 26 april 2011, op <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-21860-72-b3.pdf>
- Smits, S. C. M. (1993). *Pedagogische antecedenten van Taakgericht gedrag en schoolvorderingen*. Utrecht: ISOR
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Gevonden op 1 februari 2011, op http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Verstegen, R., & Lodewijks, H. P. B. (2003). *Interactiewijzer, analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. D. (1980). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. NY: Norton.
- Wolf, van der, K., & Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen, het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Acco.

Bijlagen

Bijlage 1: LLRV- lijst voor leerkrachten

Bijlage 2 : LLRV- lijst voor leerlingen

Bijlage 1. LLRV- lijst voor leerkrachten

Leerkracht

Geslacht: Hoe lang kent u het kind?.....

Aantal dagen voor de groep:

Groep:

Naam kind :

Geslacht:

Geboortedatum: Leeftijd:

Groep:

Deze vragenlijst heeft als doel uw relatie met een specifiek kind in kaart te brengen. Elk van de 28 items beschrijft een aspect van de relatie met dit kind. Naast iedere beschrijving vindt u de volgende 5-puntsschaal: 1 = zeker niet van toepassing, 2 = niet echt van toepassing, 3=neutraal, niet zeker, 4= in enige mate van toepassing, 5= zeker van toepassing. Lees ieder item goed door en geef steeds op de 5-puntsschaal aan in welke mate de bewering in het item van toepassing is op de relatie tussen u en het betreffende kind. Doe dit door het cijfer te omcirkelen dat uw mening over die relatie het beste weergeeft. Geef alstublieft bij ieder item een antwoord en probeer dit zo eerlijk mogelijk te doen. U kunt zoveel tijd nemen als u nodig heeft.

1. Ik heb een hartelijke, warme relatie met dit kind.	1	2	3	4	5
2. Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren.	1	2	3	4	5
3. Als dit kind verdrietig is, zal het troost bij me zoeken.	1	2	3	4	5
4. Dit kind vindt uitingen van fysieke affectie of aanraken door mij niet prettig.	1	2	3	4	5
5. Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij.	1	2	3	4	5
6. Dit kind is de hele dag door sterk op mij gericht.	1	2	3	4	5
7. Als ik dit kind prijs, straalt hij/zij van trots.	1	2	3	4	5
8. Dit kind reageert sterk op situaties waarin hij/zij niet bij mij kan zijn.	1	2	3	4	5
9. Dit kind lijkt zich veilig bij mij te voelen.	1	2	3	4	5
10. Dit kind gedraagt zich te afhankelijk van mij.	1	2	3	4	5
11. Dit kind wordt gauw boos op mij.	1	2	3	4	5
12. Dit kind doet mij graag een plezier.	1	2	3	4	5
13. Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel.	1	2	3	4	5
14. Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waarin dit eigenlijk niet nodig is.	1	2	3	4	5
15. Ik voel gemakkelijk aan wat dit kind voelt.	1	2	3	4	5
16. Dit kind ziet mij als iemand die straf en kritiek geeft.	1	2	3	4	5
17. Dit kind toont zich verdrietig of jaloers wanneer ik tijd met andere kinderen doorbreng.	1	2	3	4	5
18. Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven.	1	2	3	4	5
19. Dit kind heeft voortdurend bevestiging van mij nodig.	1	2	3	4	5
20. De omgang met dit kind vergt veel energie van mij.	1	2	3	4	5
21. Dit kind laat zich door mij opbeuren.	1	2	3	4	5
22. Als dit kind slecht gehumeurd is, weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.	1	2	3	4	5
23. De gevoelens van dit kind tegenover mij kunnen geheel onvoorspelbaar zijn of abrupt omslaan.	1	2	3	4	5
24. Hoezeer ik ook mijn best doe, ik voel mij er niet prettig bij hoe dit kind en ik met elkaar overweg kunnen.	1	2	3	4	5
25. Dit kind zeurt of huilt als hij/zij iets van mij gedaan wil krijgen.	1	2	3	4	5
26. Dit kind gedraagt zich stiekem (heimelijk) of manipulatief tegenover mij.	1	2	3	4	5
27. Dit kind praat openhartig met mij over zijn/haar gevoelens en ervaringen.	1	2	3	4	5
28. De omgang met dit kind geeft mij een gevoel van effectiviteit.	1	2	3	4	5

Bijlage 2. LLRV- lijst voor leerlingen

Geslacht: Groep: Geboortedatum: Leeftijd:

Lees iedere zin goed door en geef steeds met het getal 1,2,3,4 of 5 aan of deze zin bij jou past. Doe dit bij iedere zin.

1 = dit past helemaal niet bij mij, 2 = dit past niet bij mij, 3= neutraal, 4= dit past een beetje bij mij, 5= dit past helemaal bij mij.

1. Ik voel me op mijn gemak bij de juf/meester	1	2	3	4	5
2. De juf/meester en ik hebben steeds ruzie met elkaar.	1	2	3	4	5
3. Als ik verdrietig ben, ga ik naar de juf/meester toe.	1	2	3	4	5
4. Ik vind het niet prettig wanneer de juf/meester me een schouderklopje geeft of te dichtbij komt.	1	2	3	4	5
5. Ik vind dat ik een aardige juf/meester heb.	1	2	3	4	5
6. Ik let altijd goed op waar de juf/meester is.	1	2	3	4	5
7. Ik word er heel blij van als de juf/meester mij een compliment geeft.	1	2	3	4	5
8. Ik vind het heel vervelend als de juf/meester de klas uit gaat of wanneer we een andere juf/meester hebben.	1	2	3	4	5
9. Ik voel me veilig bij de juf/meester.	1	2	3	4	5
10. Ik wil het graag goed doen en vraag daarom alles wat ik doen moet aan de juf/meester.	1	2	3	4	5
11. Ik wordt gauw boos op de juf/meester.	1	2	3	4	5
12. Ik wil de juf/meester graag blij maken.	1	2	3	4	5
13. De juf/meester behandelt mij vaak oneerlijk.	1	2	3	4	5
14. Als ik het eigenlijk zelf wel weet, vraag ik toch aan de juf/meester of ik het goed doe.	1	2	3	4	5
15. De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel.	1	2	3	4	5
16. De juf/meester geeft mij veel straf.	1	2	3	4	5
17. Ik ben verdrietig of jaloers wanneer de juf/meester veel aandacht aan andere kinderen geeft.	1	2	3	4	5
18. Ik blijf boos of wordt brutaal als ik straf heb gekregen van de juf/meester.	1	2	3	4	5
19. Ik wil dat de juf/meester me steeds zegt dat ik alles goed doe.	1	2	3	4	5
20. De juf/meester wordt moe van mij.	1	2	3	4	5
21. Als ik me niet fijn voel dan kan de juf/meester me weer vrolijk maken.	1	2	3	4	5
22. Als ik een slecht humeur heb dan weet ik dat het een lange en moeilijke dag gaat worden.	1	2	3	4	5
23. Ik kan van het ene op het andere moment de juf/meester niet meer aardig vinden.	1	2	3	4	5
24. Ik doe op school goed mijn best, toch voel ik mij niet prettig bij hoe de juf/meester en ik met elkaar omgaan.	1	2	3	4	5
25. Wanneer ik mijn zin wil krijgen bij de juf/meester ga ik zeuren.	1	2	3	4	5
26. Wanneer ik iets wil waarvan ik weet dat de juf/meester het niet goed vindt, dan doe ik het stiekem of ik ga met de juf/meester in discussie.	1	2	3	4	5
27. Ik kan met de juf/meester over mijn gevoelens en wat ik allemaal meemaak praten.	1	2	3	4	5
28. De juf/meester geeft mij een gevoel van zelfvertrouwen.	1	2	3	4	5