

Ontwikkeling van een vragenlijst over Pedagogische Sensitiviteit

Karin Diemel en Dorine van Eijk

Inleiding

Het RAAK PRO project 'De pedagogische professional voor het voetlicht' richt zich in een van haar onderzoekslijnen op de pedagogische sensitiviteit van leraren. Doelen in het project zijn gericht op concretisering van het begrip pedagogische sensitiviteit voor de onderwijspraktijk, om dit te kunnen duiden en te ontwikkelen. In het project richten leraren zich in professionele leergemeenschappen binnen scholen op de explicitering en versterking van de pedagogische sensitiviteit. Dit doen zij met het zicht op duurzame ontwikkeling van kinderen - de ontwikkeling van communicatieve en sociale competenties.

De onderwijspraktijk vraagt van de leraar om sensitief te zijn en om vanuit een oplettende waarneming direct te reageren op wat een situatie van hem of haar vraagt. Binnen dit handelen 'in het moment' vormt pedagogische sensitiviteit de voorwaarde voor tactvol handelen (Van Manen, 1991). Sensitiviteit wordt omschreven als de gevoeligheid van iemand om signalen en de emotionele betekenis daarvan waar te nemen bij een ander (Van Lieshout, 1992). Pedagogische sensitiviteit heeft betrekking op een pedagogische relatie. Dit is een intentionele relatie tussen een volwassene en een kind, waarin de volwassene is gericht op de ontwikkeling van het kind. Pedagogische sensitiviteit heeft dan te maken met het inschattingsvermogen van wat in een pedagogische relatie nodig en verantwoord is. (Jansen, 2005).

Binnen het project RAAK PRO project 'De pedagogische professional voor het voetlicht' zijn aan leraren en leerlingen die deelnemen aan het onderzoeksproject twee gespiegelde vragenlijsten over PS¹ voorgelegd. De vragenlijsten dragen bij aan het concretiseren van PS voor de onderwijspraktijk en geven een antwoord op de vragen:

- (1) Hoe waarderen leraren aspecten van hun eigen PS?
- (2) Hoe waarderen leerlingen aspecten van de PS van hun leraren?
- (3) Zijn er verschillen tussen leraren en leerlingen in de waardering van de PS van leraren?

Bij de ontwikkeling van de vragenlijst is ten eerste gebruik gemaakt van een van de observatieschalen voor ouder-kind interacties van Ainsworth (1969), de schaal sensitiviteit vs geen sensitiviteit. De schaal bestaat uit 4 aspecten: (1) *alertheid in waarnemen*, (2) *interpretatie en empathie*, (3) *het geven van een adequate respons* en (4) *het geven van een onmiddellijke respons*. Naast deze 4 aspecten is gebruik gemaakt van een vijfde element, dat

¹ Pedagogische sensitiviteit wordt van hieraf geduid met PS

beschreven is door Tronick (2006) : (5) *aandacht voor balans in de relatie*. Dit aspect gaat over het begrip verbinding in een relatie.

Aspecten van de sensitiviteitschaal van Ainsworth voor opvoedersgedrag zijn door o.a. Van Manen (1991) en Pianta et al. (2003) beschreven in leraar-leerling relaties. Een aantal aspecten zijn terug te vinden in verschillende gedrags- of observatievragenlijsten over leraren. (bv. Créton & Wubbels, 1984, Donkers & Vermulst, 2008, Pianta, et. al, 2005). De bestaande lijsten zijn uitgewerkt voor de leraar of voor de leerling.

Hieronder zijn de 5 genoemde aspecten van PS verder uitgewerkt en gekoppeld aan vragen- of observatielijsten die deze aspecten vanuit een ander perspectief in kaart brengen. De observatieschalen en de gebruikte vragenlijsten hebben daarmee bijgedragen aan de inhoudelijke verantwoording van de vragenlijst voor pedagogische sensitiviteit (VLPS) en gefungeerd als inspiratie voor verschillende items op de vragenlijst.

Aspecten van PS

Alertheid in waarnemen

De geneigdheid van de leraar (opvoeder) om kinderlijke signalen te ontdekken

Van Dale (2005) verwijst ten aanzien van waarnemen naar *'gewaarworden, ware nemen, aandacht schenken aan'*. Het gewaarworden en onbevangen waarnemen in het hier en nu en het loskomen van oude gedachten en gevoels- en wilspatronen is hierbij aan de orde. Scharmer (2007) spreekt in dit opzicht van *'precensing'*. Dit is de combinatie van *'presence'* (het hier en nu) en *'sensing'* (het voelen en waarnemen van het hier en nu).

Zelfbeeldvragenlijsten, zoals de FMI² (Brown & Ryan, 2003) en de MAAS³ (Schroevers et. al, 2008) gaan in op hoe alert, oplettend, bewust (thoughtful) iemand waarneemt. Vragen gaan onder andere over *'ik sta open voor de ervaring van het moment, ik ben oplettend en ik vang signalen op en ik handel niet automatisch'* (Brown & Ryan, 2003, vert., p.826) en *'ik merk ik dat luister met een half oor en tegelijk met iets anders bezig ben'* (Schroevers et. al, p.234). Vragenlijsten vanuit het leerling perspectief, zoals de Nederlandse vertaling van de LCQ⁴, de Leerklimaatschaal (Henckel, 2011) richten zich op het ervaren van die oplettendheid van de leraar. Een vraag is bijvoorbeeld: *'Deze docent ziet wat er in de klas gebeurt'*. (ibid., p.31).

In de Vragenlijst PS (VLPS1.0)⁵ binnen dit onderzoeksproject is dit aspect uitgewerkt in de subschaal *Alertheid in en bewustzijn van het waarnemen van signalen*.

Het gaat hierbij om het waarnemen van verbale en non-verbale signalen van leerlingen die vragen om afstemming op het gebied van aandacht, bevestiging of ondersteuning met de

² Freiburg Mindfulness Inventory

³ Mindfulness and Attention Awareness scale

⁴ Learning Climate Questionnaire

⁵ Vanaf hier wordt de vragenlijst omschreven als VLPS1.0

leerlingen en die voortkomen uit de basisbehoeften aan relatie, competentie en autonomie. (Ainsworth, 1969; Van Manen, 1991; Deci & Ryan, 2000). Vragen zijn:

Items leraarvariant	Items leerlingvariant
Ik let op signalen van leerlingen.	Mijn leraar let op mij, hij heeft mij in de gaten.
Ik zie (merk) aan het gedrag van leerlingen dat zij mijn aandacht nodig hebben.	Mijn leraar weet wanneer ik aandacht nodig heb.

Interpretatie en empathie

De geneigdheid van de leraar (opvoeder) om signaal te herkennen (interpretatie) en zich te verplaatsen in het kind (empathie)

Verplaatsing in het kind betekent erkenning van het kind als een autonoom persoon met eigen behoeften die kunnen afwijken van de leraar (opvoeder). Dit houdt in dat er bewust aandacht moet zijn voor een georiënteerdheid op het kind, dat wil zeggen het verplaatsen in het denken, voelen en willen van het kind (Meins & Ferryhough, 2010). Daar tegenover staan de opvoedingsdoelen en de persoonlijke behoeften van de leraar zelf. Een goede en rechtmatige keuze maken tussen de georiënteerdheid op het kind, de opvoedingsdoelen en de leraar zelf heeft een morele lading (Tirri & Nokelainen, 2011). Het gaat om het besef van wat voor effect een actie kan hebben op de ander, het kind in dit geval. Dit element is uitgewerkt in de ESS⁶ (Tirri & Nokelainen, 2011), in items zoals: *'Ik kan het goed vinden met anderen die anders denken dan ik. In een conflictsituatie probeer ik me te verplaatsen in de positie van de ander', (p.66, vert).*

In de VLPS1.0 is dit aspect uitgewerkt in de subschaal *Bewustzijn van en empathische interpretatie van de signalen*.

Vragen richten zich op het bewustzijn en begrip van gezichtspunten van leerlingen, die anders kunnen zijn, en daar rekening mee houden (Ainsworth, 1969, Jennings & Greenberg, 2009 Tirri & Nokelainen 2011). Voorbeelden zijn:

Items– leraar variant	Items leerling variant
Ik heb begrip voor de gevoelens van een leerling, ook als ik een conflict met hem/haar heb.	Mijn leraar begrijpt mij, ook als we onenigheid met elkaar hebben.
Ik verplaats me in waarden en normen van leerlingen, ook als deze afwijken van mijn waarden en normen.	Mijn leraar heeft begrip voor mijn mening, ook als hij een andere mening heeft.

Het geven van een adequate en tijdige respons

De geneigdheid van de leraar (opvoeder) om een passend en tijdig antwoord te geven op de vraag of de behoefte van het kind.

Bij de conceptvorming van PS blijft het vaag wat nu precies de adequaatheid van de respons bepaalt (De Wolff & Van der Veer, 1995). Ryan en Deci (2000) wijzen op de invloed van een

⁶ Ethical Sensitivity Scale

harmonieuze relatie op de menselijke basisbehoefte verbondenheid. Dat vraagt om het ervaren van warmte en aansluiting in een relatie. Het verbindende wordt als een belangrijk element in een opvoedkundige relatie gezien en als een belangrijk kenmerk van een sensitieve houding. (Pianta 2001, Spilt, et.al, 2012). Een juiste timing kan hierbij van belang zijn (Ainsworth, 1969; Van Manen, 1991).

De beleving en interpretatie van de leerling is een belangrijke graadmeter voor de kwaliteit van de respons (Rodgers & Raider-Roth, 2006, Jennings & Green, 2009). In meerdere vragenlijsten voor leerlingen vormt dan ook de *ervaren* responsiviteit van de leraar een thema. Dit is onder andere uitgewerkt in vragenlijsten zoals de LCQ en in de Nederlandse vertaling daarvan: de Leerklimaat schaal (Henckel 2011) en de verkorte VIL, een vertaalde versie van de QT⁷ (Créton & Wubbels 1984). Voorbeelden van vragen zijn onder andere: *‘mijn leraar beantwoordt mijn vragen volledig en nauwkeurig, mijn leraar luistert naar hoe ik dingen zou willen aanpakken* (Henckel, p.32). *Als je iets niet snapt, heeft deze leraar daar begrip voor* (Créton & Wubbels, 1984).

In de VLPS1.0 is dit aspect uitgewerkt in twee subschalen. Ten eerste in de subschaal *Een adequate respons*. Dit betekent op een goede en rechtmatige wijze tegemoetkomen aan de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling van de leerling, de basisbehoeften relatie, autonomie, competentie (Van Manen, 1991, Deci and Ryan, 2000). Vragen zijn:

Items– leraar variant	Items leerling variant
Ik help leerlingen als zij dat nodig hebben.	Mijn leraar helpt mij, als ik dat nodig heb
Ik ga zorgvuldig in op vragen van leerlingen.	Mijn leraar luistert goed naar mijn vragen als hij iets uitlegt.

Daarnaast is dit uitgewerkt in de subschaal *Een getimede respons*. Een effectieve respons komt tijdig en getimed tegemoet aan autonomie relatie en competentie (Ainsworth 1969, Van Manen, 1991, Deci and Ryan 2000, Rimm-Kaufmann et al. 2003). Vragen zijn:

Items– leraar variant	Items leerling variant
Ik grijp in, op het moment dat de situatie daar om vraagt	Op het moment dat het nodig is in de klas, grijpt mijn leraar in.
Ik laat merken dat ik iets gezien of gehoord heb, ook al kan ik er op dat moment niet op ingaan.	Deze leraar laat merken dat hij je gezien of gehoord heeft, ook al moet je even wachten

Aandacht voor balans in de relatie

De geneigdheid van de opvoeder om een ‘mismatch’ in de relatie toe te laten en te erkennen, de betekenis ervan in pedagogisch inzicht in te schatten en te zorgen voor ‘vernieuwde’ verbinding.

De spanning in een pedagogische relatie kan gaan over afstemming, dat wil zeggen aanpassing *aan* het kind (zijn/haar wensen volgend) of verplaatsing *in* het kind (in denken, voelen, willen). Bij het laatste lijkt een harmonieuze interactie de focus. Dit is tegelijk een

⁷ Questionnaire on Teacher Interaction

spanningsveld. De opvoedkundige motieven van de opvoeder hoeven namelijk niet overeen te komen met de verlangens en behoeften van het kind. Er zijn vele factoren die binnen een interacties een rol kunnen spelen (Grossmann & Grossmann, 2007). Tronick (2006) wijst hierin op 'matching' in relaties en de aspecten 'verwijdering in en herstel van de relatie'. Hierbij blijft de opvoeder onafhankelijk van de keuze van de respons gericht op een harmonieuze interactie of op een beoogd herstel hiervan. Dit is een essentie. De keuze voor een respons kan voortkomen uit een opvoedkundig belang en kan op korte termijn tot een verwijdering, een 'disconnectie' in de relatie leiden. Tegelijk kan het tegelijk een opbrengst ten aanzien van autonomie en zelfregulatie tot gevolg hebben. De sensitieve opvoeder is zich bewust van het belang van een actie en tevens gericht op het herstel van de relatie om vertrouwen te behouden en te versterken. Dit laatste draagt ook een morele lading in zich. Vragenlijsten als de leerklimaatschaal (Henckel, 2011), de verkorte VIL (Wubbels & Créton, 1984) en de ESS (Tirri & Nokelainen, 2011) richten zich ook op dit spanningselement in opvoedingsrelaties. Vragen zijn: *Mijn leraar heeft ervoor gezorgd dat ik de doelen van het vak en wat ik moet doen echt begreep* (Henckel, 2011, p 32). *Deze leraar is bereid iets opnieuw uit te leggen*, (Wubbels & Creton). *In conflicten doe handel ik met als doel goede persoonlijke relaties te behouden* (Tirri & Nokelainen, 2011, p 58),

Dit aspect is in de VLPS1.0 uitgewerkt in de subschaal *aandacht voor de harmonie en balans in de relatie*. Vragen richten zich op het bewustzijn dat 'disconnection' plaatvindt, naast een voortdurende gerichtheid op verbinding of het streven hiernaar.

Items– leraar variant	Items leerling variant
Ik praat een conflict met een leerling uit.	Als ik een conflict (onenigheid) heb met mijn meester, dan praat hij het uit met mij.
Als een leerling nukkig (dwars) is los ik het op met een grapje.	Als ik boos of dwars ben, dan lost mij meester het op met een grapje.

Voordat de vragenlijst is voorgelegd aan de deelnemende leraren en leerlingen, zijn de vragen besproken in het onderzoeksteam van het RAAK PRO project . Daarnaast zijn de vragenlijsten voorgelegd aan een groep van wetenschappelijke onderzoekers, aan de deelnemende onderzoekende leraren en aan ervaren leraren uit het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Op basis daarvan zijn items bijgesteld en aangepast tot de versie VLPS1.0.

Afname vragenlijst in fase 1 van het RAAK PRO project

De vragenlijst is in de eerste projectfase beantwoord door 410 leerlingen van 10-14 jaar en 27 leraren van 9 deelnemende scholen. Dit waren 6 reguliere scholen en 3 scholen voor speciaal onderwijs (cluster 2). De vragenlijst is anoniem ingevuld door leraren en leerlingen.

De vragenlijst bestaat uit 27 items met een 4 puntschaal:

- past helemaal bij mij /deze leraar (score 1)
- past redelijk goed bij mij / deze leraar (score 3)
- past minder bij mij / deze leraar (score 5)
- past helemaal niet bij deze leraar (score 7) .

De items zijn positief gesteld. In de scoreverdeling is 1 een hoge score en 7 een lage score.

Subschaal	Voorbeeld items ■ leraren: n =27 ■ leerlingen: n = 410	Gemiddelde scores Scorerange hoog-laag: 1-7
<i>Alertheid en bewustzijn in de waarneming van leerlingssignalen</i>	■ Ik let op signalen van leerlingen. ■ Mijn leraar(meester of juf)let op mij, hij heeft mij in de gaten	■ \bar{n} 1.7 (.7) ■ \bar{n} 2.9 (1.0)
<i>Empathische interpretatie van leerlingssignalen</i>	■ In mijn lessen stel ik me voor wat leerlingen een uitdagende aanpak vinden. ■ Mijn leraar (meester of juf) weet wat ik fijn vind als ik moet werken aan een taak.	■ \bar{n} 2.0 (.7) ■ \bar{n} 3.1 (1.3)
<i>Het geven van een adequate respons</i>	■ Ik ben streng als dit nodig is. ■ Mijn leraar (meester of juf) is streng als dit nodig is.	■ \bar{n} 1.9 (.7) ■ \bar{n} 2,7 (1.2)
<i>Het geven van een getimede respons</i>	■ Ik help leerlingen op het moment dat dit nodig is. ■ Mijn leraar (meeste of juf) helpt mij op het moment dat dit nodig is.	■ \bar{n} 1.6 (.8) ■ \bar{n} 2,7 (1.2)
<i>Aandacht voor harmonie, balans in de relatie</i>	■ Ik leg aan leerlingen uit waarom ik iets doe ■ Mijn leraar (meester of juf) legt uit aan mij waarom hij/zij iets doet.	■ \bar{n} 1,5 (.5) ■ \bar{n} 3.0 (1.3)

Figuur 1 : gemiddelde scores leraren en leerlingen op de subschalen van de vragenlijst VLPS

Uit de respons van de leraren (n = 27) komt naar voren dat de gemiddelde scores van leraren zich bevinden tussen 1,7 en 2,0 (zie fig. 1). Dit wil zeggen dat leraren de aspecten van PS gemiddeld *redelijk goed* tot *helemaal goed* bij zichzelf vinden passen. Uit de respons van de leerlingen (n = 410) komt naar voren dat de gemiddelde scores van leerlingen zich bevinden tussen 2,7 en 3.1. Dat wil zeggen dat leerlingen aspecten van PS gemiddeld wat *minder goed* tot *redelijk goed* bij hun leraren vinden passen. Een statistische analyse in SPSS toont dat er verschillen zijn tussen leraren en leerlingen in hun scores over PS van de leraren (Palant 2005). De Mann-Whitney test laat op alle subschalen significante verschillen zien tussen hoe leraren hun PS inschatten en hoe leerlingen dit waarderen: (1) waarnemen van signalen (sig .000), (2) interpreteren van signalen (sig .000), (3) een adequate (sig. 000) en (4) tijdige respons (sig.000) en ook voor (5) balans in de relatie (sig .000).

Doorontwikkeling van de vragenlijst

Bij de constructie van een vragenlijst is de betrouwbaarheid of interne consistentie (samenhang) van de schaal een belangrijk kwaliteitscriterium. De vraag die men hierbij kan stellen is of de items allen samen hetzelfde onderliggende construct meten. De interne consistentie van de schaal wordt gemeten met de statistische methode Cronbach's Alpha. Een goede betrouwbaarheid voor een totaalschaal is groter dan .7 (Palant, 2005). Zowel de leraar variant als de leerling variant van de VLPS1.0 hebben een goede betrouwbaarheid en een Cronbach's Alpha van respectievelijk .819 en .927 .

Ten behoeve van de doorontwikkeling van de vragenlijst is eveneens de interne consistentie of samenhang van de 5 subschalen onderzocht. Hiervoor is de leerling variant geanalyseerd , omdat het leerling respons aanzienlijk groter is dan de leraar respons (leerlingvariant n= 410; leraarvariant n = 27). De 5 subschalen en 27 items hebben echter niet allemaal een hoge interne consistentie (zie fig 2).

Subschaal	Interne Consistentie
1: Waarnemen en bewustzijn signalen	Cronbach's Alpha. : .647 Itemcorrelatie van alle 5 items > .2 -.4
2: Empathische interpretatie signalen	Cronbach's Alpha. : .788 Itemcorrelatie van alle 5 items > .2 -.4
3: Adequate respons	Cronbach's Alpha. : .750 Itemcorrelatie van 5 items > .2 -.4
4: Tijdige respons:	Cronbach's Alpha. : .616 Itemcorrelatie van 4 items > .2 -.4 • V20_3_strengalsnod: Itemcorrelatie .090
5: Harmonie relatie:	Cronbach's Alpha. : .701 Itemcorrelatie van 6 items > .2 -.4
3/4a: Respons (nieuwe subschaal vervangt 3-4)	Cronbach's Alpha. : .750 Itemcorrelatie van alle 6 items > .2 -.4 • V05_4_tijdingrijp: Inter- item,107

Figuur 1: interne consistentie subschalen PS

Op basis van de bevindingen en de lage betrouwbaarheid van subschaal 4 zijn de subschalen (3) Adequate respons en (4)Tijdige respons samengevoegd.

De reden voor deze verandering is dat een adequate respons passend is en ook een bepaalde timing kent (Ainsworth, 1969; Van Manen, 1991). Binnen de twee schalen was er daardoor mogelijk overlap in construct. Er was ook overlap in de items, waarbij de tijdigheid mogelijk onvoldoende tot uiting kwam. Binnen de schaal zijn ook 4 items verwijderd in verband met een lage inter- itemcorrelatie, overlap tussen items of een zwakke formulering :

- V10_4_tijdbegrip (formulering onduidelijk)
- V11_3_beurtop (woordgebruik 'beurt op ' onduidelijk)
- V20_3_strengalsnod (lage inter-item correlatie – overlap met V05_4_tijdingrijp)
- V21_4_tijdhulp (overlap V04_3_hulpnodig)

De samenvoeging en verwijdering van de items leidt tot een goede betrouwbaarheid van de nieuwe samengevoegde schaal. Cronbach's Alpha: .750

Daarnaast is voor de doorontwikkeling bekeken of ieder item zelf ook voldoende bijdraagt aan de samenhang van een subschaal. Dat wordt bekeken met een inter-item correlatie (samenhang tussen items). Een betrouwbare inter-itemcorrelatie is minimaal van .2- .4. Items die niet onvoldoende samenhang hebben kunnen verwijderd worden. Op basis daarvan is de vragenlijst aangepast niet allen aangepast op subschaal niveau, maar ook op itemniveau.

De meeste items op de VLPS1.0 hebben een hoge inter-itemcorrelatie. Slechts één item heeft een lage inter-itemcorrelatie (lager dan .2). Dit is het item *V20_3_strengalsnod*. (Mijn leraar is streng als nodig). Om deze reden is dit item verwijderd. Dit item kent bovendien een overlap met *V04_4_Tijdingrijp* (Op het moment dat het nodig is in de klas, grijpt mijn meester in). Dit item heeft een matige inter-item correlatie (.266). De reden dat deze items een lage consistentie laten zien zou kunnen samenhangen met een meer negatieve inkleuring van de stelling.

Voordat de vragenlijst wordt toegepast in fase 2 van de RAAK PRO project worden de bevindingen en de bijgestelde vragenlijsten opnieuw voorgelegd aan de het werkveld, het onderzoeksteam en het wetenschappelijk onderzoeksveld. Tot slot worden de vragenlijsten in een pilot voorgelegd aan een groep leraren-in-opleiding en een groep leerlingen. Op basis daarvan kunnen er nog aanpassingen in de vragenlijst gemaakt worden

Referenties

Ainsworth, M.D. (1969) *Maternal sensitivity observations scales* .

Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84:4, 822-848

Créton, H., & Wubbels, Th. (1984). *Ordeproblemen van beginnende docenten*. Academisch proefschrift. Utrecht: W.C.C.

Creton, H, & Wubbels (1984). De Vragenlijst interpersoonlijk leraargedrag (VIL).

Donkers, A. Vermulst, A. (2008) . De Klimaatschaal. <https://www.klimaatschaal.nl/Klimaatschaal> retrieved. juni 2015

Henckel, C. (2011). *De samenhang tussen waargenomen docentgedrag en de ervaren sociale veiligheid in de klas*. Masterthesis Utrecht: UU.

Jansen, H. (2005). *Levend leren. Ontwikkeling, onderzoek en ondersteuning binnen het pedagogisch werkveld*. Utrecht: uitgeverij Agiel .

Jennings, P.A., Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*. 79:1, 491-525.

Grossmann & Grossmann (2007). *The impact of attachment to mother and father at an early age on children's psychological development through young adulthood*. http://www.child-encyclopedia.com/documents/GrossmannANGxp_rev.pdf. Accessed [14-02-2013].

Lieshout van, T. (2002/2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohm Stafleu van Loghum.

Meins E. & Ferryhough, C. (2010). *Mind Mindedness Coding manual version 2.0*. Unpublished manuscript. Durham University, Durham, UK.

Palant, J. (2005) *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Sydney: Ligare

Pianta, R.C., Hamre, B., Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In: Weiner, I.B., Reynolds, W.M., Miller, G.E. (2003) *Handbook of psychology, vol 7 Educational Psychology*, Ch. 10. New Jersey: John Wiley & sons Inc. pp 199- 234.

Pianta, R. La Paro, K. & Hamre, B. (2005). *The Classroom Assessment Scoring System*. retrieved from: <http://www.cehd.umn.edu/ceed/projects/atc/resources/CLASSOverview.pdf>, juni 2015

Rimm-Kaufman, S.R., Voorhees, M.D., Snell, M.E., La Paro, K.M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23:3, 151–163.

Rodgers, C.R., & Raider-Roth, M.B. (2006) Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 12:3, 265-287.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55, 68-78.

Scharmer, C.O. (2007). *Theory U: Leading from the future as it emerges*. Cambridge, Mass: Society for Organizational learning.

Schroevers, M., Nyklíček I., & Topman, R. (2008) Validatie van de Nederlandstalige versie van de Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). *Gedragstherapie*. 41, 225-240

Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., Thijs, J.T, Leij, A. van der (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human development*, 14(3), 305-318.

Tirri, k. & Nokelainen, P. (2011). *Measuring multiple intelligences and moral sensitivities in Education*. Rotterdam: SensePublishers

Tronick (2006). The inherent stress of normal daily life and social interaction. *Annals New York Academia of Sciences* 1094, 83-104.

Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*,

Williams, G.C.& Deci E.L. (1996). The Learning Climate Questionnaire (LCQ)
<http://www.ext.colostate.edu/logos/4hdocs/The%20Learning%20Climate%20Questionnaire.pdf> retrieved 010314
Wolff, M. de & R. van der Veer (1995). Sensitiviteit als pedagogische categorie: een poging tot verheldering, *Comenius*, vol 15, p 420-435

Wubbels, T. Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research* 43 6–24