



# Leerkrachten en leerlingen (on)bewust (on)handig

**De leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 speciaal onderwijs  
uitgesplitst naar psychopathologie van leerlingen.**



## *Masterscriptie*

*Aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit Leiden,  
in de masteropleiding Clinical Child and Adolescent Studies.  
Onderdeel van de 4U Studie in opdracht van Yulius.*

**Student:** I. E. M. Ham (studentnummer 0744204)  
**Begeleider:** Mw. drs. L. D. Breeman (Yulius Academie)  
**Beoordelaar:** Dhr. Prof. dr. E. M. Scholte (Universiteit Leiden)  
**Datum:** juni 2012

## VOORWOORD

Voor u ligt mijn masterscriptie, waar ik hard aan heb gewerkt. Het was een unieke kans om mijn afstudeerscriptie te schrijven bij het lopende promotieonderzoek de 4U Studie. Van september 2010 tot december 2011 werkte ik voor het onderzoek als onderzoeksassistent op cluster 4 school De Opperd te Rijswijk en als contactpersoon van ouders en verzorgers van de deelnemende leerlingen. Ik was dan ook meteen enthousiast toen mijn begeleidster Linda Breeman me vroeg nog een jaar betrokken te blijven bij het onderzoek door middel van een eigen afstudeeronderzoek binnen de landelijke studie. Vanwege de inspanningen die ik had geleverd bij het verzamelen van gegevens uit de schooldossiers en het motiveren van leerkrachten voor het invullen van de flinke stapels vragenlijsten, was mijn interesse gewekt voor de invloed van psychopathologie op het functioneren van leerlingen in de klassen van het cluster 4 onderwijs. In het bijzonder had ik belangstelling gekregen voor de invloed van psychopathologie op de relatie tussen leerkrachten en hun leerlingen. Deze scriptie is hier het resultaat van.

Het afgelopen halfjaar heb ik goede begeleiding gehad en af en toe mentale support mogen ontvangen. Daarvoor wil ik een aantal mensen bedanken. Ten eerste mijn begeleidster Linda: voor het bieden van de kans om “een kijkje in de keuken van het cluster 4 onderwijs” te nemen, maar ook voor de fijne begeleiding door je enthousiasme, geduld en kritische blik. Daarnaast wil ik mijn begeleider vanuit de Universiteit Leiden, dhr. Prof. dr. Scholte bedanken voor het mogelijk maken van een externe scriptie en de nuttige tips over mijn ingeleverde stukken. Tot slot wil ik mijn ouders en schoonfamilie bedanken voor de support die ik soms nodig had en waar ik onwijs mee geholpen ben. En bovendien wil ik m'n vriend Vincent bedanken voor zijn geduld, steun en relativeringsvermogen, waardoor ik iedere keer weer wat meer rust in mijn koppie kreeg.

Iris Ham,

Leiden, juni 2012

*--- De inhoud van deze scriptie mag niet op enige wijze openbaar gemaakt of verspreid worden zonder schriftelijke toestemming van de auteurs. ---*

## Inhoudsopgave

<b>Samenvatting .....</b>	<b>5</b>
<b>Introductie.....</b>	<b>6</b>
<b>Theoretisch kader .....</b>	<b>7</b>
Cluster 4 onderwijs.....	7
Problematiek van leerlingen op cluster 4 onderwijs.....	8
Leerkracht-leerlingrelatie .....	9
Eerdere bevindingen over de leerkracht-leerlingrelatie .....	9
Leerkracht-leerlingrelatie en specifieke psychopathologie .....	10
Overige leerling-kenmerken.....	12
<b>Onderzoeksopzet .....</b>	<b>13</b>
Procedure.....	13
Participanten .....	14
Instrumentarium .....	15
Data-analyse .....	16
Methode van data-analyse en data-inspectie .....	16
De multilevel ANCOVA.....	18
<b>Resultaten.....</b>	<b>19</b>
Welke diagnoseclusters kunnen gevormd worden op basis van de aanwezige diagnoses?.....	19
Is er verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen op regulier en cluster 4 speciaal onderwijs aan het begin van het schooljaar? .....	21
Meisjes .....	21
Jongens.....	22
Is er een verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen van verschillende vormen van psychopathologie in het cluster 4 onderwijs?.....	23
Is er verschil op de LLRV tussen het begin en het eind van het schooljaar en is dit verschil anders voor kinderen met verschillende vormen van psychopathologie? .....	26

<b>Discussie .....</b>	<b>29</b>
Vergelijking met regulier onderwijs.....	29
Vergelijking naar psychopathologie.....	30
De ontwikkeling gedurende het schooljaar .....	31
Sekse, leeftijd en intellectueel vermogen .....	31
Sterke punten en beperkingen .....	32
Aanbevelingen.....	33
<b>Literatuur.....</b>	<b>35</b>
<b>Bijlage.....</b>	<b>39</b>

**Leerkrachten en leerlingen (on)bewust (on)handig:  
De leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 speciaal onderwijs uitgesplitst naar  
psychopathologie van leerlingen.**

**SAMENVATTING**

---

*Dit onderzoek bestudeert hoe leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs de leerkracht-leerlingrelatie typeren uitgesplitst naar psychopathologie. Hiervoor vulden 54 deelnemende leerkrachten op 12 scholen in Midden-Nederland de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) in. De onderzoeksgroep bestond uit 564 leerlingen, waarvan 75 meisjes (13%) en 489 jongens (87%) van 4 tot 14 jaar ( $M=10.1$ ,  $SD=1.62$ ). De resultaten lieten zien dat participerende leerkrachten vergeleken met collega's in het reguliere onderwijs meer conflicten en een hogere afhankelijkheid ervaren van alle leerlingen en alleen minder nabijheid met jongens uit de onderbouw en meisjes. Leerlingen met gedragsproblemen hebben meer conflicten dan leerlingen met een autismespectrumstoornis en eventuele comorbide stoornissen. Bovendien draagt gedragsproblematiek bij aan minder nabijheid met de leerkracht aan het eind van het jaar vergeleken met leerlingen met een autismespectrumstoornis. Hieruit blijkt dat het belangrijk is leerkrachten bewust te maken een goede verstandshouding te hebben en houden over het jaar heen met leerlingen met gedragsproblemen.*

---

**INTRODUCTIE**

Kinderen die niet goed kunnen functioneren binnen het reguliere onderwijs verdienen speciale aandacht. Het cluster 4 onderwijs biedt die aandacht aan kinderen met verschillende vormen van gedragsproblematiek en/of ontwikkelingstoornissen (Resing, Evers, Koomen, Pameijer & Bleichrodt, 2008). Het aantal leerlingen dat het cluster 4 speciaal onderwijs bezoekt is tussen 1998 en 2006 met 159% gestegen (Smeets, 2007). Voor veel kinderen lijkt de problematiek voort te duren tot in de volwassenheid, met het risico op diverse ernstige problemen in de toekomst (Heijmens Visser, van der Ende, Koot & Verhulst, 2000; Hofstra, Van der Ende & Verhulst, 2002).

Het cluster 4 onderwijs kan een bijdrage leveren aan een beter toekomstperspectief voor deze leerlingen (Tick, Hoogendijk, Schöping & Maras, 2011). Onder andere wanneer de

leerkracht een goede relatie met de leerling opbouwt. De leerkracht-leerlingrelatie speelt een belangrijke rol in de beleving van de onderwijscontext voor leerlingen. Zo bleek uit een recente meta-analyse dat een kwalitatief goede relatie met de leerkracht onder andere de motivatie verhoogt en het schoolse functioneren van leerlingen verbetert (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Daarnaast is een goede leerkracht-leerlingrelatie een belangrijke beschermende factor doordat het de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling stimuleert en gedragsproblemen vermindert (Cornelius-White, 2007; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; O'Connor, Dearing & Collins, 2011). In het cluster 4 onderwijs is deze leerkracht-leerlingrelatie dus mogelijk van groot belang als beschermende factor bij kinderen met verschillende vormen van gedragsproblematiek (O'Connor et al., 2011; Meehan, et al., 2003).

Dit onderzoek richt zich op de leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 speciaal onderwijs en houdt daarbij rekening met de diversiteit van de problematiek van de leerlingen (Resing et al., 2008). Dit is immers het kernpunt van het Passend Onderwijs beleid, waarbij de leerling centraal staat en door scholen zorg wordt geboden dat past bij de zorgbehoefte van het kind (Rijksoverheid, 2012). Bovendien wezen eerdere onderzoeken namelijk uit dat het relevant is om aandacht te besteden aan deze diversiteit, omdat verschillende vormen van psychopathologie invloed hebben op de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie (Henricsson & Rydell, 2004; Verheij & van Doorn, 2008). Naar aanleiding van de resultaten van het huidige onderzoek, kan wellicht meer gerichte begeleiding geboden worden aan leerlingen met verschillende psychopathologie. Bijvoorbeeld wanneer blijkt dat kinderen met een bepaalde diagnose geen kwalitatief goede relatie met de leerkracht ontwikkelen. Leerkrachten kunnen dan bewust handiger worden in het onderwijzen van hun leerlingen die in hun relaties mogelijk (on)bewust onhandig zijn. Door het huidige onderzoek en de bijdrage van de landelijke 4U Studie waarin een interventie wordt onderzocht die veranderingen wil brengen in de communicatie tussen leerlingen en leerkrachten, kan wellicht een bijdrage geleverd worden aan het verbeteren van de onderwijscontext voor deze kwetsbare populatie leerlingen.

Het doel van deze studie is antwoord te geven op de hoofdvraag: *“Hoe kan de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 basisonderwijs getypeerd worden?”* Dit gebeurt door eerst in kaart te brengen hoe leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs de relatie typeren die ze met hun individuele leerlingen hebben en of deze relatie anders wordt ervaren dan leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs over hun leerlingen. Ook wordt bestudeerd of kinderen met verschillende vormen van psychopathologie op een andere manier een relatie aangaan met de leerkracht, gecorrigeerd voor sekse, leeftijd en IQ. Daarnaast

wordt getracht te achterhalen in hoeverre de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen aan het einde van het schooljaar is verbeterd of achteruit is gegaan, uitgesplitst naar verschillende vormen van psychopathologie en gecorrigeerd voor sekse, leeftijd, IQ en de interventieconditie.

Deze studie is onderdeel van een groot landelijk onderzoek, de 4U Studie, in het kader van twee promotieonderzoeken naar de effectiviteit van Taakspel op cluster 4 scholen. De 4U Studie wordt uitgevoerd in opdracht van Yulius met consortiumpartners Erasmus MC (Prof. dr. Frank Verhulst), Universiteit Utrecht (Prof. dr. Theo Wubbels), de Vrije Universiteit Amsterdam (dr. Pol van Lier) en het CED. Het hoofddoel is de effectiviteit van Taakspel onderzoeken in het onderwijs van cluster 4 scholen in een Randomized Controlled Trial. Een onderzoekssubsidie is toegekend door ZonMw.

## **THEORETISCH KADER**

### **Cluster 4 onderwijs**

De voormalige scholen voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen (ZMOK-scholen), scholen verbonden aan pedologische instituten (PI-scholen) en scholen voor langdurig psychiatrisch zieke kinderen (LZK-4-scholen) zijn samengebracht binnen het cluster 4 onderwijs (Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling [LCTI], 2006). Het cluster 4 onderwijs biedt scholing aan kinderen met ernstige psychische stoornissen of ontwikkelingspsychopathologie. Hieronder vallen emotionele stoornissen, gedragsstoornissen en ontwikkelingsstoornissen die geclassificeerd zijn door middel van de DSM-IV of de ICD-10. Voor een indicatie voor cluster 4 onderwijs dienen de stoornissen zich te uiten in meerdere situaties en brengt hulpverlening (nog) geen verbetering teweeg. Ook worden kinderen met nog niet geclassificeerde ernstige gedragsproblemen geïndiceerd voor dit type speciaal onderwijs, mits de problematiek in meerdere situaties geopenbaard wordt en gerichte hulpverlening na een halfjaar nog niet tot verbetering heeft geleid (Resing et al., 2008).

Naast de (uitgestelde) diagnose zijn er ook nog twee andere criteria voor indicatiestelling voor het cluster 4 onderwijs. Het ene criterium houdt in dat er hulp geboden moet zijn vanuit de zorgstructuur van het onderwijs of de zorgsector, maar dat dit tot onvoldoende effect geleid heeft. Het andere criterium houdt in dat er sprake moet zijn van een onderwijsbeperking van de leerlingen. Dit betekent dat algemene leervoorwaarden ontbreken of dat de leerlingen te extreem gedrag vertonen om in het reguliere onderwijs te functioneren.

Deze tekortkomingen moeten meer dan een jaar aanwezig zijn om toegelaten te worden tot het cluster 4 onderwijs (Resing et al., 2008). Resing et al. (2008, p.95) beschrijven vier leervoorwaarden: “tekortkomingen in de omgang met schoolse taken”, “tekortkomingen in de interactie of functioneren in relatie tot de leerkracht”, “storend gedrag ten aanzien van het onderwijsleerproces van medeleerlingen” en “een zeer uitgesproken tekort op relationeel gebied: extreem gedrag of een gevaar voor zichzelf of anderen”. In de huidige studie ligt de focus op de tweede leervoorwaarde: de relatie met de leerkracht.

### **Problematiek van leerlingen op cluster 4 onderwijs**

De meest voorkomende psychopathologieën bij leerlingen die het cluster 4 onderwijs bezoeken, zijn Autisme Spectrum Stoornissen (ASS; 56%), Aandachtstekortstoornis met Hyperactiviteit (ADHD; 42%) en de gedragstoornissen Oppositioneel Opstandige Stoornis (ODD; 22%) en Antisociale Gedragstoornis (CD; 2%; Scholte, 2010; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). Minder vaak voorkomende diagnoses zijn angststoornissen (7%) en stemmingstoornissen (3%). Bij leerlingen in het cluster 4 onderwijs is in de meeste gevallen ook sprake van comorbiditeit, waardoor de problematiek nog complexer is (Scholte, van Berckelaer-Onnes & van Oudheusden, 2007; Schoot & Scholte, 2011; Stoutjesdijk & Scholte, 2009). De vier hiervoor genoemde ontwikkelingstoornissen kunnen in verschillende combinaties naast elkaar voorkomen. Maar ook kan sprake zijn van comorbide internaliserende problematiek. De internaliserende stoornissen worden dan vaak overschaduwed door de externaliserende stoornissen (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler & Angold, 2003; Schoot & Scholte, 2011). Daarom ligt in het huidige onderzoek de focus op de externaliserende stoornissen en ontwikkelingstoornissen.

Kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) hebben beperkingen op drie specifieke gebieden. Ten eerste in het sociaal inschattingsvermogen, waardoor kinderen problemen ondervinden in de interactie met anderen. Ten tweede hebben kinderen met een ASS beperkte interesses en gedragingen en hebben ze een sterke behoefte aan structuur. Ten slotte is er een beperking in de communicatie, waardoor kinderen zich verbaal en non-verbaal moeilijk kunnen uiten (Wing, 1993).

Kinderen met een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (Attention Deficit Hyperactivity Disorder; ADHD) hebben problemen met het onderdrukken van hun gedrag als gevolg van een beperking in het inhibitiesysteem. Hierdoor zijn kinderen met ADHD makkelijk afleidbaar, impulsief en hyperactief (Barkley, 1997). De DSM-IV onderscheidt drie



vormen: een vorm van ADHD met personen met een aandachtstekort, een vorm met personen met hyperactief en impulsief gedrag en de derde vorm waarbij het aandachtstekort en hyperactief en impulsief gedrag samen voorkomen (Wenar & Kerig, 2006).

Kinderen die gediagnosticeerd zijn met een Oppositioneel Opstandige Stoornis (oppositional-defiant disorder; ODD) en Antisociale Gedragstoornis (Conduct Disorder; CD) vertonen sociale gedragsproblemen. Kinderen met ODD hebben constant de neiging zich te verzetten tegen anderen. Daarnaast zijn kinderen met ODD gauw geïrriteerd en gefrustreerd wat zich uit in negatief, vijandig en ongehoorzaam gedrag (Scholte et al., 2007; Wenar & Kerig, 2006). ODD kan zich ontwikkelen tot de heftigere gedragstoornis CD. Kinderen met een CD vertonen gedragingen waarbij belangrijke rechten, normen en/of regels worden geschonden. Dit kan op een agressieve manier of op een antisociale manier gebeuren. Bij agressief gedrag hebben kinderen met een CD de opzet mensen, dieren of voorwerpen lichamelijk of psychisch letsel toe te brengen. Wanneer kinderen met een CD antisociaal gedrag vertonen, uit dit zich in liegen of diefstal (Scholte et al., 2007).

## **Leerkracht-leerlingrelatie**

### **Eerdere bevindingen met betrekking tot de leerkracht-leerlingrelatie.**

De afgelopen 15 jaar is meer aandacht uitgegaan naar de kwaliteit van de relatie tussen leerkrachten en hun leerlingen en de invloed ervan op het functioneren van leerlingen (Koomen, Verschueren & Pianta, 2007; Roorda et al., 2011). Onlangs bleek uit een meta-analyse dat een positieve leerkracht-leerlingrelatie samenhangt met meer betrokkenheid van leerlingen bij school en goede schoolprestaties (Roorda et al., 2011). Tevens is uit een eerdere studie gebleken dat een goede leerkracht-leerlingrelatie correleert met betere schoolresultaten, meer zelfstandigheid van leerlingen en meer welbevinden bij leerlingen op school als de leerkracht wordt gezien als een voorbeeld (Birch & Ladd, 1997).

De hierboven beschreven studies bekeken de leerkracht-leerlingrelatie vanuit de zelfbepaling theorie (Ryan & Powelson, 1991). Deze benadering stelt dat leerlingen onder andere meer gemotiveerd raken voor hun schoolwerk als zij beschikken over een goede leerkracht-leerlingrelatie (Roorda et al., 2011). De relatie tussen leerkrachten en leerlingen wordt ook bestudeerd vanuit de gehechtheidbenadering die stelt dat een goede relatie tussen ouders en kinderen een veilig gevoel bij kinderen teweegbrengt (Roorda et al, 2011). Niet alleen de band met de ouders, maar ook de band tussen kinderen en hun leerkracht is belangrijk. Zo bleek uit cross-sectioneel onderzoek van Thijs & Koomen (2008) dat een

positieve interactie tussen leerkrachten en jonge leerlingen ervoor zorgt dat de emotionele veiligheid tot meer betrokkenheid van de leerlingen leidt en dat leerkrachten meer bereid zijn energie in de leerling te steken. Daarnaast bleek uit causaal en longitudinaal onderzoek dat middels een veilige relatie met de leerkracht jonge leerlingen zich op sociaal gebied beter aanpassen in de klas (Baker, Grant, & Morloch, 2008; Hamre & Pianta, 2001). Kinderen met gedragsproblemen, die een groter risico hebben op een slechte relatie met hun opvoeders, blijken bovendien meer te profiteren van een positieve relatie met de leerkracht dan kinderen zonder enige problemen (Baker, 2006; Baker et al., 2008; O'Connor et al., 2011).

Ook is uit cross-sectioneel onderzoek gebleken dat een slechte leerkracht-leerlingrelatie samenhangt met minder betrokkenheid, lagere cijfers, schoolvermijding en een negatieve houding van leerlingen (Birch & Ladd, 1997). Daarnaast lijkt een slechte relatie tussen leerlingen en hun leerkrachten er voor te zorgen dat leerlingen minder copingstrategieën ontwikkelen (Roorda et al., 2011). De mate van conflict tussen de leerkracht en de leerling blijkt een lange termijn-effect te hebben, met onder andere gevolgen voor de schoolcijfers en de werkhouding van de leerling aan het eind van de basisschool (Hamre & Pianta, 2001). Verstegen & Lodewijks (2003) stelden een interactionele benadering op waarin wordt gesteld dat leerlingen op twee manieren consistent problematisch kunnen zijn in de interactie met hun leerkrachten. Ten eerste noemen Verstegen & Lodewijks (2003) interactieproblemen getypeerd door verzet, buitensporige conflicten of autoriteitsproblemen van de leerling. Ten tweede noemen ze interactieproblemen die zich kenmerken door buitensporige afhankelijkheid en passiviteit van de leerling.

### **Leerkracht-leerlingrelatie en specifieke psychopathologie.**

Voor zover bekend is er niet eerder onderzoek uitgevoerd naar de invloed van specifieke psychopathologie in het kader van de leerkracht-leerlingrelatie (Roorda et al., 2011). In het huidige onderzoek wordt wel gekeken naar eventuele verschillen tussen verschillende vormen van psychopathologie op het gebied van de leerkracht-leerlingrelatie.

Zoals eerder beschreven, lopen leerlingen met externaliserende gedragsproblematiek het risico veel conflicten te ervaren met hun leerkracht (O'Connor et al., 2011; Baker et al., 2008). Wanneer op leerlingen met gedragsstoornissen wordt gefocust, blijkt dat het zich verzetten tegen de leiding en het opzettelijk overtreden van regels, niet bevorderlijk is voor de relatie tussen de leerkracht en de leerling (Verheij & Van Doorn, 2008). De verwachting is daarom dat leerkrachten in de huidige studie een negatieve leerkracht-leerlingrelatie aangeven

bij leerlingen met gedragsproblematiek. De aandachtstekort/hyperactiviteitstoornis (ADHD) kent verschillende uitingsvormen, waardoor de gedragsproblemen kunnen variëren. Hierdoor is het mogelijk dat de leerkracht-leerlingrelatie variabel is (Verheij & Van Doorn, 2008).

Kinderen met internaliserende problematiek kunnen moeite ondervinden bij het aangaan van relaties vanwege het onvoldoende zelfvertrouwen, onvoldoende zelfstandigheid en een mogelijk gebrek aan leergierigheid (Verheij & Van Doorn, 2008). Overigens is het ook mogelijk dat deze kinderen juist sneller geneigd zijn om hulp te vragen aan de leerkracht (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor & Booth-LaForce, 2006). Daarom is het in het huidige onderzoek moeilijk een eenduidige verwachting te hebben over de relatie tussen leerkrachten en leerlingen met internaliserende problemen.

Van kinderen met een stoornis in het autismespectrum (ASS) is bekend dat zij een beperking hebben in het sociale functioneren, waardoor er een gebrek aan wederkerigheid in interacties is (Minderaa, 2009). Daarnaast is er sprake van onvoldoende hechting en een beperking in de communicatie. Deze aspecten maken het logischerwijs moeilijk voor een leerkracht om een kwalitatief goede leerkracht-leerlingrelatie op te bouwen (Verheij & Van Doorn, 2008). Maar ook bij deze diagnose uit de stoornis zich bij ieder kind anders. Uit onderzoek van Howell (2010) bleek dat kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende problematiek, meer conflicten hadden en een minder warme relatie hadden met leerkrachten. De verwachting in de huidige studie is dat de leerkrachten een relatief kwalitatief slechtere relatie hebben met hun leerlingen met een ASS.

In het huidige onderzoek wordt de leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 speciaal onderwijs vergeleken met normgroepen uit het reguliere basisonderwijs. Zoals hiervoor beschreven, hebben leerlingen die geïndiceerd zijn voor het cluster 4 onderwijs, gezien hun problematiek, een inherent probleem wat betreft het aangaan en onderhouden van relaties. Toch kan het in de vergelijking met het reguliere onderwijs beide kanten op gaan. Aan de ene kant wordt verwacht dat de leerkracht-leerlingrelatie kwalitatief slechter is in het cluster 4 onderwijs. Aan de andere kant is het cluster 4 speciaal onderwijs zo ingericht dat met de leerbelemmeringen van de leerlingen rekening wordt gehouden (Resing et al., 2008). Leerkrachten kunnen mogelijk toch een kwalitatief goede relatie opbouwen, doordat ze speciaal hiervoor getraind zijn, relatief kleine klassen hebben en omdat ze rekening houden met de problematiek van de leerlingen. Bovenstaande leidt er toe dat er geen specifieke verwachting kan worden uitgesproken over het verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen het regulier - en het cluster 4 speciaal onderwijs.

**Overige leerling-kenmerken.*****Leerkracht-leerlingrelatie en leeftijd van leerlingen.***

De leeftijd van de leerlingen blijkt een rol te spelen bij de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie (Baker, 2006). Onderzoek wees uit dat leerkrachten aangeven een betere relatie te hebben met jongere kinderen van de basisschool, vergeleken met oudere kinderen. Hiervoor geeft Baker (2006) drie redenen: Ten eerste worden kinderen gedurende de basisschool steeds zelfstandiger en minder afhankelijk van de zorg van de leerkracht. Daarnaast wisselen leerlingen over het algemeen ieder jaar van leerkracht, waardoor leerlingen de relatie steeds functioneler benaderen. Ten slotte wordt tegen het einde van de basisschool voor leerlingen de relatie met leeftijdsgenoten belangrijker, waardoor leerlingen minder investeren in de relatie met de leerkracht. De verwachting in het huidige onderzoek is dat de leeftijd invloed kan hebben op de leerkracht-leerlingrelatie, daarom wordt hiervoor gecorrigeerd in de analyses.

***Leerkracht-leerlingrelatie en het geslacht van leerlingen.***

Ook het geslacht van de leerlingen heeft invloed op de leerkracht-leerlingrelatie. Recent onderzoek wees uit dat leerkrachten een positievere relatie hebben met meisjes dan met jongens. Jongens lijken vaker conflicten met leerkrachten te hebben (Baker, 2006; Spilt, Koomen & Jak, in press). In het cluster 4 onderwijs bestaat een sterke oververtegenwoordiging van jongens (Smeets, 2007), waardoor de verwachting is dat in het huidige onderzoek de leerkracht-leerlingrelatie mede hierdoor wordt beïnvloed. Daarom wordt ook gecorrigeerd voor geslacht in de analyses.

***Leerkracht-leerlingrelatie en het IQ van leerlingen.***

Resultaten uit eerder onderzoek lieten zien dat het intellectuele vermogen van kinderen invloed heeft op de mate van gedragsproblematiek. Bij leerlingen met een verstandelijke beperking worden namelijk meer en/of heftigere gedragsproblemen gevonden. Het is dus mogelijk dat leerkrachten een slechtere kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie aangeven, maar dan wordt dit eerder veroorzaakt door de verzwaarde problematiek dan door de verstandelijke beperking (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007). Het IQ lijkt dus een indirecte invloed op de leerkracht-leerlingrelatie te hebben. Daarom wordt ook rekening gehouden met het Totaal IQ van leerlingen in de analyses.

### ***Leerkracht-leerlingrelatie en de Taakspelconditie.***

Taakspel is eind jaren '60 in de Verenigde Staten ontwikkeld als de Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Het CED heeft de GBG vertaald en aangepast naar de Nederlandse situatie. Het Taakspel heeft als doel het scheppen van een veilig en voorspelbaar klimaat in de schoolklas. Hierbij worden door de leerkracht en leerlingen samen positieve regels opgesteld, waarna de leerlingen proberen in een team deze regels na te leven. Daarnaast wordt de leerkracht getraind om de leerlingen positief te stimuleren door middel van complimenten. Op deze manier wordt getracht de sociale ontwikkeling van leerlingen te stimuleren en storend gedrag tegen te gaan (Van Lier, Vuijk & Crijnen, 2005). Vanwege het doel van Taakspel om de communicatie tussen leerkracht en leerling te verbeteren, is de verwachting dat deze interventie een positieve invloed op de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie zal hebben. De Taakspelconditie wordt meegenomen in de laatste deelvraag, omdat de helft van de deelnemende scholen geen interventie kreeg en verwacht wordt dat deze covariaat invloed heeft op de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerling aan het einde van het schooljaar.

## **ONDERZOEKSOPZET**

### **Procedure**

Dit onderzoek vond plaats binnen een groter project, de 4U Studie, naar de interventie Taakspel. In de periode maart tot juni 2010 zijn door een extern bureau cluster 4 scholen benaderd die voldeden aan een aantal inclusiecriteria. Deelnemende scholen moesten cluster 4 onderwijs basisscholen zijn die nog niet eerder de interventie Taakspel hadden gewerkt gespeeld en zich bevonden binnen een maximale reistijd van twee uur vanaf het CED in Rotterdam.<sup>1</sup> Alle scholen die voldeden aan deze inclusiecriteria ontvingen een informatiebrief. Binnen een week werden de scholen gebeld om de brief toe te lichten. Hierna werden gesprekken georganiseerd om een en ander verder toe te lichten en om toestemming tot deelname te vragen. Vervolgens kregen de leerkrachten een informatiepakket, werd een presentatie voor het leerkrachtenteam gegeven en werd in het team gestemd over de deelname. Middels een toestemmingsformulier konden de leerkrachten aangeven of zij bereid

---

<sup>1</sup> Dit in verband met de 4U-Studie, waarvoor Taakspel-trainers van het CED de scholen regelmatig moesten bezoeken.

waren deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer scholen deelnamen, werden scholen random toegewezen aan de interventieconditie Taakspel of de controleconditie. Afhankelijk van het aantal klassen van de school, kreeg iedere school één of twee onderzoeksassistenten toegewezen. Deze onderzoeksassistent was contactpersoon van de 4U-Studie en verzamelde gegevens op de schoollocatie.

Vervolgens zijn er informatiepakketjes naar de ouders verstuurd en konden ouders middels een bijgesloten toestemmingsformulier toestemming tot deelname verlenen. Ook zijn presentaties op ouderavonden gegeven voor extra informatie. De ouders/verzorgers van kinderen op een school waar de interventie Taakspel ingezet ging worden, kregen in hun informatiefolder meer uitleg over de inhoud van de interventie. Indien ouders binnen 14 dagen geen reactie gaven, werd telefonisch contact opgenomen. Gedurende schooljaar 2010-2011 hebben op drie momenten (oktober '10, februari '11 en juni '11) metingen plaatsgevonden. In de huidige studie wordt gebruik gemaakt van de onderzoeksgegevens van het begin van het schooljaar (oktober '10) en het eind van het schooljaar (juni '10).

## **Participanten**

Aan het huidige onderzoek namen twaalf basisscholen van het cluster 4 speciaal onderwijs deel, waaronder 5 basisscholen van Yulius (opdrachtgever van het onderzoek). De scholen bevinden zich in de provincies Zuid-Holland, Noord-Holland, Gelderland en Utrecht. In totaal waren voor aanvang van de eerste meting 536 ouders/verzorgers van leerlingen van de deelnemende scholen benaderd, hiervan hebben 472 ouders/verzorgers (88%) toestemming gegeven. Voor aanvang van de derde meting waren in totaal 656 ouders benaderd, daarvan gaven 564 ouders/verzorgers (86%) toestemming. Er waren 489 deelnemende jongens (87%) en 75 deelnemende meisjes (13%) in de leeftijd van 4 tot 14 jaar ( $M=10.1$  jaar,  $SD=1.62$ ). Er was dus geen gelijke verdeling van jongens en meisjes. Dit is echter redelijk representatief voor deze populatie. In 2006 bestond de leerlingenpopulatie van het cluster 4 onderwijs gemiddeld voor 83% uit jongens (Smeets, 2007). De uiteindelijke onderzoeksgroep bij aanvang van de eerste meting bestond uit 436 leerlingen. Dit aantal was lager dan het aantal participerende leerlingen, vanwege een leeftijdscriterium van minimaal 6 jaar en maximaal 12 jaar en het feit dat niet over alle leerlingen data te verkrijgen was. Van de 54 participerende leerkrachten was 13 man (24%) en 41 vrouw (76%). De gemiddelde leeftijd van de leerkrachten was 37.94 jaar ( $SD=10.75$ ).

## **Instrumentarium**

Data over de afhankelijke variabele ‘kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie’ werden verzameld middels de Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV; Koomen et al., 2007). De LLRV is momenteel de meest gehanteerde vragenlijst in Nederland om de mening van de leerkracht over de relatie met een individuele leerling te meten. Dit instrument kan in het basisonderwijs gehanteerd worden voor leerkrachten van kinderen van 3 tot en met 12 jaar oud. De vragenlijst bestaat uit 28 items met vijf antwoordmogelijkheden: zeker niet van toepassing, niet echt van toepassing, neutraal/niet zeker, in enige mate van toepassing en zeker van toepassing. De afnameduur bedraagt ongeveer 5-10 minuten per leerling. Aan de hand van de 28 items kan een totaalscore worden berekend die de algemene kwaliteit van de relatie weergeeft. Daarbij geeft een hoge score een positieve relatiekwaliteit weer. Daarnaast zijn er drie subschalen die de dimensies van deze relatie vormen, namelijk ‘Conflict’, ‘Nabijheid’ en ‘Afhankelijkheid’. De dimensie ‘Nabijheid’ meet in hoeverre de relatie als warm beoordeeld wordt door een open communicatie en een gevoel van veiligheid. Ook hier geldt dat een hoge score een positieve relatiekwaliteit uitdrukt. De dimensies ‘Conflict’ en ‘Afhankelijkheid’ geven daarentegen aan in hoeverre de relatie als negatief beoordeeld wordt door de leerkracht, hier geven hoge scores aan dat de relatie zorgen bij de leerkracht oproept. Bij de dimensie ‘Conflict’ wordt dit veroorzaakt door onenigheden en bij de dimensie ‘Afhankelijkheid’ door een te grote onzelfstandigheid van de leerling ten opzichte van de leerkracht (Koomen et al., 2007). De COTAN beoordeelt de betrouwbaarheid van de vragenlijst als voldoende en de begripsvaliditeit als goed, maar de criteriumvaliditeit als onvoldoende daar deze nog niet onderzocht is. De overige psychometrische eigenschappen worden als goed beoordeeld (Testweb, 2011). De leerkrachten vulden tijdens de eerste meting over 443 leerlingen de vragenlijst in, tijdens de derde meting over 475 leerlingen.

De onafhankelijke variabelen ‘leeftijd’, ‘geslacht’ en ‘diagnose’ zijn uit een analyse van de schooldossiers van de leerlingen gehaald. Daar veel verschillende diagnoses van psychiatrische stoornissen, sociaal-emotionele en gedragsproblematiek leiden tot een indicatie voor het cluster 4 onderwijs (Resing et al., 2006), was het voor de huidige studie van belang dat diagnoseclusters werden gevormd van DSM-IV of ICD-10 diagnoses. De gevonden diagnoses werden als onderdeel van dit onderzoek nauwkeurig bestudeerd om te onderzoeken welke diagnoses samengenomen konden worden voor het huidige onderzoek.

### **Methode van data-analyse en data-inspectie**

In het huidige onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *Hoe kan de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 basisonderwijs getypeerd worden?* Om deze hoofdvraag te beantwoorden, moest eerst antwoord gegeven worden op een aantal deelvragen. Daarvoor diende onder andere een diagnoseclustering plaats te vinden. Hierbij is als volgt te werk gegaan: Er waren in totaal 46 verschillende diagnoses gevonden in de schooldossiers. In overleg met GZ-psychologen en psychiaters van de Yulius Academie en de Erasmus Universiteit werden in SPSS alle 46 gestelde diagnoses ingedeeld in vijf grote categorieën, zijnde Autisme Spectrum Stoornissen (ASS), Gedragsproblematiek, (Licht-)Verstandelijke beperking / Leerstoornis, Internaliserende problematiek en Overige diagnoses. (Zie de bijlage voor deze indeling.) Bij de hiervoor beschreven indeling was nog geen rekening gehouden met comorbiditeit. Daarvoor werden van de categorieën zes combinaties gemaakt. Deze combinaties zijn ook weergegeven in de bijlage. De categorie Verstandelijke beperking/Leerstoornis/Ontwikkelingsachterstand is hier weggelaten, om als covariaat mee te nemen in analyses. Deze categorie kon namelijk de ernst van andere psychopathologie verzwaren. Drie van de zes combinaties hadden een (te) kleine groepsgrootte om goed te kunnen vergelijken tussen de clusters, daarom werd een definitieve clustering opgesteld van drie diagnoseclusters.

De eerste deelvraag luidde als volgt: *Is er een verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen op het cluster 4 basisonderwijs en het regulier basisonderwijs aan het begin van het schooljaar?* Bij deze deelvraag werden de door de studie verkregen gemiddelde scores van de LLRV vergeleken met de gemiddelde scores in de normgroepen van de LLRV. Dit gebeurde met behulp van een one sample t-toets. Aan de assumpties voor deze t-toets werd voldaan. De steekproeven waren onafhankelijk van elkaar en groter dan 30 participanten en de variabele LLRV was op intervalniveau gemeten. Wat betreft de normaliteit van de verdelingen, had de ‘Nabijheidschaal’ een gestandaardiseerde scheefheid van -4.02 en een gestandaardiseerde gepiektheid van .43. De ‘Conflictschaal’ had een gestandaardiseerde scheefheid van 4.00, en een gestandaardiseerde gepiektheid van -2.17. De scores op deze schalen leken dus iets scheef verdeeld te zijn. Op de ‘Afhankelijkheidschaal’ hadden de scores wel een normale verdeling. De gestandaardiseerde scheefheid was 1.50 en de gestandaardiseerde gepiektheid was -1.86. In histogrammen van de ‘Nabijheidschaal’ en de ‘Conflictschaal’ was zichtbaar dat de scores toch redelijk normaal verdeeld waren. In residuenplots van de scores per LLRV-schaal voor leeftijd waren



puntenwolken zonder duidelijk patroon zichtbaar. Dit houdt in dat er sprake was van gelijkheid van varianties (en lineariteit). Daarom konden parametrische toetsen worden uitgevoerd (Field, 2009; De Vocht, 2007). De normscores voor de LLRV werden apart voor sekse- en leeftijdsgroepen weergegeven. Zoals eerder beschreven, is het aantal participerende meisjes laag. Hierdoor konden de deelnemende meisjes niet in leeftijdsgroepen worden verdeeld. Bij de jongens zag de indeling met ongeveer gelijke groepsgrootte er als volgt uit: 6 t/m 8 jaar, 9-10 jaar en 11-12 jaar. Na het uitvoeren van de t-toets werd de effectgrootte van het verschil berekend door middel van Cohen's  $d$  (Field, 2009). Bij de interpretatie van Cohen's  $d$  is met de volgende indeling rekening gehouden:  $d < .20$  is een verwaarloosbaar effect,  $.20 < d < .50$  is een klein effect,  $.50 < d < .80$  is een middelgroot effect,  $.80 < d < 1.30$  is een groot effect en  $d \geq 1.30$  is een zeer groot effect (Cohen, 1992; Nederlands Jeugd Instituut, 2012). In de huidige studie is een verwaarloosbaar effect niet relevant, vanaf een klein effect is het verschil wel relevant.

De tweede deelvraag was als volgt: *Is er een verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen met verschillende vormen van psychopathologie, gecorrigeerd voor sekse, leeftijd en IQ?* Deze deelvraag werd beantwoord door middel van een multilevel ANCOVA in SPSS. In de volgende paragraaf wordt besproken wat een multilevel analyse inhoudt. Bij de analyse werd gebruik gemaakt van twee niveaus, namelijk klas- en leerling-niveau. Schoolniveau was niet meegenomen, omdat SPSS over maximaal 2 niveaus berekeningen kan uitvoeren en het aantal scholen beperkt was (Field, 2009). Zoals hierboven beschreven, werd aan de aanname van normaliteit en lineariteit voldaan. Voor het uitvoeren van een multilevel ANCOVA, is ook de homoscedasticiteit in de diagnoseclusters onderzocht. De Levene's test voor gelijkheid van varianties gaf geen significante waarden aan: er waren gelijke varianties in de diagnoseclusters op de verschillende LLRV-schalen. Tevens moesten kinderen binnen klassen minder van elkaar verschillen dan kinderen van verschillende klassen om een multilevelanalyse uit te voeren (Field, 2009; Kroonenberg, 2011). Dit werd onderzocht door middel van de intraklassecorrelatie. De intraklassecorrelatie op de 'Nabijheidschaal', de 'Conflictschaal' en de 'Afhankelijkheidschaal' waren respectievelijk 24%, 17% en 18%. De intraklassecorrelatie was relatief hoog, daarom moest een multilevelanalyse uitgevoerd worden (Field, 2009). Van de covariaten sekse, leeftijd en IQ werden ook de effecten op de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie onderzocht.

De derde deelvraag luidde als volgt: *In hoeverre ontwikkelt de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie in de loop van het schooljaar in het cluster 4 onderwijs en is deze*

*ontwikkeling verschillend voor kinderen met verschillende vormen van psychopathologie, gecorrigeerd voor sekse, leeftijd en IQ van de leerlingen en de taakspelconditie?* Deze deelvraag werd ook beantwoord door middel van een multilevel ANCOVA. Hierbij werd het verschil tussen de scores op de LLRV op het moment van meting 3 (juni 2011) en meting 1 (oktober 2010) berekend. Daarom zijn alleen leerlingen in de steekproef gehouden wanneer ze niet van klas of leerkracht waren gewisseld. Leerlingen die uitstroomden of van leerkracht wisselden, verschilden niet van sekse vergeleken met leerlingen die in dezelfde klas bleven gedurende het schooljaar  $t(517) = -1.04, p = .30$ , niet van diagnose  $t(517) = -1.47, p = .14$  en niet van IQ  $t(499) = .31, p = .75$ . Wel waren leerlingen die uitstroomden iets jonger ( $M = 9.80, SD = 1.90$ ) dan de leerlingen die in de steekproef bleven ( $M = 10.19, SD = 1.45$ ). Dit verschil was significant  $t(251) = 2.26, p = .03$  met een klein effect  $d = .23$ . Er lijkt dus geen sprake van selectieve uitval van leerlingen. Wat betreft de assumpties voor de multilevel ANCOVA waren de intraklassecorrelaties op de ‘Nabijheidschaal’, de ‘Conflictschaal’ en de ‘Afhankelijkheidschaal’ respectievelijk 18%, 8% en 15%. De Levene’s test gaf geen significante waarden aan, wat inhoudt dat de varianties van de diagnoseclusters gelijk zijn op de LLRV-schalen. In residuenplots van de scores per LLRV-schaal voor leeftijd waren puntenwolken zonder duidelijk patroon zichtbaar. Dit houdt in dat er sprake was van lineariteit (en homoscedasticiteit voor leeftijd). De gestandaardiseerde scheefheid op de Nabijheidschaal was  $-.15$ , de gestandaardiseerde gepiekttheid  $1.75$ . Op de Conflictschaal was de gestandaardiseerde scheefheid  $-1.12$  en de gestandaardiseerde gepiekttheid  $3.96$ . Ten slotte was de gestandaardiseerde scheefheid op de Afhankelijkheidschaal  $-1.22$  en de gestandaardiseerde gepiekttheid  $4.17$ . De verdelingen van de Conflict- en Afhankelijkheidschaal leken iets te gepiekt te zijn. In de histogrammen was dit ook enigszins zichtbaar, maar waren de scores wel normaal verdeeld. Aan alle assumpties werd dus voldaan. De covariaten waren sekse, leeftijd, IQ en de interventieconditie. Ook de effecten van deze leerling-kenmerken op de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie zijn onderzocht.

### **De multilevel ANCOVA.**

Een multilevel analyse wordt uitgevoerd wanneer de statistische gegevens een hiërarchische structuur hebben. In het huidige onderzoek hield dit in dat de leerlingen (niveau 1) zich in verschillende klassen bevonden (niveau 2). De contextvariabele ‘klas’ kon invloed hebben op de scores van leerlingen binnen deze contexten, de verwachting was namelijk dat scores binnen een klas minder verschilden dan scores tussen twee klassen. Hier wordt

rekening mee gehouden in een multilevel analyse door de intraklassecorrelatie te berekenen, die weergeeft in hoeverre de contextvariabele klas invloed heeft op de scores van de leerlingen (Field 2009).

Bij de analyse kan gebruik gemaakt worden van vier verschillende modellen. Het eerste model is het basismodel. Dit model heeft geen onafhankelijke variabele, geeft alleen het gemiddelde van de uitkomstvariabele weer en wordt gebruikt om de intraklassecorrelatie te bepalen. Het tweede model heeft een fixed intercept en een fixed slope. Dit houdt in dat verwacht wordt dat alle klassen dezelfde startwaarde hebben en dezelfde ontwikkeling doorlopen. Het derde model heeft een random intercept en een fixed slope. Dit betekent dat de verwachting is dat alle klassen vanaf een andere startwaarde dezelfde ontwikkeling zullen doorlopen. Het vierde model gaat ervan uit dat alle klassen verschillende beginwaarden hebben en een verschillende ontwikkeling doorlopen (Field, 2009). In het huidige onderzoek werd niet uitgebreid onderzocht welk model het beste past<sup>2</sup>, maar werd gekozen voor het derde model. Er werd aangenomen dat klassen verschillen in hun beginwaarde en dat de groei voor alle klassen gelijk is.

## RESULTATEN

### **Welke diagnoseclusters kunnen gevormd worden op basis van de aanwezige diagnoses?**

In tabel 1 is weergegeven welke diagnoses gesteld zijn bij de deelnemende leerlingen. Van de 564 participerende leerlingen is van 519 leerlingen de diagnose bekend. Door comorbiditeit is het aantal gestelde diagnoses hoger dan het aantal van alle deelnemende leerlingen aan het onderzoek. Van de overige 45 leerlingen is de diagnose onbekend of uitgesteld.

---

<sup>2</sup> In overleg is besloten dat het testen van modellen buiten de eis valt die wordt gesteld aan een masterscriptie.

Tabel 1.

*Overzicht gestelde diagnoses bij alle deelnemende leerlingen.*

Diagnose	Frequentie	Percentage van totaal aantal leerlingen (%)
Autisme Spectrum Stoornis (ASS)	219	38.8
Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder (ADHD)	212	37.6
Gedragsstoornis (ODD/CD)	158	28.0
Relatieproblematiek	138	24.5
Ontwikkelingsachterstand	109	19.3
Angstproblematiek	32	5.7
Leerstoornis	26	4.6
Stemmingstoornis	16	2.8
Psycho-somatische klachten	16	2.8
Emotionele problematiek	13	2.3
Overige diagnoses	25	4.4
Totaal	964	-

Van alle leerlingen die deelnamen aan de eerste meting van de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie (N=436), aan het begin van het schooljaar, is van 417 leerlingen de diagnose bekend. Deze leerlingen zijn ingedeeld in diagnosegroepen. In de bijlage is een overzicht van de gestelde diagnoses per diagnosegroep weergegeven. Rekening houdend met comorbiditeit en voldoende aantallen kinderen binnen de diagnosecategorieën, is gekomen tot een diagnoseclustering van vier clusters. Het eerste diagnosecluster (ASS) omvat 125 leerlingen (30%) met een stoornis uit het autismespectrum en eventueel comorbide internaliserende stoornissen. In het tweede diagnosecluster (EXT) bevinden zich 211 leerlingen (51%) met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen. Het derde diagnosecluster (ASSEXT) bevat 59 leerlingen (14%) met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen. En in het vierde diagnosecluster (OVERIG) bevinden zich 22 leerlingen (5%) met overige diagnoses. Deze vierde categorie wordt bij de volgende analyses buiten beschouwing gelaten, gezien de heterogeniteit van de groep en het kleine aantal leerlingen. In tabel 2 worden de diagnoseclusters weergegeven met de aantallen leerlingen die aan beide metingen van de leerkracht-leerlingrelatie deelnamen en waarvan de diagnose bekend is.

Tabel 2.

*Diagnoseclusters van de leerlingen die aan beide metingen deelnamen*

Diagnosecluster	N	Percentage van aantal leerlingen (%)
ASS	95	32
EXT	148	50
ASSEXT	38	13
OVERIG	18	6
Totaal	299	100

*Noot . ASS: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen.*

*EXT: kinderen met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen*

*ASSEXT: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen*

*OVERIG: kinderen met overige diagnoses*

### **Is er verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen op regulier en cluster-4 speciaal onderwijs aan het begin van het schooljaar?**

#### **Meisjes.**

In tabel 3 is te zien dat meisjes op het cluster 4 onderwijs (N=55) op de ‘Nabijheidschaal’ een gemiddeld lagere score op de LLRV behalen vergeleken met de normgroep uit het regulier onderwijs. Dit verschil is significant en relevant (klein effect) Tevens zijn de gemiddelde scores op de schalen ‘Conflict’ en ‘Afhankelijkheid’ hoger dan de scores van de normgroep. Beide verschillen zijn significant en relevant (groot effect). Dit betekent dat meisjes in het cluster 4 onderwijs minder nabijheid zoeken in het contact met de leerkrachten, maar ook meer conflicten hebben en meer afhankelijkheid vertonen.

Tabel 3.

*Verskil op de LLRV tussen meisjes op het cluster 4 onderwijs (N=55) en de normgroep*

Subschaal van de LLRV	Score meisjes cluster 4 onderwijs		Score normgroep regulier onderwijs		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Nabijheid	43.53	5.81	45.75	6.14	-2.84**	-.37
Conflict	24.13	9.98	15.34	6.29	6.53***	1.05
Afhankelijkheid	17.07	5.01	11.49	4.44	8.27***	1.18

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ .

**Jongens.**

Doordat het aantal deelnemende jongens op het cluster 4 onderwijs binnen de leeftijden 6 t/m 12 jaar relatief groot is (N=381), konden zij worden ingedeeld in drie leeftijdsgroepen.

Tabel 4.

*Verskil op de LLRV tussen jongens op het cluster 4 onderwijs en de normgroep.*

Leeftijdsgroep	Subschaal van de LLRV	Score jongens cluster 4 onderwijs		Score normgroep regulier onderwijs		<i>t</i>	<i>d</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
6 t/m 8 jarigen	Nabijheid	42.46	7.64	44.34	6.43	-2.50**	-.27
	Conflict	28.38	10.05	16.50	7.25	12.00***	1.36
	Afhankelijkheid	19.37	4.74	10.98	4.25	8.27***	1.86
9-10 jarigen	Nabijheid	40.18	7.56	41.23	5.15	-1.68	-.16
	Conflict	26.96	9.46	18.58	8.54	10.74***	.93
	Afhankelijkheid	16.46	4.72	11.00	4.44	14.05***	1.19
11-12 jarigen	Nabijheid	41.96	7.17	41.02	7.53	1.51	.13
	Conflict	26.10	10.96	18.91	8.54	7.51***	.73
	Afhankelijkheid	16.97	5.45	10.96	3.97	12.62***	1.26

\*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

In tabel 4 is zichtbaar dat de jongens in het cluster 4 onderwijs van de leeftijdsgroep 6 t/m 8 jaar (N=103) gemiddeld een significant lagere score op de ‘Nabijheidschaal’ hebben, en dus minder nabijheid vertonen, vergeleken met de normgroep. Dit is een relevant verschil (klein effect) aan. De gemiddelde scores van de jongens binnen deze leeftijdsgroep zijn significant hoger dan de scores van de normgroep op de ‘Conflictschaal’ en de ‘Afhankelijkheidschaal’. Deze jongens laten meer conflicten en afhankelijkheid zien. Beide verschillen zijn relevant (zeer groot effect).

Ook zijn er significante verschillen tussen jongens van 9-10 jaar (N=147) die op het cluster 4 onderwijs les krijgen en de normgroep vanuit het reguliere onderwijs. Op de ‘Conflictschaal’ en de ‘Afhankelijkheidsschaal’ laat deze groep jongens een gemiddeld hogere score zien met een relevant verschil (groot effect). Op de ‘Nabijheidschaal’ is er geen significant verschil tussen de deelnemers aan de huidige studie en de normgroep.

Wat betreft de vergelijking tussen jongens van 11-12 jaar (N=131) het cluster 4 onderwijs en het regulier onderwijs, zijn in tabel 4 significante verschillen zichtbaar op de ‘Conflictschaal’ en de ‘Afhankelijkheidschaal’. Op de ‘Conflictschaal’ is het verschil relevant met een medium effect. Op de ‘Afhankelijkheidschaal’ is het verschil relevant met een groot effect. Er is geen significant verschil gevonden tussen leerlingen in het reguliere onderwijs en het cluster 4 onderwijs op de ‘Nabijheidschaal’.

**Is er een verschil in de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie tussen kinderen met verschillende vormen van psychopathologie in het cluster 4 onderwijs?**

In tabel 5 zijn de gemiddelde scores op de LLRV van de leerlingen op het cluster 4 onderwijs weergegeven.

Tabel 5.  
*Scores op de verschillende schalen van de LLRV naar psychopathologie.*

Subschaal van de LLRV	Diagnose clusters	M	SD	df	95% betrouwbaarheidsinterval	
					Laagste grens	Hoogste grens
Nabijheid	ASS	41.21	.85	135.31	39.53	42.90
	ASSEXT	42.90	1.07	257.80	40.79	45.02
	EXT	41.78	.71	90.84	40.37	43.18
Conflict	ASS	24.10	1.00	108.77	22.12	26.07
	ASSEXT	22.90	1.37	264.80	20.21	25.60
	EXT	29.78	.79	84.45	28.20	31.35
Afhankelijkheid	ASS	17.43	.56	116.77	16.33	18.53
	ASSEXT	17.35	.74	261.85	15.90	18.79
	EXT	17.46	.45	83.15	16.57	18.35

*Noot . ASS: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen.  
EXT: kinderen met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen  
ASSEXT: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen  
OVERIG: kinderen met overige diagnoses*

En tabel 6 geeft de resultaten van de analyse op de verschillende subschalen van de LLRV weer. De invloed van de diagnoseclusters op de scores van de LLRV is weergegeven als verschillen tussen diagnoseclusters door middel van dummy’s. Onder het getal 2 staat de referentiecategorie weergegeven.

Op de 'Nabijheidschaal' verschillen de gemiddelde scores van de diagnoseclusters niet significant van elkaar. Alleen het geslacht van de leerling voorspelt een significante verbetering van de gemiddelde score op de 'Nabijheidschaal',  $F(1, 346.05) = 4.27, p < .05$ . In tabel 6 is zichtbaar dat de score van meisjes op het cluster 4 onderwijs gemiddeld hoger ligt vergeleken met de jongens die dit type onderwijs bezoeken. Dit houdt in dat meisjes meer nabijheid tot hun leerkracht vertonen. De overige covariaten Leeftijd en Totaal IQ hebben geen significante invloed.

In tabel 6 zijn ook de resultaten van de analyse op de 'Conflictschaal' weergegeven. Op de 'Conflictschaal' laten kinderen met gedragsproblemen (diagnosecluster EXT) een significant hogere score zien vergeleken met kinderen binnen de clusters ASS,  $F(1, 191.75) = 21.74, p < .001$  en ASSEXT,  $F(1, 315.39) = 19.90, p < .001$ . Dit betekent dat kinderen met gedragsproblemen de meeste conflicten vertonen. Op deze subschaal heeft het geslacht van de leerling ook een significante invloed,  $b = -3.98, F(1, 357.30) = 6.49, p = .01$ . De meisjes laten hier een lagere score zien vergeleken met jongens en vertonen dus minder conflicten. De overige covariaten Leeftijd en Totaal IQ hebben geen significante invloed.

Op de 'Afhankelijkheidschaal' verschillen de scores tussen de kinderen van de verschillende diagnoseclusters niet significant van elkaar. Ook het geslacht van de leerlingen heeft geen significante invloed. De leeftijd  $F(1, 127.86) = 7.28, p < .01$  en het Totaal IQ van leerlingen  $F(1, 327.00) = 4.98, p = .03$  hebben wel een significante invloed op de score van de 'Afhankelijkheidschaal'. Tabel 6 geeft weer dat naar mate een kind ouder wordt of een hoger IQ heeft, de afhankelijkheid daalt.



Tabel 6.

*Verskil tussen diagnoseclusters op de scores van de subschalen van de LLRV*

Subschaal van de LLRV	Onafhankelijke variabele		<i>b</i> ( <i>1 t.o.v. 2</i> ) <sup>b</sup>	<i>SE b</i>	df	<i>t</i>	<i>p</i>	95% betrouwbaarheidsinterval	
	1	2 <sup>a</sup>						Laagste grens	Hoogste grens
Nabijheid	ASS	EXT	-.52	.95	320.60	-.55	.59	-2.40	1.35
	ASS	ASSEXT	-1.62	1.14	356.68	-1.42	.16	-3.86	.62
	ASSEXT	EXT	1.10	1.15	363.13	.96	.34	1.15	3.35
	Leeftijd leerling		-.28	.31	177.67	-.89	.38	-.89	.34
	Sekse leerling		2.28	1.10	346.05	2.07*	.04	.11	4.45
	Totaal IQ		-.04	.03	358.56	-1.34	.18	-.09	.017
Conflict	ASS	EXT	-5.68	1.22	191.75	-4.67***	.00	-8.08	-3.28
	ASS	ASSEXT	1.18	1.59	365.71	.75	.46	-1.94	4.31
	ASSEXT	EXT	-6.86	1.54	315.39	-4.46***	.00	-9.89	-3.84
	Leeftijd leerling		-.47	.38	106.49	-1.29	.20	-1.20	.25
	Sekse leerling		-3.98	1.56	357.30	-2.55**	.01	-7.05	-.91
	Totaal IQ		.05	.04	277.31	1.14	.25	-.03	.11
Afhankelijkheid	ASS	EXT	.00	.66	253.06	.00	1.00	-1.30	1.30
	ASS	ASSEXT	-.11	.82	363.25	-.13	.90	-1.73	1.51
	ASSEXT	EXT	.11	.81	345.83	-1.13	.90	-1.49	1.71
	Leeftijd leerling		-.56	.21	127.86	-2.70**	.01	-.96	-.15
	Sekse leerling		-.56	.80	349.40	-.70	.48	-2.14	1.01
	Totaal IQ		-.04	.02	327.00	-2.23*	.03	-.08	-.01

*Noot . ASS: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen.  
 EXT: kinderen met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen  
 ASSEXT: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen  
 OVERIG: kinderen met overige diagnoses*

<sup>a</sup> 2 staat voor de referentiecategorie.

<sup>b</sup> *b* (*1 t.o.v. 2*) is de regressiecoëfficiënt van de diagnosecluster die onder 1 weergegeven staat vergeleken met de diagnosecluster die onder 2 weergegeven staat.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**Is er verschil op de LLRV tussen het begin en het eind van het schooljaar en is dit verschil anders voor kinderen met verschillende vormen van psychopathologie?**

In tabel 7 zijn de verschillen in scores tussen het begin en het eind van het schooljaar per subschaal van de LLRV en naar psychopathologie weergegeven. Een positieve *M* betekent dat de score aan het eind van het schooljaar hoger was vergeleken met het begin van het schooljaar. In deze tabel is zichtbaar dat alleen kinderen met externaliserende problematiek aan het eind van het schooljaar een lagere score hebben behaald op de ‘Nabijheidschaal’. Dit verschil niet relevant. Op de ‘Conflictschaal’ laten de leerkrachten een verwaarloosbaar tot kleine ontwikkeling zien met gemiddeld een hogere score op het moment van meting 2. Wat betreft de ‘Afhankelijkheidschaal’ is de kleinste ontwikkeling in de loop van het schooljaar waarneembaar, met verwaarloosbare verschillen.

Tabel 7.

*Verschilcores op de verschillende subschalen van de LLRV naar psychopathologie.*

Subschaal van de LLRV	Diagnoseclusters	95% betrouwbaarheidsinterval						
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	Laagste grens	Hoogste grens
Nabijheid	ASS	.89	.76	97.87	.07	.15	-.61	2.39
	ASSEXT	.60	1.06	215.51	.14	.07	-1.49	2.68
	EXT	-1.15	.62	74.67	.59	-.17	-2.39	.10
Conflict	ASS	1.49	.97	91.89	.79	.18	-.44	3.42
	ASSEXT	3.28	1.42	213.18	.34	.38	.43	6.04
	EXT	1.95	.79	74.52	.61	.18	.38	3.53
Afhankelijkheid	ASS	-.01	.58	95.62	.27	-.07	-1.16	1.14
	ASSEXT	.39	.81	212.63	.19	.09	-1.20	1.97
	EXT	.48	.48	72.21	.10	.06	-.48	1.43

*Noot . ASS: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen.  
 EXT: kinderen met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen  
 ASSEXT: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen  
 OVERIG: kinderen met overige diagnoses*

Tabel 8 toont de resultaten van de multilevel ANCOVA op de verschilcores van de schalen van de LLRV. Op de ‘Nabijheidschaal’ is te zien dat kinderen uit de diagnosecluster

EXT een significant lagere score krijgen op meting 2 vergeleken met kinderen met een ASS,  $F(1,190.58) = 5.84, p = .02$ . Tussen de andere diagnoseclusters is geen significant verschil in de ontwikkeling waarneembaar. Ook het Totaal IQ van leerlingen heeft een significante invloed op het verschil tussen de metingen,  $F(1, 259.74) = 4.07, p < .05$ . Hoe hoger het IQ, hoe hoger de nabijheid aan het einde van het schooljaar. De Sekse en de Leeftijd van leerlingen en de Taakspelconditie hebben geen significante invloed op een verschil tussen meting 1 en meting 2.

In de resultaten van de 'Conflictschaal' en de 'Afhankelijkheidschaal' heeft alleen de leeftijd van de kinderen een significante invloed op het verschil tussen het begin en het eind van het schooljaar. Hoe ouder het kind, hoe lager de score op beide schalen, en dus minder conflicten en afhankelijkheid op meting 2.

Tabel 8.

*Verskil tussen begin en eind van het schooljaar op de LLRV -schalen en de invloed van covariaten.*

Subschaal van de LLRV	Onafhankelijke variabele		<i>b</i> (1 t.o.v. 2) <sup>b</sup>	SE <i>b</i>	df	t	p	95% betrouwbaarheids-interval	
	1	2 <sup>a</sup>						Laagste grens	Hoogste grens
Nabijheid	ASS	EXT	2.22	.92	190.58	2.42*	.02	-.41	4.04
	ASS	ASSEXT	.41	1.15	247.46	.35	.73	-1.86	2.68
	ASSEXT	EXT	1.82	1.19	251.43	1.53	.13	-.53	4.16
	Leeftijd leerling		.55	.32	118.42	1.72	.09	-.08	1.19
	Sekse leerling		.57	1.11	251.47	.51	.61	-1.62	2.76
	Totaal IQ		.06	.02	259.74	2.02*	.05	.00	.11
	Taakspelconditie		1.73	1.13	45.79	1.53	.13	-.55	4.02
Conflict	ASS	EXT	-.74	1.23	145.25	.60	.55	-4.04	.41
	ASS	ASSEXT	-2.20	1.65	254.86	-1.33	.18	-2.68	1.86
	ASSEXT	EXT	1.46	1.65	232.75	.88	.38	-1.79	4.70
	Leeftijd leerling		-.89	.42	96.50	-2.13*	.04	-1.72	-.06
	Sekse leerling		1.35	1.59	257.00	.86	.39	-1.77	4.48
	Totaal IQ		-.04	.04	241.69	-1.00	.32	-.12	.04
	Taakspelconditie		-1.75	1.37	44.56	-1.28	.21	-4.51	1.01
Afhankelijkheid	ASS	EXT	-.44	.68	178.93	.64	.52	-1.78	.91
	ASS	ASSEXT	-.59	.87	249.35	.68	.50	-2.30	1.12
	ASSEXT	EXT	-.16	.89	247.59	.18	.86	-1.91	1.60
	Leeftijd leerling		-.53	.24	112.17	-2.23*	.03	-1.00	-.06
	Sekse leerling		1.04	.84	252.96	1.24	.22	-.61	2.68
	Totaal IQ		-.03	.02	257.46	-1.56	.12	-.07	.01
	Taakspelconditie		-1.31	.82	45.67	-1.60	.12	-2.96	.33

*Noot . ASS: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen.*

*EXT: kinderen met externaliserende stoornissen en eventueel comorbide internaliserende stoornissen*

*ASSEXT: kinderen met een stoornis in het autismespectrum en comorbide externaliserende stoornissen*

*OVERIG: kinderen met overige diagnoses*

<sup>a</sup> 2 staat voor de referentiecategorie.

<sup>b</sup> *b* (1 t.o.v. 2) is de regressiecoëfficiënt van de diagnosecluster die onder 1 weergegeven staat vergeleken met de diagnosecluster die onder 2 weergegeven staat.

\*  $p < .05$

## DISCUSSIE

### Vergelijking met regulier onderwijs

Het hoofddoel van de huidige studie was het in kaart brengen hoe leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs de relatie met hun leerlingen typeren. Eerst is onderzocht of leerkrachten in het cluster 4 speciaal onderwijs de relatie met hun leerlingen anders ervaren dan leerkrachten in het reguliere basisonderwijs. De resultaten lieten zien dat meisjes en de jongens in de onderbouw van het cluster 4 onderwijs een minder warme relatie hebben met de leerkrachten, meer conflicten aangaan en zich afhankelijker opstellen vergeleken met de leerlingen uit het reguliere onderwijs. Het verschil in conflicten en afhankelijkheid tussen meisjes op de verschillende typen onderwijs is wat betreft effectgrootte groot te noemen, bij de jonge jongens zeer groot. De relatie met deze leerlingen heeft dus een betrekkelijk slechtere kwaliteit vergeleken met het reguliere onderwijs. En een relatie die gekenmerkt wordt door relatief hoge conflicten en afhankelijkheid en een relatief minder warme relatie kan volgens Koomen et al. (2007) zorgelijk zijn. Het resultaat werd echter wel verwacht, want de leerlingen zijn immers voor het cluster 4 onderwijs geïndiceerd vanwege hun te afwijkende gedrag voor regulier onderwijs. Naast de vergelijking op de negatieve dimensies 'Conflict' en 'Afhankelijkheid', is ook gekeken naar de positieve dimensie 'Nabijheid'. Op deze dimensie is het verschil klein vergeleken met het reguliere onderwijs. Daardoor lijkt de zorgelijkheid mee te vallen.

De resultaten van leerkrachten van jongens uit de bovenbouw lieten tevens zien dat zij een even warme relatie met hun leerlingen ervaren als leerkrachten van reguliere scholen. Wel ondervinden leerkrachten meer conflicten met deze jongens in het cluster 4 onderwijs en stellen deze jongens zich ook vaker (te) afhankelijk op. Dit verschil met leeftijdsgenoten uit het reguliere onderwijs is gemiddeld tot groot. Leerkrachten van deze groep leerlingen uit het cluster 4 onderwijs zijn dus in staat een warme relatie op te bouwen, ondanks dat ze vaak een strijd hebben met hun leerlingen en ondervinden dat hun leerling veel om hulp vraagt. Deze leerkrachten lijken wel degelijk rekening te houden met de problematiek van de leerlingen zoals Resing et al. (2008) al verwachtten. Dit een zeer positief resultaat, omdat het voor de populatie leerlingen in het cluster 4 onderwijs belangrijk is om ongeacht hun problematiek toch een positieve bevestiging te krijgen van de leerkracht.

## Vergelijking naar psychopathologie

Omdat eerder onderzoek uitwees dat het van belang is aandacht te besteden aan de diversiteit van leerlingen (Henricsson & Rydell, 2004; Verheij & van Doorn, 2008) en met het oog op de plannen van politiek Nederland voor passend onderwijs (Rijksoverheid, 2012), lag de focus van de huidige studie op specifieke psychopathologie. Hier is immers nog weinig onderzoek naar uitgevoerd (Roorda et al., 2011). Onderzocht is of de kwaliteit van de relatie verschilt voor kinderen met verschillende vormen van psychopathologie. In dit onderzoek zijn vanwege het grote aantal verschillende gestelde diagnoses bij leerlingen vier diagnoseclusters gevormd. Hierdoor konden drie groepen leerlingen vergeleken worden: een groep leerlingen met een stoornis uit het autismespectrum (ASS), leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een combinatie van beide stoornissen.

De resultaten lieten zien dat psychopathologie van de leerlingen geen invloed heeft op de mate van nabijheid die de leerkracht ervaart en in hoeverre de leerkracht aangeeft dat de leerling (te) afhankelijk is. Kinderen met een diagnose van gedragsproblematiek hebben echter wel meer conflicten met de leerkracht vergeleken met kinderen met ASS en ASS met comorbide gedragsproblemen. Dit laatste resultaat werd verwacht omdat het inherent is aan de problematiek (Verheij & Van Doorn, 2008) en is eerder gevonden in onderzoek van O'Connor et al. (2011) en Baker et al. (2006).

Kinderen met alleen ASS en kinderen met comorbide gedragsstoornissen verschillen niet in de mate van conflict die leerkrachten ondervinden. Dit strookt niet met de verwachtingen, want onderzoek van Howell (2010) wees uit dat kinderen met ASS en daarbij externaliserende problematiek, meer conflicten ervaren met de leerkracht. Een mogelijke verklaring waarom dit resultaat niet in het huidige onderzoek is gevonden, is het type comorbide gedragsproblematiek. Van de 38 deelnemende leerlingen met ASS en gedragsproblemen, hebben 34 kinderen ADHD. Leerlingen met ADHD zijn met name onrustig in de klas. Vergeleken met leerlingen met de gedragstoornissen ODD of CD die geneigd zijn zich te verzetten tegen de leerkracht, zullen zij minder conflicten opzoeken (Verheij & Van Doorn, 2008). Mogelijk worden de gedragsproblemen overschaduwed in het huidige onderzoek door de kenmerken van de primaire diagnose ASS, omdat de gedragsproblemen minder ernstig zijn.

### **De ontwikkeling gedurende het schooljaar**

Ten slotte werd in de onderhavige studie de leerkracht-leerlingrelatie op twee momenten in het schooljaar gemeten om te onderzoeken in hoeverre de mening van de leerkracht veranderd was aan het eind van het schooljaar. Volgens Verstegen & Lodewijks (2003) zullen, als er eenmaal conflicten zijn en leerlingen zich (te) afhankelijk opstellen, deze interactieproblemen niet verminderen in de loop van het schooljaar. De resultaten van het huidige onderzoek bevestigen dit beeld: de afhankelijkheid van leerlingen is in stand gehouden en de toename van conflicten over de tijd is verwaarloosbaar tot klein. Psychopathologie heeft geen invloed op de ontwikkeling van deze negatieve dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie.

Wat betreft de positieve dimensie van de leerkracht-leerlingrelatie is wel een significant verschil gevonden in de ontwikkeling over het jaar heen tussen verschillende vormen van psychopathologie. Leerkrachten krijgen aan het eind van het jaar een warmere relatie met leerlingen met een ASS, terwijl de nabijheid met kinderen met gedragsproblemen afneemt. Wat betreft leerlingen met een ASS is dit een positieve bevinding. Leerkrachten in het cluster 4 onderwijs krijgen, ondanks de sociale beperkingen van deze leerlingen, een sterkere vertrouwensband met hen. Wellicht is de nabijheid aan het eind van het jaar toegenomen doordat leerkrachten in het cluster 4 onderwijs meer tijd nodig hebben om leerlingen met een ASS te leren kennen en een vertrouwensband op te bouwen.

Gedragsproblematiek van leerlingen heeft invloed op de mate van conflict die leerkrachten aan het begin van het schooljaar aangeven, maar zorgt ook voor een minder hechte band met leerkrachten aan het eind van het jaar vergeleken met kinderen met een ASS. Dit is een belangrijk aandachtspunt voor het cluster 4 onderwijs, waar veel leerlingen met gedragsproblemen onderwijs volgen. Het is waarschijnlijk beter voor bijvoorbeeld de motivatie, de schoolprestaties en het sociale functioneren van leerlingen in de klas (Baker et al., 2008; Birch & Ladd, 1997; Hamre & Pianta, 2001; Roorda et al., 2011), als leerkrachten er op bedacht zijn om ondanks de conflicten behorend bij de diagnose van hun leerlingen, toch een warme relatie met deze leerlingen te onderhouden.

### **Sekse, leeftijd en intellectueel vermogen**

Een aantal andere leerling-kenmerken dan de diagnose kunnen de leerkracht-leerlingrelatie ook beïnvloeden, daarom is gekeken naar de effecten hiervan. Eerder onderzoek wees uit dat leerkrachten over het algemeen een minder goede relatie hebben met

jongens dan met meisjes (Baker, 2006; Spilt et al., in press). De bevindingen in het onderhavige onderzoek bevestigen dit beeld. Leerkrachten geven aan een hechtere band te hebben met meisjes, met bovendien minder conflicten, dan met jongens. Wat betreft afhankelijkheid in relaties met de leerkrachten, komen de resultaten van het huidige onderzoek overeen met een eerdere studie waar bleek dat jongere kinderen meer om hulp vragen (Baker, 2006). Ook de leerlingen binnen de huidige studie met een lager IQ stellen zich meer afhankelijk op, zoals ook eerder onderzoek van Eisenhower et al. (2007) liet zien. De deelnemende leerlingen in het cluster 4 onderwijs laten wat deze factoren betreft een normale ontwikkeling zien. En aangezien deze leerling-kenmerken ook een rol spelen bij de verschillende dimensies van de leerkracht-leerlingrelatie, is het van belang deze factoren mee te nemen in het onderzoek.

Wat betreft de ontwikkeling van de leerkracht-leerlingrelatie gedurende het schooljaar, lieten de resultaten zien dat de band hechter lijkt te worden naarmate het IQ hoger is. Daarnaast bleek dat naarmate leerlingen ouder zijn, ze minder conflicten zoeken met leerkrachten en zich minder afhankelijk opstellen ten opzichte van de leerkracht aan het eind van het schooljaar. Tenslotte wezen de resultaten uit dat het verschil tussen de seksen niet verandert in de loop van het schooljaar.

### **Sterke punten en beperkingen**

Het huidige onderzoek heeft tot vernieuwende inzichten geleid over de leerkracht-leerlingrelatie in het cluster 4 onderwijs, mede omdat is gekeken naar verschillende vormen van psychopathologie. Daarbij is longitudinaal onderzoek uitgevoerd over één schooljaar om de ontwikkeling van deze belangrijke relatie te analyseren in een populatie waarnaar weinig relatief grootschalig onderzoek is gedaan op dit gebied.

Het zou echter nog beter zijn geweest, maar in het huidige onderzoek financieel niet haalbaar, om de ontwikkeling van deze relatie uitgesplitst naar psychopathologie van leerlingen gedurende meerdere jaren te onderzoeken. Zo kan in kaart gebracht worden hoe andere leraren in volgende leerjaren hun relatie met verschillende leerlingen typeren. Dit is interessant, omdat op die manier concreet gemaakt kan worden hoe een leerling die in het ene jaar een slechtere kwaliteit relatie heeft met de leerkracht, in het volgende leerjaar met een nieuwe leerkracht een relatie opbouwt.

Door de opdeling van leerlingen, vanwege de normgegevens van de LLRV, zijn kleine subgroepen ontstaan. Er zijn bijvoorbeeld in verhouding een heel aantal minder meisjes



dan jongens binnen het cluster 4 onderwijs. Binnen deze steekproef bevonden zich 75 meisjes naast 489 jongens. Het zou wenselijk zijn als meer meisjes deelnemen aan het onderzoek, daarvoor zouden echter veel meer dan 12 cluster 4 scholen bij het onderzoek moeten worden betrokken.

Bovendien is er sprake van een groot verloop op de scholen door (her)indicaties van leerlingen, maar ook vinden er gedurende het jaar wisselingen van leerkrachten of klassen plaats. Van alle 564 deelnemende leerlingen wisselden 254 leerlingen van leerkracht of school. De grootste reden van wisselingen van leerlingen over klassen was dat het onderdeel was van het systeem op een aantal scholen. De wisselingen van zeven leerkrachten werden veroorzaakt door een tijdelijke leerkracht, een leerkracht met een burn-out, drie (langdurig) zieke leerkrachten, een ontslag en een pensioen. Hierdoor konden minder leerlingen mee worden genomen in de vergelijking tussen het begin en het einde van het schooljaar, omdat de relatie met een kind door dezelfde leerkracht beoordeeld moest worden. Toch is er nog sprake van een relatief grote steekproef voor onderzoek in het cluster 4 onderwijs.

Een kanttekening bij het generaliseren naar het gehele cluster 4 onderwijs in Nederland is dat de deelname op vrijwillige basis van scholen gebeurde (Brinkman, 2006). Tenslotte zijn scholen in het noorden en zuiden van het land niet benaderd, door de maximale reistijd van twee uur vanaf het CED in Rotterdam voor de implementatie van de Taakspelinterventie. Daarom dienen de resultaten van het huidige onderzoek met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd om uitspraken te doen over het hele cluster 4 onderwijs.

### **Aanbevelingen**

Ondanks de relatief hoge mate van conflicten die gedurende het schooljaar niet verminderen, blijkt uit deze studie dat leerkrachten in het cluster 4 onderwijs toch met het grootste gedeelte van de leerlingen een warme relatie hebben. Dit is een positief resultaat. Echter ontstaat er over het schooljaar heen een minder hechte band tussen de leerkracht en leerlingen met gedragsproblemen, vergeleken met leerlingen met ASS.

Leerlingen met ASS zullen profiteren van hun positievere relatie met de leerkracht aan het eind van het schooljaar, gebaseerd op vertrouwen en sympathie van beide kanten. Maar bij leerlingen met gedragsproblemen kan mogelijk een neerwaartse spiraal ontstaan doordat kinderen met externaliserende stoornissen een negatieve bevestiging krijgen van een slechtere relatie met de leerkracht. Eerder onderzoek wees uit dat dit als gevolg kan hebben dat de

problematiek van deze leerlingen verergert door minder betrokkenheid en slechtere schoolprestaties (Birch & Ladd, 1997), minder copingstrategieën (Roorda et al., 2011) en met lange termijneffecten op het academische functioneren aan het eind van de basisschool (Hamre & Pianta, 2001). Daarom is het van belang interventies te ontwikkelen die de mogelijk neerwaartse spiraal voor kinderen met gedragsproblemen tegengaan en die specifiek gericht zijn op een nog beter ontwikkelingsklimaat, zodat de leerlingen een betere toekomst tegemoet kunnen gaan. Daarbij is het ten eerste van belang leerkrachten bewust te maken een goede verstandshouding op te bouwen met leerlingen met gedragsproblemen en deze te onderhouden. Dit gebeurt door wederzijds respect en vertrouwen te creëren, waardoor leerlingen sneller positieve toenaderingen zoeken tot de leerkracht. Daarbij dienen positieve interacties gestimuleerd te worden door als leerkracht positieve verwachtingen uit te spreken en complimenten en beloningen te geven. Ook kunnen extracurriculaire activiteiten die de samenwerking tussen leerkracht en leerlingen stimuleren, bevorderend zijn voor de band tussen hen.

Voor verder onderzoek is het interessant meer inzicht te verkrijgen over op welke manier gedragsproblemen en autistiforme kenmerken van leerlingen de relatie met de leerkracht beïnvloeden en andersom: hoe de relatie het gedrag van leerlingen beïnvloedt gedurende een schooljaar. Hiervoor is het aan te raden interacties te observeren om te kijken hoe conflicten tot stand komen. Op deze manier kan geanalyseerd worden welk gedrag van de leerling vooraf gaat, wat de reactie van de leerkracht is en wat het gevolg hiervan is. Voor het huidige onderzoek was dit te intensief, waardoor gekozen is voor vragenlijstafname.

In het huidige onderzoek is alleen gekeken naar de eerste drie diagnoses die gesteld zijn, overige minder vaak voorkomende diagnoses zijn niet meegenomen. In vervolgonderzoek is het interessant alle gestelde diagnoses van leerlingen mee te nemen. Bovendien is het aan te raden de diagnoses in een groter aantal diagnoseclusters met een voldoende groepsgrootte in te delen. Hierdoor kunnen leerlingen met verschillende vormen van psychopathologie specifiek vergeleken worden en kan eventuele problematiek in de leerkracht-leerlingrelatie goed in kaart gebracht worden. Eventueel kunnen ook relaties tussen leerlingen onderling geanalyseerd worden, waarbij bijvoorbeeld populariteit en afwijzingen van leerlingen worden meegenomen. Teneinde kan het hele relationele functioneren van leerlingen in de klas onder de loep worden genomen.

Dit onderzoek heeft geleid tot nieuwe inzichten over het relationele functioneren van leerlingen met verschillende psychopathologie in het cluster 4 onderwijs. Het is een positief

gegeven dat leerkrachten ondanks de conflicten een relatief warme relatie met veel leerlingen hebben. Toch kan er mogelijk een vicieuze cirkel ontstaan door afname in nabijheid in relaties tussen leerkrachten en kinderen met gedragsproblemen tijdens het schooljaar. Het verdient aandacht om leerkrachten en deze leerlingen bewust handiger te maken in hun relatie met elkaar om de ontwikkelingskansen van leerlingen te vergroten.

## LITERATUUR

- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229. doi: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Baker, J. A., Grant, S. & Morloch, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly, 23* (1), 3-15. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121* (1), 65-94.
- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good Behavior Game: Effects of individual contingencies for group consequences and disruptive behavior in the classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis, 2*, 119-124.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (2007). The teacher-child relationship and children's early school adjustments. *Journal of School Psychology, 35*, (1), 61-79.
- Brinkman, J. (2006). *Cijfers spreken: Statistiek en methodologie voor het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. & Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn and aggressive children: Does friendship matter? *Child Development, 77*, 371-383. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112* (1), 155-159.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research, 77* (1), 113-143. doi: 10.3102/003465430298563

- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, *60*, 837-844.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, *45*, 363-383. doi: 10.1016/j.jsp.2006.10.002
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. California, LA: SAGE Publications.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72* (2), 625-638. doi: 10.1111/1467-8624.00301
- Heijmans Visser, J., Ende, J. van der., Koot, H. M. & Verhulst, F. C. (2000). Predictors of psychopathology in young adults referred to mental health services in childhood or adolescence. *British Journal of Psychiatry*, *177*, 59-65.
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: teacher-child relations and self-perception: A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50* (2), 111-138.
- Hofstra, M. B., Ende, J. van der. & Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: a 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *41*, 182-189.
- Howell, E. J. (2010). *Elementary school children with characteristics of Autism Spectrum Disorders: Predictors of the student-teacher-relationship*. Dissertation at the University of California, Riverside.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., & Pianta, R. (2007). *LLRV: Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst, Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kroonenberg, P. M. (2006). *Data inspection for students*. Universiteit Leiden.
- Kroonenberg, P. M. (2011). *Practice of empirical research, Student Manual 2011*. Universiteit Leiden.

- Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling. (2006) *De groei van de deelname aan cluster 4: Opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Verkregen op 20 april 2012, van <http://www.lvc3.nl/docs/7d658ef7-f21b-60d1-5417-a7c189971a35.pdf>.
- Lier, P. A. C. van., Vuijk, P., & Crijnen, A. A. M. (2005). Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 521-535.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74 (4), 1145-1157.
- Minderaa, R. B. (2009) Pervasieve ontwikkelingsstoornissen. In F. Verheij & F. C. Verhulst (eds.), *Kinder- en Jeugdpsychiatrie deel 2: onderzoek en diagnostiek*. (278-295). Assen, Van Gorcum.
- Nederlands Jeugd Instituut. (2012). *Effectgrootte*. Verkregen op 15 juni 2012, van <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/10/792.html>.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. doi: 10.3102/0002831210365008
- Resing, W. C. M., Evers, A., Koomen, H. M. Y., Pameijer, N. K., & Bleichrodt, N. (2008). *Indicatiestelling speciaal onderwijs en leerlinggebonden financiering: Conditie en instrumentarium*. Amsterdam: Boom Test Uitgevers.
- Rijksoverheid. (2012). *Passend onderwijs*. Verkregen op 24 april, 2012, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/plannen-passend-onderwijs>.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student Relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.
- Scholte, A. (2010). *Een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen: Wat is het effect van pedagogische doelen en behandeling?* Masterthesis, Universiteit Leiden.

- Scholte, E. M., Berckelaer-Onnes, I. A. van. & Oudheusden, M. van. (2007). *Speciale kinderen in ontwikkeling: Diagnostiek en behandeling in het cluster 4 speciaal onderwijs*. Utrecht: Uitgeverij de Graaff.
- Schoot, D. & Scholte, E. M. (2011). *Leerbelemmeringen bij angstig-depressieve kinderen in speciaal onderwijs en jeugdzorg*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Smeets, E. (2007). *Speciaal of apart: Onderzoek naar de omvang van het special onderwijs in Nederland en andere Europese landen*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Jak, S. (in press). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology* (2012), doi:10.1016/j.jsp.2011.12.002
- Stoutjesdijk, R. & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.
- Testweb. (2011). Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV). Verkregen op 8 december, 2011, van <http://testweb.bsl.nl/tests/llrv/>.
- Thijs, J. T. & Koomen, H. M. Y. (2008). Task-related Interactions between kindergarten children and their teachers: The role of emotional security. *Infant and Child Development*, 17, 181-197.
- Tick, N., Hoogendijk, K., Schöping, M. & Maras, A. (2011). Het schoolwelbevinden van leerlingen in het Speciaal Onderwijs cluster 4. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 447-459.
- Verheij, F. & Doorn, E. C. van. (2008). *Ontwikkeling en leren: psychiatrie op school*. Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.
- Verstegen, R. & Lodewijks, H. P. B. (2003). *Interactiewijzer*. Assen: Van Gorcum.
- Vocht, A. de. (2007). *Basishandboek SPSS 14: statistiek met SPSS 14*. Utrecht, Bijleveld press.
- Wenar, Ch. & Kerig, P. K. (2006). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2 (2), 61-74.

## BIJLAGE

### Indeling van de gestelde diagnoses in categorieën

	Diagnosecategorieën	Diagnoses die we hieronder geplaatst hebben
0	geen / uitgestelde diagnose	Geen diagnose, diagnose uitgesteld.
1	Autisme	Autisme Spectrum Stoornis.
2	Gedragsproblemen	ADHD, ODD, CD, Gedragsstoornis NAO, Hechtingstoornis, Relationeel probleem, Ouder-kindrelatieproblematiek, Verwaarlozing.
3	Internaliserende problematiek	Depressie (dysthyme), PTSS, Stoornis door somatische aandoening, Conversiestoornis, Sociale fobie, Angststoornis, Dissociatieve stoornis, Depressieve stoornis NAO, Separatie-angststoornis, Stemmingsstoornis NAO, Selectief mutisme, Fysiek/seksueel misbruikt, Aanpassingsstoornis, Identiteitstoornis.
4	(Licht) Verstandelijke beperking / leerstoornis	Leesstoornis, Dyslexie, Communicatiestoornis, Leerstoornis, Fonologische stoornis, Taalstoornis, Stoornis in schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid.
5	Overige diagnoses	Stoornis op zuigelingenleeftijd NAO, Stoornis op de kinderleeftijd NAO, Stoornis in de adolescentie NAO, Ticstoornis, Gilles de la Tourette, Coördinatie ontwikkelingsstoornis, Pica, Emotionele onrijpheid, Dyspraxie, Algehele ontwikkelingsachterstand, Bipolaire stoornis, Relationeel probleem psychisch gebonden.

### Combinaties van de diagnosecategorieën

Diagnoseclusters	Aantal leerlingen	Percentage (%)
1 ASS zonder comorbide stoornissen of met comorbide internaliserende stoornissen	151	26.8
2 ASS met comorbide externaliserende stoornissen	68	12.1
3 Externaliserende stoornissen zonder comorbide stoornissen	231	41.0
4 Externaliserende stoornissen met comorbide internaliserende stoornissen	37	6.6
5 Internaliserende stoornissen zonder comorbide stoornissen	22	3.9
6 Overige stoornissen	10	1.8
Missing	45	8.0
Totaal	564	100