



# WARME LEERKRACHT- LEERLING RELATIES

“Karim? Een heerlijk kind om in de klas te hebben. Maar Ella? Nee, de klik is er echt niet. En elke dag opnieuw is er iets waardoor ik mijn geduld lijkt te verliezen.” Herkenbaar? Waarschijnlijk. Leraren werken met mensen en die kunnen nogal eens van elkaar verschillen. Conflictueuze relaties maken het werken onaangenaam. Maar ook de kinderen in kwestie lijden hieronder.

Hoe geraak je hieruit? In dit nummer van Leer-Kracht nemen we de leerkracht-leerling relaties onder de loep. Jantine Spilt en Evelien Buyse (KU Leuven) geven, vanuit schoolpsychologisch perspectief, theoretische inzichten en handvaten zodat we beter begrijpen hoe die relaties werken. Zelf concluderen de auteurs dat zorg dragen voor leerkracht-leerling relaties betekent dat je zorg draagt voor leerlingen én leraren.

TEKST  
*Eva Tiquet*

ILLUSTRATIES  
*Rutger Van Parys*

Rianne Bosman (Universiteit Amsterdam) en Mirella van Minderhout (Bureau Mind) bouwen verder op deze concepten. Met ‘leerkracht-leerling interactie coaching’ (LLInC) gaan ze aan de slag om vastgelopen leerkracht-leerling relaties te ontspannen. Een concreet voorbeeld toont hoe die aanpak werkt.



# Naar een warme relatie met ál jouw leerlingen

Sommige kinderen zijn een cadeau om in de klas te hebben. Bij andere kinderen haal je opgelucht adem als het jaar voorbij is. Als het wat moeilijker gaat denken we vaak meteen aan allerlei problemen die we aan het kind toeschrijven, zoals druk, opstandig en wispelturig gedrag. Maar het zijn niet noodzakelijk de kinderen met moeilijk hanteerbaar gedrag waar leerkrachten mee worstelen ...

Vooral wanneer moeilijk gedrag de leerkracht-leerling relatie ondermijnt, beginnen de problemen écht. Dan worden leerkracht en leerling diep geraakt en dat heeft stevige consequenties voor het emotioneel welbevinden en functioneren van niet alleen de leerling, maar ook van de leerkracht. Andersom kan een positieve relatie net het verschil maken. Het is enorm bevredigend wanneer je die klik kunt maken met een kind met moeilijk hanteerbaar gedrag en je doorheen het jaar samen een positieve ontwikkeling doormaakt.

## TEKST

Jantine L. Spilt &  
Evelien Buyse  
(Schoolpsychologie  
en Ontwikkeling in  
Context KU Leuven)

## LEERKRACHT-LEERLING RELATIES VANUIT HET GEHECHTHEIDS- PERSPECTIEF

We zijn nog niemand tegengekomen die het belang van de leerkracht-leerling relatie tegenspreekt. We voelen allemaal dat de relatie met de leerling belangrijk is voor de schoolse betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Zonder relatie geen prestatie, wordt gezegd. Wetenschappelijk onderzoek bevestigde dit al meermaals. Maar hoe komt dat eigenlijk?

Volgens het gehechtheidsperspectief hangt de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie sterk samen met drie factoren die belangrijk zijn voor het leren: emotionele veiligheid, een positief zelfbeeld en zelfregulatie. Een goede leerkracht-leerling relatie biedt kinderen emotionele veiligheid doordat deze functioneert als een veilige basis en haven voor de kinderen. Kinderen die voelen dat de leerkracht voor hen de veilige basis is in de klas, hebben de innerlijke drang om zich te ontwikkelen. Ze genieten van nieuwe ervaringen en uitdagingen, omdat ze weten dat de leerkracht er altijd voor hen is.

Deze kinderen ontwikkelen ook een beter schools zelfbeeld. Ze voelen dat ze het waard zijn dat iemand in hun ontwikkeling investeert en ze vertrouwen erop dat de leerkracht zich voor hen inzet. Een sterk zelfbeeld maakt ook dat ze minder snel van streek raken als ze fouten maken. Ze zijn juist veerkrachtig, durven hulp vragen wanneer nodig en leren van hun fouten. Een warme relatie draagt ook bij aan de zelfregulatie van kinderen. Kinderen met een warme relatie gebruiken hun leerkracht als veilige haven wanneer ze van streek zijn. De leerkracht zal hen helpen met het reguleren (aanpassen) van hun emoties, verwachtingen of doelen. Dit proces heet co-regulatie en draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulatie van kinderen, wat dé basis is voor zelfgestuurd leren. Kortom, leraar-leerling relaties bevorderen de zelfregulatie van kinderen en maken kinderen ontvankelijker voor leren. En dit maakt het lesgeven ook meteen een stuk makkelijker voor de leerkracht.

### **NABIJHEID, AFHANKELIJKHEID, CONFLICT**

Vanuit het gehechtheidsperspectief kan de affectieve kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie heel concreet beschreven worden aan de hand van drie dimensies. Wanneer de relatie fungeert als een veilige basis en haven, zoals hierboven besproken, spreken we van *nabijheid*. Nabijheid

verwijst naar wederzijds vertrouwen, betrokkenheid en plezier. Een relatie kan zich ook kenmerken door afhankelijkheid of door conflict. Een hoge mate van *conflict* in de relatie duidt op onderlinge strijd en wantrouwen tussen de leerkracht en de leerling. Het contact gaat gepaard met negatieve gevoelens. De leerling ervaart de leerkracht niet als veilige basis en kan geen beroep doen op de relatie als veilige haven wanneer hij moeilijkheden ervaart. Voor de leerkracht kost het contact veel energie. Beide kunnen zich emotioneel onveilig en onmachtig voelen. *Afhankelijkheid* geeft aan dat de leerling onvoldoende autonoom functioneert volgens zijn leeftijd. De leerling voelt zich emotioneel onveilig, zoekt voortdurend bevestiging en gedraagt zich aanklampend. Voor de leerkracht is het contact emotioneel belastend. Afhankelijkheid en conflict zijn belangrijke voorspellers van (toenemende) emotionele- en gedragsproblemen en verslechterende schoolprestaties. We spreken van een *afstandelijke* relatie wanneer de relatie gekenmerkt wordt door niet alleen weinig nabijheid, maar ook door weinig conflict en weinig afhankelijkheid. Het komt ook voor dat een relatie gekenmerkt wordt door zowel nabijheid als conflict. Er zijn dan momenten waarop het echt niet klikt en het contact veel energie vraagt, maar ook momenten waarop er sprake is van plezier, wederkerigheid en begrip voor elkaar.

### Het dyadisch perspectief

Het dyadisch perspectief op leerkracht-leerling relaties is voornamelijk geënt op de gehechtheidstheorie en legt de nadruk op de affectieve kwaliteit van de een-op-een relatie tussen een leerling en een leerkracht. Deze affectieve kwaliteit wordt beschreven aan de hand van drie dimensies: nabijheid, conflict en afhankelijkheid.



### HET DYADISCH PERSPECTIEF VERSUS HET TTI MODEL

Het is je misschien opgeval- len dat we tot nu toe spraken over relaties die een leerkracht kan hebben met elk van de leerlingen in de klas afzonderlijk. Deze kijk op affectieve relaties met individuele leerlingen noemen we het *dyadisch perspectief*. Het dyadisch perspectief wordt zelden expliciet benoemd. Relaties opbouwen met leerlingen gebeurt vooral “op gevoel” en theorie hierrond is nog vrij onbekend. Ook in de lerarenopleidingen wordt dit opgemerkt. Relaties worden daar vooral benaderd vanuit het “Teaching Through Interactions” model van Hamre en Pianta, afgekort het TTI model. In dit model wordt de wijze waarop de leerkracht in interactie gaat met leerlingen onderverdeeld in drie deelaspecten: emotionele ondersteuning, klasmanagement en educatieve ondersteuning. Deze drie deelaspecten zijn te zien in het observeerbare gedrag van de leerkracht in interactie met de klas. De nadruk ligt dus meer op het interactieve, ondersteunende gedrag van de leerkracht ten aanzien van de volledige klasgroep en minder op de individuele, affectieve beleving van relaties (vertrouwen, emotionele veiligheid, zelfeffectiviteit).

### HET TTI MODEL IS BELANGRIJK MAAR NIET VOLDOENDE

Hoewel het TTI model belangrijk is voor kwaliteitsvol onderwijs, is het volgens ons niet voldoende. Waarom niet? Waarom hebben we het dyadisch perspectief nodig?

Het eerste argument is dat emotionele ondersteuning, zoals we dat in een klas kunnen observeren, zich niet automatisch vertaalt in nabije relaties op dyadisch niveau. In de praktijk komen we leerkrachten tegen die zorgzaam, geduldig

## Een goede leerkracht- leerling relatie biedt kinderen emotionele veiligheid doordat deze functioneert als een veilige basis en haven voor de kinderen.

en ondersteunend zijn in de omgang met hun leerlingen. En toch zullen ook zij soms vastlopen in hun relaties met individuele leerlingen. Ook voor hen zullen er kinderen zijn die een gesloten boek zijn, van wie zij de noden niet kunnen peilen, die hun geduld op de proef stellen, die hen laten twijfelen aan zichzelf, die hen

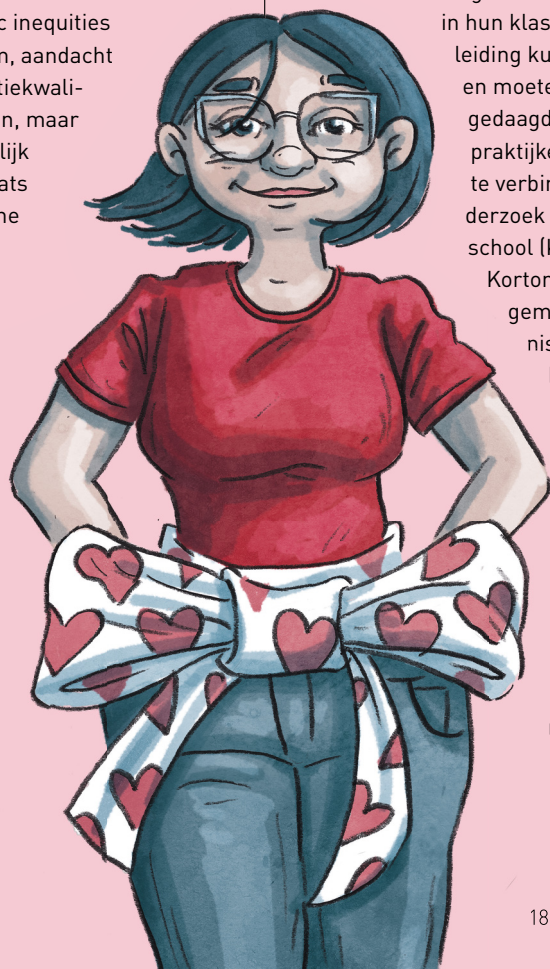
uitputten. Kortom, kinderen met wie de relatie zich, ondanks alle inspanningen, kenmerkt door gebrek aan wederkerigheid, of door conflict of afhankelijkheid. De impact daarvan wordt gevoeld door zowel de leerkracht als de leerling. Onderzoek bevestigt dat emotionele ondersteuning niet automatisch leidt tot warme één-op-één relaties. Wanneer in onderzoek zowel emotionele ondersteuning (klasniveau) als relatiekwaliteit (dyadisch niveau) gemeten worden, zien we iets opvallends. De beide hangen niet sterk samen en voorspellen ontwikkeling en leren van kinderen onafhankelijk van elkaar. Ook opvallend is dat een emotioneel veilig klasklimaat niet kan compenseren voor problematische relaties op dyadisch niveau. Kortom, ook in de context van een veilig klasklimaat zijn er kinderen die geen veilige, dyadische relatie hebben met hun leerkracht. Voor deze kinderen moeten leerkrachten kennelijk meer inzetten dan een algemeen emotioneel veilige en ondersteunende omgeving.

Het tweede argument is dat een onveilige, conflictueuze relatie de winst van hoge interactiekwaliteit teniet kan doen. Dit lijkt vooral voor de zwakste leerlingen te gelden. We geven twee voorbeelden van onderzoeken waarin dit aange- toond is. Nguyen en collega's (2020) observeerden in klassen de drie deelaspecten van het TTI model. Zij vonden dat kinderen niet profiteerden van een hoge interactiekwaliteit op de drie deel-

aspecten wanneer de dyadische relatie onveilig was, dat wil zeggen conflictueus of gekenmerkt door een gebrek aan nabijheid. De auteurs schrijven dan ook: "In order to improve the quality of classrooms (...), a key target is promoting a close and positive dyadic relationship between children and their teachers first, and then, focus on classroom interactional quality" (pp. 14-15). Crosnoe en collega's (2010) onderzochten de invloed van instructiekwaliteit op de ontwikkeling van wiskundige vaardigheden. Ze vonden dat de achterstand van laag-presterende leerlingen ten opzichte van hoog-presterende leerlingen verkleinde bij hoge niveaus van instructiekwaliteit, maar: enkel indien de relatie vrij was van conflict. Bij een conflictueuze relatie werden de positieve effecten van instructiekwaliteit teniet gedaan. De onderzoekers concludeerden dan ook: "Focusing on the former [instructiekwaliteit] without respecting the power of the latter [relatiekwaliteit] can take efforts to educate children and solve systemic inequities only so far." (p.416). Kortom, aandacht lijkt nu vooral naar interactiekwaliteit op groepsniveau te gaan, maar zou volgens wetenschappelijk onderzoek in de eerste plaats moeten gaan naar dyadische relatiekwaliteit.

### DE KLOOF TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK: EEN GEMEENSCHAPPELIJKE TAAL

Aandacht voor dyadische relatiekwaliteit betekent concreet dat leerkrachten (en leerlingenbegeleiders) kennis moeten hebben van de verschillende relatiedimensies en deze moeten kunnen herkennen bij hun leerlingen. Dat vereist een



## Onderzoek bevestigt dat emotionele ondersteuning niet automatisch leidt tot warme één-op-één relaties.

woordenschat die verder gaat dan een relatie kunnen omschrijven als "goed", "moeilijk" of "slecht" en een perspectief dat verder reikt dan een focus op leerlingkenmerken of het gedrag van de leerling. Met behulp van het dyadisch perspectief dat de relatie typeert in termen van nabijheid, conflict en afhankelijkheid kan veel preciezer en genuanceerder nagedacht worden over de relatie met een specifieke leerling. En dus ook over waar het schoentje knelt wanneer er zorgen zijn over de relatie. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten nabijheid, afhankelijkheid en conflict kunnen herkennen in hun eigen relaties met de kinderen

in hun klas. Leerkrachten-in-opleiding kunnen dit niet spontaan en moeten (herhaaldelijk) uitgedaagd worden om theorie en praktijkervaringen met elkaar te verbinden, zo blijkt uit onderzoek op een Vlaamse hogeschool (Koenen et al., 2021).

Kortom, we hebben nood aan gemeenschappelijke kennis die ons een "taal" biedt die herkenbaar is voor iedereen in het onderwijs en onze gesprekken en reflecties over dyadische relaties naar een hoger niveau tilt.

### MEER DAN EEN WARM HART

Die gedeelde "taal" is nog weinig aanwezig in

ons onderwijs en in de leerlingenbegeleiding (Koenen et al., 2022). Het dyadisch perspectief op leerkracht-leerling relaties blijkt nog teveel een blinde vlek te zijn. Hoe komt dit? Nog te vaak wordt gedacht dat leerkrachten dit “allemaal wel weten”. Leraren kiezen immers voor het leraarschap, omdat ze begaan zijn met kinderen en jongeren. Daaruit leidt men gemakshalve af dat het dus wel goed zit met de interpersoonlijke vaardigheden van leraren (Borremans et al., ingediend). Maar noch algemene interpersoonlijke vaardigheden noch een warm hart zijn op zichzelf voldoende (Koomen, 2023).

### EEN GESPREK TUSSEN LEERKRACHTEN EN LEERLINGENBEGELEIDERS

Het gebrek aan een gemeenschappelijke taal laat zich ook voelen in de leerlingenbegeleiding. Begeleiders in het onderwijs geven aan dat ze het lastig vinden om met leerkrachten in gesprek te gaan over problemen in de leerkracht-leerling relatie. Voor hen voelt het veiliger om het gesprek te voeren over moeilijk hanteerbaar gedrag. Daarmee wordt de aandacht gevestigd op de leerling en niet op de relationele beleving van de leerkracht. Hiermee wordt geen recht gedaan aan de ervaring van leerkrachten voor wie het relationele aspect wel degelijk van tel is.

Wanneer we enkel maar spreken over moeilijk hanteerbaar gedrag, dan raken we slechts aan het topje van de ijsberg. Al wat er onder zit op relationeel vlak, blijft verborgen. Daarmee missen we niet alleen kansen voor de onder-

steuning van de leerkracht als professionele opvoeder, maar óók de kans om zorg te dragen voor het welzijn van de leerkracht (lees ook L-10 tot L-16).

### ZORGEN VOOR RELATIES IN DE KLAS

De literatuur geeft ook inzicht in wat nodig is om nabije relaties na te streven met alle leerlingen. Eerst en vooral is het belangrijk om je betrokkenheid te tonen bij elke leerling.

- Belangrijk is om te tonen dat je de ander “ziet”. Kinderen (en volwassenen) willen gezien worden. Dit kun je bijvoorbeeld doen door kinderen individueel te begroeten bij het begin van de les (bv. door in de deur te gaan staan). Aan het einde van de les neem je afscheid van elk kind. Het is een klein gebaar dat veel verschil kan maken.
- Persoonlijke aandacht is belangrijk. Dit doe je door regelmatig korte individuele gesprekken aan te gaan waarin je een open vraag stelt. Korte gesprekken voor, tijdens of na de lessen kunnen quick wins zijn. Ook extra-curriculaire activiteiten waar docenten en leerlingen samen aan deelnemen (buurtactiviteit, sport, gezamenlijke lunches ...) zijn daar een goede gelegenheid voor. Er zijn ook leerkrachten die dit doen door heen-en-weer schriftjes uit te wisselen met leerlingen. Deze betrokkenheid vraagt wat inspanning, maar hangt sterk samen met motivatie.
- Wees je ervan bewust dat je een rolmodel bent en geef bewust uiting aan respect en dankbaarheid. Dit heeft een positief effect op het sociale klimaat in de klas en op de onderlinge relaties tussen klasgenoten. Wanneer de sfeer in de groep goed is, wordt het lesgeven makkelijker voor jou.

### ALS HET MOEILIK WORDT

Kan je eigenlijk wel een nabije relatie hebben met alle leerlingen in je klas? We kennen allemaal wel voorbeelden van relaties die gekenmerkt worden door afhankelijkheid of conflict

Het is belangrijk dat leerkrachten nabijheid, afhankelijkheid en conflict kunnen herkennen in hun eigen relaties met de kinderen in hun klas.

en een gebrek aan nabijheid. Je focus richten op elke leerling individueel is cruciaal maar daarom nog geen garantie op succes. In het handboek voor inclusief onderwijs (2023) wordt besproken hoe lastig het soms is om een nabije relatie op te bouwen met leerlingen met specifieke noden. Wanneer het niet lukt, vraagt dat een extra inspanning. In de literatuur vinden we daarover het volgende terug:

- Een eerste stap is bewustwording. De bewustwording dat moeilijk hanteerbaar gedrag van kinderen altijd ook iets zegt over de relatie met jou. Gedrag vindt immers niet plaats in een vacuüm, maar in de context van relaties. Gedrag is dus een boodschap. Achter moeilijk gedrag gaan noden schuil. Deze noden zijn niet altijd makkelijk te observeren. Vooral niet wanneer kinderen oppositioneel gedrag vertonen vanuit een basisgevoel van wantrouwen naar volwassenen. Dat gedrag altijd relationeel is, betekent ook dat moeilijk gedrag een sterke impact kan hebben op jou persoonlijk. Het is belangrijk om daarbij stil te staan om goed voor jezelf te kunnen zorgen.
- Wanneer de relatie met een kind niet goed voelt, is reflectie belangrijk. Bijvoorbeeld reflectie op de kwaliteit van de relatie. Wordt jouw relatie met dit kind gekenmerkt door nabijheid, conflict of afhankelijkheid, of een combinatie? Hoe ervaart het kind jou? Voelt het zich veilig bij jou? Dit soort vragen moeten niet alleen gesteld worden wanneer de leerkracht aanvoelt dat er wat schort aan de relatie. Ook wanneer er sprake is van teruggetrokken gedrag, faalangst, oppositioneel gedrag of onderpresteren is het belangrijk om te kijken naar de kwaliteit van de dyadische relatie. Belangrijk punt hierbij is dat

## Een pedagogische visie op relatiekwaliteit onderstreept zowel het belang ervan voor de leerling als voor de leerkracht.

leerlingen en leerkracht de relatie niet noodzakelijk op dezelfde manier ervaren. Wanneer in onderzoek zowel de leerling als de leerkracht bevraagd wordt over de relatie die ze samen hebben, blijken de perspectieven niet zelden sterk uiteen te lopen. Dus ook

wanneer je zelf denkt dat het wel goed zit, kan het aangewezen zijn om bij je leerling na te gaan of jouw leerling dat ook zo ervaart. Vraag je ook af of de leerling jou wel echt kan gebruiken als veilige basis en haven in de klas.

- Ook observeren en perspectief nemen zijn belangrijk. Denk niet te snel dat je het gedrag van de leerling wel kan duiden of verklaren. Probeer open en neutraal te kijken naar wat er gebeurt in de relatie (observeren), verplaats je in de leerling (perspectief nemen) en heb ook aandacht voor de invloed van de omgeving op ongewenst gedrag. Ook de hierboven genoemde gesprekje of heen-en-weer schriftjes kunnen helpen bij het perspectief nemen.
- Cultiveer positieve gevoelens en empathie. Wat je aandacht geeft, gaat groeien. Daarom is het net wanneer er strubbelingen zijn belangrijk dat je aandacht geeft aan wat goed gaat. Op welke momenten ervaar je plezier of put je voldoening uit het contact met deze leerling? Wat waardeert je in deze leerling? Kan je de momenten waarop het contact wél goed voelt vermeerderen? Of kan je momenten creëren waarop de positieve en sterke eigenschappen van de leerling op de voorgrond kunnen treden? Hoe toon je tijdens deze momenten empathie voor de problemen van jouw leerling?
- Bij moeilijk hanteerbaar gedrag in de context van conflictueuze relaties is het men-

selijk om sterk te leunen op je autoriteit als leerkracht. Het is verleidelijk om het gewenste gedrag af te dwingen bij de leerling door middel van correctie en straffen. Een autoritaire stijl kan tijdelijk werken, maar is op de lange termijn altijd contraproductief. Zorg voor duidelijke grenzen, maar bied ook ondersteuning en zet in op verbindende taal. Blijf de boodschap communiceren dat jij de leerling respecteert en dat je bereid bent de leerling te helpen waar nodig en dat de leerling jou te allen tijde kan vertrouwen.

- Ken je grenzen en wees mild voor jezelf. Sommige kinderen hebben in hun leven al heel wat meegemaakt en komen met een behoorlijk zware “rugzak” naar school. Soms lijken kinderen het zichzelf nog eens extra moeilijk te maken door zich af te zetten tegen anderen. Kinderen mogen van jou verwachten dat je je warme hart toont. Maar je bent geen hulpverlener. Ook bij jou kunnen de emoties soms hoog oplopen, wat een

## Cultiveer positieve gevoelens en empathie. Wat je aandacht geeft, gaat groeien.

risico is voor stress en burn-out. Wees je daarvan bewust en vraag tijdig hulp. Een externe leerlingenbegeleider kan voor jou een “kritische vriend” zijn door een

nieuw perspectief te bieden en samen op zoek te gaan naar wat werkt bij deze leerling. Beproefde methodieken zoals Samen-spel en LLIInC kunnen daarbij helpen.

### GEDEELDE VERANTWOORDELIJKHEID EN EEN PEDAGOGISCHE VISIE

Tot slot mag niet vergeten worden dat dyadische relaties een gezamenlijke verantwoordelijkheid zijn van een schoolteam. Prof. Pianta, pionier in het wetenschappelijk onderzoek naar dyadische relaties en zelf ook leerkracht, was ervan overtuigd dat een gezamenlijke visie op het belang van relaties een positieve invloed heeft op de dyadische relaties in de klas. Een pedagogische visie op relatiekwaliteit onderstreept zowel het belang ervan voor de leerling als voor de leerkracht. Dit impliceert ook erkenning van de emotionele impact op beide wanneer de relatie conflictueus of afhankelijk is. Het helpt ook wanneer dyadische relaties expliciet opgenomen worden in de visie van de school over brede basiszorg. Daarnaast is het belangrijk dat er nagedacht wordt over een aanpak om relaties tussen leerkrachten en leerlingen te verbeteren. Wanneer en hoe trekt de leerkracht aan de alarmbel als de relatie dreigt te ontsporen en waar kan de leerkracht de nodige ondersteuning vinden? Zorg dragen voor leerkracht-leerling relaties betekent immers zorg dragen voor leerlingen én leerkrachten.

## Meer lezen

- Blogs over leerkracht-leerling relaties van de onderzoekseenheid van de auteurs:  
<https://opgroeienblog.wordpress.com/category/schoolcontext/leerkracht-kind-relaties/>  
<https://opgroeienblog.wordpress.com/2023/01/27/een-sociale-kaart-van-de-klas-reflecties-van-leerkrachten/>
- Websites  
<https://relatieonderzoekuva.wordpress.com/>  
<https://www.bureaumind.nl/llinc/ontstaansgeschiedenis/>  
<https://leerkrachtleerlingrelaties.wordpress.com/>  
<http://samen-spel.weebly.com/>



## Literatuurlijst

- Bosman, R. (2018). Goede leerkracht-kind relaties: Belangrijk voor kind én leerkracht. *De Wereld van het Jonge Kind*, 45(8), 17-19.
- Borremans, L. F. N., Deryck, A., & Spilt, J. L. (under review). "It's a way of being for a teacher": multiple perspectives on relationship-building competencies in teacher education.
- 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.
- Koenen, A-K., Borremans, L., De Vroey, A., Kelchtermans, G., Spilt, J. L. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: An intervention study among student teachers in special education. *Frontiers In Education*, 6, Art.No. 769573, 1-11. doi: 10.3389/feduc.2021.769573
- Koenen, A-K., Spilt, J. L., Kelchtermans, G. (2022). Understanding teachers' experiences of classroom relationships. *Teaching And Teacher Education*, 109, 1-10. doi: 10.1016/j.tate.2021.103573
- Koomen, H. M. Y.M.Y. (2023). Professionele pedagogische en hulpverleningsrelaties vragen meer dan een warm hart. *Jeugd in Ontwikkeling*. <https://doi.org/10.54447/JiO.14502>
- Koomen, H. M. Y.M.Y., Roorda, D.L., Spilt, J. L. (2017). Zonder relatie geen prestatie: Het belang van een persoonlijke relatie met de leerkracht gedurende de schoolloopbaan. In: R. Van Steensel, E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs*, (3-13). (Stichting Lezen Reeks, 28). Eburon. ISBN: 9789463011495.
- 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.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Spilt, J. L. (2017). De leerling: daar doen we het voor! Leerkrachten ondersteunen in hun relaties met gedragsmoeilijke leerlingen. *School- en Klaspraktijk*, 57 (230), 20-25.
- Spilt, J. L. (2022). Affectieve relaties tussen leraren en leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In: A. De Boer, E. Struyf, S. Nijs, S. Doolaard (Eds.), *Samen inclusief onderwijs realiseren. Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*, Hoofdstuk 5, (87-104). ACCO. ISBN: 9789464147049.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2014). Een cruciaal verschil: Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen. *Mensenkinderen*, 29(141), 4-8.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, 91(6).



# ‘Goed zorg dragen voor de leerling, is goed zorg dragen voor de leerkracht’

In het vorige artikel schrijven dr. Jantine Spilt en dr. Evelien Buyse over het belang van dyadische relaties in het basisonderwijs. Zij geven ook concrete suggesties om nabije relaties met alle leerlingen in de klas na te streven en beschrijven wanneer er extra inspanningen nodig zijn om relatiekwaliteit te bevorderen. Wij bouwen hierop voort met een praktijkvoorbeeld. Hoe kunnen dyadische relaties via een specifiek interventieprogramma verbeterd worden?

## VASTGELOPEN RELATIES

Wij focussen op relaties die zijn vastgelopen: de leerkracht ziet geen uitweg om zelfstandig het contact met de leerling te verbeteren en de leerling ondervindt hinder van het contact met de leerkracht. Het risico op zo'n vastgelopen relatie is groter bij leerlingen met een extra zorgbehoefte, zoals leerlingen die moeite hebben met de gedragsregulatie, teruggetrokken

gedrag of oppositioneel gedrag. Zit deze leerling in de klas bij een leerkracht die zich niet effectief voelt om de leerling te ondersteunen (de leerkracht heeft het gevoel dat zij niet kan bereiken wat zij wil bij de leerling), of die druk of stress ervaart, dan kunnen problemen in de relatie versterkt worden. In figuur 1 staan belangrijke risicofactoren voor het ontwikkelen van een negatieve leerkracht-leerling relatie.

## TEKST

Rianne Bosman  
(Universiteit van  
Amsterdam) & Mi-  
rella van Minderhout  
(Bureau Mind)

**FIGUUR 1. Risicofactoren die de kans op een negatieve leerkracht-leerling relatie kunnen vergroten** (Van Minderhout, 2023, Bureau MIND)



### LERAREN ONDERSTEUNEN

Een dyadische leerkracht-leerling relatie kan, ondanks alle inspanningen, gekenmerkt worden door conflicten, wederzijds onbegrip, weinig warmte en nabijheid. De sensitiviteit van gedragsregulering staat onder druk. Dan is het van belang dat een leerkracht ondersteuning krijgt bij het verbeteren van de kwaliteit van de relatie (zie casus in kader op L-12). De meeste trainingen zijn gericht op hoe leraren hun handelen kunnen veranderen. Een voorbeeld is dat er door middel van consultatieve leerlingbegeleiding of observaties onderzocht wordt hoe de leraar zijn handelen kan aanpassen op de behoefte van de leerling. Deze concrete tips en behandelmethoden voor het veranderen van het pedagogisch handelen kunnen bijdragen aan het opbouwen van positieve interacties. Maar dit kan onvoldoende zijn om blijvende veranderingen in ernstig vastgelopen relaties te bewerkstelligen. Sterker nog, door handelingsadviezen te geven, kan de werkdruk en het gevoel van incompetentie toenemen bij de leraar.

Trainingen waarin gericht wordt op denkpatronen van leerkrachten (verwachtingen, houdingen, gevoelens en percepties) helpen om relaties duurzaam te veranderen.

Ons standpunt is dat trainingen waarin juist gericht wordt op denkpatronen van leerkrachten, waaronder verwachtingen, houdingen, gevoelens en percepties, behulpzaam zijn om relaties duurzaam te veranderen. Want de mate waarin een leerkracht in staat is om emotionele veiligheid te bieden aan een leerling hangt volgens de gehechtheidstheorie af van deze denkpatronen of overtuigingen. Een voorbeeld van een training die hierop gericht is, is Leerkracht-Leerling Interactie Coaching (LLInC).

## Introductie casus meester Jan en Noah

Jan is een ervaren leerkracht met ruim 30 jaar ervaring in het basisonderwijs. Jan heeft moeite met zijn omgang met Noah. In het tweede leerjaar is overwogen om Noah te verwijzen naar het buitengewoon basisonderwijs vanwege ADHD-problematiek. Er zijn enkele hulpverleningstrajecten gestart voor Noah om zijn aandachtstekort en gedragsproblemen te verminderen. Op dit moment, in het vijfde leerjaar, vertoont Noah druk en opstandig gedrag. Jan vindt het contact met Noah zeer moeizaam omdat hij hem moeilijk bij de groep kan houden. Jan vertelt dat Noah veel effectieve leertijd mist, hij is veel afwezig. Noah is druk, kan niet op zijn plaats blijven zitten, verdwijnt veelvuldig naar de wc en blijft dan lang weg. Hierdoor heeft Jan het gevoel dat hij Noah vaak moet corrigeren, dat hij veel tijd aan hem kwijt is die hij ook aan andere leerlingen wil besteden. Jan maakt duidelijk dat het gedrag van Noah zorgt voor frustraties en een uitgeblust gevoel. Jan denkt dat het niet meer goed komt en hij telt de dagen tot het schooljaar voorbij is.

### LEERKRACHT-LEERLING INTERACTIE COACHING (LLINC)

Leerkracht-Leerling Interactie Coaching beoogt denkpatronen van leerkrachten aan te spreken door middel van relatiegerichte reflectie. In vastgelopen leerkracht-leerling relaties

In vastgelopen leerkracht-leerling relaties ontstaan vaak rigide gedachten bij leerkrachten, die kunnen leiden tot negatieve gevoelens.

ontstaan vaak rigide denkpatronen bij leerkrachten. Rigide gedachten kunnen gaan over de leerling ("deze leerling liegt *altijd* als ik hem ergens op aanspreek") of over de leerkracht zelf ("Wat ik ook probeer, het lukt mij niet om de negativiteit tussen ons te beperken"). Deze gedachten kunnen leiden tot negatieve gevoelens. Al die gedachten en negatieve gevoelens kunnen er toe leiden dat een leerkracht vooral dat ziet wat dat beeld bevestigt - wat er niet goed gaat - en heeft minder aandacht voor wat wel lukt. Op hetzelfde moment wordt de leerkracht minder sensitief voor de behoeften van de leerling en uit zich dat in het handelen. De ene leerkracht probeert steeds meer controle te gebruiken om het gedrag te beïnvloeden. Dat kan leiden tot een machtsstrijd en overmatige conflicten. Andere leerkrachten worden juist inschikkelijker of zelfs onverschillig en stoppen met zich inzetten voor de leerling (zie ook leerkracht Jan in de casusbespreking). Beide reacties van leerkrachten hebben een negatieve invloed op de kwaliteit van de relaties en het functioneren van leerkracht en leerling in de klas. De problematiek van leerlingen en leerkrachten kan hierdoor verergeren.

LLINC heeft als doel door middel van reflectie bij leerkrachten deze rigide denkpatronen doorbreken. Dat gebeurt door het gesprek aan te gaan over gevoelens, houdingen en percepties van de leerkracht ten aanzien van de leerling. Het doel is dat de leerkracht inziet dat hij of zij de mogelijkheden heeft om de leerling *wel* te beïnvloeden in plaats van het probleem wat meer eenzijdig bij de leerling te leggen.

Als je als leerkracht meer mogelijkheden ziet om de leerling aan te sturen, dan krijg je vaak een meer open houding. Naast negatieve gevoelens komt er meer ruimte voor positieve gevoelens ten aanzien van de leerling. Dit geeft de leerkracht meer ruimte voor sensitief han-



delen en minder emotionele stress in de interacties met de leerling.

### **LLINC: DE EERSTE SESSIE**

De LLInC training bestaat uit verschillende stappen die worden doorlopen met een coach die in Leerkracht-Leerling Interactie Coaching getraind is. Een eerste stap is om het inzicht in de relatie met de leerling te vergroten. Dat wordt gedaan door middel van een interview. Tijdens het interview worden de verwachtingen, opvattingen en emoties van de leerkracht ten opzichte van een leerling uitgelicht. Bij de start van het interview word je als leerkracht gevraagd om drie woorden te noemen over de relatie met de leerling. In het onderwijs wordt vaak gesproken in termen van leerlinggedrag, maar door deze eerste vraag wordt de leerkracht aangemoedigd om te denken in relatie-termen. Door de focus op de wederzijdse rol in het contact is er ook meer ruimte om naar het eigen handelen en perspectief te kijken. Hierdoor wordt het gesprek naar een ander niveau getild.

Daarna volgen vragen over recente, concrete gebeurtenissen die de leerkracht heeft opgedaan in relatie met de leerling, waarbij wordt doorggevraagd naar de emoties van de leerkracht én de leerling. Op deze manier wordt geprobeerd het reflectief functioneren aan te spreken. Dit houdt in dat je je als leerkracht meer gaat verplaatsen in de gedachten en gevoelens van de leerling, om zo het gedrag te kunnen duiden en de behoeften van de leerling vast te kunnen stellen. Aan de andere kant heeft het reflectief functioneren ook betrekking op jezelf als leerkracht. Het gaat erom dat je je eigen emoties leert herkennen en begrijpen.

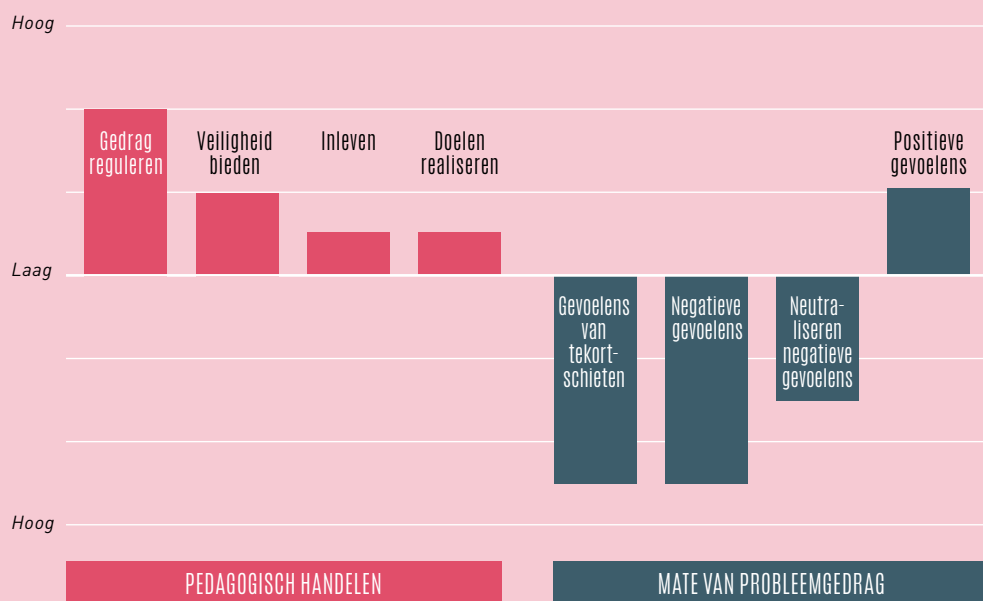


## Casus tijdens LLINC

In het interview praat Jan veel over de negatieve aspecten van het contact met Noah. Het gedrag van Noah tart het geduld van Jan en hij voelt zich vaak gefrustreerd over zijn interacties met Noah. Dat uit zich onder andere in een hoge mate van gevoelens van tekortschieten, negatieve gevoelens en een lage score voor doelen realiseren. Jan is streng voor zichzelf, hij zegt dat hij wat Noah betreft maar weinig goed kan doen. Ook zegt hij tijdens het interview dat hij veel doet om het gedrag te managen maar soms wat minder aansluiting vindt bij wat Noah nodig heeft. Jan bekent dat hij daar niet goed grip op krijgt: hij

weet eigenlijk niet wat Noah precies voelt en denkt. Dit is onder andere zichtbaar in een lage score op inleven en perspectief nemen. Als de coach vraagt of Jan ook positieve aspecten van zijn relatie met Noah kan benoemen, denkt Jan lang na. Daarna benoemt Jan dat Noah eigenlijk vaak blij lijkt om Jan te zien. En dat hij dikwijls zegt dat hij hem een stoere meester vindt. Jan had hier eerder niet over nagedacht. Hij realiseert zich dat zijn eigen negatieve kijk op de situatie met Noah hem verhindert om de leuke kanten van Noah te zien én om te focussen op manieren die wel goed werken in het contact met Noah. Op basis van meerdere inzicht-

**FIGUUR 2. Het leerkracht-leerling relatieprofiel van leerkracht Jan over leerling Noah**  
(Koomen & Spilt, 2019)



ten maakt Jan een plan in de tweede sessie: Hij zal in het vervolg een vast moment per dag inplannen om over deze positieve aspecten na te denken. Daarnaast komt Jan tot inzicht dat hij door vele correcties en voorbereiden op negatief gedrag, minder aandacht heeft voor de behoeften van Noah. Hij neemt zichzelf voor om vooral te letten op het positieve gedrag van Noah en dat gedrag te belonen door hem positieve aandacht te geven. Ook besluit hij om Noah wat verder weg te zetten in de klas, zodat hij ook niet de hele tijd let op het afleidbare gedrag van Noah. Jan denkt dat hij hierdoor meer rust ervaart tijdens het lesgeven.

### LLINC: DE TWEDE SESSIE

Met de antwoorden die de leerkracht tijdens het interview heeft gegeven gaat de coach verschillende aspecten van de relatie een score geven. Hiervoor gebruikt de coach een handleiding. Deze scoring wordt visueel weergegeven in het leerkracht-leerling relatieprofiel (figuur 2). Dit relatieprofiel bestaat uit verschillende aspecten van het pedagogisch handelen en de gevoelens die een leerkracht ervaart in relatie met een leerling.

Een tweede stap is dat de coach het relatieprofiel met de leerkracht doorspreekt. De coach geeft uitleg over de verschillende aspecten van de relatie en concrete voorbeelden die tijdens het interview zijn benoemd door de leerkracht. Daarna wordt de leerkracht verder gestimuleerd tot zelfonderzoek, door na te gaan in hoeverre hij of zij zichzelf herkent in het profiel. De coach probeert de leerkracht hierin te ondersteunen door verdere reflectieve vragen te stellen, bijvoorbeeld: "Herken je jezelf in het relatieprofiel?", "Hoe zou het relatieprofiel er volgens jou uit moeten zien?", en "Hoe verhou-

Als je als leerkracht meer mogelijkheden ziet om de leerling aan te sturen, dan krijg je vaak een meer open houding.

den je gevoelens zich tot het handelen?" Het profiel wordt op basis van wat de leerkracht aangeeft eventueel bijgesteld. Vervolgens wordt gefocust op hoe de leerkracht verder kan werken aan de relatie, en wat volgens de leerkracht goede ingangen zijn om het contact met de leerling te verbeteren. Er wordt concreet doorgevraagd naar de verandermogelijkheden die de leerkracht ziet na de nieuwe inzichten die zijn verkregen door het interview en het relatieprofiel. Er worden reflectieve vragen gesteld, zoals: "Zijn er bepaalde aspecten die je graag zou willen veranderen?", "Wat zou deze verandering opleveren (voor jezelf en voor de leerling)?" en "Hoe zou je dit kunnen bereiken of aanpakken?". De leerkracht wordt gestimuleerd om een concreet actieplan te maken voor hoe hij de relatie verder zou kunnen aanpakken voor het bereiken van het gewenste einddoel.

Deze twee sessies van LLInC worden opgevolgd door twee sessies die gaan over de relatie met een tweede leerling uit de klas van de leerkracht. Onderzoek heeft uitgewezen dat zo'n extra reflectieproces inzicht geeft in welke aspecten van de relatie vooral te maken hebben met de match tussen de leerkracht en deze specifieke leerling, en welke aspecten meer met de leerkracht zelf.



### Af ronding casus

Tijdens een evaluatiemoment geeft Jan een week later aan dat hij blij is met zijn verkregen inzichten. Jan kon de afgelopen week vaker met een klein gebaar complimentjes geven voor het gewenste gedrag van Noah. Hij merkte op dat hij zelf rustiger is in de klas doordat Noah wat verder weg zit. Hierdoor heeft hij aan het einde van de dag een minder uitgeblust gevoel. Hij ervaart tijdens de dagelijkse interacties dat het nog steeds moeilijk is om Noah bij de les te houden, maar dat hij zelf een andere kijk heeft op de interacties met Noah. Hij zegt nu meer te kunnen kijken naar en genieten van de positieve elementen. Bijvoorbeeld dat Noah met veel enthousiasme aan het werk gaat met een nieuw project. Jan geeft ook aan dat hij de oplossingen zelf heeft bedacht doordat de coach hem aan het denken heeft gezet met de verschillende vragen. Hij zegt dat deze oplossingen niet meteen resultaat hoeven te hebben, maar dat de bewustwording dat Noah de relatie op een andere manier ervaart ervoor zorgt dat Jan meer rust heeft in interactie met Noah. Hij heeft ook meer aandacht voor de positieve ervaringen.

### DE RELATIE VERSTERKEN DANKZIJ LLINC

Enkele onderzoeken, uitgevoerd onder leerkrachten en leerlingen in de kleuterklas en in de laatste jaren van de lagere school, laten gunstige effecten zien van deze interventie. Na LLInC bleken leerkrachten meer zelfvertrouwen te hebben in hun eigen vermogen om het gedrag van leerlingen te managen én om leerlingen de nodige emotionele ondersteuning te bieden. Ook bleek dat leerkrachten direct na het uitvoeren van LLInC meer positievere relaties hadden dan leerkrachten die geen LLInC kregen. Kortom, LLInC lijkt leerkrachten de benodigde inzichten te geven om de relatie te versterken.

Deze manier van werken werpt licht op een belangrijk aspect van het vak van leerkrachten. Het richt zich op wat we vaak allemaal voelen als leerkracht, leerling en ouders, maar wat we weinig bespreekbaar maken. Door deze kortdurende interventie wordt er goed zorg gedragen voor de leerling, door goed zorg te dragen voor de leerkracht. Leerkrachten worden ondersteund in de belangrijke taak die zij hebben als professionals. Hierdoor vermindert de werkdruk en frustratie, wat leerkrachten meer plezier geeft om hun vak uit te oefenen.

### MEER LEZEN?

[www.relatieonderzoek-uva.nl](http://www.relatieonderzoek-uva.nl)  
[www.bureaumind.nl/llinc/ontstaansgeschiedenis/](http://www.bureaumind.nl/llinc/ontstaansgeschiedenis/)



### Literatuurlijst

- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28–47.
- Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. (2019). *Leerkracht-Leerling Interactie Coaching (LLInC): Reflectie op professionele opvoedingsrelaties. Een trainingshandleiding*. Universiteit van Amsterdam & Universiteit Leuven.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & human development, 14*, 305–318.