



**Universiteit Utrecht**

Invloed van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie op neurocognitieve vaardigheden

Leonne L. M. Geerdink en Margriet Duinstra

Universiteit Utrecht

Thesis Pedagogische Wetenschappen (200600042)

Universiteit Utrecht

Premaster Clinical Child, Family and Education Studies

Geschreven door: Leonne L. M. Geerdink (6572286)

Margriet Duinstra (6586112)

Begeleider: Amber de Wilde

Tweede beoordelaar :

Datum: 24 juni 2019

### Abstract

**Objective:** The relationship between a teacher and a child is an important factor for the social and emotional development of a child (Buyse, Verschueren, Verachtert en Van Damme, 2009). This study examined the influence of conflicts in the teacher-student relationship on the emotion regulation and the receptive language skills of pupils in the age of three to six in the Netherlands. **Method:** The results of  $N = 135$  toddlers have been used in this research, collected through several instruments. In the first place, to measure the toddlers language skills, they had to point out the image matching the word that was said by the researcher. To collect data about children's behavior and emotion regulation skills and the relationships between the teacher and the children, teachers filled in three questionnaires. The first questionnaire (LLRV) was about whether the teacher was having conflicts with the children. The second one questioned the teacher about children's emotion regulation skills (BRIEF). The third questionnaire (SDQ) measured the behavioral problems of children. **Results:** Results showed that conflicts in the teacher-child relationship is a significant predictor for problems in emotion regulation and receptive language skills of children. Even though gender, age and behavioral problems were control variables in the analyses, it turned out only age is a significant predictor for the receptive language skills of children and behavior problems predict problems in children's emotion regulation. Gender predicted neither language or emotion regulation skills. **Conclusion:** Conflicts in the relationship between a teacher and a child have negative influence on the development of a child. Children are having more problems regulating their emotions and significant lower receptive language skills when their relationship with their teacher is conflictual and negative.

*Keywords:* conflict in teacher-child relationship, emotion regulation, receptive language skills

### **Theoretische inleiding en probleemstelling**

Wanneer kinderen voor het eerst naar school gaan, wordt voor het eerst van ze verwacht te kunnen functioneren in een groep (Van Luit, 2010). Dit is een van de eerste situaties waar kinderen worden geacht sociale relaties op te bouwen en deze te onderhouden tijdens de schoolloopbaan (Opdenakker, 2014; Bierman, Torres, Domitrovich, Welsch & Gest, 2009). De complexiteit van de sociale wereld van een kleuter neemt daardoor fors toe. Twee belangrijke voorwaarden om sociaal te kunnen functioneren zijn het reguleren van je emoties, ofwel je emoties begrijpen en beheersen, en je verbaal uiten (Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart & McGee, 2009; Carlson & Wang, 2007; Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Joseph, Tager-Flusberg & Lord, 2002). Emotieregulatie is het versterken en afremmen van de eigen emoties, zoals het vermogen om na een bepaalde emotionele toestand weer terug te keren naar innerlijke rust, bijvoorbeeld wanneer een kind na een woede-uitbarsting weer terugkeert naar kalme gesteldheid (Nicolai, 2016). Het verbaal kunnen uiten gaat over de informatie die overgebracht wordt door middel van spreken (Visser, Willems & Ribbens, 2005). Dit uiten bestaat uit receptief en productief taalgebruik, waarbij het receptieve aspect gaat over het begrijpen van informatie zoals woorden en teksten. Dit is een voorwaarde voor het leren spreken, ook wel de productieve ontwikkeling (Jansonius-Schultheiss, Drubbel & Hoogenkamp, 2009). Het verbeteren van je taalvaardigheid en emotieregulatie wordt onder andere beïnvloed door de sociale relaties die van kinds af aan worden aangegaan (Pence & Justice, 2007). Een belangrijke sociale relatie waarin je deze vaardigheden kan oefenen en die erg belangrijk is voor het leerproces van kinderen is de leerkracht-leerlingrelatie. Deze relatie is, naast die met de klasgenoten, een van de belangrijkste vormen van (sociale) relaties omdat deze relatie een belangrijk element is voor het leerklimaat in de klas (Spilt, 2010). Volgens Pels, Postma en Boutellier (2011) en Mercer en Derosie (2008) heeft de relatie tussen leerkracht en leerling vooral veel invloed op de leerprocessen en op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Dit zou betekenen dat de leerkracht-leerlingrelatie onder andere de emotieregulatie van een kind beïnvloedt, gezien de emotieregulatie beschreven wordt als onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Scholte & Van der Ploeg, 2017). Ook zou dit betekenen dat de leerkracht-leerlingrelatie invloed heeft op de taalontwikkeling van kinderen. Een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie lijkt daarom problematisch te zijn voor zowel de emotieregulatie als de taalontwikkeling van kinderen (Koomen, van Leeuwen & van der Leij, 2004). Daarom

richt dit onderzoek zich op de invloed van een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie op zowel de emotieregulatie als de taalvaardigheid van kleuters.

Een dergelijk conflict in de leerkracht-leerlingrelatie wordt gekenmerkt door negativiteit, onenigheid, onvoorspelbaarheid en afhankelijkheid (Koomen & Jellesma, 2015). Dit zorgt ervoor dat een kind zich minder veilig voelt en zich minder durft te exploreren, dit leidt tot minder sociale interacties tussen de leerkracht en de leerling (Verschueren & Koomen, 2012). Door minder sociale interacties tussen de leerkracht en de leerling zal het kind een lagere receptieve taalvaardigheid en meer emotieregulatieproblemen hebben (Pence & Justice, 2017).

De invloed van de leerkracht-leerlingrelatie op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is eerder onderzocht door Buyse, Verschueren, Verachtert en Van Damme (2009). Dit onderzoek heeft aangetoond dat de affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie een belangrijke voorspeller is van het emotioneel functioneren van het kind. Ook heeft recent onderzoek uitgewezen dat emotieregulatieproblemen bij kinderen hoger zijn wanneer er sprake is van een conflictueuze relatie tussen de leerkracht en leerling (Pallini, Vecchio, Baiocco, Schneider & Laghi, 2018). Eerder onderzoek van Piker en Rex (2008) heeft aangetoond dat sociale interacties tussen kinderen en anderen essentieel zijn voor de taalontwikkeling. Een sociale interactie die hieronder verstaan wordt is de leerkracht-leerlingrelatie. Er is nog niet specifiek gekeken naar de invloed van een conflict in deze relatie. Door de uitkomsten van deze onderzoeken wordt verwacht dat een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie invloed zal hebben op de emotieregulatie en de taalontwikkeling van een kind. Tevens wordt met dit onderzoek een bijdrage geleverd aan de generaliseerbaarheid van het onderzoek van Pallini et al. (2018), gezien dit onderzoek zich slechts richt op de Italiaanse kinderen in de leeftijd van acht tot tien jaar oud. Ook wordt er gekeken welke invloed een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie heeft op de taalontwikkeling van kleuters, omdat hier nog geen eerder onderzoek naar gedaan is.

Binnen dit onderzoek wordt er gecontroleerd voor sekse, gedragsproblemen en leeftijd. Jongens lijken namelijk beter te zijn in het reguleren van emoties dan meisjes (Bender, Reinholdt-Dunne, Esbjorn & Pons, 2012; Kwon, Lira Yoon, Joormann & Kwon, 2013), maar meisjes lijken een grotere receptieve taalvaardigheid te hebben (Waterham, 2010; Eriksson et al., 2012). Daarnaast kunnen meisjes beter profiteren van nabijheid in de leerkracht-leerlingrelatie dan jongens en hebben zij minder vaak conflicten in de

leerkracht-leerlingrelatie (Ewing & Taylor, 2009). Er wordt voor gedragsproblematiek gecontroleerd omdat volgens Zee, De Jong en Koomen (2017) gedragsproblemen bij kinderen kan leiden tot meer conflicten tussen kinderen onderling, maar ook tussen kinderen en hun leerkrachten. Ook kunnen deze gedragsproblemen leiden tot een slechtere emotieregulatie en moeilijkheden in het verwerven van receptieve taal (Bender et al., 2012). Daarnaast heeft ook de leeftijd van het kind invloed op het reguleren van je emoties en op de taalvaardigheid. In de eerste levensjaren van een kind worden de emoties gereguleerd via de ouders, vervolgens moet het kind dit zelf gaan doen (Cole & Hollenstein, 2018; Carlson & Wang, 2007). De emotieregulatie van een kind ontwikkelt zich naarmate je ouder wordt, dit geldt evenzo voor receptieve taalvaardigheid. Hoe ouder je wordt, hoe meer sociale situaties je hebt meegemaakt, waardoor je receptieve taalvaardigheid zich steeds verder ontwikkelt (Tak, Bosch, Begeer, & Albrecht, 2014).

## **Methoden**

### **Participanten**

In dit cross-sectioneel onderzoek met kwantitatieve opzet vormden Nederlandse kleuters de onderzoeksgroep. De totale steekproef voor dit onderzoek bestaat uit  $N = 135$  kleuters in de leeftijd van drie tot en met zes jaar oud ( $M = 5.44$ ,  $SD = .73$ ). Hiervan was 48.9% een meisje ( $n = 66$ ) en 51.1% een jongens ( $n = 69$ ). In totaal zijn acht scholen betrokken bij het onderzoek, zes dorpsscholen en twee stadsscholen, gesitueerd in de provincies Utrecht, Overijssel, Zuid-Holland, Friesland en Gelderland. De participanten komen uit 23 verschillende klassen en krijgen les van 29 verschillende leerkrachten. Het aantal kleuters uit groep 1 in de steekproef is  $n = 49$  en omvat 36.3% van de totale steekproef. Het aantal kleuters uit groep 2 is  $n = 86$  en betreft 63.7% van de gehele steekproef. Het onderzoek is afgenomen bij 138 kleuters, echter in verband met missende gegevens op verschillende meetinstrumenten zijn er drie deelnemers uit de steekproef verwijderd, waarna de gegevens van 135 kleuters zijn gebruikt. Deze verwijdering van participanten is geen probleem, omdat de ideale grootte van de steekproef volgens Allen, Bennett & Heritage (2014) bij individuele voorspellers  $104 + \text{aantal predictoren}$  is. In dit geval zijn er vier predictoren, dus bestaat de ideale steekproef uit 108 participanten. In dit onderzoek zijn er 135 participanten, meer dan de nodige 108 participanten. Op basis van een gemakssteekproef zijn de participanten geselecteerd, een selecte steekproef van op dat moment beschikbare respondenten (Neuman, 2014).

## **Procedure**

De participanten zijn geworven door elf studenten van de Universiteit Utrecht. Vanwege de geringe spreiding in basisscholen en het gebruik van een selecte steekproef komt de externe validiteit van het onderzoek in het geding. Voorafgaand aan de deelname van het onderzoek zijn de leerkrachten van de kleutergroepen op de desbetreffende scholen gevraagd te willen participeren in het onderzoek door middel van een informatiebrief. Bij de leerkrachten heeft de toezegging mondeling plaatsgevonden. Na benadering van de scholen en de mondelinge toestemming van groepsleerkrachten, zijn de ouders van de desbetreffende groepen schriftelijk geïnformeerd over het onderzoek en konden zij schriftelijk toestemming geven om hun kind te laten deelnemen aan het onderzoek. Dit is een vorm van informed consent. Dat wil zeggen dat de ouders als toestemminggevers op de hoogte zijn van de procedure van het onderzoek waarin ze hun kind laten participeren (Neuman, 2014). Daarnaast worden de gegevens van de kinderen volledig geanonimiseerd door het gebruiken van onderzoeksnummers. De combinatie van informed consent en anonimiseren zorgt ervoor dat de ethische verantwoording van het onderzoek wordt gewaarborgd.

Het onderzoek is afgenomen in april 2019. De aanwezige personen waren de respondent, de onderzoeker en eventueel een mede-onderzoeker. Daar waar mogelijk is het onderzoek afgenomen in een prikkelarme ruimte, waar de kinderen goed te verstaan waren en weinig afgeleid werden. De onderzoeksgegevens zijn verzameld door het afnemen van verschillende subtesten bij de kinderen, zoals de Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V), de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) en een Stroop-taak. Slechts de resultaten op de TAK zijn relevant voor dit onderzoek, de overige afgenomen testen zijn relevant voor onderzoeken van medestudenten. De kinderen zijn één voor één uit de groep gehaald en meegenomen naar de testruimte. De uitleg per test aan het kind gebeurde mondeling, waarna de desbetreffende test direct werd afgenomen. Alle testen zijn achtereenvolgens afgenomen bij het kind in een tijdsbestek van ongeveer een half uur. Wanneer de kinderen alle testen hadden geklaard, kregen ze een sticker als wijze van dank. Onder de groepsleerkrachten van de participerende kleuters zijn verschillende vragenlijsten afgenomen, die de leerkrachten zelfstandig hebben ingevuld.

## **Meetinstrumenten**

**Conflict in Leerkracht-Leerlingrelatie.** De mate van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie wordt gemeten bij de leerkracht door middel van de subschaal

‘conflict’ van de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst [LLRV] (Verschuieren, Pianta & Koomen, 2007). Hierbij wordt de relatie tussen de leerkracht en leerling in kaart gebracht. De leerkracht geeft in deze vragenlijst aan in hoeverre hij of zij de relatie met het desbetreffende kind als negatief en conflictueus ervaart. De omgang met het kind wordt dan door de leerkracht als niet effectief en uitpuittend beoordeeld (Verschuieren, Pianta & Koomen, 2007). De leerkracht geeft op elf items een score op een vijfpuntsschaal: zeker niet van toepassing, niet echt van toepassing, neutraal (niet zeker), in enige mate van toepassing en zeker van toepassing, respectievelijk een 1 t/m 5 score. Een voorbeelditem is: ‘De omgang met het kind vergt veel energie van mij.’ De totaalscore van alle items geeft weer in welke mate er sprake is van een conflict tussen de leerkracht en de leerling. De totale score valt hierbij tussen de 11 en 55 punten. Hoe hoger de score, hoe meer conflict er is in de leerkracht-leerlingrelatie. Volgens Verschuieren & Koomen (2007) mag deze conflictschaal als betrouwbaar worden geïnterpreteerd omdat het voldoet aan de minimale betrouwbaarheidseis van de COTAN. De begripsvaliditeit wordt beoordeeld als goed, naar de criteriumvaliditeit is nog geen onderzoek gedaan (Egberink, Leng & Vermeulen, 2010). In het huidige onderzoek kent deze vragenlijst een cronbach’s alpha van  $\alpha = .908$ . Dit betekent dat de interne consistentie van de vragenlijst excellent is (Field, 2017).

**Emotieregulatie.** De subschaal emotieregulatie van de Behavior Rating Inventory Executive Function [BRIEF] wordt ingezet om de emotieregulatie van de kinderen te meten (Smidts & Huizinga, 2009). De BRIEF kent acht subschalen, waarvan enkel de subschaal emotieregulatie bij dit onderzoek gebruikt wordt. Aan de hand van een vragenlijst die door de leerkracht wordt ingevuld, wordt zicht verkregen op de emotieregulatie van het kind. De leerkracht geeft in de vragenlijst aan in hoeverre het kind in staat is om zijn of haar emoties in goede banen te leiden (Smidts & Huizinga, 2009). De schaal emotieregulatie kent negen items die de emotieregulatie van het kind bevragen. Een voorbeeld van een item is: ‘het kind reageert overdreven op kleine problemen.’ De leerkracht scoort de items op een driepuntsschaal: nooit, soms en vaak, respectievelijk een 0, 1 of 2 score. De totale scores kunnen hierbij variëren tussen de 0 en 18 punten. Een lage score betekent dat het kind emoties goed kan reguleren, een hoge score betekent een verminderde of slechte emotieregulatie. Volgens de COTAN zijn zowel over de begripsvaliditeit als criteriumvaliditeit geen uitspraken te doen. Dit komt door het feit dat de BRIEF voor leerkrachten niet voldoende is onderzocht (Egberink, Leng & Vermeulen, 2010). In het huidige onderzoek kent deze

vragenlijst een cronbach's alpha van  $\alpha = .890$ . Dit betekent dat de interne consistentie van de vragenlijst goed is (Field, 2017).

**Receptieve taalvaardigheid.** Het construct taalvaardigheid wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd als receptieve taalvaardigheid, omdat dit een voorwaarde is voor de productieve taalontwikkeling ((Jansonius-Schultheiss, Drubbel & Hoogenkamp, 2009). Receptieve taalvaardigheid wordt gemeten aan de hand van de subtest passieve woordenschat van de Taaltoets Alle Kinderen [TAK] (Verhoeven & Vermeer, 2006). Deze subtest wordt bij het kind afgenomen en bevat 96 items. De onderzoeker noemt een woord, terwijl het kind tegelijkertijd vier afbeeldingen ziet. Het kind wijst aan op welke van de vier afbeeldingen hij of zij dit woord ziet. Een voorbeeld hiervan is het woord 'uil'. Het kind krijgt vier plaatjes te zien: uil, eend, vlinder en schildpad. De onderzoeker vraagt: 'Waar zie jij uil?'. Vervolgens wijst het kind één van de vier plaatjes aan. Geeft het kind vijf achtereenvolgende foutieve antwoorden, dan wordt er een afbreeknorm gehanteerd en wordt de subtest gestopt (Verhoeven & Vermeer, 2001). Het kind kan een ruwe score van 96 behalen. Bij een score van 96 heeft het kind 96 woorden aan het goede plaatje gekoppeld. Een hogere score betekent een grotere passieve woordenschat, terwijl een lagere score een lagere passieve woordenschat betekent. Op zowel begripsvaliditeit als criteriumvaliditeit beoordeeld de COTAN de TAK als goed (Egberink, Leng & Vermeulen, 2010).

**Gedragsproblematiek.** Gedragsproblematiek wordt gemeten aan de hand van de subschaal gedragsproblemen van de Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ] (Treffers, 2007). Aan de hand van een vragenlijst die door de leerkracht wordt ingevuld, wordt zicht verkregen op de gedragsproblematiek van het kind. De schaal gedragsproblemen kent vijf items die de gedragsproblematiek van het kind in de afgelopen zes maanden bevragen. Een voorbeeld van een item is: 'het kind heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen.' De leerkracht scoort de items op een driepuntsschaal: niet waar, een beetje waar of zeker waar met respectievelijk een 0, 1 of 2 score. De totale scores kunnen hierbij variëren tussen de 0 en 10 punten (Goodman, 1997). Een hogere score betekent meer aanwezigheid van gedragsproblemen, een lagere score afwezigheid van gedragsproblematiek. Volgens de COTAN is de begripsvaliditeit van de SDQ voldoende, maar de criteriumvaliditeit onvoldoende, hier is namelijk (nog) geen onderzoek naar gedaan (Egberink, Leng & Vermeulen, 2015). Bij de schaal gedragsproblemen wordt er één item omgepoold bij de analyse. In het huidige onderzoek kent deze vragenlijst een cronbach's alpha van  $\alpha = .632$ . Dit



betekent dat de interne consistentie twijfelachtig is (Field, 2017). Dat wil zeggen dat de schaal niet onbetrouwbaar is, maar met voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden.

**Sekse en leeftijd.** De leerkracht vult in op het vragenformulier of de leerling een jongen of meisje is. Op het toestemmingsformulier wordt de vraag gesteld wat de geboortedatum is van het kind. Om de leeftijd in jaren op het moment van testafname te berekenen wordt de testdatum afgetrokken van de door ouders ingevulde geboortedatum van het kind.

### Analyseplan

De onderzoeksvraag wordt getoetst door het uitvoeren van twee hiërarchische multiële regressieanalyses. Aan de hand van het programma IBM SPSS Statistics 25 wordt de verzamelde data verwerkt en geanalyseerd. De afhankelijke variabelen zijn emotieregulatie-problemen (interval niveau) en passieve woordenschat (interval niveau). De onafhankelijke variabele is conflict in leerkracht-leerlingrelatie (interval niveau). De controle variabelen in deze analyses zijn sekse, leeftijd en gedragsproblemen. Hierbij wordt sekse als dummyvariabele gecodeerd, waarbij geldt dat 0 = meisje en 1 = jongen. In de eerste modellen van de hiërarchische multiële regressieanalyses wordt de invloed van de controlevariabelen beoordeeld om vervolgens in model 2 te beoordelen in welke mate de onafhankelijke variabele een voorspeller is voor emotieregulatie-problemen en passieve woordenschat van kleuters. Als significantieniveau wordt  $\alpha = .05$  gehanteerd.

## Resultaten

### Beschrijvende statistieken

De beschrijvende statistieken voor en de correlaties tussen de variabelen emotieregulatie, passieve woordenschat, conflict in de leerkracht-leerlingrelatie, leeftijd in jaren, gedragsproblemen en sekse van de kleuters zijn opgenomen in Tabel 1.

Tabel 1

*Tabel met de beschrijvende statistieken en de correlaties van de variabelen emotieregulatie, passieve woordenschat, conflict, leeftijd, gedragsproblemen en sekse (n = 135)*

|                    | 1. | 2 <sup>2</sup> . | 3. | 4. | 5. | 6. |
|--------------------|----|------------------|----|----|----|----|
| 1. Emotieregulatie | -  |                  |    |    |    |    |

|                          |       |        |       |        |       |     |
|--------------------------|-------|--------|-------|--------|-------|-----|
| 2. Passieve woordenschat | -.060 | -      |       |        |       |     |
| 3. Conflict LK-LL        | .501* | -.241* | -     |        |       |     |
| 4. Leeftijd              | .137  | .503*  | .111  | -      |       |     |
| 5. Gedragsproblemen      | .351* | -.150  | .471* | -.025  | -     |     |
| 6. Sekse <sup>2</sup>    | .111  | -.002  | .140  | .211** | .291* | -   |
| <i>M</i>                 | 3.04  | 62.30  | 13.59 | 5.44   | 1.07  | .51 |
| <i>SD</i>                | 3.60  | 18.06  | 5.17  | .73    | 1.61  | .50 |
| Minimum                  | 0     | 5      | 11    | 3.10   | 0     | 0   |
| Maximum                  | 17    | 92     | 45    | 6.83   | 8     | 1   |

*Noot.*  $N=135$ ; <sup>2</sup> = correlatie is uitgevoerd met Spearman Rho; \*  $p < .01$ , \*\*  $p < .05$ .

Gemiddeld hebben de participanten een relatief lage score op emotieregulatie en een hoge score op passieve woordenschat. Dat betekent dat zij weinig emotieregulatieproblemen ervaren en een relatief grote receptieve taalvaardigheid hebben. De participanten hebben een relatief lage score op gedragsproblemen en conflict in de leerkracht-leerlingrelatie. Dit betekent dat de leerkrachten weinig gedragsproblemen bij de kleuters en conflicten in de leerkracht-leerlingrelatie ervaren. Het valt op dat de Pearson correlatie tussen de variabelen gedragsproblemen en conflict in de leerkracht-leerlingrelatie positief met elkaar correleren. Dat wil zeggen dat kleuters met meer gedragsproblemen, meer conflicten hebben met de leerkracht. Ook blijken gedragsproblemen en emotieregulatie positief met elkaar te correleren. Wanneer er meer sprake is van gedragsproblematiek, is er ook meer sprake van emotieregulatieproblemen. Verder hangen de variabelen conflict en emotieregulatie sterk samen. Dit betekent dat meer conflict in de leerkracht-leerlingrelatie samenhangt met meer emotieregulatieproblemen bij kleuters. Naast deze significante positieve correlatie tussen emotieregulatie en conflict in de leerkracht-leerlingrelatie is er ook een significante correlatie tussen conflict in leerkracht-leerlingrelatie en passieve woordenschat. Dit betreft een negatieve correlatie, dit betekent dat hoe hoger de score op conflict in de leerkracht-leerlingrelatie is, hoe lager de score van passieve woordenschat is. Er is een positieve correlatie tussen passieve woordenschat en leeftijd, wat betekent dat hoe hoger je scoort op leeftijd, hoe hoger de score op passieve woordenschat zal zijn. Tot slot valt het op

dat er tussen sekse en passieve woordenschat geen significante correlatie is. Dit betekent dat deze twee variabelen relatief weinig samenhang hebben.

### **Multipale regressie**

Alvorens een multipale regressieanalyse uit te voeren, moet er aan een aantal assumpties worden voldaan. Voor een multipale regressie zijn dit de volgende assumpties: aantal participanten, normaliteit, multicollineariteit, lineariteit, homoscedasticiteit van residuen en de predictoren moeten variantie hebben (Field, 2017). Uitschieters zijn gecontroleerd en niet verwijderd, omdat ze niet in extreme mate zijn gevonden en verwijdering niet leidt tot (sterke) toename van de regressiecoëfficiënten (Siero, Huisman & Kiers, 2009). Zoals besproken in de methode is de ideale grootte van de steekproef volgens Allen, Bennett & Heritage (2014)  $104 +$  aantal predictoren. In dit onderzoek bestaat de ideale steekproef dus uit 108 participanten. In dit onderzoek zijn er 135 participanten en wordt deze assumptie niet geschonden. Een tweede assumptie is die van normaliteit. De intervalvariabelen moeten normaal verdeeld zijn. Deze assumptie is geschonden voor alle variabelen, behalve voor leeftijd, maar omdat de steekproef groot genoeg is, wordt de steekproevenverdeling bij benadering normaal en kan er alsnog een multipale regressieanalyse worden uitgevoerd (Penders, 2015). Verder is er gecontroleerd voor multicollineariteit, wat iets zegt over de samenhang tussen de diverse predictoren. Er zijn geen onderling sterk samenhangende predictoren waargenomen ( $VIF = 1.31$  en  $Tolerance = .76$ ) waardoor voldaan is aan de voorwaarde voor multicollineariteit (Allen, Bennet & Heritage, 2014). Omdat de assumptie multicollineariteit niet geschonden is, kunnen er nauwkeurige regressiecoëfficiënten geschat worden (Field, 2017). De homoscedasticiteit zegt iets over de spreiding van residuen per x-waarde. Deze moeten ongeveer gelijk zijn, hieraan is voldaan. Daarnaast is er ook voldaan aan de assumptie van lineariteit en de variantie in scores van de predictoren.

**Invloed van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie op emotieregulatie.** In Tabel 2 staan de resultaten van de hiërarchische multipale regressieanalyse waarbij getoetst is of de onafhankelijke variabele conflict in de leerkracht-leerlingrelatie invloed heeft op de emotieregulatie-problemen van de kleuters met als controlevariabelen leeftijd in jaren, geslacht en gedragsproblemen.

Tabel 2

*Resultaten van de multipale regressieanalyse. Weergegeven zijn de ongestandaardiseerde (B) en gestandaardiseerde ( $\beta$ ) regressiecoëfficiënten, p-waarden, standaardafwijking (SE B) en verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor de verschillende predictoren*

|                  | B      | SE B  | $\beta$ | p   | $R^2$ |
|------------------|--------|-------|---------|-----|-------|
| Model 1          |        |       |         |     | .16   |
| Constante        | -.93   | 2.176 |         |     |       |
| Leeftijd         | .25    | .41   | .05     | .54 |       |
| Sekse            | .98    | .59   | .14     | .10 |       |
| Gedragsproblemen | 1.02   | .24   | .35*    | .00 |       |
| Model 2          |        |       |         |     |       |
| Constante        | -14.22 | 2.98  |         |     | .34   |
| Leeftijd         | .11    | .37   | .02     | .77 |       |
| Sekse            | .64    | .53   | .09     | .23 |       |
| Gedragsproblemen | .54    | .23   | .18**   | .02 |       |
| Conflict LK-LL   | 13.70  | 2.33  | .46*    | .00 |       |

*Noot. N=135;  $\Delta R^2 = .18$ . \*  $p < .01$ , \*\* $p < .05$ .*

De analyse laat zien dat in model 1 de controlevariabelen een significante invloed hebben op de problemen in de emotieregulatie bij kleuters. Het percentage verklaarde variantie in emotieregulatie-problemen bij kleuters is 16%,  $R^2 = .16$ ,  $F(3,131) = 3.824$ ,  $p = .01$ . Hierbij is er een hoofdeffect gevonden voor gedragsproblemen. Dit betekent dat gedragsproblemen een significant positieve voorspeller is van emotieregulatie-problemen bij kleuters. Meer gedragsproblemen leidt dus tot eveneens meer emotieregulatie-problemen. Er zijn geen significante verschillen in geslacht dan wel leeftijd gevonden. Jongens hebben dus niet per definitie meer emotieregulatie-problemen dan meisjes. Ook komen emotieregulatie-problemen niet significant vaker voor bij oudere kleuters dan bij jongere kleuters.

Door toevoeging van de onafhankelijke variabele conflict in model 2 wordt het percentage verklaarde variantie significant verhoogd tot 34%,  $\Delta R^2 = .18$ ,  $F(1,130) = 9.605$ ,  $p$

$< .001$ . Daarbij is er een hoofdeffect gevonden voor zowel gedragsproblemen als conflict in de leerkracht-leerlingrelatie. Gedragsproblemen blijkt nog steeds een significante positieve voorspeller te zijn van emotieregulatie-problemen bij kleuters. Dit betekent dat meer gedragsproblemen leiden tot meer emotieregulatie-problemen. Ook een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie is een significante positieve voorspeller van emotieregulatie-problemen. Dit wil zeggen dat wanneer er sprake is van een meer conflictueuze relatie tussen de leerkracht en de leerling, dit eveneens leidt tot meer problemen in de emotieregulatie van kleuters. De controlevariabelen leeftijd en geslacht laten ook in model 2 geen significante invloed zien op emotieregulatie-problemen. Dit betekent dat een hogere of lagere leeftijd of het feit dat een kind een jongen of een meisje is, niet leidt tot meer emotieregulatie-problemen. Waar in model 1 nog sprake was van een medium tot groot effect ( $R^2 = .16$ ), mag er in model 2 worden gesproken van een groot effect ( $R^2 = .34$ ) (Allen, Bennet & Heritage, 2014).

#### **Invloed van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie op passieve woordenschat.**

De gegevens van deze hiërarchische multipiele regressieanalyse zijn te vinden in Tabel 3. De controlevariabelen zorgen voor een significante verklaarde variantie van 27.8% in passieve woordenschat,  $R^2 = .278$ ,  $F(3,131) = 16.78$ ,  $p < .001$ . Leeftijd blijkt een significante positieve voorspeller voor passieve woordenschat. Dit betekent dat een hogere leeftijd leidt tot een grotere passieve woordenschat. De controlevariabelen sekse en gedragsproblemen hebben geen significante invloed op passieve woordenschat in model 1. Een  $R^2$  van .278 zoals in model 1, kan geïnterpreteerd worden als een groot effect (Allen, Bennet & Heritage, 2014). In het tweede model werd de onafhankelijke variabele conflict in de leerkracht-leerlingrelatie aan het model toegevoegd. Deze toevoeging zorgt voor een significante toename in verklaarde variantie van 7.2%,  $\Delta R^2 = .072$ ,  $F(1,130) = 17.44$ ,  $p < .001$ . In model twee is leeftijd nog steeds een significante positieve voorspeller van passieve woordenschat. Dit betekent dat hoe ouder iemand is, hoe groter de passieve woordenschat zal zijn. Conflict in de leerkracht-leerlingrelatie is een significante negatieve voorspeller. Dat betekent dat hoe meer conflicten er zijn in de leerkracht-leerlingrelatie, hoe lager de passieve woordenschat van het kind is. De combinatie van de controlevariabelen en de onafhankelijke variabele verklaart 34,9% van de variantie in passieve woordenschat. Het tweede model heeft een  $R^2$  die met .072 verhoogt is ten opzichte van model 1, dus model 2 (met de onafhankelijke variabele) verklaart 7.2% meer variantie in de scores van passieve woordenschat.

Gedragsproblematiek is daarbij geen significante voorspeller van passieve woordenschat. De sekse van het kind is ook geen significante voorspeller van passieve woordenschat. Gedragsproblematiek en sekse hebben dus geen invloed op de score van passieve woordenschat. Een  $R^2$  van .349 kan volgens Allen, Bennet en Heritage (2014) geïnterpreteerd worden als een groot effect, net zoals bij model 1.

Tabel 3

*Resultaten van de multipele regressie. Weergegeven zijn de ongestandaardiseerde (B) en gestandaardiseerde ( $\beta$ ) regressiecoëfficiënten met p-waarden, standaardafwijking (SE B) en verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor de verschillende predictoren*

|                  | B     | SE B  | $\beta$ | p   | $R^2$ |
|------------------|-------|-------|---------|-----|-------|
| Model 1          |       |       |         |     | .28   |
| Constante        | -4.50 | 10.22 |         | .66 |       |
| Leeftijd         | 12.83 | 1.89  | .52*    | .00 |       |
| Gedragsproblemen | -1.29 | .87   | -.11    | .14 |       |
| Sekse            | -3.00 | 2.86  | -.08    | .30 |       |
| Model 2          |       |       |         |     | .35   |
| Constante        | 3.12  | 9.94  |         | .75 |       |
| Leeftijd         | 13.79 | 1.82  | .56*    | .00 |       |
| Gedragsproblemen | .37   | .94   | .03     | .70 |       |
| Sekse            | -3.22 | 2.72  | -.09    | .24 |       |
| Conflict LK-LL   | -1.07 | .28   | -.31*   | .00 |       |

*Noot. N=135;  $\Delta R^2 = .072$ . \*  $p < .01$ .*

### Conclusie en discussie

Het doel van het huidig onderzoek was om een completer beeld te krijgen van de ontwikkeling van neurocognitieve vaardigheden receptieve taalvaardigheid en emotieregulatie van kleuters. Hierbij is onderzocht of een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie invloed heeft op de neurocognitieve vaardigheden van kleuters. Eerder onderzoek van Pallini et al. (2018) toonde namelijk aan dat Italiaanse kinderen tussen de acht en tien jaar meer emotieregulatie-problemen ervoeren wanneer er sprake was van een meer conflictueuze

relatie tussen de leerkracht en leerling. Ook toonde onderzoek aan dat de sociale interactie tussen kinderen en anderen essentieel is voor de taalontwikkeling. Een van die sociale interacties die hiertoe behoort is de leerkracht-leerlingrelatie. Beperkingen in deze onderzoeken zijn dat deze resultaten niet te generaliseren zijn naar de Nederlandse kleuters en dat er voor taalvaardigheid nog niet specifiek is gekeken naar de invloed van een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie.

Het is echter van groot belang dat kleuters hun emoties leren reguleren en dat zij hun taal ontwikkelen (Andrade, Brodeur, Waschbusch, Stewart & McGee, 2009; Carlson & Wang, 2007; Conti-Ramsden & Durkin, 2012; Joseph, Tager-Flusberg & Lord, 2002). Dit onderzoek heeft bijgedragen aan uitbreiding van de literatuur over de invloed van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie. Hierdoor kunnen er in de praktijk beter passende interventies ontwikkeld en toegepast worden.

De verwachtingen waren naar aanleiding van de bestudeerde onderzoeken dat een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie zal leiden tot meer problemen in de emotieregulatie en een lagere receptieve taalvaardigheid. De resultaten van dit onderzoek hebben deze verwachtingen bevestigd. Het onderzoek laat zien dat het ervaren van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie meer emotieregulatie-problemen en een lagere receptieve taalvaardigheid bij kleuters voorspelt. Deze resultaten dragen bij aan de versterking van de uitkomsten van het eerder genoemde onderzoek van Pallini et al. (2018) en Piker en Rex (2008). Hoewel eerdere onderzoeken hebben aangetoond dat er bij emotieregulatie en taalvaardigheid verschillen bestaan tussen jongens en meisjes (Bender et al., 2012; Kwon et al., 2013; Waterham, 2010; Woltring, 2003; Eriksson et al., 2012), is er in ons onderzoek geen invloed van sekse gevonden, ondanks dat er wel voor sekse gecontroleerd is. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er een selecte steekproef is gebruikt, waarbij relatief lage gemiddelde scores zijn behaald voor conflict in leerkracht-leerlingrelatie, weinig emotieregulatie-problemen zijn gevonden en er weinig gedragsproblemen aanwezig zijn. Dit kan de afwezigheid van de invloed van sekse op deze problemen hebben veroorzaakt. Zoals verwacht zijn verschillen in leeftijd wel aangetoond voor passieve woordenschat, echter tegen verwachting in niet voor emotieregulatie-problemen (Tak et al., 2014; Cole & Hollentein, 2018; Carlson & Wang, 2007). Dit is mogelijk te verklaren doordat het onderzoek geen longitudinale opzet kent. De verwachting was dat ook gedragsproblematiek een voorspeller is van emotieregulatie-problemen en van invloed is op de receptieve taalvaardigheid. In lijn met

het onderzoek van Bender et al. (2012) is gevonden dat gedragsproblemen een positieve invloed heeft op emotieregulatie-problemen van kleuters. Echter is in tegenstelling tot de verwachtingen in het huidige onderzoek geen evidentie gevonden voor een invloed van gedragsproblematiek op taalvaardigheid. Dit kan worden verklaard door het onderzoek van Zee, De Jong en Koomen (2017) dat uitwees dat gedragsproblemen van invloed zijn op een conflict in de leerkracht-leerlingrelatie en emotieregulatie, maar niet specifiek op passieve woordenschat.

**Limitaties en aanbevelingen.** Ondanks dat de hypothesen kunnen worden aangenomen waarin werd gesteld dat de invloed van conflict in de leerkracht-leerlingrelatie de receptieve taalvaardigheid van kleuters verlaagd en emotieregulatie-problemen verhoogd, heeft dit onderzoek zich slechts beperkt tot het benaderen van reguliere basisscholen. Daarbij zijn er slechts relatief lage scores gevonden voor conflict in de leerkracht-leerlingrelatie, problemen in de emotieregulatie en gedragsproblemen. Ook omdat de afname van het onderzoek op één enkel moment plaatsvond en we daarom spreken van een momentopname is er geen rekening gehouden met de relatief snelle ontwikkeling van taalvaardigheid en emotieregulatie in de kleutertijd (Van Luit, 2010). De selecte steekproef voor het onderzoek zorgt ervoor dat de resultaten slechts te generaliseren zijn naar Nederlandse kleuters uit deze regio's.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn om het onderzoek uit te voeren bij een doelgerichte steekproef (Neuman, 2014), waarbij de respondenten hoger scoren op conflict in de leerkracht-leerlingrelatie en emotieregulatie-problemen zodat er meer bewijs gevonden kan worden voor de resultaten. Daarnaast is een aanbeveling om het onderzoek longitudinaal uit te voeren, waardoor de resultaten over tijd te generaliseren zijn en de ontwikkeling van de taal en de emotieregulatie te monitoren.



### Referenties

- Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS Statistics version 22; a practical guide*. Australia: Cengage Learning Australia Pty Limited.
- Andrade, B. F., Brodeur, D. A., Waschbusch, D. A., Stewart, S. H., & McGee, R. (2009). Selective and sustained attention as predictors of social problems in children with typical and disordered attention abilities. *Journal of Attention Disorders, 12*(4), 341-352. doi:10.1177/1087054708320440
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjorn, B. H. & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences, 53*, 284-288. doi: 10.1016/j.paid.2012.03.027
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A., & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Cross-domain associations for children attending head start. *Social Development, 18*, 305-323. doi:10.1111/j.14679507.2008.00490.x
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P & Van Damme, J. (2009). Predicting school Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal, 110*, 119-141. doi: 10.1086/605768
- Carlson, S. & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development, 22*, 489-510. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.08.002
- Conti-Ramsden, G. & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the preschool Period. *Neuropsychology Review, 22*, 384-401. doi: 10.1007/s11065-012-9208-z
- Egberink, I. J. L., Leng, W. E. de, & Vermeulen, C. S. M. (12 april 2019). COTAN beoordeling 2010, LEERKRACHT LEERLING RELATIE VRAGENLIJST. Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)
- Egberink, I. J. L., Leng, W. E. de, & Vermeulen, C. S. M. (12 april 2019). COTAN beoordeling 2010, Taaltoets Alle Kinderen. Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)
- Egberink, I. J. L., Leng, W. E. de, & Vermeulen, C. S. M. (12 april 2019). COTAN beoordeling 2010, BRIEF vragenlijst voor executieve functies voor 5- tot 18-jarigen, BRIEF. Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)

Egberink, I. J. L., Leng, W. E. de, & Vermeulen, C. S. M. (28 mei 2019). COTAN beoordeling

2015, Strengths and Difficulties Questionnaire. Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)

Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., ... & Galego, C., (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 326–343. doi:10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x

Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2008). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children’s behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92-105. doi:10.1016/j.ecresq.2008.09.002

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5<sup>th</sup> ed.). London, England: SAGE Publication LTD

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-587. doi: 0021-9630/97

Jansonius-Schultheiss, K., Drubbel, A. M. A., & Hoogenkamp, G. M. (2009).

Taaldagnostiek. In Tak, J. A., Bosch, J. D., Begeer, S. M., & Albrecht, G. (2014). *Handboek Psychodiagnostiek voor de Hulpverlening aan Kinderen en Adolescenten* (8e ed). Utrecht: Tijdstroom.

Jong, J. de (2017). Richtlijnen vanuit Facultaire Ethische Commissie (FETC); richtlijnen van de KNAW. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Joseph, R. M., Tager-Flusberg, M., & Lord, C. (2002). Cognitive profiles and social communicative functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(6), 807-821. doi:10.1111/1469-7610.00092

Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships Between Teachers and Preschoolers Who Are At Risk: Contribution of Children's Language Skills, Temperamentally Based Attributes, and Gender. doi:10.1080/104092802231021

Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students’ perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479 - 497.

- Koomen, H. M. Y., van Leeuwen, M. G. P., & van der Leij, A. (2004). Does Well-being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. *Infant and Child Development, 13*, 253–275. doi:10.1002/icd.352
- Kwon, H., Lira Yoon, K., Joormann, J. & Kwon, J. (2013). Cultural and gender differences in emotion regulation: Relation to depression. *Cognition & Emotion, 27*, 769-782. doi: 10.1080/02699931.2013.792244
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology, 46*, 661–685. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.006
- Neuman, W. L. (2014). *Understanding research*. Harlow: Pearson Education
- Nicolai, N. (2016). *Emotieregulatie als basis van het menselijk bestaan*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Opendakker, M. C. J. L. (2014). Leerkracht-leerlingrelaties vanuit een motivationeel perspectief: het belang van betrokken en ondersteunende docenten. *Pedagogische Studiën, 91*, 332-351
- Pallini, S., Vecchio, G.M., Baiocco, R., Schneider, B.H. & Laghi, F. 2018. Student-Teacher Relationships and Attention Problems in School-Aged Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *School Mental Health, 1-12*. doi: 10.1007/s12310-018-9286-z
- Pence, K. L., & Justice, L. M. (2007). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Pels, T., Postma, L. & Boutellier, J. C. J. (2011). *De pedagogische functie van het onderwijs*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut
- Penders, V. (2015). *Piraten, Perziken en P-waarden*. Maastricht, Nederland: Mosae Verbo.
- Piker, R. A., & Rex, L. A. (2008). Influences of Teacher–Child Social Interactions on English Language Development in a Head Start Classroom. *Early Childhood education, 36*, 187-193. doi:10.1007/s10643-008-0267-y
- Scholte, E. & Van der Ploeg, J. (2017). *Handboek sociaal-emotionele vaardigheden: basisvaardigheden van jeugdigen om gedrags- en leerproblemen te voorkomen en te verminderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Siero, F. W., Huisman, M. & Kiers, H. A. L. (2009). *Voortgezette regressie- en*

- variantieanalyse*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum
- Smidts D., Huizinga M. (2009). BRIEF; Vragenlijst executieve functies voor 5- tot 18-jarigen. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV
- Spilt, J. (2010). Bron van steun en stabiliteit: goede relatie leerkracht-leerling. *Het Jonge Kind*, 58, 28-31
- Tak, J. A., Bosch, J. D., Begeer, S. M., & Albrecht, G. (2014). *Handboek Psychodiagnostiek voor de Hulpverlening aan Kinderen en Adolescenten (8e ed)*. Utrecht: Tijdstroom.
- Treffers, F. (2007). De introductie van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) en daarmee gerelateerd instrumentarium in Nederland. *Kind en Adolescent Praktijk*, 06, 99–101. doi:10.1007/BF03059650
- Van Luit, H. (2010). *Problemen met voorbereidende schoolse vaardigheden bij kleuters*. In: *Spraak, taal en leren*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Verhoeven, L., Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen: Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L., Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen (TAK)*. Arnhem: Cito.
- Verschuieren, K. & Koomen, H. (2007). *Handboek Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers N.V.
- Verschuieren, K. & Koomen, H. Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human development*, 14, 205 - 211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Verschuieren, K., Pianta, R. C. & Koomen, H. (2007) *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst - Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Verschuieren, K. (2009). Emotioneel klasklimaat: de relatie tussen leerkracht en leerling. In: *Pedagogiek in beeld: een inleiding in de pedagogische studie van opvoeding, onderwijs en hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Visser, M., Willems, L., & Ribbens, H. (2005). Een kwestie van contact. *M&O*, 1, 7-27.
- Waterham, C. (2010). *Taalinput van peers en de receptieve woordenschat en ontluikende geletterdheid van kleuters* (Master's thesis). Beschikbaar via: Universiteit Utrecht.
- Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23(3), 175-181.
- Zee, M., De Jong, P. F. & Koomen, H. M. Y. (2017). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas. *Kind en Adolescent*, 58, 1-21.

