

Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering¹

J. L. Spilt, H. M. Y. Koomen en J. T. Thijs

Samenvatting

De ervaring van gedragsproblemen in de klas is volgens onderzoekers een belangrijke factor in het ontstaan van werkstress bij leraren. In deze narratieve reviewstudie wordt onderzocht welke rol ongunstige relaties met leerlingen spelen in het verband tussen probleemgedrag en leraarstress. Op basis van de gehechtheidstheorie wordt verondersteld dat leraren interne werkmodellen ontwikkelen van hun relaties met individuele leerlingen. In relaties met gedragsproblematische leerlingen is vaker sprake van rigide beeldvorming en geïnternaliseerd negatief affect, hetgeen in dagelijkse interacties tot negatieve emoties en stress kan leiden en op den duur kan bijdragen aan burn-out. Daarnaast impliceert een hiërarchisch netwerkmodel dat relatie-specifieke werkmodellen verbonden zijn met meer algemene (domeinspecifieke en globale) werkmodellen over relaties met anderen en het zelf. Deze niveaus beïnvloeden elkaar wederzijds, waardoor negatieve ervaringen in relaties met individuele leerlingen gevolgen kunnen hebben voor het (algemene) professionele en persoonlijke welbevinden en zelfbeeld van leraren. Een implicatie van deze benadering is dat leraren mogelijk niet in de eerste plaats geholpen zijn met programma's gericht op gedragsproblemen, maar met relatiegerichte interventie.

1 Inleiding

Leraren ervaren een hoge werkdruk. Van der Ploeg en Scholte (2003) stelden vast dat één op de zes à zeven leraren in het Nederlandse primaire en secundaire onderwijs dermate ontevreden is over de dagelijkse werkzaamheden dat dit een bedreiging vormt voor de relaties met leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs. De zorg om de draagkracht van leraren lijkt groter dan voorheen (Karsten,

Koning, & van Schooten, 2005). Steeds vaker wordt deze bovendien in verband gebracht met de veronderstelde toename van gedragsproblemen bij leerlingen. Zo wijzen Goei en Kleijnen (2009) op de handelingsverlegenheid bij leraren in het omgaan met gedragsproblemen van leerlingen, die in sommige gevallen kan leiden tot burn-out. Zij signaleren een grote behoefte aan training en ondersteuning bij leraren. Een recent rapport van de Onderwijsraad (2010) over leerlingen met gedragsproblemen meldt eveneens dat investeren in de expertise van leraren noodzakelijk is om de draagkracht van scholen te versterken. Ook internationaal is er veel aandacht voor werkdruk en stress bij leraren in relatie tot probleemgedrag (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Kyriacou, 2001) en individuele leraarcompetenties (Chang, 2009; Jennings & Greenberg, 2009).

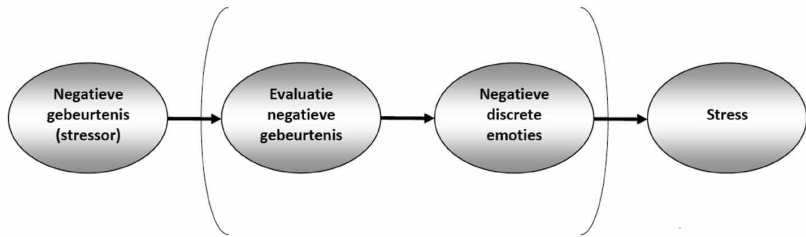
Emoties spelen een belangrijke rol in het onderzoek naar stress en burn-out. Kyraciou (2001) definieert stress als een negatieve emotionele reactie die optreedt wanneer een externe situatie (stressor) als bedreigend wordt ervaren voor het zelfvertrouwen of het welbevinden. Volgens het transactionele stressmodel van Lazarus (1991) is het de aanhoudende ervaring van negatieve emoties in reactie op externe stressoren die werkstress veroorzaakt (Figuur 1). Hierbij gaat het nadrukkelijk om discrete emoties (bijv. boosheid, schuldgevoel, angst) die ervaren worden in concrete, alledaagse situaties (Lazarus, 2006). Niet zozeer de grote gebeurtenissen in het leven van mensen, maar juist de terugkerende, dagelijkse problemen kunnen op termijn leiden tot emotionele uitputting en burn-out. Interacties met leerlingen worden in de literatuur gezien als een belangrijke bron van emoties voor leraren (Hargreaves, 2000). Met name in relatie tot gedragsmoeilijke kinderen lijken leraren terugkerend negatieve emoties te ervaren en ook te internaliseren (Spilt & Koomen, 2009, 2010; Stuhlman & Pianta, 2002).

Het verband tussen de mate van probleemgedrag in de klas en stress bij leraren is veelvuldig aangetoond (Borg & Riding, 1991; Brouwers & Tomic, 2000; Evers, Tomic, & Brouwers, 2004; Gable, Hester, Rock, & Hughes, 2009; Hastings & Bham, 2003; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Lewis, 1999; Sutton & Wheatley, 2003; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010). Toch zijn bij dit onderzoek kanttekeningen te plaatsen. Zo betogen Spilt, Koomen en Thijs (2011) dat onderzoekers die geïnteresseerd zijn in de stressbeleving van leraren zich vooral richten op percepties van het *algemene niveau* van probleemgedrag in een klas, als bron van negatieve emoties en werkstress. Leraren blijken echter grote verschillen in probleemgedrag te ervaren tussen individuele kinderen binnen hun klas. Daarnaast blijken leraren onderling ook sterk te verschillen in de mate van stress die ze beleven in relatie tot kinderen met een *vergelijkbare* ernst van gedragsproblemen (Abidin & Robinson, 2002; Greene, Abidin, & Kmetz, 1997; Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, & Goring, 2002). Deze bevindingen duiden op het belang van interpersoonlijke of dyadische aspecten van stress. Het is heel goed mogelijk dat niet alleen de ernst van het (observeerbare) probleemgedrag, maar ook de mate waarin het probleemgedrag leidt tot een verstoorde relatie met de leerkracht een groot deel van de stressbeleving van leraren kan verklaren. Dit wordt doorgaans (nog) niet of onvoldoende onderkend in de literatuur over gedragsproblemen en leraarstress.

Daarnaast constateren Spilt en collega's (2011) dat er kritiek is op de wijze waarop probleemgedrag wordt *geconceptualiseerd* en *geoperationaliseerd*. Zij verwijzen in dit verband naar Pianta (2006), die betoogt dat het (probleem)gedrag van leerlingen en het gedragsmanagement van leraren vaak onderzocht worden als afzonderlijke gedragingen. Gedrag wordt echter niet vertoond in een vacuüm, maar in een relationele context (Pianta, 2006; Touw & Van Beukering, 2009). Daarom is het belangrijk om steeds de betekenis van gedrag van individuen voor de onderlinge relatie te onderzoeken (Nie & Lau, 2009; Pianta, 2006). Interpersoonlijke relaties

omvatten meer dan de som van het gedrag en de individuele kenmerken van de partners (voor een uitgebreid model, zie Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Onderzoekers van dyadische relaties tussen leraren en leerlingen gebruiken daarom leraarrapportages die de volgende aspecten omvatten: 1) de gevoelens en gedachten over de eigen persoon *in relatie tot* een specifieke leerling, 2) percepties van het gedrag en de gevoelens van deze leerling naar de leraar, en 3) percepties van de onderlinge relatie als geheel (Koomen, Verschuere, & Pianta, 2007; Pianta, 2001). Voorbeelden van negatieve items zijn: *Dit kind en ik lijken voortdurend strijd met elkaar te leveren* en *Dit kind heeft het gevoel dat ik hem/haar oneerlijk behandel*. Volgens het transactionele stressmodel van Lazarus (1991) zijn het deze cognitief-affectieve evaluatieprocessen over de ander en het zelf die in concrete situaties aanleiding geven tot stress. Relatierapportages lijken een grotere voorspellende waarde te hebben voor de mate van stress die de leraar ervaart in geval van gedragsproblemen, dan leraarrapportages over gedragsproblemen als kindkenmerk, met items als: *Dit kind is snel boos* en *Dit kind geeft anderen gauw de schuld* (Koomen & Spilt, 2012).

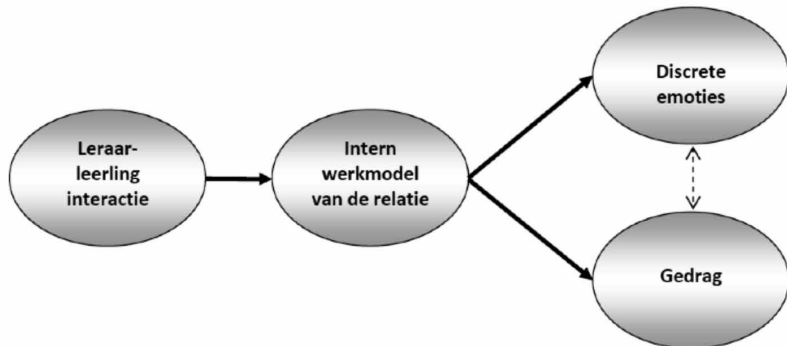
Hoewel verondersteld wordt dat de kwaliteit van de relatie tussen leraren en leerlingen niet alleen belangrijk is voor de ontwikkeling van leerlingen maar ook voor het welbevinden van leraren, is hier nauwelijks systematisch onderzoek naar gedaan (cf. Friedman, 2000; Kyriacou, 2001). Om beter inzicht te krijgen in de stress die leraren binnen hun werk ontwikkelen, onderzoeken wij in deze narratieve reviewstudie de rol die relaties van leraren met individuele leerlingen spelen in het verband tussen gedragsproblemen en leraarstress. We zoeken in de literatuur zowel naar empirische evidentie voor het verband tussen leraar-leerlingrelaties en leraarstress als naar verklaringen voor dit verband en ontwikkelen een nieuw conceptueel model. Op basis van de opbrengst kunnen nieuwe hypothesen voor empirisch onderzoek worden geformuleerd en aansluitend naar nieuwe wegen worden gezocht om leraren te helpen omgaan met gedragsproblemen.



Figuur 1:

Conceptueel model transactionele ontwikkeling van stress naar Lazarus (1991, 2006)

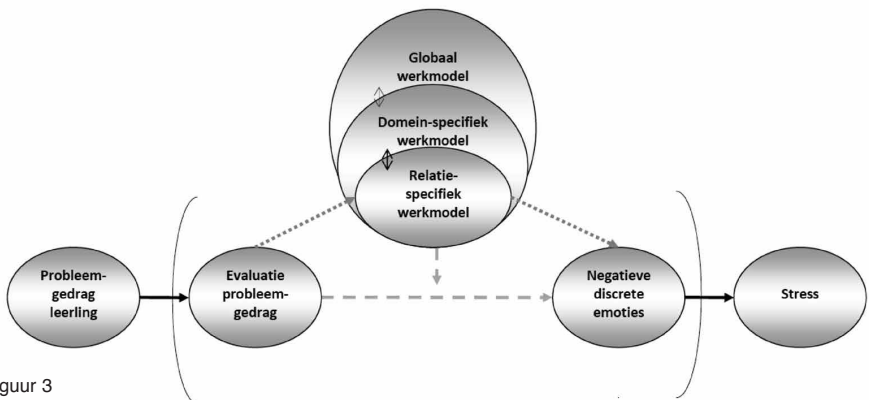
Noot: Het subjectieve evaluatie ('appraisal') proces is afgebeeld tussen haken



Figuur 2:

Conceptueel model Leraar-leerlingrelates naar Pianta, Hamre en Stuhlman (2003)

Noot: met intern werkmodel van de leraar-leerlingrelatie wordt een relatie-specifiek intern werkmodel bedoeld zoals beschreven in dit artikel



Figuur 3

Hypothetisch conceptueel model gebaseerd op het model Transactionele ontwikkeling van stress naar Lazarus (1991, 2006) en het model Leraar-leerlingrelaties naar Pianta, Hamre en Stuhlman (2003)

Noot: De gestreepte pijlen representeren de mogelijkheid van moderatie; de gestippelde pijlen representeren de mogelijkheid van mediatie. Het subjectieve evaluatie ('appraisal') proces is afgebeeld tussen haken. Het begrip werkmodel verwijst naar het interne werkmodel of de mentale representatie die de leraar heeft van relaties op verschillende niveaus.

2 Methode

Deze reviewstudie exploreert verbanden tussen gedragsproblemen van leerlingen, dyadische leraar-leerlingrelaties en leraarstress. Het doel van deze reviewstudie is uitdrukkelijk niet om op basis van een aantal zoektermen een volledig of gedetailleerd overzicht te verschaffen van de genoemde literatuurgebieden en hypothesen over bepaalde verbanden te toetsen. Veeleer beogen wij door middel van het verbinden van studies uit verschillende onderzoekstradities (zie Figuur 1 en 2) nieuwe theorie te ontwikkelen over de rol die ongunstige relaties met leerlingen spelen in het verband tussen gedragsproblemen en leraarstress (zie Figuur 3). Het gaat hierbij om een specifiek type *narratieve* literatuurreview geïnspireerd op een aantal sleutelpublicaties en specifieke kennis en expertise van de auteurs.

Het doel van narratieve reviewstudies is het poneren van *een* – niet de enig mogelijke – visie op een bepaald onderwerp of probleemstelling. Waar meta-analyses toegepast worden voor het toetsen van hypothesen, zijn narratieve reviewstudies een waardevolle methode voor het ontwikkelen van theorie en genereren van hypothesen (Baumeister & Leary, 1997). Narratieve reviewstudies bieden geen volledig overzicht van bestaande theorieën en onderzoeken, maar zijn selectief. De keuze voor sleutelartikelen en aanvullende literatuur wordt gemaakt door auteurs met specifieke expertise op het onderwerp. Een narratieve reviewstudie is doorgaans dan ook een reflectie en verdieping van eigen werk van de auteurs en de kwaliteit ervan is daarmee in hoge mate afhankelijk van de expertise van de auteurs. Dit wordt als potentiële kracht van deze werkwijze beschouwd, maar geeft ook een risico op tekortkomingen (Baumeister & Leary, 1997).

2.1 Sleutelartikelen

We hebben gekozen voor twee theorieën die beide dominant zijn binnen hun eigen onderzoeksterrein (Figuur 1 en 2). Voor het analyseren van interacties met leerlingen als bron van leraarstress hebben wij als uitgangspunt

gekozen voor het transactionele stressmodel van Lazarus (1991, 2006; zie ook Folkman & Moskowitz, 2004; Monroe, 2008). Chang (2009) heeft dit stressmodel in een narratieve review reeds toegepast op de schoolcontext en een verband gelegd tussen leraarpercepties van probleemgedrag van (individuele) leerlingen en burn-out, waarbij zij de vier begrippen uit het stressmodel zoals beschreven in Figuur 1 heeft vervangen door respectievelijk: probleemgedrag, leraarperceptie probleemgedrag, negatieve (discrete) emoties en burn-out. In dit artikel gaan wij een stap verder dan Chang door, op basis van het theoretisch model van Pianta en collega's (2003; zie ook Verschueren & Koomen, 2012; Sabol & Pianta, 2012), interne werkmodellen of mentale representaties, die leraren zouden construeren van relaties met individuele leerlingen, in het model te betrekken.

Het stressmodel van Lazarus en het relatiemodel van Pianta en collega's laten zich gemakkelijk integreren, doordat beide modellen de nadruk leggen op (discrete) emoties in dagelijkse interacties: Op basis van het model van Pianta en collega's kan gesteld worden dat leraren interne werkmodellen ontwikkelen van (negatieve) relaties met individuele leerlingen die richtinggevend zijn voor de ervaring van discrete (negatieve) emoties in interacties met leerlingen. Deze discrete (negatieve) emoties liggen, volgens het model van Lazarus, vervolgens ten grondslag aan de ervaring van stress. Andere theorieën zijn niet in beschouwing genomen (doch voor een bredere benadering, zie Spilt et al., 2011).

2.2 Literatuursearch

Naast de keuze voor genoemde sleutelpublicaties is een literatuursearch uitgevoerd naar studies die het verband tussen affectieve leraar-leerlingrelaties enerzijds en leraarwelbevinden anderzijds onderzocht hebben. We hebben ons beperkt tot onderzoek naar dyadische relaties tussen leerlingen en leerkrachten. In dat kader zijn zowel studies betrokken die interne werkmodellen van leraren hebben gemeten via expliciete rapportages van leraren over de kwaliteit van de relatie, als via impliciete of indirecte instrumenten. Leraarwelbevinden werd breed geformuleerd, bij-

voorbeeld als werkstress, zelfbeeld, werksatisfactie, competentiebeleving – efficacy – inclusief bijvoorbeeld uitingen van – negatieve – emoties en emotioneel functioneren. Daarnaast is ook naar geschikte studies gezocht in sleutelartikelen van Pianta en collega's (2003), Lazarus (1991, 2006) en Chang (2009). De zoektocht richtte zich zowel op kwantitatief als kwalitatief onderzoek.

De opbrengst van de literatuursearch was als volgt: Er werden zes beschrijvende en correlatieve studies gevonden die een samenhang rapporteren tussen de door de leraar gerapporteerde kwaliteit van leraar-leerlingrelaties en leraarwelbevinden. Echter geen van de studies was expliciet opgezet om dit verband te onderzoeken en deze studies bieden dan ook geen verklaring voor het verband tussen (interne werkmodellen van) leraar-leerlingrelaties en leraarwelbevinden. De notie dat de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties samenhangt met leraarwelbevinden is daarnaast teruggevonden in drie kwalitatieve studies op basis van interviews met leerkrachten. Deze negen studies worden genoemd in paragraaf 3.2 waar empirische evidentie voor het verband tussen leraar-leerlingrelaties en leraarwelbevinden wordt besproken. Er zijn daarnaast twee empirische studies gevonden die interne werkmodellen van leraren ten aanzien van individuele leerlingen met een indirecte meetmethode onderzocht hebben, waarvan één ook het verband tussen interne werkmodellen en observaties van discrete emoties van leraren in interacties met leerlingen (ter ondersteuning van het conceptuele model van Pianta en collega's zoals afgebeeld in Figuur 2). Deze twee studies zijn verwerkt in paragraaf 4.1 waar het verband tussen interne werkmodellen van relaties met leerlingen en negatief affect wordt besproken. Ten slotte is ook gezocht naar studies waarin het verband tussen globale werkmodellen van relaties (i.e., gehechtheidsstijlen) van leraren en emoties werd onderzocht. Er zijn drie studies gevonden die een dergelijk verband hebben onderzocht bij leraren. Deze drie studies worden ook besproken in paragraaf 4.1. In totaal zijn er dus 14 artikelen gevonden (in de literatuurlijst aangegeven met een *). Ter vergelijking, in een

meta-analytische reviewstudie naar dyadische leraar-leerlingrelaties en schools functioneren van leerlingen, uitgevoerd in dezelfde periode, werden 92 kwantitatieve onderzoeksartikelen gevonden (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Dit onderstreept nog eens dat het onderzoek naar dyadische leraar-leerlingrelaties en leraarwelbevinden amper op gang lijkt te zijn gekomen.

3 Interne werkmodellen van leraren van relaties met leerlingen

De oorsprong van het onderzoek naar leraar-leerlingrelaties ligt in het onderzoek naar ouder-kindrelaties binnen de gehechtheids-traditie. Hoewel er onmiskenbaar verschillen zijn tussen ouder-kind- en leraar-leerlingrelaties, zien onderzoekers ook overeenkomsten (zie bijv. Koomen & Thijs, 2004; Verschuere & Koomen, 2012). Vooral jonge kinderen gebruiken de leraar, bij afwezigheid van de primaire gehechtheidsfiguur, als bron van steun (veilige haven en veilige basis) in stressvolle situaties in de klas (Koomen & Hoeksma, 2003). Persoonlijke, warme relaties met leraren bieden leerlingen een externe bron van emotieregulatie, hetgeen gezien wordt als een kenmerk van een gehechtheidsrelatie. Ook voor oudere leerlingen blijkt de affectieve relatie met de leraar belangrijk voor het functioneren op school. Een recente meta-analyse van studies in primair en secundair onderwijs toont dat affectieve leraar-leerlingrelaties 10-15% van de variantie in schoolse betrokkenheid van leerlingen en 2-3% van de variantie in hun onderwijsprestaties verklaren (Roorda et al., 2011).

Als gevolg van de veelvuldige, dagelijkse interacties en ervaringen met leraren, wordt gedacht dat kinderen een intern werkmodel of mentale representatie van hun relatie met specifieke leraren ontwikkelen, vergelijkbaar met de vorming van dergelijke werkmodellen over hun primaire opvoeders (Howes & Matheson, 1992; Pianta, 1992). Een intern werkmodel bevat geïnternaliseerde gedachten, verwachtingen en gevoelens over de responsiviteit en beschikbaarheid van de ander

en over de eigenwaarde van de persoon zelf (Bowlby, 1969/1982). Dergelijke werkmodellen zouden voor kinderen de basis vormen voor nieuwe relaties met belangrijke anderen. Behalve kinderen, vormen ook leraren een mentaal werkmodel van de onderlinge relatie, zo wordt verondersteld. Net zoals ouders een complementair intern werkmodel ontwikkelen over zichzelf als opvoeder, zouden leraren hun ervaringen met specifieke leerlingen internaliseren en interne werkmodellen of mentale representaties ontwikkelen van de relaties met individuele leerlingen (Figuur 2, Pianta et al., 2003; Spilt & Koomen, 2009; Stuhlman & Pianta, 2002).

3.1 Een hiërarchisch netwerkmodel van relaties

Spilt en collega's (2011) beargumenteren dat de notie van interne werkmodellen uit de gehechtheidstheorie van belang is voor ons begrip van het verband tussen leraar-leerlingrelaties en het welbevinden van leraren. Uitgangspunt is de gedachte dat interne werkmodellen van relaties met anderen ontwikkeld worden op verschillende niveaus. Sibley en Overall (2008) onderzochten het hiërarchische netwerkmodel van gehechtheidsrelaties en onderscheiden drie niveaus: globaal, domein-specifiek en relatie-specifiek. Ervaringen met belangrijke anderen worden allereerst over verschillende contexten en relatietypen heen geïnternaliseerd in een gegeneraliseerd of *globaal werkmodel*. Dit gegeneraliseerde werkmodel bestaat uit een globaal beeld van anderen, van het zelf en van het zelf in relatie tot anderen, dat over de jaren heen steeds meer geautomatiseerd raakt en een min of meer stabiel kenmerk van de persoonlijkheid wordt (*gehechtheidstijl*). Zo laat onderzoek zien dat de gehechtheidstijl van leraren in de dagelijkse onderwijspraktijk hun sensitiviteit en hun voorkeur voor bepaalde strategieën van gedragsmanagement beïnvloedt (Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

Daarnaast vormen individuen ook *domein-specifieke werkmodellen* voor verschillende typen relaties, zoals relaties met partners, met kinderen, met ouders en met collega's. Voor leraren kan, wat betreft relaties in de dagelijkse onderwijspraktijk, bij domein-specifie-

ke interne werkmodellen onder andere gedacht worden aan algemene opvattingen en gevoelens over zichzelf als leraar, alsmede over leerlingen. Hiertoe horen opvattingen en gevoelens over de eigen rol (opvoeder, onderwijzer, klasmanager) en over de effectiviteit van het eigen handelen, maar ook ideeën over belangrijke doelen voor leerlingen en over hoe leerlingen zich behoren te gedragen ten opzichte van leraren, alsmede gevoelens over de betekenis van relaties met leerlingen (Pianta et al., 2003; Spilt et al., 2011). Tot de domein-specifieke opvattingen kan volgens Spilt en collega's bijvoorbeeld de idee behoren dat leraren alle leerlingen evenveel aandacht zouden moeten geven (cf. O'Connor, 2008). Op gedragsniveau, stimuleert deze idee de leraar om de aandacht eerlijk te verdelen. Wanneer dit niet mogelijk blijkt en onevenredig veel aandacht wordt opgeëist door een of enkele leerlingen, kan dit leiden tot irritatie, frustratie en onzekerheid. Ook de eigen rolopvattingen worden gezien als onderdeel van het domeinspecifieke model. Van leraren die zichzelf voornamelijk als opvoeder zien, wordt gedacht dat ze sterker reageren op regelovertredend en storend gedrag, terwijl leraren die zichzelf primair als onderwijzer zien, vooral sterk zouden reageren op onderpresteerders en op ongemotiveerde leerlingen (Brophy, 1988).

Ten slotte ontstaan affectieve banden ook op basis van unieke ervaringen met de specifieke ander en kunnen deze dus verschillen per dyadische relatie. Naast globale en domein-specifieke modellen, ontwikkelen mensen derhalve ook *relatie-specifieke werkmodellen* van relaties met bijvoorbeeld *deze* romantische partner, met *deze* ouder en met *deze* collega. Van leraren wordt gedacht dat zij ook relatie-specifieke werkmodellen ontwikkelen van relaties met kinderen in de klas, omdat zij voortdurend in de fysieke nabijheid van leerlingen zijn en frequent interacteren (Spilt et al., 2011). Relatie-specifieke werkmodellen van leraren omvatten de gedachten en gevoelens van de leraar over een individuele leerling alsook een affectief gekleurd beeld van de eigen persoon in relatie tot deze leerling (Pianta et al., 2003).

Volgens het hiërarchische netwerkmodel

zijn relatie-specifieke werkmodellen van leraren genest in een domein-specifiek werkmodel dat betrekking heeft op leraar-leerlingrelaties in het algemeen. Laatstgenoemd werkmodel is samen met andere domein-specifieke werkmodellen vervolgens weer genest in een globaal werkmodel dat een gegeneraliseerd zelfbeeld en gegeneraliseerde ideeën over relaties met anderen omvat. Dit idee van nesting, afgebeeld in Figuur 3, betekent dat algemenere gedachten en gevoelens (op het domeinspecifieke en globale niveau) van invloed zijn op hoe een leraar tegenover specifieke leerlingen staat. Zo kan een onveilige gehechtheidstijl bij de leraar verklaren waarom hij of zij vooral negatieve interacties heeft met bepaalde leerlingen en daardoor ongunstige relaties vormt. Maar aan de andere kant oefenen ervaringen met specifieke leerlingen op hun beurt ook invloed uit op de algemenere opvattingen en gevoelens van leraren. Hierdoor kan begrepen worden waarom conflictueuze relaties met individuele leerlingen tot negatieve opvattingen van de leraar over zichzelf en gevoelens van frustratie, tekortschieten en machteloosheid over de eigen rol als leraar, kortom tot stress, kunnen leiden. Hoewel de algemenere werkmodellen vrij stabiel van aard zijn, blijven het namelijk open systemen die kunnen veranderen op basis van nieuwe ervaringen en nieuwe informatie.

De verschillende werkmodellen vertonen onderlinge samenhang maar ook uniciteit. Dit werd bijvoorbeeld zichtbaar in de analyses van interviews met Nederlandse kleuterleerkrachten over hun relaties met (individuele) gedragsmoeilijke en niet-gedragsmoeilijke leerlingen (Spilt & Koomen, 2009). De relatie-specifieke informatie uit deze interviews betrof vooral geïnternaliseerd affect van leraren en bleek onderscheiden te kunnen worden van de meer domein-specifieke informatie die leraren verschaften over hun pedagogische aanpak, bijvoorbeeld gedragsmanagement en emotionele ondersteuning, in concrete situaties.

3.2 Verwevenheid van professioneel en persoonlijk functioneren van leraren

Spilt en collega's (2011) beargumenteren dat

de geschetste hiërarchische verbindingen tussen interne werkmodellen een nieuw licht kunnen werpen op de vaak beschreven observatie dat leraren veel van zichzelf vragen en geven in relaties met leerlingen. Zoals in de vorige paragraaf betoogd werd, kunnen problematische interacties met *individuele* leerlingen immers gevolgen hebben voor domein-specifieke en zelfs globale opvattingen en gevoelens van de leraar over zichzelf en de interactie met anderen (Figuur 3). Deze idee over geschakelde werkmodellen van relaties verschaft derhalve een theoretisch fundament voor de veronderstelling dat het professionele zelfbeeld van leraren onlosmakelijk verbonden is met hun persoonlijke zelfbeeld (Day & Leitch, 2001; O'Connor, 2008). Daarnaast wordt gesuggereerd dat leraren zelf ook *care-seekers* kunnen zijn, waarmee bedoeld wordt dat zij op hun beurt emotionele veiligheid ontlenen aan relaties met leerlingen. In uitzonderlijke gevallen zouden leraren, die gekenmerkt worden door onveilige persoonlijke werkmodellen, zelfs op zoek gaan naar corrigerende emotionele ervaringen in relaties met leerlingen (Golby, 1996; Riley, 2009). Deze verwevenheid van professioneel en persoonlijk functioneren maakt leraren kwetsbaar, zoals ook signaleerd wordt in andere verzorgende beroepsgroepen, en wordt als een verklaring gezien voor de relatief hoge percentages burn-out in het onderwijs (Johnson et al., 2005).

Behalve risico's in de zin van persoonlijke kwetsbaarheid, heeft de betrokkenheid in persoonlijke relaties met leerlingen ook evident positieve kanten voor leraren. Zo vond Shann (1998) in een onderzoek naar arbeidssatisfactie op middelbare scholen dat leraren hun relaties met leerlingen als het meest belangrijke en meest bevredigende onderdeel van hun werk beschouwen in vergelijking met andere aspecten als het curriculum, de zekerheid van een baan, autonomie, beloning van prestaties en relaties met collega's. Ook uit ander onderzoek is bekend dat leraren de relaties met leerlingen noemen als reden om het beroep niet te verlaten (Hargreaves, 1998; O'Connor, 2008). Diepte-interviews met Amerikaanse leraren in het primair en voortgezet onderwijs laten zien dat leraren in

sterke mate voldoening en plezier ontleen aan persoonlijke relaties met leerlingen (Hargreaves, 2000). In deze interviews kwam het *affectieve* karakter van relaties met leerlingen sterk naar voren. Met name in het primair onderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs, zijn relaties met leerlingen een belangrijke bron van zowel positieve als negatieve emoties. In het voortgezet onderwijs geven leraren negatieve emoties aan wanneer ze vervreemding van leerlingen ervaren en zich slecht gekend voelen door hun leerlingen.

Dergelijke onderzoeken ondersteunen het idee dat problematische leraar-leerlingrelaties een bedreiging kunnen vormen voor het persoonlijk welbevinden van leraren. Empirisch onderzoek naar het verband tussen de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties en het subjectief welbevinden van leraren is echter nauwelijks verricht. De handvol kwantitatieve studies die beschikbaar is suggereert negatieve verbanden tussen expliciete rapportages van leraren over de relatiekwaliteit met individuele leerlingen en zelf-gerapporteerde gevoelens van depressie, stress en verminderde effectiviteit (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2008; Spilt, 2010; Yeo, Ang, Chong, Huan, & Quek, 2008; Yoon, 2002). Maar deze onderzoeken werden niet expliciet opgezet om verbanden met leraarwelbevinden en stress te onderzoeken en waren uitsluitend correlatief van aard.

4 Van probleemgedrag naar leraarstress: de verklarende rol van interne werkmodellen van leraar-leerlingrelaties

Hiervoor hebben we de theorie rondom interne werkmodellen uiteengezet. In deze paragraaf wordt empirische ondersteuning voor het gepresenteerde model besproken (Figuur 3). We beginnen met een uiteenzetting van hoe het verband tussen probleemgedrag en leraarstress beïnvloed wordt door de interne werkmodellen die leraren ontwikkelen van relaties met leerlingen. In paragraaf 4.1 zullen we nader inzoomen op de rol van negatieve emoties (Figuur 3). We beargumenteren daar

dat interne werkmodellen het verband tussen probleemgedrag en leraarstress kunnen verklaren door hun invloed op discrete emoties.

Hoewel we uit empirisch onderzoek tot op heden weinig weten over hoe de interne werkmodellen die leraren van de relaties met hun leerlingen ontwikkelen hun welbevinden of stress beïnvloeden, is er wel ruime evidentie voor de link tussen probleemgedrag van leerlingen en stress van leraren, zoals in het begin van dit paper werd aangegeven, en het verband tussen probleemgedrag en rapportages over de relatie, vooral over conflict, van leraren (Birch & Ladd, 1998; Doumen et al., 2008; Hamre et al., 2008; Hughes, Cavell, & Jackson, 1999; Spilt & Koomen, 2009). Wat dit laatste verband betreft, hebben Doumen e.a. (2008) op basis van longitudinaal onderzoek in kleuterklassen een transactioneel proces aangetoond tussen leraarpercepties van externaliserend gedrag en hun rapportages van conflictueuze relaties, waarbij de perceptie van storend gedrag bij de leerling het cyclische proces in gang leek te zetten: Leraren lijken, in reactie op de waarneming van probleemgedrag bij een leerling, in toenemende mate gevoelens van conflict en strijd te internaliseren, die op hun beurt weer leiden tot een toename in de waarneming van probleemgedrag bij deze leerling.

Volgens de stresstheorie van Lazarus (1991; 2006) zal deze dagelijkse waarneming van probleemgedrag steeds opnieuw tot discrete negatieve emoties en stressreacties bij de leraar leiden en op den duur het welbevinden ondermijnen en een verhoogd risico geven op werkstress en uiteindelijk ook burn-out of emotionele uitputting (vgl. Figuur 1). De vraag is: welke rol spelen de interne werkmodellen van leraren in dit verband? Spilt e.a. (2011) schetsen twee opties. In de eerste plaats is het zeer wel mogelijk dat de interne werkmodellen van de leraar het verband tussen waargenomen probleemgedrag en leraarstress, in ieder geval deels, verklaren (Figuur 3). Leraren zullen dan vooral met negatieve emoties en stress reageren op (probleem)gedrag dat geëvalueerd wordt als bedreigend voor de relatie. Een recente studie van Koomen en Spilt (2012) leverde hiervoor de eerste empirische ondersteuning. In dit onderzoek werd gevonden dat

het effect van bij een leerling waargenomen probleem-gedrag op leraarstress volledig werd gemedieerd door de (leraar)perceptie van conflict binnen de relatie met deze leerling. Dit betekent dat niet zozeer probleemgedrag in het algemeen, maar vooral het probleemgedrag dat leidt tot een conflictueuze relatie met de leerling – en derhalve samengaat met een gebrek aan vertrouwen en negatieve gevoelens – bijdraagt aan stress bij leraren (Koomen & Spilt, 2012).

Daarnaast zou de mate waarin een leraar negatieve emoties en stress ervaart in problematische interacties met specifieke leerlingen ook (mede) bepaald kunnen worden door de interne werkmodellen die leraren van de relatie met de leerling ontwikkeld hebben. In deze tweede optie is er geen sprake van een mediërende, maar een modererende werking van interne werkmodellen in het verband tussen waargenomen probleemgedrag en leraarstress (Figuur 3). In dit geval worden interne werkmodellen gezien als een ‘bril’ waardoor het (probleem)gedrag van de leerling beschouwd en geïnterpreteerd wordt. Bij langdurig problematisch verlopende interacties is er een risico op rigide beeldvorming en geïnternaliseerde negatief affect over de relatie en de leerling (Pianta, 1999; Spilt & Koomen, 2010). Het is in dergelijke gevallen aannemelijk dat bijvoorbeeld ongehoorzaam gedrag eerder als problematisch en bedreigend wordt ervaren, dan wanneer er geen sprake zou zijn van reeds bestaande negatief gekleurde, interne werkmodellen. Dit zal vervolgens de stressreactie in die specifieke situatie waarin het kind ongehoorzaam is versterken. Verhevigde, negatieve emotionele reacties in dagelijkse interacties vergroten het risico op een negatieve spiraal van toenemende conflictueuze interacties en negatieve emoties. Op deze manier kunnen dagelijkse interacties met een gedragsmoeilijke leerling een chronische bron van stress worden.

Kortom, het is een complex verhaal en welke rol interne werkmodellen van relaties in welke situatie zullen spelen is in zijn algemeenheid moeilijk aan te geven, ook al omdat empirische kennis ontbreekt. Deze rol is mogelijk tevens afhankelijk van het (hiërarchische) niveau van het interne werkmodel,

omdat werkmodellen op de hogere niveaus stabiel geacht worden en mogelijk vooral een modererende rol spelen. Van interne werkmodellen van specifieke relaties is denkbaar dat deze in eerste instantie gevormd worden op basis van het probleemgedrag dat leerkrachten in de interactie met het betreffende kind waarnemen. Maar als een werkmodel eenmaal gevormd is, is voorstelbaar dat dit (ook) gaat bepalen hoe de leraar de leerling beoordeelt.

4.1 Interne werkmodellen van de leraar-leerlingrelatie en discrete emoties

Ten slotte is het belangrijk om te begrijpen hoe interne werkmodellen van leraren de dagelijkse ervaringen, en met name de ervaring van discrete emoties in de omgang met hun leerlingen, beïnvloeden om te begrijpen hoe het idee van interne werkmodellen het verband tussen probleemgedrag en leraarstress kan verklaren. Stuhlman en Pianta (2002) onderzochten de mentale representaties of interne werkmodellen van kleuterleerkrachten met behulp van het Teacher Relationship Interview (Pianta, 1999; Spilt & Koomen, 2010). Dit instrument is gebaseerd op de semigestructureerde interviews die gebruikt worden binnen het gehechtheidsonderzoek naar interne werkmodellen van primaire opvoeders (bijv. Bretherton, Biringen, Ridgeway, Maslin, & Sherman, 1989; Button, Pianta, & Marvin, 2001; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). Stuhlman en Pianta vonden dat in het bijzonder geïnternaliseerde negatief affect van de leraar gerelateerd was aan observeerbare negatieve emotionele uitingen in interacties met een specifieke leerling. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met die van het onderzoek naar interne werkmodellen van moeders, waarin ook geconstateerd werd dat het vooral het geïnternaliseerde negatieve affect is wat het opvoedingsgedrag voorspelt (Button et al., 2001). Deze beide onderzoeken ondersteunen het idee dat interne werkmodellen (mede) bepalend zijn voor de ervaring van (negatieve) emoties in concrete interacties met specifieke anderen (Figuur 2 en 3) en dat deze vervolgens ook richting geven aan het gedrag in deze interacties.

Eerder werd betoogd dat het persoonlijke en professionele zelfbeeld en welbevinden van leraren vermoedelijk sterk gekoppeld zijn en dat deze negatief beïnvloed worden door ongunstige interacties met individuele leerlingen, doordat relatie-specifieke werkmodellen genest zijn binnen domein-specifieke en globale werkmodellen van interpersoonlijke relaties (Figuur 3). In gehechtheidsonderzoek is de invloed van gehechtheidstijlen (i.e., globale werkmodellen) op emotieregulatiestrategieën meermalen vastgesteld (bijv. Cassidy, 1994). Ook binnen de onderwijssector zijn er aanwijzingen dat globale werkmodellen van invloed zijn op de emoties van leraren. Zowel klinische ervaring als wetenschappelijk onderzoek suggereert dat leraren met een vermijdende gehechtheidstijl eerder geneigd zijn om negatieve emoties in hun interacties met probleemleerlingen te negeren of neutraliseren (Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Pianta, 1999). Deze leraren zijn mogelijk meer geneigd afstand te scheppen tussen zichzelf en de leerling en geven de voorkeur aan een meer taakgeoriënteerde en controlerende houding in hun omgang met leerlingen. Leraren met een gepreoccupeerde gehechtheidstijl, daarentegen, lijken eerder geneigd tot hoge en wellicht onrealistische verwachtingen van hun relaties met leerlingen, waardoor onderling conflict meer persoonlijk wordt opgenomen, hetgeen tot meer intense negatieve emoties zou leiden in concrete situaties (Horppu & Ikonen Varila, 2004; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Ook zouden zij minder flexibel zijn in hun emotionele copingsvaardigheden. Tot slot vond Kesner (2000) dat leraren met een gehechtheidsgeschiedenis die gekenmerkt wordt door strenge discipline en/of mishandeling, minder nabije relaties ontwikkelen met individuele leerlingen. Echter, er werden geen verbanden gevonden met conflict in de relatie, noch tussen emotionele veiligheid met ouders en nabijheid met leerlingen.

Samenvattend doen deze bevindingen vermoeden dat de mate waarin probleemgedrag van een leerling leidt tot stress bij een leraar mede afhankelijk is van de interne werkmodellen van de leraar op verschillende niveaus in het hiërarchische netwerk.

5 Ongunstige interne werkmodellen van relaties met leerlingen en mogelijkheden voor interventie

Zoals eerder werd aangegeven is, in geval van langdurig problematisch verlopende interacties, de kans aanzienlijk dat door een leerkracht eenzijdig aandacht wordt besteed aan het ongewenste gedrag en alles wat niet goed gaat in de relatie met deze specifieke leerling. Dit werd rigide beeldvorming genoemd. Volgens Pianta (1999) is het belangrijk dat de beeldvorming gebalanceerd is, dat er aandacht is voor nieuwe informatie waardoor eerdere denkbeelden bijgesteld worden en dat er sprake is van een positief-affectief beeld of tenminste een balans tussen negatief en positief geïnternaliseerd affect.

Een belangrijke vraag is hoe leraren tot deze meer gebalanceerde beeldvorming gebracht kunnen worden? Het is allereerst belangrijk te vermelden dat van interne werkmodellen wordt gedacht dat zij veelal op onbewust niveau opereren én vrij stabiel zijn. Het gaat om geautomatiseerde processen. Dit impliceert dat leraren zich lang niet altijd bewust zijn van hun geïnternaliseerde gevoelens en opvattingen over de leerling, zichzelf en de onderlinge relatie en van hoe deze hun omgang met de leerling beïnvloeden. Als interne werkmodellen inderdaad opereren als geautomatiseerde processen, impliceert dit tevens dat leraren zich doorgaans niet realiseren hoe hun geïnternaliseerde gevoelens en opvattingen (over de leerling, zichzelf en de relatie) ook de eigen professionele identiteit en werkbeleving (stress) beïnvloeden. Een interventie gericht op deze relationele beeldvorming zou daarom winst voor leerling én leraar kunnen opleveren.

Dat interne werkmodellen stabiel zijn, betekent niet dat deze ook onveranderlijk zijn. Binnen het gehechtheidsonderzoek zijn aanwijzingen gevonden dat reflectievaardigheden van ouders een belangrijke rol spelen in veilige relaties (Slade, Grienberger, Bernbach, Levy, & Locker, 2005) en dat een interventie die moeders helpt reflecteren op hun opvoedingsgedrag, en op deze manier interne werkmodellen beïnvloedt, tot sensitie-

ver gedrag kan leiden (Suchman, DeCoste, Castiglioni, Legow, & Mayes, 2008). Ook bij leraren zou de ondersteuning van bewustwording en reflectie, dat wil zeggen onder begeleiding actief onderzoeken van de eigen denkpatronen en gevoelens, veranderingen in interne werkmodellen kunnen bewerkstelligen. Reflectief denken hoort bij de professionaliteit van een leraar (Touw & Van Beukering, 2009) en zou, aansluitend bij de ideeën over het hiërarchische netwerk van relaties, op verschillende niveaus kunnen plaatsvinden. Er wordt immers wederzijdse beïnvloeding tussen de niveaus verondersteld, zodat interventie op het relatie-specifieke niveau ook de leraar als persoon en interventie op een meer algemeen niveau ook individuele leerlingen ten goede zou komen. Voor leraren zou gedacht kunnen worden aan begeleiding van reflectie op het niveau van: (a) de globale en domeinspecifieke werkmodellen, en (b) de specifieke werkmodellen in relatie tot individuele (gedragsproblematische) leerlingen.

Bij het begeleiden van leraren op het eerste niveau is allereerst aandacht nodig voor de verwevenheid van het persoonlijke en professionele zelfbeeld van leraren. Bij relatieproblemen met leerlingen kunnen vroege ervaringen van leraren met eigen ouders en onderwijzers, geïnternaliseerd in globale en domein-specifieke werkmodellen, een rol spelen. Touw en Van Beukering (2009) hebben het programma 'Professional in de spiegel' ontwikkeld om leraren te stimuleren hun eigen waarden, normen, overtuigingen en levenservaringen te onderzoeken. Dit programma sluit goed aan bij het globale en domein-specifieke niveau van relaties.

Maar daarnaast moet de uniciteit van relaties met individuele leerlingen niet uit het oog verloren worden. In sommige situaties is het, afhankelijk van de behoefte van de leraar en de concrete probleemsituatie, zinvoller en mogelijk ook minder bedreigend om de begeleiding op het tweede niveau in te zetten. Hierbij is het belangrijk om de focus zowel op cognities als emoties te richten. Met name bij (zorg)leerlingen is het risico dat negatieve emoties gaan overheersen. Een verkennende Nederlandse interventiestudie onderzocht het

effect van relatie-gerichte reflectie door leraren, in sessies met een consultant, op relaties en interacties met specifieke gedragsmoeilijke leerlingen (Spilt, Koomen, Thijs, & van der Leij, 2012). De studie toonde overwegend positieve effecten op de relatiekwaliteit met gedragsmoeilijke kinderen en op de geobserveerde sensitiviteit van kleuterleerkrachten, hoewel de effecten voor sommige leraar-leerlingdyades om onduidelijke redenen contra-productief leken. Voor deze leraren zou wellicht de omgekeerde weg bewandeld moeten worden, beginnend bij het veranderen van het eigen gedrag of uitbreiden van het eigen gedragsrepertoire met behulp van een gedragsinterventie. Wanneer dit leidt tot het doorbreken van ingesleten interactiepatronen kan de leraar tot nieuwe inzichten komen met als gevolg veranderingen in interne werkmodellen. Een programma als Banking Time voor leerkrachten sluit aan bij dit idee (Pianta, 1999).

6 Discussie en implicaties

Onderzoek naar werkstress bij leraren is tot op heden vooral gericht geweest op percepties van gedragsproblemen als primaire bron van negatieve emoties en stress. Deze review beoogt dat percepties van probleemgedrag en dagelijkse emotionele ervaringen gezien kunnen worden in het licht van interpersoonlijke relaties tussen leraren en leerlingen (zie ook Spilt et al., 2011). De idee dat leraren interne werkmodellen ontwikkelen van hun relaties met individuele leerlingen die, veelal via geautomatiseerde processen, medebepalend zijn voor de dagelijkse omgang met deze leerlingen en de ervaring van discrete (negatieve) emoties gedurende (stresserende) interacties (Figuur 3), biedt belangrijke aanknopingspunten en hypothesen voor vervolgonderzoek. Zo is het belangrijk om te onderzoeken of er in relatie tot gedragsmoeilijke leerlingen inderdaad vaak sprake is van rigide beeldvorming en sterke geïnternaliseerde negatieve emoties wat de emotionele stressreactie verhevigt en op den duur kan bijdragen aan emotionele uitputting en burn-out.

Daarnaast zou het veronderstelde verband

tussen negatieve leraar-leerlingrelaties en het persoonlijk welbevinden van leraren onderzocht moeten worden als verklaring voor de ontwikkeling van stress. De notie van interne werkmodellen kan volgens deze reviewstudie verklaren waarom de gevolgen van negatieve leraar-leerlingrelaties verder reiken dan het professionele functioneren van leraren. Het hiërarchisch netwerkmodel van relaties impliceert wederzijdse beïnvloeding van interne werkmodellen van relaties tussen de verschillende niveaus. Dit kan verklaren waarom negatieve leraar-leerlingrelaties op dyadisch niveau zowel het professioneel als persoonlijk welbevinden van leraren kunnen beïnvloeden en waarom deze beroepsgroep kwetsbaar is voor burn-out, zoals ook gezien wordt in andere verzorgende beroepsgroepen.

Deze verklaring heeft tevens gevolgen voor de richting waarin interventie- en ondersteuningsmogelijkheden dienen te worden gezocht en impliceert dat leraren, ter voorkoming van stress, mogelijk niet in de eerste plaats geholpen zijn met programma's gericht op gedragsproblemen. Kansrijker lijken relatie- en reflectiegerichte interventies die, afhankelijk van de behoefte van de leraar en de aard van het probleem, de primaire insteek kunnen hebben op het niveau van globale en domeinspecifieke werkmodellen en/of relatie-specifieke werkmodellen en interactiepatronen.

Deze narratieve literatuurstudie had als doel theorie te ontwikkelen en nieuwe hypothesen voor empirisch onderzoek te genereren. Het was uitdrukkelijk niet de bedoeling een volledig beeld van het onderzoek naar leraarstress of van onderzoek naar leraar-leerlingrelaties te verschaffen. Narratieve literatuurstudies zijn selectief qua benadering en reflecteren in hoge mate de kennis en expertise van de auteurs, wat zowel een beperking als voordeel is (Baumeister & Leary, 1997). Vooral de selectie van sleutelpublicaties was gebaseerd op expertise van de auteurs. Ook de integratie van de modellen is grotendeels tot stand gekomen op basis van expertise en kennis van de verschillende onderzoeksdomeinen van de auteurs. Deze narratieve review biedt dan ook niet de enig mogelijke visie op het verband tussen probleemgedrag van leerlingen en leraarstress, maar wil *een*

denkwijze bieden die het verband kan verhelderen. De zoektocht naar evidentie voor de verschillende paden in het theoretische model is uitgevoerd met behulp van sleutelwoorden en daarmee meer objectief (zie Methode). Echter, er werden maar weinig empirische studies gevonden en er is ons vrijwel geen wetenschappelijk onderzoek bekend dat de gepresenteerde veronderstellingen direct getoetst heeft.

In de eerste plaats zijn daarom geschikte meetinstrumenten nodig om de aannames te toetsen. Voor het meten van de kwaliteit van leraar-leerlingrelaties wordt internationaal veel gebruik gemaakt van de Student-Teacher Relationship Scale (Pianta, 2001), waarvan de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) de geautoriseerde Nederlandse bewerking is (Koomen et al., 2007). Hoewel de LLRV een goed gevalideerd en door de COTAN gunstig beoordeeld instrument voor het meten van leraarpercepties van individuele relaties is, heeft dit instrument zijn beperkingen waar het gaat om het meten van meer impliciete gevoelens en gedachten van leraren over leerlingen. In navolging van gehechtheidsonderzoekers is het van belang om gebruik te maken van indirecte instrumenten zoals diepte-interviews om meer inzicht te verwerven in de interne werkmodellen die leraren vormen van relaties met individuele leerlingen. Het Teacher Relationship Interview (Stuhman & Pianta, 2002) en het Nederlandse equivalent, het Leerling Relatie Interview, biedt hiervoor goede mogelijkheden (Spilt & Koomen, 2009/2010).

Voor het meten van het proximale proces dat stress veroorzaakt bij leraren is het verder belangrijk om discrete emoties in kaart te brengen in alledaagse situaties met specifieke leerlingen met wie ze een negatieve relatie hebben. Carson, Weiss, en Templin (2010) bespreken in dit verband het belang van micro-analyses en ecologische veldprocedures voor het herhaaldelijk meten van emoties over een langere periode. Longitudinaal en experimenteel onderzoek is vervolgens nodig om de causale verbanden tussen interne werkmodellen van de relatie, discrete emoties en werkstress te onderzoeken.

In overeenstemming met wat gangbaar is

geweest in wetenschappelijk onderzoek op dit terrein, lag het accent van de huidige review vooral op probleemgedrag, conflictueuze relaties en werkstress. Het is belangrijk om op te merken dat de affectieve kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie een multidimensioneel construct behelst (Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012), waarin naast conflict (mate van negativiteit en wederzijds wantrouwen) ook nabijheid (vertrouwelijke, open omgang) gezien wordt als een belangrijke dimensie. Hoewel deze beide relatiekenmerken negatief gecorreleerd zijn, kunnen conflict en nabijheid ook samen gaan in een relatie. In de context van een warme relatie zijn conflicten en disciplineproblemen wellicht minder stressvol, omdat de investering van de leraar gezien wordt als betekenisvol en lonend op termijn. Aandacht voor positieve factoren in relatie tot het welbevinden en arbeidssatisfactie van leraren zou inzicht kunnen geven in de veerkracht van leraren in stressvolle omstandigheden en de vasthoudendheid van leraren in de zoektocht naar strategieën om te kunnen voorzien in de behoeften van specifieke (zorg)leerlingen. Er moet echter niet uit het oog worden verloren dat negatieve factoren vaak een krachtiger en meer blijvend effect hebben op het welbevinden van mensen dan positieve ervaringen (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer, & Vohs, 2001).

Noot

- 1 Deze narratieve literatuur review werd financieel ondersteund door subsidie 411-08-502 van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, toegekend aan Dr. H. M. Y. Koomen

Literatuur

De 14 artikelen die op basis van de literatuursearch zijn gevonden, zijn met een * aangegeven (zie paragraaf 2.2).

- Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, biases or professionalism: What drives teachers' referral judgments of students with challenging behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*, 204-212.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology, 5*, 323-370.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*, 311-320.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviours and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*, 934-946.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology, 11*, 59-76.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York: Basic Books.
- Boyle, G.J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 49-67.
- Bretherton, I., Biringen, Z., Ridgeway, D., Maslin, C., & Sherman, M. (1989). Attachment: The parental perspective. *Infant Mental Health Journal, 10*, 203-221.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education, 4*, 1-18.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*, 239-253.
- Button, S., Pianta, R. C., & Marvin, R. S. (2001). Mothers' representations of relationships with their children: Relations with parenting behavior, mother characteristics, and child disability status. *Social Development, 10*, 455-472.

- Carson, R. L., Weiss, H. M., & Templin, T. J. (2010). Ecological momentary assessment: a research method for studying the daily lives of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 33, 165 - 182.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Doumen, S., Verschuere, K., Buyse, E., Germeljs, V., Luycckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 588-599.
- Evers, W. J. G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25, 131-148.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Friedman, I., A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L., & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44, 195-205.
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie Onderwijsraad*. Zwolle: Lectoraat onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26, 423.
- Greene, R. W., Abidin, R. R., & Kmetz, C. (1997). The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*, 35, 239-259.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach?: Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 79-89.
- *Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17, 115-136.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- *Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
- *Horppu, R., & Ikonen Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about caregiving. *International Journal of Early Years Education*, 12, 231-243.
- Howes, C., & Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (57th ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187.
- Karsten, S., Koning, I., & Van Schooten, E. (2005). Werkomstandigheden, stress en arbeidssatisfactie op Nederlandse basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 82, 223-236.

- *Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133-149.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 229-243.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports, 93*, 1319 - 1334.
- Koomen, H. M. Y., & Spijt, J. L. (2012). *Student behavior problems and teacher wellbeing: The role of teacher-student relationships*. Paper op de 2e International Conference on Interpersonal Relationships in Education (ICIRE), april 2012, Vancouver, Canada.
- Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2004). Sociaal-emotioneel functioneren en de leerkracht-leerling relatie. In A. Vyt, M.A.G. van Aken, J.D. Bosch, R.J. van der Gaag & A.J.J.M. Ruijsenaars (Red.). *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie* (Vol. 6, pp. 62-81). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie vragenlijst. Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H. M. Y., Verschuere, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology, 50*, 215-234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 27-35.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist, 46*, 819-834.
- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*, 9-46.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education, 3*, 155-171.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 66-104.
- *Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of pre-kindergartners' relationships and behaviors. *Journal of Psycho-educational Assessment, 24*, 367-380.
- Monroe, S. M. (2008). Modern approaches to conceptualizing and measuring human life stress. *Annual Review of Clinical Psychology, 4*, 33-52.
- *Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44*, 105-121.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 185-194.
- *O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 117-126.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen. Advies uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington (DC): American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz (Florida): Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. S. Weinstein & C. M. Evertson (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Vol. viii, pp. 685-709). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pianta, R. C. (Ed.). (1992). *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Hand-*

- book of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*, 626-635.
- Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493 - 529.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development, 14*, 213-231.
- *Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research, 92*, 67-73.
- Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences, 44*, 238-249.
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development, 7*(3), 283 - 298.
- *Spilt, J. L. (2010). *Relationships between teachers and disruptive children in kindergarten: An exploration of different methods and perspectives, and the possibility of change* (Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands). Retrieved from <http://dare.uva.nl/record/331714>.
- *Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus non-disruptive children. *School Psychology Review, 38*, 86-101.
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met kleuters met gedragsproblemen. *Kind en Adolescent, 31*, 58-70.
- 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. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y.
- 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*, 305-316.
- *Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*, 148-163.
- Suchman, N. P., DeCoste, C. M. S., Castiglioni, N. B. A., Legow, N. P., & Mayes, L. M. D. (2008). The Mothers and Toddlers Program: Preliminary findings from an attachment-based parenting intervention for substance-abusing mothers. *Psychoanalytic Psychology, 25*(3), 499-517.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358.
- Touw, H., & Van Beukering, T. (2009). Professionaal in de spiegel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48*, 461-467.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*, 173 - 189.
- Van der Ploeg, J. D., & Scholte, E. M. (2003). Arbeidsatisfactie onder leerkrachten. *Pedagogiek, 23*, 276-290.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective [Special issue]. *Attachment & Human Development, 14*.
- *Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V., & Quek, C. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology, 27*, 192-204.
- *Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An international journal, 30*, 485-493.

Auteurs*

Jantine L. Spilt is verbonden aan de onderzoekseenheid School- en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent van de KU Leuven, **Helma M.Y. Koomen** aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding en Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam en **Jochem T. Thijs** aan de vakgroep Algemene Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres:

Jantine.Spilt@ppw.kuleuven.be

Abstract

Problem behavior and teacher stress: The importance of a relationship approach

This narrative literature review explores the role of unfavorable teacher-student relationships in the association between student problem behavior and teacher stress. Based on attachment theory, teachers are assumed to develop mental representations (internal working models) of their relationships with individual students, which are considered to be linked to more general working models about self-other relationships. Teachers' relationships with difficult students are considered to be more often characterized by rigid representations and internalized negative affect, leading to daily experiences of negative emotions that eventually may contribute to burn-out. The notion of mental representations at different levels of generalization could explain why stressful experiences in individual relationships may adversely affect teachers' professional and personal wellbeing and self-esteem. This view implies that a focus on behavior problems may be less helpful for teachers than relationship-focused intervention.

382

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

* De bijdrage van beide eerste auteurs aan dit artikel is gelijkwaardig.