

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en  
Adolescent

**EFFECTEN VAN DE INTERVENTIE SAMEN-SPEL OP LANGE  
TERMIJN**

Het verband tussen de leerkracht-kindrelatie en probleemgedrag bij kleuters

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen  
van de graad van Master of Science in de  
pedagogische wetenschappen / psychologie  
Door

**Eline Quintens**  
**Ruth Reynders**

promotor: Prof. Dr. Hilde Colpin  
copromotor: Prof. Dr. Karine Verschueren  
m.m.v: Sanne Van Craeyveldt

2013



KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en  
Adolescent

**EFFECTEN VAN DE INTERVENTIE SAMEN-SPEL OP LANGE  
TERMIJN**

Het verband tussen de leerkracht-kindrelatie en probleemgedrag bij kleuters

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen  
van de graad van Master of Science in de  
pedagogische wetenschappen / psychologie  
Door

**Eline Quintens**  
**Ruth Reynders**

promotor: Prof. Dr. Hilde Colpin  
copromotor: Prof. Dr. Karine Verschueren  
m.m.v: Sanne Van Craeyveldt

2013

**Eline Quintens en Ruth Reynders**, Effecten van de interventie Samen - Spel op lange termijn. Het verband tussen de leerkracht - kindrelatie en probleemgedrag bij kleuters

Masterproef aangeboden tot het verkrijgen van de graad van Master in de Pedagogische Wetenschappen en Master in de Psychologie.

Examenperiode: September 2014

Promotor: Prof. Dr. Hilde Colpin

Copromotor: Prof. Dr. Karine Verschuere

Begeleider: Dra. Sanne Van Craeyveldt

---

Om ongewenst gedrag bij kleuters te verminderen en gewenst gedrag te bevorderen, beoogt het geïndiceerde preventieve programma Samen-Spel de leerkracht-kindrelatie te versterken en het gedragsmanagement van de leerkracht te verbeteren (zie hoofdstuk 1). Samen-Spel maakt hiervoor gebruik van principes uit de gehechtheidstheorie en de leertheorie. Eerder onderzoek toont positieve korte termijneffecten van Samen-Spel op conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag (Vancraeyveldt, Verschuere, Van Craeyveldt, Wouters, & Colpin, 2013). Binnen het onderzoek naar Samen-Spel speelt het verband tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend gedrag een centrale rol (zie hoofdstuk 2). Op basis van ecologische en transactionele modellen worden bidirectionele verbanden over de tijd tussen deze constructen verondersteld. Onderzoek is echter schaars en beperkt tot doorsneepopulaties. Ons onderzoek draagt bij aan de bestaande literatuur door het bestuderen van (1) de lange termijneffecten en werkingsmechanismen van Samen-Spel en (2) transactionele verbanden tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend gedrag in een risicogroep.

Meer bepaald worden de langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag twee jaar na de implementatie nagegaan (zie hoofdstuk 3). Bovendien worden de leerkracht-kindrelatie als mediator, het initieel niveau van de relatie en probleemgedrag als moderatoren en een transfer van de effecten naar de thuiscontext onderzocht. Tot slot gaan we transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag na. In een gerandomiseerd, gecontroleerd onderzoek met pre-, tussentijdse en, postmeting en follow-upmeting na twee jaar (resp. T1, T2, T3, T4) werden 175 mannelijke kleuters met relatief hoge scores voor externaliserend gedrag toegewezen aan een experimentele conditie met Samen-Spel of een controleconditie. Data werden verzameld met schriftelijke vragenlijsten bij leerkrachten en ouders.

Er werden geen significante langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie en op externaliserend probleemgedrag gevonden bij de steekproef van 50 leerlingen die nog deelnamen op T4. Cross-lagged analyses met controle voor conditie bij de 147 kleuters waarvoor data beschikbaar waren op T1, T2 en T3 toonden dat meer conflict op T1 leidde tot meer externaliserend gedrag op T2 en dat dit, op zijn beurt, leidde tot meer conflict op T3. Externaliserend gedrag op T1 toonde een positief effect op conflict op T2, maar conflict op T2 voorspelde niet het gedrag op T3.

## WOORD VAN DANK

Het schrijven van deze masterpoef vormt het sluitstuk van onze opleidingen aan de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven. We werden gedurende de voorbije twee jaren door verschillende personen begeleid en kregen de nodige kwaliteitsvolle feedback en steun. We willen deze personen bedanken.

In de eerste plaats willen we onze Promotor Prof. Dr. Hilde Colpin bedanken voor het nalezen van deze masterproef en het geven van kwaliteitsvolle feedback. Doorheen het schrijven van de hoofdstukken konden we ook vaak rekenen op een bemoedigend woordje. Ook willen we onze Co-promotor Prof. Dr. Karine Verschueren bedanken voor het nalezen van onze masterproef en bijkomende inzichten en aanmoedigingen voor het vervolledigen van onze eindstuk/ masterproef.

Een bijzonder woord van dank gaat uit naar Dra. Sanne Van Craeyveldt. Van de eerste tot de laatste dag konden we bij het schrijven van onze masterproef rekenen op haar steun, tips en snelle feedback. Haar eeuwige positiviteit gaf ook altijd de nodige bemoediging om door te zetten.

We willen graag ook de scholen, directies, leerkrachten en ouders bedanken voor hun deelname aan het Samen-Spelonderzoek en dat zij twee jaar na afloop ons de kans geven om deze follow-up studie alsnog te verwezenlijken.

Ook willen we graag onze partners, familie, vrienden en vriendinnen bedanken. Zij stonden altijd klaar met de nodige afleiding en steun.

Ten slotte willen we elkaar bedanken voor de steun, samenwerking en inspiratie tijdens het schrijven.

Van harte bedankt!

Eline Quintens en Ruth Reynders

## PLAN VAN AANPAK EN EIGEN INBRENG

Het gehele verloop van dit masterproefonderzoek, vanaf het verzamelen van de gegevens tot het uitschrijven van het proefwerk, hebben we samen doorlopen onder nauwe begeleiding van dagelijks begeleidster Dra. Sanne Van Craeyevelt, promotor Prof. Dr. Hilde Colpin en co-promotor Prof. Dr. Karine Verschueren. De promotoren stelden de onderzoeksvragen over de effecten en werkingsmechanismen van Samen-Spel op lange termijn voorop. De onderzoeksvragen over de langetermijneffecten van Samen-Spel op de thuiscontext en over de transactionele verbanden werden later op eigen initiatief toegevoegd. Op basis van aangereikte en zelf opgezochte literatuur konden alle onderzoeksvragen uitgewerkt worden. De data van de eerste drie meetmomenten waren al verzameld voor de start van onze masterproef. Wij werkten mee aan de dataverzameling voor het vierde meetmoment (de follow-up na twee jaar). Om de onderzoeksgegevens te kunnen verzamelen, stelden we in samenwerking met Dra. Sanne van Craeyevelt de toestemmingsbrieven en vragenlijsten op in het schooljaar 2012-2013. We stuurden deze toestemmingsbrieven en vragenlijst per post naar de ouders en verspreidden elektronische versies via mail. Aangezien de respons van zowel de ouders als leerkrachten trager en minder vlot verliep dan verwacht, hebben we samen met onze begeleiderster besproken om tijdens de zomermaanden enkel de gegevens die op dat moment waren binnengekomen (N=50), op te nemen in ons onderzoek. De data op papier hebben we toen samen op de computer ingegeven. Het analyseren en interpreteren van de data gebeurde grotendeels samen. Hierbij kregen we feedback van onze begeleidster en promotor. Het uitschrijven van de masterproef gebeurde vervolgens ook samen. We bespraken op voorhand de mogelijke inhoud van het hoofdstuk en deelden vervolgens de hoofdstukken evenredig op. We wisselden onderling feedback uit en hielden op regelmatige tijdstippen overleg. Daarnaast waren onze begeleidster en promotor altijd bereikbaar voor tips, feedback en onderbouwende kritiek.

# INHOUDSOPGAVE

**WOORD VAN DANK**

**PLAN VAN AANPAK EN EIGEN INBRENG**

**INHOUDSOPGAVE**

**LIJST MET TABELLEN**

**LIJST MET FIGUREN**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INLEIDING.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>HOOFDSTUK 1 – BESCHRIJVING VAN DE INTERVENTIE SAMEN-SPEL .....</b> | <b>2</b>  |
| <b>1.1    Risico- en probleemomschrijving .....</b>                   | <b>2</b>  |
| <b>1.2    Doel van Samen-Spel.....</b>                                | <b>6</b>  |
| <b>1.3    Doelgroep van Samen-Spel .....</b>                          | <b>6</b>  |
| <b>1.4    Aanpak van de interventie Samen-Spel.....</b>               | <b>7</b>  |
| 1.4.1    Opzet van de interventie.....                                | 7         |
| 1.4.2    Inhoud van de interventie .....                              | 7         |
| 1.4.2.1 <i>Relatie-Spel</i> .....                                     | 8         |
| 1.4.2.2 <i>Regel-Spel</i> .....                                       | 9         |
| <b>1.5    Materialen .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>1.6    Verantwoording.....</b>                                     | <b>12</b> |
| <b>1.7    Randvoorwaarden.....</b>                                    | <b>15</b> |
| <b>1.8    Effectstudies naar de voorlopers van Samen-Spel .....</b>   | <b>16</b> |
| 1.8.1    Teacher-Child Interaction Therapy .....                      | 16        |
| 1.8.2    Banking Time .....   | 18        |
| <b>1.9    Effectstudies .....</b>                                     | <b>19</b> |
| <b>1.10   Besluit .....</b>   | <b>21</b> |
| <b>HOOFDSTUK 2 – DE LEERKRACHT-KINDRELATIE.....</b>                   | <b>23</b> |

|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| <b>2.1</b> | <b>Situering en omschrijving van de leerkracht-kindrelatie vanuit het conceptueel model van Pianta (1999).....</b>   | <b>23</b> |
| <b>2.2</b> | <b>Dimensies in de leerkracht-kindrelatie.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>2.3</b> | <b>Belang van de leerkracht-kindrelatie .....</b>  | <b>27</b> |
| <b>2.4</b> | <b>Verband met externaliserend probleemgedrag .....</b>  | <b>28</b> |
| <b>2.5</b> | <b>Besluit .....</b>   | <b>32</b> |
|            | <b>HOOFDSTUK 3 – ONDERZOEKSVRAGEN .....</b>  | <b>33</b> |
| <b>3.1</b> | <b>Onderzoeksvragen.....</b>   | <b>33</b> |
| 3.1.1      | Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie? .....   | 33        |
| 3.1.2      | Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....  | 36        |
| 3.1.3      | Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....   | 38        |
| 3.1.4      | Onderzoeksvraag 4: Is initieel externaliserend probleemgedrag een modererende variabele voor het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?..                    | 39        |
| 3.1.5      | Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het follow-up effect van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie? ..... | 40        |
| 3.1.6      | Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?.....   | 41        |
| 3.1.7      | Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?.....                      | 42        |
| <b>3.2</b> | <b>Besluit .....</b>   | <b>44</b> |
|            | <b>HOOFDSTUK 4 – METHODE.....</b>  | <b>46</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Onderzoeksdesign en werkwijze.....</b>  | <b>46</b> |



|            |  |           |
|------------|--|-----------|
| 4.1.1      | Onderzoeksdesign .....   | 46        |
| 4.1.2      | Werkwijze .....  | 47        |
| <b>4.2</b> | <b>Participanten .....</b>   | <b>49</b> |
| 4.2.1      | Steekproef op basis van deelname aan meetmoment 7 .....  | 49        |
| 4.2.2      | Steekproef op basis van deelname aan meetmoment 1, meetmoment 2 en meetmoment 3 .....  | 53        |
| <b>4.3</b> | <b>Instrumenten .....</b>  | <b>55</b> |
| 4.3.1      | Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK) .....   | 55        |
| 4.3.2      | Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst .....  | 57        |
| 4.3.3      | Vragenlijsten achtergrondvariabelen .....  | 58        |
| <b>4.4</b> | <b>Besluit .....</b>   | <b>58</b> |
|            | <b>HOOFDSTUK 5 – RESULTATEN .....</b>  | <b>60</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Langetermijneffecten van de Samen-Spelinterventie .....</b>   | <b>61</b> |
| 5.1.1      | Vorbereidende en descriptieve analyses leerkrachtvragenlijsten .....   | 61        |
| 5.1.1.1    | <i>Vergelijking van de huidige Samen-Spel- en controleconditie .....</i>   | <i>61</i> |
| 5.1.1.2    | <i>Correlaties .....</i>   | <i>63</i> |
| 5.1.1.3    | <i>Descriptieve analyses .....</i>   | <i>67</i> |
| 5.1.2      | Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie? .....   | 68        |
| 5.1.3      | Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....  | 69        |
| 5.1.4      | Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....       | 70        |
| 5.1.5      | Onderzoeksvraag 4: Is de initieel probleemgedrag een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? ..... | 72        |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| 5.1.6      | Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op de huidige relatie? .....     | 73        |
| 5.1.7      | Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?.....                                  | 76        |
| 5.1.7.1    | <i>Vorbereidende analyses</i> .....   | 76        |
| 5.1.7.2    | <i>Analyse van de onderzoeksvraag</i> .....   | 78        |
| <b>5.2</b> | <b>Transactionele verbanden tussen leerkracht-kindconflict en externaliserend probleemgedrag.....</b>   | <b>79</b> |
| 5.2.1      | Vorbereidende analyses .....  | 79        |
| 5.2.2      | Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?..... | 80        |
|            | <b>HOOFDSTUK 6 – CONCLUSIES EN DISCUSSIE.....</b>   | <b>84</b> |
| <b>6.1</b> | <b>Bespreking van de resultaten.....</b>  | <b>86</b> |
| 6.1.1      | Enkele aandachtspunten .....  | 86        |
| 6.1.2      | Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie? .....  | 87        |
| 6.1.3      | Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....   | 89        |
| 6.1.4      | Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....                        | 90        |
| 6.1.5      | Onderzoeksvraag 4: Is de initieel probleemgedrag een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag? .....                  | 91        |
| 6.1.6      | Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op de huidige relatie? .....     | 92        |
| 6.1.7      | Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?.....                                  | 94        |

|                             |   |            |
|-----------------------------|---|------------|
| 6.1.8                       | Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?..... | 95         |
| <b>6.2</b>                  | <b>Beperkingen van het onderzoek.....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>6.3</b>                  | <b>Suggesties voor verder onderzoek .....</b>   | <b>101</b> |
| <b>6.4</b>                  | <b>Algemene conclusie .....</b>   | <b>103</b> |
| <b>REFERENTIELIJST.....</b> |   | <b>105</b> |

## LIJST MET TABELLEN

|          |  |
|----------|--|
| Tabel 1  | Verschil tussen de uitvallende en deelnemende groep kinderen van meetmoment 7 op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1)                        |
| Tabel 2  | Verschil tussen de uitvallende en deelnemende groep kinderen van meetmoment 7 op initiële achtergrondvariabelen (meetmoment 1) aan de hand van Chikwadraattoets of Fisher's Exact Test |
| Tabel 3  | Verschil tussen de uitgevallen en deelnemende groep kinderen van meetmoment 1, 2 en 3 op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1)                |
| Tabel 4  | Verschil tussen de Samen-Spel- en controleconditie op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1)   |
| Tabel 5  | Verschil tussen de Samen-Spel- en controleconditie op meetmoment 7 op initiële achtergrondvariabelen (meetmoment 1) aan de hand van Chikwadraattoets of Fisher's Exact Test            |
| Tabel 6  | Pearsoncorrelatiecoëfficiënten tussen de subschalen van de GvK en LLRV op meetmoment 7 en meetmoment 1   |
| Tabel 7  | Descriptieve gegevens betreffende GvK en LLRV voor meetmoment 7  |
| Tabel 8  | F-waarden voor ANCOVA op de scores van de subschalen van de LLRV op meetmoment 7   |
| Tabel 9  | F-waarden voor ANCOVA op de scores van de subschalen van de GvK op meetmoment 7  |
| Tabel 10 | F-waarden voor ANCOVA op de scores GvK-subschalen voor meetmoment 7 met initieel probleemgedrag als covariaat  |
| Tabel 11 | F-waarden voor ANCOVA op de scores LLRV-subschalen voor meetmoment 7 met de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie als covariaat   |
| Tabel 12 | Verschil tussen de Samen-Spel- en controleconditie op initieel probleemgedrag (meetmoment 1), gerapporteerd door de ouders   |
| Tabel 13 | Pearsoncorrelatiecoëfficiënten tussen, de subschalen van de GvK op meetmoment 7 en meetmoment 1  |

|          |   |
|----------|---|
| Tabel 14 | Descriptieve gegevens betreffende GvK voor meetmoment 7, gerapporteerd door de ouders   |
| Tabel 15 | F-waarden voor ANCOVA op de oudergerapporteerde scores op de GvK-subschalen voor meetmoment 7 met initieel externaliserend probleemgedrag als covariaat |
| Tabel 16 | Descriptieve maten en correlaties voor GvK Totaal en LLRV conflict op drie momenten   |

## LIJST MET FIGUREN

- Figuur 1.* Mediatie-analyse volgens Baron en Kenny (1986)
- Figuur 2.* Het interactie-effect tussen de aanvankelijk afhankelijke leerkracht-kindrelatie en de conditie op de huidige afhankelijke leerkracht-kindrelatie
- Figuur 3.* Cross-lagged model met gestandaardiseerde coëfficiënten voor de paden. Onderbroken lijnen representeren niet-significante paden. Controle voor conditie. T=time (meetmoment) † $p \leq .10$ , \* $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

## INLEIDING

Samen-Spel is een geïndiceerd, preventieve interventie met als centrale doel het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van gewenst gedrag bij jonge kinderen in de schoolcontext (Vancraeyveldt, Van Craeyveldt, Verschueren, & Colpin, 2010a). Het programma tracht dit doel te realiseren door enerzijds de leerkracht-kindrelatie te versterken en anderzijds het gedragsmanagement van de leerkracht in de omgang met het externaliserend probleemgedrag van het kind te verbeteren. Deze masterproef omvat enerzijds een onderzoek naar de follow-up effecten van de interventie op de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag en anderzijds een onderzoek naar de transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag.

In het eerste hoofdstuk van deze masterproef wordt Samen-Spel beschreven. Achtereenvolgens worden de probleemomschrijving, het doel, de doelgroep, de aanpak, de materialen, de verantwoording, de randvoorwaarden, voorlopers en eerdere effectstudies met betrekking tot Samen-Spel gegeven. Het tweede hoofdstuk betreft de leerkracht-kindrelatie. De relatie wordt hierbij omschreven volgens een conceptueel model van Pianta (1999). Verder worden de dimensies en het belang van de leerkracht-kindrelatie besproken, alsook het wederzijdse verband tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag. In het derde hoofdstuk worden de onderzoeksvragen van deze masterproef toegelicht.. Het vierde hoofdstuk beschrijft de onderzoeksmethode. Achtereenvolgens worden het onderzoeksdesign, de werkwijze, de participanten en de instrumenten met betrekking tot Samen-Spel besproken. In het vijfde hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Tot slot worden in het zesde hoofdstuk enkele aandachtspunten en de onderzoeksbevindingen bediscussieerd. Daarnaast worden suggesties voor vervolgonderzoek en een algemene conclusie geformuleerd.

## HOOFDSTUK 1 – BESCHRIJVING VAN DE INTERVENTIE SAMEN-SPEL

In het eerste hoofdstuk van deze masterproef geven we een beschrijving van de preventieve interventie Samen-Spel. Als basis van deze beschrijving maken we gebruik van de richtlijnen van het Nederlands Jeugdinstituut voor het beschrijven van interventies (NJI, s.d.). Het Nederlands Jeugdinstituut is een kennisinstituut dat door het ontwikkelen, implementeren en het beheren van kennis de kwaliteit van de jeugd- en opvoedingssector wil verbeteren. Door het geven van richtlijnen voor het beschrijven van interventies wil het NJI ontwikkelaars helpen informatie over hun interventies op een duidelijke en bondige manier te verspreiden. Bijkomend maakt een goede beschrijving de weg vrij voor een adequate beoordeling van de kwaliteit van een interventie. We beginnen de beschrijving van de interventie Samen-Spel met een risico – en probleemomschrijving (1.1). Daarin wordt gekeken naar welke problemen aan de basis van de interventie liggen, hoe vaak deze problemen voorkomen en wat de gevolgen van de problemen zijn. Vervolgens beschrijven we het doel (1.2) en de doelgroep van Samen-Spel (1.3). Daarna richten we ons op de aanpak van de interventie (1.4), waarin zowel de opzet als de inhoud van de interventie bekeken wordt. We halen hierna kort aan welke materialen er binnen Samen-Spel voorhanden zijn (1.5). In een zesde punt lichten we enkele theoretische concepten toe die een verantwoording bieden voor de interventie (1.6). Daaropvolgend bespreken we kort enkele randvoorwaarden voor het uitvoeren van Samen-Spel (1.7). We geven vervolgens een beschrijving van de programma's die aan de basis liggen van Samen-Spel en enkele effectstudies omtrent deze programma's (1.8). Tot slot beschrijven we enkele resultaten uit eerdere studies naar de effecten van Samen-Spel (1.9).

### **1.1 Risico- en probleemomschrijving**

Probleemgedrag bij jonge kinderen is een breed concept dat verschillende vormen kan aannemen. Het is dus niet gemakkelijk om een eenduidige definitie te geven. In het algemeen wordt probleemgedrag omschreven als ongewenst gedrag dat buiten de normen valt en storend is voor zowel het kind als voor anderen (van Tuijl, 2009). Van der Ploeg (1997, p. 18) geeft een engere omschrijving van probleemgedrag:

“... een relatief concept dat aan de orde is als de op dat moment in een bepaalde omgeving heersende normen en geldende regels worden overschreden. De ernst van het



probleemgedrag wordt verder bepaald aan de hand van de frequentie, de duur en de omvang, alsmede door de mate waarin de betrokkene zichzelf en/of zijn omgeving psychische schade berokkent.”

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen internaliserend en externaliserend probleemgedrag (Albayrak-Kaymak, 1999; Rigter, 2002). Internaliserend probleemgedrag bij kinderen kenmerkt zich door een teveel aan zelfcontrole. Het verwijst naar gedrag dat naar binnen is gericht en dat dus vooral storend is voor de persoon zelf. Moeilijkheden met het uiten van emoties, teruggetrokken gedrag, depressie en gevoelens van angst en verdriet zijn voorbeelden van internaliserend probleemgedrag (Loeber & Burke, 2011; Rigter, 2002). Externaliserend probleemgedrag is gedrag dat voornamelijk naar buiten gericht is en dat vooral storend is voor anderen, zoals driftbuien, rondlopen in de klas, agressief gedrag stellen (van Tuijl, 2009; Loeber & Burke, 2011). Deze masterproef richt zich op externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen.

Hoewel er geen eenduidige cijfers zijn over de prevalentie van matig tot ernstig probleemgedrag bij jonge kinderen, wijst onderzoek aan dat dit cijfer waarschijnlijk tussen acht en 15 procent ligt (Campbell, 1995; Lavigne et al., 1996). Ernstig probleemgedrag komt doorgaans meer voor bij jongens dan bij meisjes. Onderzoek van Grietens en Hellinckx (2005) schat deze verhouding op 2:1. Verder is de aard van probleemgedrag ook verschillend tussen jongen en meisjes. Jongens vertonen doorgaans meer externaliserend probleemgedrag. Meisjes daarentegen vertonen doorgaans meer internaliserend probleemgedrag (Grietens & Hellinckx, 2005).

De ontwikkeling van externaliserend probleemgedrag bij kinderen is ingebed in een systeem van kind- en omgevingsvariabelen die voortdurend met elkaar in interactie staan (Bronfenbrenner, 1986; Sameroff, 2000). Binnen dit transactionele systeem kan probleemgedrag een invloed hebben op verschillende domeinen en kunnen deze domeinen op hun beurt een invloed hebben op de ontwikkeling van probleemgedrag. Een belangrijke context waarin de gevolgen van externaliserend probleemgedrag zich laten zien, is de schoolcontext (Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). In het bijzonder zullen de gevolgen van externaliserend probleemgedrag voelbaar zijn voor het kind, de leerkracht en de leerkracht-kindrelatie (Ladd & Burgess, 1999; Doumen, Verschueren, & Buyse, 2009).

Externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen heeft een weerslag op de *kinderen zelf*. Hoe vroeger probleemgedrag ontstaat, hoe groter de kans op probleemgedrag in de adolescentie en volwassenheid (Loeber, Slot, & Sergeant, 2001). Zo zullen kinderen die in het kleuteronderwijs al externaliserend probleemgedrag vertonen, op latere leeftijd meer risico lopen op een groot aantal zwaardere problemen, zoals delinquentie, middelenmisbruik, mentale gezondheidsproblemen, academische en sociale aanpassingsproblemen (o.a. Ladd & Burgess, 2001; Moffit, Caspi, Harrington, & Milne, 2002). Niet voor alle kinderen geldt echter dat probleemgedrag op jonge leeftijd zich doortrekt naar latere leeftijd (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998; Kingston & Prior, 1995). Bij een merendeel van de kinderen zijn de problemen eerder van voorbijgaande aard, terwijl bij andere kinderen problemen niet vanzelf verdwijnen (Jenkins, Owen, Bax, & Hart, 1984). Kinderen waarbij het probleemgedrag eerder van blijvende aard is, behoren volgens Moffit (1993) tot het ‘early-onset persistent’ type van probleemkinderen. Dit type start al op vroege leeftijd met het stellen van probleemgedrag. Doorgaans escaleert dit gedrag in de adolescentie en leidt het tot negatieve levensuitkomsten (Brennan, Hall, Bor, Najman, & Williams, 2003; Huesmann, Dubow, & Boxer, 2009). Dit type staat tegenover het ‘late-onset adolescent-limited’ type, waarbij kinderen pas vanaf de adolescentie probleemgedrag stellen. Dit type vertoont doorgaans geen probleemgedrag meer in de vroege volwassenheid en heeft positievere levensuitkomsten. Verder heeft onderzoek aangetoond dat jonge probleemkinderen die kwantitatief meer probleemgedrag vertonen, nog negatievere levensuitkomsten hebben dan probleemkinderen die in mindere mate probleemgedrag vertonen (Huesmann et al., 2009). Omwille van het grote risico op escalerend probleemgedrag is het zeer belangrijk om al op jonge leeftijd preventief de ontwikkeling van gedragsproblemen tegen te gaan (Loeber et al., 2001). Na de leeftijd van acht jaar zijn kinderen daarbij minder gevoelig voor preventieve interventies (Webster-Stratton, Reid, & Hammond, 2004).

Naast de kinderen zelf, kan ook de *leerkracht* last hebben van het externaliserend probleemgedrag. Zo is uit onderzoek gebleken dat probleemgedrag in de klas samenhangt met een lage gepercipieerde controle over dit probleemgedrag bij de leerkracht (Hammarberg, 2003). Een concept dat hierbij aanleunt, is de handelingsverlegenheid van de leerkracht. Slump (2012, p. 1) duidt handelingsverlegenheid als “een situatie waarin een professional aarzelt om te handelen terwijl dit eigenlijk wel zou moeten”. Op deze handelingsverlegenheid kunnen probleemgedragingen van leerlingen een versterkend effect hebben, doordat het gedrag stress,

onzekerheid en gevoelens van incompetentie veroorzaakt bij leerkrachten (Goei & Kleijnen, 2009). Handelingsverlegenheid in combinatie met blijvende probleemgedragingen door leerlingen kan uiteindelijk leiden tot burn-out bij leerkrachten (Goei & Kleijnen, 2009; Pines, 2002).

Daarnaast kan externaliserend gedrag een impact hebben op de *relatie tussen leerkracht en leerling*. Het vormen van gezonde relaties is een belangrijke taak voor kinderen in het basisonderwijs (Ladd & Burgess, 1999). Externaliserend probleemgedrag kan echter het vormen van deze relaties in de weg staan. Zo leidt probleemgedrag bij jonge kinderen doorgaans tot een negatieve indruk op de leerkracht, wat kan leiden tot de vorming van een conflictueuze leerkracht-kindrelatie (Doumen et al, 2008; Ladd & Burgess, 1999). Bovendien bestaan tussen externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie transactionele verbanden (Doumen et al., 2008; Zhang & Sun, 2011). Dit wil zeggen dat beide elementen elkaar wederzijds beïnvloeden over de tijd en een conflictueuze relatie op haar beurt een versterkend effect heeft op de vorming van probleemgedrag (Doumen et al, 2008; Ladd & Burgess, 1999). Er is dus sprake van een wederkerige relatie. De leerkracht en de leerling komen terecht in een negatieve spiraal, waarbij de negatieve verhouding tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag steeds sterker wordt (Doumen et al., 2008; Sutherland & Oswald, 2005). Een negatieve leerkracht-kindrelatie leidt niet enkel tot het versterken van het probleemgedrag van het kind in de huidige klas, maar is ook een voorbode van gedragsproblemen en schoolse problemen tijdens de latere schooljaren (Ladd & Burgess, 1999). Zo kan conflict in de leerkracht-kindrelatie tijdens de kleuterklassen externaliserend probleemgedrag tijdens de eerste jaren van de lagere school versterken (Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005).

Waar een negatieve leerkracht-kindrelatie een risicofactor is voor het ontwikkelen van probleemgedrag, is een positieve leerkracht-kindrelatie een protectieve factor tegen het ontwikkelen van externaliserend probleemgedrag. Een positieve leerkracht-kindrelatie komt de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerling immers ten goede en is gunstig voor de adaptatie van kinderen op school (Hamre & Pianta, 2006). Zo tonen Buyse, Verschueren en Doumen (2011) bijvoorbeeld aan dat kinderen met een onveilige gehechtheid aan hun moeder meer kans op probleemgedrag vertonen, tenzij er sprake is van een nabije relatie tussen het kind en de leerkracht.

## **1.2 Doel van Samen-Spel**

Het centrale doel van het preventieprogramma Samen-Spel is het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van gewenst gedrag bij jonge kinderen in de schoolcontext. Samen-Spel tracht dit doel te realiseren door enerzijds de leerkracht-kindrelatie te versterken en anderzijds het gedragsmanagement van de leerkracht in de omgang met het externaliserend probleemgedrag van het kind te verbeteren (Vancraeyveldt et al., 2010a).

## **1.3 Doelgroep van Samen-Spel**

De doelgroep van Samen-Spel betreft zowel jonge kinderen die externaliserend probleemgedrag vertonen, als hun leerkrachten (Vancraeyveldt et al., 2010a). Het is belangrijk de interventie vroegtijdig te implementeren om zo een grotere positieve impact te hebben op de ontwikkeling van gedrag. Zo zouden kinderen vanaf acht jaar al vaste gedragspatronen vormen, waardoor een interventie na die leeftijd moeilijker kan inspelen op maladaptief gedrag (Webster-Stratton et al., 2004).

Samen-Spel is een cultureel universeel programma, dus het is van toepassing op jongens en meisjes van eender welke afkomst (Vancraeyveldt et al., 2010a). Kinderen met een autismespectrumstoornis of een verwante ontwikkelingsstoornis kunnen niet deelnemen aan Samen-Spel. Het programma speelt immers in op de leerkracht-kindrelatie. Deze methode wordt minder geschikt geacht voor kinderen met autisme, aangezien ze vaak onverschillig op de sociale aandacht van een leerkracht reageren (Hammond Natof & Romanczyk, 2009).

Voor het selecteren van de doelgroep van het onderzoek naar de effectiviteit van Samen-Spel kozen Vancraeyveldt en collega's (2010a) een screeningsvragenlijst, namelijk de Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK; Smidts & Oosterlaan, 2007), die peilt naar het gedrag van kleuters in de klas. Voor een bredere uitleg over de selectie verwijzen we naar het onderdeel effectstudies, dat later volgt (zie 1.9). Het is echter niet de bedoeling dat de leerkrachten buiten het kader van het onderzoek nog hun leerlingen gaan selecteren op basis van de GvK, maar eerder voor leerlingen kiezen, waarvan de leerkrachten zelf aanvoelen dat er nood is aan een interventie om externaliserend probleemgedrag te verminderen (H. Colpin, mondelinge communicatie, mei 2014). In het Samen-Spelonderzoek werd verder gekozen voor jongens. In de praktijk kan de interventie ook uitgebreid worden naar meisjes. De verantwoording van deze keuze is te vinden in de methodensectie van deze masterproef (zie infra 4.1.1).

## **1.4 Aanpak van de interventie Samen-Spel**

### **1.4.1 Opzet van de interventie**

Samen-Spel is een 12 weken durende interventie. Deze interventie bestaat uit twee delen. Het eerste deel heet Relatie-Spel en heeft een duur van zes weken. Eveneens heeft het tweede deel, Regel-Spel, een duur van zes weken. Tweemaal per week vindt een Samen-Spelsessie plaats. De sessies hebben een duur van ongeveer vijftien minuten. Tijdens deze korte sessies zijn enkel de leerkracht en het desbetreffende kind aanwezig. De Samen-Spelsessies gaan door op een rustige plaats op school. Dit kan een rustig hoekje zijn in de klas, maar doorgaans wordt er geopteerd voor een apart lokaal. Het is immers belangrijk dat de sessies plaatsvinden waar men zo weinig mogelijk gestoord wordt (Vancraeyveldt et al. , 2010a).

### **1.4.2 Inhoud van de interventie**

Zoals hierboven kort werd aangehaald, bestaat het interventieprogramma Samen-Spel uit twee delen. Beide delen hebben een verschillende focus. Bij Relatie-Spel ligt de focus op het versterken van de leerkracht-kindrelatie. Door te investeren in een goede relatie leert de leerkracht om signalen van stress bij het kind op te vangen en hoe met deze signalen om te gaan (van Zeijl et al, 2006). Bijgevolg kan het ongewenst gedrag van het kind in de klas verminderen. Bij het tweede deel, Regel-Spel (de volgende zes weken), ligt de focus eerder op het aanleren van concrete vaardigheden aan de leerkrachten om zo op een gepaste manier met ongewenst gedrag om te gaan. Er wordt met andere woorden gewerkt aan het gedragsmanagement van de leerkracht (Vancraeyveldt et al., 2010a)

Zowel voor de Relatie-Spelsessies als voor de Regel-Spelsessies is er een lijst van DO- en DON'T-vaardigheden. De DO-vaardigheden zijn handelingen die de leerkracht zeker moet hanteren in de leerkracht-kindrelatie. De DON'T-vaardigheden zijn handelingen die de leerkracht beter niet toepast. Deze vaardigheden worden stapsgewijs aangeleerd in de 12-weken durende sessies. Hieronder volgt eerst een beschrijving van Relatie-Spel met bijbehorende DO- en DON'T-vaardigheden. Vervolgens geven we een beschrijving van Regel-Spel met bijbehorende DO- en DON'T-vaardigheden. Deze beschrijvingen zijn gebaseerd op de leerkrachthandleiding (Vancraeyveldt et al., 2010a).

#### 1.4.2.1 Relatie-Spel

Bij de uitvoering van de Relatie-Spelsessies bepaalt het kind welk spel of welke activiteit er gedaan wordt. Het kind neemt de leiding; de leerkracht neemt een volgende houding aan. De leerkracht dient volgende DO-vaardigheden toe te passen: volgen, observeren, sensitief reageren, luidop beschrijven van het gedrag van het kind, benoemen van ervaringen en gevoelens van het kind en als laatste, rekening houden met de relationele behoeften van het kind (Vancraeyveldt et al., 2010a). Iedere week wordt er uitgebreid ingegaan op een aantal DO-vaardigheden. Het is de bedoeling om de aangeleerde vaardigheden ook toe te passen buiten de Samen-Spelsessies met het kind en reeds geleerde vaardigheden uit een bepaalde week te blijven toepassen in de daaropvolgende weken. De DON'T-vaardigheden tijdens Relatie-Spel zijn: vragen stellen, opdrachten of bevelen geven, kritiek uiten, leiden en sturen, leveren van impulsen (thema's, gespreksstof), aanleren (onderwijzen), en belonen en straffen (Vancraeyveldt et al., 2010a). In wat volgt, worden de DO-vaardigheden van Relatie-Spel kort besproken.

Tijdens *week 1* wordt er gefocust op de vaardigheden sensitiviteit, observeren en volgen. Met het sensitief zijn van de leerkracht wordt bedoeld dat de leerkracht de signalen die het kind uitzendt, herkent en op een gepaste manier op deze signalen reageert. Een voorbeeld van sensitief reageren van de leerkracht is, wanneer een kind voortdurend in zijn oogjes wrijft en de leerkracht hier op reageert met: "Jij lijkt heel moe te zijn". De vaardigheid sensitiviteit wordt als één van de voornaamste vaardigheden van Samen-Spel aanzien. Met de term volgen wordt bedoeld dat het kind de leiding neemt tijdens de sessies en dat de leerkracht het kind volgt. Hier bepaalt het kind welke rol de leerkracht in het spel zal aannemen. Door het volgen van het kind, steunt de leerkracht het in zijn keuzes en maakt hij of zij aan het kind duidelijk dat hij of zij emotioneel beschikbaar is. Als laatste is het belangrijk om zowel het gedrag als het spel van het kind te observeren. Door nauwgezet te kijken naar het gedrag en te luisteren naar het kind, observeert de leerkracht actief. Tijdens *week 2* staat het gedrag van het kind luidop beschrijven centraal. Het luidop beschrijven van het gedrag bestaat uit het reflecteren en imiteren van dit gedrag. Met reflecteren wordt bedoeld het aandachtig luisteren en het met ongeveer dezelfde woorden luidop proberen te herhalen van wat het kind gezegd heeft. Een leerling zegt tijdens Relatie-Spel bijvoorbeeld: "Kijk juffrouw, ik heb mijn zusje getekend" en de leerkracht zegt: "Inderdaad, je hebt jouw zusje getekend". Het tweede aspect, imiteren, wordt ingevuld als het goed kijken naar het kind en nadien zijn gedrag nadoen (non-verbaal beschrijven). Bijvoorbeeld

wanneer het kind zich verkleedt, kan de leerkracht zich ook verkleden. Door te imiteren kan de leerkracht het spel van het kind versterken. *Week 3* richt zich op het benoemen van de gevoelens en ervaringen van het kind. Concreet betekent dit dat er aandacht moet zijn voor zowel de verbale als de non-verbale signalen van het kind. Wanneer het kind blij de klas binnenkomt en vertelt dat hij voor zijn communie een hondje gekregen heeft, kan de leerkracht bijvoorbeeld zeggen: “Ik kan zien dat jij heel blij bent met je nieuwe hondje”. Daarnaast moet er aandacht zijn voor de gevoelens van het kind en voor zowel positieve als negatieve ervaringen. Een derde aspect binnen het benoemen van de gevoelens en de ervaringen van het kind, is het aandachtig zijn voor personages in het alsof-spel. Een kind maakt immers vaak gebruik van personages in alsof-spel om zijn of haar gevoelens te uiten. Wanneer de leerkracht de gevoelens van het kind benoemt, moet erop gelet worden dat de gevoelens correct en op tijd benoemd worden. Tijdens *week 4* wordt rekening gehouden met de relationele behoeften van het kind. De relationele behoeften zijn de specifieke noden van het kind in de leerkracht-kindrelatie. Een gevoel van veiligheid en aanvaarding is een nood van alle kinderen. Daarom is het belangrijk om specifiek na te denken over welke relationele behoeften primeren bij dit kind en hier als leerkracht proberen aan tegemoet te komen tijdens de sessies. De leerkracht kan een aantal vragen stellen om de relationele behoeften van het kind waar te nemen. Voorbeeldvragen zijn: “Welke specifieke noden heeft dit kind?” of “Welke ondersteuning kunnen wij het kind bieden?”. Zowel in *week 5* als in *week 6* worden de vaardigheden van Relatie-Spel verder ingeoefend. (Vancraeyveldt et al., 2010a).

De DON'T-vaardigheden voor Relatie-Spel zijn de volgende. Ten eerste wordt aan de leerkracht gevraagd om geen vragen aan het kind te stellen. Als tweede mag de leerkracht geen opdrachten of bevelen geven. Verdere DON'T-vaardigheden zijn het bekritisieren van gedrag, het aanleren van vaardigheden, het belonen en bestraffen van gedrag en als laatste het aanreiken van gespreksstof. Er wordt aan de leerkracht gevraagd om deze DON'T-vaardigheden tijdens de spelsessies niet toe te passen.

#### *1.4.2.2 Regel-Spel*

Het tweede deel, Regel-Spel, is gericht op het verbeteren van het gedragsmanagement van de leerkracht. *In deze fase* gebeurt het omgekeerde van wat in Relatie-Spel gebeurde. De leerkracht neemt hier de leiding over de sessies en het kind volgt (Vancraeyveldt et al., 2010a).

De leerkracht mag hier zelf impulsen en gespreksstof aanbrengen. De vaardigheden die aangeleerd worden om ongewenst gedrag te verminderen en gewenst gedrag te bevorderen, worden hieronder beschreven.

Net zoals in Relatie-Spel worden er in Regel-Spel DO- en DON'T-vaardigheden aangereikt. Opnieuw geldt dat de leerkracht reeds aangeleerde vaardigheden uit een bepaalde sessie toepast in de komende sessies en in de klas (buiten de sessies). Het is bijkomend ook belangrijk dat de leerkracht de vaardigheden uit Relatie-Spel tijdens alle Regel-Spelsessies blijft toepassen.

In *week 1* ligt de focus op het prijzen van gewenst gedrag en het nemen van de leiding door de leerkracht. De leerkracht prijst het gedrag van het kind door het geven van complimentjes en door het expliciet benoemen van de gewenste gedragingen. Een voorbeeld van prijzen is: “Ik vind het heel fijn dat jij zo goed kan samenspelen met mij” (Vancraeyveldt et al., 2010a). Daarnaast beslist de leerkracht wat er samen gespeeld wordt, zij of hij bepaalt de spelregels en bepaalt de rol van het kind in het spel. Door op deze manier samen te spelen, leert het kind om te gaan met een leidinggevend individu. Tijdens *week 2* is de leerkracht vooral bezig met het geven van opdrachten aan het kind. Door het toepassen van deze DO-vaardigheid leert het kind te gehoorzamen en op een speelse manier opdrachten te volgen. Hierbij is het van belang om duidelijke opdrachten te geven. Met duidelijkheid wordt bedoeld opdrachten die afgestemd zijn op de leeftijd van het kind, zoals bijvoorbeeld het geven van positief verwoorde opdrachten. Een voorbeeld van het geven van een duidelijke opdracht is: “Ik zou graag willen dat je mij de pop geeft”. In *week 3* wordt een regel geïntroduceerd voor het kind. Meer specifiek gaat het om een regel waarvan verwacht wordt dat het kind deze toepast in de klas. Het is belangrijk om een positief en eenvoudig geformuleerde regel te hanteren, die het gewenst gedrag aangeeft. Een voorbeeld van een regel kan zijn: “Wanneer de leerkracht aan het praten is, ben ik stil en luister”. Wanneer de leerkracht de regel meedeelt aan het kind, moet hij of zij deze regel eenvoudig kunnen verantwoorden. Voor het uitleggen wordt gebruik gemaakt van het pictogram van Kangoe, de kangoeroe die het logo vormt van Samen-Spel. Tijdens klasmomenten zal de leerkracht regelmatig verwijzen naar Kangoe zodat het kind herinnerd wordt aan de regel. Tijdens *week 4* staat de DO-vaardigheid time-out centraal. Time-out verwijst naar een manier om met aanhoudend ongewenst gedrag van het kind in de klas om te gaan en houdt in dat het leerkracht het kind, indien het storend gedrag vertoont tijdens een groepsactiviteit, even buiten



de groep plaatst (Hermans, Eelen, & Orlemans, 2007; Vancraeyveldt et al., 2010a). Tijdens de *laatste twee weken* van Regel-Spel, namelijk *week 5 en 6*, worden alle geleerde vaardigheden van zowel de Relatie-Spelsessies als de Regel-Spelsessie geoefend. (Vancraeyveldt et al., 2010a).

Voor Regel-Spel worden er naast de DO-vaardigheden ook een aantal DON'T-vaardigheden beschreven. Een eerste DON'T-vaardigheid is het inconsistent zijn bij het opvolgen van opdrachten. Ten tweede is het niet de bedoeling dat de leerkracht te veel regels introduceert bij het kind. De sfeer tijdens sessies ombuigen in een negatieve sfeer, door het geven van kritiek op gedragingen van het kind, is de derde DON'T-vaardigheid. Als laatste moet de leerkracht het kind op een correcte manier prijzen, zonder daarbij kritiek te uiten. Een voorbeeld van verkeerd prijzen is: “Je kan wel rustig zijn tijdens het samenspelen, maar in de klas niet”.

## **1.5 Materialen**

Voor het uitvoeren van de interventie Samen-Spel is de leerkrachthandleiding ‘Samen-Spel in de kleuterklas’ beschikbaar (Vancraeyveldt et al., 2010a). In duidelijk omschreven richtlijnen beschrijft deze handleiding wat er van de leerkracht wordt verwacht. Er zijn concrete richtlijnen voor vóór, tijdens en na de Relatie-Spelsessies en Regel-Spelsessies. Richtlijnen voor het uitvoeren van Samen-Spel worden weergegeven in de vorm van DO- en DON'T-vaardigheden (zie supra, 1.4; Vancraeyveldt et al., 2010a). Naast de leerkrachtenhandleiding is er ook een begeleidershandleiding voorhanden, om begeleiders te trainen in het interventieprogramma, zodat zij de leerkrachten kunnen begeleiden en ondersteunen (Vancraeyveldt, Van Craeyevelt, Verschueren, & Colpin, 2010b). Hiernaast wordt gewerkt met een demonstratie-dvd, ontwikkeld voor leerkrachten. Aan de hand van deze dvd kunnen de vaardigheden voor het uitvoeren van het Samen-Spelprogramma geïllustreerd worden (Vancraeyveldt et al., 2010b). De opgesomde materialen hebben voornamelijk betrekking op de leerkracht en diens specifieke voorbereiding op het programma. Tijdens de eigenlijke Samen-Spelsessies is er ook spelmateriaal nodig. Vooral materialen die de interactie tussen leerkracht en kind bevorderen, genieten de voorkeur. Uiteraard is het belangrijk dat het kind kan kiezen uit verscheidene spelmaterialen die leeftijdsadequaat zijn. Goede voorbeelden zijn ‘Lego’ of ‘Duplo’ en creatief speelgoed (Vancraeyveldt et al., 2010a). Mogelijk kan er samen met de leerkracht gekozen worden voor het ontwikkelen van een Samen-Speldoos. In deze doos wordt het

spelmateriaal samengebracht; de doos kan vervolgens gemakkelijk bij elke Samen-Spelsessie gebruikt worden (Vancraeyveldt et al., 2010b).

## 1.6 Verantwoording

In dit onderdeel staan we stil bij enkele theorieën die aan de basis liggen van Samen-Spel. Samen-Spel is gebaseerd op de gehechtheidstheorie en de leertheorie (Vancraeyveldt et al., 2010a).

**Relatie-Spel**, de eerste fase van Samen-Spel, leunt aan bij de *gehechtheidstheorie*. Deze theorie stelt dat kinderen al vanaf hun geboorte de biologische neiging hebben om een relatief duurzame relatie met specifieke personen uit hun nabije omgeving op te bouwen (Bowlby, 1969). Ze gebruiken deze gehechtheidsfiguren enerzijds als veilige haven waarheen ze terug kunnen keren in tijden van moeilijkheden en stress, en anderzijds als veilige basis van waaruit hun omgeving kan ontdekt worden. De relatie tussen een kind en zijn of haar hechttingsfiguur, vaak de moeder, gaat gepaard met sterke gevoelens en geeft een kind de kans om te leren omgaan met stress (Bowlby, 1982). Bovendien vormt het kind op basis van de gehechtheidsrelatie met zijn ouder mentale modellen (de zogenaamde interne werkmodellen). Deze modellen helpen kinderen om informatie te verwerken, een beeld van het zelf te vormen en gedrag van anderen te interpreteren (Buyse et al., 2011). Cruciaal voor het vormen van een veilige gehechtheidsrelatie is de sensitiviteit van de hechttingsfiguur ten opzichte van het kind (Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, & Juffer, 2003; De Wolff & van IJzendoorn, 1997). Sensitiviteit wijst op het opmerken van de gegeven signalen van het kind en hier onmiddellijk en gepast op reageren. Hierdoor leren kinderen dat de signalen die zij uitzenden, wederzijdse interacties met ouders of andere gehechtheidsfiguren uitlokken. Deze interacties en de bijkomende emoties leggen de basis voor een veilige gehechtheidsrelatie (Bowlby, 1969; De Wolff & van IJzendoorn, 1997). Een veilige en kwaliteitsvolle gehechtheid aan ouders vanaf de geboorte leidt tot meer positieve levensuitkomsten. Zo bestaan er bijvoorbeeld positieve verbanden tussen veilige hechting en het opbouwen van vriendschappen met leeftijdsgenoten (Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001). Een onveilige hechting zal daarentegen leiden tot meer negatieve levensuitkomsten. Zo tonen Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley en Roisman (2010) in een meta-analyse dat een onveilige hechting bij kinderen onder 12 jaar samenhangt met het stellen van externaliserend

probleemgedrag, wat vervolgens weer samenhangt met verschillende problemen op latere leeftijd (zie supra 1.1).

Binnen de schoolcontext neemt de leerkracht de rol van hechtingsfiguur op (Sierra, 2012; van Ijzendoorn, Sagi, Lambermon, 1992). De gehechtheidsrelatie tussen leerkracht en kind heeft enkele opvallende gelijkenissen met ouder-kindrelaties. Zo gaan kinderen bijvoorbeeld ook hun leerkracht gebruiken als veilige haven en veilige basis en speelt sensitiviteit van de leerkracht een rol in het voorspellen van positieve levensuitkomsten (Verschueren & Koomen, 2012; Howes & Ritchie, 1999). Zoals eerder vermeld (zie 1.1), hebben vooral kwetsbare kinderen een grote nood aan affectie van hun leerkracht en bijgevolg aan een goede leerkracht-kindrelatie (Verschueren & Koomen, 2012; Sierra, 2012). Op jonge leeftijd staan kinderen sterk open voor het vormen van gehechtheidsrelaties en hebben ze nog maar een beperkte capaciteit tot zelfregulatie. Het is echter vaak zo dat een warme leerkracht-kindrelatie het moeilijkst tot stand komt bij kinderen die het meest nood hebben aan deze relatie (Doumen et al., 2009). Door een sensitieve houding aan te nemen, kunnen leerkrachten de interne werkmodellen van kinderen en de kwaliteit van hun relaties met anderen, veranderen (Buyse et al., 2011). De kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie kan positieve of negatieve gevolgen hebben voor de latere sociale, emotionele en gedragsmatige ontwikkeling van het kind, alsook voor de schoolse bevordering van het kind (Hamre & Pianta, 2006). Uit de literatuur blijkt bijvoorbeeld dat conflict in de leerkracht-kindrelatie bij jonge kinderen leidt tot een verminderde globale zelfwaardering en dat dit, op zijn beurt, leidt tot meer probleemgedrag (Doumen, Buyse, Colpin, & Verschueren, 2011). Ook onderzoek van Buyse en collega's (2011) geeft een voorbeeld van het belang van een kwaliteitsvolle leerkracht-kindrelatie. Zij stellen dat kinderen met een onveilige gehechtheid aan hun moeder meer kans hebben op het stellen van probleemgedrag in de klas, tenzij er sprake is van een hoge nabijheid in de leerkracht-kindrelatie.

Tijdens Samen-Spel en meer specifiek, tijdens Relatie-Spel, wordt er verder gebouwd op de gehechtheidstheorie om een goede leerkracht-kindrelatie op te bouwen (Vancraeyveldt et al., 2010a; zie 1.4.2). Het veelvuldig en adequaat gebruik van de aangeleerde vaardigheden uit Relatie-Spel kan een protectieve buffer zijn in de ontwikkeling van externaliserend probleemgedrag. Aan de hand van deze vaardigheden maakt de leerkracht immers aan het kind duidelijk dat de leerkracht hem of haar steunt en dat de leerkracht emotioneel beschikbaar is voor het kind. Door, via deze vaardigheden, te werken aan het opbouwen aan de leerkracht-kindrelatie,

kan de leerkracht een sensitieve en veilige context creëren waarin het kind betekenisvolle interacties kan aangaan en de kans krijgt om te exploreren en te leren (Gosse, McGinty, Mashburn, Hoffman, & Pianta, 2014; Pianta, Nimetz, & Bennett, 1997). Bovendien vormt een goede relatie voor de leerkracht een goede basis om zijn of haar gedragsmanagement in de klas te ontwikkelen.

**Regel-Spel**, de tweede fase van Samen-Spel, leunt aan bij de *leerpsychologie* (o.a. Ellis, 1973). Door het aanreiken van allerlei handvaten om met ongewenst gedrag van kinderen om te gaan, tracht Regel-Spel het gedragsmanagement van leerkrachten te verbeteren (Vancraeyveldt et al., 2010a). Deze handvaten vinden hun basis in het *ABC-model* van de *Applied Behavioral Analysis* (Cowan & Sheridan, 2009; Hermans et al., 2007). Dit model stelt dat wanneer er nood is aan een verandering in het gedrag van een kind, niet enkel het gedrag (**behavior**) zelf moet veranderen, maar ook de **antecedenten** en de **consequenten** van dit gedrag. Antecedenten zijn manipulaties van de omgeving die aanleiding geven tot gedrag (Cowan & Sheridan, 2009). Antecedenten kunnen enerzijds gewenst gedrag faciliteren en anderzijds bestaand ongewenst gedrag aanpassen. Het ophangen van de klasregels, het geven van precieze opdrachten, het herschikken van de klas ... zijn voorbeelden van antecedenten voor het faciliteren van gewenst gedrag (Alberto & Troutman, 2012; Kehle, Bray, Theodore, Jenson, & Clark, 2000). Consequenten volgen na het stellen van een bepaald gedrag en kunnen ook een invloed op gedrag uitoefenen. Er zijn twee soorten consequenten (Hermans et al., 2007; Cowan & Sheridan, 2009). Een eerste soort zijn de bekrachtigers: deze houden gedrag in stand of faciliteren het gedrag. Positieve bekrachtigers, zoals bijvoorbeeld het geven van aandacht en verbaal prijzen, versterken het gedrag door het aanreiken van aangename stimuli. Negatieve bekrachtigers, zoals het vermijden van bepaalde taken, worden gekenmerkt door het verwijderen van een aversieve stimulus. Een tweede soort van consequenten zijn de straffen. In tegenstelling tot de beloningen, zwakken straffen gedrag af. Positieve straffen kenmerken zich door het toevoegen van een aversieve stimulus. Een voorbeeld van een techniek die berust op het geven van positieve straffen is overcorrectie. Negatieve straffen, zoals het geven van een time-out of wegnemen van een token, houden het verwijderen van een aangename stimulus in.

Om probleemgedrag van kinderen in de klas te verminderen en gewenst gedrag te faciliteren, is het nodig dat de leerkracht gebruik maakt van adequate gedragsmanagement-technieken (Leflot, van Lier, Onghena, & Colpin, 2010). Hierbij maakt de leerkracht het best

gebruik van zowel antecedenten als consequenten om het gewenste gedrag te bekomen (Cowan & Sheridan, 2009). Nieuw gedrag kan dan worden aangeleerd door het voorzien van mogelijkheden om gewenst gedrag in te oefenen (antecedenten) en dit onmiddellijk te laten opvolgen door een bekrachtiger (consequent). Ongewenst gedrag kan daarentegen worden afgeleerd door een omgeving te vormen waarin het gedrag minder waarschijnlijk zal voorkomen (antecedent) en door het ongewenst gedrag te laten volgen door een straf (consequent).

Tijdens Regel-Spel krijgt de leerkracht enkele vaardigheden aangeleerd om het ongewenst gedrag van het kind te verminderen en het gewenst gedrag te bevorderen (zie supra 1.4.2; Vancraeyveldt et al., 2010a). Deze vaardigheden bestaan zowel uit antecedenten als consequenten. De antecedenten binnen Regel-Spel zijn onder andere het geven van duidelijke opdrachten en het zichtbaar maken van de regels. Dit laatste wordt op een positieve en duidelijke manier verwezenlijkt aan de hand van de pictogrammen van Kangoe (zie supra, 1.4). De consequenten binnen Regel-Spel omvatten zowel vaardigheden die het gewenst gedrag bevorderen als het ongewenst gedrag bestraffen. Voorbeelden hiervan zijn het prijzen van goed gedrag en het geven van positieve beloningen, alsook gebruik maken van time-out.

## **1.7 Randvoorwaarden**

Zoals kort aangehaald bij het punt materialen (zie supra 1.5) wordt begeleiding en ondersteuning voor de leerkrachten belangrijk geacht voor een goede implementatie van Samen-Spel. Voor de start van elk van de twee delen van Samen-Spel geeft een begeleider van de KU Leuven, gespecialiseerd in het programma Samen-Spel, een intensieve training aan de leerkrachten. Tijdens deze trainingen kan er gewerkt worden met de eerder genoemde voorbeeld-DVD. Doorheen de Samen-Spelsessies vinden ook twee begeleidingsmomenten met feedback plaats. Concreet betekent dit dat de begeleider een video-opname maakt van de Samen-Spelsessie en deze nadien samen met de leerkracht bespreekt. Er is een handleiding voor de begeleider ter beschikking om zich in het preventieprogramma Samen-Spel te trainen (Vancraeyveldt et al., 2010b). Eveneens is er een handleiding ter beschikking voor de leerkrachten (Vancraeyveldt et al., 2010a).

De training en begeleiding van leerkrachten, zoals hoger beschreven, werd uitgewerkt voor het doctoraatsonderzoek van Caroline Vancraeyveldt (Vancraeyveldt, Verschueren, Van Craeyevelt, Wouters, & Colpin, in press-a). Dit was de eerste maal dat het programma werd

toegepast. De auteurs van het programma onderzoeken momenteel in een samenwerkingsproject met de opleiding kleuteronderwijs van KH Leuven de praktische haalbaarheid van de training en begeleiding bij de verspreiding van het project op grotere schaal. Op basis van de bevindingen zullen training en begeleiding eventueel worden aangepast en zullen definitieve modaliteiten voor de uitvoering en kwaliteitsbewaking worden uitgewerkt (H. Colpin, persoonlijke communicatie, mei 2014).

## **1.8 Effectstudies naar de voorlopers van Samen-Spel**

In dit onderdeel staan we kort stil bij enkele effectstudies naar de preventieve interventieprogramma's waarop Samen-Spel gebaseerd is, namelijk de 'Teacher-Child Interaction Therapy' en 'Banking Time'.

### **1.8.1 Teacher-Child Interaction Therapy**

Teacher-Child Interaction Therapy (TCIT; McIntosh, Rizza, & Bliss, 2000) is gebaseerd op het programma Parent-Child Interaction Therapy (Herschell, Calzada, Eyberg, & McNeil, 2002). Deze laatste interventie heeft als doel externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen te verminderen door het stimuleren van de interactie tussen ouders en hun kind. Het programma omvat twee fasen, namelijk Child-Directed Interaction (CDI), waarin het programma inwerkt op de hechting tussen ouders en kind, en Parent-Directed Interaction (PDI), waarin het programma zich richt op het vormen van een gestructureerde en consistente disciplinaire opvoedingsstijl (Herschell et al., 2002). Het effect van PCIT op externaliserend probleemgedrag is al door verscheidene studies aangetoond in verschillende settings en met verschillende doelgroepen (o.a. Budd, Hella, Bae, Meyerson, & Watkin, 2011; Nieter, Thornberry, & Brestan-Knight, 2013).

Met PCIT als startpunt ontwikkelden McIntosh en collega's (2000) Teacher-Child Interaction Therapy (TCIT), een aangepaste versie van PCIT voor leerkrachten. Lyon en collega's (2009) werkten deze interventie later nog verder uit. TCIT tracht externaliserend probleemgedrag te verminderen door de leerkracht-kindrelatie te verbeteren en de leerkracht nieuwe strategieën aan te leren voor de omgang met probleemgedrag.

Ook TCIT bestaat uit twee fasen, namelijk Child-Directed Interaction (CDI) en Teacher-Directed Interaction (TDI). Deze twee fasen zijn respectievelijk te vergelijken met Relatie-Spel en Regel-Spel uit het programma Samen-Spel. In de eerste fase, CDI, staat het vormen en

versterken van een positieve relatie tussen de leerkracht en de leerling centraal. De leerkracht tracht dit te doen aan de hand van enkele aangeleerde vaardigheden (cfr. DO-vaardigheden, 1.4). Deze vaardigheden ('DRIP-skills') omvatten het omschrijven van de handelingen van het kind ('Describe'), het reflecteren van wat het kind zegt ('Reflect'), het imiteren van het gedrag van het kind ('Imitate') en het prijzen van het kind ('Praise'). Daarnaast mag de leerkracht geen vragen stellen of bevelen geven aan het kind tijdens CDI. Bijkomend wordt de leerkracht aangeleerd hoe hij of zij op een gepaste manier ongewenst gedrag van de leerling kan negeren. Het doel van de tweede fase, TDI, is het verminderen van storend gedrag in de klas en het vermeerderen van het aantal positieve sociale interacties. De leerkracht leert ook hier op voorhand enkele vaardigheden (vb. het geven van effectieve bevelen), die de TDI-fase in goede banen helpen leiden. Deze vaardigheden zijn het geven van effectieve bevelen, het opvolgen van ongehoorzaamheid van het kind en het consistent reageren op zowel positief als negatief gedrag.

Verschillende onderzoeken geven aanwijzingen voor positieve effecten van TCIT. Als eerste onderzochten McIntosh en collega's (2000) het programma aan de hand van een gevalsstudie. Gedurende vijf CDI-sessies en zeven TDI-sessies werden het aantal gebruikte CDI- en TDI-vaardigheden door de leerkracht en het probleemgedrag van het kind, een tweejarig meisje, gemeten. Aan het eind van het onderzoek maakte de leerkracht meer gebruik van de aangeleerde positieve vaardigheden (vb. prijzen) en liet ze de negatieve vaardigheden (vb. geven van kritiek) vaker achterwege. Het kind stelde na TCIT minder storend gedrag en was meer volgbaar. Een tweede onderzoek van Lyon en collega's (2009) ging op zoek naar het effect van TCIT bij een groter aantal leerkrachten (n=12) en leerlingen (n=78). Klassen met meerdere leerkrachten werden toegewezen aan de interventieconditie. De onderzoekers vergeleken een aantal kleuterklassen waarin de interventie plaatsvond, met controleklassen, en vonden dat interventieleerkrachten de getrainde vaardigheden meer gingen gebruiken. Verder evalueerden de leerkrachten het programma positief en vermeldten enkele onder hen een daling van probleemgedrag bij het kind. Een meer recente doctoraatsstudie van Madigan (2011) onderzocht verder de effecten van TCIT bij vijf leerkrachten. De resultaten van de studie wijzen op een stijging van het gebruik van positieve handelingen door de leerkrachten en een daling van negatieve handelingen. Hoewel de meeste leerkrachten de vaardigheden ook meer gingen gebruiken buiten de TCIT-sessies, deden ze dit volgens de auteurs nog niet voldoende, wat

mogelijk verklaart waarom het onderzoek geen significante verbetering van het gedrag van de kinderen kon aantonen.

Bovenstaande bevindingen met betrekking tot TCIT werden nog bevestigd in andere onderzoeken met verschillende onderzoeksdesign (i.e. primaire, secundaire en tertiaire preventie; o.a. Fernandez et al., 2013). Fernandez, Gold, Hirsch en Miller (in press) geven een review van deze onderzoeken, waaronder ook enkele van de hierboven vermelde onderzoeken.

### 1.8.2 Banking Time

Banking Time van Pianta en Hamre (2001) is een preventieve interventie die eveneens mee aan de basis ligt van Samen-Spel. Het deel Relatie-Spel is gebaseerd op Banking Time (Vancraeyveldt et al., 2010a). Banking Time is, op zijn beurt, dan weer gebaseerd op de eerste fase van de Teacher-Child Interaction Therapy, namelijk Child Directed Interaction. Deze dyadische interventie is gericht op het ondersteunen en bevorderen van leerkracht-kindrelaties in de klas. Banking Time kan aanzien worden als een reeks van opeenvolgende sessies waarin één-op-één contact tussen leerkracht en kind centraal staat. Tijdens een één-op-één sessie is het de bedoeling dat het kind de leiding neemt en de leerkracht volgt, kijkt en luistert. Hier zien we de overeenkomst met de DO-vaardigheid ‘volgen’ binnen Relatie-Spel. Daarnaast past de leerkracht een aantal vaardigheden toe: de leerkracht observeert, beschrijft het gedrag van het kind, benoemt daarbij gevoelens en emoties van het kind en ontwikkelt relationele thema's. Deze componenten komen grotendeels overeen met de eerder beschreven vaardigheden in Samen-Spel (Driscoll & Pianta, 2010).

Er vond een experimenteel onderzoek naar de interventie Banking Time plaats, meer specifiek met drie condities: de interventieconditie, een interne controleconditie binnen klassen en een externe controleconditie van klassen die op de wachtlijst stonden (Driscoll & Pianta, 2010). De deelnemende kinderen hadden een verhoogd risico op problemen in de leerkracht-kindrelatie en werden aselekt toegewezen aan één van de drie condities. Het ging om een steekproef van 116 kinderen uit 29 klassen en hun leerkrachten. Na afloop van het experiment toonden de kinderen uit de interventieconditie significant meer frustratietolerantie, taakoriëntatie, en competentie en significant minder conductproblemen in vergelijking met de kinderen uit de interne controleconditie. Er werden geen significante verschillen tussen deze condities gevonden voor hechting in de leerkracht-kindrelatie, assertiviteit, sociale vaardigheden, internaliserend



probleemgedrag, leerproblemen en gedragsproblemen. Daarnaast vonden de onderzoekers relatief meer winst in de hechtheid van de leerkracht-kindrelatie en in conductproblemen bij de interventieconditie in vergelijking met de externe controleconditie. Er werden geen significante verschillen tussen deze condities gevonden op de andere variabelen.

In een meer recent onderzoek bestudeerden Driscoll, Wang, Mashburn en Pianta (2011) de implementatie van Banking Time door leerkrachten. Meer specifiek werden drie vragen onderzocht. Allereerst gingen de onderzoekers na of verschillende niveaus van professionele ondersteuning aan de leerkrachten samenhangen met hun implementatie van Banking Time. Vervolgens werd nagegaan welke kenmerken de Banking Time – kinderen hadden. Tot slot onderzochten de onderzoekers of de mate van de implementatie door de leerkracht geassocieerd is met veranderingen in perceptie van sociaal gedrag en de leerkracht-kindrelatie. De steekproef bestond uit 252 leerkrachten, verdeeld over drie condities. Afhankelijk van de conditie waarin de leerkrachten zaten, kregen de leerkrachten verschillende materialen en ondersteuning (vb. consultant) aangereikt. Daarnaast kregen de leerkrachten in verschillende mate toegang tot een website waarin verscheidene goede voorbeelden van goed lesgeven werden weergegeven, waaronder ook een beschrijving van Banking Time. Op het einde van het schooljaar werd aan de leerkrachten gevraagd of ze een sessie van Banking Time hadden uitgevoerd. De kans om Banking Time te implementeren was 13 keer groter bij leerkrachten met een volledige toegang tot de website ('Web Access' conditie) in vergelijking met leerkrachten die beperkte toegang tot de website en geen extra materialen of ondersteuning hadden (controleconditie). Ook de leerkrachten met ondersteuning van een consultant hadden een grotere kans om Banking Time te implementeren ('Consultancy' conditie) dan de leerkrachten uit de controleconditie. Voor de implementatie van Banking Time selecteerden leerkrachten vaak kinderen met lage socio-emotionele vaardigheden. Uit de bevindingen van dit onderzoek wordt ten slotte geconcludeerd dat Banking Time de potentie heeft om de leerkracht-kindrelatie te verbeteren. De kinderen die deelnamen aan Banking Time, ontwikkelden een meer nabije leerkracht-kindrelatie dan kinderen die niet deelnamen (Driscoll et al., 2011).

## **1.9 Effectstudies**

Sinds 2009 loopt er in de KU Leuven een onderzoeksproject naar de effecten van Samen-Spel bij jonge kinderen met externaliserend probleemgedrag (Vancraeyveldt et al., in press-a). In

46 Vlaamse scholen voor kleuteronderwijs werd het project opgestart. De leerkrachten uit de eerste en tweede kleuterklassen vulden voor elk van hun leerlingen een vragenlijst in, die peilde naar de mate van externaliserend probleemgedrag. Uit elke klas werd de jongen met de hoogste score op de vragenlijst aangeduid om verder deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk participeerden 175 kinderen en hun leerkrachten aan het onderzoek, dat het daarop volgende schooljaar plaatsvond. Per kleuterklas en per school werden deze leerkracht-kindparen ad random toegewezen aan ofwel de interventieconditie ofwel de controleconditie. Op verschillende meetmomenten tijdens en na het onderzoek werden data over de leerkracht-kindrelatie en het externaliserend probleemgedrag van het kind verzameld. Voor meer informatie over de onderzoeksopzet, wordt verwezen naar paragraaf 4.1.

Bij de postmeting werden volgende bevindingen gedaan. De interventie Samen-Spel bleek een significant effect te hebben op externaliserend probleemgedrag bij de kinderen uit de interventieconditie in vergelijking met de kinderen uit de controleconditie (Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyveldt et al., in press-b). Dit effect omvatte een grotere daling in gedragsproblemen en hyperactiviteit bij de kinderen in de interventiegroep. Daarnaast werd een positief effect gevonden op de leerkracht-kindrelatie. Meer bepaald werd een daling gevonden van het conflict in de leerkracht-kindrelatie (maar geen verhoging van nabijheid of vermindering van afhankelijkheid). Vervolgens werd er ook gekeken naar enkele mogelijke mediators van het effect van Samen-Spel op het externaliserend gedrag, namelijk de leerkracht-kindrelatie, het zelfconcept van kleuters en de schoolse betrokkenheid van de kleuters. Voor een conflictueuze leerkracht-kindrelatie en de gedragsmatige schoolse betrokkenheid werd gevonden dat deze variabelen wel degelijk verklarende variabelen zijn in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag van kinderen (Blondé, 2012; De Kock, 2012). Samen-Spel leidt dus tot zowel een minder conflictueuze leerkracht-kindrelatie als een betere participatie van kleuters in de klas. Deze variabelen leiden elk op hun beurt tot verminderd externaliserend probleemgedrag. Het zelfconcept van kleuters werd daarentegen niet als verklarende variabele bevonden en bood dus geen verklaring voor de werking van Samen-Spel (Cornelis, 2012). Verder werd onderzocht welke variabelen de implementatiekwaliteit van Samen-Spel kunnen voorspellen. De onderzochte objectieve en subjectieve leerkrachtfactoren (vb. anciënniteit en motivatie van de leerkracht) waren geen voorspellers voor de algemene implementatiekwaliteit van Samen-Spel (Delanghe, 2012). Enkele van de leerkrachtfactoren speelden wel een rol in het

implementeren van bepaalde DO-vaardigheden. Zo leidde het hebben van een meer moderne opvatting over opvoeding van kinderen tot betere gedragsbeschrijving van de kleuters tijdens de interventie. Ook maakten leerkrachten meer gebruik van reflecties als ze een grotere nood aan Samen-Spel percipieerden. Een lage motivatie van de leerkracht om Samen-Spel uit te voeren en een lagere gepercipieerde nood aan Samen-Spel, voorspelden de mate van observatie van het gedrag van de kleuters door de leerkracht. Er werd ook een eerste follow-up onderzoek gevoerd naar de effecten van Samen-Spel een half jaar en een jaar na het beëindigen van de interventie (Luyckx & Tegenbos, 2013). Een half jaar na de implementatie van Samen-Spel werd een langetermijneffect van de interventie op oppositioneel gedrag gevonden. Dit effect wees op een verbetering van oppositioneel gedrag in de interventieconditie, maar enkel bij de kinderen met een hoog initieel niveau van probleemgedrag. Verder waren er geen andere significante langetermijneffecten op de andere indicatoren van probleemgedrag. Daarnaast werden ook geen significante hoofdeffecten op lange termijn gevonden op nabijheid en conflict in de leerkracht-kindrelatie. Een half jaar na de interventie was er wel sprake van een verhoogde afhankelijkheid van de leerkracht door Samen-Spel. Meer specifiek vertoonden kinderen met een laag initieel niveau van probleemgedrag meer afhankelijkheid, terwijl kinderen met een hoog initieel niveau van probleemgedrag minder afhankelijkheid vertoonden. Mediatie-effecten konden niet gevonden worden..

## **1.10 Besluit**

In het eerste hoofdstuk beschreven we de preventieve interventie Samen-Spel aan de hand van de richtlijnen van het Nederlands Jeugdinstituut voor het beschrijven van interventies. In een eerste punt gingen we dieper in op het probleem dat aan de basis ligt van Samen – Spel, namelijk externaliserend probleemgedrag bij kleuters (1.1). We hebben omschreven wat externaliserend probleemgedrag inhoudt, hoe vaak het voorkomt en wat de gevolgen zijn voor kinderen, leerkrachten en de leerkracht-kindrelatie. In een volgend punt bespraken we het doel van Samen-Spel, namelijk het verminderen van ongewenst gedrag en bevorderen van gewenst gedrag in de schoolcontext (1.2). Samen-Spel tracht dit doel te realiseren door enerzijds de leerkracht-kindrelatie te verbeteren en anderzijds door het gedragsmanagement van de leerkracht te optimaliseren. Verder vernoemden we ook de doelgroep van de interventie (1.3). Dit zijn zowel jonge kinderen die externaliserend probleemgedrag vertonen als hun leerkrachten. In het

vierde punt stonden we stil bij de inhoud en het opzet van het programma, waarbij we de belangrijkste DO- en DON'T- vaardigheden uit beide delen van het interventieprogramma hebben overlopen (1.4). Vervolgens kwamen de materialen voor de uitvoering van het programma aan bod (1.5). Daarna gingen we in op twee theorieën waarop de interventie is gebaseerd, namelijk de gehechtheidstheorie en de leertheorie (1.6). Vervolgens verwezen we naar de randvoorwaarden waarmee rekening moet worden gehouden bij de uitvoering van het programma (1.7). In een volgend punt hebben we enkele voorlopers van Samen-Spel, 'Teacher-Child Interaction Therapy' en 'Banking Time', en bijbehorende effectstudies, besproken (1.8). Tot slot stonden we stil bij voorgaande studies naar de effectiviteit en werkingsmechanismen van Samen-Spel. Deze vonden plaats zowel tijdens en vlak na de uitvoering van de interventie als een half jaar en een jaar later (1.9).

In het tweede hoofdstuk van deze masterproef zullen we dieper ingaan op de leerkracht-kindrelatie, en het verband ervan met externaliserend probleemgedrag bij kinderen. De leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag vormen de centrale constructen in onze onderzoeksvraagstelling, die in hoofdstuk 3 zal worden toegelicht.

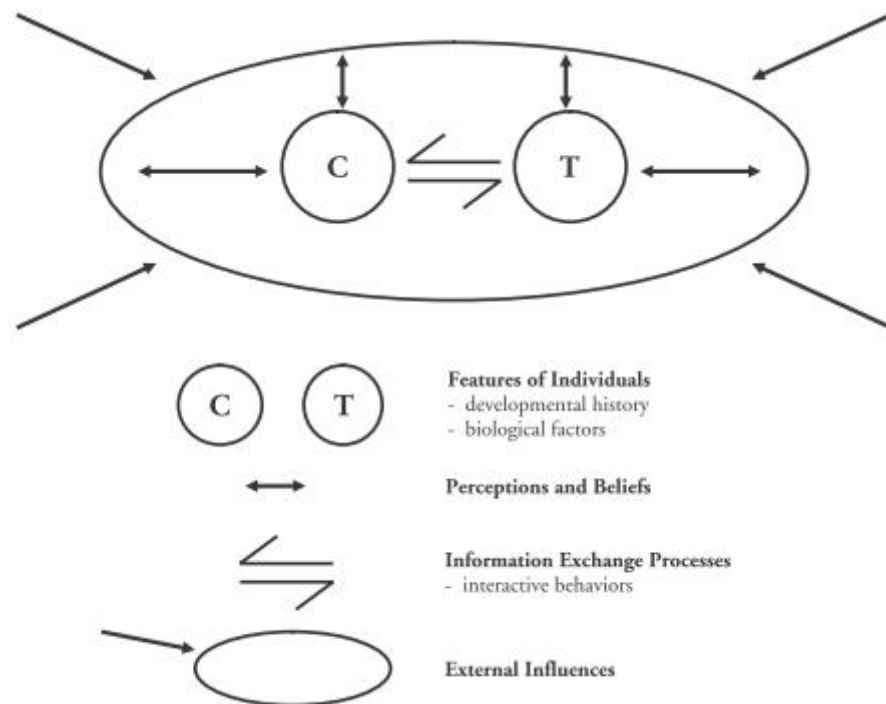
## HOOFDSTUK 2 – DE LEERKRACHT-KINDRELATIE

In het tweede hoofdstuk van deze masterproef gaan we dieper in op de centrale constructen uit ons onderzoek, namelijk de leerkracht-kindrelatie en (het verband met) externaliserend probleemgedrag. In een eerste punt situeren en omschrijven we het begrip leerkracht-kindrelatie binnen een conceptueel model van Pianta (1999), dat te kaderen valt binnen het ‘developmental systems perspective’ (2.1). In een tweede punt worden verschillende dimensies van de leerkracht-kindrelatie besproken, namelijk nabijheid, conflict en afhankelijkheid (2.2). Vervolgens benadrukken we het belang van de leerkracht-kindrelatie voor de ontwikkeling (2.3). Tot slot bespreken we de samenhang tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen; meer specifiek leggen we de nadruk op transactionele verbanden tussen deze twee componenten (2.4). We ronden dit hoofdstuk af met een besluit (2.5).

### **2.1 Situering en omschrijving van de leerkracht-kindrelatie vanuit het conceptueel model van Pianta (1999)**

Onderzoekers uit verschillende stromingen hebben in de laatste decennia hun visie over de interacties en relatie tussen een leerkracht en een kind binnen de klascontext geformuleerd (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Een belangrijk overkoepelend perspectief is het *developmental systems perspective*. Dit integratief perspectief biedt een kader voor het bestuderen van de systemen die jonge kinderen beïnvloeden, bijvoorbeeld het ontwikkelend kind zelf, en andere significante personen zoals familie, de leerkracht, enzovoort. Pianta en collega’s (2003) definiëren systemen als “eenheden die bestaan uit sets van onderling gerelateerde delen die op een georganiseerde en onderling afhankelijke manier handelen om de adaptatie en overleving van het geheel te bevorderen” (p. 202, eigen vertaling). Het developmental systems perspective vooronderstelt dat het gedrag van een individu binnen de verschillende systemen op een holistische manier moet geïnterpreteerd en bestudeerd worden. Dit houdt in dat de activiteiten en processen binnen eender welk systeem altijd in functie van de activiteiten en de processen binnen andere systemen moeten bekeken worden. Zo zullen onderzoekers bij het bestuderen van de leerkracht-kindrelatie rekening moeten houden met heel wat verschillende activiteiten en processen, zoals bijvoorbeeld de ervaring van de leerkracht, verwachtingen van de

leerkracht, de schoolcultuur, enzovoort. Naast bovenstaande vooronderstelling schuift het developmental systems perspective enkele kenmerken van de systemen naar voren. Ten eerste zijn de interacties zowel binnen de systemen als tussen de systemen co-actief, wederkerig en bidirectioneel (Gottlieb, 1991; Pianta et al., 2003). Vervolgens zijn veranderingen in de ontwikkeling van een kind een gevolg van de interacties tussen verschillende systemen (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Een kind speelt in dit opzicht een actieve rol in zijn verdere ontwikkelingsproces. Tot slot kunnen de competenties die een kind ontwikkelt in een bepaalde setting, niet los van de attributen van de setting, en van de interacties tussen de kenmerken van het kind en de attributen van de setting gezien worden.



*Figuur 1.* Conceptueel model van leerkracht-kindrelaties van Pianta (Pianta et al., 2003). Overgenomen van “Relationships between teachers and children,” door R.C. Pianta, B.K. Hamre, en M.W. Stuhlman. In W.M. Reynolds, & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7 Educational psychology* (2nd ed., p. 206).

Op basis van de principes van het developmental systems perspective heeft Pianta (1999) een model opgesteld van de relatie tussen leerkracht en kind (zie figuur 1). Analoog aan verschillende modellen over ouder-kindrelaties, kan dit conceptuele model als hulpmiddel dienen

in het verdere onderzoek naar de leerkracht-kindrelatie en effecten van deze relatie op het kind (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Pianta et al., 2003). In het model bestaan relaties tussen leerkrachten en kinderen uit vier primaire componenten, namelijk de kenmerken van de individuen, hun eigen individuele representatie van de relatie, de manier waarop de individuen informatie uitwisselen, en de invloed van de externe systemen op de relatie. De *kenmerken van de leerkracht en het kind* ('Features of Individuals') vormen de basis van de leerkracht-kindrelatie. Deze kenmerken omvatten enerzijds biologische eigenschappen en processen, zoals geslacht, temperament, enzovoort ('biological factors'). Zo is aangetoond dat verlegenheid bij jongens meer conflict in de leerkracht-kindrelatie voorspelt, terwijl verlegenheid bij meisjes leidt tot minder conflict in de relatie (Koles, O'Connor, & Collins, 2013). Daarnaast zijn ook ontwikkelde kenmerken zoals persoonlijkheid, intelligentie en attributies medebepalend ('developmental history'). Bij leerkrachten kunnen bijvoorbeeld bepaalde percepties en oordelen over kinderen en hun visie over zichzelf als leerkracht een rol spelen in het vormen van de leerkracht-kindrelatie. Zo hebben leerkrachten met hoge verwachtingen over hun leerlingen, gemiddeld betere uitkomsten, waaronder hogere schoolresultaten en betere relaties met hun leerlingen (Rubie-Davies, 2010; Roeser, Eccles, & Sameroff, 1998). Ook vroegere gehechtheidsrelaties, zoals de ouder-kindgehechtheid, beïnvloeden de manier waarop kinderen interacties aangaan met andere hechtingsfiguren, zoals de leerkracht. Zo is uit onderzoek gebleken dat de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie gerelateerd is aan de kwaliteit van de relaties die zowel kinderen als leerkrachten hebben met anderen personen in hun relationele geschiedenis (Howes & Hamilton, 1992; Kesner, 2000). Een tweede component van de leerkracht-kindrelatie in het model van Pianta (1999) zijn de *percepties en overtuigingen* ('Perceptions and Beliefs') die zowel de leerkracht als de leerling hebben gevormd over hun onderlinge relatie. Bowlby (1969) geeft aan dat leerkrachten en leerlingen deze interne representaties of werkmodellen creëren op basis van hun gezamenlijke interacties. Deze werkmodellen fungeren volgens de gehechtheidstheorie als een basis om de relatie met anderen te interpreteren, te begrijpen en vervolgens vorm te geven (Pianta et al., 2003). Het zijn richtlijnen voor gedrag, gevoelens en percepties binnen de leerkracht-kindrelatie. Zo vergeleken Stuhlman en Pianta (zoals geciteerd in Pianta et al., 2003) een groep leerkrachten uit het eerste leerjaar met een groep leerkrachten uit de kleuterklas op het gebied van de ervaren negatieve emoties bij hun relatie met specifieke kinderen uit hun klas. Leerkrachten uit het eerste leerjaar

rapporteerden een hoger gemiddeld niveau van negatieve emoties bij hun relaties met hun leerlingen. Verder bleek ook dat deze representaties van negatieve emoties gerelateerd waren aan een negatief affect binnen de interacties met kinderen. Een volgende belangrijke component van de leerkracht-kindrelatie zijn de *wederzijdse interacties tussen leerkracht en kind* ('Information Exchange Processes'; zie 2.4). Hierdoor wisselen het kind en de leerkracht informatie uit en krijgen ze feedback over de manier waarop ze functioneren binnen de relatie (Pianta et al., 2003). Bijvoorbeeld, Skinner en Belmont (1993) geven aan dat de betrokkenheid van de leerkracht in de schoolse activiteiten van het kind samenhangt met positieve percepties over de leerkracht bij de kinderen en meer inzet in de klas door de kinderen. Doordat de kinderen zich meer inzetten in de klas, stijgt op zijn beurt de betrokkenheid van de leerkracht weer. Uit bovenstaand onderzoek en andere onderzoeken naar wederzijdse interacties tussen de leerkracht en het kind (Doumen, et al., 2008; Zhang & Sun, 2011) blijkt dat over de tijd gedragspatronen worden gevormd die de dimensie en de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie voorspellen (Pianta, 1994). Niet enkel is de inhoudelijke boodschap van de interacties van belang, maar ook de manier waarop de leerkracht en het kind interacties voeren (vb. al wenend iets zeggen) en interpreteren (vb. 'Dit is wenen omwille van pijn'). Dit kan immers de uitgewisselde informatie en het daaruit volgend gedrag van de leerkracht en het kind sterk beïnvloeden (Pianta, 1999). Tot slot zijn er nog *externe invloeden* ('External Influences') die inwerken op de leerkracht-kindrelatie. De interacties tussen leerkracht en kind kunnen niet los gezien worden van andere systemen binnen en buiten de schoolse context (vb. organisatie de klas- en schoolomgeving, schoolklimaat, maatschappelijke normen...; Pianta et al., 2003).

## **2.2 Dimensies in de leerkracht-kindrelatie**

Binnen het conceptueel model van de leerkracht-kindrelatie van Pianta (1999) worden vier niveaus omschreven (zie supra, 2.1). In deze masterproef zoomen we in op het niveau van de percepties en overtuigingen. Wanneer we in wat volgt verwijzen naar de leerkracht-kindrelatie, dan wordt daarmee het niveau van de percepties en overtuigingen bedoeld. Hoe de leerkracht zijn of haar relatie inschat, zal een invloed hebben op zijn of haar interacties met het kind. Binnen de leerkracht-kindrelatie worden vaak drie dimensies onderscheiden, namelijk nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Koomen, Verschueren, & Pianta, 2007; Pianta et al., 2003). De relatiedimensie *nabijheid* typeert zich door de mate van genegenheid, warmte en open



communicatie in de leerkracht-kindrelatie. Wanneer een kind een positieve en warme relatie aangaat met de leerkracht, zorgt dit voor gevoelens van geborgenheid en emotionele ondersteuning. Nabijheid is een affectief positieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie, aangezien deze dimensie de schoolse aanpassing bevordert (Pianta et al., 2003). De dimensie *afhankelijkheid* kenmerkt zich door de mate waarin het kind bezitterig, aandacht vragend en aanhankelijk gedrag dat niet leeftijdsadequaat is, stelt ten aanzien van de leerkracht. De laatste dimensie, *conflict*, duidt op de interacties tussen leerkracht en kind die negatief of conflictueus van aard zijn. Een conflictueuze relatie weerspiegelt vaak een onderlinge strijd tussen de leerkracht en het kind, waarbij negatieve interacties tussen de leerkracht en kind elkaar versterken (Pianta et al., 2003). In tegenstelling tot nabijheid beschouwen onderzoekers afhankelijkheid en conflict vaak als affectief negatieve dimensies van de leerkracht-kindrelatie, die een risicofactor vormen voor de schoolse aanpassing.

### **2.3 Belang van de leerkracht-kindrelatie**

Het belang van de leerkracht-kindrelatie komt naar voren uit de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1982). Bowlby (1982) stelt dat kinderen al van bij de geboorte instinctief gehechtheidsgedrag vertonen naar hun primaire gehechtheidsfiguren. Een veilige hechting met een zorgfiguur uit de nabije omgeving (vaak de moeder) geeft het kind geborgenheid en helpt het kind bijgevolg omgaan met stress (Bowlby, 1982). Voor kinderen zijn de ouders de belangrijkste personen waarmee zij in hun eerste levensjaren in interactie treden. Eens de schoolperiode aanbreekt, is merkbaar dat de leerkracht een belangrijke bijkomende rol vervult in het leven van het kind. Gedurende het verloop van de schoolloopbaan van het kind, in het bijzonder de eerste schooljaren, bepalen de wederzijdse interacties in de leerkracht-kindrelatie mee de verdere ontwikkeling van het kind. Voor jonge of kwetsbare kinderen kunnen leerkrachten een veilige haven en veilige basis vormen en kunnen daarnaast een cruciale rol betekenen voor de ontwikkeling van kinderen in het algemeen en voor een goede schoolse aanpassing in het bijzonder (Verschueren & Koomen, 2012). Kinderen die een hechte relatie hebben met hun leerkracht, gaan doorgaans liever naar school en hebben een beter contact met klasgenoten. Positieve relaties zorgen ervoor dat de kinderen beter in staat zijn om zelfstandig te spelen en te werken, aangezien ze weten dat wanneer ze overstuur zijn, ze kunnen rekenen op hun leerkracht om hen hierin te begeleiden (Hamre & Pianta, 2006). In het bijzonder is gebleken dat conflict

samenhangt met negatieve uitkomsten, zoals onder andere verminderde sociale competenties en het stellen van meer probleemgedrag (Birch & Ladd, 1998; Ladd, Birch, & Buhs, 1999). Hoewel de literatuur over de relatiedimensie afhankelijkheid niet zo eenduidig en uitgebreid is (zie infra 2.4), wordt ook deze dimensie vaak geassocieerd met negatieve uitkomsten, zoals bijvoorbeeld een minder adequate schoolse aanpassing en een minder positieve werkhouding (Doumen et al., 2011). Nabijheid hangt samen met positieve uitkomsten, zoals onder andere verbeterde sociale competenties en beter zelfregulerend gedrag (Ladd et al., 1999; Pianta, 1999). Een nabije leerkracht-kindrelatie is vooral positief voor kinderen met verhoogd risico op een ongunstige ontwikkeling (o.a. Hamre & Pianta, 2005; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003).

## **2.4 Verband met externaliserend probleemgedrag**

In deze paragraaf gaan we het verband na tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag. Enerzijds heeft externaliserend probleemgedrag bij kinderen een effect op de relatie met hun leerkracht, anderzijds voorspelt de kwaliteit van de leerkracht – kind relatie mee de mate van externaliserend probleemgedrag (Doumen et al., 2009; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008).

Verscheidene onderzoekers toonden al het effect van externaliserend probleemgedrag bij kinderen op de leerkracht-kindrelatie aan (o.a. Birch & Ladd, 1998; Hamre et al., 2008). Al vanaf het moment dat kinderen voor het eerst een klas betreden, heeft hun gedrag een invloed op de verdere relaties die ze met hun leerkrachten zullen vormen (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Longitudinaal onderzoek heeft aangetoond dat probleemgedrag van jonge kinderen bij het begin van een schooljaar leidt tot een conflictueuze en afhankelijke relatie met de leerkracht later in het schooljaar (Ladd et al. 1999; Murray & Murray, 2004). Doumen en collega's (2009) vonden dat de gepercipieerde controle van de leerkracht over het externaliserend probleemgedrag van het kind een mogelijke verklarende factor is voor de samenhang tussen dit probleemgedrag en de leerkracht – kindrelatie. Door het regelmatig stellen van externaliserend probleemgedrag kan de leerkracht het gevoel krijgen dat hij of zij niet meer adequaat kan omgaan met dit gedrag, waardoor de conflictueuze relatie tussen leerkrachten sterker wordt.

De leerkracht-kindrelatie kan, op haar beurt, ook een effect hebben op het externaliserend probleemgedrag van het kind (o.a. Ladd & Burgess, 1999; Pianta & Stuhlman, 2004). Uit longitudinaal onderzoek blijkt dat de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een belangrijke rol

speelt in de schoolse aanpassing van kinderen en meer specifiek bij jonge en kwetsbare kinderen (Verschuere & Koomen, 2012). Jonge kinderen met meer conflict in hun relatie met de leerkracht vertonen meer externaliserend probleemgedrag, terwijl kinderen met meer nabijheid in hun relatie met de leerkracht juist minder probleemgedrag stellen (Meehan et al., 2003; Silver et al., 2005). Van de drie relatiedimensies vertoont conflict de meest robuuste verbanden met externaliserend probleemgedrag (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001). Zo worden de negatieve effecten van conflict op het gedrag van het kind in onderzoek vaak sterker bevonden dan de positieve gevolgen van nabijheid op het gedrag (Hamre & Pianta, 2001; Hamre et al., 2008). Een mogelijke verklarende factor voor het effect van een conflictueuze leerkracht-kindrelatie op het externaliserend probleemgedrag is het gevoel van eigenwaarde van het kind (Doumen et al., 2011). Uit longitudinaal onderzoek bleek dat conflict in de relatie met de leerkracht leidt tot negatieve gevoelens van zelfwaarde bij het kind en dit leidt op zijn beurt weer tot vergroten van het externaliserend gedrag van het kind. Het externaliserend gedrag zou hierbij een soort van copingmechanisme kunnen zijn om het zelf te beschermen tegen verder negatieve invloeden van buitenaf (Doumen et al., 2011). Waar een conflictueuze relatie een negatieve invloed heeft op het gedrag van het kind, heeft een nabije relatie het omgekeerde effect. O'Connor, Dearing en Collins (2011) toonde in een longitudinale studie dat hoog kwalitatieve relaties met leerkrachten vanaf de geboorte tot de adolescentie een lager niveau van externaliserend probleemgedrag gedurende deze periode voorspelden. Zeker bij kwetsbare kinderen is het protectieve karakter van de leerkracht-kindrelatie zeer belangrijk (o.a. Buyse, 2007; Meehan et al., 2003). Buyse en collega's (2011) tonen bijvoorbeeld dat een onveilige gehechtheid tussen kinderen en hun moeders niet per se moet leiden tot agressief gedrag bij deze kinderen, als er sprake is van een nabije leerkracht-kindrelatie. Tot dusver is er nog maar weinig literatuur beschikbaar over de dimensie afhankelijkheid als predictor voor externaliserend probleemgedrag bij kinderen. Bovendien is de bestaande literatuur niet eenduidig over de aard van afhankelijkheid. Volgens verscheidene auteurs heeft afhankelijkheid een negatief effect op de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie en hangt deze dimensie samen met externaliserend probleemgedrag (o.a. Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak, & Pianta, 2012; Solheim, Berg-Nielsen, & Wichstrom, 2012). Anderzijds geven onder andere Koomen en Spilt (2011) aan dat kinderen met gedragsproblemen of emotionele problemen mogelijk baat hebben bij een

afhankelijke relatie met hun leerkracht. In dat opzicht zou de dimensie afhankelijkheid positief van aard zijn.

De leerkracht-kindrelatie en het externaliserend probleemgedrag van het kind kunnen elkaar niet enkel eenzijdig beïnvloeden. De idee van bidirectionele relaties tussen het probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie, waarbij deze twee componenten elkaar wederzijds versterken over de tijd heen (anders gesteld: transactionele verbanden), krijgt immers steeds meer vorm in onderzoek (Doumen et al., 2008; Sameroff & Mackenzie, 2003). Recente onderzoeken naar de transactionele verbanden tussen leerkracht – kindrelatie en externaliserend probleemgedrag vinden hun oorsprong in de theorieën en het onderzoek rond de transactionele interacties tussen kinderen en hun ouders (o.a. Bugenthal & Grusec, 2006). Doumen en collega's (2008) verwijzen naar enkele bevindingen die de idee van transactionele interacties tussen ouders en kind staven. Ten eerste is er in onderzoek duidelijk sprake van zowel kinderen die het gedrag van ouders beïnvloeden en ouders die het gedrag van hun kind beïnvloeden. Vervolgens toont onderzoek volgens Doumen en collega's. (2008) ook aan dat interacties tussen ouders en kind het externaliserend probleemgedrag van een kind kunnen voorspellen. Tot slot zou er niet enkel sprake zijn over wederzijdse beïnvloeding, maar zouden het gedrag van de ouders en het gedrag van het kind elkaar versterken. Een bekend voorbeeld van een theorie dat bovenstaande invloeden combineert, is de theorie van Patterson over 'coercive cycles of interactions' (Patterson, 2002; Granic & Patterson, 2006). Dit model met een behavioristische basis laat zien hoe ouders en kinderen elkaar versterken in hun negatief gedrag ten opzichte van elkaar, waardoor agressieve gedragsproblemen van het kind enkel maar groter worden en de ouders steeds minder controle krijgen over deze problemen.

Analoog aan de ontwikkeling van transactionele verbanden tussen de ouder-kindrelatie en probleemgedrag van het kind is er binnen de schoolse context toenemende aandacht voor bidirectionele verbanden tussen de leerkracht-kindrelatie en probleemgedrag van het kind. Beide partijen, leerkracht en kind, spelen een actieve rol in dit verband waarbij hun interacties elkaar wederzijds versterken over de tijd (zie DST, supra 2.1; Pianta et al., 2003). Veel auteurs erkennen de idee van bidirectionele interacties tussen de leerkracht en kind bij de ontwikkeling van externaliserend probleemgedrag bij kinderen (o.a. Sameroff & Mackenzie, 2003; Sutherland & Oswald, 2005; Pianta et al., 2003). Externaliserend probleemgedrag bij kinderen leidt bij leerkrachten bijvoorbeeld vaak tot het vormen van negatieve verwachtingen over het kind,

waardoor conflict ontstaat in de leerkracht-kindrelatie, waardoor het kind op zijn beurt meer externaliserend probleemgedrag gaat stellen. De leerkracht en het kind komen in een negatieve spiraal terecht, waarbij het externaliserend gedrag van het kind en het conflict in de leerkracht-kindrelatie elkaar over de tijd blijven versterken (Sutherland & Oswald, 2005). Sterker nog, het externaliserend gedrag en het daaruitvolgend conflict in de leerkracht-kindrelatie, beperkt zich niet tot een enkel schooljaar, maar kan, als er geen interventie plaatsvindt, worden meegenomen gedurende de hele schoolse periode (O'Connor et al., 2011; Doumen et al., 2009).

Hoewel de idee van transactionele verbanden meer en meer verspreid raakt, is er schaarste aan onderzoek dat deze verbanden op een adequate manier kan aantonen. Vermeldenswaard zijn onder andere de onderzoeken van Doumen en collega's (2008) en Zhang en Sun (2011), die de bidirectionele verbanden tussen de leerkracht-kindrelatie en probleemgedrag bij het kind aan de hand van cross-lagged analyses over de periode van een schooljaar onderzochten. Doumen en collega's (2008) vonden evidentie voor een wederzijds verbanden van tussen agressief gedrag bij kleuters en een conflictueuze leerkracht-kindrelatie, waarbij het agressief gedrag aan het begin van het schooljaar het conflict in de relatie in het midden van het schooljaar voorspelde en het conflict in de relatie op zijn beurt weer het agressief gedrag van de kleuters aan het eind van het schooljaar voorspelde. De relatie in de andere richting (i.e. conflict aan het begin van het schooljaar voorspelt agressief gedrag in het midden van het schooljaar, wat dan weer conflict aan het eind van het schooljaar voorspelt) werd niet teruggevonden. Zhang en Sun (2011) richtten hun onderzoek op de wederzijdse verbanden tussen zowel de nabije leerkracht-kindrelatie als de conflictueuze leerkracht-kindrelatie en externaliserend en internaliserend probleemgedrag. Ze bevonden dat conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag elkaar wederzijds beïnvloeden, waarbij conflict in het eerste deel van het schooljaar externaliserend gedrag in het tweede deel van het schooljaar voorspelt en externaliserend gedrag in het eerste deel van het schooljaar conflict in de leerkracht-kindrelatie in het tweede deel van het schooljaar voorspelt. Daarnaast vonden ze ook nog evidentie voor een wederzijdse beïnvloeding tussen internaliserend probleemgedrag en conflict in de relatie, waarbij internaliserend probleemgedrag in het eerste deel van het schooljaar conflict in de relatie in het tweede deel van het schooljaar voorspelt. Het verband in de omgekeerde richting kon niet worden aangetoond. Ook kon niet worden aangetoond dat er wederzijdse

verbanden waren tussen nabijheid in de relatie en internaliserend of externaliserend probleemgedrag.

## **2.5 Besluit**

In dit hoofdstuk werd de nadruk gelegd op de leerkracht-kindrelatie en het verband van deze relatie met externaliserend probleemgedrag. De leerkracht-kindrelatie kreeg vorm aan de hand van het conceptueel model van Pianta (1999), een model dat gebruik maakt van principes uit het ‘developmental systems perspective’ om de relatie tussen de leerkracht en het kind en de externe invloeden op deze relatie, te conceptualiseren. Deze masterproef focust zich op het niveau van percepties en overtuigingen, dat in het conceptueel model wordt geduid. In het tweede punt beschreven we de verschillende dimensies van de leerkracht-kindrelatie, met name nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Waar conflict en afhankelijkheid negatieve relatiedimensies zijn, die samenhangen met negatieve ontwikkelingsuitkomsten, vormt de mate van nabijheid in de leerkracht-kindrelatie een protectieve factor voor de ontwikkeling van kinderen uit risicogroepen. Aansluitend bespraken we het belang van de leerkracht-kindrelatie en werd geduid dat de leerkracht een belangrijke rol als gehechtheidsfiguur speelt voor kinderen, voornamelijk jonge en kwetsbare kinderen. Tot slot bespraken we het verband tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag. Hierbij hadden we extra oog voor de wederzijdse en transactionele verbanden tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag, die relatie en het probleemgedrag in stand houden en zelfs kunnen versterken.

## HOOFDSTUK 3 – ONDERZOEKSVRAGEN

In het derde hoofdstuk van deze masterproef stellen we onze onderzoeksvragen voor en formuleren we bijbehorende hypothesen.

### 3.1 Onderzoeksvragen

In dit onderdeel lichten we onze onderzoeksvragen en hypothesen toe. Ten eerste worden langetermijneffecten van het preventieprogramma Samen-Spel (twee jaar na afloop) op de leerkracht-kindrelatie bestudeerd (3.1). Ten tweede worden de langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij kinderen onderzocht (3.2). Bijkomend wordt nagegaan of de leerkracht-kindrelatie als mediator fungeert in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag (3.3). In de vierde en vijfde onderzoeksvraag bekijken we of initieel probleemgedrag als moderator optreedt voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag (3.4) en of de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie het effect van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie modereert (3.5). In de zesde onderzoeksvraag kijken we of er sprake is van langetermijneffecten op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext (3.6) en in de zevende onderzoeksvraag van deze masterproef kijken we of de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag elkaar over de tijd heen wederzijds beïnvloeden, anders gezegd of er transactionele relaties naar voor komen (3.7).

#### 3.1.1 Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie?

In de eerste vraag onderzoeken we of het preventieprogramma Samen-Spel op lange termijn effect heeft op de leerkracht-kindrelatie twee jaar na het beëindigen van de interventie, wanneer de kinderen in het eerste of tweede leerjaar zitten.

Het doel van Samen-Spel is het verminderen van ongewenst gedrag en het bevorderen van gewenst gedrag in de schoolcontext. Samen-Spel tracht deze doelen te realiseren door enerzijds de leerkracht-kindrelatie te versterken en anderzijds het gedragsmanagement van de leerkracht in de omgang met externaliserend probleemgedrag van het kind te verbeteren. Deze twee factoren spelen immers een belangrijke rol in het ontstaan en het in stand houden van externaliserend probleemgedrag (zie supra 1.2; Doumen et al., 2008; Hamre et al., 2008;

Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyveldt et al., in press-b). Vooral het eerste deel van Samen-Spel, Relatie-Spel (zie 1.4.2), richt zich op het verbeteren van de leerkracht-kindrelatie en is gebaseerd op de principes van de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1969; Vancraeyveldt et al., in press-b). Binnen de schoolcontext neemt de leerkracht de rol van hechtingsfiguur op (Sierra, 2012; van Ijzendoorn et al., 1992). Kinderen gaan hun leerkrachten gebruiken als veilige haven en basis (Verschuere & Koomen, 2012). Een sensitieve houding van de leerkracht kan kinderen helpen de kwaliteit van hun relaties met anderen, waaronder ook de leerkracht, te verbeteren (Buyse et al., 2011). Om dit kunnen te bereiken, leert de leerkracht in Relatie-Spel een volgende en sensitieve houding aan te nemen en krijgt hij of zij vaardigheden zoals observeren en rekening houden met de relationele behoeften, aangeleerd. De leerkracht toont aan het kind dat hij of zij het kind steunt en emotioneel beschikbaar is voor het kind en legt zo de basis voor een veilige hechting en kwaliteitsvolle relatie.

Samen-Spel is gebaseerd op twee andere bestaande interventies, namelijk Banking Time en Teacher-Child Interaction Therapy (TCIT) (zie supra (1.8); McIntosh et al., 2000; Pianta & Hamre, 2001) waarvan al positieve effecten op de leerkracht-kindrelatie zijn aangetoond bij de postmeting. Beide interventies hebben als doel om (onder meer) de onderlinge band tussen leerkracht en kind te verbeteren, door een aantal vaardigheden van de leerkracht in de omgang met het kind te versterken. In het effectonderzoek naar Banking Time vonden de onderzoekers een positief effect van de interventie op de nabijheid tussen leerkracht en kind bij de postmeting (Driscoll & Pianta, 2010; Driscoll et al., 2011). Er zijn ook aanwijzingen dat de verbetering in het gebruik van de aangeleerde vaardigheden in TCIT leiden tot het verbeteren van leerkracht-kindrelaties (Lyon et al., 2009). Op basis van de theoretische achtergrond van Samen-Spel (zie ook 1.4 en 1.6) en de positieve effecten van gelijkaardige, buitenlandse interventies kan een positief effect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie (meer bepaald op conflict, in mindere mate op nabijheid en afhankelijkheid) verwacht worden. Vancraeyveldt en collega's (in press-a) bevestigden dergelijke effecten op korte termijn in eerdere onderzoeken naar de effectiviteit van Samen-Spel.

Naast het aantonen van de effectiviteit op korte termijn is het echter ook belangrijk om van interventieprogramma's zoals Samen-Spel na te gaan of ze op lange termijn positieve effecten hebben. Dit geeft namelijk een sterkere bewijskracht voor de kwaliteit en effectiviteit van interventieprogramma's (van Yperen & Veerman, 2008; van Yperen & van Bommel, 2009).



Onderzoek van Hindman en collega's (2010) geeft daarnaast aan dat voor bepaalde interventies de langetermijneffecten sterker zijn dan de kortetermijneffecten. Kendall (1991) benoemt dit uitgesteld effect van interventies als het 'sleeper effect'. Concreet betekent dit dat het soms enkele maanden of jaren kan duren vooraleer de impact van een interventie zichtbaar wordt. In een follow-up studie naar de effecten van de interventie Parent-Child Interaction Training bij kleuters met emotionele of gedragsproblemen zien we bijvoorbeeld ook een 'sleeper effect' (Strayhorn & Weidman, 1991). Na het beëindigen van de PCIT werden significant positieve gedragsveranderingen bij kinderen waargenomen door de ouders. Leerkrachtrapporteringen van het gedrag van deze kinderen in de klascontext deden daarentegen in korte termijn het tegenovergestelde uitschijnen. Toch traden er één jaar na afloop van de interventie nog significante verschillen tussen interventie- en controleconditie in de klascontext op, waarbij de kinderen uit de interventieconditie een grotere verbetering vertoonden dan de kinderen uit de controleconditie. Er was met name sprake van een sleeper effect. Uitgestelde effecten waarbij de effecten van Samen-Spel op de relatie op een iets latere leeftijd of overgangsmomenten pas naar voren komt, zouden dan ook misschien zichtbaar zijn in dit onderzoek.

Een bijkomend argument voor het verwachten van langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie, zijn de transactionele verbanden die werden gevonden tussen relatie en externaliserend probleemgedrag. Enkele studies vonden immers dat de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag elkaar wederzijds beïnvloeden over de tijd (o.m. Doumen et al., 2008) (zie supra, 2.4). Dit impliceert dat als door Samen-Spel onmiddellijk na afloop probleemgedrag afneemt (zoals vastgesteld werd door Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyveldt et al., in press-b; zie 1.9), we ook kunnen verwachten dat dit leidt tot een verbetering van de relatie na verloop van tijd.

Op basis van deze theoretische overwegingen en voorgaand onderzoek, verwachten we dat Samen-Spelkinderen twee jaar na afloop van het onderzoek, een sterkere nabijheid en minder conflict zullen vertonen dan kinderen die Samen-Spel niet volgden. Omwille van de bestaande onduidelijkheid over de aard van de dimensie afhankelijkheid en over de samenhang van afhankelijkheid met externaliserend probleemgedrag, gaan we de langetermijneffecten van Samen-Spel op deze dimensie exploratief na (zie 2.2; Koomen & Spilt, 2011; Solheim et al., 2012).

### 3.1.2 Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

In de tweede onderzoeksvraag onderzoeken we follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij kinderen. We onderzoeken of er een langetermijneffect is op externaliserend probleemgedrag, twee jaar na de implementatie van Samen-Spel. Om ongewenst gedrag te verminderen en gewenst gedrag te bevorderen in de schoolcontext, richt Samen-Spel, zich op het verbeteren van de leerkracht-kindrelatie, alsook op het aanleren van vaardigheden die het gedragsmanagement van de leerkracht in de omgang met externaliserend probleemgedrag verbeteren (zie supra 1.2; 3.1; Vancraeyveldt et al., 2010a). De beide delen van Samen-Spel, Relatie-Spel en Regel-Spel, zijn immers gebaseerd op de principes van respectievelijk de gehechtheidstheorie en de leertheorie (Bowlby 1969; Ellis, 1973). Onderzoek vanuit deze theorieën heeft aangetoond dat kwaliteitsvolle relaties en een goed gedragsmanagement door de leerkrachten externaliserend probleemgedrag kunnen doen verminderen (o.a. Cowan & Sheridan, 2009; Buyse et al., 2011). Door het inwerken op de affectieve leerkracht-kindrelatie in het eerste deel en op het gedragsmanagement in het tweede deel verwachten we dus een daling van probleemgedrag. Dit werd op korte termijn ook vastgesteld in onderzoek van Vancraeyveldt en collega's (in press-a).

Daarnaast steunen ook onderzoeken naar de voorlopers van Samen-Spel, TCIT en Banking Time, de verwachtingen van een daling in externaliserend probleemgedrag door het versterken van de leerkracht-kindrelatie en het verbeteren van gedragsmanagement door leerkrachten (zie 1.8). McIntosh en collega's (2000) onderzochten het effect van TCIT aan de hand van een gevalsstudie, waarna het kind minder storend gedrag stelde en meer volgbaar was na de uitvoering van TCIT. Recentere studies naar de effecten bevestigden deze verbetering in probleemgedrag en vonden daarnaast ook verbetering in het gebruik van aangeleerde positieve vaardigheden voor gedragsmanagement en vermindering in gebruik van negatieve vaardigheden bij de leerkrachten (Campbell, 2011; Lyon et al., 2009). Experimenteel onderzoek bij jonge kinderen naar de interventie Banking Time toont aan dat kinderen uit de interventieconditie een verhoogde frustratietolerantie, taakoriëntatie, competentie en minder gedragsproblemen gaan vertonen in vergelijking met kinderen uit de controleconditie (Driscoll & Pianta, 2010; Driscoll et al., 2011)

Volgens de Life Course/Social Field Theory zouden programma's, zoals Samen-Spel, Banking Time en, TCIT, die al op korte termijn externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen effectief verminderen ook een invloed hebben op externaliserend probleemgedrag op langere termijn (Ialongo et al., 2006; Kellam & Rebok, 1992). De Life Course/Social Field Theory stelt immers dat de vroege ontwikkeling van het kind een invloed heeft op de latere ontwikkeling (Kellam, Branch, Agrawal, & Ensminger, 1975; Kellam & Rebok, 1992). Mensen ontwikkelen zich doorheen hun levensloop in verschillende sociale contexten. Daarbij komt de persoon in elke levensfase belangrijke sociale omgevingen tegen, waarin de persoon in contact komt met zogenaamde 'social task demands'. Het gezin vormt in de eerste levensjaren de centrale sociale context, waarin de ouders de centrale interactiepartners zijn voor het kind. De sociale context van kinderen verruimt naarmate kinderen ouder worden. Hierbij vormt dan binnen de schoolomgeving de klascontext een belangrijk rol (Birch & Ladd, 1998). Bij overgang van kleuterklas naar eerste leerjaar horen bepaalde 'social task demands' zoals deelname aan het klasgebeuren, volgzzaamheid, verhoogde aandacht en academisch presteren. Wanneer kinderen deze sociale taken succesvol uitvoeren, verhoogt het psychologisch welbevinden van het kind. Ialongo en collega's (2006) stellen dat door succeservaringen in voorgaande ontwikkelingsfasen van het kind, de kans op nieuwe succeservaringen toeneemt in latere ontwikkelingsfasen. In dat opzicht zouden programma's gericht op vroeg externaliserend probleemgedrag de kans op externaliserend probleemgedrag in de verdere schoolloopbaan dus kunnen bevorderen.

Omwille van de impact van interventies op het latere leven van een kind, is het ook belangrijk om mogelijke langetermijneffecten van interventies in kaart te brengen. Dit draagt bovendien bij aan een sterkere bewijskracht voor de kwaliteit en effectiviteit van interventies (van Yperen & van Bommel, 2009; van Yperen & Veerman, 2008). Daarnaast komen niet alle effecten van een interventie op korte termijn even sterk tot uiting. Zoals eerder vermeld geeft onderzoek van Hindman en collega's (2010) bijvoorbeeld aan dat voor bepaalde interventies de langetermijneffecten sterker zijn dan de kortetermijneffecten. Soms kan er zelfs sprake zijn van een sleeper effect, waarbij het maanden of jaren kan duren vooraleer de effecten van een interventie volledig tot uiting komen (zie 3.1; Kendall, 1991). Mogelijk zouden er dus ook langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag kunnen optreden. Een andere overweging die deze verwachting kan bijtreden is het feit dat er transactionele verbanden tussen externaliserend gedrag en de leerkracht-kindrelatie werden gevonden (zie supra 2.4;

Doumen et al., 2008; Zhang & Sun, 2011). Doordat de leerkracht-kindrelatie externaliserend gedrag over de tijd heen voorspelt, kunnen we verwachten dat de positieve leerkracht-kindrelatie na afloop van de interventie Samen-Spel (meer bepaald de daling van conflict), leidt tot minder externaliserend probleemgedrag op langere termijn (Vancraeyveldt et al., in press-b).

Op basis van theoretische overwegingen en onderzoek naar de voorlopers van Samen-Spel, Teacher-Child Interaction Therapy en Banking Time, verwachten we dat de kinderen die deelnamen aan Samen-Spel twee jaar na het beëindigen van de interventie, minder externaliserend probleemgedrag zullen vertonen in vergelijking met kinderen uit de controleconditie.

### 3.1.3 Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

In deze derde onderzoeksvraag onderzoeken we of een verbetering in leerkracht-kindrelatie een mediërende rol vervult in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Mediatie biedt duidelijkheid waarom een effect zich voordoet of geeft een verklaring voor een bepaald fenomeen (Baron & Kenny, 1986). Concreet betekent dit dat we controleren of verbeteringen in de leerkracht-kindrelatie langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag kunnen verklaren.

Hoger (3.1 en 3.2) werd beargumenteerd waarom we een langetermijneffect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie en op externaliserend gedrag verwachten. Meerdere auteurs vonden een negatieve samenhang tussen de relatiedimensie *nabijheid* en externaliserend probleemgedrag (Birch & Ladd, 1998; Pianta & Stuhlman, 2004). Zo tonen empirisch onderbouwde onderzoeken binnen de gehechtheidsbenadering het specifieke belang van nabijheid in de relatie voor het ontwikkelen van externaliserend probleemgedrag (o.a. Buyse, 2007). Meer specifiek kan een nabije en positieve leerkracht-kindrelatie een buffer vormen voor het ontstaan van externaliserend probleemgedrag en kan deze relatie dus belangrijk zijn bij kinderen die al op jonge leeftijd probleemgedrag vertonen (Baker, 2006; Buyse, 2007; Hamre & Pianta, 2001). Daarnaast is er in de literatuur uitgebreide evidentie voor het positieve verband tussen de relatiedimensie *conflict* en externaliserend probleemgedrag bij kinderen. Zo toont longitudinaal onderzoek van dat conflict in de leerkracht-kindrelatie het escaleren van externaliserend probleemgedrag van het kind over de tijd voorspelt. Bovendien toont onderzoek

van Doumen en collega's (2008) en Zhang en Sun (2011) aan dat er transactionele verbanden tussen conflict in de relatie en externaliserend probleemgedrag bestaan. Deze onderzoeken tonen met andere woorden aan dat externaliserend probleemgedrag van kinderen kan zorgen voor een minder kwaliteitsvolle leerkracht-kindrelatie en dat deze minder kwaliteitsvolle relatie, op zijn beurt, er voor kan zorgen dat het externaliserend probleemgedrag vergroot over de tijd (Doumen et al., 2008; Zhang & Sun, 2011)

Onderzoek naar de rol van de relatiedimensie *afhankelijkheid* is minder eenduidig en uitgebreid. De meeste studies tonen een positief verband aan tussen afhankelijkheid en externaliserend probleemgedrag (Koomen et al., 2012). In ander onderzoek wordt afhankelijkheid eerder beschouwd als een positieve dimensie voor kinderen die externaliserend probleemgedrag stellen (Koomen & Spilt, 2011).

Op basis van bevindingen uit eerder onderzoek en literatuur over het verband tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag, verwachten we een langetermijneffect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij de kinderen dat gemedieerd wordt door een verminderd conflict en een verhoogde nabijheid in de leerkracht-kindrelatie. De mediërende rol van afhankelijkheid in het langetermijneffect van de interventie op externaliserend gedrag wordt exploratief onderzocht.

#### 3.1.4 Onderzoeksvraag 4: Is initieel externaliserend probleemgedrag een modererende variabele voor het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

In deze vierde onderzoeksvraag controleren we of initieel probleemgedrag het langetermijneffect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag modereert. We gaan met andere woorden na of initieel probleemgedrag de effectiviteit van Samen-Spel beïnvloedt. Een moderator omschrijven Baron en Kenny (1986) als een kwalitatieve of kwantitatieve variabele die de richting en sterkte van de relatie tussen een onafhankelijke voorspellende variabele en een afhankelijke of criterium variabele beïnvloedt.

Uit de verscheidene studies blijkt de effectiviteit van een interventie medebepaald door het initieel niveau van probleemgedrag. In een meta-analyse van schoolse interventieprogramma's ter preventie van agressie bleek dat het aanvankelijk niveau van externaliserend probleemgedrag één van de belangrijkste voorspellers was voor de effectiviteit van interventies op externaliserend probleemgedrag, (Wilson & Lipsey, 2007). Bij kinderen die

bij aanvang van de interventie meer externaliserend probleemgedrag vertoonden, bleek de effectiviteit van de interventie met name hoger in vergelijking met kinderen die aanvankelijk minder probleemgedrag vertoonden. Kinderen met een grotere mate van initieel probleemgedrag hadden dus meer baat bij de respectievelijke interventies. Bij deze kinderen was er dan ook een grotere ruimte voor verbetering. Bij kinderen met een lagere mate van initieel probleemgedrag kunnen er ‘plafondeffecten’ optreden. Een voorbeeld binnen de schoolse context is de Good Behavior Game (GBG; Dolan et al., 1993), een Amerikaans preventieprogramma om storend en opstandig gedrag binnen de klascontext te reduceren. In een onderzoek van Kellam en collega’s (2008) worden significante langetermijneffecten (tot in de jongvolwassenheid gevonden) op onder meer agressief gedrag, in het bijzonder bij jongens met een hoge mate van initieel externaliserend probleemgedrag. Een ander voorbeeld binnen de schoolse context betreft Taakspel (van der Sar & Goudswaard, 2001), de Nederlandse versie van de Good Behavior Game, dat zich richt op het bekomen van een positief klasklimaat, het verminderen van regelovertredend gedrag en het bevorderen van taakgericht gedrag bij kinderen in de lagere school. Ook bij onderzoek naar de effecten van Taakspel modereert het niveau van initieel externaliserend probleemgedrag het effect van de interventie op externaliserend probleemgedrag (van der Sar & Goudswaard, 2001).

Op basis van bestaande effectonderzoeken verwachten we dat het langetermijneffect van Samen-Spel groter is voor kinderen met aanvankelijk meer externaliserend probleemgedrag dan voor kinderen met aanvankelijk minder externaliserend probleemgedrag. Kinderen met een grotere mate aan initieel probleemgedrag zouden meer baat hebben bij de interventie.

### 3.1.5 Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het follow-up effect van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie?

In deze onderzoeksvraag gaan we, analoog aan de vorige onderzoeksvraag, na of de aanvankelijke kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele is voor het langetermijneffect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie. Er is naar de modererende rol van de leerkracht-kindrelatie voor het effect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie nog geen onderzoek uitgevoerd.

Zoals hoger vermeld (3.4), blijkt uit onderzoek dat interventieprogramma’s soms meer effect kunnen hebben bij kwetsbare kinderen of risicopopulaties, zoals kinderen met een

ongunstige thuiscontext of kinderen met externaliserend probleemgedrag (o.m. Hubbs-Tait et al., 2002; Wilson & Lipsey, 2007). Kinderen die een minder goede relatie hebben met hun leerkracht, zouden aanzien kunnen worden als kwetsbare kinderen.

Bijgevolg zouden we een groter langtermijneffect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie (sterkere stijging nabijheid en sterkere daling conflict) kunnen verwachten bij kinderen met een initieel hogere mate van conflict met en een lagere nabijheid bij hun leerkracht. Effecten van en op afhankelijkheid van de leerling ten aanzien van de leerkracht worden exploratief onderzocht.

### 3.1.6 Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?

Verschillende auteurs halen aan dat de kwaliteit en effectiviteit van interventies pas volledig kunnen aangetoond worden wanneer er sprake is van overdracht oftewel transfer van de effecten (Landrum & Lloyd, 1992; Schindler & Horner, 2005). Vaak wordt de transfer van effecten beschreven als de mate waarin de effecten van een interventie vanuit de ene context, waarin de interventie oorspronkelijk wordt toegepast, overgedragen worden naar andere secundaire contexten, waarin de interventie niet wordt toegepast (Schindler & Horner, 2005; Stokes & Baer, 1977). Transfereffecten kunnen over vier verschillende dimensies voorkomen, namelijk over tijd, over context, over individuen en over de aard van de effecten (zie 3.1 en 3.2; Landrum & Lloyd, 1992; van Yperen & Veerman, 2008). Met deze onderzoeksvraag gaan we na of de effecten van Samen-Spel op lange termijn overgedragen worden naar het gedrag van het kind in de thuiscontext.

Onderzoek naar één van de voorlopers van Samen-Spel, Parent Child Interaction Therapy (PCIT), toont aan dat de overdracht van effecten van preventieve interventieprogramma's met betrekking tot probleemgedrag bij kleuters mogelijk is. Zo laat Boggs (1990) transfereffecten zien van PCIT vanuit de klinische setting naar de thuiscontext. Verder geeft onderzoek een transfer aan vanuit de thuiscontext naar de schoolcontext, waarin significante dalingen plaatsvinden in oppositioneel gedrag binnen de klascontext in een groep van kinderen met gedragsproblemen (McNeil et al., 1991). Rond mogelijke transfereffecten van de Teacher-Child Interaction Therapy (TCIT) naar de thuiscontext hebben, voor zover wij weten, nog geen effectstudies plaatsgevonden. In een onderzoek van Campbell (2011) naar de effecten van TCIT,

werden echter, naast de positieve effecten van de interventie op het externaliserend gedrag in de schoolcontext, ook door de ouders een verbetering in het externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext opgemerkt.

Het onderzoek naar de transfer van effecten vanuit de school- naar de thuiscontext is echter meer beperkt. Enkele auteurs verwijzen naar de mogelijkheid dat de effecten van (gedragstherapeutische) interventies met betrekking tot het verminderen van probleemgedrag, overgedragen kunnen worden van de school- naar de thuiscontext. Zo toonden Lochman, Burch, Curry en Lampron (1984) dat een interventie rond het omgaan met boosheid bij jongens tussen negen en twaalf jaar leidde tot een vermindering van van storend en agressief gedrag in de klas. In een postmeting, een maand na de uitvoering van de interventie, toonden de jongens ook thuis minder agressie. Meer recent geven Chan, Foxcroft, Smurthwaite, Coombes en Allen (2012) in een longitudinale studie naar de effecten van de Good Behavior Game (zie 3.4; Dolan et al., 1993) aan dat, naast de verbetering van het probleemgedrag en taakgericht gedrag van de kinderen in de klas, de ouders ook een verbetering van het gedrag van hun kinderen opmerken. Onderzoek van Schindler en Horner (2005) toont dat de effecten van een interventie rond het verbeteren van functionele communicatievaardigheden bij jonge autistische kinderen in de klas kunnen overgedragen worden naar de thuiscontext, maar enkel als er in de thuiscontext een minder intensieve versie van de interventie werd geïmplementeerd.

Op basis van bovenstaande onderzoeken naar generalisatie tussen contexten lijkt het ons een interessante invalshoek om in de toekomst uitgebreider een mogelijke transfer van de effecten van Samen-Spel naar de thuiscontext te onderzoeken, daar er nog maar weinig onderzoek rond is uitgevoerd. In deze masterproef gaan we bijgevolg na of ouders van kinderen uit de Samen-Spelconditie twee jaar na het beëindigen van de interventie Samen-Spel, een hogere daling van externaliserend probleemgedrag binnen de thuiscontext hebben opgemerkt in vergelijking met ouders van kinderen uit de controleconditie.

### 3.1.7 Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?

In een laatste onderzoeksvraag willen we nagaan of er bidirectionele verbanden over de tijd (anders gezegd transactionele verbanden) bestaan tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag bij kleuters. Hoewel dit theoretisch goed onderbouwd kan



worden, is onderzoek hierover schaars. Sutherland en Oswald (2005) geven aan dat conflict in de leerkracht-kindrelatie en het externaliserend probleemgedrag elkaar zodanig beïnvloeden dat ze elkaar over tijd in stand houden en versterken, waardoor zowel leerkracht als kind in een vicieuze cirkel belanden die ze moeilijk kunnen doorbreken.

Veel onderzoek naar het onderwerp gaat enkel één richting van het verband na, waarbij conflict in de leerkracht-kindrelatie een effect heeft op het externaliserend probleemgedrag bij kinderen of externaliserend probleemgedrag een effect heeft op de leerkracht-kindrelatie (zie supra 2.4). Zo toont Gallagher (2014) bijvoorbeeld dat conflict in de leerkracht-kindrelatie aan het begin van het kleuteronderwijs agressief gedrag aan het einde van het kleuteronderwijs voorspelt. Anderzijds geven bijvoorbeeld Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damma en Maes (2008) aan dat externaliserend probleemgedrag leidt tot conflict in de leerkracht-kindrelatie in klassen waar er een hoge mate aan externaliserend probleemgedrag is.

Enkele onderzoeken tonen echter wel op een effectieve manier de bidirectionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag aan. Zo bestuderen Doumen en collega's (2008) het wederzijdse verband tussen agressief gedrag en conflict in de leerkracht-kindrelatie over drie meetmomenten. Hun onderzoek toont agressief gedrag van het kind aan het begin schooljaar conflict in de relatie in het midden van het schooljaar voorspelt. Daarna voorspelt het conflict op zijn beurt het agressief gedrag op het einde van het schooljaar. Het wederzijds verband werd echter niet in de omgekeerde richting gevonden. Zhang en Sun (2011) gingen verder de wederzijdse verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag in het algemeen na over twee meetmomenten. Ze vonden evidentie voor het effect van conflict in het eerste deel van het schooljaar op externaliserend probleemgedrag in het tweede deel van het schooljaar en voor het effect van externaliserend probleemgedrag in het eerste deel van het schooljaar op conflict in de relatie in het tweede deel van het schooljaar.

De studies van Doumen en collega's (2008) en Zhang en Sun (2011) hebben betrekking op een steekproef van 'doorsnee'-leerlingen. Onderzoek naar transactionele verbanden in risicopopulaties is, voor zover wij weten, onbestaande. Hoewel de jongens uit onze steekproef geen klinische mate van probleemgedrag vertonen, hebben ze een relatief hoge mate van externaliserend probleemgedrag ten opzichte van hun klasgenoten (zie 4.1.1, Vancraeyveldt et al., in press-b). In dat opzicht maken ze deel uit van een risicopopulatie waarbij kans op het

ontwikkelen van blijvende problemen, hoger is. Afgeleid uit de ‘academic-risk’ hypothese, hebben kinderen met een hoger niveau van externaliserend probleemgedrag bijvoorbeeld meer risico op het ontwikkelen van minder kwaliteitsvolle relaties met hun leerkracht (Hamre & Pianta, 2001). Ook toont onderzoek de stabiliteit van externaliserend probleemgedrag over de tijd aan (o.a. O’Connor et al., 2011). Op basis van deze overwegingen verwachten we dat mogelijke wederzijdse verbanden tussen conflict en externaliserend gedrag bij onze steekproef sterker tot uiting kunnen komen (zie Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyveldt, & Colpin, 2014).

Met deze onderzoeksvraag beogen we bij te dragen aan het groeiende, maar nog vrij schaarse onderzoek over transactionele relaties tussen de leerkracht-kindrelatie enerzijds en externaliserend probleemgedrag anderzijds. Meer bepaald onderzoeken we hoe conflict in de leerkracht-kindrelatie en het externaliserend gedrag elkaar wederzijds voorspellen over de tijd heen. We verwachten enerzijds dat conflict op een eerste tijdstip leidt tot meer externaliserend probleemgedrag op een tweede tijdstip, wat op zijn beurt weer leidt tot meer conflict op een derde tijdstip. Anderzijds verwachten we dat externaliserend probleemgedrag op het eerste tijdstip de mate van conflict in de leerkracht – kindrelatie op het tweede tijdstip voorspelt en dat deze relatie daaropvolgend externaliserend probleemgedrag op derde tijdstip voorspelt.

### **3.2 Besluit**

We formuleerden zeven onderzoeksvragen op basis van literatuuronderzoek in het eerste hoofdstuk, waar we een uitgebreide beschrijving gaven van de interventie Samen-Spel, en het tweede hoofdstuk, waar het concept van de leerkracht-kindrelatie centraal stond. De eerste en tweede onderzoeksvraag peilen naar langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij het kind of op de huidige leerkracht-kindrelatie. Met de derde onderzoeksvraag gaan we na of de leerkracht-kindrelatie een mediator is in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Nadien controleren we in een vierde onderzoeksvraag of initieel probleemgedrag een modererende variabele is voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Aansluitend gaan we in de vijfde onderzoeksvraag na of de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie een mediërende rol vervult voor het effect van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie. De laatste twee onderzoeksvragen van deze masterproef handelen respectievelijk over een mogelijke transfer van

de effecten van Samen - Spel naar de thuiscontext en transactionele relaties tussen de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag en. In hoofdstuk vier wordt de methodologie van ons onderzoek besproken.

## HOOFDSTUK 4 – METHODE

In dit hoofdstuk starten we met een beschrijving van het onderzoeksdesign en de werkwijze van het Samen-Spelonderzoek (4.1). Vervolgens omschrijven we de participanten die deelnemen aan het follow-up onderzoek in het schooljaar 2012-2013 (4.2). Verder geven we een omschrijving van de meetinstrumenten die we gehanteerd hebben om de onderzoeksgegevens te verzamelen (4.3). Ten slotte wordt een korte samenvatting en besluit geformuleerd (4.4).

### 4.1 Onderzoeksdesign en werkwijze

Voor het schrijven van deze twee onderdelen wordt hoofdzakelijk beroep gedaan op het artikel van Vancraeyveldt en collega's (in press-a).

#### 4.1.1 Onderzoeksdesign

In het schooljaar 2009-2010 werden 46 scholen met drie of vier klassen in de tweede respectievelijk derde kleuterklas, geselecteerd om deel te nemen aan een gerandomiseerd onderzoek naar de effecten van de interventie Samen-Spel. De geselecteerde scholen waren gevestigd in stedelijke gebieden in het Vlaamse Gewest van België. Aan de ouders van 3747 jongens en meisjes uit de eerste en tweede kleuterklas werd toestemming gevraagd om de leerkrachten een vragenlijst te laten invullen, die peilde naar het gedrag van het kind. Deze screeningsvragenlijst was de schaal Externaliserend gedrag van de Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK; Goossens, Bruinsma, Dekker, & De Ruyter, 2000, aangepast door Thijs, Koomen, de Jong, van der Leij, & van Leeuwen, 2004), een Nederlandstalige versie van de subschaal voor externaliserend probleemgedrag uit de Preschool Behavior Questionnaire (Behar, 1977). Voor 3613 kinderen werd hiervoor toestemming verkregen (96.4%).

Uit de verschillende klassen werd de jongen met de hoogste score op de GvK uitgekozen en werd opnieuw schriftelijke toestemming aan de ouders gevraagd voor participatie aan het eigenlijke effectonderzoek, alsook aan vervolgonderzoek tot en met 2012. Enkele kinderen vielen in deze fase van het onderzoek uit om diverse redenen. De ouders van 41 kinderen (7.5%) gaven geen toestemming om deel te nemen, twee kinderen (0.4%) waren langdurig afwezig van school voor een lange periode en sommige kinderen waren ingeschreven voor een soortgelijke interventie. Ook was een reden voor het niet deelnemen het niet voldoen aan de inclusiecriteria

voor de leerkracht-kindrelatie. Dit gold voor vijf kinderen (0.9%). In het bijzonder gaat het over kinderen met een autismespectrumstoornis. De ouders van de overige kinderen (91.2%) gaven wel toestemming om deel te nemen. Als een leerling om één van de voorgaande redenen niet kon deelnemen, werd aan de ouders van de leerling met de tweede hoogste score toestemming gevraagd. Zo werd er verder gewerkt tot er in elke klas een leerling deelnam aan het onderzoek.

In het schooljaar 2010-2011 zaten de geselecteerde jongens in de tweede of derde kleuterklas en hadden ze nieuwe leerkrachten. Per klas namen de hoogst scorende jongen waarvoor toestemming verkregen was, en zijn leerkracht deel aan het onderzoek. Dit resulteerde in een uiteindelijke steekproef van 175 leerkracht-kindparen. De keuze voor jongens berust onder meer op de bevinding dat het effect van vroege leerkracht-kindinteracties op jongens gemiddeld groter is in vergelijking met het effect op meisjes (Hamre & Pianta, 2001). Dat jongens gemiddeld meer externaliserend probleemgedrag stellen in vergelijking met meisjes, is een tweede reden (Grietens & Hellinckx, 2005). De leerkracht-kindparen werden per school en per klas ad random toegewezen aan de Samen-Spelconditie (n=89, 50.9%) of de controleconditie (n=86, 49.1%).

De gemiddelde leeftijd van de leerlingen bij de start van het onderzoek was vier jaar en negen maanden (SD = 7 maanden) en de gemiddelde leeftijd bij de leerkrachten was 39 jaar (SD = 9 jaar). De leerkrachtgroep bestond uit drie mannen en 172 vrouwen. Indien één van deze leerkrachten wegviel wegens ziekte of zwangerschap, nam de vervanger vanaf dan deel aan het onderzoek. Dit gebeurde bij 13 leerkrachten (7.4%). Gedurende het schooljaar 2010-2011 vielen nog negen kleuters (5.1%) uit, omwille van langdurige afwezigheid van het kind (1.1%), verandering van school (1.7%) of stopzetting van het programma door de leerkracht (2.3%).

#### 4.1.2 Werkwijze

Samen-Spel werd in het schooljaar 2010-2011 geïmplementeerd in de interventiegroep gedurende 12 weken. Zoals eerder omschreven bestaat het interventieprogramma uit twee componenten, die elk zes weken in beslag namen: Relatie-Spel en Regel-Spel (zie 1.4). Voor de aanvang van elk van deze twee delen vond een twee uur durende training voor de leerkrachten plaats onder leiding van een KU Leuven begeleider. De KU Leuven begeleiders waren masters in de Psychologie of laatstejaarsstudenten psychologie, afstudeerrichting schoolpsychologie. Ze werden elk op hun beurt getraind en gecoacht en kregen een begeleidershandleiding ter

beschikking (Vancraeyveldt et al., 2010b). Tijdens de training van de leerkrachten werd het betreffende van de interventie voorgesteld en besproken aan de hand van een begeleidershandleiding (Vancraeyveldt et al., 2010b). Ook werden aan de hand van een demonstratie-dvd voorbeelden getoond van de Samen-Spelvaardigheden. Aansluitend kregen de leerkrachten een leerkrachtenhandleiding waarin het programma uitvoerig werd uitgelegd (Vancraeyveldt et al., 2010a). Gedurende 12 weken (zes weken Relatie-Spel, zes weken Regel-Spel) voerden de interventieleerkrachten Samen-Spelsessies uit met het kind, tweemaal per week, 15 minuten lang. Tijdens elk van de twee onderdelen kregen de leerkrachten na vier weken face-to-face feedback van hun Samen-Spelbegeleider aan de hand van een video-opname van een sessie. De begeleider kon zo de uitvoering door de leerkrachten bijsturen, alsook de leerkrachten motiveren. Ook werd er ruimte voorzien om vragen te beantwoorden. De leerkrachten uit de controleconditie waren niet op de hoogte van de inhoud van Samen-Spel en mochten niet over het programma communiceren met de interventieleerkrachten of de handleiding lezen. Zij gaven onderwijs zoals ze dat gewoon waren gedurende de periode van het onderzoek.

Op verschillende momenten van het onderzoek werden gegevens verzameld in beide condities (interventie- en controleconditie) om de effecten van Samen-Spel na te gaan. Deze vonden plaats voor de interventie (pretest, meetmoment 1), na de implementatie van Relatie-Spel (meetmoment 2), na de implementatie van Regel-Spel (posttest, meetmoment 3) en zes weken na de implementatie van de interventie Samen-Spel (eerste follow-up, meetmoment 4). De gegevens werden verzameld aan de hand van vragenlijsten voor de leerkrachten (de vier meetmomenten), interviews met de kinderen (meetmoment 1 en 3), en observaties van de interactie tussen leerkracht en kind (meetmoment 1 en 3). Er vonden in het schooljaar 2011-2012 nog twee follow-up gegevensverzamelingen plaats aan de hand van vragenlijsten voor de leerkracht: van december tot januari 2011 (meetmoment 5) en van maart tot april 2012 (meetmoment 6).

In deze masterproef willen we de langetermijneffecten twee jaar na de implementatie van Samen-Spel nagaan. Aan het begin van het schooljaar 2012-2013 werden de deelnemende scholen gecontacteerd, met de vraag om deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Aan de ouders van de deelnemende kinderen werd opnieuw toestemming gevraagd om een gegevensverzameling te laten plaatsvinden, omdat hun voormalige toestemming enkel gold voor follow-up onderzoek tot 2012. Daarnaast werd aan de ouders gevraagd om enkele bijkomende achtergrondgegevens met betrekking tot zichzelf en hun kind (o.a. samenlevingssituatie,

diagnose) aan te geven en om een vragenlijst in te vullen over het huidige gedrag van hun kind (Gedragsvragenlijst voor Kleuters). Na toestemming van de ouders werd aan de toenmalige leerkrachten van de deelnemende kinderen gevraagd om online, of indien ze dat wensten via de post, een vragenbundel in te vullen over het kind. Deze vragenbundel bevroeg bij elke leerkracht enerzijds enkele informatieve gegevens over de leerkracht en het kind (o.a. eerdere deelname aan Samen-Spel, de klas van het kind). Anderzijds onderzocht de vragenbundel de perceptie van de leerkracht over het gedrag van het kind in de klas, over de schoolbeleving van het kind, over zijn of haar relatie met het kind, en over de gepercipieerde controle over het gedrag van het kind. Meer uitleg over de bevroegde achtergrondgegevens en in deze masterproef gebruikte vragenlijsten volgt in het onderdeel instrumenten (zie 4.3).

## **4.2 Participanten**

Voor het analyseren van de onderzoeksvragen in deze masterproef maken we gebruik van twee deelsteekproeven uit de hoger gerekruteerde steekproef. De eerste deelsteekproef werd verzameld in kader van het huidige onderzoek naar de follow-up effecten van Samen-Spel en omvat de kinderen die deelnamen aan meetmoment 7. De andere steekproef werd verzameld in een vroegere fase van het onderzoek naar de effecten van Samen-Spel en omvat de proefpersonen die deelnamen aan de eerste drie meetmomenten. We geven een beschrijving van de twee deelsteekproeven.

### **4.2.1 Steekproef op basis van deelname aan meetmoment 7**

Tussen april en augustus 2013 vulden de toenmalige leerkrachten (schooljaar 2012-2013) voor 50 van de 175 kinderen (28.6%) uit de aanvankelijke steekproef vragenlijsten in. Voor 125 kinderen (71.4%) werden de vragenlijsten om verscheidene redenen niet ingevuld. Drie kinderen (1.7%) waren al uitgevallen na het eerste meetmoment in schooljaar 2010-2011 (zie supra 4.1.1). Bij 16 kinderen van de oorspronkelijke onderzoeksgroep (9.1%) waren de ouders niet bereikbaar omwille van een verandering van school en thuisadres, waardoor het kind niet meer op te sporen was. Vervolgens weigerden de ouders van 11 kinderen (6.3%) de deelname van hun kind aan verder onderzoek. Bij tien andere kinderen (5.7%) besliste de school om niet deel te nemen aan het verdere onderzoeken bij 24 kinderen (13.7%) hebben de leerkrachten de vragenlijst niet ingevuld, ondanks toestemming voor deelname van de ouders. Tot slot reageerden de ouders van

61 kinderen (34.9%) niet op de vraag of hun kinderen opnieuw mochten deelnemen aan het onderzoek, ondanks herhaaldelijke herinnering via de post of de school.

Op meetmoment 7 behoorden 26 van de deelnemende kinderen (52%) tot de Samen-Spelconditie en 24 kinderen tot de controleconditie (48%). Op het moment van de meting zaten 20 kinderen (40%) in het eerste leerjaar en 30 kinderen (60%) in het tweede leerjaar. Sinds het begin van het schooljaar (2012-2013) had één van de leerlingen (2%) een psychiatrische diagnose gekregen. Binnen de school kregen 24 leerlingen (48%) extra hulp (bijvoorbeeld door een taakleerkracht). De deelnemende groep leerkrachten bestond uit 45 vrouwen (90%) en vijf mannen (10%), waarbij 12 leerkrachten (24%) op het moment van afname minder dan tien jaar lesgeven, 18 leerkrachten (36%) tussen de tien en 20 jaar, 16 leerkrachten (32%) tussen de 20 en de 30 jaar, en zes leerkrachten (8%) meer dan 30 jaar. Van deze leerkrachten had geen enkele leerkracht (0%) deelgenomen aan eerder onderzoek met betrekking tot Samen-Spel, vier leerkrachten (8%) hadden van Samen-Spel gehoord via een collega, en 46 van de deelnemende leerkrachten (92%) waren nog niet in contact gekomen met Samen-Spel.

Van de 50 deelnemende kinderen van meetmoment 7 maakten 47 kinderen (94%) deel uit van een gezin met gehuwde of samenwonende ouders, één kind (2%) kwam uit een gezin met gescheiden ouders en twee kinderen (4%) kwamen uit een gezin met een andere samenlevingssituatie. Daarnaast hadden 48 kinderen (96%), 46 vaders (92%) en 47 moeders (94%) de Belgische nationaliteit en hadden 46 kinderen (92%) Nederlands als thuistaal, sprak één kind (2%) een andere taal thuis en combineerden drie kinderen (6%) thuis Nederlands met een andere taal. Verder behaalden 26 vaders (52%) en 28 moeders (56%) een diploma van het hoger onderwijs.

Om een breder informatief beeld te kunnen vormen van de deelnemende kinderen ten opzichte van de uitgevallen kinderen op meetmoment 7, werden beide groepen vergeleken met betrekking tot enkele achtergrondvariabelen, gemeten voor de start van het onderzoek. Er werd *ten eerste* een t-toets voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd om mogelijke verschillen tussen de twee groepen te vinden op het gebied van initieel probleemgedrag en de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie, beide continue variabelen (zie tabel 1). De deelnemende en uitgevallen kinderen bleken vergelijkbaar te zijn qua initiële leerkracht-kindrelatie en verschillende schalen van externaliserend probleemgedrag, behalve voor druk gedrag. In vergelijking met de uitvallers ( $M = 2.23$  en  $SD = 0.80$ ) vertoonden de deelnemers ( $M = 1.94$  en  $SD = 0.73$ ) gemiddeld minder



druk gedrag bij de start van het onderzoek ( $t(170) = 2.18, p < 0.05$ ). *Ten tweede* werden op meetmoment 7 de deelnemers en uitvallers met elkaar vergeleken op enkele achtergrondvariabelen, gemeten bij de start van het onderzoek (meetmoment 1; zie tabel 2). Aangezien deze achtergrondvariabelen categorisch van aard zijn, werd gekozen om de groep met elkaar te vergelijken aan de hand van de chikwadraattoets of de Fisher's Exact toets. Op basis van chikwadraattoetsen werden op meetmoment 7 de verschillen tussen de ouders van de deelnemende kinderen en de ouders van de uitvallende kinderen wat betreft het diploma op het eerste meetmoment in kaart gebracht. De vaders van de deelnemende groep kinderen verschilden significant van de vaders van de uitvallende groep kinderen wat betreft hun diploma. De vaders van de groep deelnemende kinderen scoort hoger in vergelijking met de vaders van de uitvallende groep kinderen met betrekking tot een diploma van het hoger onderwijs. ( $X^2(1, N=168) = 4.55, p = .04$ ). De moeders van de deelnemende groep kinderen verschilden niet van de moeders van de uitvallende groep kinderen wat betreft diploma ( $X^2(1, N=171) = 2.73, p = .13$ ). Omwille van te lage geobserveerde of verwachte waarden (geobserveerde waarden  $\leq 10$  en verwachte waarden  $\leq 5$ ) werden de overige initiële achtergrondvariabelen op basis van de Fisher's Exact Toets in kaart gebracht (Gregg, 2008). Bij het vergelijken van de thuistaal en de gezinssituatie bij pretest verschilden de huidige deelnemende groep en de uitvallende groep kinderen significant. Zo spraken bij de deelnemende gezinnen minder gezinnen dan verwacht thuis een andere taal dan het Nederlands. Bij de uitvallende gezinnen spraken daarentegen meer gezinnen dan verwacht thuis een andere taal dan het Nederlands ( $p = .03$ ). Verder waren meer ouders van de huidig deelnemende kinderen dan verwacht op meetmoment 1 gehuwd of samenwonend. Bij de uitvallende groep waren dit minder ouders dan verwacht ( $p = .04$ ). Bij de initiële nationaliteit van zowel het kind, de vader als de moeder werden geen verschillen gevonden tussen de huidig deelnemende groep kinderen en de groep uitgevallen kinderen.

Tabel 1

*Verskil tussen de uitvallende en deelnemende groep kinderen van meetmoment 7 op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht kind relatie (meetmoment 1)*

| Subschaal |                 | Geen deelname |      | Deelname |      | df  | t     |
|-----------|-----------------|---------------|------|----------|------|-----|-------|
|           |                 | M             | SD   | M        | SD   |     |       |
| GvK       | Druk            | 2.23          | 0.80 | 1.94     | 0.73 | 170 | 2.18* |
|           | Overt           | 1.77          | 0.69 | 1.81     | 0.65 | 170 | -0.34 |
|           | Covert          | 1.94          | 0.67 | 1.83     | 0.65 | 170 | 0.90  |
|           | Totaal          | 1.97          | 0.60 | 1.86     | 0.52 | 170 | 1.10  |
| LLRV      | Nabijheid       | 3.68          | 0.66 | 3.72     | 0.69 | 170 | -0.37 |
|           | Conflict        | 1.92          | 0.78 | 1.86     | 0.60 | 170 | 0.49  |
|           | Afhankelijkheid | 1.81          | 0.70 | 1.89     | 0.70 | 169 | -0.64 |
|           | Totaal          | 3.94          | 0.51 | 3.97     | 0.42 | 169 | -0.32 |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst

<sup>†</sup>p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

Tabel 2

*Verskil tussen de uitvallende en deelnemende groep kinderen van meetmoment 7 op initiële achtergrondvariabelen (meetmoment 1) aan de hand van Chikwadroettoets of Fisher's Exact Test*

| Achtergrondvariabele  | Geen deelname |      | Deelname |      | df | X <sup>2</sup> | p    |
|-----------------------|---------------|------|----------|------|----|----------------|------|
|                       | N             | %    | N        | %    |    |                |      |
| Diploma vader         |               |      |          |      | 1  | 4.55*          | .04  |
| Geen Hoger onderwijs  | 77            | 64.7 | 23       | 46.9 |    |                |      |
| Hoger onderwijs       | 42            | 35.3 | 26       | 53.0 |    |                |      |
| Diploma moeder        |               |      |          |      | 1  | 2.73           | .13  |
| Geen Hoger onderwijs  | 70            | 57.9 | 22       | 44.0 |    |                |      |
| Hoger onderwijs       | 51            | 42.1 | 28       | 56.0 |    |                |      |
| Nationaliteit kind    |               |      |          |      | 1  | /              | 1    |
| Belg                  | 111           | 96.5 | 48       | 96.0 |    |                |      |
| Ander                 | 4             | 3.5  | 2        | 4.0  |    |                |      |
| Nationaliteit vader   |               |      |          |      | 1  | /              | .56  |
| Belg                  | 104           | 90.4 | 46       | 93.9 |    |                |      |
| Ander                 | 11            | 9.6  | 3        | 6.1  |    |                |      |
| Nationaliteit moeder  |               |      |          |      | 1  | /              | .28  |
| Belg                  | 100           | 87.0 | 47       | 94.0 |    |                |      |
| Ander                 | 15            | 13.0 | 3        | 6.0  |    |                |      |
| Thuis taal            |               |      |          |      | 1  | /              | .03* |
| Nederlands            | 105           | 86.8 | 49       | 98.0 |    |                |      |
| Andere                | 16            | 13.2 | 1        | 2.0  |    |                |      |
| Gezinssituatie        |               |      |          |      | 1  | /              | .04* |
| Gehuwd of samenwonend | 98            | 81.0 | 47       | 94.0 |    |                |      |
| Andere                | 23            | 19.0 | 3        | 6.0  |    |                |      |

*Noot.* Ontbrekende waarden werden niet opgenomen in berekeningen. Bij de variabele 'Thuis taal' behoren tot de categorie Nederlands ook de kinderen die Nederlands combineren met een andere taal.

†p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

#### 4.2.2 Steekproef op basis van deelname aan meetmoment 1, meetmoment 2 en meetmoment 3

In het begin van het schooljaar 2010-2011 startten 175 leerkracht-kindparen aan het onderzoek naar de effecten van Samen-Spel (meetmoment 1; zie 4.1.1.). Om verschillende redenen vielen negen van deze leerkracht-kindparen (5.1%) uit gedurende het verdere verloop van het schooljaar (zie 4.1.1.). Naast de uitvallers participeerden 19 van de leerkrachten niet aan alle drie meetmomenten die gedurende het schooljaar plaatsvonden (10.9%). De overblijvende

147 leerkracht-kind koppels (84%) selecteerden we als steekproef voor de onderzoeksvraag naar de transactionele verbanden tussen externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie. Zo bleef de steekproef over alle onderzochte variabelen constant.

Om te kijken of de kinderen uit de steekproef vergelijkbaar waren met de kinderen uit de uitvallende groep, werd aan de hand van t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven gekeken naar mogelijke verschillen tussen deze groepen wat betreft initieel probleemgedrag en de initiële leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1). Tabel 3 toont de vergelijking van de kinderen uit de twee groepen op de subschalen van de Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK) en de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV). Op *meetmoment 1* bleken er marginale significante verschillen tussen de deelnemende kinderen en de uitgevallen kinderen op de schalen overt gedrag ( $t(170) = 1.69, p = .09$ ) en covert gedrag ( $t(170) = 1.78, p = .08$ ) van de GvK. Op de schaal overt gedrag haalden de deelnemende kinderen een lagere gemiddelde score ( $M = 1.74, SD = 0.69$ ) dan de groep van uitgevallen kinderen ( $M = 1.96, SD = 0.60$ ). De kinderen uit de steekproef stelden ook gemiddeld minder covert gedrag ( $M = 1.86, SD = 0.65$ ) dan de groep met uitvallers ( $M = 2.09, SD = 0.70$ ). Op de andere schalen waren er geen verschillen tussen de twee groepen op meetmoment 1.

Tabel 3

*Verskil tussen de uitgevallen en deelnemende groep kinderen van meetmoment 1, 2 en 3 op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1)*

| Subschaal |                 | Geen deelname |      | Deelname |      | df  | t                 |
|-----------|-----------------|---------------|------|----------|------|-----|-------------------|
|           |                 | M             | SD   | M        | SD   |     |                   |
| GVK       | Druk            | 2.19          | 0.84 | 2.14     | 0.79 | 170 | 0.30              |
|           | Overt           | 1.96          | 0.60 | 1.74     | 0.69 | 170 | 1.69 <sup>†</sup> |
|           | Covert          | 2.09          | 0.70 | 1.86     | 0.65 | 170 | 1.78 <sup>†</sup> |
|           | Totaal          | 2.06          | 0.58 | 1.91     | 0.58 | 170 | 1.36              |
| LLRV      | Nabijheid       | 3.82          | 0.68 | 3.66     | 0.66 | 170 | 1.29              |
|           | Conflict        | 2.02          | 0.74 | 1.88     | 0.73 | 170 | 0.99              |
|           | Afhankelijkheid | 1.85          | 0.69 | 1.83     | 0.71 | 169 | 0.18              |
|           | Totaal          | 3.96          | 0.56 | 3.95     | 0.47 | 169 | 0.14              |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst

<sup>†</sup>p < .10, \*p < .05, \*\*p < .01

### 4.3 Instrumenten

In dit gedeelte van het methodehoofdstuk bespreken we de verschillende onderzoeksinstrumenten die we gebruikten in het follow-up onderzoek van Samen-Spel effecten op meetmoment 7, voornamelijk de Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK) en de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst. We gebruiken Cronbach's alfa om de interne consistentie van de verschillende instrumenten te controleren. Om de interpretatie van het niveau van interne consistentie zo uniform mogelijk te laten verlopen, stelde De Vellis (2003, p.95 - 96) enkele vuistregels voor de interpretatie van alfawaarden op. De Vellis beschouwt alfawaarden lager dan .60 als 'onvoldoende', waarden tussen .60 en .65 als 'niet wenselijk', waarden tussen .65 en .70 als 'minimaal aanvaardbaar', waarden tussen .70 en .80 als 'respectabel', waarden vanaf .80 als 'zeer goed' en waarden boven .90 als 'zeer consistent'.

#### 4.3.1 Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK)

Om de perceptie van zowel de leerkrachten als de ouders over het externaliserend probleemgedrag van het kind na te gaan, gebruiken we de schaal Externaliserend Gedrag van

Gedragsvragenlijst voor Kleuters (GvK; Goossens et al., 2000; aangepast door Thijs et al., 2004), de Nederlandse versie van de Preschool Behavior Questionnaire (Behar, 1977). Aan de hand van 18 items wordt het gedrag van de kleuter tijdens de afgelopen twee weken beoordeeld op een vierpuntenschaal, gaande van score 1 voor ‘absoluut niet kenmerkend’, 2 voor ‘een beetje kenmerkend’, 3 voor ‘nogal kenmerkend’ en een score 4 voor ‘zeer kenmerkend’. De Gedragsvragenlijst voor Kleuters bestaat uit vijf subschalen: druk gedrag (4 items, bijvoorbeeld ‘rusteloos’), overt gedrag (4 items, bijvoorbeeld ‘vernielt dingen’), covert gedrag (4 items, bijvoorbeeld ‘stiekem’), opstandig gedrag (5 items, bijvoorbeeld ‘prikkelbaar’), en regelovertredend gedrag (1 item, ‘kan slecht met regels omgaan’). Wanneer een hoge score behaald wordt op een bepaalde subschaal betekent dit dat het gedrag in hoge mate aanwezig is. Het berekenen van schaalscores gebeurt door het gemiddelde te nemen van de items van die schaal. Naast het berekenen van schaalscores kan er ook een gevalideerde totaalscore voor externaliserend probleemgedrag berekend worden door van 14 items van de vragenlijst het gemiddelde te nemen. Deze 14 items omvatten de items van de subschaal druk gedrag, de items van de subschaal covert gedrag, de items van de subschaal overt gedrag en de gevalideerde items van de subschaal opstandig gedrag (Spilt, Koomen, Thijs, Stoel, & Van der Leij, 2010). Wij opteren er in deze masterproef voor om ons te beperken tot deze totale gevalideerde schaal van probleemgedrag en de subschalen druk gedrag, overt gedrag en covert gedrag. We peilen niet naar opstandig en regelovertredend gedrag, aangezien deze subschalen binnen de gedragsvragenlijst maar beperkt gemeten en gevalideerd zijn.

In de handleiding wordt de test-hertestbetrouwbaarheid onderzocht en deze geeft aan dat de betrouwbaarheid gemiddeld hoog tot zeer hoog is. Verder wijst de interne consistentie van de totaalscore van externaliserend probleemgedrag op een hoge score bij zowel de afname van de leerkracht als van de ouders (Smidts & Oosterlaan, 2007).

Op enkele waarden na is de interne consistentie op alle afgenomen schalen op alle meetmomenten ‘respectabel’ tot ‘zeer goed’. Dit geldt zowel bij de afname van de leerkrachten als bij de afname van de ouders en geldt ook bij de verschillende onderzochte steekproeven (zie 4.2). De interne consistenties voor de schaal druk gedrag variëren tussen .75 en .80 voor de meetmomenten 1, 2, 3 en 7. Voor de schaal overt gedrag variëren de alfawaarden tussen .78 en .83 over de verschillende meetmomenten. Voor de schaal covert gedrag variëren de consistenties tussen .57 en .74. Voor de totale schalen van de GvK variëren de interne

consistenties tussen .87 en .89 over de verschillende meetmomenten. Aangezien De Vellis (2003) alfawaardes onder .60 beschouwt als ‘onvoldoende’ betrouwbaar, zijn de oudergerapporteerde gegevens op schaal covert gedrag ( $\alpha = .57$ ) onvoldoende betrouwbaar. We kiezen bijgevolg om de schaal covert gedrag niet bij de analyses van de oudergerapporteerde gegevens op te nemen (zie infra 5.1.7).

#### 4.3.2 Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst

Een tweede vragenlijst voor de leerkrachten, de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV; Koomen et al., 2007; Koomen et al., 2012), gaat de perceptie van de leerkracht over de huidige relatie met het kind na. De vragenlijst is gebaseerd op de Student-Teacher Relationship Scale van Pianta (STRS; 2001). De vragenlijst bestaat uit 28 items die peilen naar de leerkracht-kindrelatie, en verdeeld kunnen worden over drie subschalen: nabijheid (11 items, bijvoorbeeld ‘Dit kind waardeert zijn/haar relatie met mij’), afhankelijkheid (6 items, bijvoorbeeld ‘Dit kind vraagt mij om hulp in situaties waar dit eigenlijk niet nodig is’) en conflict (11 items, bijvoorbeeld ‘Dit kind blijft boos of wordt opstandig nadat ik hem/haar straf heb gegeven’). De subschaal nabijheid meet de mate van genegenheid, warmte en open communicatie in de relatie tussen kind en leerkracht. Deze dimensie is positief. De tweede subschaal meet de veelal als negatief beschouwde dimensie afhankelijkheid, of de mate van leeftijdsinadequate afhankelijkheid van de leerling ten opzichte van de leerkracht. Gedragingen van afhankelijkheid uiten zich in bezitterig, aandachtsvragend en aanhankelijk gedrag. De subschaal conflict tenslotte meet de mate waarin de leerkracht-kindrelatie gekenmerkt wordt door negatieve en conflictueuze interacties, en belichaamt aldus een negatieve dimensie in de leerkracht-kindrelatie (Buyse, Koomen & Verschueren, 2007). Op een vijfpuntenschaal beoordeelt de leerkracht in welke mate de bewering in het item van toepassing is op de relatie met het betreffende kind, gaande van 1 ‘zeker niet van toepassing’ tot 5 ‘zeker van toepassing’. Door het gemiddelde te nemen over de items van de betreffende schaal worden de schaalscores berekend. Een hoge score op de respectievelijke schalen wijst op een hoge mate van de aangaande dimensie. De totale schaal geeft een beeld over de mate waarin een leerkracht zijn of haar relatie met het betreffende kind in het geheel als positief beoordeelt. Hoe hoger de totale score, hoe positiever de leerkracht de relatie met het kind beoordeelt. Een hoge totaalscore wijst er met andere woorden op dat de

leerkracht in de relatie weinig conflict en afhankelijkheid ervaart, en een hoog niveau van nabijheid (Koomen et al., 2007).

De handleiding van de Nederlandstalige versie geeft aan dat de totale test een hoge interne consistentie heeft. Verder beoordeelde de COTAN de betrouwbaarheid van LLRV als voldoende (Koomen et al., 2007).

In dit onderzoek varieert de interne consistentie voor beide steekproeven voor de schaal conflict tussen .86 en .90 voor de meetmomenten 1, 2, 3 en 7. Voor de schaal afhankelijkheid varieert deze tussen .75 en .86 over alle meetmomenten. De alfawaarden variëren voor de nabijheid tussen .85 en .89 voor alle meetmomenten. Voor de totale schaal varieert de interne consistentie tussen .85 en .91 voor meetmoment 1, 2, 3 en 7. Voor de alfawaarden van de subschalen van de LLRV betekent dit dat de interne consistentie, op enkele uitzonderingen na, voor alle opgenomen meetmomenten ‘respectabel’ tot ‘zeer goed’ is.

#### 4.3.3 Vragenlijsten achtergrondvariabelen

Bijkomend aan de vragenlijsten werd aan de leerkracht gevraagd om enkele vragen met betrekking tot relevante achtergrondgegevens te beantwoorden zoals o.a. persoonsgegevens, aantal jaren actief in het lesgeven, al dan niet een psychiatrische diagnose bij het kind, extra interne of externe hulpverlening bij het kind. Ten slotte werd naar de ervaring van de leerkrachten met het programma Samen-Spel gevraagd. De kinderen die deelnamen aan het onderzoek Samen-Spel in het schooljaar 2010-2011, hebben inmiddels een andere leerkracht. Er werd aan de leerkracht gevraagd of zij kennis hadden over het programma Samen-Spel. Indien de leerkracht beschikte over informatie betreffende het programma Samen-Spel, werd gevraagd hoe hij of zij in contact gekomen was met Samen-Spel.

## 4.4 Besluit

Eerst werd een omschrijving gegeven van het onderzoeksdesign en de werkwijze van Samen-Spel (4.1). Hoe de steekproef in het schooljaar 2009-2010 tot stand is gekomen, werd hierin kort besproken. Hiernaast stonden we kort stil bij het voorgaand follow-up onderzoek in het schooljaar 2011-2012 waarbij gegevensverzamelingen plaatsvonden een half jaar (meetmoment 5) en een jaar (meetmoment 6) na afloop van de interventie Samen-Spel. Vervolgens werden de nog deelnemende participanten aan het follow-up onderzoek in het



schooljaar 2012-2013 (meetmoment 7, N = 50) omschreven (4.2). De redenen van uitval, alsook een vergelijking tussen de huidige deelnemers en uitgevallen kinderen werden beschreven. In het onderdeel ‘participanten’ (4.2) werd een onderverdeling gemaakt tussen de steekproef op basis van deelname aan meetmoment 7 (4.2.1) en de steekproef op basis van deelname aan meetmoment 1, 2 en 3 (4.2.2). Deze onderverdeling werd gemaakt daar we een onderzoeksvraag nagaan over eventuele transactionele processen tussen probleemgedrag en de leerkracht – kind relatie op meetmoment 1, 2 en 3. Ten slotte werden de gehanteerde onderzoeksinstrumenten, namelijk de Gedragsvragenlijst voor kleuters (GvK), de Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV) en aanvullend gebruikte vragenlijsten, beschreven. De Gedragsvragenlijst voor Kleuters werd door zowel leerkracht als ouders ingevuld. De andere vragenlijsten waren enkel voor de leerkracht bestemd.

## HOOFDSTUK 5 – RESULTATEN

In het vijfde hoofdstuk van deze masterproef worden de resultaten van de onderzoeksvragen geanalyseerd en beschreven. We delen dit hoofdstuk op in twee delen. In het eerste deel zoeken we antwoord op de onderzoeksvragen waarbij gebruik gemaakt wordt van de steekproefgegevens van het huidige onderzoek (meetmoment 7). Het gaat hier grotendeels om gegevens gerapporteerd door de leerkrachten, maar ook om gegevens gerapporteerd door de ouders. In dit eerste deel omschrijven we eerst voorbereidende en descriptieve analyses. Hierbij vergelijken we de huidige Samen-Spel- en controleconditie op variabelen gemeten bij de premeting (meetmoment 1). Bijkomend wordt aan de hand van correlaties de samenhang tussen verscheidene variabelen nagegaan. Vervolgens zoeken we antwoord op enkele onderzoeksvragen op basis van covariantieanalyses. We gaan na wat de langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie zijn (1). Ook onderzoeken we of er lange termijneffecten zichtbaar zijn van Samen-Spel op het externaliserend probleemgedrag van kinderen (2). Na het behandelen van deze follow-up onderzoeksvragen controleren we of de leerkracht-kindrelatie als mediator fungeert in de effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag (3). Vervolgens gaan we na of de mate van initieel probleemgedrag en de kwaliteit van de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie een modererende variabele kunnen zijn voor het effect van Samen – Spel op respectievelijk het huidige probleemgedrag en de huidige leerkracht-kindrelatie (4 en 5). Om het eerste deel van het hoofdstuk te beëindigen, stellen we ons de vraag of er sprake is van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext (6). In het tweede deel beantwoorden we de laatste onderzoeksvraag. Voor het analyseren van deze vraag zullen we gebruik maken van andere steekproefgegevens, namelijk deze van de eerste drie meetmomenten van het Samen-Spelonderzoek. We zullen nagaan of er sprake is van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de drie meetmomenten (7).

Voor het analyseren van de gegevens zullen we gebruik maken van SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versie 19 en Mplus, versie 6.12.

## 5.1 Langetermijneffecten van de Samen-Spelinterventie

### 5.1.1 Voorbereidende en descriptieve analyses leerkrachtvragenlijsten

Voorafgaand aan de analyses van de onderzoeksvragen vonden enkele voorbereidende en descriptieve analyses plaats. Ten eerste wordt een vergelijking gemaakt tussen de huidige Samen-Spelconditie en controleconditie (meetmoment 7) op variabelen uit de premeting (meetmoment 1). Hierdoor wordt nagegaan of er geen al te sterk verschil is tussen de huidige condities op de variabelen gemeten voor de implementatie van Samen-Spel. Vervolgens wordt aan de hand van correlaties de samenhang bekeken tussen de gemeten variabelen van zowel de premeting als het huidige meetmoment over de condities heen. Aan de hand van descriptieve gegevens wordt tot slot een eerste vergelijking gemaakt tussen de Samen-Spelconditie en de controleconditie op de gemeten variabelen tijdens het huidige follow-up onderzoek.

#### 5.1.1.1 *Vergelijking van de huidige Samen-Spel- en controleconditie*

Tijdens het huidige follow – uponderzoek worden de deelnemers uit de Samen-Spelconditie (N = 26) en de deelnemers uit de controleconditie (N = 24) ten eerste vergeleken op hun leerkrachtgerapporteerd initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1). Dit werd nagegaan aan de hand van t - toetsen voor onafhankelijke steekproeven. De resultaten van deze toetsen zijn gerapporteerd in tabel 4. Uit deze resultaten blijkt dat op geen enkel van de gemeten schalen voor initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie de deelnemers uit de Samen – Spelconditie significant verschillen van de deelnemers uit de controleconditie. Er is wel sprake van een marginaal significant verschil tussen de deelnemers uit de verschillende condities op de schaal druk gedrag van de GvK ( $t(46) = -1.71$ ,  $p = .09$ ). Hierbij heeft de Samen-Spelgroep een hogere gemiddelde score op de schaal druk gedrag op meetmoment 1 ( $M = 2.11$ ,  $SD = 0.79$ ) dan de controlegroep ( $M = 1.75$ ;  $SD = 0.62$ ).

Ook wordt er voor de deelnemers uit de twee huidige condities gekeken of ze verschillen op enkele achtergrondvariabelen die bevraagd werden op meetmoment 1. Deze mogelijke verschillen worden nagegaan aan de hand van de chikwadraattoets of, bij te lage geobserveerde en verwachte waarden binnen de gemeten variabelen, Fisher's Exact toets ( $O \leq 10$  of  $E \leq 5$ ). Tabel 5 geeft de resultaten weer voor deze toetsen. Bij het vergelijken van de nog deelnemende

kinderen op meetmoment 7 worden geen significante verschillen gevonden qua achtergrondvariabelen tussen de Samen-Spel- en de controleconditie.

Tabel 4

*Verskil tussen de Samen-Spel- en Controleconditie op initieel probleemgedrag en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie (meetmoment 1).*

| Subschaal |                 | Samen-Spel |      | Controle |      | df | t                 |
|-----------|-----------------|------------|------|----------|------|----|-------------------|
|           |                 | M          | SD   | M        | SD   |    |                   |
| GVK       | Druk            | 2.11       | 0.79 | 1.75     | 0.62 | 46 | 1.71 <sup>†</sup> |
|           | Overt           | 1.93       | 0.96 | 1.67     | 0.59 | 46 | 1.40              |
|           | Covert          | 1.90       | 0.70 | 1.75     | 0.59 | 46 | 0.82              |
|           | Totaal          | 1.97       | 0.54 | 1.73     | 0.48 | 46 | 1.59              |
| LLRV      | Nabijheid       | 3.70       | 0.66 | 3.74     | 0.74 | 46 | - 0.23            |
|           | Conflict        | 1.85       | 0.57 | 1.87     | 0.65 | 46 | -0.11             |
|           | Afhankelijkheid | 1.90       | 0.83 | 1.88     | 0.51 | 46 | 0.09              |
|           | Totaal          | 3.97       | 0.40 | 3.98     | 0.46 | 46 | -0.08             |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst.

Voor twee leerlingen onderbreken de gegevens uit de vragenlijsten bij premetering.

<sup>†</sup>  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

Tabel 5

*Verskil tussen de Samen-Spel- en controleconditie op meetmoment 7 op initiële achtergrondvariabelen (meetmoment 1) aan de hand van Chikwadraattoets of Fisher's Exact Test*

| Achtergrondvariabele  | Samen-Spel |      | Controle |       | df | X <sup>2</sup> | p   |
|-----------------------|------------|------|----------|-------|----|----------------|-----|
|                       | N          | %    | N        | %     |    |                |     |
| Diploma vader         |            |      |          |       | 1  | 0.18           | .78 |
| Geen hoger onderwijs  | 11         | 44.0 | 12       | 50.0  |    |                |     |
| Hoger onderwijs       | 14         | 56.0 | 12       | 50.0  |    |                |     |
| Diploma moeder        |            |      |          |       | 1  | 0.10           | .78 |
| Geen hoger onderwijs  | 12         | 46.0 | 10       | 41.7  |    |                |     |
| Hoger onderwijs       | 14         | 54.0 | 14       | 58.3  |    |                |     |
| Nationaliteit kind    |            |      |          |       | 1  | /              | 1   |
| Belg                  | 25         | 96.2 | 23       | 95.8  |    |                |     |
| Ander                 | 1          | 3.8  | 1        | 4.2   |    |                |     |
| Nationaliteit vader   |            |      |          |       | 1  | /              | .61 |
| Belg                  | 24         | 96.0 | 22       | 91.7  |    |                |     |
| Ander                 | 1          | 4.0  | 2        | 8.3   |    |                |     |
| Nationaliteit moeder  |            |      |          |       | 1  | /              | .60 |
| Belg                  | 25         | 96.2 | 22       | 91.7  |    |                |     |
| Ander                 | 1          | 3.8  | 2        | 8.3   |    |                |     |
| Thuis taal            |            |      |          |       | 1  | /              | 1   |
| Nederlands            | 25         | 96.2 | 24       | 100.0 |    |                |     |
| Andere                | 1          | 3.8  | 0        | 0.0   |    |                |     |
| Gezinssituatie        |            |      |          |       | 1  | /              | .60 |
| Gehuwd of samenwonend | 25         | 96.2 | 22       | 91.7  |    |                |     |
| Andere                | 1          | 3.8  | 2        | 8.3   |    |                |     |

*Noot.* Ontbrekende waarden werden niet opgenomen in berekeningen. Bij de variabele 'Thuis taal' behoren tot de categorie Nederlands ook de kinderen die Nederlands combineren met een andere taal.

<sup>†</sup>p ≤ .10, \*p ≤ .05, \*\* p ≤ .01

### 5.1.1.2 Correlaties

In deze paragraaf willen we nagaan of er sprake is van een onderlinge samenhang tussen de verschillende schalen van de gebruikte meetinstrumenten (GvK en LLRV) op meetmoment 1 en meetmoment 7. Deze onderlinge samenhang wordt nagegaan met de Pearson correlatiecoëfficiënt. Om deze coëfficiënt te interpreteren wordt gebruik gemaakt van de conventies van Cohen (1988), die coëfficiënten tussen .10 en .30 als 'zwakke correlaties',

coëfficiënten tussen .30 en .50 als ‘matige correlaties’ en coëfficiënten boven .50 als ‘sterke correlaties’ beschouwt. De bekomen correlaties worden beschreven in tabel 6. Bij het bespreken van de correlaties wordt er vooral geconcentreerd op de significante resultaten.

Op zowel meetmoment 1 als meetmoment 7 is de onderlinge samenhang tussen de verschillende schalen van de GvK significant positief, met coëfficiënten die variëren van klein tot sterk. Binnen de LLRV zijn de bevindingen meer gemengd. Op meetmoment 7 hangen de subschalen nabijheid, conflict en de totaalschaal van de LLRV onderling sterk samen. De schaal afhankelijkheid hangt echter matig samen met de schaal conflict en de totaalschaal van de LLRV, en hangt niet significant samen met de schaal nabijheid. Op meetmoment 1 is er een sterke samenhang van de totaalschaal met de schaal nabijheid en conflict en een matige samenhang met de schaal afhankelijkheid. Er is echter geen significante onderlinge samenhang tussen nabijheid, conflict en afhankelijkheid.

Op meetmoment 7 is er een matige tot sterke positieve samenhang tussen de schalen conflict en afhankelijkheid van de LLRV en de respectievelijke subschalen en totaalschaal van de GvK. Meer conflict of meer afhankelijkheid in de relatie komt dus overeen met meer externaliserend probleemgedrag. De totaalschaal van de LLRV hangt daarentegen matig of sterk negatief samen met de verschillende subschalen en de totaalschaal van de GvK. Een algemeen kwaliteitsvolle relatie met de leerkracht komt overeen met een lager niveau van externaliserend probleemgedrag bij het kind. De schaal nabijheid van de LLRV hangt enkel significant negatief samen met de schaal covert gedrag en met de schaal totaalgedrag van de GvK. Bij de premeting hangt het druk gedrag van de kinderen matig positief samen met het hebben van een conflictueuze of een afhankelijke relatie met de leerkracht; de subschalen overt en covert gedrag en de totaalschaal van de GvK bij de nog deelnemende kinderen hangen matig tot sterk positief samen met conflict in de leerkracht-kindrelatie, en hangen matig tot sterk negatief samen met de totale leerkracht-kindrelatie. Bijkomend is er bij deze kinderen sprake van een matig negatieve samenhang tussen het stellen van covert gedrag en hebben van een nabije leerkracht-kindrelatie. Meer covert gedrag hangt dus samen met een minder nabije relatie.

Verder zijn sommige subschalen en schalen van de GvK stabiel over de tijd. Er is namelijk sprake van een matig positieve samenhang tussen het huidig druk gedrag en het initieel druk gedrag bij de kinderen uit de huidig gemeten steekproef. Het huidige covert gedrag van deze kinderen hangt matig samen met het covert gedrag en het totaal probleemgedrag tijdens de

premeting. Daarnaast bestaat er nog een klein tot matig positief verband tussen het huidig totaal probleemgedrag en het initieel druk en totaal probleemgedrag van deze kinderen. Tussen de schalen van de LLRV is er echter geen sprake van stabiliteit over de tijd.

Tot slot is er een onderling verband tussen enkele schalen van de verschillende vragenlijsten op de verschillende meetmomenten. Zo is er een matig positief verband tussen het initieel covert en totaal probleemgedrag bij de kinderen en de mate van conflict in de leerkracht-kindrelatie. Druk gedrag tijdens de premeting hangt matig positief samen met een meer afhankelijke leerkracht-kindrelatie op meetmoment 7 en het covert gedrag van kinderen tijdens de premeting correleert matig en negatief met de globale relatie tussen leerkracht en kind.

In deze masterproef blijkt nabijheid over het algemeen een affectief positieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie (zie 2.2). Deze relatiedimensie hangt immers negatief significant samen met totaal externaliserend probleemgedrag en een conflictueuze leerkracht-kindrelatie. Conflict is daarentegen eerder een affectief negatieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie, aangezien deze dimensie positief significant samenhangt met externaliserend probleemgedrag en negatief significant met een nabije leerkracht-kindrelatie. Tot slot blijkt de relatiedimensie afhankelijkheid in deze masterproef ook een affectief negatieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie, omwille van de positief significante samenhang met externaliserend probleemgedrag en negatief significante samenhang met de globale relatie tussen leerkracht en kind. Zoals hoger vermeld, tonen de meeste studies afhankelijkheid als een negatieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie, maar zijn er ook aanwijzingen dat afhankelijkheid in bepaalde gevallen eerder een positieve relatiedimensie kan zijn (zie supra 2.4; Koomen & Spilt, 2011; Solheim et al, 2012).

Tabel 6

*Pearsoncorrelatiecoëfficiënten tussen de subschalen van de GvK en LLRV op meetmoment 7 en meetmoment 1*

| MM  | Schaal |                     | Meetmoment 7 |       |        |        |        |        |        |       | Meetmoment 1 |       |        |        |       |        |        |    |
|-----|--------|---------------------|--------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|----|
|     |        |                     | 1            | 2     | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8     | 9            | 10    | 11     | 12     | 13    | 14     | 15     | 16 |
| MM7 | GvK    | 1. Druk             | 1            |       |        |        |        |        |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 2. Overt            | .38**        | 1     |        |        |        |        |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 3. Covert           | .60**        | .60** | 1      |        |        |        |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 4. Totaal           | .83*         | .74** | .88**  | 1      |        |        |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     | LLRV   | 5. Nabijheid        | -.21         | -.13  | -.44** | -.36*  | 1      |        |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 6. Conflict         | .63**        | .36** | .68**  | .73**  | -.59** | 1      |        |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 7. Afhankelijkheid  | .65**        | .30*  | .31*   | .52**  | .00    | .30*   | 1      |       |              |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 8. Totaal           | -.61*        | -.34* | -.66** | -.71** | .81**  | -.91** | -.43** | 1     |              |       |        |        |       |        |        |    |
| MM1 | GvK    | 9. Druk             | .43**        | .08   | .20    | .29*   | .07    | .15    | .30*   | -.13  | 1            |       |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 10. Overt           | .05          | .22   | .18    | .14    | -.01   | .09    | .17    | -.10  | .38**        | 1     |        |        |       |        |        |    |
|     |        | 11. Covert          | .10          | .27   | .36*   | .27    | -.20   | .41**  | .06    | -.33* | .29*         | .62** | 1      |        |       |        |        |    |
|     |        | 12. Totaal          | .26          | .24   | .32*   | .31*   | -.06   | .31*   | .23    | -.26  | .71**        | .82** | .81**  | 1      |       |        |        |    |
|     | LLRV   | 13. Nabijheid       | .12          | .04   | -.10   | .02    | .23    | -.10   | .11    | .14   | .11          | -.16  | -.32*  | -.17   | 1     |        |        |    |
|     |        | 14. Conflict        | .10          | .24   | .19    | .20    | -.02   | .28    | .06    | -.18  | .34*         | .39** | .55**  | .60**  | -.18  | 1      |        |    |
|     |        | 15. Afhankelijkheid | .05          | -.11  | -.22   | -.10   | .11    | -.11   | .22    | .06   | .37*         | -.02  | .09    | .21    | .10   | .18    | 1      |    |
|     |        | 16. Totaal          | .01          | -.07  | -.10   | -.07   | .12    | -.19   | -.04   | .17   | -.26         | -.31* | -.54** | -.53** | .70** | -.74** | -.39** | 1  |

Noot. GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst, MM = meetmoment

†p ≤ .10, \*p ≤ .05, \*\* p ≤ .01



### 5.1.1.3 *Descriptieve analyses*

In tabel 7 worden de resultaten van de descriptieve analyses van het externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie op meetmoment 7 weergegeven.

De gemiddelden van de subschalen van externaliserend probleemgedrag zijn over het algemeen vrij laag in vergelijking met het theoretisch bereik. Het valt wel op dat zowel in de Samen-Spelconditie als in de controleconditie de kinderen volgens hun leerkracht meer druk gedrag vertonen dan enige andere uitingsvorm van externaliserend probleemgedrag. Daarnaast zijn de leerkrachtgerapporteerde gemiddelden over de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie relatief hoog voor de schalen nabijheid en totale relatie, die een positieve relatie weerspiegelen, en relatief laag voor de schalen conflict en afhankelijkheid, die een negatieve relatie weerspiegelen.

Bij het vergelijken van de gemiddelde scores op de GvK en de LLRV op meetmoment 7 (zie tabel 7) en de gemiddelde scores van deze schalen op meetmoment 1 (zie tabel 1), zien we dat de gemiddelde score op druk gedrag voor de huidige Samen-Spelconditie op beide meetmomenten gelijk is. De gemiddelde score van druk gedrag bij de controleconditie is echter op meetmoment 7 ten opzichte van meetmoment 1 gestegen. Daarnaast zijn de gemiddelde scores op de andere schalen van externaliserend probleemgedrag ongeveer in gelijke mate gedaald in beide condities. Tot slot zijn de gemiddelden voor nabijheid en afhankelijkheid in de leerkracht – kindrelatie voor beide condities gestegen. De gemiddelde scores voor conflict zijn op meetmoment 7 gestegen voor de Samen – Spelconditie en gedaald voor de controleconditie en de gemiddelde scores voor de totale relatie zijn gedaald voor Samen-Spelconditie en gestegen voor de controleconditie. Het gaat in de bovenbeschreven resultaten vooral om kleine verschillen.

Tabel 7

*Descriptieve gegevens betreffende GvK en LLRV voor meetmoment 7*

| Subschaal |                 | Samen-Spel |      |      | Controle |      |      | Theoretisch minimum | Theoretisch maximum |
|-----------|-----------------|------------|------|------|----------|------|------|---------------------|---------------------|
|           |                 | N          | M    | SD   | N        | M    | SD   |                     |                     |
| GVK       | Druk            | 26         | 2.11 | 0.76 | 24       | 1.98 | 0.81 | 1                   | 4                   |
|           | Overt           | 26         | 1.37 | 0.44 | 24       | 1.58 | 0.71 | 1                   | 4                   |
|           | Covert          | 26         | 1.76 | 0.67 | 24       | 1.61 | 0.61 | 1                   | 4                   |
|           | GVKTotaal       | 26         | 1.75 | 0.53 | 24       | 1.72 | 0.57 | 14                  | 56                  |
| LLRV      | Nabijheid       | 26         | 3.84 | 0.88 | 24       | 3.89 | 0.57 | 1                   | 5                   |
|           | Conflict        | 26         | 1.95 | 0.88 | 24       | 1.73 | 0.70 | 1                   | 5                   |
|           | Afhankelijkheid | 26         | 2.17 | 0.84 | 24       | 2.04 | 0.60 | 1                   | 5                   |
|           | LLRVTotaal      | 26         | 3.92 | 0.70 | 24       | 4.05 | 0.45 | 28                  | 140                 |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst

### 5.1.2 Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie?

Zoals getoond in tabel 7, blijken er kleine verschillen tussen de Samen-Spelconditie en de controleconditie op de verschillende subschalen van de LLRV op het huidige meetmoment (zie 1.1.3). Zo rapporteren de huidige leerkrachten voor de kinderen uit de Samen-Spelgroep hogere gemiddelden voor conflict en afhankelijkheid in de relatie en lagere gemiddelden voor nabijheid en de totale relatie, in vergelijking met de kinderen uit de controlegroep.

Om te na te gaan of er sprake is van significante effecten van Samen-Spel op de leerkrachtgerapporteerde leerkracht-kindrelatie twee jaar na het beëindigen van de interventie, voeren we een ANCOVA - analyse uit. Hierbij kijken we hoe de gemiddelde scores op de subschalen van de, door de leerkracht gepercipieerde, leerkracht-kindrelatie (afhankelijke variabelen) variëren over de verschillende condities (onafhankelijke variabele, waarbij ‘0’ = controle, ‘1’ = Samen-Spel). Daarnaast nemen we de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie als covariaat op, zodat gecontroleerd kan worden voor de scores op de leerkracht-kindrelatie bij de premeting. De resultaten van de ANCOVA’s worden gerapporteerd in tabel 8.

We vinden geen evidentie voor significante effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie twee jaar na het stopzetten van Samen-Spel. Er is wel significante evidentie dat een aanvankelijk conflictueuze relatie samenhangt met een conflictueuze relatie op meetmoment 7. Dit houdt in dat de kinderen die gemiddeld een hogere conflictueuze relatie hadden met de leerkracht op meetmoment 1, nu ook op meetmoment 7 gemiddeld een hogere conflictueuze relatie hebben met hun huidige leerkracht. Verder zijn er echter geen andere significante associaties tussen de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie en de huidige leerkracht-kindrelatie.

Tabel 8

*F – waarden voor ANCOVA op de scores van de subschalen van de LLRV op meetmoment 7*

| Schaal          |                     | df <sub>model</sub> | df <sub>error</sub> | F     |
|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|-------|
| Nabijheid       | Conditie            | 1                   | 45                  | 0.12  |
|                 | mm1 Nabijheid       | 1                   | 45                  | 2.54  |
| Conflict        | Conditie            | 1                   | 45                  | 1.59  |
|                 | mm1 Conflict        | 1                   | 45                  | 4.09* |
| Afhankelijkheid | Conditie            | 1                   | 45                  | 0.65  |
|                 | mm1 Afhankelijkheid | 1                   | 45                  | 2.19  |
| LLRVTotaal      | Conditie            | 1                   | 45                  | 1.09  |
|                 | mm1 LLRVTotaal      | 1                   | 45                  | 1.34  |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters, LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst en mm1 = meetmoment 1

<sup>†</sup>p ≤ .10, \*p ≤ .05, \*\* p ≤ .01

### 5.1.3 Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

De descriptieve analyses laten zien dat leerkrachten op het huidige meetmoment gemiddeld meer druk gedrag, covert gedrag en totaal probleemgedrag en minder overt gedrag percipiëren bij de kinderen uit de Samen-Spelgroep dan bij de kinderen uit de controlegroep (zie tabel 7).

Aan de hand van een co-variantieanalyse willen we nagaan of er een significant effect is van Samen-Spel op leerkrachtgerapporteerd externaliserend probleemgedrag, twee jaar na het beëindigen van de interventie. We gaan na in welke mate de gemiddelden van de afhankelijke variabelen, de subschalen van het huidig externaliserend probleemgedrag, al dan niet gelijkend

zijn voor de onafhankelijke variabele ‘conditie’ (‘0’ = Controle en ‘1’ = Samen -Spel). De scores op de verschillende subschalen bij de premeting worden in de ANCOVA’s opgenomen als covariaten. Zo kunnen we controleren voor het initieel probleemgedrag van de kinderen, dat de huidige leerkracht-kindrelatie mee kan voorspellen. In tabel 9 worden de resultaten weergegeven.

We vinden geen significante resultaten voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag twee jaar na het beëindigen van Samen – Spel. We vinden wel dat het druk gedrag, covert gedrag en totaal probleemgedrag op meetmoment 1 significant voorspellen met respectievelijk het druk gedrag, covert gedrag en totaal probleemgedrag bij dit onderzoek (meetmoment 7). Dit houdt in dat de kinderen die op het huidig meetmoment meer druk, covert en totaal probleemgedrag tonen volgens hun leerkracht, dit gedrag ook toonden bij de premeting. Daarnaast is er evidentie voor een marginaal significant effect van overt gedrag bij de premeting op het huidig overt gedrag van de kinderen.

Tabel 9

*F – waarden voor ANCOVA op de scores van de subschalen van de GvK op meetmoment 7*

| Schaal    |               | df <sub>model</sub> | df <sub>error</sub> | F                 |
|-----------|---------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Druk      | Conditie      | 1                   | 45                  | 0.06              |
|           | mm1 Druk      | 1                   | 45                  | 9.25**            |
| Overt     | Conditie      | 1                   | 45                  | 1.84              |
|           | mm1 Overt     | 1                   | 45                  | 3.06 <sup>†</sup> |
| Covert    | Conditie      | 1                   | 45                  | 1.01              |
|           | mm1 Covert    | 1                   | 45                  | 6.13*             |
| GvKTotaal | Conditie      | 1                   | 45                  | 0.05              |
|           | mm1 GvKTotaal | 1                   | 45                  | 4.18*             |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst

<sup>†</sup>p ≤ .10, \*p ≤ .05, \*\* p ≤ .01

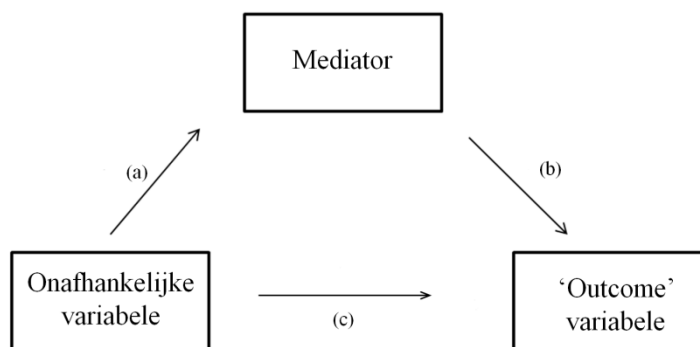
#### 5.1.4 Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

Zoals in hoofdstuk drie beschreven, controleert deze onderzoeksvraag of de kwaliteit van de huidige leerkracht-kindrelatie, beoordeeld door de leerkracht, een mediërende rol vervult in

het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag twee jaar na het beëindigen van de interventie.

Om te kunnen spreken van een mediatie-effect van een variabele, in dit geval de huidige leerkracht-kindrelatie, moeten volgens de methode van Baron en Kenny (1986) vier voorwaarden gelden (zie figuur 1). In een eerste stap moet het totale effect (c) van de onafhankelijke variabele ('conditie') op de afhankelijke variabele ('externaliserend probleemgedrag') aangetoond worden. In een volgende stap moet het effect (a) van de onafhankelijke variabele op de mediator ('leerkracht-kindrelatie') worden aangetoond. Vervolgens wordt gekeken of er een effect (b) is van de mediator op de afhankelijke variabele, bovenop het directe effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele. Tot slot wordt het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele nagegaan, na controle voor de mediator. Wanneer dit effect onbestaande is, dan is er sprake van een volledige mediatie van het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele door de mediator. Wanneer dit effect wel bestaat en kleiner is dan het berekende effect in de eerste stap, is er sprake van een partiële mediatie. Na het toepassen van de methode van Baron en Kenny (1986) is het belangrijk om na te gaan of het mediatie-effect significant verschillend is van nul. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van de Sobel-toets (Baron & Kenny, 1986).

In het huidige onderzoek is er geen significant effect van Samen-Spel op leerkrachtgerapporteerd externaliserend probleemgedrag bevonden (zie tabel 9). Er wordt dus niet voldaan aan de eerste stap van de methode van Baron en Kenny (1986). Verder onderzoek naar de mediatie van de leerkracht-kindrelatie in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag eindigt bijgevolg hier.



*Figuur 2. Mediatie – analyse volgens Baron & Kenny. Overgenomen uit “The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptuel, strategic, and statistical Considerations” door R.M. Baron en D.A. Kenny, 1986, *Journal of Personality and Sociak Psychology*, 51(6), p. 1176.*

#### 5.1.5 Onderzoeksvraag 4: Is de initieel probleemgedrag een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

In deze onderzoeksvraag trachten we na te gaan of het niveau van initieel probleemgedrag een verschil teweegbrengt in de follow-up effecten van Samen-Spel op het huidige probleemgedrag. Dit gaan we na door het toetsen van interactie-effecten tussen de conditie en initieel probleemgedrag op het huidig probleemgedrag, aan de hand van covariantieanalyses. Hierbij nemen we de subschalen van externaliserend probleemgedrag op als afhankelijke variabelen en conditie als onafhankelijke variabele ('0' = controle en '1' = Samen-Spel). Daarnaast wordt het niveau van initieel probleemgedrag als continue controlevariabele opgenomen en worden de interactietermen conditie en initieel probleemgedrag voor de verschillende schalen als predictoren opgenomen. De resultaten van de ANCOVA's worden gerapporteerd in tabel 10.

We vinden, nadat de interactie tussen de conditie en de verschillende subschalen van initieel probleemgedrag wordt opgenomen, geen significante bijdrage van de conditie. Daarnaast zijn er geen significante effecten van de interacties tussen de conditie en de verschillende subschalen van probleemgedrag op het huidig probleemgedrag. Het initieel probleemgedrag is dus geen moderator voor het effect van Samen – Spel op het huidige externaliserend probleemgedrag van kinderen. Met andere woorden verschilt het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij de follow-up niet naargelang het initiële niveau van externaliserend probleemgedrag bij kinderen. Net zoals in de tweede onderzoeksvraag merken

we wel op dat, ook na het opnemen van de interactie, de covariaten initieel druk gedrag, covert gedrag en totaal probleemgedrag een significant effect hebben op het huidige druk gedrag, covert gedrag en totaal probleemgedrag. Daarnaast is er ook een marginaal significant effect van het initieel overt gedrag op het huidig overt gedrag.

Tabel 10

*F – waarden voor ANCOVA op de scores GvK – subschalen voor meetmoment 7 met initieel probleemgedrag als covariaat*

| Schaal    |                         | df <sub>model</sub> | df <sub>error</sub> | F                 |
|-----------|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Druk      | Conditie                | 1                   | 44                  | 1.02              |
|           | mm1Druk                 | 1                   | 44                  | 10.23**           |
|           | Conditie x mm1Druk      | 1                   | 44                  | 0.98              |
| Overt     | Conditie                | 1                   | 44                  | 0.01              |
|           | mm1Overt                | 1                   | 44                  | 3.14 <sup>†</sup> |
|           | Conditie x mm1Overt     | 1                   | 44                  | 0.143             |
| Covert    | Conditie                | 1                   | 44                  | 0.02              |
|           | mm1Covert               | 1                   | 44                  | 5.09*             |
|           | Conditie x mm1Covert    | 1                   | 44                  | 0.23              |
| GvKTotaal | Conditie                | 1                   | 44                  | 0.08              |
|           | mm1GvKTotaal            | 1                   | 44                  | 4.12*             |
|           | Conditie x mm1GvKTotaal | 1                   | 44                  | 0.06              |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters, MM1 = meetmoment 1

<sup>†</sup>p ≤ .10, \*p ≤ .05, \*\* p ≤ .01

#### 5.1.6 Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op de huidige relatie?

Om te controleren of de kwaliteit van de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie een verschil teweegbrengt in de langetermijneffecten van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie, onderzoeken we interactie-effecten van conditie en het niveau van de aanvankelijke relatie tussen leerkracht en kind. Om deze interactie-effecten te meten, maken we gebruik van covariantie-analyses. Voor deze analyses nemen we de scores op de subschalen van de huidige leerkracht-kindrelatie op als afhankelijke variabelen en de conditie als onafhankelijke variabele ('0' = Controle en '1' = Samen – Spel). Als covariaat nemen we de continue variabelen van de

leerkracht-kindrelatie, gemeten bij de premeting, op. Verder worden de interactietermen conditie en aanvankelijke leerkracht-kindrelatie als predictoren voor alle schalen opgenomen. De resultaten van de ANCOVA's worden weergegeven in tabel 11.

We vinden geen significante moderatie-effecten van de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie in de langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie, noch een hoofdeffect van de conditie na opname van de interacties tussen de conditie en de subschalen van de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie. Wel heeft de interactie tussen conditie en de initiële afhankelijkheid een marginaal significant effect op de huidige leerkracht-kindrelatie, bovenop de conditie en de aanvankelijk afhankelijke relatie. Om deze interactie beter te kunnen omschrijven, delen we de kinderen in twee groepen volgens hun score ten opzichte van het gemiddelde. Bijgevolg hebben kinderen met een score onder het gemiddelde een laag niveau van aanvankelijke afhankelijkheid en kinderen met een score boven het gemiddelde een hoog niveau van aanvankelijke afhankelijkheid. Zoals getoond in figuur 2, houdt het moderatie-effect in dit geval in dat een lager initieel niveau van afhankelijkheid in de relatie bij de Samen-Spelgroep leidt tot minder afhankelijkheid in de huidige relatie en dat een hogere aanvankelijke afhankelijkheid leidt tot meer afhankelijkheid in de huidige relatie. Bij de controlegroep is de huidige mate van afhankelijkheid lager dan in de Samen-Spelgroep en hangt ze niet samen met het initiële niveau. Daarnaast is er ook marginaal significante evidentie voor een hoofdeffect van de conditie, na opname van de interactie tussen de conditie en de aanvankelijke globale relatie. De kinderen uit de controlegroep hadden in dit geval een betere (totale) relatie met hun leerkracht dan de leerlingen uit de Samen – Spelgroep. Na de opname van de interactie tussen de conditie en de aanvankelijk conflictueuze leerkracht-kindrelatie, is er een significant effect van aanvankelijk conflict in de relatie op het huidig conflict in de relatie. Net als bij de eerste onderzoeksvraag wordt er geen effect gevonden van de andere dimensies van de aanvankelijke relatie op de corresponderende dimensies van de huidige relatie.



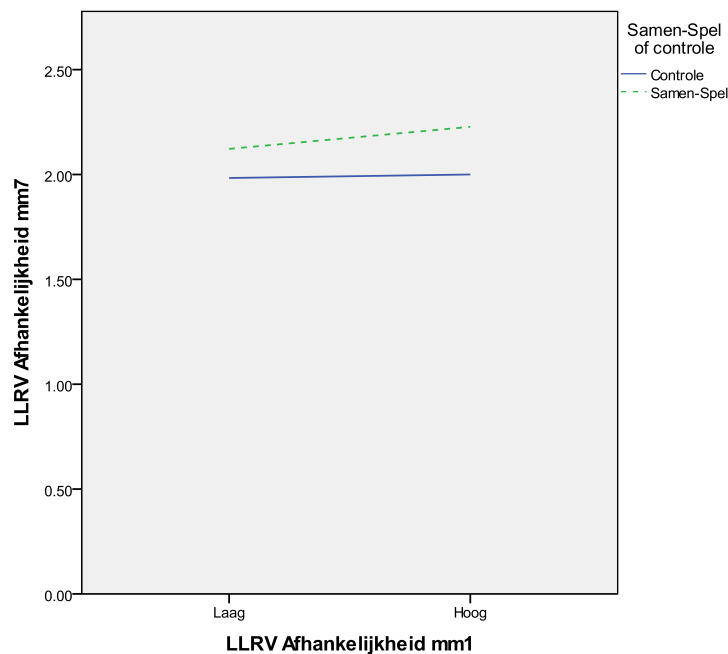
Tabel 11

*F – waarden voor ANCOVA op de scores LLRV – subschalen voor meetmoment 7 met de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie als covariaat*

| Schaal          |                               | df <sub>model</sub> | df <sub>error</sub> | F                 |
|-----------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| Nabijheid       | Conditie                      | 1                   | 44                  | 1.29              |
|                 | mm1Nabijheid                  | 1                   | 44                  | 2.63              |
|                 | Conditie x mm1Nabijheid       | 1                   | 44                  | 1.18              |
| Conflict        | Conditie                      | 1                   | 44                  | 0.03              |
|                 | mm1Conflict                   | 1                   | 44                  | 4.04*             |
|                 | Conditie x mm1Conflict        | 1                   | 44                  | 0.05              |
| Afhankelijkheid | Conditie                      | 1                   | 44                  | 2.07              |
|                 | mm1Afhankelijkheid            | 1                   | 44                  | 0.15              |
|                 | Conditie x mm1Afhankelijkheid | 1                   | 44                  | 3.12 <sup>†</sup> |
| LLRVTotaal      | Conditie                      | 1                   | 44                  | 2.88 <sup>†</sup> |
|                 | mm1LLRVTotaal                 | 1                   | 44                  | 1.62              |
|                 | Conditie x mm1LLRVTotaal      | 1                   | 44                  | 2.54              |

*Noot.* LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst, MM1 = meetmoment 1

<sup>†</sup>  $p \leq .10$ , \* $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$



*Figuur 3.* Het interactie – effect tussen de aanvankelijk afhankelijke leerkracht-kindrelatie en de conditie op de huidige afhankelijke leerkracht-kindrelatie

#### 5.1.7 Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?

Naast de onderzoeksvragen rond de leerkrachtgerapporteerde gegevens uit het huidige follow – uponderzoek (meetmoment 7), formuleerden we ook een onderzoeksvraag over de transfer van Samen-Speleffecten naar de thuiscontext. Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag, maken we gebruik van de scores voor oudergerapporteerd probleemgedrag (GvK). We nemen voor deze onderzoeksvraag de variabele covert gedrag niet op, omdat de betrouwbaarheid van het initieel covert gedrag bij de steekproef te laag is ( $\alpha = .57$ ; zie hoofdstuk 4). Deze betrouwbaarheid kon ook niet voldoende naar boven worden gebracht door worden gebracht door weglating van een item uit de subschaal covert gedrag.

##### 5.1.7.1 Voorbereidende analyses

Vooraleer we de onderzoeksvraag kunnen analyseren, gaan we na of er een significant verschil was tussen de condities op oudergerapporteerd probleemgedrag bij de premeting. Hiervoor maken we gebruik van t-toetsen voor onafhankelijke steekproeven. De resultaten van deze toetsing worden gerapporteerd in tabel 12. Uit deze resultaten blijkt geen verschil tussen de Samen-Spelconditie en de controleconditie op de verschillende dimensies van initieel externaliserend probleemgedrag (druk, overt en totaal probleemgedrag), gerapporteerd door de ouders. Dit houdt dus in dat de kinderen uit de twee groepen vergelijkbaar waren voor de invoering van Samen-Spel. Daarnaast berekenen we ook de onderlinge samenhang tussen de verschillende gebruikte variabelen door middel van de Pearson correlatiecoëfficiënten. Deze coëfficiënten interpreteren we aan de hand van de conventies van Cohen (1992; zie supra 5.1.1.2). De coëfficiënten worden weergegeven in tabel 13 en tonen dat de onderlinge samenhang tussen de verschillende variabelen telkens significant is binnen en over de meetmomenten heen, en binnen en over de schalen heen. De sterktes van de correlaties variëren van matig tot sterk. Tabel 14 rapporteert de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de verschillende variabelen per conditie, alsook het theoretisch minimum en maximum. Net als voor de leerkrachtrapporteringen (zie 5.1.1.3), worden voor de ouderrapporteringen relatief lage gemiddelden gevonden voor externaliserend probleemgedrag, gegeven het theoretisch bereik van de variabelen. Verder rapporteren de ouders in beide condities meer druk gedrag bij hun kinderen dan de andere uitingvormen van externaliserend probleemgedrag. Tot slot blijkt het oudergerapporteerd gedrag

gemiddeld hoger in de Samen-Spelconditie dan in controleconditie, terwijl het overt gedrag gemiddeld lager is in de interventieconditie dan in de controleconditie. Het totaal probleemgedrag is bij beide groepen ongeveer gelijk.

Tabel 12

*Verskil tussen de Samen-Spel- en Controleconditie op initieel probleemgedrag (meetmoment 1), gerapporteerd door de ouders.*

| Subschaal |        | Samen-Spel |      | Controle |      | df | t     |
|-----------|--------|------------|------|----------|------|----|-------|
|           |        | M          | SD   | M        | SD   |    |       |
| GVK       | Druk   | 1.98       | 0.79 | 1.72     | 0.70 | 48 | 1.25  |
|           | Overt  | 1.45       | 0.51 | 1.48     | 0.45 | 48 | -0.20 |
|           | Totaal | 1.67       | 0.46 | 1.68     | 0.47 | 48 | -0.11 |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters

<sup>†</sup>  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

Tabel 13

*Pearsoncorrelatiecoëfficiënten tussen de subschalen van de GvK op meetmoment 7 en meetmoment 1*

| MM  | Schaal |           | Meetmoment 7 |       |       | Meetmoment 1 |       |   |
|-----|--------|-----------|--------------|-------|-------|--------------|-------|---|
|     |        |           | 1            | 2     | 3     | 4            | 5     | 6 |
| MM7 | GvK    | 1. Druk   | 1            |       |       |              |       |   |
|     |        | 2. Overt  | .47**        | 1     |       |              |       |   |
|     |        | 3. Totaal | .83**        | .78** | 1     |              |       |   |
| MM1 | GvK    | 4. Druk   | .76**        | .32*  | .74** | 1            |       |   |
|     |        | 5. Overt  | .39**        | .64** | .52** | .48**        | 1     |   |
|     |        | 6. Totaal | .60**        | .45** | .70** | .85**        | .74** | 1 |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters, MM = meetmoment

<sup>†</sup>  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

Tabel 14

*Descriptieve gegevens betreffende GvK voor meetmoment 7, gerapporteerd door de ouders*

| Subschaal |           | Samen-Spel |      |      | Controle |      |      | Theoretisch | Theoretisch |
|-----------|-----------|------------|------|------|----------|------|------|-------------|-------------|
|           |           | N          | M    | SD   | N        | M    | SD   | minimum     | maximum     |
| GVK       | Druk      | 24         | 2.15 | 0.74 | 21       | 1.87 | 0.68 | 1           | 4           |
|           | Overt     | 25         | 1.32 | 0.46 | 23       | 1.50 | 0.48 | 1           | 4           |
|           | GVKTotaal | 24         | 1.71 | 0.45 | 20       | 1.70 | 0.52 | 14          | 56          |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters

### 5.1.7.2 Analyse van de onderzoeksvraag

We willen nagaan of de ouders van de deelnemende kinderen uit de Samen-Spelconditie twee jaar na het beëindigen van de interventie minder externaliserend probleemgedrag binnen de thuiscontext rapporteren in vergelijking met ouders van kinderen uit de controleconditie. Indien dat het geval zou zijn, zou er een generalisatie van de effecten van Samen – Spel van de schoolcontext naar de thuiscontext hebben plaatsgevonden.

Om te kijken of bovenstaande descriptieve bevindingen significant zijn, voeren we Covariantie-analyses uit. We gaan na hoe de gemiddelden op de subschalen van het, door de ouders gepercipieerd, externaliserend probleemgedrag (afhankelijke variabelen) variëren over de verschillende condities (onafhankelijke variabele, waarbij ‘0’ = controle, ‘1’ = Samen – Spel). Daarnaast nemen we het initieel probleemgedrag van de kinderen als covariaat op, zodat gecontroleerd kan worden voor de mate van externaliserend probleemgedrag bij de premeting. Tabel 15 toont dat er geen significante verschillen zijn tussen de Samen-Spelconditie en de controleconditie op meetmoment 7, na controle voor gedrag op meetmoment 1. Wel blijken de verschillende uitingvormen van het initiële probleemgedrag van de kinderen een effect te hebben op het corresponderende probleemgedrag op het huidige meetmoment.

Tabel 15

*F – waarden voor ANCOVA op de oudergerapporteerde scores op de GvK – subschalen voor meetmoment 7 met initieel externaliserend probleemgedrag als covariaat*

| Schaal    |               | df <sub>model</sub> | df <sub>error</sub> | F       |
|-----------|---------------|---------------------|---------------------|---------|
| Druk      | Conditie      | 1                   | 42                  | 0.25    |
|           | mm1 Druk      | 1                   | 42                  | 54.72** |
| Overt     | Conditie      | 1                   | 45                  | 2.37    |
|           | mm1 Overt     | 1                   | 45                  | 31.59** |
| GvKTotaal | Conditie      | 1                   | 44                  | 0.04    |
|           | mm1 GvKTotaal | 1                   | 44                  | 38.56** |

*Noot.* GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters

<sup>†</sup>  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

## 5.2 Transactionele verbanden tussen leerkracht-kindconflict en externaliserend probleemgedrag

Om na te gaan over er bidirectionele verbanden over de tijd zijn tussen conflict van de leerkracht-kindrelatie en het externaliserend probleemgedrag van het kind, maken we gebruik van de data van de eerste drie meetmomenten van de Samen-Spelstudie. We selecteren voor deze onderzoeksvraag de kinderen die deelnamen aan elk van de meetmoment 1, 2 en 3 ( $N = 147$ ). In tegenstelling tot de eerder vermelde onderzoeken van Zhang en Sun (2011) en Doumen en collega's (2008) is de gebruikte steekproef verkregen vanuit een interventie-onderzoek (zie hoofdstuk 2 en hoofdstuk 3). Bij het analyseren van deze onderzoeksvraag zullen we de conditie (Samen-Spel versus controle) dus onder controle houden. Vooraleer we de transactionele verbanden tussen conflictueuze leerkracht-kindrelaties en de externaliserend probleemgedrag onderzoeken, maken we eerst enkele voorbereidende en descriptieve analyses.

### 5.2.1 Voorbereidende analyses

Om een zicht te krijgen op de onderlinge samenhang tussen externaliserend gedrag en conflict in de leerkracht-kindrelatie over de verschillende meetmomenten, maken we ten eerste gebruik van de Pearson correlatiecoëfficiënten. We interpreteren deze coëfficiënten aan de hand van de door Cohen opgestelde conventies (1988; zie supra 1.1.2). In tabel 16 worden de coëfficiënten weergegeven. Zowel externaliserend probleemgedrag als conflict in de leerkracht-kindrelatie zijn stabiel over tijd. De verbanden zijn sterk. Daarnaast zijn er zowel binnen de

meetmomenten als over de meetmomenten heen matige tot sterke correlaties tussen de variabelen die probleemgedrag meten en de variabelen die conflict in de leerkracht-kindrelatie meten.

Bij het vergelijken van de gemiddelde scores van respectievelijk het externaliserend probleemgedrag en het conflict in de leerkracht-kindrelatie over de verschillende meetmomenten, merken we op dat de gemiddelden van deze variabelen al op meetmoment 1 vrij laag zijn in vergelijking met het theoretisch bereik van de schaal. Daarnaast blijkt een afname van de gemiddelde scores bij beide variabelen zowel van meetmoment 1 naar meetmoment 2 als van meetmoment 2 naar meetmoment 3. Deze afname is sterker bij het externaliserend probleemgedrag dan bij conflict in de leerkracht-kindrelatie.

#### 5.2.2 Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?

Om de wederzijdse relaties tussen externaliserend probleemgedrag en conflict in de leerkracht-kindrelatie over een periode van één schooljaar op drie verschillende momenten na te gaan, maken we gebruik van ‘Cross-lagged structural equation modeling’ (SEM), waarbij we de variabele conditie onder controle houden. Cross-lagged structural equation modeling is een procedure waarbij de structurele relaties tussen twee constructen, die herhaaldelijk worden gemeten, worden onderzocht (Selig & Little, 2012; Vanhalst, Luyckx, Teppers, & Goossens, 2012). Hierbij worden drie soorten effecten onderscheiden, namelijk synchrone, autoregressieve en cross-lagged effecten. Synchrone of gelijktijdige effecten betreffen de samenhang tussen de constructen binnen elk van de meetmomenten. Autoregressieve effecten verwijzen naar de stabiliteit van de constructen over de tijd. Het gaat dus om het effect van een construct op zichzelf op een later meetmoment. Cross-lagged effecten meten de effecten van een construct op een tweede construct, gemeten op een later meetmoment, waarbij het niveau van het tweede construct op eerdere meetmomenten onder controle en de gelijktijdige verbanden tussen de constructen worden gehouden.

In deze masterproef zullen we met SEM een model met alle synchrone, autoregressieve en cross-lagged paden testen (verder genoemd: het basismodel). Dit model toont de effecten van externaliserend gedrag op conflict in de leerkracht-kindrelatie en de effecten van conflict in de leerkracht-kindrelatie over de drie meetmomenten, hetgeen we in deze onderzoeksvraag trachten te onderzoeken. We zullen het basismodel vervolgens vergelijken met enkele meer beperkte

modellen. Aan de hand van enkele standaardindices zullen we kijken of de voorgestelde modellen een adequate fit met de data hebben (i.e. model fit; Kline, 2011). De  $\chi^2$  - index moet zo klein mogelijk zijn, de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) moet lager liggen dan .05 voor goede fit en tussen .05 en .08 voor een aanvaardbare fit en de Comparative Fit Index (CFI) moet hoger liggen dan .90 voor een aanvaardbare fit en hoger dan .95 voor een goede fit met de data (Kline, 2011; Vanhalst et al., 2012). Daarnaast zullen we het verschil in fit tussen de modellen toetsen met behulp van de Chi-Square Difference test ( $\chi^2_D$  of  $\chi^2_{Diff}$ ; Kline, 2011.)

Het basismodel heeft een zeer goede fit met de data,  $\chi^2(2) = 1.82$ ,  $p=.40$ ; RMSEA = .00; CFI = 1.00. Na het testen van het basismodel (zie figuur 3) blijkt dat de synchrone associaties en autoregressieve effecten significant zijn. We vinden ook significante cross-lagged paden van conflict in de leerkracht-kindrelatie op meetmoment 1 naar probleemgedrag op meetmoment 2 en van probleemgedrag op meetmoment 2 naar conflict in de relatie op meetmoment 3. In de andere richting is het cross-lagged pad van probleemgedrag op meetmoment 1 op conflict op meetmoment 2 significant, maar is er geen significant pad van conflict in de relatie op meetmoment 2 naar probleemgedrag op meetmoment 3. Vervolgens onderzoeken we de fit van een model met enkel de synchrone en autoregressieve paden, dat genest is in het basismodel. Dit model heeft geen goede fit met de data,  $\chi^2(6) = 37.42$ ,  $p= .00$ ; RMSEA = .19; CFI = .96. Het voorgestelde basismodel past dus duidelijk beter bij de data dan het model met enkel de synchrone en autoregressieve paden( $\chi^2_D(4) = 35.6$ ,  $p < .001$ ). Tot slot vergelijken we het basismodel met een getrimd model, waarbij de regressie van probleemgedrag op meetmoment 3 op conflict in de relatie op meetmoment 1 wordt weggelaten, aangezien dit effect uit het basismodel niet significant blijkt. Dit getrimd model heeft ook een goede fit met de data,  $\chi^2(3) = 3.27$ ,  $p= .35$ ; RMSEA = .03; CFI = 1.00. Zowel het basismodel als het getrimde model passen bij de data en zijn dus vergelijkbaar qua fit,  $\chi^2_D(1)=1.45$ ,  $p= .23$ . Aangezien het getrimde model het meest spaarzame model is, verkiezen we dit model als uiteindelijk model. Dit model wordt getoond in figuur 3.

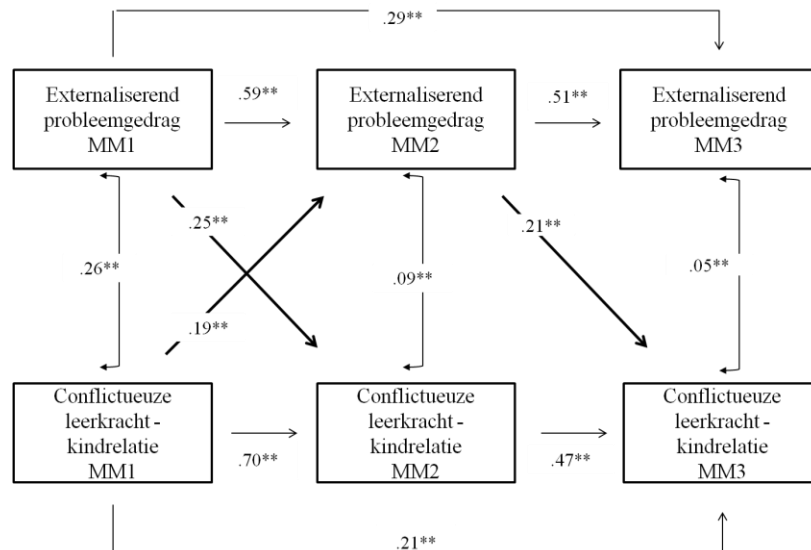
Tabel 16

*Descriptieve maten en correlaties voor GvK Totaal en LLRV Conflict op drie meetmomenten*

| MM  | Subschaal        | M    | SD   | Meetmoment 1 |       | Meetmoment 2 |       | Meetmoment 3 |   |
|-----|------------------|------|------|--------------|-------|--------------|-------|--------------|---|
|     |                  |      |      | 1            | 2     | 3            | 4     | 5            | 6 |
| MM1 | 1. GvK Totaal    | 1.91 | 0.58 | 1            |       |              |       |              |   |
|     | 2. LLRV Conflict | 1.88 | 0.72 | .63**        | 1     |              |       |              |   |
| MM2 | 3. GvK Totaal    | 1.84 | 0.57 | .76**        | .61** | 1            |       |              |   |
|     | 4. LLRV Conflict | 1.83 | 0.79 | .58**        | .75** | .75**        | 1     |              |   |
| MM3 | 5. GvK Totaal    | 1.76 | 0.51 | .71**        | .45** | .77**        | .55** | 1            |   |
|     | 6. LLRV Conflict | 1.79 | 0.71 | .54**        | .69** | .71**        | .82** | .66**        | 1 |

Noot. GvK = Gedragsvragenlijst voor Kleuters en LLRV = Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst, MM = meetmoment, M = gemiddelde, SD = Standaarddeviatie

†  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$



*Figuur 4.* Getrimde, cross – lagged model met gestandaardiseerde coëfficiënten voor de paden. voor conditie. MM= meetmoment

†  $p \leq .10$ , \*  $p \leq .05$ , \*\*  $p \leq .01$

In dit hoofdstuk werden de resultaten van de onderzoeksvragen uit dit follow-up onderzoek (meetmoment 7) besproken. In een eerste deel hebben we, naast enkele voorbereidende analyses, de follow-up effecten van Samen-Spel onderzocht en gekeken of er bijkomend sprake was van mediatie- en moderatie-effecten. In het tweede deel gingen we na hoe conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag elkaar wederzijds beïnvloeden. In het zesde hoofdstuk zullen we deze resultaten interpreteren en koppelen aan de



literatuur. Daarnaast zullen we enkele beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek bespreken.

## HOOFDSTUK 6 – CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Probleemgedrag is aan de orde wanneer een kind in een bepaalde omgeving de heersende normen en geldende regels overschrijdt en bijgevolg zichzelf en/of zijn omgeving psychische schade berokkent (Van der Ploeg, 1997). Externaliserend probleemgedrag is gedrag dat voornamelijk naar buiten gericht is en dat vooral storend is voor anderen, zoals driftbuien, rondlopen in de klas, agressief gedrag stellen (Loeber & Burke, 2011; Van Tuijl, 2009). Externaliserend probleemgedrag kan consequenties hebben voor de ontwikkeling van het kind, voor de leerkracht en voor de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en kind.

Samen-Spel is een preventieprogramma met als doel het verminderen van ongewenst gedrag en bevorderen van gewenst gedrag van kleuters in de schoolcontext. Dit doel tracht Samen-Spel te realiseren door enerzijds de leerkracht-kindrelatie te versterken en anderzijds het gedragsmanagement van de leerkracht in de omgang met het externaliserend probleemgedrag van het kind te verbeteren (Vancraeyveldt et al., 2010a). Samen-Spel is een 12 weken durende interventie en bestaat uit twee delen, namelijk Relatie-Spel en Regel-Spel. Beide delen hebben een duur van zes weken, waarbij de leerkracht en het kind tweemaal per week gedurende 15 minuten samenkomen. Bij Relatie-Spel, gebaseerd op de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1969), ligt de focus op het versterken van de leerkracht-kindrelatie. Daartoe wordt in dit programma gewerkt aan het verhogen van de sensitiviteit van de leerkracht. Regel-Spel, gebaseerd op de leertheorie, focust op het aanleren van leerkrachtvaardigheden om met ongewenst gedrag om te gaan. Om dit doel te bereiken, wordt gebruik gemaakt van verschillende handvaten die hun basis vinden in het ABC-model (Cowan & Sheridan, 2009). In de periode 2010-2013 vonden al onderzoeken plaats naar de kortetermijn- en langetermijneffecten van Samen-Spel aan de hand van een gerandomiseerd onderzoeksdesign met een interventie- en controleconditie en verschillende meetmomenten (pre-, tussentijdse, post- en follow-upmetingen na een half en één jaar). In het onderzoek in het schooljaar 2010-2011 namen 175 jongens uit de tweede en derde kleuterklas deel. Enkel die jongens die de hoogste score voor externaliserend probleemgedrag in hun klas vertoonden, werden voor de interventie uitgekozen. Bij aanvankelijk onderzoek werden gedeeltelijk positieve kortetermijneffecten op externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie gevonden (Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyveldt et al., in press-b).

In het eerste follow-up onderzoek werden de effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag een half jaar en een jaar na afloop van de interventie onderzocht. Er namen na een half jaar nog 137 jongens deel en na een jaar nog 92. Er werd gekeken naar langetermijn-, moderatie-, en mediatie-effecten. Een half jaar en een jaar na het beëindigen van de interventie werden enkel marginaal significante effecten gevonden (Luckyx & Tegenbos, 2013). Omdat de mogelijkheid bestaat dat er twee jaar na de implementatie van Samen-Spel sprake is van (uitgestelde) langetermijneffecten, voerden we in het schooljaar 2012-2013 een nieuw follow-up onderzoek uit.

In deze masterproef worden aldus de langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie nagegaan twee jaar na de implementatie van Samen-Spel. Verder wordt gekeken of de leerkracht-kindrelatie een mediator is in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Daarnaast wordt onderzocht of initieel probleemgedrag als moderator fungeert voor het effect van Samen-Spel op probleemgedrag en of de initiële leerkracht-kindrelatie een modererende rol heeft voor het effect van Samen-Spel op de huidige leerkracht-kindrelatie. Verder wordt nagegaan of er sprake is van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext. Voor al deze onderzoeksvragen wordt gebruik gemaakt van een steekproef van 50 leerlingen uit het eerste of tweede leerjaar. We willen hierbij opmerken dat dit een kleine steekproef is, minder dan een derde van de initiële groep van deelnemende kinderen (29%). Bij het interpreteren van de bevindingen zal het belangrijk zijn om deze beperking van het onderzoek in het achterhoofd te houden (zie 6.1.1). Tot slot wordt nagegaan of er sprake is van bidirectionele relaties tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag. Voor deze onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van de steekproef van leerlingen die deelnamen aan de eerste drie meetmomenten van de Samen-Spelstudie.

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de zeven onderzoeksvragen (6.1). We gaan ook in op de beperkingen van het onderzoek (6.2). Daarna bespreken we suggesties voor vervolgonderzoek (6.3) en ten slotte geven we een algemene conclusie weer (6.4).

## **6.1 Bespreking van de resultaten**

### **6.1.1 Enkele aandachtspunten**

Vooraleer we de onderzoeksresultaten meer specifiek bespreken, willen we enkele algemene aandachtspunten aankaarten die belangrijk zijn voor de verdere interpretatie van de onderzoeksresultaten. Ten eerste willen we opmerken dat de steekproefgrootte binnen dit onderzoek een belangrijke beperking is. In vergelijking met het aantal deelnemende kinderen bij de start van Samen-Spel (N=175) is het aantal deelnemende kinderen beduidend kleiner in ons onderzoek (N=50). Deze uitval houdt meer dan twee derde van de oorspronkelijke steekproef in (71%). Dit vermindert de kans dat de steekproef representatief is voor de beoogde populatie. Verder kan deze lage steekproefgrootte het onderscheidingsvermogen van verschillende statistische toetsen binnen dit onderzoek ondermijnen (Cohen, 1988; Park, 2010). Het onderscheidingsvermogen of de power is de kans om een significant resultaat te bekomen op basis van statistische toetsen. Een kleine steekproef verlaagt de kans op het verkrijgen van een significant resultaat. Een tweede aandachtspunt betreft de dimensie afhankelijkheid in de leerkracht-kindrelatie. In tegenstelling tot de dimensies nabijheid en conflict bestaat in de literatuur onenigheid over de aard van de dimensie afhankelijkheid. Sommige auteurs geven aan dat dit een negatief affectieve dimensie is (Koomen et al, 2007; Solheim et al., 2012). Afhankelijkheid heeft dan een negatief effect op de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie en hangt bijgevolg positief samen met externaliserend probleemgedrag. Andere onderzoekers wijzen echter op de mogelijkheid dat afhankelijkheid ook positieve effecten op de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie kan hebben (Koomen & Spilt, 2011). In ons onderzoek vinden we echter evidentie dat afhankelijkheid een negatieve affectieve dimensie betreft (zie supra 5.1.1.2). Meer bepaald vertoont afhankelijkheid een positief significante samenhang met externaliserend probleemgedrag en een negatief significante samenhang met de algemene relatie tussen leerkracht en kind. Bij de interpretatie van de analyses zullen we dan ook dit laatste standpunt innemen. Een derde en laatste aandachtspunt dat we willen aankaarten, heeft betrekking op sleepereffecten. Deze kunnen (uitgestelde) effecten van een interventie op lange termijn verklaren (Hindman et al., 2010; Kendall, 1991). Dergelijke sleepereffecten komen uit onze onderzoeksresultaten niet naar voren. Hoewel de kans klein is, zou de mogelijkheid echter nog bestaan dat de sleeper-effecten van Samen-Spel pas nog later naar voren komen. Onderzoek geeft

aan dat het soms jaren duurt vooraleer de impact van een interventie duidelijk wordt (Kendall, 1991). Daarnaast zou het echter ook mogelijk zijn dat de effecten pas boven komen als bepaalde triggers (bijvoorbeeld een bepaalde DO – vaardigheid) aanwezig zijn of wanneer bepaalde drempels (bijvoorbeeld bepaalde strafmaatregel) afwezig zijn (Schindler & Horner, 2005). Aangezien er vanuit de literatuur weinig evidentie is voor sleepereffecten die zich later dan twee jaar uiten, zullen we ons bij de verdere interpretatie van de onderzoeksresultaten vooral richten op andere verklaringen die het niet vinden van effecten kunnen verklaren.

#### 6.1.2 Onderzoeksvraag 1: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie?

Op basis van literatuur, onderzoek naar de voorlopers van Samen-Spel en eerdere effectstudies van Samen-Spel, verwachten we dat Samen-Spel twee jaar na afloop een uitgesteld positief effect heeft op de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie. Dit positief effect zou zich ten eerste uiten door een stijging in nabijheid in de relatie en een daling in conflict. Aangezien afhankelijkheid in ons onderzoek een negatieve affectieve dimensie blijkt (zie supra 6.1.1), verwachten we verder een daling van afhankelijkheid in de leerkracht-kindrelatie in de Samen-Spelconditie. Deze hypothesen worden niet bevestigd door de resultaten.

De bevindingen in dit onderzoek tonen geen significante effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie, zoals beoordeeld door de leerkracht, twee jaar na het stopzetten van het programma. De kinderen uit de interventieconditie vertonen geen verschil ten opzichte van de kinderen uit de controleconditie in de relatie met hun huidige leerkracht twee jaar na de implementatie van het programma. We zien echter wel een significant effect van de aanvankelijke conflictueuze leerkracht-kindrelatie op conflict op meetmoment 7. Dit impliceert dat conflict in de relatie eerder stabiel is over tijd. Kinderen die een aanvankelijk meer conflictueuze leerkracht-kindrelatie vertoonden, hebben twee jaar na het beëindigen van de interventie ook een meer conflictueuze relatie met hun huidige leerkracht. Ons onderzoek toont verder geen andere significante associaties tussen de aanvankelijke en huidige leerkracht-kindrelatie.

Hoger wezen we al op het feit dat een kleine steekproef het onderscheidingsvermogen van statistische toetsen kan ondermijnen (zie supra 6.1.1; Cohen, 1988; Park, 2010). De kleine steekproefgrootte in ons onderzoek kan dan ook een mogelijke verklaring bieden voor het

uitblijven van een follow-up effect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie. Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de kinderen bij een nieuwe leerkracht in de klas zitten. Tijdens het aanvankelijke onderzoek kregen de deelnemende leerkrachten in de Samen-Spelgroep 12 weken lang een intensieve training, waarbij specifieke vaardigheden voor gedragsmanagement werden aangeleerd. Meteen na het beëindigen van de interventie had Samen-Spel een positief significant effect op de conflictdimensie van de leerkracht-kindrelatie (Vancraeyveldt., in press-b). Voor afhankelijkheid en nabijheid werden geen effecten gevonden, al was er wel een positief effect van het eerste deel, Relatie-Spel, op nabijheid (Vancraeyveldt et al., in press-b). De huidige leerkrachten namen niet deel aan Samen-Spel, waardoor ze niet de individuele Relatie-Spelsessies kregen om de leerkracht-kindrelatie op te bouwen of te optimaliseren. Ook in de follow-up na een half en één jaar werd geen effect van Samen-Spel op de relatie van de leerling met de (nieuwe) leerkracht gevonden (Luyckx & Tegenbos, 2013). Een laatste mogelijke verklaring voor het niet vinden van langetermijneffecten op de leerkracht-kindrelatie, kan liggen aan het feit dat de klassamenstelling van de deelnemende leerlingen verschilt van hun klassamenstelling op het ogenblik van de interventie, wat hun huidig gedrag beïnvloedt. Zo blijkt immers uit onderzoek dat de aard van de klassamenstelling een voorspellende factor vormt voor een meer of minder conflictueuze leerkracht-kindrelatie (Buyse et al., 2008). In klassen met veel externaliserend probleemgedrag is de kans op conflict in de relatie tussen de leerkracht en kinderen die externaliserend probleemgedrag stellen, namelijk groter.

Hoewel er geen significante langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie worden gevonden, wordt wel gevonden dat conflict in de relatie stabiel is over tijd. Dit is in lijn met de bevinding van Doumen en collega's (2009) dat een conflictueuze leerkracht-kindrelatie in de derde kleuterklas leidt tot een meer conflictueuze relatie tussen leerkracht en kind in het eerste leerjaar. Toch willen we hierbij enkele bedenkingen formuleren. Aangezien de leerlingen een nieuwe leerkracht hebben, lijkt de kans op het aantonen van stabiliteit van de dimensies van de relatie minder groot te zijn. Dit blijkt ook uit de bevindingen uit ons onderzoek dat zowel het initiële niveau van nabijheid als het initiële niveau van afhankelijkheid niet voorspellend zijn voor het niveau van respectievelijk nabijheid en afhankelijkheid in dit onderzoek. Longitudinaal onderzoek bij kinderen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar van O'Connor en collega's (2011) toont aan dat de kwaliteit van de relatie van een kind met zijn

leerkracht over de tijd verschillende startniveaus en verschillende, al dan niet stabiele, trajecten kan aannemen. Het feit dat conflict stabiel blijft over tijd, zou bijvoorbeeld te maken kunnen hebben met de bestaande wisselwerking tussen externaliserend gedrag en conflict in de relatie, waarbij deze twee concepten elkaar in stand houden over de tijd (zie supra 2.4; Doumen et al., 2008; Zhang & Sun, 2011).

### 6.1.3 Onderzoeksvraag 2: Zijn er follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

Op basis van de literatuur, onderzoek naar de voorlopers van Samen-Spel en eerdere effectstudies van Samen-Spel, verwachten we dat kinderen die deelnamen aan Samen-Spel, twee jaar na het beëindigen van de interventie, minder externaliserend probleemgedrag zullen vertonen in vergelijking met kinderen uit de controleconditie, gerapporteerd door de leerkracht. Deze hypothese wordt niet weerhouden op basis van de resultaten.

Uit eerder onderzoek blijkt een positief effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij kleuters, zoals gepercipieerd door de leerkracht, na afloop van de interventie (Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyeldt et al., in press-b). De follow-upmetingen een half jaar en een jaar na afloop van de interventie tonen geen effecten aan van Samen-Spel op het door de leerkracht gerapporteerde probleemgedrag (Luyckx & Tegenbos, 2013). Ook dit onderzoek vindt geen significante resultaten voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag twee jaar na het beëindigen van Samen-Spel. Wel wordt evidentie gevonden dat druk, covert en totaal probleemgedrag bij de premeting significant samenhangt met respectievelijk druk, covert en totaal probleemgedrag bij het huidige onderzoek. Daarnaast is er in dit follow-up onderzoek een marginaal significant effect van overt gedrag bij de premeting op het overt gedrag twee jaar later. Dit impliceert dat de uitingen van druk, covert en totaal probleem stabiel zijn over de tijd en dat er ook aanwijzingen zijn voor de stabiliteit van overt gedrag over de tijd.

Een eerste mogelijke verklaring voor de afwezigheid van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag betreft de steekproefgrootte van dit onderzoek (zie supra 6.1.1).

Een tweede verklaring kan liggen in het feit liggen dat de Samen-Spelkinderen nu bij een nieuwe leerkracht in de klas zitten. Geen van de nieuwe leerkrachten genoot training in DO- en

DON'T-vaardigheden, aangeleerd binnen Relatie- en Regel-spel, aangezien deze leerkrachten niet participeerden aan het interventieprogramma. Een volgende verklaring zou kunnen zijn dat het externaliserende probleemgedrag wel verbeterd is na de interventie, maar niet nog verder verminderd is tijdens het huidige vervolgonderzoek. In de posttest was er een daling van externaliserend probleemgedrag bij de kleuters uit de Samen-Spelconditie (zie supra; Vancraeyveldt et al., in press-b). Bij aanvang van de verschillende follow-up onderzoeken vertoonden de kleuters bijgevolg al minder externaliserend probleemgedrag. De aanpak van Samen-Spel werd echter niet doorgetrokken tijdens de periode van de follow-up onderzoeken, wat een mogelijke verklaring biedt voor het niet vinden van een verdere verbetering van externaliserend probleemgedrag. Verder bevestigt onderzoek dat verbetering van externaliserend probleemgedrag niet altijd overgedragen wordt over situaties, maar dat er nood is aan bepaalde voorwaarden, zoals bijvoorbeeld de aanwezigheid van bepaalde vaardigheden of de afwezigheid van uitlokkende stimuli, om de effecten van een interventie te waarborgen (Schindler & Horner, 2005). Tot slotte kan het relatief lage gemiddelde niveau van externaliserend probleemgedrag bij de kinderen van het Samen-Spelonderzoek een verklaring bieden voor het uitblijven van langetermijneffecten. Wanneer Samen-Spel wordt toegepast bij een groep kinderen waar het gemiddeld initieel niveau van externaliserend probleemgedrag hoger ligt, of bij een meer klinische groep, levert dit mogelijk wel positieve resultaten op. Onderzoek toont immers dat de effecten van een interventie het grootst zijn bij kinderen die bij aanvang van de interventie meer externaliserend probleemgedrag tonen (Wilson & Lipsey, 2007).

Hoewel geen langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag worden gevonden, blijkt uit ons onderzoek wel dat externaliserend probleemgedrag stabiel is over de tijd. Verschillende onderzoeken kunnen deze hoge mate van stabiliteit van externaliserend probleemgedrag bevestigen (Leflot, van Lier, Verschueren, Onghena, & Colpin, 2012; O'Connor et al., 2011).

#### 6.1.4 Onderzoeksvraag 3: Is de leerkracht-kindrelatie een mediator in het follow-up effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

Op basis van onderzoek verwachten we twee jaar na het beëindigen van de interventie dat de kwaliteit van de huidige leerkracht-kindrelatie, gerapporteerd door de leerkracht, een



mediërende rol vervult in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Deze mediërende rol kon in het onderzoek niet bevestigd worden.

Aangezien in dit onderzoek geen significant effect van Samen-Spel op leerkrachtgerapporteerd probleemgedrag is gevonden, de eerste stap uit de methode van Baron en Kenny (1986), kan het mediërende rol van de leerkracht-kindrelatie in het effect van Samen-Spel op probleemgedrag niet aangetoond worden.

Onderzoek naar effecten van Samen-Spel in de postmeting toont dat het effect van interventie op externaliserend probleemgedrag volledig gemedieerd is door een vermindering van conflict in de leerkracht-kindrelatie (Vancraeyveldt et al., in press-a). Follow-up onderzoek na een half en één jaar vindt ook geen evidentie voor een dergelijke mediatie.

Omdat onderzoek naar mediatie-effecten vanuit de methode van Baron en Kenny (1986) volgt uit het feit dat er eerst een significant effect van een interventie op het externaliserend probleemgedrag moet gevonden worden, liggen dezelfde verklaringen als bij de tweede onderzoeksvraag aan de basis van het uitblijven van mediatie-effecten. Deze verklaringen betreffen de lage steekproefgrootte; het feit dat de kinderen nu een nieuwe leerkracht hebben die niet bekend zijn met Samen-Spelvaardigheden; en tot slot het feit dat de gemiddelde mate van externaliserend probleemgedrag bij aanvang van het onderzoek relatief laag is.

#### 6.1.5 Onderzoeksvraag 4: Is de initieel probleemgedrag een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag?

Op basis van literatuur en eerder onderzoek naar de effecten van Samen-Spel verwachten we in dit onderzoek dat het langetermijneffect van Samen-Spel groter is voor kinderen met meer initieel externaliserend probleemgedrag dan voor kinderen met minder initieel externaliserend probleemgedrag. Deze hypothese werd echter niet bevestigd.

Ook na controle voor de interactie tussen initieel probleemgedrag en de conditie, tonen de resultaten van dit onderzoek geen significante langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Verder blijkt initieel probleemgedrag geen modererende variabele voor het langetermijneffect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag. Er is namelijk geen verschil in externaliserend probleemgedrag twee jaar na het beëindigen van de interventie, tussen kinderen met aanvankelijk meer of minder externaliserend gedrag. De bevindingen in ons onderzoek komen grotendeels overeen met die van Luyckx en Tegenbos

(2013) in de follow up studies een half jaar en een jaar na de implementatie van Samen-Spel. Zij vonden echter wel een marginaal significant hoofdeffect van de conditie op overt probleemgedrag een half jaar na de implementatie van Samen-Spel, nadat gecontroleerd werd voor de interactie tussen initieel overt gedrag en de conditie. Dit marginaal effect kon niet opnieuw bevestigd worden nog een half jaar later.

Aangezien deze onderzoeksvraag een uitbreiding is van de tweede onderzoeksvraag, waarbij we de follow-up effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag onderzoeken, kan het uitblijven van effecten bij deze vraag op een gelijkaardige manier verklaard worden. Een eerste verklaring voor het niet optreden van een effect van interventie op externaliserend probleemgedrag, waarbij initieel probleemgedrag als moderator optreedt, kan liggen aan de steekproefgrootte (zie supra 6.1.1; Cohen, 1988). Daarnaast hebben de leerlingen tijdens dit onderzoek een nieuwe leerkracht, die niet bekend is met de aanpak van Samen-Spelvaardigheden. Soms is er echter nood aan herhaling van bepaalde vaardigheden om de effecten van een interventie te kunnen waarborgen in een nieuwe situatie (zie 6.1.3; Schindler & Horner, 2005). Tot slotte kan de mate van initieel probleemgedrag voor de aanvang van Samen-Spel een verklaring bieden. De kleuters in de Samen-Spelstudie vertoonden relatief lage gemiddelden voor initieel externaliserend probleemgedrag. Onderzoek van Wilson en Lipsey (2007) geeft weer dat de kans op positieve effecten van een interventieprogramma kleiner is als er geen ernstig of risico tot ernstig probleemgedrag aanwezig is. Bij kinderen die bij aanvang meer of een ernstigere mate van externaliserend probleemgedrag vertonen, zou de modererende rol van initieel probleemgedrag in het effect van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag misschien meer naar voren komen. Bijkomend kan door de relatief lage waarden van het initieel probleemgedrag de variantie in de initiële mate van externaliserend gedrag bij de kinderen niet zo groot zijn. Hierdoor wordt de kans op een moderatie-effect verkleind.

#### 6.1.6 Onderzoeksvraag 5: Is de initiële kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie een modererende variabele voor het effect van Samen-Spel op de huidige relatie?

Rekening houdend met de literatuur en eerdere studies naar de effecten van Samen-Spel verwachten we dat Samen-Spel twee jaar na afloop een positief effect heeft op de kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie bij kinderen met een aanvankelijk minder kwaliteitsvolle relatie met hun leerkracht. Na controle voor de interactie tussen de aanvankelijke leerkracht-kindrelatie en

de conditie zou dit positief effect zich ten eerste uiten door een stijging in nabijheid in de relatie en een daling in conflict in de relatie. Aangezien afhankelijkheid in ons onderzoek een negatieve affectieve dimensie blijkt (zie supra 6.1.1), zal dit positief effect op de kwaliteit van de relatie zich ook vertalen naar een daling van afhankelijkheid in de relatie tijdens dit onderzoek. Deze hypothesen worden niet bevestigd door de resultaten van ons onderzoek.

Deze resultaten tonen geen significante evidentie voor de aanvankelijke kwaliteit van de leerkracht-kindrelatie als modererende variabele voor het langetermijneffect van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie in dit onderzoek. Het effect van Samen-Spel op lange termijn is dus niet groter voor kinderen die bij aanvang van de interventie een meer of minder kwaliteitsvolle relatie hadden met hun toenmalige leerkracht. Echter blijkt uit de onderzoeksresultaten wel een marginaal significant effect van de interactie tussen de conditie en de aanvankelijke afhankelijkheid, op afhankelijkheid twee jaar na de implementatie van het onderzoek. Dit wijst op de mogelijk modererende rol van de aanvankelijke mate van afhankelijkheid in de leerkracht-kindrelatie in het effect van Samen-Spel op de huidige mate van afhankelijkheid. Volgens de resultaten van dit onderzoek zou dit er op wijzen dat kinderen uit de Samen-Spelconditie die aanvankelijk een hogere afhankelijke relatie hadden met hun leerkracht, in dit follow-up onderzoek een hogere afhankelijke relatie met hun huidige leerkracht hebben dan de kinderen uit de Samen-Spelconditie met een lagere aanvankelijke afhankelijke relatie. Voor de kinderen uit de controleconditie heeft de aanvankelijke mate van afhankelijkheid in de leerkracht-kindrelatie echter geen effect op de afhankelijkheid in de huidige relatie met de leerkracht (zie figuur 2).

Daar deze onderzoeksvraag een uitbreiding is van onze eerste onderzoeksvraag, waarbij de follow-up effecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie worden onderzocht, kan het uitblijven van effecten bij deze vraag op een gelijkaardige manier verklaard worden. Zo kan de lage steekproefgrootte in dit onderzoek het onderscheidingsvermogen verzwakken (zie 6.1.1; Park, 2010). Daarnaast kregen de kinderen tijdens het onderzoek les van een nieuwe leerkracht, waardoor, omwille van een tekort aan Samen-Spelvaardigheden, de effecten van de interventie niet overgedragen kunnen worden (zie 6.1.3; Schindler en Horner, 2005). Verder kan ook de klassamenstelling waartoe het kind behoort, een rol spelen. In klassen met veel externaliserend probleemgedrag is immers de kans op een meer conflictueuze leerkracht-kindrelatie groter, waardoor de relatie meer onder druk komt te staan (zie 6.1.2; Buyse et al., 2008).

Het gevonden marginaal interactie-effect tussen de conditie en de aanvankelijke afhankelijkheid in de leerkracht-kindrelatie lijkt eerder op een negatieve uitkomst te wijzen (zie supra 6.1.1). Zoals eerder vermeld, blijkt afhankelijkheid in dit onderzoek eerder een negatieve dimensie van de leerkracht-kindrelatie (zie 6.1.1). Uit de resultaten van deze onderzoeksvraag lijkt Samen-Spel bovendien afhankelijkheid te verhogen bij kinderen met een hogere mate aan probleemgedrag. We willen hierbij opmerken dat deze bevinding met voorzichtigheid geïnterpreteerd moet worden. Het effect is slechts marginaal significant en is bovendien één van de weinige (marginaal) significante effecten in een groot aantal toetsingen binnen ons onderzoek (zie kanskapitalisatie; Grover & Mehra, 2008).

#### 6.1.7 Onderzoeksvraag 6: Is er sprake van langetermijneffecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag in de thuiscontext?

Verschillende auteurs wijzen op de mogelijkheid dat effecten van gedragstherapeutische interventies met betrekking tot het verminderen van probleemgedrag kunnen overgedragen worden tussen verschillende contexten, zoals de thuiscontext en de schoolcontext (Chan et al., 2012; McNeil et al., 1991). Op basis van deze bevindingen willen we exploratief nagaan of de effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag op lange termijn in de thuiscontext zichtbaar zijn. Deze effecten worden in ons onderzoek echter niet gevonden.

Uit de onderzoeksresultaten komt naar voor dat er twee jaar na de implementatie van Samen-Spel geen significante verschillen zijn tussen de kinderen in de Samen-Spelconditie en de kinderen in de controleconditie in externaliserend probleemgedrag, gerapporteerd door de ouders. Wel tonen de resultaten een significante samenhang tussen het initieel probleemgedrag van kinderen en het probleemgedrag van de kinderen in ons follow-up onderzoek. Dit houdt in dat de ouders het probleemgedrag van hun kind als stabiel beoordelen over de tijd.

Aangezien er eerder binnen dit follow-up onderzoek geen eenduidige evidentie werd gevonden voor de langetermijneffecten van Samen-Spel binnen de schoolcontext, was de kans op het vinden van langetermijneffecten in de thuiscontext eerder klein. Analoog aan de verklaringen over het uitblijven van follow-up effecten van Samen-Spel, kunnen verklaringen voor het uitblijven van langetermijneffecten van Samen-Spel in de thuiscontext geformuleerd worden. Zo zal de kleine steekproef van dit onderzoek de kans op het vinden van significante resultaten (i.e. het onderscheidingsvermogen) ondermijnen (zie 6.1.1; Cohen, 1988). Daarnaast geldt dat de

kinderen uit de steekproef een eerder laag initieel niveau van externaliserend probleemgedrag vertoonden. Onderzoek naar de langetermijneffecten van Samen-Spel in de thuiscontext bij een groep kinderen met een hogere mate aan initieel probleemgedrag zou misschien wel kunnen leiden tot significante effecten (zie 6.1.3; Wilson & Lipsey, 2007). Verder weten de ouders dat hun kinderen deel uitmaken van (follow-up)onderzoek naar het verminderen van probleemgedrag. In tegenstelling tot de leerkrachten van dit onderzoek weten de ouders bovendien tot welke conditie hun kind behoort. Ze kunnen hierdoor hoge verwachtingen van het programma creëren. Bijgevolg zouden de ouders van de Samen-Spelkinderen het gedrag van hun kinderen strenger beoordelen in vergelijking met de ouders van kinderen uit de controleconditie. Mogelijke verschillen tussen beide condities kunnen hierdoor uitgemiddeld worden. Tot slot kan er nog een verklaring voor het uitblijven van generalisatie-effecten op lange termijn worden gevonden in het feit dat Samen-Spel enkel een schoolgebaseerde interventie is. De aangereikte principes van Samen-Spel worden dus niet doorgetrokken naar de thuiscontext. Onderzoek toont dat het toepassen van de interventie in de primaire onderzoekscontext niet altijd voldoende is om de effecten van de interventie over te dragen naar een andere context. Er is soms nood aan een soortgelijke, maar minder intensieve interventie in de secundaire setting om generalisatie-effecten uit te lokken (Harvey, Lewis-Palmer, Horner, & Sugai, 2003; Schindler & Horner, 2005).

#### 6.1.8 Onderzoeksvraag 7: Is er sprake van transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd heen?

Vele onderzoekers verwijzen naar de samenhang tussen externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen en conflict in hun relatie met de leerkracht. Onderzoek dat de bidirectionele verbanden tussen deze twee concepten aantoont, is echter schaars. In lijn met het onderzoek van Doumen en collega's (2008) en Zhang en Sun (2011) verwachten we dat het externaliserend probleemgedrag en conflict in de leerkracht-kindrelatie elkaar wederzijds beïnvloeden. Het Samen-Spelonderzoek vindt evidentie voor deze hypothese.

Voor het analyseren van deze vraag maakten we gebruik van de onderzoeksdata uit de premeting, tussentijdse meting, en postmeting van het eerste onderzoek naar de effecten van Samen-Spel. Uit de resultaten van de analyses komt een spaarzaam model naar voor dat een goede fit heeft met de onderzoeksdata (zie figuur...). Dit model toont ten eerste significante synchrone paden voor zowel externaliserend probleemgedrag als conflict in de leerkracht-

kindrelatie op elk van de drie meetmomenten. Deze paden weerspiegelen een onderlinge samenhang tussen de twee concepten. Daarnaast geeft het model significante autoregressieve paden tussen externaliserend probleemgedrag en conflict over de drie meetmomenten. Dit toont dat de beide concepten bij de kinderen uit de onderzoeksgroep stabiel zijn over een periode van één schooljaar. Na controle voor de autoregressieve en synchrone paden, laat het model tenslotte significante cross-lagged paden zien van conflict in de leerkracht-kindrelatie op meetmoment 1 naar probleemgedrag op meetmoment 2 en van probleemgedrag op meetmoment 2 naar conflict in de relatie op meetmoment 3. In de andere richting is het cross-lagged pad van probleemgedrag op meetmoment 1 op conflict op meetmoment 2 ook significant, maar is er geen evidentie voor het pad van conflict in de relatie op meetmoment 2 naar probleemgedrag op meetmoment 3. Hoewel geen volledig cross-lagged model wordt aangetoond, geven de resultaten aldus evidentie voor bidirectionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag bij kleuters over de tijd. Meer conflict in hun relatie met de leerkracht leidt bij kleuters in het begin van het schooljaar tot meer externaliserend probleemgedrag in het midden van het schooljaar en dit leidt op zijn beurt tot meer conflict in de relatie aan het einde van het schooljaar. Daarnaast leidt meer externaliserend probleemgedrag aan het begin van het schooljaar tot meer conflict in de leerkracht-kindrelatie in het midden van het schooljaar, maar leidt dit op zijn beurt niet naar meer externaliserend probleemgedrag aan het eind van het schooljaar.

De resultaten uit ons onderzoek sluiten aan bij de bevindingen van Zhang en Sun (2011) en Doumen en collega's (2008) dat conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag bij jonge kleuters elkaar wederzijds beïnvloeden en versterken. Toch zijn er enkele verschillen op te merken tussen de bevindingen van de boven vernoemde auteurs en de bevindingen uit ons onderzoek. Zo toont het onderzoek van Zhang en Sun (2011) de bidirectionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en probleemgedrag aan bij kinderen uit de eerste kleuterklas. Daarnaast spreidde het onderzoek zich over twee meetmomenten, die ongeveer drie maanden uit elkaar lagen. Ons onderzoek bevestigt echter de bidirectionele verbanden tussen de twee concepten bij iets oudere kinderen, namelijk kinderen uit de tweede en derde kleuterklas. Daarnaast laat ons onderzoek de wederzijdse verbanden zien over drie verschillende meetmomenten, die telkens ongeveer drie maanden uit elkaar liggen. Zo geeft onze studie bijkomende informatie over de duur van de negatieve cyclus tussen

probleemgedrag bij kleuters en conflict in hun relatie met de leerkracht. Het onderzoek van Doumen en collega's (2008), dat gebruik maakte van een steekproef van kinderen uit de derde kleuterklas, kon ook bidirectionele verbanden tussen de twee concepten aantonen over een periode van drie meetmomenten, die telkens ongeveer drie maanden uit elkaar lagen. Ze vonden in hun onderzoek echter andere significante cross-lagged paden dan wij, namelijk voorspelt externaliserend probleemgedrag aan het begin van het schooljaar in het onderzoek van Doumen en collega's (2008) het conflict in de leerkracht-kindrelatie in het midden van het schooljaar en voorspelt dit op zijn beurt externaliserend gedrag aan het einde van het schooljaar. Een mogelijke verklaring voor het vinden van verschillende significante cross-lagged paden heeft te maken met de steekproef. Waar Doumen en collega's (2008) gebruik maken van een steekproef met doorsnee kinderen, zijn de kinderen uit onze steekproef geselecteerd op basis van hun hoger initieel niveau van externaliserend probleemgedrag ten opzichte van hun klasgenoten (zie 4.1.1). Afgeleid uit de 'academic risk' hypothese (Hamre & Pianta, 2001), heeft onze steekproef een grotere kans op het ontwikkelen van minder kwaliteitsvolle leerkracht-kindrelaties. Bijgevolg kunnen de wederzijdse verbanden tussen externaliserend gedrag en conflict in de relatie bij onze steekproef anders tot uiting zijn gekomen. Een andere verklaring kan liggen bij het gebruik van verschillende dimensies van externaliserend probleemgedrag die in beide onderzoeken weerspiegeld worden. Waar Doumen en collega's (2008) in hun onderzoek de dimensie agressief gedrag nader bestudeerden op basis van scores op de 'Child Behavior Scale' (CBS; Ladd & Profilet, 1996), bestuderen wij in ons onderzoek het algemene externaliserend probleemgedrag op basis van de 'Gedragsvragenlijst voor Kleuters' (GvK; zie 4.3.1; Goossens et al., 2000, aangepast door Thijs et al., 2004).

Tot slot willen we nog een verschil opmerken tussen beide onderzoeken van Doumen en collega's (2008) en Zhang en Sun (2011) en ons onderzoek. Omdat in de andere onderzoeken de leerkrachten het gedrag van meerdere kinderen en hun relatie met deze kinderen beoordelen, konden clustereffecten die de samenhang van beoordelingen van één leerkracht binnen eenzelfde klas weerspiegelen, niet uitgesloten worden (Domen, et al., 2008; Zhang & Sun, 2011). Aangezien in het Samen-Spelonderzoek uit elke klas de leerkracht telkens het gedrag van één leerling beoordeelde, kunnen de bovenvernoemde clustereffecten in ons onderzoek wel uitgesloten worden. Er kan in ons onderzoek, net als in de andere onderzoeken, wel sprake zijn van clustereffecten op niveau van de school.

Onderzoek naar de samenhang tussen externaliserend probleemgedrag en conflict in de leerkracht-kindrelatie kunnen geplaatst worden binnen het ‘conceptuele model van leerkracht-kindrelaties’ van Pianta (1999), dat een kader biedt voor effecten van de relatie met de leerkracht op de ontwikkeling van het kind (Pianta et al., 2003). Dergelijke onderzoeken ondersteunen het feit dat er in scholen een nood is aan onderzoek en interventies die inspelen op zowel het kind als op de interacties van het kind met zijn nabije en brede omgeving om probleemgedrag bij (jonge) kinderen te verminderen (zie supra 2.4; Doumen et al., 2008; Pianta et al., 2003).

## **6.2 Beperkingen van het onderzoek**

Deze paragraaf onderscheidt enkele kritische bedenkingen en beperkingen bij enerzijds het algemene Samen-Spelonderzoek en anderzijds bij het huidige follow-up onderzoek naar de effecten van Samen-Spel.

Eén van de beperkingen van de Samen-Spelstudie in het algemeen heeft betrekking op de doelgroep. Deelname aan de Samen-Spelstudie was enkel mogelijk voor jongens met externaliserend probleemgedrag uit Vlaamse scholen (zie supra 4.2.1). De gevonden conclusies kunnen dan ook niet met zekerheid worden doorgetrokken naar meisjes. Uit onderzoek blijkt immers dat het gemiddelde niveau van externaliserend probleemgedrag bij meisjes lager ligt (Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Miner & Clarke-Stewart, 2008). Daardoor zijn ze misschien minder vatbaar voor de interventie (Wilson & Lipsey, 2007). Omdat het onderzoek enkel gebruik maakt van jongens uit Vlaamse scholen, kan er daarnaast ook geen eenduidige uitspraak gedaan worden over de generaliseerbaarheid van de effecten naar scholen buiten Vlaanderen. Een andere beperking met betrekking tot de doelgroep is dat de mate van probleemgedrag van deze jongens relatief laag is, met als mogelijk gevolg dat de steekproef de doelgroep van de interventie slechts gedeeltelijk weerspiegelt. Ondanks een gemiddeld relatief laag problematische doelgroep werden positieve korte termijneffecten van Samen-Spel gevonden (Vancraeyveldt et al., in press-a; Vancraeyveldt et al., in press-b). Op basis van een meta-analyse van Wilson en Lipsey (2007) kan verwacht worden dat het interventieprogramma grotere effecten zou opleveren bij kinderen met meer probleemgedrag. Mogelijks kunnen er dan ook wel follow-up effecten gevonden worden bij een steekproef met hogere niveaus van externaliserend probleemgedrag. Een tweede beperking heeft betrekking op de interne controleconditie binnen het onderzoek. De klassen die de controleconditie vormen, zijn klassen binnen dezelfde school als de klassen die de Samen-



Spelconditie vormen. Het is daardoor onmogelijk om uit te sluiten dat de leerkrachten uit beide condities elkaar beïnvloeden. Dit verkleint de kans op een verschil tussen beide groepen en leidt tot een mogelijke vertekening van de resultaten.

Met betrekking tot het huidige follow-up onderzoek kunnen nog een aantal bijkomende beperkingen worden geformuleerd. Een aantal belangrijke kritische bedenkingen betreffen de steekproef. Ten eerste is de steekproefgrootte binnen dit onderzoek een beperking. In vergelijking met het aantal deelnemende kinderen bij de start van Samen-Spel (N=175) is het aantal deelnemende kinderen beduidend kleiner in ons onderzoek (N=50). Deze uitval houdt meer dan twee derde van de oorspronkelijke steekproef in. Deze lage steekproefgrootte zal het onderscheidingsvermogen van verschillende statistische toetsen binnen dit onderzoek ondermijnen (Cohen, 1988; Park, 2010). Het onderscheidingsvermogen of de power is de kans om een significant resultaat te bekomen op basis van statistische analyses. Een kleine steekproef verlaagt de kans op het verkrijgen van een significant resultaat. Bovendien vermindert de kans dat de steekproef representatief is voor het onderzoek. Een andere beperking met betrekking tot de steekproef is de klassamenstelling en het feit dat de leerlingen in dit onderzoek een nieuwe leerkracht hebben. Na afloop van de interventie kan de klassamenstelling veranderd zijn, kunnen de kinderen in een nieuwe klas zitten, eventueel van school veranderd zijn, en hebben de meeste kinderen een nieuwe leerkracht. Deze veranderingen zouden een invloed kunnen hebben op hoe leerkracht en kind hun relatie percipiëren. Dit kan bijgevolg het gedrag van zowel de leerkracht als het kind beïnvloeden, alsook langetermijneffecten van Samen-Spel. Bijvoorbeeld, daar de leerkracht-kindrelatie een dyadisch gegeven is, dragen zowel kind als leerkracht en hun interacties mee aan de kwaliteit van de huidige leerkracht-kindrelatie (zie conceptueel model van de leerkracht-kindrelatie van Pianta (1999); Pianta, 2003). De toenmalige leerkrachten kregen vaardigheden aangereikt in Relatie-Spelsessies en Regel-Spelsessies, met als doel om de leerkracht-kindrelatie te versterken en een vermindering van externaliserend probleemgedrag (Vancraeyveldt et al., 2010a). De huidige leerkrachten hebben geen training in Samen-Spel gekregen. Een volgende beperking gaat over het onderzoeksinstrumentarium, waarbij de leerkracht-kindrelatie en/of het gedrag van het kind telkens maar uit één standpunt werd beoordeeld (i.e. het standpunt van de leerkracht in de schoolcontext en het standpunt van de ouders in de thuiscontext). Wanneer andere standpunten in stand worden gebracht, zouden de resultaten meer objectief zijn. Ook met betrekking tot het analyseren van de data kunnen we

enkele kritische bedenkingen formuleren. Zo werd er geen rekening gehouden met de clustering of nesting van kinderen in scholen. Het niet in rekening brengen van de clustering van kinderen kan de statistische analyses beïnvloeden en op zijn beurt de resultaten beïnvloeden (Moerbeek, 2004). Meer specifiek bestaat de mogelijkheid dat het gedrag van leerlingen uit een bepaalde school als meer gelijkend wordt beoordeeld door hun leerkrachten dan het gedrag van leerlingen uit verschillende scholen. Hierdoor zou het dus kunnen dat de verschillen van kinderen uit de twee onderzoekscondities binnen één school minder sterk naar voren komen. Dit zou bijgevolg kunnen leiden tot een vertekening van de resultaten. Een volgende beperking handelt over één van de gebruikte methoden voor het analyseren van de data, namelijk de methode van Baron en Kenny (1986). Deze methode wordt gebruikt om de mediërende rol van de leerkracht-kindrelatie in het effect van het preventieprogramma op externaliserend probleemgedrag na te gaan. Ondanks dat de methode van Baron en Kenny een veel gebruikte methode is voor het nagaan van mediatie-effecten, omdat deze vrij eenvoudig uit te voeren is (Hayes, 2009), is er recentelijk meer en meer kritiek op deze methode (Fairchild & McQuillin, 2009). Zo kan er volgens Baron en Kenny (1986) enkel sprake zijn van een mediatie-effect als het effect van de interventie op de outcome variabele significant is. Andere auteurs geven echter aan dat dit significant effect niet nodig is om mediatie-effecten te onderzoeken (MacKinnon & Fairchild, 2009). Verder bekritisieren Fairchild & McQuillin (2010) dat de methode het niet toelaat om de betrouwbaarheidsintervallen van het mediatie-effect te berekenen. Een laag onderscheidingsvermogen impliceert een verminderde kans op het vinden van een mediatie-effect met de methode van Baron en Kenny (Fritz & MacKinnon, 2007; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002). Tot slot zou het kunnen dat langetermijneffecten van Samen-Spel achterwege blijven omdat er geen sprake is van blijvende herhaling van de aanpak van Samen-Spel. Onderzoekers geven immers aan dat de effecten van een interventie pas over situaties kunnen overgedragen worden als herhaling van het gewenste gedrag of vaardigheden, bijvoorbeeld in de vorm van een minder intensieve vorm van de interventie, wordt aangeboden (Schindler & Horner, 2005). Doordat de deelnemende kinderen na afloop van de interventie tot op dit meetmoment geen verdere stimulering van de aanpak van Samen-Spel of een minder intensieve versie van de aanpak aangeboden kregen, kunnen de verbeteringen op hun probleemgedrag, die zichtbaar waren bij postmeting, mogelijk niet doorgetrokken worden.

### 6.3 Suggesties voor verder onderzoek

Aansluitend op de bespreking van de resultaten en de beperkingen van het onderzoek geven we enkele suggesties voor vervolgonderzoek. Eerst geven we enkele suggesties voor vervolgonderzoek die van toepassing zijn bij zowel ons follow-up onderzoek als bij het Samen-Spelonderzoek in het algemeen. Aangezien de kleine steekproef een belangrijke beperking in ons follow-up onderzoek blijkt, kan het niet slecht zijn om bij volgende onderzoeken naar de kortetermijn- en langetermijneffecten van Samen-Spel een grotere steekproef op te nemen. Zo kan op voorhand meer rekening gehouden worden met mogelijk grote uitval van proefpersonen. Als de steekproef bijgevolg groter is, zal dit de effecten van Samen-Spel op korte en lange termijn mogelijk meer naar boven brengen (Park, 2010). Daarnaast kan ook gekeken worden of de effecten van Samen-Spel worden gegeneraliseerd bij een meer verscheiden groep aan proefpersonen. Zo kunnen in de steekproef onder andere meisjes, kinderen met een hoger niveau van probleemgedrag of met een meer klinische problematiek, en kinderen waarbij de leerkracht-kindrelatie extra onder druk staat, opgenomen worden. Verder onderzoek kan uitwijzen of deze groepen ook baat hebben of misschien zelfs nog meer baat hebben bij Samen-Spel (Wilson & Lipsey, 2007). De volgende suggesties voor verder onderzoek betreffen de gebruikte methoden voor data-analyse. In vervolgonderzoek naar de effecten van Samen-Spel kan meer rekening gehouden worden met de mogelijkheid dat het gedrag van leerlingen uit een bepaalde school als meer gelijkend beoordeeld wordt dan het gedrag van leerlingen uit verschillende scholen. Deze clustereffecten kunnen in vervolgonderzoek meer onder controle worden gehouden. Een andere suggestie met betrekking tot de gebruikte methoden voor data-analyse betreft de methode van Baron en Kenny (1986) om mediatie-effecten te duiden. Verschillende onderzoekers geven onder andere aan dat deze methode een laag onderscheidingsvermogen heeft en dat er niet met zekerheid betrouwbare conclusies kunnen getrokken worden uit de methode (Fritz & MacKinnon, 2007; Fairchild & McQuillin, 2010). Een mogelijk alternatief op de methode van Baron en Kenny voor mediatie-analyses is gebruik maken van ‘structural equation modeling’ (Kline, 2011). Deze methode is in staat om mediatie-effecten binnen één model te testen en om betrouwbaarheidsintervallen te berekenen. Tot slot kan vervolgonderzoek verder op zoek gaan naar verklarende en modererende variabelen die een rol kunnen spelen in de effecten van Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag of de leerkracht-kindrelatie. Zo kan bijvoorbeeld het gevoel van controle over het gedrag van het kind door de leerkracht een mogelijk

verklaringsmechanisme bieden. Wanneer leerkrachten met een lage gepercipieerde controle in contact komen met leerlingen die externaliserend probleemgedrag stellen, hebben ze de neiging meer gebruik te maken bevelen en straffen (Hagekull & Hammarberg, 2004; Rydell & Henricsonn, 2004). Deze bevelen en straffen versterken bijgevolg het externaliserend probleemgedrag van het kind en leiden tot meer druk op de leerkracht-kindrelatie. Het zou echter mogelijk zijn dat Samen-Spel het gevoel van controle over het gedrag van leerlingen bij de leerkracht versterkt en dat daardoor de effecten van Samen-Spel op externaliserend gedrag gedeeltelijk verklaard kunnen worden.

Naast de meer algemene suggesties kunnen we ook nog enkele suggesties voor vervolgonderzoek maken vanuit het huidige follow-up onderzoek. Ten eerste zou het, gezien de lage steekproefgrootte van ons onderzoek, misschien interessant zijn om na te gaan welke oorzaken aan de basis kunnen liggen van de grote uitval. Het zou immers mogelijk zijn dat bepaalde elementen uit de dataverzameling of bepaalde achtergrondvariabelen van de proefpersonen een rol spelen in het al dan niet respons geven op vragenlijsten. Wanneer deze elementen en achtergrondvariabelen bekend zijn, kunnen deze in vervolgonderzoek naar de effecten van Samen-Spel eventueel vermeden worden. Een volgende suggestie heeft betrekking tot de dataverzameling van dit onderzoek. We hebben in dit onderzoek enkel van gegevens gebruik gemaakt die gerapporteerd werden vanuit een enkel standpunt, namelijk dat van de leerkrachten of dat van de ouders. Om bepaalde vertekeningen van de resultaten te voorkomen, kan best gebruik gemaakt worden van standpunten van meer externe en objectieve personen, zoals bijvoorbeeld klasgenoten of (getrainde) observatoren. Vervolgens kan vervolgonderzoek naar de effecten van Samen-Spel zich ook nog extra richten op de effecten van Samen-Spel in de thuiscontext. Omdat we in ons onderzoek slechts voor een eerste keer exploratief hebben gekeken naar de mate waarop de effecten van Samen-Spel tot uiting komen in de thuiscontext, is bijkomend en meer uitgebreid onderzoek nodig. Hierbij kan bijvoorbeeld gekeken worden of bepaalde elementen bijdragen tot een transfer van de effecten, of een transfer naar verschillende settings kan worden gerealiseerd en, of de effecten van Samen-Spel dan enkel tot een vermindering van probleemgedrag zouden leiden of ook tot een verbetering van de ouder-kindrelatie. Tot slot handelt een laatste suggestie over het onderzoek naar de transactionele verbanden tussen externaliserend probleemgedrag bij kleuters en conflict in de leerkracht-kindrelatie. Hoewel ons onderzoek transactionele verbanden tussen beide concepten kan

aantonen, zijn er toch nog verschilpunten met andere onderzoeken, zoals bijvoorbeeld het aantal onderzochte meetmomenten of andere gevonden cross-lagged paden (Doumen, et al., 2008; Zhang & Sun, 2011). Deze verschilpunten kunnen echter niet gezien worden als tegenstrijdig maar eerder als complementair. Er lijkt nood aan bijkomend onderzoek dat de verschilpunten verder uitklaart en dat op zoek gaat naar de verklaringsmechanismen die de negatieve cyclus tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag in stand houden (Doumen, et al., 2008). Deze informatie kan immers waardevol zijn voor het ontwikkelen van nieuwe interventies. Daarnaast kan het ook nog interessant zijn om verder onderzoek te voeren naar de samenhang tussen externaliserend probleemgedrag en de andere dimensies van de leerkracht-kindrelatie (Zhang & Sun, 2011). Ook dit soort onderzoek kan gevolgen hebben voor het ontwikkelen van interventies die trachten probleemgedrag bij kinderen te verminderen.

#### **6.4 Algemene conclusie**

Deze masterproef ging ten eerste de langetermijneffecten van het preventief interventieprogramma Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen na, twee jaar na het beëindigen van de interventie. Gezien de nefaste effecten van externaliserend probleemgedrag op het kind, de leerkracht en de leerkracht-kindrelatie, is vroegtijdige preventie van probleemgedrag met langdurige resultaten zeer belangrijk voor de sociale ontwikkeling en het latere welzijn van kinderen (o.a. Huesmann et al., 2009; Ladd & Burgess, 2001). Bijkomend werd exploratief gekeken of de effecten van Samen-Spel zich op lange termijn overdragen naar de thuiscontext. Tot slot werden in deze masterproef de transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag over de tijd onderzocht. Onderzoek toont immers aan dat deze twee concepten elkaar wederzijds beïnvloeden en versterken (Doumen, et al., 2008; Zhang & Sun, 2011).

De resultaten van het onderzoek tonen geen significante evidentie aan voor langetermijneffecten van Samen-Spel op de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag, zelfs niet nadat rekening werd gehouden met mogelijke interactie tussen de conditie en de initiële niveaus van respectievelijk de leerkracht-kindrelatie en externaliserend probleemgedrag. Ook kon geen significante evidentie gevonden worden voor het overdragen van de effecten op lange termijn naar de thuiscontext. Deze masterproef vond echter wel significante evidentie voor de transactionele verbanden tussen conflict in de leerkracht-kindrelatie en

externaliserend probleemgedrag bij jonge kinderen over de tijd. Cross-lagged analyses met controle voor de interventie tonen aan dat meer conflict aan het begin van het schooljaar leidt tot meer externaliserend probleemgedrag in het midden van het schooljaar en dat dit, op zijn beurt, leidt tot meer conflict aan het einde van het schooljaar. Externaliserend gedrag aan het begin van het schooljaar toont een positief effect op conflict in het midden van het schooljaar, maar dit conflict voorspelt niet het externaliserend gedrag aan het einde van het schooljaar.

Dit laatste hoofdstuk bevatte enkele belangrijke aandachtspunten voor het interpreteren van de onderzoeksresultaten, een discussie van de onderzoeksresultaten, alsook beperkingen bij het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek.

## REFERENTIELIJST

- Albayrak-Kaymak, D. (1999). Internalizing or externalizing: Screening for both problem youth. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 21(2), 125-137.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2012). *Applied Behavior Analysis for teachers* (9th ed.). USA: Pearson Higher Ed.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptuel, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Behar, L. B. (1977). Preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5(3), 265-275.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Blondé, N. (2012). *Het belang van de leerkracht-leerlingrelatie voor externaliserend probleemgedrag bij kleuters: Effect en werking van de interventie Samen-Spel*. Masterthesis, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven.
- Boggs, S. R. (1990). *Generalization of treatment to the home setting: Direct observation analysis*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association. Washington, D.C.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (Vol. I). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment*. New York: Basic Books.

- Brennan, P. A., Hall, J., Bor, W., Najman, J. M., & Williams, G. (2003). Integrating biological and social processes in relation to early-onset persistent aggression in boys and girls. *Developmental Psychology*, 39(2), 309-323.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Budd, K. S., Hella, B., Bae, H., Meyerson, D. A., & Watkin, S. C. (2011). Delivering Parent-Child Interaction Therapy in an urban community clinic. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(4), 1-13.
- Bugenthal, D. B., & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6e ed., pp. 366-428). New York: Wiley.
- Buyse, E., Koomen, H., & Verschueren, K. (2007). Interacties tussen leerkrachten en leerlingen. In K. Verschueren, & H. Koomen (Eds.). Antwerpen: Garant.
- Buyse, E., Verschueren, K. (sup.) (2007). The quality of the teacher-child relationship: *Antecedents and consequences for children's early psycho-social adjustment*.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367-391.
- Campbell, C. (2011). *Bringing PCIT to the classroom: The adaptation and effectiveness of the teacher-child interaction training-preschool program*. In K. Budd (Chair), Emerging Models of Teacher-Child Interaction training. Symposium presented at the Biennial Parent-Child Interaction Therapy International Convention, Gainesville, FL.



- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children. A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Chan, G. G., Foxcroft, D. R., Smurthwaite, B., Coombes, L., & Allen, D. (2012). *Improving child behavior management: An evaluation of the Good Behaviour Game in UK primary schools*. Oxford: Oxford Brooks University.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e ed.). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Using the fast track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems. *Development and Psychopathology*, 14, 925-943.
- Cornelis, C. (2012). *Effect van het interventieprogramma Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij kleuters en de mediërende rol van het zelfconcept*. Masterthesis, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven.
- Cowan, R. J., & Sheridan, S. M. (2009). Evidence-based approaches to working with children with disruptive behavior. In T. B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 569-590). USA: John Wiley & Sons.
- De Kock, I. (2012). *Het effect van de interventie Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag bij kleuters en de mediërende rol van schoolse betrokkenheid*. Masterthesis, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks: Sage.
- De Wolff, M. S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Delanghe, M. (2012). *Het effect van leerkrachtfactoren op implementatiekwaliteit van de interventie Samen-Spel*. Masterthesis, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, Leuven.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3*,

- Social, Emotional and Personality Development* (6th ed., pp. 719-788). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Son Inc.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C., Werthamer-Larrson, L., Rebok, G. W., Mayer, L. S., . . . Turkkan, J. S. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*(3), 317-345.
- Doumen, S., Buyse, E., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Teacher–child conflict and aggressive behaviour in first grade: The intervening role of children’s self-esteem. *Infant and Child Development, 20*, 449-465.
- Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten: Is teacher perceived control over child behavior a mediating variable? *British Journal of Educational Psychology, 79*(4), 663-675.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher–child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 588-599.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*, 38-64.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development, 22*(4), 593-619.
- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy*. New York: McGraw-Hill.
- Fairchild, A. J., & McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practices. *Journal of School Psychology, 48*, 55-84.
- Fearon, P. R., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Lapsley, A.-M., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the

- development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development*, 81(2), 435-456.
- Fernandez, M. A., Adelstein, J. S., Miller, S. P., Areizaga, M. J., Gold, D. C., Sanchez, A. L., ... Klein, D. F. (2013). *Teacher-Child Interaction Training: A pilot study with random assignment*. (Unpublished manuscript in preparation).
- Fernandez, M. A., Gold, D. C., Hirsch, E., & Miller, S. P. (in press). From the clinics to the classrooms: A review of Teacher-Child Interaction Training in primary, secondary, and tertiary prevention settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 1-13.
- Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18, 233-239.
- Gallagher, E. (2014). *Teacher-student conflict and student aggression in kindergarten*. Retrieved juli 3, 2014, from Steinhardt NYU: <http://steinhardt.nyu.edu/opus/issues/2014/spring/gallagher>
- Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Literatuurstudie Onderwijsraad: Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen (Lectorale rede)*. Christelijke Hogeschool Windesheim, Zwolle.
- Goossens, F. A., Bruinsma, C., Dekker, P. H., & Ruyter, P. A. (2000). *De Gedrags Vragenlijst voor Peuters en Kleuters: Discriminante en convergente validiteit*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Gosse, C. S., McGinty, A. S., Mashburn, A. J., Hoffman, L. M., & Pianta, R. C. (2014). The role of relational and instructional classroom supports in the language development of at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 110-133.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Result. *Developmental Psychology*, 27(1), 35-39.
- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review*, 113(1), 101-131.
- Gregg, M. B. (Ed.). (2008). *Field epidemiology* (3rd ed., Vol. I). New York: Oxford University Press.

- Grietens, H., & Hellinckx, W. (2005). Kinderen en jongeren met gedragsproblemen. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie, W. Hellinckx, & W. Ruijsenaars, *Handboek orthopedagogische hulpverlening. Een orthopedagogisch perspectief op kinderen en jongeren met problemen deel 1* (pp. 19-50). Leuven: Acco.
- Grover, L. K., & Mehra, R. (2008). The lure of statistics in data mining. *Journal of Statistic Education*, 16(1), 1-8.
- Hagekull, B., & Hammarberg, A. (2004). The role of teachers' perceived control and children's characteristics in interactions between 6-year-olds and their teachers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 301-312.
- Hammarberg, A. (2003). *Pre-school teachers' perceived control and behavior problems in children*. Doctoraatsproefschrift, Department of Psychology, Uppsala University, Uppsala, Zweden.
- Hammond Natof, T., & Romanczyk, R. G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference? *Behavioral Interventions*, 24(1), 55-72.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(6), 949-967.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In G. G. Bear, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 59-71). Bethesda, Maryland: National Association of School Psychologists.
- 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(1), 116-136.
- Harvey, M. T., Lewis-Palmer, T., Horner, R. H., & Sugai, G. (2003). Trans-situational interventions: generalization of behavior support across school and home environments. *Behavioral disorders*, 28(3), 299-312.

- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hermans, D., Eelen, P., & Orlemans, H. (2007). *Inleiding tot de gedragstherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Herschell, A. D., Calzada, E. J., Eyberg, S. M., & McNeil, C. B. (2002). Parent-Child Interaction Therapy: New directions in research. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(1), 9-16.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., Miller, A., & Zimmerman, M. (2010). Ecological contexts and early learning: Contributions of child, family, and classroom factors during Head Start, to literacy and mathematics growth through first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 235-250.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organization in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Hubbs-Tait, L., Culp, A. M., Culp, R. E., Huey, E., Starost, H. J., & Hare, C. (2002). Relation of Head Start attendance to children's cognitive and social outcomes: Moderation by family risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 539-558.
- Huesmann, L. R., Dubow, E. F., & Boxer, P. (2009). Continuity of aggression from childhood to early adulthood as a predictor of life outcomes: Implications for the adolescent-limited and life-course-persistent models. *Aggressive Behavior*, 35, 136-149.
- Ialongo, N., Rogosch, F. A., Cicchetti, D., Toth, S., Buckley, J. A., Petras, H., & Neiderhiser, J. (2006). A developmental psychopathology approach to the prevention of mental health disorders. In D. Cicchetti, & D. Cohen, *Developmental Psychopathology* (2e editie ed., pp. 968-1018). New York: Wiley.
- Jenkins, S., Owen, C., Bax, M., & Hart, H. (1984). Continuities of common behaviour problems in preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25(1), 75-89.

- Kehle, T. J., Bray, M. A., Theodore, L. A., Jenson, W. R., & Clark, E. (2000). A multi-component intervention designed to reduce disruptive classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 37(5), 475-481.
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials. In J. McCord, & R. E. Tremblay, *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence* (pp. 162-195). New York: Guilford Press.
- Kellam, S. G., Branch, J. D., Agrawal, K. C., & Ensminger, M. E. (1975). *Mental health and going to school: The Woodlawn program of assessment, early intervention, and evaluation*. Chicago: University of Chicago: Press.
- Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J., Ialongo, N., Wang, W., Toyinbo, P., . . . Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95, 5-28.
- Kendall, P. C. (1991). *Child and adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures*. New York: Guilford Press.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149.
- Kingston, L., & Prior, M. (1995). The development of patterns of stable, transient, and school-age onset aggressive behavior in young children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 348-358.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Koles, B., O'Connor, E. E., & Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76.

- Koomen, H. M. Y., & Spilt, J. (2011). Child problem behavior in relation to teacher stress: The role of teacher-student relationships. Poster presented at the SRCD Biennial Meeting, March 21-April 2, 2001. Montreal, Canada.
- Koomen, H. M., Verschueren, K., & Pianta, R. C. (2007). *Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koomen, H. M., Verschueren, 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.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkage between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-601.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, Withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999, November/ December). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Landrum, T. J., & Lloyd, J. W. (1992). Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders. *Behavior Modification*, 16, 593-616.
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Kaufer Christoffel, K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., . . . Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(2), 204-214.

- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 869-882.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, H. (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(1), 87-99.
- Lochman, J. E., Burch, P. R., Curry, J. F., & Lampron, L. B. (1984). Treatment and generalization of effect of cognitive-behavioral and goal-setting interventions with aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(5), 915-916.
- Loeber, R., & Burke, J. D. (2011). Developmental pathways in juvenile externalizing and internalizing problems. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 34-46.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53(2), 242-259.
- Loeber, R., Slot, N. W., & Sergeant, J. A. (2001). *Ernstige en gewelddadige jeugddelinquentie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Luyckx, D., & Tegenbos, L. (2013). *Preventie van probleemgedrag bij kleuters: Follow-up onderzoek naar de lange termijneffecten van de interventie Samen-Spel op externaliserend probleemgedrag en de leerkracht-kindrelatie*. KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S., & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a preschool setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855-884.
- MacKinnon, D. P., & Fairchild, A. J. (2009). Current directions in mediation analysis. *Current Directions in Psychology*, 18, 16-20.



- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104.
- Madigan, R. J. (2011). *Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT): A multiple probe design across classrooms in a day-treatment*. (Doctoraatsproefschrift). The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey.
- McIntosh, D. E., Rizza, M. G., & Bliss, L. (2000). Implementing empirically supported interventions: Teacher-Child Interaction Therapy. *Psychology in the Schools*, 37(5), 453-462.
- McNeil, C. B., Eyberg, S., Eisenstadt, T. H., Newcomb, K., & Funderburk, B. (1991). Parent-Child Interaction Therapy with behavior problem children: Generalization of treatment effects to the school setting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(2), 140-151.
- Meehan, B., Hughes, J., & Cavell, T. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Miner, J. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2008). Trajectories of externalizing behavior from age 2 to age 9: Relations with gender, temperament, ethnicity, parenting, and rater. *Developmental Psychology*, 44(3), 771-786.
- Moerbeek, M. (2004). The consequences of ignoring a level of nesting in multilevel analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 129-149.
- Moffit, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*(100), 674-701.
- Moffit, T. E., Caspi, A., Harrington, H., & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.

- Nieter, L., Thornberry, T., & Brestan-Knight, E. (2013). The effectiveness of group Parent–Child Interaction Therapy with community families. *Journal of Child and Family Studies*, 22(4), 490-501.
- NJI. (n.d.). *Interventie beschrijven*. Retrieved December 8, 2013, from Nederlands Jeugdinstituut: <http://www.nji.nl/nl/Kennis/Projecten/Erkenningscommissie-Interventies/Erkenningsprocedure/Interventie-beschrijven>
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- Park, H. M. (2010). *Hypothesis testing and statistical power of a test*. Indiana: The Trustees of Indiana University.
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. R. Patterson, & J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents* (pp. 25-44). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15-32.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. (2001). *Students, teachers, and relationship support [STARS]: User's guide*. Psychological Assessment Resources: Lutz, FL.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Vol. 7 Educational psychology* (2nd ed., pp. 199-234). Hoboken NJ: John Wiley & Son.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and outcome in preschool and kindergarten. *Early Child Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 121-140.
- Rigter, J. (2002). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen*. Bussum: uitgeverij Countinho.
- Roeser, R., Eccles, J., & Sameroff, A. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). *Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactionale links for preschool boys et risk*. Manuscript ingediend ter publicatie.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.
- Rydell, A. M., & Henricsson, L. (2004). Elementary school teachers's strategies to handle externalizing classroom behavior: a study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), 297-312.
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Schindler, H. R., & Horner, R. H. (2005). Generalized reduction of problem behavior of young children with autism: Building trans-situational interventions. *American journal on mental retardation*, 110(1), 36-47.

- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.
- Selig, J. P., & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. In B. Laursen, T. D. Little, & N. A. Card (Eds.), *Handbook of developmental research methods*. (pp. 265-278). New York: The Guilford Press.
- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: An opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slump, G. J. (2012, November). *Handelen door professionals in de jeugdzorg: Om kracht verlegen?* Retrieved Mei 15, 2013, from Zin in jeugdzorg: <http://www.zininjeugdzorg.nl/wp-content/uploads/2012/11/professionals-in-de-jeugdzorg.pdf>
- Smidts, J. P., & Oosterlaan, J. (2007). *GvK, Gedragsvragenlijst voor Kleuters*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrom, L. (2012). The three dimensions of the Student-Teacher Relationship Scale: CFA validation in a preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 250-263.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T., Stoel, R. D., & van der Leij, A. (2010). Teachers' assessment of antisocial behavior in kindergarten: Physical aggression and measurement bias across gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 129-138.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analyses*, 10, 349-367.

- Strayhorn, J. M., & Weidman, C. S. (1991). Follow-up one year after Parent-Child Interaction Training: Effects on behavior of preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 138-143.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Thijs, J. T., Koomen, H. M., de Jong, P. F., van der Leij, A., & van Leeuwen, M. G. (2004). Internalizing behaviours among kindergarten children: Measuring dimensions of social withdrawal with a checklist. *Journals of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 802-812.
- Van der Ploeg, J. D. (1997). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscat Publishers.
- Van der Sar, A. M., & Goudswaard, M. (2001). Docenthandleiding Taakspel voor basisonderwijs. Rotterdam: Pedologisch instituut, onderdeel van de CED-groep.
- Van Ijzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermon, M. W. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parents: The role of other adults in children's lives*. (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Van Tuijl, C. (2009). *Uitdagende kinderen tijdig in beeld: Vroegtijdige onderkenning en aanpak van (jonge) risicokinderen*. (Lectorale rede). Hogeschool Edith Stein, Hengelo.
- Van Yperen, T., & van Bommel, M. (2009, februari 4). *Erkenning interventies: Criteria 2009 - 2010*. Retrieved Juni 30, 2014, from Nederlands Jeugdinstituut: [http://www.nji.nl/nl/Erkenning\\_interventies\\_criteria\\_2009-2010.pdf](http://www.nji.nl/nl/Erkenning_interventies_criteria_2009-2010.pdf)
- Van Yperen, T., & Veerman, J. W. (2008). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.
- Van Zeijl, J., Mesman, J., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Stolk, M. N., & Koot, H. M. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-years-old children at risk for externalizing

- behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 994-1005.
- Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., Verschueren, K., & Colpin, H. (2010a). *Leerkrachthandleiding Samen-Spel in de kleuterklas*. Ongepubliceerd manuscript, K.U.Leuven, Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent, Leuven.
- Vancraeyveldt, C., Van Craeyevelt, S., Verschueren, K., & Colpin, H. (2010b). *Begeleidershandleiding Samen-Spel in de kleuterklas*. Ongepubliceerd manuscript, K.U.Leuven, Schoolpsychologie en Ontwikkelingspsychologie van Kind en Adolescent, Leuven.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Van Craeyevelt, S., Wouters, S., & Colpin, H. (in press-a). Teacher-reported effect of the Playing-2-gether intervention on child externalizing problem behavior. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*.
- Vancraeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyevelt, S., Van den Noortgate, W., & Colpin, H. (in press-b). Improving teacher-child relationship quality and teacher-rated behavioral adjustment amongst externalizing preschoolers: Effects of a two-component intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., Teppers, E., & Goossens, L. (2012). Disentangling the longitudinal relations between loneliness and depressive symptoms: prospective effects and the intervening role of coping. *Journals of Social and Clinical Psychology*, 31(8), 810-834.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Treating Children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 105-124.

- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 33(2), 130-143.
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198.

