

Leidraad

Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs

Strategieën om aan **relaties** te bouwen
Weten wat werkt en waarom



Leidraad

Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs

Strategieën om aan **relaties** te bouwen
Weten wat werkt en waarom

Tim Mainhard
Debora Roorda
Christa Krijgsman
Marloes Hendrickx
Zita Albon
Anneke Verheij
Simone Rijksen

Colofon

Leidraadcommissie

Auteurs

Tim Mainhard – hoogleraar onderwijswetenschappen, Faculteit der Sociale Wetenschappen, Universiteit Leiden

Debora Roorda – universitair docent, Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Christa Krijgsman – universitair docent, Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven

Marloes Hendrickx – universitair docent, Eindhoven School of Education, Technische Universiteit Eindhoven

Met medewerking van

Zita Albon – lerarenopleider, Universiteit Utrecht

Simone Rijksen – leerkracht, OBS Anne Frank, Leiden en promovendus, ICLON Universiteit Leiden

Anneke Verheij – schoolleider, SCOL, Leiden

Kwaliteitscommissie

Nelleke Brouwer – directeur, OBS Overvecht, Utrecht

Tom Drukker – leraar maatschappijleer en adviseur onderwijs en onderzoek, Openbaar Onderwijs Groningen

Debbie Dussel – leerkracht, Willibrordschool, Vleuten

Harrie Eijkelhof – emeritus hoogleraar, Faculteit Bètawetenschappen, Universiteit Utrecht

Guuske Ledoux – voormalig wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut, Amsterdam

Amber Walraven – universitair docent, Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit, Nijmegen

Wetenschappelijke reviewer

Jantine Spilt – universitair hoofddocent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven

Eindredactie NRO: Masja Lebouille

Grafisch ontwerp: Ontwerpwerk

Illustraties: Ontwerpwerk

Medewerkers NRO: Mireille Dees en Anne Luc van der Vegt

Contact: www.onderwijskennis.nl/contact

April 2025

www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-po

Deze leidraad is tot stand gekomen met inanciering uit het programma Ontwikkelkracht.



Inhoud

	Voorwoord	5
	Aanbevelingen in het kort	6
	Inleiding	9
	Theorieën over leerkracht-leerlingrelaties	11
	Deel 1: Positieve relaties stimuleren	17
Aanbeveling	1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen	18
Aanbeveling	2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties	24
Aanbeveling	3 Ondersteun autonomie en bied structuur	28
	Deel 2: Negativiteit in de relatie beperken	33
Aanbeveling	4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen	34
Aanbeveling	5 Voorkom conflicten met leerlingen	40
Aanbeveling	6 Zorg voor herstel van de relatie	46
	Referenties	49

Het NRO ontwikkelt leidraden voor alle onderwijssectoren,
over diverse onderwerpen. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraden
voor de andere leidraden.



ONDERWIJSKENNIS
van het NRO

Voorwoord

De leidraad *Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs* is gemaakt voor leerkrachten, schoolleiders, intern begeleiders en andere onderwijsprofessionals die kennis en inzichten uit wetenschappelijk onderzoek willen gebruiken om positieve relaties met hun leerlingen op te bouwen en te onderhouden. Met deze leidraad willen we onderwijsonderzoek verbinden met de onderwijspraktijk in de school en in de klas. In alle leidraden die tot nu toe zijn uitgegeven, presenteren we de verzamelde kennis op een praktische en toegankelijke manier. Ze gaan over onderwerpen waarvan leerkrachten en schoolleiders hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn bij de vormgeving van het beste onderwijs. Het zijn onderwerpen waarover zij meer kennis willen opdoen en waarop zij meer grip willen krijgen.

Een van de kernpunten in het primair onderwijs is het creëren van een veilige en ondersteunende leeromgeving waarin elke leerling zich optimaal kan ontwikkelen. De relatie tussen leerkracht en leerling speelt hierin een belangrijke rol. Een positieve relatie met de leerkracht verhoogt het welbevinden, de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. Dat leidt tot betere schoolprestaties en minder probleemgedrag. Daarnaast draagt deze positieve relatie bij aan de sociale relaties van leerlingen met leeftijdsgenoten. Ook voor leerkrachten is een goede relatie met leerlingen van belang: het vergroot hun enthousiasme voor het werk en helpt om stress te verminderen.

We willen de lezer met deze leidraad aan het denken zetten en helpen om passende keuzes te maken. De leidraad is niet bedoeld als handboek, waarin stap voor stap staat beschreven hoe je als leerkracht, schoolleider, intern begeleider of andere onderwijsprofessional te werk moet gaan. Er is niet één recept dat onder alle omstandigheden van toepassing is. Verschillende situaties vragen om verschillende werkwijzen.

We hopen dat de leidraad leidt tot reflectie, tot professionele gesprekken binnen schoolteams en tot het maken van passende keuzes in de vormgeving van het onderwijs. Ook hopen we dat de leidraad zorgt voor samenwerking tussen leerkrachten en in schoolteams om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen.

Onze leidraden zijn geschreven door commissies die bestaan uit leerkrachten, schoolleiders, leraren-opleiders en wetenschappers. Elke leidraad is gebaseerd op het meest recente en relevante wetenschappelijk onderzoek. Een kwaliteitscommissie en een wetenschappelijke reviewer lezen mee om zowel de relevantie en toegankelijkheid voor onderwijsprofessionals als de wetenschappelijke kwaliteit te waarborgen.

Tot slot, ga voor de digitale versie van deze leidraad en onze andere leidraden naar de website www.onderwijskennis.nl/leidraden. Laat ons vooral weten wat je ervan vindt, via www.onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst.

Gerard Baars
directeur NRO



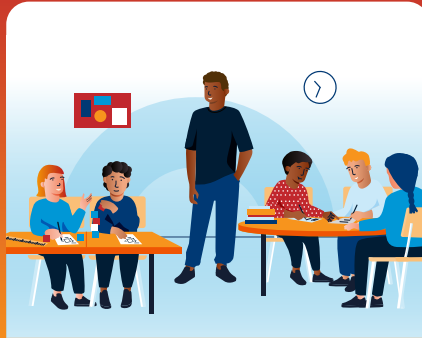
Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs

Positieve relaties stimuleren



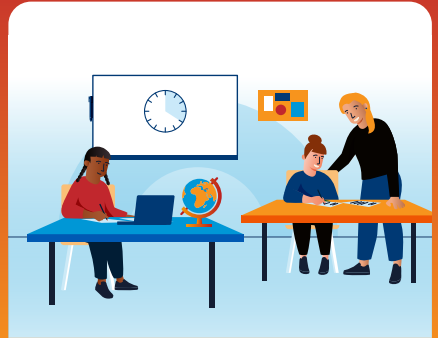
Aanbeveling 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen

- Leer leerlingen zo snel mogelijk kennen. Kom regelmatig terug op hun hobby's en interesses en verwerk deze bijvoorbeeld in de les.
- Toon oprechte interesse voor elke leerling, door bijvoorbeeld genegenheid te uiten en kinderen proactief te benaderen.
- Maak tijd voor een-op-een contact met leerlingen.
- Maak ook buiten het klaslokaal op een positieve manier contact.
- Maak contact met de ouders van leerlingen. Zo krijg je beter zicht op de achtergrond van kinderen, waardoor je hun gedrag soms beter kunt begrijpen.



Aanbeveling 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties

- Bekrachtig positief gedrag van leerlingen. Zorg ervoor dat complimenten gericht zijn op concreet gedrag, oprecht en echt verdiend zijn.
- Creëer situaties waarin je leerlingen positief kunt bekrachtigen. Geef bijvoorbeeld een taak die leerlingen leuk vinden en aankunnen.
- Maak ruimte voor kindgeleide activiteiten, zoals een spelletje of een gesprekje.
- Wees je bewust van je voorbeeldfunctie en ga respectvol met leerlingen om.
- Stimuleer relaties tussen klasgenoten onderling, door positief over kinderen te spreken.



Aanbeveling 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

- Creëer mogelijkheden voor leerlingen om eigen keuzes te maken, bijvoorbeeld over het niveau, tempo of onderwerp van een taak.
- Sluit aan bij de beleavingswereld van leerlingen.
- Gebruik informatieve, uitnodigende taal.
- Neem de mening van leerlingen serieus.
- Formuleer je verwachtingen duidelijk en begrijpelijk.
- Zorg voor een duidelijke en terugkerende organisatie in de les.
- Monitor vooruitgang samen met leerlingen.
- Geef begeleiding aan leerlingen. Bied strategieën, hulp en begeleiding die passen bij de capaciteiten van het kind.

Positieve leerkracht-leerlingrelaties bevorderen de ontwikkeling van leerlingen en verhogen het werkplezier van leerkrachten. Daarentegen kunnen negatieve relaties de ontwikkeling van leerlingen belemmeren en tot meer stress leiden bij leerkrachten. Deze aanbevelingen helpen leerkrachten bij het opbouwen en onderhouden van positieve relaties en het voorkomen of verminderen van negatieve interacties.

Negativiteit in de relatie beperken



Aanbeveling 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen

- Reflecteer op je relatie met individuele leerlingen. Daag jezelf uit door problematische situaties te zien als relatieproblemen waar je zelf ook een aandeel in hebt.
- Reflecteer samen met collega's op problematische interacties en relaties en doe dit in een open en veilige sfeer.
- Verplaats je in het perspectief van de leerling. Probeer gedrag te observeren en te begrijpen zonder een mening te vormen.



Aanbeveling 5 Voorkom conflicten met leerlingen

- Geef zelf het goede voorbeeld en wees je bewust van je verbale communicatie. Kies voor vriendelijke, ondersteunende taal.
- Let ook op je non-verbale communicatie, zoals je gezichtsuitdrukking en lichaamshouding.
- Stuur het gedrag van leerlingen op een positieve manier bij. Doe dat snel en onopvallend en geef een alternatief voor het gedrag.
- Behandel leerlingen eerlijk. Zorg dat je consequent bent en leerlingen gelijk belooft.
- Zorg voor heldere regels en soepele overgangen tussen activiteiten, zodat leerlingen meer kansen krijgen om het gewenste gedrag te laten zien.



Aanbeveling 6 Zorg voor herstel van de relatie

- Help leerlingen om hun emoties te reguleren, bijvoorbeeld door emoties te valideren ("Ik begrijp dat je boos bent en dat is oké") of te labelen ("Ik zie dat je van streek bent, klopt dat?").
- Compenseer een negatieve interactie met ten minste drie positieve interacties. Zo voorkom je een negatieve spiraal.
- Voer een herstelgesprek met de leerling na een negatieve interactie.
- Maak de leerling mede-eigenaar van de oplossing. Door samen te bespreken wat er misging, kun je zorgen voor wederzijds begrip en concrete ideeën voor het vervolg.

Download of bestel de poster met
aanbevelingen gratis op
www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-po



Tekstkaders

In de gekleurde kaders vind je extra informatie.
De blauwe kaders geven informatie over de wetenschappelijke onderbouwing.
De informatie in de rode en gele kaders is gericht op de praktijk.

Wat is bekend uit onderzoek?



Praktijkvoorbeeld



Zelf aan de slag



Inleiding

“Zonder relatie geen prestatie.”¹ Als je in het onderwijs werkt, herken je dit misschien wel: een enthousiast gesprek met die ene leerling die tot bloei kwam tijdens de eindmusical van groep 8 of dat ene schoolreisje naar de dierentuin. Of die leerling die er volledig van overtuigd was dat jij hem “altijd moest hebben”. Toch veranderde de relatie totaal toen jullie spontaan een potje voetbal speelden op het schoolplein. Hierna leek ook de interactie tijdens de les makkelijker te gaan. Maar wat bedoelen we precies met leerkracht-leerlingrelaties? Waarom is de leerkracht-leerlingrelatie belangrijk? En hoe kun je deze verbeteren en goed houden?

Leerlingen die positieve relaties met hun leerkrachten hebben, voelen zich emotioneel beter, presteren beter, zijn gemotiveerder in de les en voelen zich gesteund, ook wanneer het leren even niet zo makkelijk gaat.^{2,3,4,5} Deze leidraad helpt leerkrachten bij het opbouwen en onderhouden van positieve relaties met leerlingen.

Voor wie is deze leidraad?

Deze leidraad richt zich op leerkrachten en leerkrachten in opleiding in het primair onderwijs (po). We willen je stimuleren om vanuit een relatieperspectief naar jezelf en de omgang met leerlingen te kijken. De inhoud zal voor sommigen bekend terrein zijn, terwijl die voor anderen misschien tot nieuwe inzichten en handvatten leidt.

Naast leerkrachten (in opleiding) biedt deze leidraad ook inzichten aan lerarenopleiders, schoolopleiders, schoolleiders en onderwijsondersteunend personeel, zoals onderwijsassistenten, intern begeleiders of conciërges. We hopen de lezer aan het denken te zetten over het onderhouden van goede relaties met leerlingen.

In deze leidraad starten we elke aanbeveling met een praktijkvoorbeeld. We laten leerkrachten in citaten aan het woord. De genoemde namen zijn gefingeerd. Het gaat in deze voorbeelden om echte casussen die de leden van de leidraadcommissie of collega's uit hun netwerk hebben ervaren. Ook hebben zij meegedacht hoe je de aanbevelingen uit deze leidraad concreet kunt inzetten in de klas.

Leidraad leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs

Ben je geïnteresseerd in dit thema, maar werk je in het voortgezet onderwijs? Lees dan deze leidraad: www.onderwijskennis.nl/leidraad/gedrag-vo.

De po- en vo-leidraden geven dezelfde aanbevelingen, maar houden rekening met een andere dynamiek in de klas. Ze verschillen daardoor op sommige onderdelen, zoals de nadruk die we leggen en de voorbeelden die we gebruiken.



Indeling van deze leidraad

Deze leidraad start met een overzicht van drie basistheorieën over relaties die veel in onderzoek en in lerarenopleidingen worden gebruikt. Daarna volgen twee delen met elk drie aanbevelingen.

Theorieën over leerkracht-leerlingrelaties

- Gehechtheidstheorie
- Zelfdeterminatietheorie
- Interpersoonlijke theorie

Deel 1: Positieve relaties stimuleren	
Aanbeveling 1:	Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen.
Aanbeveling 2:	Creëer kansen voor positieve gedragingen en interacties.
Aanbeveling 3:	Ondersteun autonomie en bied structuur.
Deel 2: Negativiteit in de relatie beperken	
Aanbeveling 4:	Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen.
Aanbeveling 5:	Voorkom conflicten met leerlingen.
Aanbeveling 6:	Zorg voor herstel van de relatie.

We baseren de aanbevelingen op wetenschappelijke concepten en op onderzoek, zoals overzichtsstudies en meta-analyses. Doordat in dit soort studies het onderzoek tot nu toe is samengevat, kunnen we stellen dat de aanbevelingen een stevige wetenschappelijke basis hebben. De theorieën verklaren vooral waarom en hoe iets werkt, de overzichtsstudies laten zien in hoeverre hiervoor bewijs is. Op deze manier baseer je jouw handelen in de klas en op school op de best beschikbare informatie over leerkracht-leerlingrelaties.

Theorieën over leerkracht-leerlingrelaties

De aanbevelingen in deze leidraad gaan over positieve en negatieve relaties. Om duidelijk te maken wat we hieronder verstaan, gebruiken we drie theorieën over leerkracht-leerlingrelaties: de gehechtheidstheorie, de zelfdeterminatietheorie en de interpersoonlijke theorie. Kennis hierover geeft inzicht in waarom werken aan een positieve relatie een goed idee is en hoe je dit het beste kunt doen. De theorieën overlappen deels, maar hebben ook een eigen, specifieke focus. We bespreken hieronder eerst de drie theorieën en gaan vervolgens in op een aantal overeenkomsten en verschillen.

Gehechtheidstheorie

De gehechtheidstheorie helpt om te begrijpen waarom relaties met leerkrachten belangrijk zijn voor de ontwikkeling van leerlingen.^{6,7} In met name het primair onderwijs is deze theorie in onderzoek gebruikt.

Drie belangrijke principes van de gehechtheidstheorie zijn:

- Nabijheid, conflict en afhankelijkheid staan centraal als dimensies van de relatie.
- Positieve relaties met leerkrachten zorgen voor emotionele veiligheid bij leerlingen (functie veilige haven en veilige basis).
- Het beeld dat een leerkracht van een leerling heeft (mentale representatie) beïnvloedt de interactie met de leerling.

Nabijheid, conflict en afhankelijkheid

Het eerste principe van de gehechtheidstheorie is dat drie dimensies van de relatie centraal staan: **nabijheid, conflict en afhankelijkheid**. Nabijheid gaat over de mate van warmte, steun en open communicatie. Het is een positieve dimensie die ervoor zorgt dat leerlingen hun leerkracht opzoeken in tijden van stress. Conflict verwijst naar de mate van negativiteit, strijd en onvrede. Nabijheid en conflict zijn twee aparte dimensies, omdat positieve en negatieve emoties tegelijkertijd kunnen voorkomen in de relatie met een leerling. Zo kun je als leerkracht warmte en nabijheid voelen bij een kind, ondanks dat je het regelmatig moet corrigeren, bijvoorbeeld omdat het hyperactief gedrag vertoont. Of je ervaart juist weinig warmte en nabijheid, maar ook nauwelijks conflict, bijvoorbeeld in de relatie met verlegen kinderen. Afhankelijkheid gaat over de mate waarin de leerling afhankelijk is van de leerkracht op een manier die niet goed past bij zijn/haar leeftijd. Dan vraagt een kind bijvoorbeeld om hulp in situaties waarin dat eigenlijk niet nodig is.

Veilige basis en veilige haven

Het tweede principe van de gehechtheidstheorie gaat over emotionele veiligheid. Positieve, warme relaties met leerkrachten zorgen ervoor dat leerlingen zich emotioneel veilig en zeker genoeg voelen om hun (leer)omgeving te verkennen. Zo raken ze betrokken bij hun schoolwerk en durven ze fouten te maken: de veilige-basisfunctie. Hierdoor kunnen ze zich optimaal ontwikkelen. De veilighavenfunctie wil zeggen dat leerlingen hun leerkracht weten te vinden bij stress of als het niet zo lekker gaat.

Conflict in de leerkracht-leerlingrelatie kan ervoor zorgen dat leerlingen hun leerkracht niet kunnen gebruiken als een veilige basis en haven, waardoor ze zich minder goed ontwikkelen. Afhankelijkheid zorgt ervoor dat leerlingen de leerkracht niet voldoende als veilige basis kunnen gebruiken. De aanwezigheid van de leerkracht geeft het kind dan niet genoeg veiligheid en zekerheid om de klascontext te verkennen.^{8,9} Er is nog weinig bekend over hoe we afhankelijkheid in de relatie kunnen verminderen. Daarom richten we ons in deze leidraad op de dimensies nabijheid en conflict. Door als leerkracht sensitief te reageren op leerlingen kun je zorgen voor nabijheid in de relatie. Dat wil zeggen dat je signalen en behoeften nauwkeurig waarneemt, juist interpreteert en gepast en snel reageert. Als een kind bijvoorbeeld overstuur is, merk je dit op en bied je de steun die op dat moment nodig is. In aanbeveling 1 en 2 geven we concrete tips voor het opbouwen van warme, nabije relaties met leerlingen. Door na een aanvaring met een leerling een herstelgesprek te voeren, kun je voorkomen dat jullie relatie steeds negatiever wordt en er een groter conflict ontstaat. In aanbeveling 5 en 6 geven we verschillende tips voor het voorkomen en verminderen van conflict en negativiteit in de relatie.

Mentale representaties

Het derde principe is dat mentale representatie van de leerkracht de interactie met een specifieke leerling beïnvloedt. Mentale representaties zijn gevoelens, gedachten en verwachtingen die je als leerkracht hebt over een bepaalde leerling en jullie onderlinge relatie.¹⁰ Deze werken als een gekleurde bril waarmee je naar het gedrag van een kind kijkt. Bij een positieve relatie overheersen positieve emoties en sta je als leerkracht open voor de positieve kanten en het goede gedrag van de leerling: plezier, inzet, zelfvertrouwen. Bij een negatieve relatie overheersen negatieve emoties en gevoelens: boosheid, frustratie, incompetentie. Als je een negatief beeld hebt van (je relatie met) een bepaalde leerling, is de kans groter dat je zijn/haar gedrag negatief zult interpreteren en vervolgens negatief zult reageren. Hierdoor kun je samen in een vicieuze cirkel terechtkomen, waarbij negatieve emoties en gedrag elkaar versterken. Relatiegerichte reflectie is daarom een belangrijke manier om conflict

in de relatie te voorkomen en nabijheid te stimuleren. In aanbeveling 4 leggen we uit hoe je dat kunt doen.

Zelfdeterminatietheorie

De zelfdeterminatietheorie geeft inzicht in de motivatie van leerlingen en de rol die leerkracht-leerlingrelaties hierin spelen.¹¹ In onderzoek is deze tot nu toe vooral toegepast met oudere kinderen in het primair onderwijs.

Drie basisprincipes van de zelfdeterminatietheorie zijn:

- De kwaliteit van de motivatie van leerlingen om deel te nemen aan de les staat centraal.
- Leerlingen hebben drie psychologische basisbehoeften die hun motivatie voorspellen: relatie, autonomie en competentie.
- Leerkrachten kunnen de basisbehoeften van hun leerlingen vervullen door betrokkenheid te tonen, autonomie te ondersteunen en structuur te bieden.

Kwaliteit van motivatie

Het eerste principe van de zelfdeterminatietheorie is dat de motivatie van leerlingen centraal staat. Leerkrachten willen graag lesgeven aan leerlingen die zelf mee willen doen met de les, omdat ze de leerstof interessant vinden en het belang ervan inzien. Dit noemen we intrinsieke of autonome motivatie, waarbij leerlingen leren omdat ze dat zelf willen.

Relatie, autonomie en competentie

Het tweede principe is dat drie psychologische basisbehoeften van invloed zijn op de motivatie van leerlingen: **relatie**, **competentie** en **autonomie**. Relatie gaat over de behoefte van leerlingen om betekenisvolle relaties aan te gaan met anderen en zich met hen verbonden te voelen, zoals leerkrachten en klasgenoten. Autonomie verwijst naar de wens van leerlingen om eigenaarschap te ervaren over hun schoolwerk, betekenisvolle keuzes te maken en de relevantie van schoolwerk in te zien. Competentie gaat over de behoefte van kinderen om zich bekwaam en effectief te voelen als ze taken uitvoeren. Als deze basisbehoeften worden vervuld, raken leerlingen intrinsiek gemotiveerd voor hun schoolwerk.

Betrokkenheid, autonomie-ondersteuning en structuur

Het derde principe is dat leerkrachten de basisbehoeften van hun leerlingen kunnen vervullen door betrokkenheid te tonen, autonomie te ondersteunen en structuur te bieden.^{12,13,14} Betrokken leerkrachten tonen interesse, begrijpen leerlingen, spelen in op hun relationele behoeften, bieden emotionele steun en laten zien dat ze betrouwbaar zijn. Autonomie-ondersteunende leraren bieden betekenisvolle keuzemogelijkheden wat betreft inhoud en tempo van de lesstof en leggen de relevantie van schoolwerk uit. Structuur-biedende leraren zijn duidelijk over wat zij van leerlingen verwachten, geven gerichte feedback, hebben duidelijke regels en handhaven die op een consequente manier.^{15,16,17}

Wanneer je als leerkracht op bovenstaande punten slaagt, ervaren kinderen meer plezier tijdens de lessen en vinden zij hun schoolwerk belangrijk (autonome motivatie). Dit leidt tot meer betrokkenheid bij schoolwerk en betere prestaties. Bovendien ervaar je zelf vaak meer voldoening bij het lesgeven als je leerlingen autonoom gemotiveerd zijn.^{18,19,20,21}

In deze leidraad richten we ons vooral op de basisbehoefte relatie. In aanbeveling 3 leggen we daarnaast uit hoe je autonomie en competentie kunt ondersteunen. Door leerlingen autonomie te geven en structuur te bieden, kun je namelijk ook indirect zorgen voor betere leerkracht-leerlingrelaties.²²

Interpersoonlijke theorie

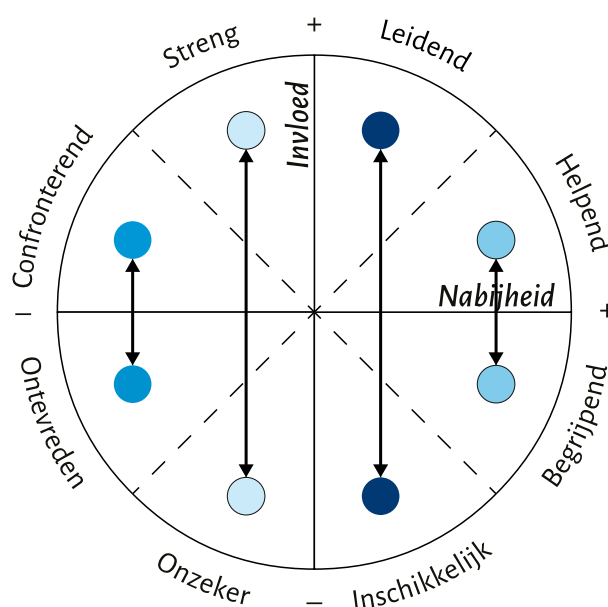
De interpersoonlijke theorie – ook bekend als de Roos van Leary – beschrijft de sociale of interpersoonlijke betekenis van het gedrag dat leerkrachten en leerlingen in de klas laten zien.^{23,24,25,26} Deze theorie is voornamelijk onderzocht in het voortgezet onderwijs. Toch zijn er ook studies in het primair onderwijs naar deze theorie en wordt de interpersoonlijke theorie veel gebruikt in lerarenopleidingen.

De interpersoonlijke theorie kent drie basisprincipes:

- Alles wat je als leerkracht in de klas doet, heeft een interpersoonlijke boodschap.
- Die boodschap heeft twee aspecten: nabijheid en invloed.
- Het gedrag van leerkrachten en leerlingen beïnvloedt elkaar op voorspelbare wijze. Dit noemen we complementariteit.

Interpersoonlijke boodschap

Het eerste principe van de interpersoonlijke theorie is dat alles wat je doet in de klas een interpersoonlijke boodschap aan je leerlingen geeft. Of dit nu verbaal of non-verbaal is, tijdens klassikale instructie of groepswork. Om de betekenis van gedrag te verduidelijken, gebruiken we de interpersoonlijke cirkel (zie Figuur 1).²⁷



Figuur 1: De interpersoonlijke cirkel voor de leerkracht.²⁸

Invloed en nabijheid

Het tweede principe is dat interpersoonlijke gedrag altijd twee aspecten heeft: **nabijheid** en **invloed**. Nabijheid gaat over de mate van vriendelijkheid, warmte en samenwerking in het contact met leerlingen en varieert van vriendelijkheid (rechts in de cirkel) tot afwijzing of zelfs vijandigheid (links in de cirkel). Invloed beschrijft de mate van sturing, dominantie en controle in het contact en varieert van dominantie en sturing (boven in de cirkel) tot volgzzaamheid en passiviteit (onder in de cirkel). Door nabijheid en invloed met elkaar te combineren, ontstaan acht soorten leerkrachtgedrag: leidend, helpend, begrijpend, inschikkelijk, onzeker, ontevreden, confronterend en streng. Je vindt ze in de interpersoonlijke cirkel (Figuur 1, pagina 13).

Complementariteit

Het derde principe van de interpersoonlijke theorie is complementariteit, aangetoond in verschillende onderzoeken in zowel het kleuter- als het voortgezet onderwijs.^{29,30} Het betekent dat het gedrag van de leerkracht en het gedrag van de leerlingen elkaar beïnvloeden op een voorspelbare manier. Zo zorgt nabijheid voor gelijksoortig gedrag: een leerkracht met een vriendelijke houding lokt vriendelijkheid uit bij leerlingen. En stelt hij/zij zich vijandig op, dan zullen leerlingen vijandig reageren. Invloed zorgt voor tegenovergesteld gedrag: een leerkracht die zich dominant gedraagt, lokt volgzzaamheid uit bij leerlingen. En een volgzame, passieve houding bij de leerkracht nodigt de leerlingen uit tot dominantie (zie de bolletjes in Figuur 1).

Het gedrag van de leerkracht kan zo het gedrag van de leerlingen versterken over tijd en andersom, waardoor er een positieve of negatieve spiraal kan ontstaan.³¹ Als je je als leerkracht bijvoorbeeld vaak confronterend en aanvallend gedraagt, is de kans groot dat je leerlingen dat ook gaan doen en kan de situatie escaleren. Aan de andere kant kun je ook gewenst gedrag uitlokken bij leerlingen. Door je bewust vriendelijker op te stellen, kun je zorgen voor datzelfde gedrag bij kinderen. Hoe je dit aanpakt, lees je in aanbeveling 2 (Creëer kansen voor positief gedrag en interacties) en 5 (Voorkom conflicten met leerlingen) die deels op dit principe gebaseerd zijn.

Overeenkomsten en verschillen tussen de drie theorieën

In alle drie de theorieën staat het woord 'relatie' centraal. De theorieën hebben gemeen dat ze uitgaan van een positieve relatie wanneer er nabijheid, warm contact, emotionele ondersteuning, betrokkenheid en vriendelijkheid is. Bij een negatieve relatie is er sprake van veel negativiteit, boosheid, frustratie, strijd, vijandigheid, afstandelijkheid en onmacht. Daarbij voelen leerlingen zich vaak niet ondersteund en begrepen door de leerkracht.^{32,33,34}

De dimensies structuur bieden (zelfdeterminatietheorie) en invloed (interpersoonlijke theorie) hebben veel overeenkomsten. De leerkracht heeft bij allebei de leiding over het reilen en zeilen in de klas, handhaaft regels consequent en maakt verwachtingen duidelijk.

De theorieën vullen elkaar ook aan. De gehechtheids-theorie gaat vooral over de emotionele band tussen de leerkracht en individuele leerlingen. Hierbij is er één positieve dimensie (nabijheid) en twee negatieve dimensies (conflict en afhankelijkheid). De zelfdeterminatietheorie en de interpersoonlijke theorie kijken ook naar andere aspecten van de interactie tussen leerkrachten en leerlingen. Bij de zelfdeterminatietheorie is het belangrijk dat de leerkracht autonomie ondersteunt en structuur biedt. Bij de interpersoonlijke theorie heeft, naast nabijheid, invloed een centrale rol.

Effecten van positieve en negatieve relaties

Jarenlang onderzoek laat duidelijk zien dat de kwaliteit van leerkracht-leerlingrelaties en interacties samengaat met het functioneren van leerlingen.^{35,36,37,38,39,40}

Positieve relaties zorgen voor meer betrokkenheid van leerlingen bij hun schoolwerk. Ze zijn gemotiveerder, presteren beter en zetten door als het leren even niet zo makkelijk gaat.^{41,42,43,44,45} Daarnaast vertonen ze minder probleemgedrag, worden ze minder vaak gepest en hebben ze over het algemeen betere relaties met leeftijdsgenoten.^{46,47,48}

Negatieve relaties zorgen bij leerlingen voor gevoelens van onveiligheid, minder emotioneel welzijn en een laag zelfbeeld.^{49,50} Leerlingen zijn dan vaak minder betrokken bij hun schoolwerk, minder intrinsiek gemotiveerd en presteren slechter dan leerlingen met een positievere relatie.⁵¹ Deze leerlingen vertonen vaak ook meer probleemgedrag, worden vaker gepest en lopen het risico om zelf te gaan pesten.^{52,53,54}

Welke concrete leerkrachthandelingen in de klas zorgen voor positieve relaties is minder onderzocht. Om duidelijke handvatten te bieden aan de lezer, maken we gebruik van de overzichtsstudies van Kincade en collega's,⁵⁵ en Karasova en Nehyba,⁵⁶ aangevuld met ander empirisch onderzoek. Ter illustratie van hoe je kunt werken aan positieve relaties in de klas geven we ook praktijkvoorbeelden.

Welbevinden van leerkrachten en de kwaliteit van relaties

Ook voor het welbevinden van de leerkracht zijn positieve relaties belangrijk. Ze zorgen voor meer werkplezier en minder stress.^{57,58,59} Wanneer het niet lukt om een band op te bouwen met bepaalde kinderen of negativiteit in de relatie te voorkomen, kan dit stressvol zijn. Negatieve relaties ombuigen naar positieve relaties kost leerkrachten vaak veel energie.^{60,61}

Relaties met individuele leerlingen én met de hele klas

De aanbevelingen in deze leidraad gaan vooral over de emotionele band met individuele leerlingen. Het klasklimaat en emotionele ondersteuning aan de hele groep komen minder uitgebreid aan bod. Hoewel deze ook belangrijk zijn voor de prestaties, de motivatie, betrokkenheid en het gedrag van leerlingen,⁶² is een positief klasklimaat alleen niet altijd voldoende. Voor een optimale ontwikkeling moet de persoonlijke relatie met de leerkracht namelijk ook goed zijn.^{63,64} En als een leerling een negatieve relatie met de leerkracht heeft, kan een positief klasklimaat dat onvoldoende

compenseren.⁶⁵ Toch kun je de aanbevelingen in deze leidraad ook breder inzetten. Als je er namelijk in slaagt om met individuele leerlingen een goede band op te bouwen en hen emotioneel te ondersteunen, heeft dit ook een positief effect op het klasklimaat en de algehele sfeer in de klas.

Deel 1:

Positieve relaties stimuleren

Hoe zorg je ervoor dat relaties met leerlingen positief worden en blijven?

Deze vraag staat centraal in deel 1.

Leerlingen die nabije, warme relaties met hun leerkracht hebben, zitten beter in hun vel en doen het beter op school dan leerlingen die een minder positieve relatie hebben.^{66,67,68,69,70} Daarnaast zorgen positieve relaties met leerlingen voor meer werkplezier en minder stress bij leerkrachten.^{71,72,73} Het stimuleren van positieve relaties met individuele leerlingen is dus belangrijk voor zowel leerlingen als leerkrachten.

Aanbeveling 1 gaat over het opbouwen en onderhouden van een positieve, persoonlijke band met leerlingen.

Aanbeveling 2 richt zich op het creëren van momenten waarop leerlingen geneigd zullen zijn om positief gedrag te vertonen, zodat er meer kansen komen voor positieve interacties.

Aanbeveling 3 biedt inzicht in hoe leerkrachten de autonomie van kinderen kunnen ondersteunen en tegelijkertijd structuur kunnen bieden, om op die manier de relatie te verbeteren.

We baseren ons voornamelijk op de meta-analyse van Kincade en collega's en het onderzoek van Ahmadi en collega's.^{74,75} Zie ook de kaders Wat is bekend uit onderzoek?



Positieve relaties stimuleren

- 1 **Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen**
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen
- 6 Zorg voor herstel van de relatie

1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen

“Aan het begin van het schooljaar voer ik een kennismakingsgesprek met leerlingen en ouders samen. Hierin hebben we het vooral over wie het kind is en wat het graag wil leren de komende periode. Daarnaast krijgen alle leerlingen een tas mee naar huis waar ze een aantal spulletjes in kunnen stoppen die symbool staan voor hun hobby's en interesses, zoals hun favoriete boek of knuffel. Later in het jaar kom ik daarop terug.”

De leerkracht op pagina 18 neemt aan het begin van het schooljaar uitgebreid de tijd om elke leerling te leren kennen. Het is een eerste stap naar een persoonlijke band. Maar positieve relaties opbouwen en onderhouden is met grote, diverse klassen en een vol lesprogramma niet altijd eenvoudig. Onderstaande technieken kunnen je helpen om dit op een effectieve manier aan te pakken.

Hoe doe je dat?

1.1 Leer leerlingen zo snel mogelijk kennen

Om een persoonlijke band met leerlingen op te bouwen, is het belangrijk dat je hen zo snel mogelijk leert kennen.⁷⁶ Dit begint met het leren van alle namen. Daarna kun je kinderen bijvoorbeeld vragen naar hun thuissituatie, interesses, hobby's en (sport)clubjes. Tijdens het wemmoment voor de zomervakantie kun je hiermee al een begin maken. In de eerste week van het nieuwe schooljaar kun je de kennismaking verder verdiepen.

Door regelmatig op de hobby's en interesses van leerlingen terug te komen – “Hoe ging je voetbalwedstrijd gisteren?” – en zelf ook persoonlijke informatie te delen, laat je zien dat je geïnteresseerd bent. Hierdoor beseffen kinderen dat het je niet alleen om hun prestaties gaat, maar ook om henzelf. Door, waar mogelijk, tijdens de les op de hobby's en interesses van leerlingen in te gaan, laat je zien dat je hun leefwereld belangrijk en interessant vindt. Dit helpt ook om leerlingen gemotiveerder en meer betrokken te maken bij de les.

1.2 Toon oprechte interesse voor elke leerling

Door oprechte interesse te tonen, bouw je aan een persoonlijke band met leerlingen.^{77,78,79} Dit kun je op de volgende manieren doen:

- **Genegenheid en zorg uiten.** Voorbeelden hiervan zijn: “Ik ben blij dat je er weer bent vandaag”, of: “Ik heb je gemist toen je er gisteren niet was.” Doe dit juist bij kinderen met wie het contact lastiger verloopt. Zij kunnen soms het gevoel hebben dat jij als leerkracht ze niet liever in de klas hebt. Door expliciet te benoemen dat je blij bent om ze te zien, kun je dit gevoel verminderen.
- **Reflectief en ondersteunend luisteren.** Met reflectief luisteren bedoelen we dat je herhaalt of kort samenvat wat de leerling je vertelt en daarop doorvraagt. Door ondersteunend te luisteren, laat je zien dat je hoort wat de leerling vertelt. Dit kan non-verbaal, door oogcontact te maken, te knikken, te glimlachen en met een open lichaamshouding. Of verbaal, door open vragen te stellen, door te vragen op wat de leerling zegt, te bevestigen of te herhalen wat de leerling heeft gezegd.

De schoolleider aan het woord



“Ik vind het belangrijk om kennismakingsgesprekken tussen leerkrachten en leerlingen te faciliteren. Dat kan bijvoorbeeld door ambulante personeelsleden in te zetten in de eerste weken van het jaar.

Zij nemen klassen over terwijl leerkrachten individuele gesprekjes voeren. Of voor de zomer gaan leerkrachten tijdens de gymles kijken in hun toekomstige klas.”

- **Proactief leerlingen benaderen.** Vraag leerlingen bijvoorbeeld hoe het met ze gaat of informeer naar hun mening. Hierdoor stimuleer je dat ze zich uiten naar jou, waardoor de relatie persoonlijker wordt.
- **Timing.** Kies een goed moment voor dit soort interacties. Sommige momenten, zoals het begin van een les, zijn minder geschikt om op de verhalen van leerlingen in te gaan. Geef dan aan dat je er later op terugkomt, zodat het kind zich wel gehoord voelt.

1.3 Maak tijd voor een-op-een contact met leerlingen

Een-op-een tijd is effectief om een persoonlijke band met individuele leerlingen op te bouwen.^{80,81,82} Hierbij gaat het om het verbeteren van de relatie en niet om het geven van instructie of het corrigeren van gedrag. In een volle klas met een druk programma is dit niet makkelijk, maar zelfs korte momenten kunnen een groot verschil maken.

Door leerlingen elke dag persoonlijk te begroeten, laat je zien dat ze welkom zijn en dat je blij bent met hun komst. Sommige leerlingen groeien op in een omgeving met heel andere normen en waarden dan op school.

Voor hen kan zo'n persoonlijk contactmoment helpen om te beseffen dat ze nu bij jou in de klas zijn, waar andere regels gelden. Kinderen vinden het meestal fijn als ze zelf mogen kiezen hoe ze je begroeten, zoals met een boks of een high five. Dit maakt de begroeting extra persoonlijk.

Maak tijdens de schooldag ruimte voor persoonlijk contact met leerlingen, tijdens het zelfstandig werken of op een ander geschikt moment. Dit kan bijvoorbeeld door kort bij de leerling te checken hoe het met de leerling gaat of door een kort gesprekje aan te knopen. Bedenk van tevoren welke kinderen je wanneer wilt spreken, zodat iedereen regelmatig aan de beurt komt. Vergeet hierbij de stille, verlegen kinderen niet. Zij krijgen vaak minder aandacht van leerkrachten dan klasgenoten die storend gedrag vertonen.⁸³ Hierdoor hebben zij minder kans om een warme, nabije relatie met hun leerkracht op te bouwen.⁸⁴

Door aan het einde van elke schooldag persoonlijk afscheid te nemen van elke leerling, zijn er elke dag in elk geval twee momenten waarop je persoonlijk contact hebt. Bedank kinderen bij het afscheid bijvoorbeeld voor hun harde werken of benoem ander positief gedrag. Zo laat je merken dat je hun aanwezigheid op prijs stelt.

De leerkracht aan het woord



“Aan het begin van elke schooldag doe ik een ‘check-in’. Leerlingen geven aan hoe zij zich voelen: rood (boos/verdrietig), oranje (wel oké) of groen (goed). Daarna vraag ik aan de kinderen of ze nog iets kwijt willen over de kleur die ze hebben gekozen. Bij leerlingen die ‘rood’ zijn, maar niks uit zichzelf zeggen, loop ik later even langs en probeer ik samen een oplossing te bedenken.

Een voorbeeld: Robin had die ochtend ruzie gehad met zijn broer en was daar nog erg boos over. Na een gesprekje met mij zag Robin in dat zijn broer en hij beiden een aandeel in de ruzie hadden. Hij kreeg van mij tijd om op te schrijven wat hij met zijn broer wilde bespreken. Daarna kon hij de ruzie parkeren en was hij klaar om mee te doen met de les.”

De leerkracht aan het woord



“Het wekelijkse theemoment waarbij leerlingen hun eigen bekers meenemen, geeft mij ruimte om contact te maken. Ik praat dan bijvoorbeeld een-op-een met een leerling die een grappige of nieuwe beker meegenomen heeft.”

De schoolleider aan het woord



“Ik vind het belangrijk dat collega’s aan het begin van het jaar tijd steken in gesprekken met ouders. Ontdek hoe zij naar hun kind kijken. Wees nieuwsgierig. Wat je leert, gaat je het hele jaar tijd opleveren en helpt je bij het opbouwen van een band met je leerling.”

Wat is bekend uit onderzoek?



Voor het verbeteren van de relatie tussen leerkracht en leerling zijn diverse interventies ontwikkeld. Helpen deze echt en waardoor komt dat? Om dat te ontdekken, voerden onderzoekers een meta-analyse uit op basis van 21 studies naar het effect van 13 verschillende interventieprogramma’s.⁸⁵ De onderzochte interventies zijn preventieve programma’s op school- of klasniveau, voor het basisonderwijs en voor de eerste twee jaar van het voortgezet onderwijs. Sommige zijn specifiek gericht op het verbeteren van de leerkracht-leerlingrelatie, andere hebben een ander hoofddoel, zoals de motivatie van leerlingen verbeteren. In alle effectstudies is gekeken naar effecten op de mate van nabijheid en/of conflict in de relatie.

De uitkomsten zijn positief: bijna alle onderzochte interventieprogramma’s zorgen ervoor dat de nabijheid in de leerkracht-leerlingrelatie toeneemt. Sommige hebben een groot effect, andere een gematigd positief effect.

Het onderzoek maakt ook duidelijk wat de kenmerken zijn van effectieve programma’s. Uit een analyse blijkt dat technieken die direct gericht zijn op het verbeteren

van de relatie (directe technieken) het meest voorkomen. Aanbeveling 1 is gebaseerd op een aantal van deze directe technieken:

- Leerlingen leren kennen
- Oprechte zorg uiten
- Reflectief en ondersteunend luisteren
- Een-op-een tijd
- Begroeten en afscheid nemen aan het begin en eind van de schooldag
- Regelmatige check-ins
- Contacten met ouders

Deze technieken hebben wij in deze leidraad samengenomen, aangezien ze allemaal gericht zijn op het opbouwen en onderhouden van een positieve, persoonlijke band met leerlingen.

1.4 Maak ook buiten het klaslokaal op een positieve manier contact met leerlingen

De relatie met leerlingen stopt niet bij de deur van het lokaal. Door ook daarbuiten positief contact te maken, voelen leerlingen zich gewaardeerd en gesteund en weten ze ook in de klas beter wat zij kunnen verwachten. Groet kinderen bijvoorbeeld als je ze tegenkomt op de gang of op het leer- of schoolplein.⁸⁶ Ook buitenschoolse activiteiten, zoals een school-musical, kamp of schoolreisje, zijn geschikt om aan relaties te bouwen.

1.5 Maak contact met de ouders van leerlingen

Via contacten met ouders kun je leerlingen beter leren kennen en een sterkere band opbouwen.^{87,88} Bovendien krijg je zo beter zicht op de achtergrond van kinderen, waardoor je gedrag soms beter kunt begrijpen.

In leerkracht-ouder-kindgesprekken, meestal aan het begin van het schooljaar, kun je ouders beter leren kennen. Je kunt bijvoorbeeld vragen naar herinneringen aan de eigen schooltijd. Dat geeft inzicht in hoe ouders over school denken. Ook kun je gesprekjes aanknopen met ouders op het schoolplein, of een heen-en-weer schrift gebruiken. Daarin kunnen jullie opschrijven wat het kind thuis en op school meemaakt. Ook een digitaal klassenboek is een optie, waarin elke ouder zich voorstelt.⁸⁹

Sommige ouders ervaren een grote drempel om zelf contact op te nemen met leerkrachten of naar ouderavonden te komen. Dit betekent niet altijd dat ze niet betrokken zijn. Soms durven ze geen contact te leggen, omdat ze onzeker zijn of zich niet competent genoeg voelen. Voor deze ouders is het belangrijk dat zij als leerkracht zelf contact zoekt.

Aan de slag met aanbeveling 1



Leer je leerlingen kennen.

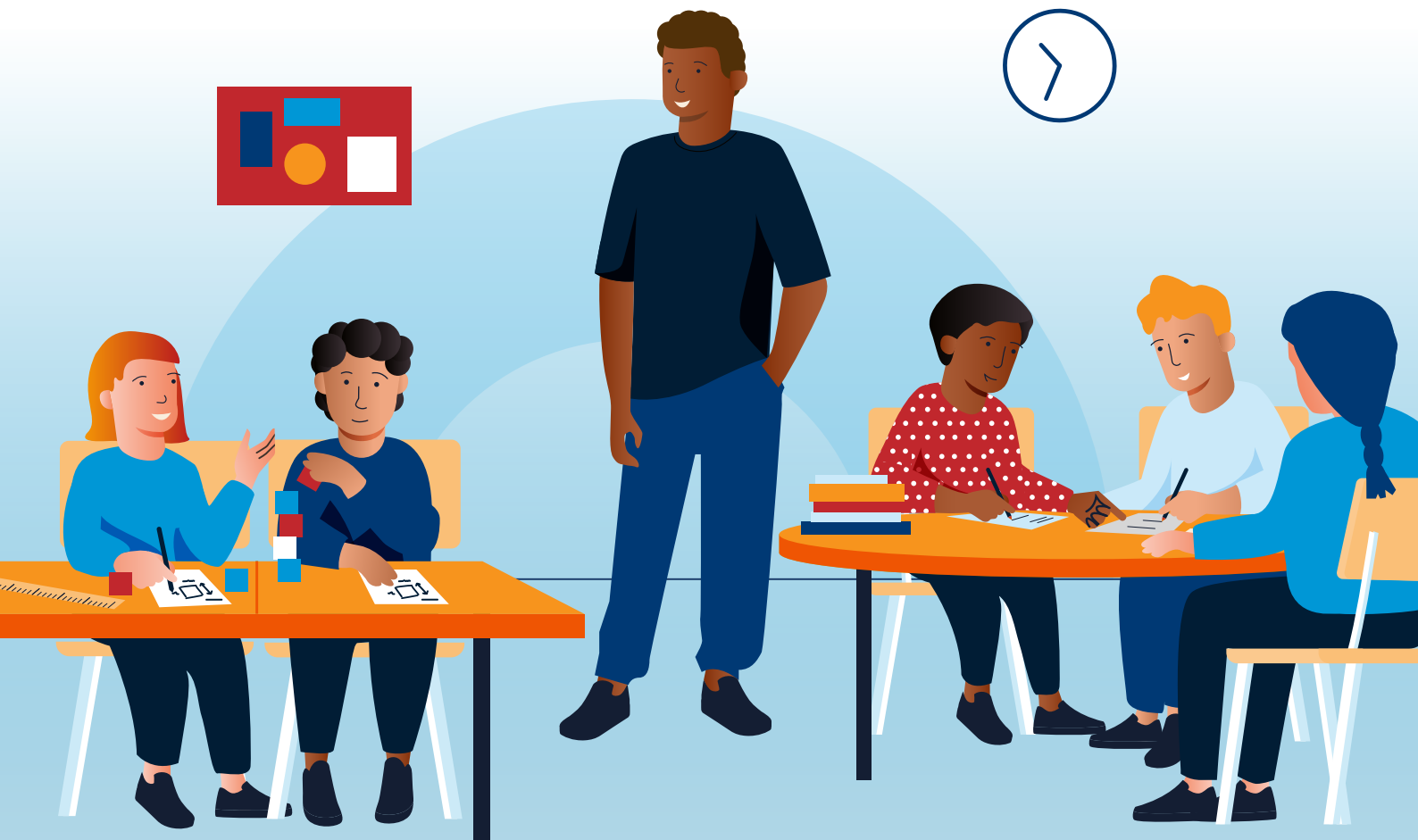
Een goede manier om te controleren of je al je leerlingen goed kent, is om voor elk kind in je klas de volgende vragen te beantwoorden:

- Hoeveel broertjes en zusjes heeft deze leerling?
- Wat voor hobby's heeft deze leerling?
- Waar kun je deze leerling voor uit bed halen?
- In welke maand is deze leerling jarig?

Zorg voor een-op-een tijd en persoonlijk contact met je leerlingen.

- In de 2 x 10 *oefening* besteed je als leerkracht elke dag twee minuten tijd aan een specifieke leerling, tien opeenvolgende schooldagen lang. Het doel is om de leerling beter te leren kennen en zo de relatie te verbeteren.^{90,91}

- Wissel heen-en-weerschriftjes uit. Leerlingen schrijven in een schrift op wat zij thuis hebben meegemaakt en wat zij belangrijk vinden. Als leerkracht reageer je daar kort op. Hoewel dit tijd kost, leren jullie elkaar zo goed kennen en krijg je meer zicht op wat er speelt in het leven van je leerlingen.⁹²
- Plan om de paar weken vijf minuten in met elke leerling om te vragen hoe het gaat of samen een spelletje te doen. Gebruik deze tijd niet om gedrag te corrigeren of instructie te geven, maar om aan jullie relatie te bouwen.



Positieve relaties stimuleren

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties**
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen
- 6 Zorg voor herstel van de relatie

2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties

“Ik vond het moeilijk om een positieve relatie op te bouwen met Charlie. Toen herinnerde ik me dat Charlie tijdens het leerkracht-ouder-kind-gesprek een foto van zwaardvechten had meegenomen. Hij vertelde dat hij op zwaardvechten zat. Tijdens de pauze vroeg ik hem of dat nog steeds zo was. Hij begon enthousiast te vertellen over de sport en het belang van zelfbeheersing en respect. Ik vroeg of hij een workshop zwaardvechten wilde geven. Dat wilde hij wel. Samen met een klasgenoot bereidde hij een demonstratie voor en deden ze oefeningen met de klas. Een win-win-situatie: Charlie kon buiten de schoolse vakken om zijn talent inzetten en zijn klasgenoten leerden nieuwe dingen. Charlie komt nu af en toe spontaan naar mij toe als hij een wedstrijd heeft gehad.”

Misschien heb je net als de leerkracht op pagina 24 meegemaakt dat het contact met een leerling stroef verliep. En dat je toen opeens een ingang vond om te bouwen aan een warme relatie. Aanbeveling 2 gaat over technieken die je als leerkracht kunt inzetten om positieve ervaringen met leerlingen te creëren, waardoor het contact steeds beter wordt. Het draait daarbij om dagelijkse interacties: de bouwstenen van een relatie.⁹³

Hoe doe je dat?

2.1 Bekrachtig positief gedrag van leerlingen

Door positief gedrag van kinderen te benoemen en te waarderen, kun je de relatie met individuele leerlingen sterker maken.⁹⁴ Je kunt je richten op hun gedrag: “Wat fijn dat je me helpt met uitdelen, dankjewel!”, en op hun schoolwerk: “Deze sommen heb je goed gemaakt. Knap gedaan!” Of prijs het proces: “Ik zie dat je hard gewerkt hebt aan deze presentatie.” Let er wel op dat je niet te pas en te onpas complimenten geeft. Zorg er ook voor dat het compliment gericht is op concreet gedrag, oprecht en echt verdiend is. Bijvoorbeeld: “Ik heb gezien dat je vandaag goed je aandacht hebt vastgehouden bij je werk. Goed van jou!” Wanneer leerlingen vaak geprezen worden of complimenten krijgen voor te makkelijke taken, kunnen ze namelijk onzeker worden. Of ze raken afhankelijk van complimenten en kunnen het gevoel krijgen dat de leerkracht geen vertrouwen in ze heeft.⁹⁵

2.2 Creëer situaties waarin je leerlingen positief kunt bekrachtigen

Bij sommige leerlingen vind je het misschien makkelijk om positieve kanten te belichten en hen complimenten te geven, bij andere kost dat meer moeite. Door bewust situaties te creëren waarin kinderen zich op een gewenste manier zullen gedragen en dit gedrag vervolgens te prijzen, kun je de kans op positief contact vergroten.^{96,97} Laat leerlingen bijvoorbeeld iets vertellen over hun hobby's en interesses of geef ze een taak die ze leuk vinden en aankunnen. In een groepje kan een kind

bijvoorbeeld de rol van voorzitter krijgen. Of geef een taal- of rekenopdracht waarvan je weet dat de leerling deze goed kan. Achteraf kun je dan positieve aandacht hieraan geven. Zo zorg je voor een positieve ervaring en gevoelens van competentie. Dit helpt om relaties positief te houden of te verbeteren.

2.3 Maak ruimte voor kindgeleide activiteiten

Positieve ervaringen kun je ook creëren met kindgeleide activiteiten.^{98,99} Hierbij doe je samen met de leerling een activiteit. In de onderbouw kun je bijvoorbeeld samen spelen in een themahoek, in de bovenbouw kun je een bordspelletje doen of een babbeltje maken. Zorg ervoor dat de leerling bepaalt wat er gebeurt en dat jij dat volgt. Je kunt dan de emoties en het gedrag van de leerling observeren, benoemen en erkennen. Zo laat je zien dat je er begrip voor hebt als de leerling dingen moeilijk vindt, dat je openstaat voor de emoties van de leerling en dat je op moeilijke momenten beschikbaar bent. Door emoties te benoemen, kan het kind deze beter reguleren (zie aanbeveling 6).

2.4 Wees je bewust van je voorbeeldfunctie en ga respectvol met leerlingen om

Leerkrachten hebben een voorbeeldfunctie voor leerlingen. Door op een respectvolle manier met leerlingen om te gaan, kun je ze stimuleren om ook respectvol met jou als leerkracht om te gaan.^{100,101,102} Maak bijvoorbeeld oogcontact, bedank leerlingen en gebruik een warme, kalme stem. Volgens de interpersoonlijke theorie (zie pagina 13) lokt vriendelijk en respectvol gedrag van leerkrachten vriendelijk en respectvol gedrag uit bij leerlingen.^{103,104,105} Je kunt als leerkracht dus bewust vriendelijk en meewerkend gedrag stimuleren door zelf vriendelijk te zijn en genegenheid te tonen. Als je ook in moeilijke situaties ondersteunend en respectvol blijft, geef je het goede voorbeeld en stimuleer je positieve relaties.^{106,107,108} Benoem in deze situaties vooral welk gedrag je wél wilt zien en waarom, in plaats van te benadrukken wat niet goed gaat.

2.5 Stimuleer relaties tussen klasgenoten onderling

De houding van leerkrachten naar individuele leerlingen speelt ook een belangrijke rol in hoe klasgenoten dit kind zien, blijkt uit een meta-analyse.¹⁰⁹ Leerlingen kijken namelijk naar hun leerkracht om te beoordelen of een klasgenoot aardig en de moeite waard is. Als je als leerkracht positief bent over een kind en genegenheid uit, is de kans groter dat klasgenoten dat ook zullen doen. Spreek je daarentegen vaak negatief over een kind, dan heeft het meer kans om afgewezen en buitengesloten te worden.¹¹⁰ Door op een respectvolle manier met leerlingen om te gaan en genegenheid te uiten, kun je dus zowel je eigen relatie met de leerling als de relaties tussen leerlingen onderling verbeteren.

Wat is bekend uit onderzoek?



Activiteiten die kansen creëren voor positief gedrag en positieve interacties tussen leerkracht en leerling, zijn onderdeel van effectieve interventieprogramma's op school- of klasniveau. Dit blijkt uit de meta-analyse van Kincade en collega's.¹¹¹ Dit onderzoek laat ook zien wat de gemeenschappelijke elementen zijn van deze programma's. Meer informatie over dit onderzoek vind je bij aanbeveling 1, in het kader Wat is bekend uit onderzoek? op pagina 21.

De volgende activiteiten, direct gericht op positieve interacties tussen leerkracht en leerling, maken deel uit van effectieve interventieprogramma's:

- Positief gedrag bekrachtigen
- Kindgeleide activiteiten
- Respect tonen

Deze technieken gaan over wat leerkrachten kunnen doen om positieve ervaringen met leerlingen te creëren. Daarom bundelden we deze technieken in deze tweede aanbeveling. Op basis van de overzichtsstudie van Kincade en collega's¹¹² en een aantal andere onderzoeken hebben we ze verder uitgewerkt.



Creëer situaties waarin je leerlingen positief kunt bekrachtigen.

Met sommige leerlingen heb je vaker positief contact dan met anderen. Dit stappenplan helpt je om ook met positieve ervaringen op te doen met leerlingen waarbij dat niet vanzelf gaat:

- Bedenk met welke leerlingen je de afgelopen tijd nog niet zoveel positieve contacten hebt gehad.
- Bekijk of je de les zo kunt organiseren dat deze leerlingen de kans krijgen om zichzelf van een positieve kant te laten zien, bijvoorbeeld met een demonstratie van een hobby.
- Geef leerlingen een compliment als ze zich van een positieve kant laten zien. Kom daar later nog eens op terug, zodat duidelijk is hoezeer je dit waardeert. Benoem bijvoorbeeld hoe interessant je de demonstratie vond of dat je het fijn vond dat de leerling je ergens mee geholpen heeft.
- Denk aan dit positieve gedrag terug als het kind zich een keer negatiever gedraagt.

Zorg voor positieve contacten met leerlingen uit andere klassen.

In de klas zijn vaak vaste regels, maar het is voor leerlingen niet altijd duidelijk welke regels buiten de klas gelden, zoals in de gang of op het schoolplein. Bovendien accepteren leerlingen het niet altijd als een andere leerkracht hen aanspreekt op ongewenst gedrag, zoals in dit praktijkvoorbeeld:

Een leerling zit aan tafel op de gang en ligt met het hoofd op de armen op een schrift. Een leerkracht van een andere groep komt voorbij en zegt: "Ga eens even rechtop zitten en aan het werk." De leerling reageert geïrriteerd en bijt de leerkracht toe: "Jij bent toch zeker mijn juf niet."

De volgende tips kunnen helpen om dit soort situaties te voorkomen:

- Bespreek als team hoe je op school met elkaar en de leerlingen omgaat en welk gedrag je van leerlingen verwacht. Besteed hier consequent aandacht aan en spreek leerlingen aan op ongewenst gedrag, ook als ze niet bij jou in de klas zitten. Dit zorgt voor een veilige, prettige sfeer op school.
- Vertel de leerlingen dat ze ook naar andere leerkrachten moeten luisteren als die hen aanspreken.
- Maak eerst op een neutrale manier contact met de leerling: "Ik zie dat je op de gang zit. Moet je iets afmaken of was het lastig in de klas?" Hierdoor voelt de berisping van een 'vreemde' leerkracht minder als een aanval en wordt de kans op een positieve reactie groter.



Positieve relaties stimuleren

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties

3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen
- 6 Zorg voor herstel van de relatie

3 Ondersteun autonomie en bied structuur

“Bij mij in de klas werken we met doelenkaarten met daarop lesactiviteiten op het niveau van leerlingen. Leerlingen mogen zelf kiezen waar ze aan werken, maar het is wel de bedoeling dat ze alle doelen behalen in de loop van de week. Die bieden structuur en geven houvast. Een voorbeeld: tien minuten voordat op vrijdagmiddag de bel ging, liet leerling Zoë enthousiast haar doelenkaart zien. ‘Juf, ik heb mijn doel af! Denk je dat ik nog tijd heb om aan een nieuw doel te beginnen?’ Ik complimenteerde haar en zei dat dat wel mocht, maar dat de bel bijna zou gaan. Zoë ging toen nog een paar minuten hard aan het werk.”

Door te werken met doelenkaarten, biedt de leerkracht op pagina 28 structuur. Tegelijkertijd ondersteunt de leerkracht ook de autonomie van Zoë, doordat zij aan een nieuw doel mag beginnen. Door autonomie te ondersteunen en tegelijkertijd structuur te bieden, kun je als leerkracht een positieve sfeer in de klas creëren. Ook kun je op deze manier indirect de band met individuele leerlingen verbeteren.¹¹³

Met autonomieondersteuning bedoelen we dat je onderwijs aansluit bij wat leerlingen interessant en belangrijk vinden. Hierbij gaat het om betekenisvolle keuzemogelijkheden bieden wat betreft inhoud en tempo van de lesstof. Daarnaast is het belangrijk dat je uitlegt waarom bepaalde lesstof belangrijk is en zoveel mogelijk de link maakt naar de belevingswereld van kinderen. Zo laat je zien dat je hun mening serieus neemt, waardoor ze zich eerder naar je openstellen.^{114,115,116} Dit zal jullie emotionele band versterken. Leerlingen voelen zich dan ook meer gezien en serieus genomen.

Structuur bieden gaat over het creëren van een voorspelbare klasomgeving. Als je als leerkracht structuur biedt, begeleid je het leerproces van leerlingen door relevante feedback te geven. Daarnaast ben je duidelijk over de regels in de klas en je verwachtingen. Wanneer leerlingen zich niet aan de regels houden, volgen voorspelbare consequenties. Op deze manier zorg je ervoor dat de klasomgeving duidelijk en voorspelbaar is voor kinderen en dat zij weten wat ze moeten doen om de doelen te behalen.^{117,118} Dit geeft een gevoel van rust en veiligheid.

Hoe doe je dat?

3.1 Autonomie ondersteunen

Als leerkracht kun je de autonomie van leerlingen op verschillende manieren ondersteunen. Hieronder geven we een aantal voorbeelden:^{119,120}

- **Creëer mogelijkheden om eigen keuzes te maken.**
Laat leerlingen bijvoorbeeld opdrachten kiezen die passen bij hun eigen interesses en vaardigheden, zoals het onderwerp voor hun spreekbeurt. Of laat ze

bepalen op welk niveau ze aan de lesstof werken, in welk tempo ze door de lesstof gaan, of ze wel of niet de uitgebreidere instructie volgen en wanneer ze om feedback vragen. Als het niet mogelijk is om je leerlingen keuzes te laten maken, kun je uitleggen waarom een opdracht belangrijk is: “We gaan de tafels leren, omdat je die nodig hebt om moeilijkere sommen op te lossen.”

- **Sluit aan bij de belevingswereld van leerlingen.**
Door in de lessen te verwijzen naar wat leerlingen zelf interessant vinden of waar ze in hun dagelijks leven mee te maken hebben, zorg je ervoor dat de lesstof meer voor ze gaat leven en dat leerlingen geïnteresseerd raken en blijven.
- **Gebruik informatieve, uitnodigende taal.**
Nodig leerlingen uit om zelf initiatief te nemen: “Ik wil jullie vragen om ...”, in plaats van dwingende taal: “Jullie moeten de opdrachten in deze volgorde maken.” Dwingende taal kan weerstand oproepen en leerlingen het idee geven dat ze alleen voor de leerkracht werken. Gebruik in plaats daarvan informatieve taal: “Dit hielp anderen met hetzelfde probleem. Misschien zou jij dat ook eens willen proberen?” Of: “Het is handiger om met deze deelopdracht te beginnen, want dat helpt bij het maken van de andere opdrachten.”
- **Neem de mening van leerlingen serieus.**
Geef kinderen op gezette tijden de ruimte om hun mening te delen in de klas, op een respectvolle manier. Accepteer dat ze ook weleens negatief kunnen zijn over de lesstof of de opdrachten die ze moeten maken. Leg uit waarom sommige dingen toch moeten of bedenk – eventueel samen met de leerlingen – alternatieven.

3.2 Structuur bieden

Als leerkracht kun je op verschillende manieren structuur bieden. Hieronder geven we aantal voorbeelden:^{121, 122, 123}

- **Formuleer je verwachtingen duidelijk en begrijpelijk.** Wees helder in je verwachtingen naar leerlingen toe. Formuleer deze eventueel samen met je klas en wees gedetailleerd. Dit kan gaan over de doelen voor één specifieke les of langere periode, over inhoudelijke zaken of over gedrag. Je kunt bijvoorbeeld elke les starten met een doelstelling en deze op een vaste plek op het bord schrijven.
- **Zorg voor duidelijke en terugkerende organisatie in de les.** Benoem expliciet welke regels, routines en materialen je gebruikt in de les en wat je van leerlingen verwacht tijdens de verschillende lesmomenten. Met name voor overgangen is dit van belang, zodat je de lestijd zo effectief mogelijk kunt gebruiken. Leg bijvoorbeeld aan je leerlingen uit wat ze mogen opruimen of klaarzetten en welke rol ze daarin hebben. Zo leren ze ook waar materialen staan, zoals atlanten of verf. Wees hierbij voorafspreekbaar en voorkom verwarring.
- **Monitor vooruitgang samen met leerlingen.** In de midden- en bovenbouw kun je overwegen om voortgang samen met een leerling in de gaten te houden, met het beoogde doel in het achterhoofd. Bepaal samen wanneer het tijd is voor moeilijkere taken. Op deze manier worden kinderen zich bewuster van hun eigen ontwikkeling.
- **Geef begeleiding aan leerlingen.** Bied strategieën, hulp en begeleiding die passen bij de mogelijkheden en capaciteiten van de leerling. Zo voelen leerlingen zich bekwaam om de taken in de klas uit te voeren. Maak hierbij expliciet welke stappen kinderen kunnen nemen om een bepaald doel nog beter te behalen. Dit helpt ze vooruit in hun leerproces.

Wanneer je als leerkracht structuur biedt en daarin duidelijk de leiding neemt, is de kans groter dat leerlingen instructies opvolgen.^{124, 125} Het is daarbij wel belangrijk dat je niet te sturend of te streng wordt, omdat dit zorgt voor passiviteit, verminderde betrokkenheid bij leerlingen of zelfs angst.^{126, 127, 128} Je kunt je daarom op bepaalde momenten ook bewust afwachtend opstellen, om zo ruimte te geven voor eigen inbreng van de leerlingen. Zo stimuleer je ook zelfstandig denken en handelen. Dit werkt vooral goed als de algemene kaders en regels duidelijk zijn.

3.3 Autonomie en structuur combineren

Door autonomie te ondersteunen en tegelijkertijd structuur te bieden, zorg je ervoor dat leerlingen betrokken en gemotiveerd blijven en werk je aan een positieve relatie.¹²⁹ Formuleer bijvoorbeeld heldere leerdoelen en duidelijke verwachtingen over gedrag en bied leerlingen daarnaast keuzemogelijkheden. Toon ook begrip voor de mening van je leerlingen.¹³⁰ Daarnaast kun je het gedrag van kinderen op verschillende manieren reguleren. Doe dit liever niet op een dwingende of controlerende manier: “Tijdens het televisiekijken is iedereen stil!”, maar op een autonomie-ondersteunende manier, waarbij je de reden achter een regel uitlegt: “Als we allemaal stil zijn, kan iedereen goed horen wat er gezegd wordt.”¹³¹

De leerkracht aan het woord



“Ik merkte dat sommige leerlingen zenuwachtig werden als ik ze te veel vrijheid gaf. Daarom laat ik ze tegenwoordig kiezen uit drie opties. Dat geeft meer rust.”

Wat is bekend uit onderzoek?



De psychologische basisbehoeften relatie, autonomie en competentie worden ondersteund of juist belemmerd door verschillende leraargedragingen, blijkt uit onderzoek gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie. Ahmadi en collega's stelden in hun onderzoek 57 motiverende leraargedragingen vast.¹³² De volgende gedragingen hebben het sterkste positieve effect op de behoefte aan relatie en de motivatie van leerlingen:

- Toon onvoorwaardelijke positieve waardering.
- Vraag naar de voortgang, het welzijn en/of de gevoelens van leerlingen.
- Uit genegenheid: wees warm en vriendelijk tegen leerlingen.

- Bevorder samenwerking.
- Breng de inhoud van de les enthousiast om de inhoud leuk en interessant te maken.
- Toon begrip voor het perspectief van leerlingen.

Leraren kunnen experimenteren met deze gedragingen om hun leerlingen zo kansen te bieden op positieve ervaringen. De experts verwachten dat dit zorgt voor een verbetering van de leraar-leerlingrelatie, waardoor kinderen met meer plezier en persoonlijk belang (autonome motivatie) deelnemen aan de lessen. Daarom zijn deze leraargedragingen ook verwerkt in aanbeveling 1 en 2.

Aan de slag met aanbeveling 3



Ondersteun de autonomie van leerlingen.

Er zijn verschillende manieren om de autonomie van leerlingen te ondersteunen. Zorg er hierbij wel voor dat er voldoende kaders zijn, zodat het voor leerlingen duidelijk is wat je van ze verwacht. Dit is belangrijk voor hun behoefte aan competentie.

- Bedenk bij welke opdrachten je de leerlingen deze week meer keuzemogelijkheden zou kunnen geven. Werken ze bijvoorbeeld liever alleen of samen aan een opdracht of willen ze een verslag of een presentatie maken? Geef wel kaders mee, zoals over de inleverdeadline en hoeveel opdrachten kinderen minimaal moeten maken.
- Organiseer een klassenvergadering waarin je de mening van leerlingen over bepaalde onderwerpen bespreekt. Bijvoorbeeld over regels in de klas of de bestemming van het schoolreisje.
- Een ideeënbox in de klas is een fijne vorm om leerlingen meer inbreng te geven. Deze ideeën kun je vervolgens weer bespreken in een klassenvergadering.

Differentieer in autonomie en structuur.

Leerkrachten differentiëren vaak (onbewust) in de mate van autonomie en structuur die ze bieden aan leerlingen. Het kan interessant zijn om jezelf hierover de volgende reflectievragen te stellen:¹³³

- Hoe verschil jij in je aanpak richting verschillende leerlingen?
- Wie geef je veel autonomie en wie minder?
- Wie geef je veel structuur en wie minder?
- Denk je dat dit aansluit bij de behoeften van deze leerlingen? Wie heeft misschien een andere aanpak nodig?

Aan de slag met autonomie-ondersteunende structuur bieden



In de handleiding *Kansrijk en motiverend lesgeven* leer je hoe je de autonomie van leerlingen kunt ondersteunen, hoe je op een autonomie-ondersteunende manier structuur kunt bieden en hoe je hierin kunt differentiëren.¹³⁴

De handleiding kun je vinden op:
www.uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven



Bekijk over dit thema ook deze videoclip:
[www.onderwijskennis.nl/kennisbank/
video-motiverend-lesgeven](http://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/video-motiverend-lesgeven)



Deel 2:

Negativiteit in de relatie beperken

In deel 2 staat het beperken van negativiteit in de leerkracht-leerlingrelatie centraal. Met een negatieve relatie bedoelen we dat de band tussen een leerkracht en een individuele leerling wordt gekenmerkt door met name afwijzing, conflict en frustratie over en weer. Beiden hebben het gevoel dat ze voortdurend met elkaar botsen en leerlingen vinden dat de leerkracht hen oneerlijk behandelt. Het contact met het kind kost de leerkracht veel energie. Zulke relaties zijn schadelijk voor de ontwikkeling van leerlingen.^{135, 136, 137} Maar ook het welzijn van de leerkracht lijdt eronder.¹³⁸

Aanbevelingen 4 tot en met 6 baseren we voornamelijk op studies naar effectieve strategieën die leraren kunnen gebruiken om negativiteit in de relatie te beperken.^{139, 140, 141, 142} Zie ook de kaders Wat is bekend uit onderzoek?

Aanbeveling 4 richt zich op systematische reflectie op relaties, al dan niet samen met collega's.

Aanbeveling 5 gaat over hoe je negativiteit, frustratie en conflict in de relatie kunt voorkomen.

Aanbeveling 6 biedt inzicht in wat je kunt doen als er toch een conflict met een bepaalde leerling is ontstaan.



Positieve relaties stimuleren

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 **Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen**
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen
- 6 Zorg voor herstel van de relatie

4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen

“Als ik aan Matthijs denk, komen deze woorden in mij op: ongeduldig, veeleisend en uitdagend. Ik ben steeds bezig met zorgen dat hij aan het werk blijft. Hij liegt tegen mij over dingen die in de klas gebeuren en soms negeert hij me volledig. Ik begrijp niet wat er in zijn hoofd omgaat, terwijl ik zo mijn best doe om een band met hem te krijgen. Tijdens de veertig jaar dat ik lesgeef, heb ik me nog nooit zo machteloos gevoeld bij een kind. Toen ik dit aan de intern begeleider vertelde, stelde zij voor om samen op mijn relatie met Matthijs te reflecteren. Dit gaf mij inzicht in waarom ik mij zo irriteerde aan Matthijs en hoe ik op een andere manier met hem kon omgaan. Nu gaat het beter tussen ons.”

Bepaalde leerlingen kunnen sneller irritatie en frustratie bij een leerkracht oproepen dan andere leerlingen, zoals in het voorbeeld op pagina 34. Mentale representaties kunnen hierbij een rol spelen. Dat zijn de gevoelens, verwachtingen en gedachten die leerkrachten hebben over een leerling en bijbehorende relatie.¹⁴³ Door reflectie kun je deze mentale representaties positiever maken en eventuele negatieve spiralen doorbreken.^{144, 145, 146}

Mentale representaties werken als een gekleurde bril waarmee de leerkracht naar het gedrag van de leerling kijkt. Bij positieve relaties overheersen positieve emoties en staat de leerkracht open voor de positieve kanten en het positieve gedrag van het kind. Bij een negatieve relatie overheersen negatieve emoties en gevoelens zoals boosheid, frustratie en incompetentie. Leerkrachten zien gewenst gedrag van leerlingen dan vaak over het hoofd en zijn geneigd om gedrag negatief te interpreteren. “Hij doet dit om mij te irriteren”, in plaats van: “Hij zal vandaag zijn dag niet hebben.” Dit werkt als een *selffulfilling prophecy*, waarbij het negatieve beeld over de leerling steeds opnieuw bevestigd wordt en gaandeweg steeds negatiever wordt.

Reflecteren is een effectieve manier om negativiteit in relaties met individuele leerlingen te verminderen en te zorgen voor positievere, warmere contacten.^{147, 148} Deze reflectie is zelfs zo sterk dat het ook positieve effecten kan hebben op relaties met andere leerlingen.¹⁴⁹ Door je te verplaatsen in het perspectief van de leerling, kun je het gedrag van leerlingen beter begrijpen.¹⁵⁰

eigenschappen van de leerling. Zo kun je positieve en negatieve gevoelens meer in balans krijgen.

Relatiegerichte reflectie begint met bewustwording. Als leerkracht ben je je niet altijd bewust van de negatieve emoties die jijzelf en de leerling ervaren. Relatiegerichte reflectie kan helpen om te achterhalen welke contacten overwegend negatief zijn en aanknopingspunten bieden voor verbetering.

4.2 Reflecteer samen met collega's op lastige interacties in de klas

Hoe problematischer de relatie, hoe lastiger het is om er alleen uit te komen. Het kan daarom helpen om samen met een collega te reflecteren. Het liefst iemand die het kind nauwelijks kent en daardoor een open blik heeft. Het is belangrijk dat dit gebeurt in een veilige sfeer en met voldoende begrip. Elke leerkracht krijgt immers te maken met problematische leerlingrelaties en hierin sta je dus zeker niet alleen. Op tijd hulp zoeken, kan erger voorkomen.

Hoe doe je dat?

4.1 Reflecteer op je relatie met individuele leerlingen

Probeer probleemgedrag en conflictsituaties te zien als relatieproblemen waar je zelf ook een aandeel in hebt. Zoek de oorzaak dus niet alleen bij de leerling of de thuissituatie, maar vraag jezelf af welke rol jouw eigen gedrag mogelijk speelt. Stel je daarnaast zoveel mogelijk open voor het positieve gedrag en de goede

De leerkracht aan het woord



“Uitgebreid stilstaan bij een leerling zorgt ervoor dat je bewuster gaat nadenken en bewuster handelt. Daardoor merk je dat het contact verbetert.”

De leerkracht aan het woord



“Door met mijn collega over mijn relatie met Jasmijn te praten, was ik veel meer gefocust op mijn interacties met haar. Dat leverde nieuwe inzichten op. Ik maak nu veel bewuster bepaalde keuzes, omdat ik heb nagedacht over mijn eigen gevoelens en over wat mijn gedrag met haar doet.”

4.3 Verplaats je in het perspectief van de leerling

Probeer conflictsituaties te beschrijven vanuit het perspectief van de leerling. Hierbij is het belangrijk om het gedrag van kinderen te observeren zonder een mening te vormen.¹⁵¹ Zo kun je meer zicht krijgen op de achterliggende redenen van het gedrag en er makkelijker mee omgaan.

Vraag je ook af hoe de leerling de situatie en relatie ervaart en ga hierover in gesprek. Wederzijds begrip over gedrag van de ander kan namelijk frustraties wegnemen en helpt om tot een oplossing te komen.^{152,153}

Aan de slag met het perspectief van de leerling



Stappenplan: jezelf verplaatsen in het perspectief van de leerling

Jezelf verplaatsen in het perspectief van een leerling kan bijvoorbeeld met dit stappenplan.^{154,155} Doorloop de stappen samen met een collega of intern begeleider.

1. Kies een leerling uit van wie je het gedrag vaak niet begrijpt en neem een concrete situatie in gedachten.
2. Beschrijf de situatie aan je collega.
3. Vertel de situatie opnieuw, maar nu vanuit het perspectief van de leerling.
4. Geef aanvullende informatie die kan helpen om de situatie te verduidelijken (bijvoorbeeld over de thuiscontext van de leerling).
5. Bedenk samen met je collega alternatieve verklaringen voor het gedrag van de leerling.
6. Toets de alternatieve verklaringen, bijvoorbeeld door de leerling te observeren of ze te checken bij de leerling of zijn/haar ouders.
7. Evalueer samen met je collega (klopte de alternatieve verklaring?) en bedenk samen hoe je beter kunt afstemmen op het gedrag van de leerling.

In de handleiding *BeGRP – Bekwaam in Gedrag: Responsief door Perspectief* is dit stappenplan verder uitgewerkt (zie <https://www.universiteitleiden.nl/begrp>).



Twee leerkrachten over het stappenplan:

“Het BeGRP-stappenplan heeft mij geholpen om het perspectief van de leerling te begrijpen. Hierdoor kan ik de volgende keer begripvoller reageren.”

“Door over het perspectief van de leerling na te denken, zag ik in dat ik soms anders overkom dan ik bedoel.”

Wat is bekend uit onderzoek?



Relatiegerichte reflectie is een manier om mentale representaties positiever te maken. In het interventieprogramma *Leerkracht Leerling Interactie Coaching* (LLInC) reflecteren een leerkracht en een coach samen op de relatie met individuele leerlingen.^{156,157} De effectiviteit van LLIInC werd onderzocht in een aantal Nederlandse en Belgische studies in het primair onderwijs.

- Spilt en collega's onderzochten de effectiviteit van relatiegerichte reflectie.¹⁵⁸ Leerkrachten die deelnamen aan het interventieprogramma LLIInC reageerden sensitiever op de specifieke leerlingen waarop de interventie gericht was. Daarnaast was er een afname van conflict in de relatie te zien, wanneer leraren voorafgaand aan de interventie van mening waren dat ze het gedrag van de leerling konden beïnvloeden.

- Bosman en collega's vonden dat leerkrachten die deelnamen aan het interventieprogramma LLIInC minder conflict en meer nabijheid ervaarden in de relaties met de leerlingen waarop de interventie gericht was.¹⁵⁹ Leerkrachten voelden zich ook effectiever in het omgaan met deze leerlingen. Bovendien had LLIInC ook effect op de relatie met leerlingen die niet onderdeel waren van de interventie: ook met hen werd meer nabijheid ervaren. Het lijkt er dus op dat relatiegerichte reflectie met een coach zo sterk kan zijn dat het ook doorwerkt in relaties met andere leerlingen in de klas.

Deze studies vormen naast ander werk de basis voor aanbeveling 4.

Aan de slag met relatiegerichte reflectie



Stappenplan voor relatiegerichte reflectie.¹⁶⁰

1. Ga in gedachten alle leerlingen uit je klas langs. Schrijf voor iedereen drie woorden op die kenmerkend zijn: wat schiet je als eerste te binnen als je aan dit kind denkt? Schrijf daarna drie woorden op die kenmerkend zijn voor jullie relatie. Wat valt je op?
2. Bij welke leerlingen heb je vooral negatieve woorden genoteerd of was het lastig om iets te bedenken? De reflectie kun je in eerste instantie vooral op hen richten.
3. Stel jezelf de volgende vragen: hoe voel je je als deze leerling zich op een bepaalde manier gedraagt? Wanneer ervaar je irritaties en hoe beïnvloedt dit je gedrag naar hem/haar?
4. Vraag je af hoe deze leerling de relatie met jou zal ervaren. Voelt dit kind zich veilig bij jou in de klas? Hoe beleeft het jouw gedrag?

5. Wat zijn positieve kanten van deze leerling en jullie relatie? Wanneer had je wel een klik met hem/haar? Hoe zou je zulke momenten vaker kunnen creëren? Wat zou je morgen anders kunnen doen om jullie relatie te verbeteren? Wat zou het kind daarvan merken?

Als relatiegerichte reflectie met collega's niet voldoende helpt om de relatie met een bepaalde leerling te verbeteren, kun je gebruikmaken van het interventieprogramma *Leerkracht Leerling Interactie Coaching* (LLInC).^{161,162} Daarin reflecteren leerkrachten samen met een coach op problematische relaties met leerlingen (zie ook het kader Wat is bekend uit onderzoek?).



Een veilig klimaat op school en in het team creëren.

Elke leerkracht maakt wel eens mee dat het niet lukt om een positieve, warme relatie met een bepaalde leerling op te bouwen en negativiteit en conflicten in de relatie te voorkomen. Het is daarom belangrijk dat er op school en in het team een open, veilige sfeer heerst, zodat leerkrachten om hulp durven te vragen als relaties niet goed lopen. Schoolleiders kunnen hier een belangrijke rol in spelen.

Het is daarom goed om na te denken over onderstaande vragen:

- In hoeverre is er bij jullie op school aandacht voor het belang van positieve relaties met individuele leerlingen? Wordt hierover gepraat in de lerarenkamer of tijdens vergaderingen?

- Voelen leerkrachten zich veilig genoeg om om hulp te vragen als het niet lukt om een positieve relatie met bepaalde leerlingen op te bouwen en negativiteit in de relatie te verminderen?
- Wat kun je zelf doen om leerkrachten te helpen bij het opbouwen van positieve relaties met leerlingen?

In de tools bij de leidraad *Werken aan Onderwijsverbetering* staan tips die je kunt gebruiken bij het creëren van een veilig schoolklimaat. Ga naar www.onderwijskennis.nl/leidraad-onderwijsverbetering en klik op TOOLS bij aanbeveling 4 of scan de QR-code.





Positieve relaties stimuleren

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen**
- 6 Zorg voor herstel van de relatie

5 Voorkom conflicten met leerlingen

“Tijdens de tekenles geef ik Luca een compliment over haar werk: ‘Wat een mooie tekening! Goed bezig!’ Ze kijkt boos, gooit haar potlood op tafel en roept: ‘Het is helemaal niet gelukt. Het is een stomme tekening.’ Ik vraag wat er aan de hand is en waarom ze zo reageert. Luca lijkt rustiger te worden en vertelt dat ze heeft geprobeerd om de lichaamsdelen van het poppetje in verhouding te tekenen, maar dat ze het hoofd en de voeten nu te groot vindt. Samen bespreken we wat ze daaraan kan doen. Aan het einde van de les is het nog niet helemaal gelukt, maar vindt Luca het wel beter geworden. Nu kan ik haar een compliment geven, omdat ze iets nieuws heeft geprobeerd en doorzette terwijl ze het moeilijk vond.”

Door begripvol te reageren, lukte het de leerkracht op pagina 40 om een conflict af te wenden. Want ook voor negatieve relaties met leerlingen geldt: voorkomen is beter dan genezen. Door alert te zijn op de momenten waarop een conflict dreigt te ontstaan, kun je voorkomen dat je in een negatieve, conflictueuze spiraal terechtkomt.^{163, 164}

Hoe doe je dat?

5.1 Geef zelf het goede voorbeeld en wees je bewust van je verbale communicatie

In aanbeveling 2 (Creëer kansen voor positief gedrag en interacties) zagen we al dat leerkrachten een voorbeeldfunctie hebben als het gaat om sociale relaties. Dit geldt ook voor het voorkomen van conflicten en negativiteit. Leerlingen zijn namelijk geneigd om naar hun leerkracht te kijken om te bepalen hoe ze zich moeten gedragen in sociale situaties.¹⁶⁵ Door op een vriendelijke, ondersteunende manier te reageren op vijandig gedrag van kinderen, geef je als leerkracht het goede voorbeeld en kun je een negatieve spiraal doorbreken (lees ook de paragraaf over de interpersoonlijke theorie op pagina 13). Kies daarom voor vriendelijke, ondersteunende manieren van communiceren.¹⁶⁶

Vriendelijke, ondersteunende communicatie

- **Keur alleen het gedrag af, maar niet de leerling als persoon.** Toon begrip voor de gevoelens van de leerling, ook al keur je het gedrag niet goed.
- **Achterhaal de onderliggende oorzaak van het vijandige gedrag.** Hierdoor kun je gericht reageren. Vraag wat er aan de hand is, eventueel persoonlijk op een later moment.
- **Geef een alternatief voor het gedrag van de leerling.** Dit doe je door aan te geven wat je wel acceptabel vindt. Bijvoorbeeld: "Ik vind het goed dat je voor je vriendin opkomt, maar probeer rustig uit te leggen wat je vindt, zonder te schreeuwen."

- **Geef de leerling ruimte om een standpunt toe te lichten.** Dit houdt overigens niet in dat het automatisch moet gaan zoals het kind wil. Door vriendelijk maar duidelijk te reageren, geef je sturing aan de situatie en lok je tegelijkertijd een positievere, meewerkende reactie uit.

Confronterende en vijandige communicatie

- **Gebruik geen beledigende taal.** Sarcasme komt minachtend over, vermindert het zelfvertrouwen van leerlingen en zorgt voor een onveilig klasklimaat. Ook snappen jongere kinderen sarcasme vaak niet of vatten ze een opmerking letterlijk op. Bovendien vergroot sarcasme de kans dat het kind zelf ook beledigende taal gaat gebruiken en dat klasgenoten op een soortgelijke manier met het kind omgaan. Dat kan de acceptatie door klasgenoten negatief beïnvloeden.¹⁶⁷
- **Vermijd schreeuwen.** Schreeuwen om controle over de klas te krijgen, zorgt voor een onveilige en onvoorspelbare omgeving voor leerlingen. Tegelijkertijd is de kans groot dat zij zelf ook gaan schreeuwen om zich verstaanbaar te maken of zich juist afsluiten voor de boodschap die je probeert over te brengen.

5.2 Let op je non-verbale communicatie

Volgens de interpersoonlijke theorie geeft alles wat je als leerkracht in de klas doet een boodschap aan leerlingen, ook de non-verbale communicatie.^{168, 169} Het is goed om je hier bewust van te zijn. Geef je bijvoorbeeld een compliment met een gesloten houding en boze blik, dan kan dit verwarrend zijn voor kinderen en zelfs de tegenovergestelde boodschap geven.

Wat is bekend uit onderzoek?



Welke handvatten kennen we uit onderzoek om conflicten met leerlingen te voorkomen? We bespreken in deze vijfde aanbeveling technieken uit twee goed onderzochte interventies: *Establish-Maintain-Restore*¹⁷⁰ en *BRIDGE*¹⁷¹. Enkele aanbevelingen hieruit zijn:

- Positief disciplineren
- Duidelijke regels en routines
- Soepele overgangen tussen activiteiten

Deze technieken vulden we aan met inzichten uit het onderzoek van Ahmadi en collega's (zie kader Wat is bekend uit onderzoek? bij aanbeveling 3).¹⁷²

In deze studie noemden experts het volgende gedrag als het meest bedreigend voor de behoefte aan relatie en de motivatie van leerlingen:

- Oneerlijk straffen en/of belonen
- Leerlingen negeren
- Beledigende taal gebruiken
- Onvriendelijke communicatie (harde toon, sarcasme)

Door je als leerkracht bewust te zijn van dit gedrag en het zo te vermijden, kun je conflicten met leerlingen voorkomen.

We bespreken in de zesde aanbeveling (zie pagina 46) een aantal andere technieken uit de interventie *Establish-Maintain-Restore*¹⁷³. Deze interventie is effectief gebleken in het verminderen van conflict in leerkracht-leerlingrelaties^{174,175}. Enkele aanbevelingen hieruit zijn:

- Voer een herstelgesprek nadat een conflictsituatie heeft plaatsgevonden.
- Maak leerlingen mede-eigenaar van de oplossing.
- Compenseer een negatieve interactie met positieve interacties.

Vriendelijkheid en openheid kun je overbrengen met een ontspannen lichaamshouding, een warme glimlach en oogcontact. Zo nodig je leerlingen uit om zich op hun gemak te voelen en open te staan voor samenwerking en contact. Afstandelijkheid of vijandigheid blijken uit een gesloten of gespannen lichaamshouding, gefronste wenkbrauwen, een boze gezichtsuitdrukking en je stem verheffen. Deze non-verbale signalen kunnen een gevoel van afstand creëren. Ook ongeduldige gebaren, zoals het tikken met een pen of voet, brengen soms onbedoeld een gevoel van irritatie over.

Het is overigens niet zo dat je als leerkracht alleen maar positieve emoties mag laten zien. Een keer je irritatie of boosheid laten blijken mag best, zolang je jezelf in de hand houdt. Een goede relatie zul je hier niet meteen mee verstoren. Maar doe het niet

te vaak, want regelmatig boos worden zorgt ervoor dat relaties met individuele leerlingen en de sfeer in de klas als geheel slechter worden.

De schoolleider aan het woord



"Ik vind het belangrijk dat we in en rond de school op een goede manier met elkaar omgaan. Als je merkt dat een collega uit frustratie vaak negatief over of met een leerling praat, spreek hem/haar er dan op aan en voer een gesprek over wat er onder dat gevoel ligt."

5.3 Stuur het gedrag van leerlingen op een positieve manier bij

Door ongewenst gedrag van leerlingen op een positieve manier te corrigeren, kun je voorkomen dat situaties uit de hand lopen en er een conflict ontstaat.¹⁷⁶ Doe dat zo snel en onopvallend mogelijk.¹⁷⁷ Zo voorkom je dat er leestijd verloren gaat en dat andere kinderen zich uit verveling ook gaan misdragen. Ook geef je kinderen de kans om hun gedrag om te buigen.

Non-verbale correcties zijn over het algemeen het minst verstorend en opvallend. Dan kijk je de leerling aan terwijl je uitleg blijft geven, gebruik je handgebaren, leg je een hand op tafel of ga je in de buurt staan. Daarna volgen verbale, anonieme correcties: “Naar mij kijken, alsjeblieft.” Wanneer dit niet voldoende is, kun je een kind fluisterend een-op-een aanspreken terwijl de rest van de klas aan het werk is.

Als het toch nodig is om een kind voor de groep te corrigeren, dan doe je dat het liefst zo snel mogelijk. Benoem het gewenste gedrag, bijvoorbeeld: “Rebecca, pak je spullen en ga aan de slag met de rekensommen. Fijn dat de kinderen op de achterste rij daar al mee bezig zijn. Goed zo, Rebecca.”¹⁷⁸

5.4 Behandel leerlingen eerlijk

Wanneer leerlingen zich oneerlijk behandeld voelen, kan dit leiden tot conflict. Soms zijn leerkrachten zich ervan bewust dat ze leerlingen al dan niet hetzelfde behandelen, maar soms ook niet. Er zijn verschillende redenen waarom kinderen zich oneerlijk behandeld kunnen voelen.¹⁷⁹

- **De leerkracht is niet consequent** in de manier waarop leerlingen gecorrigeerd en gestraft worden. Het ene kind wordt bijvoorbeeld niet gestraft en het andere kind wel, terwijl ze hetzelfde gedrag vertonen, zoals door de leerkracht heen praten.
- **De leerkracht beloont op een oneerlijke manier**, waarbij leerlingen die hetzelfde positieve gedrag laten zien of gelijk presteren op een taak, verschillende beloningen ontvangen. Hierdoor vinden leerlingen dat beloningen onvoorspelbaar zijn en dat de leerkracht onrechtvaardig is.

- **De leerkracht negeert bepaalde leerlingen** door afstand te houden of ze geen aandacht te geven op momenten waarop dat wel gepast zou zijn. Bijvoorbeeld als een kind een vraag stelt of overstuurt. Dit geeft leerlingen het gevoel dat ze niet gewaardeerd worden en dat de leerkracht hen minder aardig of belangrijk vindt dan andere leerlingen.

Door alert te zijn op een eerlijke behandeling kun je bovenstaande situaties voor een deel voorkomen. In de praktijk kan het ook gebeuren dat je ongewenst gedrag van bepaalde kinderen bewust door de vingers ziet, omdat regels opvolgen voor hen moeilijker is. Denk bijvoorbeeld aan stilzitten op een stoel. Het kan dan helpen om de reden achter je keuzes uit te leggen, zodat kinderen niet het idee krijgen dat je oneerlijk bent of bepaalde klasgenoten voortrekt.¹⁸⁰ Over het algemeen voelen leerlingen dergelijke verschillen in benadering goed aan en ervaren ze dit als eerlijk.

5.5 Zorg voor heldere regels en soepele overgangen tussen lesactiviteiten

Geef leerlingen zo min mogelijk aanleiding en ruimte voor ongewenst gedrag om negatieve relaties te voorkomen.^{181,182} Zo zorgen lange overgangen tussen activiteiten en een lange of saaie instructie ervoor dat leerlingen zich gaan vervelen. Hierdoor kunnen conflictsituaties ontstaan. Door materialen klaar te leggen, leerlingen duidelijk uit te leggen wat je van ze verwacht en dit met ze te oefenen, kun je lesovergangen snel en efficiënt organiseren. Zoek daarbij de juiste balans, want bij te snelle wisselingen hebben kinderen geen tijd om hun werk af te ronden en over te schakelen naar het volgende onderdeel. Hierdoor luisteren ze mogelijk niet meteen, met frustratie voor iedereen tot gevolg.



Corrigeer het gedrag van leerlingen op een positieve manier.

Gedrag van leerlingen op een positieve manier bijsturen kan volgens het *Establish-Maintain-Restore* stappenplan (EMR *Playbook*) op deze manier:¹⁸³

1. Neem indien nodig een kort moment om jezelf onder controle te krijgen. Herinner jezelf eraan dat een simpele oplossing vaak het beste werkt en tel bijvoorbeeld tot drie.
2. Ga zo dicht mogelijk bij de leerling staan, terwijl je verdergaat met bijvoorbeeld instructie.
3. Vraag het kind om iets te doen waarvan de kans groot is dat het zal gehoorzamen. Stel bijvoorbeeld een passende, niet te moeilijke vraag over de stof of vraag iets naar een andere leerkracht te brengen. Bedank het kind hiervoor.
4. Geef een suggestie voor alternatief gedrag en formuleer dit op een positieve, niet-bedreigende manier. Bijvoorbeeld: "Ga aan de slag met opdracht 3" in plaats van "Stop met anderen lastigvallen."

Reageer begripvol op ongewenst gedrag van leerlingen.

Op een begripvolle manier reageren op ongewenst gedrag kan op deze manier:

1. Toon begrip voor de leerling. Probeer jezelf in de leerling te verplaatsen en de onderliggende emoties van de leerling te begrijpen. Laat ook merken dat je probeert om de reden achter het ongewenste gedrag te achterhalen: "Wat is er aan de hand?" Of: "Het lijkt erop dat je niet met dit groepje wilt samenwerken, klopt dat?"
2. Benoem het ongewenste gedrag op een objectieve, feitelijke manier: "Je praat door me heen terwijl ik aan het uitleggen ben."
3. Benoem het gewenste gedrag: "Ik wil graag dat je stil bent als ik aan het uitleggen ben."

4. Leg kort en bondig uit waarom het gedrag ongewenst is: "Als je door me heen praat, kunnen de andere leerlingen me niet verstaan en weet je zelf ook niet wat de bedoeling is."
5. Geef de leerling twee alternatieven voor gedrag waaruit hij/zij kan kiezen en benoem de bijbehorende gevolgen.
6. Reageer op een positieve manier als de leerling het gewenste gedrag laat zien.

Werk aan je non-verbale communicatie.

Je kunt op verschillende manieren aan je non-verbale communicatie werken. Hieronder een aantal tips:

- Vraag een collega om bij jou in de klas te komen observeren en feedback te geven op je non-verbale communicatie.
- Neem de les op en kijk deze alleen of samen met een collega terug. Beoordeel of je non-verbale communicatie paste bij de boodschap die je op dat moment wilde overbrengen. Hoe is bijvoorbeeld je gezichtsuitdrukking, houding en stemgebruik?
- Vraag leerlingen om feedback. Bijvoorbeeld: "Kijk ik nu boos?" Dat helpt ook om te voorkomen dat sommige leerlingen jouw non-verbale communicatie verkeerd interpreteren.

Vraag collega's of de intern begeleider om hulp.

Wanneer het niet lukt om conflicten met een leerling te voorkomen, kun je je collega's of de intern begeleider om hulp vragen. Vraag bijvoorbeeld om intervisie of klassenobservatie door collega's of de intern begeleider, of om video-interactie-begeleiding of synchroon coachen door een deskundige. Hierdoor krijg je inzicht in hoe de conflictmomenten ontstaan en wat je kunt doen om deze te voorkomen.



Positieve relaties stimuleren

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur

Negativiteit in de relatie beperken

- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen
- 6 Zorg voor herstel van de relatie**

6 Zorg voor herstel van de relatie

“Tijdens de instructie had ik Daniël al twee keer gewaarschuwd dat hij stil moest zijn. Na de derde keer zei ik dat hij apart moest gaan zitten. Daniël riep dat het niet zijn schuld was. Tijdens het zelfstandig werken knoopte ik een gesprekje met hem aan. Ik erkende zijn emoties: ‘Ik zie dat je boos bent.’ Daarna legde ik uit dat ik niet wilde dat de les werd verstoord, omdat de klas daar last van had. Ik zag hem ontspannen. Daniël vertelde toen dat zijn buurman hem zat te irriteren. En dat het langer speelde, maar hij het niet durfde te vertellen. Ik stelde voor om elkaar beter te leren kennen, zodat Daniël zich veiliger bij mij zou voelen. We spraken af om wekelijks samen een spelletje te doen.”

Als je als leerkracht negativiteit in je relaties wil beperken, betekent dat niet dat je leerlingen niet meer mag corrigeren of hun gedrag mag bijsturen. Een conflict kun je ook niet altijd voorkomen, zoals in het voorbeeld op pagina 46. Het is dan belangrijk om te investeren in het herstel van de relatie, om te vermijden dat de negatieve ervaring op de voorgrond blijft en een negatieve invloed heeft.¹⁸⁴ Zeker bij veelvuldige conflicten is aandacht voor herstel belangrijk.¹⁸⁵ Het kan helpen om de leerling hier actief bij te betrekken. Aanbeveling 6 is grotendeels gebaseerd op de interventie *Establish-Maintain-Restore*,¹⁸⁶ die effectief is gebleken in het verminderen van conflict in leerkracht-leerlingrelaties.^{187,188}

Hoe doe je dat?

6.1 Help leerlingen om hun emoties te reguleren

Tijdens conflictsituaties kunnen de emoties hoog oplopen. Omdat kinderen deze niet altijd kunnen reguleren, reageren ze soms op een ongewenste manier. Met coaching zorg je ervoor dat leerlingen zelf meer zicht krijgen op hun emoties en deze beter kunnen reguleren.^{189,190,191} Daarnaast kun je kinderen zo het gevoel geven dat je begrip hebt voor hun gevoelens, ook als deze negatief zijn. Denk bijvoorbeeld aan emoties valideren: “Ik begrijp dat je boos bent en dat is oké” of emoties labelen: “Ik zie aan je gezicht dat je van streek bent. Klopt dat?”

Probeer zelf rustig te blijven tijdens een conflictsituatie en laat je niet te veel meeslepen, zodat je de controle over de situatie houdt. Door ook je eigen emoties te benoemen, krijgt de leerling inzicht in hoe je hiermee kunt omgaan, bijvoorbeeld: “Ik merk dat ik hier boos om word en het lastig vind. Laten we samen bedenken wat we nu het beste kunnen doen.”

6.2 Compenseer een negatieve interactie met positieve interacties

Probeer een negatieve interactie met tenminste drie positieve interacties te compenseren.¹⁹² Negatieve interacties, zoals een kritische opmerking of een negatieve correctie, maken namelijk meer indruk op kinderen dan positieve interacties, zoals een compliment of positieve feedback. Hiermee voorkom je dat interacties met een leerling in een negatieve spiraal terechtkomen.

De leerkracht aan het woord



“Ik gebruik vaak emotiekaarten of een gevoels-thermometer. Hierdoor kan ik makkelijker met leerlingen over hun emoties praten en help ik ze om die beter te begrijpen. Ik doe dat vaak met alle leerlingen aan het begin van de dag, zodat ik weet hoe ze binnenkomen. En ik gebruik het vaak als ik met een leerling een nagesprek heb als we een aanvaring hebben gehad.”

6.3 Voer een herstelgesprek met de leerling

Zoek een rustig moment waarop je de leerling alleen kunt spreken, bijvoorbeeld aan het einde van een les of in de pauze. Bespreek de conflictsituatie. Afhankelijk hiervan kun je voor dit ‘herstelgesprek’ kiezen uit verschillende communicatietechnieken:¹⁹³

- Neem verantwoordelijkheid voor je eigen aandeel in de conflictsituatie: “Sorry. Ik had dat niet op die manier moeten zeggen.” Dit betekent niet dat je de volledige verantwoordelijkheid op je hoeft te nemen. Benoem alleen wat je zelf beter of anders had kunnen doen.
- Toon dat je begrip hebt voor de gevoelens en emoties van de leerling.
- Benoem expliciet dat jullie het incident nu achter jullie laten en opnieuw beginnen. “Het ging niet zo lekker tussen ons. Maar nu beginnen we opnieuw.” Anders kunnen leerlingen zich zorgen blijven maken over of je nog boos op ze bent, waardoor ze zich slechter kunnen concentreren.

- Benoem dat je om het kind geeft en blij bent dat het bij jou in de klas zit. Benadruk een positieve eigenschap.

Het helpt om dit soort herstelgesprekken voor te bereiden door te bedenken wat je anders had kunnen doen en wat je van de leerling zou wensen. Zorg dat je daadwerkelijk iets positiefs over het kind weet te benoemen. Bedenk mogelijke oplossingen, maar vraag vooral naar ideeën van de leerling.

De schoolleider aan het woord



“Over herstelgesprekken maken we als team afspraken en we houden elkaar hieraan. We helpen elkaar als het lastig wordt. Bijvoorbeeld door samen het gesprek voor te bereiden.”

6.4 Maak de leerling mede-eigenaar van de oplossing

Leerlingen hebben vaak goede ideeën over waarom een conflictsituatie ontstaat en hoe jullie dit de volgende keer kunnen voorkomen. Door samen te bespreken wat er misging, kun je zorgen voor wederzijds begrip en concrete ideeën voor het vervolg. Zo stimuleer je kinderen om na te denken over alternatieven voor hun gedrag. Ook geef je ze een gevoel van autonomie, waardoor ze gemotiveerder zijn om actief mee te werken aan een oplossing (zie aanbeveling 3).

Als de gekozen oplossing toch niet goed werkt, kun je alsnog meer sturing nemen of het kind om input vragen voor een alternatief. Geef leerlingen wel altijd het idee dat ook jij een oplossing hebt. Bijvoorbeeld: “Ik heb een paar ideeën over wat we anders kunnen doen, maar ik ben eerst benieuwd hoe jij dit ziet.”

Aan de slag met herstelgesprekken



Herstelgesprekken kosten tijd en vragen oefening.¹⁹⁴ Het is daarom aan te raden om dit soort gesprekken goed voor te bereiden. Dat kan bijvoorbeeld op deze manier:

- Zet voor jezelf in steekwoorden op papier hoe de conflictsituatie verliep. Wat was de aanleiding, wat gebeurde precies en wanneer escaleerde het?
- Bereid het gesprek voor. Bedenk bijvoorbeeld wat je zelf anders had kunnen doen, wat voor verandering je graag zou willen zien in het gedrag van de leerling en wat je een positieve eigenschap van de leerling vindt.
- Oefen het gesprek eventueel met een collega en vraag feedback.
- Plan voldoende tijd voor het gesprek in en zorg dat de kans dat jullie gestoord worden zo klein mogelijk is.
- Voer het gesprek.
- Vraag eventueel feedback aan de leerling en monitor de situatie na verloop van tijd.

Praktische tips voor tijdens het herstelgesprek:

- Teken de conflictsituatie uit op een tijdlijn. Benoem het geobserveerde gedrag. Vraag daarna wat de leerling ervoor en erna ervaren heeft. Luister, vraag door en teken het op de tijdlijn.
- Neem verantwoordelijkheid voor je eigen aandeel in de situatie en zeg sorry voor wat je anders had kunnen doen.
- Erken de emoties van de leerling en benoem eventueel die van jezelf. Help de leerling als hij/zij het lastig vindt om emoties onder woorden te brengen.
- Bedenk samen met het kind een oplossing voor een soortgelijke situatie de volgende keer. Hierbij kun je bijvoorbeeld gebruikmaken van Schaalvragen (zie <https://gritineducation.com/schaalvragen/>). Vraag de leerling om de situatie een cijfer te geven op een schaal van 1 (ongewenste situatie) tot 10 (gewenste situatie). Vraag waarom de leerling kiest voor dat cijfer en niet lager, zodat je eerder een positief antwoord krijgt. Wat is er nodig om één stapje hoger te komen en hoe gaan jullie dat aanpakken?

Referenties

- 1 Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Garant.
- 2 Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- 3 den Brok, P., van Tartwijk, J., Mainhard, T. (2023). Effective Interpersonal Relationships: On the Association Between Teacher Agency and Communion with Student Outcomes. In: Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (eds) *Effective Teaching Around the World*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_22
- 4 Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- 5 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 6 Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- 7 Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- 8 Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- 9 Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- 10 Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- 11 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- 12 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers’ motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 13 Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Fontys Hogeschool. <https://uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven>
- 14 Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents’ motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- 15 Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students’ need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>

- 16 Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- 17 Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- 18 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- 19 Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- 20 Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N., Harris, E., & Hanson, D. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- 21 Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- 22 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 23 Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press.
- 24 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.
- 25 Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>
- 26 Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-142). Routledge.
- 27 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers. https://telos-uitgevers.nl/wp-content/uploads/2024/11/Klassenmanagement_WEB.pdf
- 28 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers. https://telos-uitgevers.nl/wp-content/uploads/2024/11/Klassenmanagement_WEB.pdf
- 29 Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>
- 30 Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51(1), 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- 31 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.

- 32 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 33 Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & human development*, 14(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- 34 Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher–student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-142). Routledge.
- 35 Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- 36 Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- 37 Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- 38 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 39 Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- 40 Wang, M.-T., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- 41 Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- 42 den Brok, P., van Tartwijk, J., Mainhard, T. (2023). Effective Interpersonal Relationships: On the Association Between Teacher Agency and Communion with Student Outcomes. In: Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Klassen, R.M. (eds) *Effective Teaching Around the World*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-31678-4_22
- 43 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 44 Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- 45 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 46 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 47 Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2016). Affective teacher–student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- 48 ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2029218>

- 49 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22.
<https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 50 Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- 51 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 52 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher’s invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412.
<https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 53 Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2016). Affective teacher-student relationships and students’ externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- 54 ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129.
<https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2029218>
- 55 Kincade, L., Cook, C., & Goerdts, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 56 Karasova, J., & Nehyba, J. (2023). Student-centered teacher responses to student behavior in the classroom: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1156530>
- 57 Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 58 Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers’ relatedness with students: An underemphasized component of teachers’ basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.
<https://doi.org/10.1037/a0026253>
- 59 Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers’ relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1949.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- 60 Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000-2019. *Educational Research Review*, 34.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- 61 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- 62 Wang, M.-T., Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- 63 Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, Teacher-Student Relations, and Math Achievement Trajectories in Elementary School. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407-417.
<https://doi.org/10.1037/a0017762>
- 64 Nguyen, T., Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. (2020). The classroom relational environment and children’s early development in preschool. *Social Development*, 29(4), 1071-1091.
<https://doi.org/10.1111/sode.12447>
- 65 Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.
<https://doi.org/10.1037/edu0000240>

- 66 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 67 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 68 Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- 69 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 70 ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschuere, K., & Colpin, H. (2023). The role of affective teacher-student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110-129. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2022.2029218>
- 71 Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- 72 Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- 73 Milatz, A., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1949. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01949>
- 74 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 75 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 76 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 77 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 78 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 79 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 80 Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>

- 81 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 82 Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 243-257. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- 83 Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 143-158. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(03\)00009-7](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00009-7)
- 84 Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- 85 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 86 Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>
- 87 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 88 Thijs, J., & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808. <https://doi.org/10.1002/pits.21635>
- 89 Leraar24. (2023). *Ouderbetrokkenheid vergroten? Begin bij jezelf*. <https://www.leraar24.nl/2626118/ouderbetrokkenheid-vergroten-begin-bij-jezelf/>
- 90 Spilt, J. L. (2022). Affectieve relaties tussen leraren en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In S. S. A. De Boer S. Nijs, & S. Doolaard (Red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 87-104). ACCO.
- 91 UC Berkeley's Greater Good Science Center. (n). 2 x 10: *Getting to know a student*. <https://ggie.berkeley.edu/practice/2-x-10-getting-to-know-your-students/>
- 92 Spilt, J. L., & Buyse, E. (2023). Naar een warme relatie met àl jouw leerlingen. *Basis*, 130(9), L2-L9.
- 93 Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- 94 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 95 Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485480>
- 96 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 97 Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (Eds.). (2014). *Managing classroom behavior using positive behavior supports* (International Edition). Pearson.
- 98 Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38-64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- 99 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>

- 100 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 101 Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. M., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004>
- 102 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 103 Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press.
- 104 Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51(1), 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- 105 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.
- 106 Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51(1), 143-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- 107 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.
- 108 Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-142). Routledge.
- 109 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 110 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 111 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 112 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 113 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 114 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

- 115 Mammadov, S., & Schroeder, K. (2023). A meta-analytic review of the relationships between autonomy support and positive learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102235>
- 116 Stroet, K., Opdenakker, M.-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- 117 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- 118 Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N., Harris, E., & Hanson, D. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- 119 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 120 Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Fontys Hogeschool. <https://uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven>
- 121 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- 122 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 123 Patall, E. A., Yates, N., Lee, J., Chen, M., Bhat, B. H., Lee, K., Beretvas, N., Lin, S., Man Yang, S., Jacobson, N., Harris, E., & Hanson, D. (2023). A meta-analysis of teachers' provision of structure in the classroom and students' academic competence beliefs, engagement, and achievement. *Educational Psychologist*, 59(1), 42-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2274104>
- 124 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.
- 125 Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-142). Routledge.
- 126 Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- 127 Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- 128 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 129 Howard, J. L., Slemp, G. R., & Wang, X. (2024). Need support and need thwarting: A meta-analysis of autonomy, competence, and relatedness supportive and thwarting behaviors in student populations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/01461672231225364>
- 130 Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

- 131 Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Fontys Hogeschool. <https://uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven>
- 132 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 133 Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Fontys Hogeschool. <https://uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven>
- 134 Hornstra, L., & Van den Bergh, L. (2025). *Kansrijk en motiverend lesgeven*. Universiteit Utrecht, Fontys Hogeschool. <https://uu.nl/kansrijkenmotiverendlesgeven>
- 135 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 136 Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- 137 Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.V46-3>
- 138 Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- 139 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 140 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 141 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 142 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 143 Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- 144 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 145 Endedijk, H. M., de Swart, F., Pranger, S., Hammer, A., van der Stelt, E., Molenaar, J., Laros, N., van Genderen, A., van Rossum, S., van Hout, G., Zee, M., & Mainhard, T. (2024). *Perspectief nemen bij gedragsproblemen*. Leiden University. https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/eindrapport_-_perspectief_nemen_bij_gedragsproblemen.pdf
- 146 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development*, 14(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>

- 147 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 148 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development, 14*(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 149 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 150 Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social perspective taking: A professional development induction to improve teacher-student relationships and student learning. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 330-348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- 151 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research, 90*(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 152 Endedijk, H., de Swart, F., Molenaar, J., Hammer, A., Laros, N., Pranger, S., van der Stelt, E., van Rossum, S., van Genderen, A., van Hout, G., Zee, M., & Mainhard, T. (2023). *BeGRP. Bekwaam in gedrag: Responsief door perspectief*. Leiden University.
- 153 Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social perspective taking: A professional development induction to improve teacher-student relationships and student learning. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 330-348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- 154 Endedijk, H., de Swart, F., Molenaar, J., Hammer, A., Laros, N., Pranger, S., van der Stelt, E., van Rossum, S., van Genderen, A., van Hout, G., Zee, M., & Mainhard, T. (2023). *BeGRP. Bekwaam in gedrag: Responsief door perspectief*. Leiden University.
- 155 Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social perspective taking: A professional development induction to improve teacher-student relationships and student learning. *Journal of Educational Psychology, 115*(2), 330-348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- 156 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 157 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development, 14*(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 158 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development, 14*(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 159 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 160 Spilt, J. L. (2022). Affectieve relaties tussen leraren en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In S. S. A. De Boer S. Nijs, & S. Doolaard (Red.), *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs* (pp. 87-104). ACCO.
- 161 Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- 162 Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development, 14*(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- 163 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>

- 164 Sadler, P., Ethier, N., & Woody, E. (2011). Interpersonal complementarity. In L. Horowitz & S. Strack (Red.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions* (pp. 123-142). John Wiley & Sons, Inc.
- 165 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 166 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 167 Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- 168 Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press
- 169 Wubbels, T., Brekelmans, M., Mainhard, T., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2016). Teacher-student relationships and student achievement. In K. Wentzel & G. Ramani (Red.), *Handbook of social influences in school contexts. Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes* (pp. 127-142). Routledge.
- 170 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 171 Cappella, E., Hamre, B. K., Kim, H. Y., Henry, D. B., Frazier, S. L., Atkins, M. S., & Schoenwald, S. K. (2012). Teacher consultation and coaching within mental health practice: Classroom and child effects in urban elementary schools. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 80(4), 597-610. <https://doi.org/10.1037/a0027725>
- 172 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 173 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 174 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 175 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 176 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 177 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers. https://telos-uitgevers.nl/wp-content/uploads/2024/11/Klassenmanagement_WEB.pdf

- 178 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.
https://telos-uitgevers.nl/wp-content/uploads/2024/11/Klassenmanagement_WEB.pdf
- 179 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176.
<https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 180 Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158-1176.
<https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- 181 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 182 Wubbels, T., den Brok, P., Claessens, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2024). *Klassenmanagement vanuit een interpersoonlijk perspectief*. Telos Uitgevers.
https://telos-uitgevers.nl/wp-content/uploads/2024/11/Klassenmanagement_WEB.pdf
- 183 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 184 Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds & G. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- 185 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 186 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 187 Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 188 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 189 Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education & Development*, 21(1), 38-64.
<https://doi.org/10.1080/10409280802657449>
- 190 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- 191 Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (2015). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2), 243-257.
<https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
- 192 Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
<https://doi.org/10.3102/0034654320946836>

- 193** Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>
- 194** Cook, C., Coco, S., Zhang, Y., Fiat, A. E., Duong, M., Renshaw, T., Long, A., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher-student relationships: Preliminary evaluation of the Establish-Maintain-Restore (EMR) method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0025.V47-3>

Samenvatting

Leerkracht-leerlingrelaties in het primair onderwijs

Deze leidraad ondersteunt leerkrachten en andere professionals in het primair onderwijs bij het opbouwen van positieve relaties met leerlingen. Een positieve leerkracht-leerlingrelatie is belangrijk, omdat deze invloed heeft op de ontwikkeling van leerlingen en op het welbevinden van leerkrachten. Leerlingen die een positieve relatie met hun leerkracht hebben, zijn gemotiveerder en meer betrokken bij school, presteren beter, vertonen minder probleemgedrag en hebben betere relaties met leeftijdsgenoten. Leerkrachten die positieve relaties met hun leerlingen hebben, zijn enthousiaster over hun werk en ervaren minder stress.

De kennis in deze leidraad is gebaseerd op verschillende theorieën en op internationale wetenschappelijke literatuur. Leerkrachten kunnen deze kennis gebruiken om positieve relaties met leerlingen te stimuleren (deel 1) en negatieve relaties met leerlingen te beperken (deel 2).

Op basis van theorie en literatuur werken we zes aanbevelingen uit:

- 1 Zorg voor een persoonlijke band met alle leerlingen.
- 2 Creëer kansen voor positief gedrag en interacties.
- 3 Ondersteun autonomie en bied structuur.
- 4 Reflecteer regelmatig op je relaties met individuele leerlingen.
- 5 Voorkom conflicten met leerlingen.
- 6 Zorg voor herstel van de relatie.

Bij alle aanbevelingen geven we concrete suggesties om aan de slag te gaan, individueel of samen met collega's.

Mogen we je iets vragen?

We horen graag wat je van deze leidraad vindt en hoe je deze gaat gebruiken in je onderwijs.

Laat het ons weten via
[onderwijskennis.nl/
leidraden/vragenlijst](https://onderwijskennis.nl/leidraden/vragenlijst).

