

VIPP-School

Versterken van de leerkracht-leerlingrelatie als fundament voor een betere gedragsregulatie van jonge schoolkinderen

Kim M. Starreveld, Mathilde M. Overbeek (Projectleider),
Agnes M. Willemen & Marian J. Bakermans-Kranenburg



**LEERKRACHT- LEERLING
INTERACTIE ONDERSTEUNEN**

Eindrapportage augustus 2024

Projectnummer: 40.5.19630.025

Starreveld, K. M., Overbeek M. M., Willemen A. M., & Bakermans-Kranenburg M. J.

VIPP-School

Versterken van de leerkracht-leerlingrelatie als fundament voor een betere gedragsregulatie van jonge schoolkinderen

Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam

(Eindrapport, projectnummer 40.5.19630.025)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

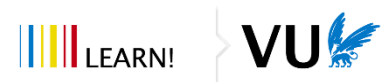
Aan dit onderzoek werkten scholen uit de volgende provincies mee:

Gelderland (Eerbeek, Lunteren, Woudenberg, Zevenhuizen), Noord-Holland (Abcoude, Amsterdam, Haarlem, Hilversum, Weesp), Overijssel (Almelo, Zwolle), Utrecht (De Meern, Leidsche Rijn, Maartensdijk, Vleuten), Zeeland (Kamperland, 's-Heerenhoek) en Zuid-Holland (Alblasserdam, Alphen a/d Rijn, Bleiswijk, Capelle a/d IJssel, Dordrecht, Gouderak, Haastrecht, Hendrik-Ido-Ambacht, Ridderkerk, Rhoon, Rozenburg, Rotterdam, Spijkenisse, Waddinxveen, Zwijndrecht)



Dit onderzoek is gefinancierd door: het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

(NRO projectnummer 40.5.19630.025)



Contents

Samenvatting	5
1.1 Maatschappelijke context en aanleiding	8
1.2 Probleemstelling en theoretisch kader	8
1.3 Onderzoeksvragen	12
1.4 Onderzoeken tijdens de coronacrisis	13
2 Deelstudie 1. Ontwerp VIPP-School interventie	15
2.1 Onderzoeksaanpak	15
2.2 VIPP-School.....	16
2.3 Ervaringen met VIPP-School.....	18
2.4. Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 1	24
3. Deelstudie 2 – Leerkracht-klas interacties	27
3.1 Onderzoeksaanpak	27
3.2 Instrumentontwikkeling	29
3.3 Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 2	33
4. Deelstudie 3. Effectiviteit VIPP-School	35
4.1 Onderzoeksaanpak	35
4.2 Effectiviteit VIPP-School	37
4.3 Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 3	39
5. Conclusie.....	43
5.1 Opbrengsten van het onderzoek	43
5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek	45
5.3 Praktische implicaties	46
Literatuur	48
Output	54
Bijlagen	57

Ondersteunen van leerkracht-leerlinginteracties

Samenvatting onderzoek



Kim M. Starreveld, Msc, Dr. Mathilde M. Overbeek,
Dr. Agnes M. Willemen & Prof. Dr. Marian J. Bakermans-Kranenburg



Leerkrachten hebben wel eens te maken met lastig gedrag van leerlingen.

Voor leerlingen die moeite hebben met het reguleren van hun emoties en gedrag, kunnen positieve interacties met hun leerkracht een wereld van verschil maken.

We onderzochten hoe VIPP-School leerkrachten hierin kan ondersteunen.

1

Ontwikkeling van VIPP-School



Een gezinsinterventie op basis van video-feedback (VIPP-SD) is in samenwerking met onderzoekers, VIPP-SD coaches en onderwijs-professionals aangepast voor het gebruik in groep 1 t/m 4 in het basisonderwijs (VIPP-School). Het onderzoek laat zien dat VIPP-School succesvol ingezet kan worden om leerkrachten te ondersteunen in hun interactie met leerlingen met lastig gedrag.

2

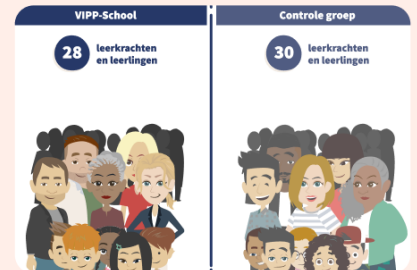
Ontwikkeling van een observatie-instrument



Er is een observatie-instrument ontwikkeld om 'live' in de klas de interactie tussen de leerkracht en de klas in kaart te brengen. Dit instrument heet de Child-Caregiver Interaction Scale for Early Elementary Education (CCIS-E) en kan gebruikt worden in wetenschappelijk onderzoek om de ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas te meten.

3

Effectiviteit van VIPP-School



De effectiviteit van VIPP-School is getoetst in een gerandomiseerd onderzoek met 58 leerkrachten. We zagen dat leerkrachten sensitiever werden en meer ondersteunend in hun interactie met leerlingen na VIPP-School. Er was geen effect op sensitief grenzen stellen en meer indirecte uitkomsten, waaronder externaliserend leerlinggedrag en zelfgerapporteerde kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie.



Conclusie

VIPP-School blijkt goed uitvoerbaar te zijn en nuttig voor leerkrachten. De interventie helpt hen aantoonbaar in de omgang met de leerlingen met lastig gedrag en in interactie met de hele klas.



Samenvatting

Leerkrachten hebben op school vaak te maken met lastig gedrag van leerlingen en weten niet altijd hoe zij hiermee om moeten gaan (Joosten et al., 2014). Deze moeite in de omgang met het gedrag van deze leerlingen leidt vaak tot een neerwaartse spiraal van negatieve interactiepatronen tussen de leerkracht en leerlingen en een verslechterde leerkracht-leerlingrelatie. Zo'n negatief interactiepatroon kan leiden tot toegenomen gedragsproblemen bij leerlingen en gevoelens van machteloosheid bij leerkrachten, met een slechtere interactie en meer problemen als gevolg (McGrath & Bergen, 2015; Hamre & Pianta, 2001; Henricsson & Rydell, 2004).

Om deze negatieve gevolgen te voorkomen is het juist voor leerlingen met lastig gedrag belangrijk dat er wordt ingezet op het aanbieden van geschikte ondersteuning in de klas en het verbeteren van de relatie met de leerkracht. We weten namelijk dat een goede leerkracht-leerlingrelatie zorgt voor veerkracht bij risico en het functioneren van kinderen met emotionele en gedragsproblemen bevordert (McGrath & Van Bergen, 2015; Baker, 2006).

In dit onderzoeksproject is in drie deelstudies onderzocht hoe leerkrachten in groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs ondersteund kunnen worden in de omgang met kinderen met lastig gedrag.

In **deelstudie 1** is de kortdurende, gedragsgerichte evidence-based ouder-kind interventie: Video-Feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD, Juffer et al., 2008) aangepast voor gebruik op scholen om de interactie tussen de leerkracht en een leerling te verbeteren (VIPP-School). Hierbij is samengewerkt met leerkrachten en onderwijsprofessionals om een interventie te ontwikkelen die zowel acceptabel als haalbaar is binnen de schoolcontext. VIPP-School werkt op basis van video-feedback in 6 bezoeken aan de bekrachtiging van sensitief leerkrachtgedrag, het stellen van grenzen en het reguleren van kindgedrag. Leerkrachten worden gefilmd in interactie met een kind. Deze video's worden vervolgens samen met een coach bekeken en geanalyseerd. De coach geeft gerichte feedback op basis van de beelden. Deelstudie 1 laat zien dat de ouder-kind interventie succesvol kan worden aangepast naar een leerkracht-leerling versie en ingezet kan worden in de schoolcontext.

Bij het onderzoeken van de effectiviteit van VIPP-School in deelstudie 3 in een gerandomiseerd onderzoek is een van de secundaire uitkomstmaten de ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas. In de praktijk bleek het moeilijk om een instrument te vinden dat specifiek gericht was op de interacties tussen leerkracht en leerlingen in de klas, wat direct geobserveerd kon worden (in plaats van op basis van video-opnamen) en waarin het bovendien relatief eenvoudig was om getraind te worden. Om deze redenen richt **deelstudie 2** zich op de aanpassing van een

bestaand observatie-instrument uit de kinderopvang, de Child-Caregiver Interaction Scale (CCIS; Carl 2007, 2010) voor gebruik in groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs (CCIS-E). Deze deelstudie geeft informatie over de constructie van de CCIS-E, het gebruik en de eerste psychometrische eigenschappen. Bij de aanpassing en evaluatie van het instrument zijn leerkrachten en onderwijsassistenten nauw betrokken geweest. De resultaten suggereren dat de CCIS-E gebruikt kan worden voor het meten van ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas in de vroege basisschoolomgeving.

In **deelstudie 3** werd de effectiviteit van VIPP-School onderzocht in een gerandomiseerd onderzoek met 58 leerkracht-leerling koppels. De resultaten laten zien dat leerkrachten die hadden deelgenomen aan VIPP-School meer ondersteunend waren in hun interactie met kinderen, zowel in één-op-één interactie als in de klas, in vergelijking met de leerkrachten uit de controlegroep. We vonden geen interventie-effect op het sensitief stellen van grenzen, het externaliserende gedrag van de kinderen, de zelfgerapporteerde kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie, de self-efficacy van leerkrachten en het schoolgeluk van kinderen. Deze uitkomsten kunnen als indirecte effecten worden beschouwd, volgend op veranderingen in leerkrachtgedrag. Daarmee zijn deze uitkomsten moeilijker direct positief te beïnvloeden en kunnen effecten meer tijd vergen om zichtbaar te worden.

Op basis van de bevindingen van het huidige onderzoeksproject adviseren wij scholen en samenwerkingsverbanden om gedragsproblemen van leerlingen op school aan te pakken via het verbeteren van de leerkracht-leerlinginteractie. VIPP-School lijkt als interventie leerkrachten effectief te kunnen ondersteunen in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen door het verhogen van hun sensitiviteit en ondersteunende vaardigheden. Het inzetten van VIPP-School in de eerste jaren van het basisonderwijs kan een preventieve functie vervullen in het voorkomen van gedragsproblemen op latere leeftijd.

Aangezien dit de eerste studie is die heeft gekeken naar de effectiviteit van VIPP-School, is meer vervolgonderzoek nodig om de gevonden resultaten te repliceren en mogelijke indirecte effecten van VIPP-School in kaart te brengen. In dit vervolgonderzoek zou de CCIS-E gebruikt kunnen worden als instrument om ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas te meten, maar verder onderzoek met grotere steekproeven is nodig om de betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument vast te stellen.

Het zou goed zijn als vervolgonderzoek ook zou kijken naar de kosten-effectiviteit van VIPP-School. Deze analyse kan behulpzaam zijn om de interventiekosten af te zetten tegen de besparingen of voordelen op lange termijn, zoals de invloed van meer sensitieve en ondersteunende leerkracht-leerlinginteracties op een geanticiperde afname van het zorggebruik van leerlingen. Ook zien we mogelijkheden om de VIPP-School interventie verder uit te werken door te onderzoeken in hoeverre het netwerk van

de leerling meer betrokken kan worden of door VIPP-School aan te bieden aan een leerkracht en een (kleine) groep leerlingen.

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (40.5.19630.025), de Vrije Universiteit Amsterdam en de deelnemende onderzoeksscholen.

1.1 Maatschappelijke context en aanleiding

Met de invoering van Passend Onderwijs in 2015 is het streven om zoveel mogelijk kinderen naar school te laten gaan in hun eigen buurt en omgeving, waar zij onderwijs krijgen dat past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Dit geldt ook voor kinderen die vanwege leer- of gedragsproblemen extra ondersteuning nodig hebben.

Schoolbesturen hebben de verantwoordelijkheid om voor kinderen met een zogenoemde ‘ondersteuningsbehoefte’ zo passend mogelijk onderwijs te bieden. Schoolbesturen in een regio bundelen hun krachten in een Samenwerkingsverband. Er zijn samenwerkingsverbanden voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs. Een Samenwerkingsverband bepaalt in overleg met de gemeente hoe zij de voorzieningen voor extra ondersteuning bij de aangesloten scholen organiseren. Door te overleggen met de gemeente kunnen tevens passend onderwijs en jeugdhulp op elkaar afgestemd worden.

De ondersteuning die het Samenwerkingsverband biedt, richt zich op het bevorderen van het functioneren van het kind op school. Leerlingen gaan bijvoorbeeld aan de slag met aangepast lesmateriaal, krijgen individuele begeleiding gericht op hun gedrag of werkhouding of de leerkracht krijgt hulp door extra handen in de klas, bijvoorbeeld in de vorm van het inzetten van een onderwijsassistent. Waar de expertise of het ondersteuningsaanbod van het Samenwerkingsverband tekortschiet worden kinderen doorverwezen naar de jeugdhulp. Idealiter ontstaat er dan een samenwerking tussen het onderwijs en jeugdhulp, maar scholen ondervinden vaak nog afstemmingsproblemen met jeugdhulp, wat de begeleiding van leerlingen niet ten goede komt (Ledoux et al., 2020). Door leerkrachten te ondersteunen bij het vroegtijdig signaleren van en interveniëren bij probleemgedrag kunnen problemen opgelost worden of kan verergering van problemen voorkomen worden. Een verwijzing naar de jeugdhulp kan hierdoor mogelijk uitblijven.

1.2 Probleemstelling en theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat er in de literatuur bekend is over gedragsproblemen in de klas (1.2.1), leerkracht-leerling relaties (1.2.2), twee theorieën die een voedingsbodem bieden voor interventies bij lastig gedrag: de gehechtheidstheorie en de sociale leertheorie (1.2.3), en een reeds bestaande wetenschappelijk bewezen interventie die ouders ondersteunt in de omgang met hun kind met lastig gedrag: de Video-Feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (1.2.4)

1.2.1 Gedragsproblemen in de klas

Kinderen hebben recht op een plek op school waar zij hun talenten kunnen ontwikkelen, ongeacht hun ondersteuningsbehoefte. In de praktijk blijkt het echter lastig om in de

klas voldoende aandacht te hebben voor alle kinderen en hun individuele behoeften. Leerkrachten hebben vooral moeite met de omgang met leerlingen die opstandig zijn en slecht luisteren (Joosten et al., 2014). Cijfers over de prevalentie van gedragsproblemen lopen uiteen van 2 tot 35% afhankelijk van de gehanteerde definities (van der Ploeg, 2011). Vanwege deze brede range is het relevanter om te kijken naar welk gedrag leerkrachten als storend ervaren: meer dan 60% van de leerkrachten in het basisonderwijs beschrijven hun moeilijkste leerling als dwars, druk of agressief (Joosten, 2014).

1.2.2 Leerkracht-leerling relaties

Gedragsproblemen in de klas kennen veel verschillende oorzaken, zoals onder- of overprikkeling, een moeilijke thuissituatie of faalangst. Gedragsproblemen zijn doorgaans interactieproblemen en leiden vaak tot een neerwaartse spiraal van negatieve interactiepatronen tussen de leerkracht en leerlingen (Henricsson & Rydell, 2004; Horreweg, 2015). Deze negatieve interactiepatronen kunnen leiden tot een negatieve leerkracht-leerlingrelatie. Een negatieve leerkracht-leerlingrelatie kan vervolgens weer gedragsproblemen versterken en schoolprestaties doen verslechteren (Hamre & Pianta, 2001; Henricsson & Rydell, 2004).

Om deze negatieve gevolgen te voorkomen is het juist voor deze groep leerlingen belangrijk dat er wordt ingezet op het aanbieden van geschikte ondersteuning in de klas en het verbeteren van de relatie met de leerkracht. We weten namelijk dat een goede leerkracht-leerlingrelatie zorgt voor veerkracht bij risico en het functioneren van kinderen met emotionele en gedragsproblemen bevordert (McGrath & Van Bergen, 2015; Baker, 2006).

Onderzoek van Hamre en Pianta (2001) laat zien dat leerlingen met gedragsproblemen die een positieve relatie met hun leerkracht hebben kunnen vormen in de kleuterklas, minder gedragsproblemen laten zien in hun verdere schoolcarrière. Een goede leerkracht-leerlingrelatie kan leerkrachten motiveren om een leerling meer te ondersteunen in zijn of haar academische ontwikkeling (Hamre & Pianta, 2001), en een warme, vertrouwde leerkracht-leerlingrelatie met weinig conflict hangt samen met positieve schoolprestaties (Hamre & Pianta, 2001; Baker, 2006).

1.2.3 Gehechtheidstheorie en sociale leertheorie

Twee theorieën die relevant zijn om het gedrag van leerkrachten in interactie met hun leerlingen te begrijpen zijn de gehechtheidstheorie en de sociale leertheorie. Van jongs af aan zoeken kinderen nabijheid bij een vertrouwde opvoeder in tijden van stress, en in stressvrije omstandigheden gebruiken ze deze veilige basis om van daaruit op ontdekking te gaan (exploreren) (Bowlby, 1973). Het patroon dat zich ontwikkelt tussen opvoeder en kind in het nabijheid zoeken en exploreren noemen we een gehechtheidsrelatie (Ainsworth, 1978). Deze relatie kan zowel veilig als onveilig zijn,

afhankelijk van de beschikbaarheid en reacties van de opvoeder. De zojuist beschreven leerkracht-leerlingrelaties zijn betekenisvolle relaties die een gehechtheidscomponent bevatten vanwege de dagelijkse interactie (Bakermans-Kranenburg, 2021; Schuengel, 2012). Net als ouders kunnen leerkrachten optreden als veilige basis om vanuit te exploreren en als veilige haven om bij terug te komen in tijden van stress (Verschueren & Koomen, 2012).

De *gehechtheidstheorie* leert ons dat sensitieve en adequate reacties op de signalen van kinderen in belangrijke mate bepalend zijn voor het ontwikkelen van een veilige gehechtheidsrelatie (De Wolff & van IJzendoorn, 1997). Sensitiviteit verwijst naar het vermogen om signalen van een kind nauwkeurig waar te nemen, juist te interpreteren en adequaat en snel op deze signalen te reageren (Ainsworth et al., 1974). Leerkrachten die sensitief reageren en op een sensitieve manier grenzen stellen (disciplineren) moedigen kinderen aan om hun gedrag te reguleren. Echter, bij kinderen met gedragsproblemen is het voor leerkrachten moeilijker om sensitief te reageren. Daardoor hebben deze leerlingen minder kans om met hun leerkracht een positieve relatie op te bouwen, terwijl deze kinderen daar juist veel baat bij zouden hebben.

De *coercion theory*, voortkomend uit sociale leertheorieën, benadrukt ook het belang van positieve interacties tussen leerkracht en leerling voor de ontwikkeling van het kind. Volgens deze theorie neemt uitdagend gedrag van kinderen toe wanneer hun negatieve gedrag (onbewust) wordt versterkt door hier als verzorger herhaaldelijk aan toe te geven (Patterson, 1982). Interventies die gericht zijn op het bevorderen van klassenmanagement (bijv. positieve bekrachtiging, grenzen stellen en toezicht houden) hebben veelbelovende resultaten laten zien in het verminderen van uitdagend gedrag bij kinderen (Oliver et al., 2011).

Omdat de gehechtheidstheorie en de coercion theorie zich richten op verschillende aspecten van leerkracht-leerling interacties, vullen ze elkaar aan bij het verbeteren van de interactie van leerkrachten met hun leerlingen. De twee theorieën zijn eerder gecombineerd in interventies voor de schoolcontext (bijv. Key2-Teach, Hoogendijk et al., 2018; Teacher-Child Interaction Therapy, McIntosh, Rizza & Bliss-Leslie, 2000; Playing-2-gether, Vancraeyveldt et al., 2015). Deze interventies omvatten vaak veel sessies, wat suboptimaal is voor implementatie in de dagelijkse onderwijspraktijk. Bovendien zijn de meeste schoolinterventies gericht op leerlingen in plaats van op dyadische leerkracht-leerling interacties (Paulus et al., 2016). Een kortdurende interventie met een focus op gedrag gericht op het verbeteren van leerkracht-leerling interacties zou daarom nuttig kunnen zijn.

1.2.4 Video-Feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)

Er zijn al veel interventies gericht op het verbeteren van gedragsproblemen middels het versterken van de relatie tussen ouder en kind ontwikkeld en onderzocht. Bakermans-Kranenburg en collega's (2003) onderzochten in een meta-analyse 70 studies naar de effectiviteit van interventies die beoogden de ouderlijke sensitiviteit en de gehechtheidsrelatie van jonge kinderen met hun ouder te verbeteren. Met behulp van de uitkomsten van die meta-analyse is een kortdurende, gedragsgerichte interventie ontwikkeld om de interactie tussen ouder en kind te verbeteren: de Video-Feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD, Juffer et al., 2008). VIPP-SD werkt op basis van video-feedback aan de bekrachtiging van sensitief opvoedgedrag, het stellen van grenzen en het reguleren van kindgedrag. Ouders worden gefilmd in interactie met hun kind. Deze video's worden vervolgens samen met een coach bekeken en geanalyseerd. De coach geeft gerichte feedback op basis van de beelden.

VIPP-SD wordt zowel preventief als curatief ingezet bij veel verschillende gezinnen en professionele opvoeders uit verschillende landen, met beoogde effecten op het gebied van positieve interactie en verminderde gedragsproblemen. VIPP-SD richt zich op jonge kinderen (t/m 7/8 jaar) aangezien vooral bij jonge kinderen de relatie een krachtig middel is om verandering in gedrag te bereiken (Bakermans-Kranenburg, 2003).

VIPP-SD heeft vanuit de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth e.a, 1978) en de *coercion theory* van Patterson (1982) een degelijk theoretisch kader. VIPP-SD is gestructureerd, geprotocolleerd en opgenomen in de Databank Effectieve Jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut; de Deelcommissie Jeugdzorg en psychosociale/pedagogische preventie beoordeelde VIPP-SD met de hoogste kwalificatie: 'Effectief volgens sterke aanwijzingen'

De effectiviteit van VIPP-SD is uitgebreid bestudeerd in gerandomiseerde gecontroleerde onderzoeken en heeft positieve effecten aangetoond op de sensitiviteit van de ouder/opvoeder, de opvoedattitudes en de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie van het kind met de ouder/opvoeder in verschillende groepen ouders met zowel typisch als atypisch ontwikkelende kinderen in verschillende landen. Zo is bijvoorbeeld aangetoond dat VIPP-SD effectief is in het verbeteren van de sensitiviteit van ouders met (hoog risico op) mishandeling, die in armoede leven of worstelen met eetstoornissen, en ook bij pleeg- en adoptieouders, en ouders van kinderen die een verhoogd risico lopen op externaliserende problemen of autisme (zie voor meta-analyses: Juffer et al., 2017; Van IJendoorn et al., 2022). Daarnaast is in verschillende studies een afname van gedragsproblemen bij kinderen gerapporteerd na het volgen van VIPP-SD (bijv. Bakermans-Kranenburg et al., 2008; Klein Velderman et al., 2006; O'Farrelly et al., 2021; Van Zeijl et al., 2006).

VIPP-SD is eerder aangepast voor gebruik buiten de gezinscontext in de kinderopvang (Werner et al., 2018), maar is nog niet getoetst in de schoolcontext. Eerder onderzoek naar VIPP-SD heeft laten zien dat de interventie een attitude- en gedragsverandering bij de opvoeder kan bewerkstelligen. In de kinderopvang werd gevonden dat pedagogisch medewerkers na deelname aan VIPP-SD meer sensitief handelden op de groep en dat zij meer positieve attitudes hadden over sensitief opvoeden en het stellen van grenzen (Werner et al., 2018). VIPP-SD ziet lastig gedrag als een breder probleem in de disregulatie van emoties en leert de (professionele) opvoeder in de interventie hoe het kind te ondersteunen in het omgaan met onrust en emoties. Dat maakt de VIPP-interventie geschikt om in te zetten voor de ondersteuning van kinderen met uiteenlopende verklaringen voor hun lastige gedrag.

1.3 Onderzoeksvragen

Het doel van het onderzoeksproject was om de VIPP-SD interventie aan te passen en te optimaliseren voor gebruik op scholen (VIPP-School) en inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van VIPP-School. Hiertoe zijn drie deelstudies uitgevoerd die elk antwoord geven op relevante onderzoeksvragen.

1.3.1 Deelstudie 1

In deelstudie 1 is antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag:

1. Hoe kan de VIPP-SD interventie, oorspronkelijk ontwikkeld voor de gezinscontext, worden aangepast voor de schoolcontext?

Specifieke deelvragen hierbij waren:

- Wat zijn de ervaringen van leerkrachten en VIPP-coaches met VIPP-School, specifiek met betrekking tot haalbaarheid en acceptatie?
- Hoe kan de feedback van leerkrachten en VIPP-coaches gebruikt worden in de verdere ontwikkeling van VIPP-School?

1.3.2 Deelstudie 2

Dit onderzoeksproject richt zich niet alleen op de dyadische interactie tussen leerkracht en leerling, maar de interactie van de leerkracht met de hele klas is ook een belangrijke indirecte uitkomst. Voordat de effectiviteit van de VIPP-School interventie, zoals ontworpen in deelstudie 1 onderzocht kan worden is het belangrijk om een goed observatie-instrument te hebben dat zicht richt op ondersteunende interactie van de leerkracht in de klas. Daarom richtte deelstudie 2 zich op de onderzoeksvraag:

2. Hoe kan ondersteunende interactie tussen de leerkracht en de klas worden gemeten?

Een bijbehorende deelvraag was:

- Wat zijn de psychometrische eigenschappen van het observatie instrument om ondersteunende interactie tussen de leerkracht en de klas te meten?

1.3.3 Deelstudie 3

De resultaten uit het verkennende kwalitatieve onderzoek in deelstudie 1 en het ontwerp van een instrument voor het meten van ondersteunende klasseninteractie in deelstudie 2 komen samen in een effectonderzoek naar VIPP-School in deelstudie 3.

Deelstudie 3 richtte zich op de volgende hoofdvraag:

3. In hoeverre vergroot deelname aan VIPP-School de geobserveerde sensitiviteit en de vaardigheid sensitief grenzen te stellen van de leerkracht in interactie met de geselecteerde leerling?

Aanvullende deelvragen hierbij waren:

- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie, zowel vanuit het perspectief van de leerkracht als van de leerling?
- In hoeverre vermindert deelname aan VIPP-School de gedragsproblemen van de leerling?
- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de gevoelens van self-efficacy van de leerkracht?
- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School het schoolgeluk van de leerling?
- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas?

Deze drie deelstudies gezamenlijk bieden een uitgebreide evaluatie van de VIPP-School interventie en geven inzicht in de aanpassingen die nodig zijn voor effectieve implementatie in de schoolcontext.

1.4 Onderzoek tijdens de corona pandemie

De dataverzameling tijdens dit onderzoek werd uitgevoerd in de periode van mei 2019 tot en met juli 2023. Door de uitbraak van het coronavirus kregen we te maken met meerdere lockdowns, met uitval van leerlingen en leerkrachten door quarantaine, schoolsluitingen en een hoge werkdruk als gevolg. Dit heeft de uitvoering van het onderzoek bemoeilijkt. In 2020 konden we helaas minder leerkrachten de coaching middels VIPP-School bieden dan aanvankelijk beoogd, omdat de scholen gesloten bleven of niet toegankelijk waren voor onderzoeksmedewerkers. In de periode na de schoolsluitingen bleef de werkdruk bij leerkrachten erg hoog waardoor minder leerkrachten gebruik maakten van de mogelijkheid om deel te nemen aan de coaching. Omdat de opstart van de coaching met deelnemende leerkrachten regelmatig moeilijk verliep en deze pas later in het schooljaar aanving, is de follow-up meting vrij

incompleet, met data van minder dan de helft van de deelnemers, door tijdsdruk aan het einde van het schooljaar. Door het kleinere aantal deelnemers dan beoogd was het helaas niet mogelijk om de aanvankelijk geplande subanalyses naar effectiviteit van VIPP-School voor kleuters vergeleken met leerlingen uit groep 3-4, uit te voeren.

2 Deelstudie 1. Ontwerp VIPP-School interventie

2.1 Onderzoeksaanpak

Er is steeds meer bewijs dat VIPP-SD ook geschikt is om professionele opvoeders te ondersteunen bij het verbeteren van de interactie met de kinderen in hun zorg (Van IJzendoorn et al., 2022). Het doel van de eerste deelstudie was daarom om inzicht te krijgen in de benodigde stappen om VIPP-SD aan te passen voor optimaal gebruik in de basisschoolcontext. Hiertoe is de samenwerking met de praktijk opgezocht middels een eerste kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten en VIPP-coaches met de interventie op het gebied van aanvaardbaarheid en haalbaarheid.

Twee versies van de VIPP-School handleiding zijn ontwikkeld (kleuters, groep 3-4), waarbij de methodiek hetzelfde is, maar het spel- en taakmateriaal is aangepast aan de leeftijd van de leerling. Deze ontwikkeling vond plaats in samenwerking met de ontwikkelaars van VIPP-SD en de praktijk bestaande uit twee VIPP-coaches, zes onderwijsprofessionals en twee leerkrachten. In een reeks van focusgroepen en bijeenkomsten werd besproken hoe VIPP-SD kon worden aangepast van de gezinscontext naar de schoolcontext.

De handleidingen van drie versies van VIPP-SD (de originele VIPP-SD, versie 3.0: Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2016; VIPP voor de kinderopvang, VIPP-CC: Werner, 2018; VIPP voor kinderen van 8-9 jaar, VIPP-Twins middle-childhood cohort: Vermeulen & Vrijhof, 2017) zijn gebruikt voor het tekstueel aanpassen van de handleiding voor VIPP-School.

De twee VIPP-coaches die hebben bijgedragen aan het ontwerp van de handleiding hebben VIPP-School uitgevoerd met twee leerkracht-leerling koppels uit de kleuterklas. De ervaringen van de VIPP-coaches en de leerkrachten werden in kaart gebracht middels verschillende methoden:

- Logboeken van de coaches: Na elk bezoek vulden de VIPP-coaches standaard een aantal open vragen in over het verloop van het bezoek, de houding van de leerkracht en de interactie tussen leerkracht en leerling.
- Evaluatie-interviews: Na de interventie werd met iedere leerkracht en haar VIPP-coach een semi-gestructureerd interview gehouden om dieper in te gaan op hun ervaringen met VIPP-School. Deze interviews vonden plaats op de school van de leerkracht en duurden 2 tot 2,5 uur.
- Vragenlijst: De leerkrachten vulden een aangepaste versie van de Social Validity Scale (Seys, 1987) in om met de evaluatie-interviews te trianguleren.

Praktijkfeedback van deze leerkrachten en coaches werd gebruikt om de handleiding aan te passen, waarna een derde leerkracht-leerling koppel uit groep 4 de VIPP-School interventie ontving. Ook bij deze leerkracht vulde de coach een logboek in na ieder

bezoek en is er na afloop van het traject een evaluatie- interview met de leerkracht en coach gehouden.

De ervaringen van alle leerkrachten en VIPP-coaches zijn samengevoegd en geanalyseerd met behulp van Atlas.ti 22, software voor kwalitatieve analyse. We gebruikten een gefundeerde benadering met sensibiliserende concepten om aandacht te vestigen op belangrijke factoren en de gegevens te ordenen (Bowen, 2006; McMillan & Schumacher, 2001). De thematische analyse van de gegevens werd uitgevoerd volgens de zes stappen zoals samengevat in Peel (2020).

2.2 VIPP-School

VIPP-SD is aangepast voor gebruik in groep 1 t/m 4 van basisscholen: VIPP-School. Daarbij is rekening gehouden met de verschillen tussen de gezinscontext en de dagelijkse praktijk op scholen. Met meer pedagogische verdieping dan in de gezinsversie sluit VIPP-School aan bij het kennisniveau van leerkrachten, en ook de educatieve component krijgt meer aandacht. In de interventie hebben de coach en de leerkracht een gelijkwaardige rol. De leerkracht is de expert over de leerling, didactiek en groepsprocessen. De coach kijkt de situatie met een frisse blik en is expert op het gebied van sensitiviteit en sensitieve disciplineren. Het combineren van deze twee perspectieven bevordert professionele samenwerking. Verder houdt VIPP-School rekening met de beperkte tijd en beschikbaarheid van leerkrachten om deel te nemen aan een interventie.

VIPP-School bestaat uit vijf interventiebezoeken van ongeveer anderhalf uur op school, waarvan de eerste vier sessies tweewekelijks plaatsvinden. Tussen het vierde en vijfde bezoek zit gemiddeld drie weken. Gedurende ieder bezoek worden video-opnamen gemaakt van de leerkracht en leerling terwijl zij 10 tot 20 minuten samen aan een aantal interactietaken werken. Deze taken weerspiegelen dagelijkse schooltaken, zoals een puzzel maken, opruimen, of samen een boek lezen. De leerkracht wordt gevraagd om op de leerling te reageren zoals zij of hij dat gewoonlijk doet en de coach interfereert niet tijdens de interactietaken. De eerste vier opnames worden gemaakt met de leerling alleen, buiten de klas, zodat de leerkracht volledige aandacht heeft voor de leerling en kan oefenen met nieuw gedrag. De laatste opname wordt in de klas gemaakt, om de leerkracht uiteindelijk te coachen in de toepassing van de geleerde vaardigheden in de dagelijkse klassensituatie.

In elke sessie bekijken de leerkracht en de coach de video van de vorige keer. Daarbij geeft de coach feedback op de interacties tussen leerling en leerkracht. Deze feedback wordt voorbereid door de coach in de tijd tussen twee bezoeken. De coach benoemt positieve interacties en ondersteunt de leerkracht bij het aanleren van sensitieve reacties en disciplineringsstrategieën. Sensitief disciplineren wil zeggen dat de leerkracht de leerling stimuleert om een (soms saaie of vervelende) taak uit te voeren

door begrip te tonen voor de gevoelens van de leerling en tegelijkertijd strategieën aan te reiken om de taak vol te houden, bijvoorbeeld door het opdelen van een grote taak in kleinere stukken of door positieve feedback te geven op een deel van de taak dat al gelukt is.

Tijdens de bespreking van de feedback blijft de leerkracht de expert waar het over de leerling gaat. De coach verbindt ervaringen van de leerkracht met deze specifieke leerling, met haar kennis over de ontwikkeling van kinderen, strategieën voor sensitief disciplineren en specifieke behoeften die leerlingen met gedragsproblemen in de klas vaak hebben (zoals de behoefte aan voorspelbaarheid). De bezoeken hebben een duidelijke opbouw en borduren inhoudelijk op elkaar voort. In ieder bezoek ligt de nadruk op een thema dat ontleend is aan de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth e.a, 1978) en de *coercion* theorie (Patterson, 1982).

De eerste vier bezoeken gaan over de toepassing van sensitiviteit en sensitieve disciplineren in de interactie. Er wordt gestart met observeren hoe de leerling afwisselt tussen exploratiegedrag (bijvoorbeeld: spelen) en gehechtheidsgedrag (bijvoorbeeld: contact zoeken) en hoe deze gedragingen vragen om verschillende reacties van een leerkracht. De leerkracht ontvangt aanvullend informatie over hoe regels uitleggen aan kinderen en afleiding gebruikt kunnen worden als manieren om om te gaan met ongewenst gedrag. In het volgende bezoek ligt de nadruk op het leren herkennen van (subtiele) signalen van de leerling. De coach helpt hierbij door 'ondertiteling' aan de gezichtsuitdrukkingen en het verbale en non-verbale gedrag van de leerling te geven. Op het gebied van sensitieve disciplineren is er aandacht voor positieve bekrachtiging van gewenst gedrag. Het belang van snel en adequaat reageren op deze signalen wordt verder uitgediept in bezoek drie, met aandacht voor de sensitiviteitsketen. Op beeld laat de coach zien hoe de leerling reageert op de leerkracht wanneer de leerkracht snel en adequaat op een signaal van de leerling reageert. Daarmee focust de coach de leerkracht op de feedback vanuit de leerling en maakt zichzelf daarmee op termijn overbodig. De coach vertelt de leerkracht over sensitieve disciplineringsstrategieën zoals het gebruik van een sensitieve pauze. Tijdens het vierde bezoek wordt de omgang met positieve en negatieve emoties van leerlingen besproken en empathie voor het kind bevorderd. Het vijfde bezoek is een boostersessie waarin alle thema's worden herhaald en er expliciet aandacht wordt geschonken aan de transfer van de geleerde vaardigheden naar de dagelijkse praktijk in de klas (zie Tabel 1 voor een beschrijving van de thema's van de individuele bezoeken).

Tabel 1. *Thema's in VIPP-School*

Sessie	Focus	Thema	Beschrijving
1	Sensitiviteit	Exploratiedrag vs. gehechtheidsdrag	Uitleggen dat kinderen wisselen tussen ontdekkend gedrag (bijv. proberen iets te laten werken) en gehechtheidsdrag (bijv. oogcontact zoeken), wat verschillende reacties van de leerkracht vereist.
	Sensitief grenzen stellen	Inductieve discipline en afleiding	Het belang van redenen geven voor regels en verwachtingen (inductieve discipline) en het gebruik van afleidingstechnieken om de aandacht van het kind indien nodig te heroriënteren.
2	Sensitiviteit	'Speaking for the child'	Ondersteuning van de leerkracht bij het herkennen van (subtiele) signalen van de leerling door 'ondertitels' te geven bij het verbale en non-verbale gedrag van de leerling.
	Sensitief grenzen stellen	Positieve bekrachtiging	Het aanmoedigen van adequaat gedrag van kinderen door beloningen of complimenten te geven, waardoor de kans stijgt dat het gewenste gedrag herhaald wordt.
3	Sensitiviteit	Sensitiviteitsketen	Focus op het belang van snelle en adequate reacties op signalen van de leerling. Aan de hand van opnames wordt benadrukt hoe de leerling reageert wanneer de leerkracht snel en adequaat reageert op een signaal van de leerling. Hierdoor wordt de aandacht van de leerkracht gevestigd op de feedback van de leerling, met als uiteindelijk doel het leergedrag van de leerkracht onafhankelijk te maken van de coach.
	Sensitief grenzen stellen	Sensitieve pauze	Introductie van het gebruik van een sensitieve "pauze" om de leerkracht en/of de leerling te helpen kalmeren voor het spreken over moeilijk gedrag. Deze pauze stelt beide partijen in staat zijn hun kaltme te herwinnen, zodat ze het gedrag kunnen gaan bespreken en de relatie repareren.
4	Sensitiviteit	Omgaan met positieve en negatieve emoties	Aanmoedigen van open communicatie over gevoelens, waarin het belang van het erkennen en valideren van zowel positieve als negatieve emoties wordt benadrukt. Er wordt aandacht besteed aan het interpreteren van kindsignalen die ambigu of vervormd kunnen zijn door ervaringen van het kind in andere relaties.
	Sensitief grenzen stellen	Empathie voor het kind	Bevorderen van emotioneel begrip en empathie. Dit omvat het innemen van het perspectief van het kind, met medeleven reageren en ook het stimuleren van empathie en compassie van het kind voor andere kinderen
5	Sensitiviteit en sensitief grenzen stellen	Booster sessie	Alle thema's worden herhaald, met expliciete aandacht voor de overdracht van de geleerde vaardigheden naar de dagelijkse klassenpraktijk.

2.3 Ervaringen met VIPP-School

De ervaringen van leerkrachten en VIPP-coaches die aan de eerste VIPP-School trajecten hebben meegedaan, zijn samen te vatten in vijf hoofdthema's: (1) planning, (2) interventie-elementen, (3) werkalliantie, (4) veranderingen in de leerkracht-leerling interactie, en (5) het definiëren van de doelgroep. Hieronder worden de thema's toegelicht en geïllustreerd met enkele citaten van de leerkrachten. De namen van de leerlingen zijn gefingeerd om privacy te waarborgen.

Thema 1: Planning

Leerkrachten gaven aan dat ze beperkt beschikbaar waren en dat de planning van de bezoeken flexibel rekening moest kunnen houden met hun schema's. Over het algemeen beoordeelden Leerkrachten 1 en 2 de werkbaarheid van VIPP-School hoog op de vragenlijst ($M = 4,04$, range 1-5), waarbij ze ook de tijdsinvestering hoog vonden.

Conflicterende Verantwoordelijkheden. Tijdens de interventieweken voelden leerkrachten soms dat deelname aan VIPP-School botste met andere verplichtingen zoals lesgeven, stagiairs begeleiden en administratief werk. Vooral voor Leerkracht 3, die tijdens de coronacrisis begon, waren tijdgebrek en conflicterende verantwoordelijkheden een probleem.

Leerkracht 2: "Een paar weken geleden was ik bezig met administratief werk en toen dacht ik, wacht eens even, door VIPP-School heb ik hier niet genoeg tijd voor. De bezoeken duren meer dan een uur."

Vervanging Vinden. De leerkrachten hadden een collega nodig die hun klas over nam terwijl zij deelnamen aan VIPP-School. Voor Leerkracht 2 was het gemakkelijk om vervanging te vinden, maar voor de andere twee leerkrachten was dit soms een uitdaging.

Logboek coach Leerkracht 3: "De directeur, die de klas zou overnemen terwijl de leerkracht deelneemt aan VIPP-School, was vijftien minuten te laat. (...) Een uur later klopt hij op ons raam om te laten weten dat hij verder moet met andere taken. Dus konden we de sessie niet afmaken."

Thema 2: Interventie-elementen

Taken. Alle leerkrachten waardeerden de variatie in taken en benadrukten het belang van afwisseling tussen gestructureerd en ongestructureerd spel. De leerkrachten stelden voor om de moeilijkheidsgraad van taken te variëren (bijvoorbeeld de keuze tussen een eenvoudige en een moeilijkere puzzel), zodat de leerkracht kon kiezen wat het meest passend was voor deze leerling. Leerkrachten vonden dat de taken echte schooltaken vertegenwoordigden en zo realistische situaties voor interactie tussen leerkracht en leerling boden. Sommige activiteiten waren echter niet praktisch of riepen

niet het gewenste gedrag van het kind op. Bijvoorbeeld, de opruimtaak riep niet effectief uitdagend gedrag op, omdat "opruimen" een standaardpraktijk is tijdens een schooldag.

Dyadische Interactie. Voor alle leerkrachten leek de focus op de dyadische leerkracht-leerlingrelatie een nieuw perspectief op gedragsproblemen van leerlingen te bieden. Leerkrachten genoten van het individueel werken met hun leerling. Leerkrachten 2 en 3 merkten op dat VIPP-School hen ertoe bracht tijd vrij te maken voor korte dyadische interacties.

Leerkracht 3: "Ik werd me meer bewust van het belang van persoonlijke aandacht voor kinderen. Dit doe ik nu vaker in mijn klas. Bijvoorbeeld, tijdens zelfstandig werken nodig ik nu vaker een kind of enkele kinderen uit aan mijn tafel om samen te werken, een spel te spelen of hen te helpen met hun taken."

Daarnaast bood het een-op-een werken tijdens VIPP-School leerlingen de kans om buiten het klaslokaal individuele tijd met de leerkracht door te brengen.

Leerkracht 1: "Nathans ouders lieten me weten dat hij thuis vertelt over wat hij met mij deed tijdens VIPP-School, dat hij het leuk vindt en dat hij denkt dat ik echt aardig ben. Ja, hij vond VIPP-School echt leuk, vooral het individuele contact met mij. Veel kinderen vinden dat leuk."

Video-feedback. Leerkrachten genoten van het bekijken van de video's en vonden ze informatief. Leerkracht 2 merkte op dat het haar meer bewust maakte van haar eigen gedrag.

Leerkracht 2: "De video-feedback moet onderdeel blijven van de interventie, omdat je terugkijkt op je acties. Je kunt er zoveel van leren. Je ziet je eigen gedrag en het maakt je soms aan het denken: 'Oeps, dat was niet erg slim, dat deed ik onbewust.'"

Gefilmd worden en zichzelf op het scherm zien was niet ongemakkelijk voor de leerkrachten. Ze gaven aan dat ze eraan gewend waren om gefilmd te worden als onderdeel van hun opleiding. Leerkracht 3 voelde zich wat ongemakkelijk toen ze de eerste video's zag, maar raakte er snel aan gewend.

Geprotocolleerde aanvullende informatie. De pedagogische informatie die coaches tijdens bezoeken gaven, omvatte een breed scala aan onderwerpen met betrekking tot gedragsproblemen bij kinderen. Niet alle inhoud was van toepassing op elke leerling. Bovendien werd sommige inhoud als te specifiek voor ouder-kindrelaties beschouwd.

Coach Leerkracht 2: "Er was bijvoorbeeld iets over hoe leerkrachten en kinderen zo'n speciale band kunnen hebben dat buitenstaanders dat niet begrijpen. Dat vond ik niet passend voor een leerkracht-kindrelatie."

De leerkrachten en coaches erkenden dat de inhoudelijke informatie hun kennis tot op zekere hoogte uitbreidde, maar merkten ook op dat dit meer had kunnen zijn. Aangezien de leerkrachten aanzienlijke kennis hadden van de ontwikkeling van kinderen en interactieprocessen, hadden ze behoefte aan meer diepgaande inhoud en waardeerden ze daarom de aanvullende informatie over onderliggende processen bij gedragsproblemen van kinderen.

Coach Leerkracht 1: "Ik merkte dat de leerkracht echt geïnteresseerd was in de aanvullende informatie over hoe kinderen met gedragsproblemen heel gevoelig kunnen zijn voor prikkels. Ik vond het jammer dat ik haar niet meer diepgaande informatie kon geven, omdat de inhoud vaak niet veel nieuwe inzichten bood."

Beide coaches gaven aan dat de pedagogische informatie te repetitief was en afleidde van de boodschappen in de video-feedback. Soms was de hoeveelheid informatie niet gelijkmatig verdeeld over de opbouw van het bezoek.

Thema 3: Werkalliantie

De coaches, die gewend waren met ouders te werken, moesten hun weg vinden in het opbouwen van een goede relatie met een andere professional – de leerkracht. De coaches voelden soms dat ze misschien te directief waren bij het geven van feedback.

Coach Leerkracht 2: "Dat was iets waar ik mee worstelde. De leerkracht had 35 jaar onderwijservaring en dan zou ik haar vertellen hoe ze dingen moest aanpakken? (...) Ik dacht dat ik pedant overkwam. Het zou gemakkelijker zijn geweest als ik een jongere leerkracht had gecoacht."

De leerkrachten hebben de coaches echter niet als directief ervaren en waren blij met de constructieve opmerkingen. De leerkrachten waardeerden de gestructureerde en opbouwende interactie met de coaches.

Thema 4: Veranderingen in de Leerkracht-Leerling Interactie

De effectiviteit van VIPP-School op de Sociale Validiteitsvragenlijst werd bovengemiddeld beoordeeld door Leerkracht 1 (3,43) en Leerkracht 2 (3,81). De gegevens tonen aan dat de interventie het meest effectief was in het helpen van leerkrachten om (1) signalen van het kind te interpreteren, (2) het exploratieve gedrag van het kind te ondersteunen, (3) moeilijk gedrag van het kind te voorkomen en aan te pakken, en (4) meer begrip te hebben voor de achtergrond van gedragsproblemen. Dit wordt ondersteund door gegevens uit de evaluatie-interviews.

Leerkracht-Leerling Interactie. Na de interventie merkten leerkrachten dat hun interacties met de leerling waren verbeterd en dat dit kon worden toegeschreven aan VIPP-School.

Leerkracht 3: *"Tijdens de eerste paar bezoeken was Rebecca echt stil, maar ik merkte dat ze er stiekem van genoot. 'De leerkracht is er voor mij!' Tijdens de latere bezoeken opende ze zich meer in de individuele interactie met mij en later opende ze zich meer in de klas. We hadden onze eigen grappen over taken in VIPP-School: 'hé aapje, hé schaap' (handpoppen). Rebecca begon op te bloeien tijdens het traject. Ik weet niet zeker hoe onze relatie zou zijn ontwikkeld zonder VIPP-School."*

Leerkrachten en coaches merkten dat de leerkrachten vaker subtiele kindsignalen opmerkten en meer in lijn reageerden met de wisselende behoeften van de leerling tussen exploratiegedrag en het zoeken van nabijheid.

Logboek coach Leerkracht 2: *"Vaker wacht de leerkracht met ingrijpen en laat ze Daniel de leiding nemen. Op zijn eigen voorwaarden zoekt hij contact met de leerkracht en zij reageert."*

Tijdens de eerste vier bezoeken oefenden leerkrachten hun interacties met de leerling buiten het klaslokaal om te oefenen met nieuwe vaardigheden in een rustige omgeving. Om de toepassing van geleerde vaardigheden in de dagelijkse praktijk te bevorderen, vond het vijfde bezoek plaats in het klaslokaal. Leerkrachten vonden sommige vaardigheden gemakkelijk toe te passen in de dagelijkse praktijk, zoals het vaker complimenteren van positief kindgedrag en zich bewust zijn van het effect van hun eigen acties. Andere vaardigheden waren moeilijker toe te passen. Leerkracht 2 had moeite om uit te vinden hoe ze wat ze had geleerd in de dyadische interacties kon toepassen in een grote verscheidenheid aan klassenomstandigheden.

Leerkracht 2: *"Ik vind VIPP-School nuttig. Ik kijk anders naar Daniel dan voorheen, maar ik mis een stuk in de interventie. (...) Ik begrijp nu beter hoe ik op Daniel moet reageren, maar hoe doe ik dat in de aanwezigheid van alle kinderen waarop hij explosief reageert?"*

Veranderingen in het Gedrag van het Kind in de Klas. Leerkracht 3 merkte veranderingen op in het gedrag van Rebecca in de klas. Voor de interventie was ze verlegen, tijdens de interventie stelde ze zich meer open op naar haar leerkracht en klasgenoten. De andere leerkrachten zagen geen substantiële gedragsveranderingen in het gedrag van hun leerling in de klas. Ze beoordeelden het klasklimaat als de component waarop de interventie het minste effect had ($M = 2,50$). Impulsief gedrag van de kinderen nam af tijdens de dyadische momenten met de leerkracht, maar in de klas was het nog steeds aanwezig. Echter, zelfs wanneer leerkrachten geen daling in het impulsieve gedrag van de kinderen ervoeren, vonden ze het makkelijker om hen te corrigeren dankzij verbeteringen in hun onderlinge relatie.

Leerkracht 2: *"Daniel accepteert mijn 'nee' meer. Natuurlijk zijn er dagen die moeilijker voor hem zijn, maar vroeger waren er dagen dat*

ik zijn naam honderd keer moest roepen om hem te corrigeren. Nu hoef ik hem alleen maar aan te kijken om hem te corrigeren."

Verandering van Perspectief op Gedragsproblemen bij Kinderen. Alle leerkrachten gaven aan na afloop van de interventie anders te kijken naar de gedragsproblemen van de leerlingen. In plaats van het gedrag alleen als storend te ervaren, toonden de leerkrachten na de interventie meer empathisch begrip.

Leerkracht 1: "Vanmorgen onderbrak Nathan mij weer om de antwoorden te geven. Hij wil het zo graag. Ik kan er nu om lachen. Het is gewoon zijn enthousiasme, ik wil hem niet te veel tegenhouden."

Thema 5: Bepalen van de Doelgroep

Leerkrachtondersteuning. Volgens Leerkrachten 1 en 2 zijn er momenteel geen geprotocolleerde interventies die zich richten op gedragsproblemen vanuit een relationeel perspectief. VIPP-School zou een waardevolle aanvulling zijn op wat momenteel wordt aangeboden, door expliciet te focussen op deze leerkracht-leerlingrelatie. Deze leerkrachten zouden VIPP-School aanbevelen aan hun collega's.

Jaren Onderwijservaring. Leerkrachten verschilden in hun mening over in hoeverre VIPP-School leerkrachten met uitgebreide onderwijservaring kan ondersteunen. Leerkracht 2 had 35 jaar ervaring en vond nog steeds dat ze iets van de interventie had geleerd. Haar coach merkte op dat de leergierigheid van de leerkracht haar in staat stelde om te profiteren van de interventie.

Leerkracht 2: "Ik heb het gevoel dat ik 35 jaar onderwijservaring kan hebben, maar zelfs ik kan nieuwe dingen leren. Ik heb echt nuttige tips gekregen van VIPP-School die ik wist, maar niet actief toepaste in de klas. Die 'natuurlijk'-momenten. Je bent nooit te oud om te leren."

De coach die met Leerkracht 1 werkte, die 15 jaar onderwijservaring had, vond echter dat de interventie geschikter zou zijn voor leerkrachten met minder ervaring, omdat VIPP-School mogelijk niet voldoende nieuwe informatie biedt voor ervaren leerkrachten. De vragenlijst toont aan dat Leerkracht 1 een positiever beeld had van haar eigen vaardigheden (4,88) dan Leerkracht 2 (2,88).

Kiezen van de Leerling. Leerkracht 1 had niet veel moeite met het omgaan met Nathans gedrag, wat zou kunnen verklaren waarom ze vond dat VIPP-School misschien niet veel nieuwe inzichten bood. De leerkracht had liever deelgenomen met een ander kind, maar deze ouders gaven hiervoor geen toestemming. Ze merkte op dat VIPP-School het meest waardevol zou zijn als het werd aangeboden aan leerkrachten met een leerling waarmee ze aanzienlijke moeilijkheden ervaren.

Over het algemeen vonden leerkrachten dat VIPP-School het meest nuttig zou zijn voor leerkrachten in de lagere groepen van de basisschool die moeilijkheden ervaren in de

interactie met kinderen met lastig gedrag. Vroege interventie kan helpen om het ontstaan van ernstigere gedragsproblemen te voorkomen. Leerkracht 1 merkte op dat de meeste gedragsproblemen in groep 3 ontstaan omdat kinderen vanaf dan aan meer verwachtingen moeten voldoen dan in de kleuterklas. De doelgroep van VIPP-School zou dus niet beperkt moeten zijn tot kleuterleerkrachten, maar ook leerkrachten van groep 3 en groep 4 moeten omvatten. Leerkracht 3 dacht dat VIPP-School mogelijk niet geschikt is voor kinderen in groep 5 en hoger.

Leerkracht 3: "Misschien is VIPP-School niet geschikt voor kinderen vanaf groep 5 en hoger. Ze zijn vaak assertiever in de relatie met de leerkracht en vinden het niet altijd leuk om individueel met hun leerkracht te werken."

Het Betrekken van het Netwerk. Leerkracht 2 suggereerde dat VIPP-School nog effectiever zou zijn als het zorgnetwerk van het kind bij de interventie werd betrokken. Ze deelde haar nieuwe inzichten met haar collega en Daniels ouders om hen aan te moedigen een vergelijkbare aanpak te gebruiken.

2.4. Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 1

Het doel van deze studie was om antwoord te geven op de onderzoeksvraag:

1. Hoe kan de VIPP-SD interventie, oorspronkelijk ontwikkeld voor de gezinscontext, worden aangepast voor de schoolcontext?

Specifieke deelvragen hierbij waren:

2. Wat zijn de ervaringen van leerkrachten en VIPP-coaches met VIPP-School specifiek met betrekking tot haalbaarheid en acceptatie?
3. Hoe kan de feedback van leerkrachten en VIPP-coaches gebruikt worden in de verdere ontwikkeling van VIPP-School?

Deze deelstudie laat zien dat VIPP-SD kan worden aangepast aan de schoolcontext om te worden toegepast in groep 1 t/m 4 van de basisschool. We vonden voorlopige aanwijzingen dat VIPP-School leerkrachten in deze groepen kan ondersteunen in hun interactie met kinderen met gedragsproblemen. Onze kwalitatieve bevindingen suggereren dat deelname aan VIPP-School mogelijk leidt tot verbeteringen in de sensitiviteit van de leerkracht en een groeiend empathisch begrip over het gedrag van het kind. Dit is in lijn met een meta-analyse van 25 gerandomiseerde gecontroleerde onderzoeken naar VIPP-SD, die positieve effecten op opvoedgedrag liet zien ($d = 0.38$; Van IJendoorn et al., 2022). Hoewel leerkrachten niet altijd een directe afname zagen in het externaliserende gedrag van het kind in de klas, gaven ze wel aan dat het makkelijker werd om het gedrag van het kind te corrigeren.

Bij de verdere ontwikkeling van VIPP-School is het belangrijk om aandacht te besteden aan verschillende aanbevelingen. Ten eerste kan het plannen van interventiebezoeken

praktische moeilijkheden opleveren. Meer specifiek kunnen leerkrachten moeite hebben om een vervangende leerkracht te vinden tijdens de bezoeken. Dit is in lijn met eerdere implementatiestudies (bijv. McIntosh et al., 2000; Vancraeyveldt et al., 2015). Succesvolle implementatie van VIPP-School vereist flexibiliteit van de coach, coördinatie van vervanging van de leerkracht, of het uitvoeren van bezoeken tijdens de lunchpauze of andere momenten dat de leerkracht even buiten de klas kan zijn. Barnicott et al. (2023) vonden dat de flexibiliteit van coaches in het (her)inplannen van VIPP-SD-sessies ook als een behulpzame factor werd ervaren door moeders met een persoonlijkheidsstoornis.

Ten tweede moet de inhoud van de interventie zorgvuldig worden beoordeeld. Leerkrachten waardeerden de focus op de dyadische relatie, en beoordeelden de interactieve taken die in de interventie werden gebruikt als gevarieerd en realistisch. Desondanks kunnen er enkele kleine aanpassingen worden gedaan op basis van de suggesties van de leerkrachten. De inhoudelijke informatie breidde hun kennis niet altijd uit, mogelijk vanwege de aanzienlijke ervaring van twee van de deelnemende leerkrachten. Het onderzoeken van de voorkennis en ervaring bij aanvang van de interventie kan helpen om beter af te stemmen op de specifieke behoeften van de leerkracht en om de leeralliantie te plaatsen in de Zone van Naaste Ontwikkeling (Vygotsky, 1978). Het gebruik van video-feedback werd ervaren als een goede manier om meer bewust te worden van subtiele signalen van het kind die moeilijk te zien waren wanneer de leerkracht verwickeld was in de interactie met het kind. Dit is in lijn met onderzoek van Barnicott et al. (2023), dat ook aangeeft dat het bekijken van video's moeders hielp nieuwe aspecten van de interactie met hun kind te ontdekken.

Ten derde ervoer een leerkracht moeilijkheden bij het toepassen van wat zij had geleerd in de dagelijkse praktijk in de klas. Een zorgvuldige overweging van de context is belangrijk voor de succesvolle implementatie van interventies (Murray et al., 2010). Om deze reden is een focus op de dagelijkse ervaringen van leerkrachten en de generalisatie van vaardigheden van de interventiebezoeken naar de klas essentieel. Daarom worden opnamen voor het laatste VIPP-school interventiebezoek in de klas gemaakt om de kloof tussen de toepassing van wat er geleerd is in de interventiebezoeken in de klas te vergemakkelijken.

Ten slotte hadden coaches enige moeite met het positioneren van zichzelf in relatie tot de leerkracht. Onderzoek naar effectieve leerkrachtcoaching benadrukt gelijkwaardigheid in de werkrelatie. Idealiter wordt er een goede balans gevonden tussen het opbouwen van een ondersteunende relatie als collega's enerzijds en het geven van verrijkende begeleiding anderzijds (Heineke, 2013). Het belang van een warme, ondersteunende relatie waarin coaches de feedback op een niet-oordelende manier presenteren, wordt ook benadrukt in andere VIPP-studies (bijv. Barnicott et al., 2023).

De bevindingen geven aan dat VIPP-School een acceptabele en uitvoerbare interventie is voor leerkrachten in groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs. Dit komt overeen met recent onderzoek dat aantoont dat VIPP haalbaar en acceptabel is in diverse populaties, waaronder moeders met een persoonlijkheidsstoornis, Turkse migrantengezinnen, medewerkers in de kinderopvang en ouders van kinderen met gedragsproblemen (Barnicott et al., 2023; O'Farrelly et al., 2021; Werner et al., 2018; Yagmur et al., 2014). VIPP-School is naar verwachting het meest waardevol voor leerkrachten die moeilijkheden ervaren in de interactie met een kind vanwege gedragsproblemen. Het primaire doel van VIPP-School is het bevorderen van de sensitiviteit van de leerkracht en sensitieve discipline, wat leidt tot een meer positieve interactie tussen leerkracht en leerling en minder gedragsproblemen bij de leerling. Deze eerste deelstudie suggereert dat VIPP-School de potentie heeft om dit doel te bereiken en daarmee de sociaal-emotionele gezondheid van de leerling te ondersteunen. Om de effectiviteit van de interventie vast te stellen, moet VIPP-School verder worden getoetst in onderzoek met een gerandomiseerd gecontroleerd design.

3. Deelstudie 2 – Leerkracht-klas interacties

Bij het onderzoeken van de effectiviteit van VIPP-School in deelstudie 3 in een gerandomiseerd onderzoek is een van de secundaire uitkomstmaten de ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas. In de praktijk bleek het moeilijk om een instrument te vinden dat specifiek gericht was op de interacties tussen leerkracht en leerlingen in de klas, wat direct geobserveerd kon worden (in plaats van op basis van video-opnamen) en waarin het bovendien relatief eenvoudig was om getraind te worden.

Om deze redenen is er binnen dit project voor gekozen om een bestaand instrument uit de kinderopvang, de Child-Caregiver Interaction Scale (CCIS; Carl 2007, 2010) aan te passen voor gebruik in groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs.

De CCIS is een doorontwikkeling van een van de meest gebruikte instrumenten voor verzorger-kind interactie: de Arnett Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989), en wordt gezien als een goed meetinstrument voor het meten van de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en jonge kinderen (Sandilos & DiPerna, 2014). De trainingsprocedures zijn eenvoudig en de scoringsprocedures zijn relatief efficiënt. De CCIS is geworteld in het Constructivisme (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978), de Ecologische Systeemtheorie (Bronfenbrenner, 1979) en de gehechtheidstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth et al., 1978). De inhoud sluit ook nauw aan bij de aanbevelingen van de NAEYC (2009) voor ontwikkelingsgerichte praktijken.

In samenwerking met Barbara Carl van de Pennstate University, de ontwikkelaar van de Child-Caregiver Interaction Scale, hebben we het instrument aangepast tot The Child-Caregiver Interaction Scale for Early Elementary Education (CCIS-E; Starreveld et al., 2024). Deelstudie 2 beschrijft de eerste exploratieve resultaten met betrekking tot de psychometrische eigenschappen van het instrument. Bij de aanpassing en evaluatie van het instrument is er een nauwe samenwerking geweest met leerkrachten en onderwijsassistenten uit de opleiding Pedagogische Wetenschappen.

3.1 Onderzoeksaanpak

3.1.1 Instrumentontwikkeling

Omdat de CCIS oorspronkelijk is ontworpen voor gebruik in de kinderopvang, is enige aanpassing nodig voor effectief gebruik in de onderbouw van het basisonderwijs. Bij het aanpassen van de CCIS hebben we inzichten geïntegreerd uit meta-analytisch onderzoek naar onderwijskwaliteit (bijv. Bell et al., 2019; Charalambous & Praetorius, 2020; Dobbelaer, 2019). Daarnaast hebben we in een expertgroep van tien deelnemers (drie leerkrachten, één onderwijsassistent en vier gedragsdeskundigen, inclusief

onderzoekers KS, MO en de ontwikkelaar van de CCIS) gewerkt aan de doorontwikkeling van het instrument volgens de ontwerpstappen van DeVellis (2017).

3.1.2 Onderzoeksaanpak

Om de psychometrische eigenschappen van de CCIS-E te evalueren werd er gekeken naar de betrouwbaarheid en validiteit van het instrument. De data die is gebruikt voor het in kaart brengen van de psychometrische eigenschappen komen grotendeels voort uit deelstudie 3.

De sample in deelstudie 2 bestaat uit 53 leerkracht-leerlingkoppels. De meerderheid van de leerkrachten was vrouw (94%, $n = 50$) met een gemiddelde leeftijd van 42 jaar ($SD = 11,86$). De onderwijservaring varieerde van 1 tot 44 jaar met een gemiddelde van 12,29 jaar. Van de deelnemende leerkrachten gaf 53% les in de kleuterklas en 47% in groep 3 of 4. Ze gaven les tussen de 2 en 5 dagen per week ($M = 3,51$). Het aantal kinderen in de klassen varieerde van 11 tot 30 ($M = 23$). De meerderheid van de kinderen die deel uitmaakten van de leerkracht-leerlingkoppel waren jongens (64%, $n = 34$) met een gemiddelde leeftijd van 6 jaar ($SD = 1,37$).

Om te kijken naar de interne consistentie van de CCIS-E en voor het in kaart brengen van de concurrent validiteit wordt er gekeken naar de samenhang tussen de CCIS-E scores en de scores op sensitiviteit en de relatiekwaliteit zoals beoordeeld door de leerling.

- Ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas werden gemeten in een live observatie van een lesochtend en gecodeerd met de Child-Caregiver Interaction Scale for Early Elementary Education (Carl et al., 2020)
- Sensitiviteit van de leerkracht werd gemeten via een observatie van een Etch-A-Sketch taak op de computer en gecodeerd met de herziene Erickson 7-puntsschaal voor ondersteunende aanwezigheid en intrusiviteit (Egeland et al., 1990).
- De kwaliteit van de leerkracht-kind relatie vanuit het perspectief van het kind is gemeten met de Young Children's Appraisals of Teacher Support (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).

Om de test-hertest betrouwbaarheid van de CCIS in kaart te brengen wordt er gebruik gemaakt van de scores uit de controlegroep op de nameting van de CCIS-E ($n = 25$).

Kwalitatieve analyses naar toepasbaarheid CCIS-E

De toepasbaarheid van het instrument werd beoordeeld door de codeurs, die met het instrument hebben gewerkt als onderdeel van hun Masteropleiding. Na de dataverzameling werden acht codeurs uitgenodigd om deel te nemen aan een focusgroep om het instrument te evalueren. Vier codeurs namen deel. Eén van hen weigerde de uitnodiging en de anderen konden de bijeenkomst niet bijwonen. Alle deelnemende codeurs waren vrouw en ten tijde van de focusgroep was hun gemiddelde

leeftijd 29 jaar ($SD = 3,54$). Ze hadden allemaal een universitaire master in kinderonwikkeling en bekleedden functies binnen het onderwijs. Hun werkervaring in deze functies varieerde van 2 tot 7 jaar ($M = 5$). De codeurs die niet konden deelnemen, werden later via e-mail gevraagd of hun ervaringen overeenkwamen met de uitkomsten van de focusgroep. Twee van hen reageerden en hun antwoorden kwamen overeen met de bevindingen uit de focusgroep.

3.2 Instrumentontwikkeling

De CCIS-E werd ontwikkeld volgens de ontwerpstappen van DeVellis (2017). We creëerden een itempool om de onderwijskwaliteit te meten, gebruikmakend van de oorspronkelijke CCIS als basis. Het oorspronkelijke instrument bestaat uit 14 schalen verdeeld over drie domeinen: Emotioneel/Interactioneel, Cognitief/Fysiek en Sociaal/Verbindingen met de Buitenwereld (Carl, 2010). Elke schaal wordt beoordeeld op een 7-puntsschaal bestaande uit meerdere gedragsomschrijvingen (items). De aanwezigheid of afwezigheid van specifieke gedragingen bepaalt de score. Om de relevantie van de CCIS-items voor het basisonderwijs te beoordelen, is een drie uur durende observatie uitgevoerd in een kleuterklas met de CCIS. De toepasbaarheid is daarna nabesproken samen met de leerkracht. Dit leidde tot enkele eerste wijzigingen, verwijderen van items of verschuivingen van items tussen schalen. Bijvoorbeeld, items van de oorspronkelijke schaal 'Relaties met gezinnen' werden samengevoegd met items van de oorspronkelijke schaal 'Aankomst en contact met het gezin'. Geschikte CCIS-items werden vervolgens vergeleken met belangrijke onderwijsaspecten zoals beschreven in de literatuur. Bij grote discrepanties voegden we nieuwe items toe of verfijnden we bestaande items voor meer specificiteit. Bijvoorbeeld, in lijn met het MAIN-TEACH model (Charalambous & Praetorius, 2020) werd scaffolding geïntegreerd in de operationalisatie van items uit meerdere schalen.

In overeenstemming met het ontwerpproces van DeVellis (2017), creëerden we na het genereren van de itempool een antwoordformat en beoordeelden we de itempool via (online) bijeenkomsten en e-mail contact met een expert groep. Zij evalueerden de items op relevantie, duidelijkheid en beknoptheid, wat de indrukvaliditeit (*face validity*) van de items versterkte. We verwijderden de schalen 5 'Gezondheid en Veiligheid' en 12 'Aankomst en Contact met Gezinnen' uit omdat ze irrelevant waren voor de kwaliteit van de interactie in de klas en in de studie van Carl (2017) niet samenhangen met de hoofdfactor: Kind-Verzorger Interactie. Voor het antwoordformat gebruikten we de oorspronkelijke 7-puntsschaal van de CCIS, waarbij items die werkelijk onderwijsgedrag weerspiegelen, werden gescoord op een continuüm variërend van 'onvoldoende'(1) tot 'uitstekende' (7) onderwijskwaliteit. Dit antwoordformat werd gebruikt om video's van klassensituaties te coderen om items verder te verfijnen. Consensus over de uiteindelijke items werd bereikt door groepsdiscussies. De CCIS-E bestaat uit 11 schalen met 7-punts beoordelingsschalen die gedragscriteria (items) beschrijven op

vier ankerpunten: 1 (onvoldoende), 3 (minimaal), 5 (goed) en 7 (uitstekend). Als voorbeeld is schaal 3 ‘Monitoring van en Aanpassing aan Kinderen’ beschreven in Bijlage A. De complete handleiding in het Nederlands of Engels is op aanvraag beschikbaar.

Om de CCIS-E effectief te kunnen gebruiken als instrument voor observatie van de klassensituatie, moet de inhoud ervan aansluiten bij theoretische modellen over onderwijskwaliteit. Een van de modellen die vaak wordt gebruikt om onderwijskwaliteit te conceptualiseren en evalueren is het *Three Basic Dimensions* (TBD) framework (Praetorius, 2018). Het TBD-framework biedt een uitgebreide en holistische benadering om de praktijk binnen het onderwijs te beschrijven door zowel het belang van instructietechnieken als de interacties tussen leerkrachten en leerlingen te erkennen. Dit framework omvat drie kerndimensies met betrekking tot de onderwijspraktijk: 1) ‘Leerlingondersteuning’ (het bevorderen van ondersteunende leerkracht-leerling interacties door middel van positieve en constructieve feedback, geïndividualiseerde ondersteuning en zorgzaam gedrag), 2) ‘Klassenmanagement’ (het opstellen en handhaven van regels, soepele overgangen tussen lesmomenten, ondersteunen van een goede werkhouding, heldere lesorganisatie), en 3) ‘Cognitieve Activatie’ (het aanbieden van uitdagende taken, activeren van voorkennis en aanmoedigen van inhoudelijke discussie en deelname daaraan door alle leerlingen).

De CCIS-E schalen zijn vervolgens gecategoriseerd volgens de drie domeinen van het TBD-framework, waarbij de inhoud van de CCIS-E werd vergeleken met de inhoud van de TBD-domeinen. De CCIS-E items komen grotendeels overeen met de TBD-domeinen. Desondanks bevatten sommige schalen items die relevant zijn voor meerdere domeinen. We probeerden deze overlap te minimaliseren door elke schaal toe te wijzen aan het meest passende domein, maar we stonden enige overlap toe wanneer een duidelijk onderscheid niet gemaakt kon worden. Tabel 2 toont de verdeling van de CCIS-E schalen over de drie TBD-domeinen. Deze categorisatie is voor verdere analyse gebruikt.

Tabel 2. CCIS-E schalen geordend volgens de TBD domeinen

TBD Domein	CCIS-E Schalen
Leerlingondersteuning	1 - Toon van stem / Sensitiviteit 2 - Acceptatie van / Respect voor kinderen * 3 - Monitoring van en Aanpassing aan Kinderen * 7 - Fysieke aandacht / Erkenning 8 - Discipline * 10 - Leermogelijkheden * 11 - Betrokkenheid bij de activiteiten van kinderen * 13 - Stimuleren van pro-sociaal gedrag / sociaal emotioneel leren (SEL)
Klassenmanagement	2 - Acceptatie van / Respect voor kinderen *

	3 - Houdt van en waardeert kinderen *
	6 - Routines / Bestede tijd
	8 - Discipline *
	11 - Betrokkenheid bij de activiteiten van kinderen *
Cognitieve Activatie	4 - Verwachtingen voor kinderen / Scaffolding
	9 - Taalontwikkeling
	10 - Leermogelijkheden *
	11 - Betrokkenheid bij de activiteiten van kinderen *

Opmerking: Schalen 5 'Gezondheid en Veiligheid' en 12 'Aankomst en Contact met Gezinnen' uit de oorspronkelijke CCIS zijn niet meegenomen in de CCIS-E.

3.3 Evaluatie instrument

Tabel 3 geeft een overzicht van de gemiddelde scores, standaarddeviaties, medianen en Pearson-correlaties voor elk domein. Vanwege de overlap in schalen binnen elk domein, zijn de domeinen sterk gecorreleerd.

Tabel 3. Gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties voor CCIS-E-domeinen (N = 53)

Variabelen	n	M	SD	Mediaan	1	2	3	4
1. Studentenondersteuning	53	4,21	,92	4,45	1			
2. Klassenmanagement	53	4,00	,90	3,80	,87**	1		
3. Cognitieve Activatie	50	3,83	,83	3,88	,67**	,69**	1	
4. Totaal	53	4,14	,81	4,24	,97**	,90**	,80**	1

Totale en domeinscores waren niet gerelateerd aan klas, leeftijd of geslacht van de leerling. Het aantal dagen per week dat een leerkracht met de klas werkte ($n = 52$) was negatief geassocieerd met de 'Totale score' ($r = -0,32, p = ,021$), 'Leerlingondersteuning' ($r = -0,35, p = ,012$) en 'Klassenmanagement' ($r = -0,38, p = ,005$). Meer jaren werkervaring correleerde positief met 'Klassenmanagement' ($r = 0,33, p = ,016, n = 52$).

De interne consistentie was goed voor de 'Totale score' (11 schalen) en 'Leerlingondersteuning' (8 schalen) met respectievelijk een Cronbach's α van 0,77 en 0,75, en een McDonald's Ω van 0,78 en 0,77. Voor 'Klassenmanagement' (5 schalen) was de interne consistentie matig ($\alpha = 0,65, \Omega = 0,66$). De interne consistentie van 'Cognitieve Activatie' (4 schalen, $n = 50$) was onvoldoende ($\alpha = 0,45, \Omega = 0,51$).

Scores op 'Leerlingondersteuning' en 'Klassenmanagement' correleerden positief significant met de sensitiviteit van de leerkracht, wat de validiteit van het instrument ondersteunt. De 'Totale score' en het domein 'Cognitieve Activatie' toonden geen significante correlatie met de sensitiviteit van de leerkracht. 'Leerlingondersteuning' hing positief samen met door kinderen gerapporteerde autonomie in de relatie met hun leerkracht.

De gemiddelde tijd tussen de voor- en nameting was ongeveer 16 weken ($SD = 5,48$). De test-hertestbetrouwbaarheid over die periode voor de 'Totale score' was matig (ICC = 0,34; $n = 25$; 95% CI = -0,06 – 0,64).

Kwalitatieve analyses naar toepasbaarheid CCIS-E

Uit de focusgroep met CCIS-E codeurs kwamen factoren naar voren die de toepasbaarheid van de CCIS-E bevorderen of belemmeren. Deze factoren zijn onder te verdelen over 4 thema's: 1) instrument algemeen, 2) bias en itemformulering, 3) validiteit en differentiatie, en 4) training van codeurs.

Instrument algemeen. Codeurs waardeerden de CCIS-E voor het kritisch beoordelen van leerkracht-leerling interacties, mits de observatieperiode minstens drie uur duurde.

Codeur 1: "Ik waardeerde de observatie gedurende een hele ochtend omdat het me in staat stelde om een breed scala aan situaties te zien. Als de observatieperiode slechts één uur was geweest, zouden sommige aspecten gemist zijn."

Bias en itemformulering. Gebruik van het instrument hielp bij het objectiever maken van observaties en verminderde biases door het bieden van een gedetailleerde uitleg bij elke gedragsomschrijving en de noodzaak om voorbeelden te geven voor het scoren van een item. Echter, de aanvullende uitleg was soms niet gedetailleerd genoeg voor de geobserveerde situaties. Codeurs hadden moeite met het beoordelen van scenario's waarin de reacties van de kinderen op de leerkracht verschilden van hun eigen oordeel. Daarnaast ervoeren de codeurs aanzienlijke overlap in de inhoud van verschillende items en schalen, en vonden ze de negatieve formulering van sommige items verwarrend.

Codeur 2: "Soms merkte ik dat ik een bepaalde leerkracht echt begunstigde, maar haar scores weerspiegelden mijn persoonlijke positieve mening niet, en andersom. Het instrument hielp me enorm om mijn persoonlijke gevoelens te scheiden van mijn evaluaties."

Validiteit en differentiatie. De CCIS-E meet voornamelijk ondersteunende interactie tussen leerkracht en de leerlingen in de klas en heeft minder aandacht voor didactische methoden en interacties tussen leerlingen onderling. Het instrument was het meest toepasbaar voor observatie in de kleuterklassen, waar interactie dynamischer is, in tegenstelling tot groepen 3 en 4 waar kinderen meer zelfstandig werken. Codeurs vonden dat het instrument goed onderscheid maakt tussen verschillende niveaus van interactiekwaliteit. Echter, sommige codeurs merkten op dat de criteria voor lagere niveaus (3) soms te streng waren, wat het moeilijk maakte om hoge scores te behalen, zelfs als gedrag uit de hogere niveaus (5-7) ook werd gezien. Ook vonden sommige codeurs het scoren van de maximale score van 7 op sommige schalen bijzonder uitdagend.

Training van codeurs. Sterke punten in de training waren de open dialoog met de trainers. Codeurs vonden het nuttig om de eerste drie live-observaties samen met de trainers te doen, omdat het toepassen van wat ze uit de Engelstalige video's hadden geleerd aanvankelijk moeilijk was in een echte klassenomgeving toe te passen. Hoewel de training kort en bondig was vergeleken met die van andere observatie-instrumenten, vonden codeurs zonder eerdere trainingservaring de tijdsinvestering soms belastend. Ze

stelden een gefaseerde aanpak voor aan het begin van de training, waarbij delen van het instrument via video's worden geïntroduceerd in plaats van het hele instrument in één vier uur durende theorieworkshop te behandelen.

Codeur 3: "Hoewel ik begreep waar ik op moest letten in de video's, was het toepassen ervan in een lokale klasomgeving heel anders."

Codeur 4: "Met een video kun je terugspoelen en het rustig bekijken. In het echte leven heb je die luxe niet en moet je het in één keer goed doen."

3.3 Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 2

Deelstudie 2 richtte zich op het beantwoorden van de volgende hoofdvraag:

Hoe kan ondersteunende interactie tussen leerkracht en de klas worden gemeten?

Een bijbehorende deelvraag was:

- Wat zijn de psychometrische eigenschappen van het observatie instrument om ondersteunende interactie tussen leerkracht en de klas te meten?

We hebben de Child Caregiver Interaction Scale aangepast voor gebruik in het vroege basisonderwijs (CCIS-E) om ondersteunende interactie tussen de leerkracht en de klas te meten. Psychometrische analyses toonden aan dat de interne consistentie acceptabel was voor de 'Totale score' en de domeinen 'Leerlingondersteuning' en 'Klassenmanagement', maar onvoldoende voor 'Cognitieve Activatie'. Dit kan komen doordat het domein 'Cognitieve Activatie' niet volledig wordt gemeten met de schalen van de CCIS-E. Het TBD-framework van Praetorius (2018) werd gebruikt om de schalen van de CCIS-E te organiseren. Hoewel de CCIS-E goed overeenkomt met het domein 'Leerlingondersteuning', vooral wat betreft de observatie van de kwaliteit van interactie van leerkracht naar leerling, is het domein 'Cognitieve Activatie' ondervertegenwoordigd in de CCIS-E, wat blijkt uit het gebrek aan focus op elementen zoals prestaties en lesmethoden evenals minimale aandacht voor differentiatie (van het tempo) van instructie. Dit weerspiegelt de oorsprong van de CCIS in de kinderopvang, waar de nadruk meer ligt op verzorging dan op cognitieve activatie. Uit de resultaten van de focusgroep kwam ook naar voren dat de CCIS-E weinig aandacht heeft voor didactische methoden en lesopbouw.

Deze deelstudie presenteert de eerste gegevens over de validiteit van de CCIS-E. Volgens de deelnemers aan de ontwerpfasen en focusgroepen bieden de meeste items waardevolle indicatoren voor het categoriseren van leerkrachtgedrag binnen verschillende dimensies van ondersteunende leerkracht-leerling interacties. De bevindingen over de constructvaliditeit van de CCIS-E suggereren dat het succesvol constructen beoordeelt die samenhangen met sensitiviteit van de leerkracht en autonomie-ondersteunende acties. Deze constructen vallen voornamelijk in het domein 'Leerlingondersteuning' en minder onder 'Klassenmanagement' of 'Cognitieve Activatie'. Zoals verwacht correleerde dan ook alleen het domein 'Leerlingondersteuning' significant met de door de leerling ervaren autonomie. Kinderen

die meer autonomie ervaren in de relatie met hun leerkracht, hebben leerkrachten die hoger scoren op ondersteunende interacties. De items in dit domein sluiten nauw aan bij de literatuur over autonomie-ondersteunende acties (Reeve, 2009). Tegen onze verwachting in vonden we geen significante samenhang tussen het domein 'Leerlingondersteuning' en door de leerling gerapporteerde nabijheid of conflict in de relatie met hun leerkracht.

Exploratieve test-hertestanalyse toonde enige stabiliteit in CCIS-E scores over tijd, maar lager dan gevonden in eerdere studies die matige stabiliteit van leskwaliteit binnen een jaar suggereerden (bijv. Clifford, 2005; Pianta et al., 2008; Smolkowski en Gunn, 2012). De beperkte stabiliteit kan het gevolg zijn van een te kleine steekproefgrootte ($n = 25$). Een steekproefgrootte van minstens 100 wordt aanbevolen voor robuuste test-hertest betrouwbaarheid analyses (Kennedy, 2022; Kline, 2000). Gezien de kleinere steekproef is de aanwezigheid van een relatief bescheiden correlatie tussen pretest en posttest scores bemoedigend.

Codeurs vonden het instrument ondersteunend bij het objectiveren van hun evaluaties en het herkennen van hun eigen vooroordelen. Sterke punten van de training voor codeurs waren de open dialoog met de trainers en groepsdiscussies over de video's. Codeurs adviseerden een gefaseerde leeraanpak met videosegmenten voordat het volledige instrument wordt behandeld voor meer duidelijkheid. Uitdagingen bij het leren van het instrument waren onder andere overlappende items en de negatieve formulering van sommige items, wat het scoren bemoeilijkte, maar wat wel bijdraagt aan doordachte argumentaties in het scoren (Podsakoff et al., 2003). Na voltooiing van de training bleven er onzekerheden bestaan over de toepassing van specifieke items in Nederlandse klassen. Het gebruik van video's in de oorspronkelijke taal en training direct live in klaslokalen kan de praktische toepassing verbeteren.

Deze studie voorziet anderen die geïnteresseerd zijn in het werken met de CCIS-E van informatie over de constructie, het gebruik en de eerste psychometrische eigenschappen ervan. We geloven dat deze studie aanzienlijke vooruitgang heeft geboekt bij het aanpassen van de CCIS voor het meten van ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas in de vroege basisschoolomgeving.

4. Deelstudie 3. Effectiviteit VIPP-School

4.1 Onderzoeksaanpak

Na de ontwikkeling van VIPP-School in de eerste fase van het onderzoek, was de conclusie dat VIPP-School een acceptabele en uitvoerbare interventie is voor leerkrachten in de lagere groepen van het basisonderwijs. Het advies uit deelstudie 1 was dat, na het doorvoeren van enkele aanpassingen in de VIPP-School methodiek, de effectiviteit moet worden getoetst in een gerandomiseerd onderzoek.

Een computer gegenereerde lijst werd gebruikt om 58 leerkracht-leerling koppels, gestratificeerd per school, willekeurig toe te wijzen aan de interventiegroep ($n = 28$) of actieve controlegroep ($n = 30$), waarbij de koppels van dezelfde school gelijkmatig over beide groepen werden verdeeld. Tabel 4 geeft de achtergrondgegevens van de participanten weer. Leerkracht-leerling koppels in de interventiegroep ontvingen zes VIPP-School schoolbezoeken, terwijl leerkrachten in de controlegroep parallel in de tijd zes online videogesprekken als ‘dummy’ interventie ontvingen. De interventieperiode duurde gemiddeld 11 weken ($SD = 3,98$).

Tabel 4.

Achtergrondgegevens participanten

	Interventie groep ($n = 28$) <i>M (SD) of n (%)</i>	Controle groep ($n = 30$) <i>M (SD) of n (%)</i>
Achtergrondgegevens leerkrachten		
Geslacht (% vrouw)	25 (89%)	30 (100%)
Leeftijd	43,11 (12,03) ^a	40,90 (11,77) ^b
Jaren werkervaring als leerkracht	12,93 (9,28) ^a	11,93 (10,73) ^b
Werkdagen p/week ^c	3,38 (1,13)	3,50 (1,11) ^d
Etnische match met kind	14 (50%) ^e	10 (33%) ^f
Religieuze match met kind	14 (50%) ^e	10 (33%) ^f
Achtergrondgegevens leerlingen		
Geslacht (% vrouw)	9 (32%)	10 (33%)
Leeftijd	6,95 (1,50)	6,08 (1,21)
Ontvangt therapie/begeleiding	10 (36%)	8 (27%) ^b
Achtergrondgegevens klassen		
Groep (% kleuters)	12 (43%)	17 (57%)
Groepsgrootte	22,93 (4,49)	22,00 (6,00) ^b
Achtergrondgegevens scholen		

Type basisonderwijs		
Regulier basisonderwijs	27 (96%)	27 (90%)
Speciaal (basis)onderwijs	1 (4%)	3 (10%)
Religieuze denominatie (% ja)	21 (75%)	15 (50%)
Aantal leerlingen op de school	281,79 (119,94)	242,8 (131,80)

Data werden verzameld op drie meetmomenten: tijdens de voormeting (T1; voor de start van de interventie), de nameting (T2; gemiddeld 2 weken na het laatste interventiebezoek) en de follow-up (T3; gemiddeld 7 weken na T2). Helaas was de follow-up meting grotendeels incompleet, met data van minder dan de helft van de deelnemers, door het (naderend) einde van het schooljaar.

Op de drie meetmomenten werden de volgende constructen, samenhangend met de derde onderzoeksvraag gemeten:

Primaire uitkomstmaten

- Sensitiviteit van de leerkracht werd gemeten via een observatie van een Etch-A-Sketch taak op de computer en gecodeerd met de herziene Erickson 7-puntsschaal voor ondersteunende aanwezigheid en intrusiviteit (Egeland et al., 1990).
- De vaardigheid van de leerkracht om sensitief grenzen te stellen is gemeten via een observatie van een aangepaste Do-Don't taak en gecodeerd met de herziene Erickson 7-puntsschaal voor ondersteunende aanwezigheid en een 5-puntsschaal voor laksheid (Egeland et al., 1990).

Secundaire uitkomstmaten

- De kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie werd zowel gemeten vanuit het perspectief van de leerkracht, als vanuit het perspectief van de leerling. De vragenlijst voor het meten van de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie vanuit de leerkracht is de Student-Teacher Relationship Scale (Nederlandse vertaling: Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst; Koomen et al., 2007), en de vragenlijst naar het perspectief van de leerling is de Young Children's Appraisals of Teacher Support (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003).
- De gedragsproblemen van de leerling werden gemeten met een vragenlijst ingevuld door de leerkracht (Teacher Report Form; Achenbach & Edelbrock, 2001).
- De gevoelens van *self-efficacy* met betrekking tot klassenmanagement van de leerkracht is gemeten met een zelfrapportagevragenlijst voor leerkrachten (Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES); Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001).
- Schoolgeluk van het kind werd gemeten met een vragenlijst ingevuld door de leerling (The How I Feel About My School (HIFAMS); Allen et al., 2018).

- Ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas werden gemeten in een live observatie van een lesochtend en gecodeerd met een aangepaste versie van de Child-Caregiver Interaction Scale – Elementary Education (Carl, Overbeek & Starreveld, 2024; zie ook deelstudie 2).

Om de effecten van de interventie te onderzoeken, werden intent-to-treat analyses uitgevoerd met behulp van herhaalde metingen ANOVA's in SPSS versie 28, met de conditie als tussen-deelnemersfactor en tijd als binnen-deelnemersfactor. Post-hoc analyses werden uitgevoerd met behulp van gepaarde *t*-tests. Een poweranalyse (G*Power 3.1, Faul et al., 2007), gebaseerd op herhaalde metingen ANOVA met interactie-effecten tussen en binnen de proefpersonen, $\alpha = 0.05$ en een effectgrootte $f = 0.18$ liet zien dat we met onze steekproef van 58 een a priori power van 0.69 hadden om hoofdeffecten te detecteren.

4.2 Effectiviteit VIPP-School

Tabel 5 toont de beschrijvende statistieken van de uitkomstvariabelen.

Tabel 5.

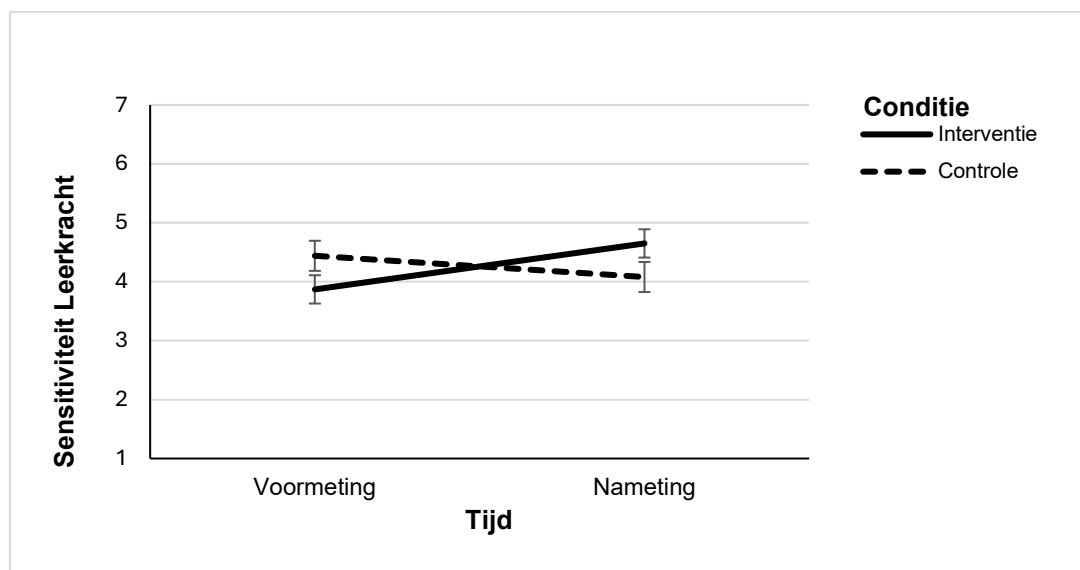
Beschrijvende statistieken uitkomstvariabelen

Uitkomstmaat (range)	Interventie groep ($n = 28$)		Controle groep ($n = 30$)	
	Voormeting	Nameting	Voormeting	Nameting
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Sensitiviteit (1-7)	3,87 (1,20)	4,65 (1,33)	4,44 (1,43)	4,08 (1,37)
Sensitief grenzen stellen – Ondersteunende aanwezigheid (1-7)	3,85 (1,43)	4,21 (1,47)	3,90 (1,52)	3,96 (1,37)
Sensitief grenzen stellen – Laksheid (1-5)	2,69 (1,23)	1,97 (1,03)	2,70 (1,30)	2,40 (0,87)
Externaliserende gedragsproblemen leerling (0-2)	0,80 (0,43)	0,69 (0,47)	0,86 (0,34)	0,78 (0,39)
Schoolgeluk (0-2)	1,38 (0,44)	1,39 (0,41)	1,56 (0,40)	1,39 (0,43)
Relatiekwaliteit – leerkracht (1-5)	3,32 (0,55)	3,71 (0,57)	3,27 (0,48)	3,49 (0,49)
Relatiekwaliteit – leerling (1-2)	1,72 (0,15)	1,75 (0,14)	1,76 (0,17)	1,80 (0,12)
Self-efficacy leerkracht – klassenmanagement (1-9)	6,34 (1,24)	6,71 (0,97)	6,24 (1,03)	6,84 (1,12)
Ondersteunende leerkracht – klas interacties (1-7)	4,11 (1,06)	4,43 (0,84)	4,31 (0,94)	4,02 (1,03)

De resultaten van de studie laten zien dat leerkrachten in de interventiegroep sensitiever werden tijdens de interactie met de leerling, terwijl leerkrachten in de controlegroep een niet-significante afname in sensitiviteit vertoonden. Dit verschil is te zien in Tabel 5 en Figuur 2. Hoewel er geen effect van de interventie werd gevonden op de vaardigheden van de leerkracht om sensitief grenzen te stellen, werd wel gevonden dat leerkrachten in beide groepen minder laks werden in de loop van de tijd. Alle leerkrachten hielden strenger vast aan hun gestelde regels dan voor de interventieperiode.

Figuur 2.

Veranderingen in sensitiviteit van de leerkracht als een functie van tijd en conditie

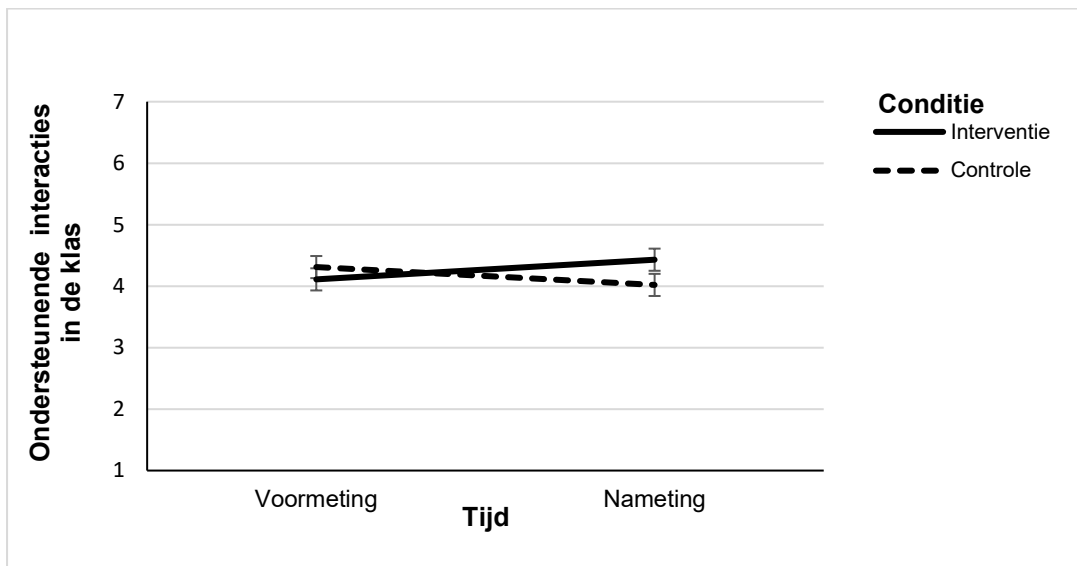


Voor de secundaire uitkomsten werd geen effect van de interventie gevonden op het externaliserende gedrag van de leerlingen, de leerkracht-leerlingrelatie, de *self-efficacy* van leerkrachten en het schoolgeluk van leerlingen. Echter, in beide groepen nam het externaliserende gedrag van leerlingen in de loop van de tijd af, de leerkracht-leerlingrelatie beoordeeld door de leerkracht verbeterde, en de *self-efficacy* van de leerkracht met betrekking tot het klassenmanagement nam toe.

Ten slotte was er een significant effect van de interventie op de ondersteunende interacties tussen de leerkracht en leerlingen in de klas. Analyses toonden een niet-significante toename aan voor leerkrachten in de interventiegroep in ondersteunende leerkracht-klasinteracties en een niet-significante afname in ondersteunend gedrag voor leerkrachten met hun klas in de controlegroep. Deze resultaten zijn ook weergegeven in Tabel 5 en Figuur 3.

Figuur 3.

Veranderingen in ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas als een functie van tijd en conditie



De resultaten bleven hetzelfde wanneer de analyses werden uitgevoerd op een subgroep van leerkrachten die alle vijf de VIPP- sessies volgden (95%) en op een subgroep van alleen leerkrachten uit regulier onderwijs (93%). Enkel het interventie-effect voor ondersteunende interacties van de leerkracht met de hele klas was in deze kleinere groepen niet langer significant, maar de effectgroottes bleven gelijk, wat suggereert dat het effect er wel is, maar er te weinig deelnemers waren om statistische significantie te bereiken in deze analyse.

4.3 Beantwoording onderzoeksvragen deelstudie 3

Deelstudie 3 richtte zich op het beantwoorden van de volgende hoofdvraag:

1. In hoeverre vergroot deelname aan VIPP-School de geobserveerde sensitiviteit en de vaardigheid sensitief grenzen te stellen van de leerkracht in interactie met de geselecteerde leerling?

Specifieke aanvullende deelvragen hierbij waren:

- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie?
- In hoeverre vermindert deelname aan VIPP-School de gedragsproblemen van de leerling?
- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de gevoelens van *self-efficacy* van de leerkracht?
- In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School het schoolgeluk van de leerling?

- Exploratief: In hoeverre verbetert deelname aan VIPP-School de ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas?

Als antwoord op de hoofdvraag laat het onderzoek zien dat VIPP-School een positief effect heeft op de mate van sensitiviteit van leerkrachten in dyadische interactie met de door hen geselecteerde leerling. Leerkrachten in de interventiegroep verbeterden in hun sensitieve reacties op het gedrag van de leerling in de loop van de tijd, terwijl leerkrachten in de controlegroep stabiel bleven in hun sensitiviteit. VIPP-School verhoogde de sensitiviteit van leerkrachten met een groot effect: $d = 0,87$ (95% BI: 0,33 tot 1,41). Het betrouwbaarheidsinterval van de door ons gevonden effectgrootte overlapt met het betrouwbaarheidsinterval van recente meta-analytische bevindingen ($d = 0,37$, [95% BI: 0,24 tot 0,47], Van IJendoorn et al., 2023). Werner en collega's (2018) observeerden ook een toename in sensitiviteit tijdens gestructureerde taken in een professionele context (kinderopvang), wat suggereert dat VIPP-School effectief is in het verbeteren van de sensitiviteit van verzorgers in professionele omgevingen.

In tegenstelling tot onze verwachtingen, gebaseerd op meta-analytische bevindingen (Juffer et al., 2017; Van IJendoorn et al., 2023), toonde VIPP-School niet het verwachte effect op de vaardigheid van leerkrachten om sensitief grenzen te stellen. Hoewel de resultaten een grotere toename van ondersteunende aanwezigheid en een afname van laksheid in de interventiegroep dan in de controlegroep lieten zien (zie Tabel 5), had onze studie onvoldoende power om een significant interventie effect op sensitieve discipline door leerkrachten te detecteren. De kenmerken van de leerlingen in onze sample kunnen ook een rol hebben gespeeld in het uitblijven van significante interventie-effecten op de vaardigheid van leerkrachten sensitief grenzen te stellen. De leerlingen in onze steekproef hadden relatief lage scores voor externaliserend gedrag bij de voormeting ($M = 0,83$, $SD = 0,39$). Toekomstige studies met een grotere steekproef kunnen het modererende effect van de mate van externaliserend leerlinggedrag onderzoeken, om na te gaan of interventie effecten op sensitieve discipline sterker zijn bij leerkrachten in interactie met leerlingen met hogere niveaus van externaliserend gedrag. Enigszins gerelateerd aan deze verklaring voor het uitblijven van een effect op de vaardigheid van leerkrachten om sensitief grenzen te stellen, lag de focus van de interventie mogelijk meer op sensitiviteit dan op sensitief grenzen stellen, aangezien de meeste kinderen weinig gedrag lieten zien dat vroeg om het stellen van grenzen. De meeste kinderen volgden gemakkelijk de instructies van de leerkracht op bij taken die gericht waren op het verkrijgen van videomateriaal voor het verbeteren van de vaardigheden van de leerkracht om sensitief grenzen te stellen. Analyse van de feedbackscripts uit de interventie ondersteunt deze hypothese: er was weinig focus op sensitief grenzen stellen in relatie tot de met video vastgelegde taken, de meerderheid van de feedback was gefocust op sensitiviteit. In toekomstige toepassingen van VIPP-School kan het nuttig zijn om met leerkrachten te bespreken welke situaties lastig

gedrag van leerlingen zouden kunnen uitlokken, om zo voldoende te kunnen oefenen met het sensitief stellen van grenzen.

De interventie had op een meerderheid van de secundaire uitkomstmaten van de deelvragen geen effect. We vonden geen significante interventie-effecten op de externaliserende gedragsproblemen van leerlingen, zelfgerapporteerde kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie, de *self-efficacy* van leerkrachten met betrekking tot klasmanagement en het schoolgeluk van de leerling. Deze uitkomsten zouden als indirecte effecten van VIPP-School kunnen worden beschouwd, aangezien ze verondersteld worden het resultaat te zijn van veranderingen in het leerkrachtgedrag (Van IJzendoorn et al., 2023). Daarom zijn deze doelen moeilijker direct positief te beïnvloeden en kunnen veranderingen meer tijd vergen om zichtbaar te worden. Toekomstig onderzoek zou moeten onderzoeken of dergelijke effecten na verloop van tijd optreden en, zo ja, hoeveel tijd nodig is voordat veranderd leerkrachtgedrag zichtbaar wordt op deze meer indirecte uitkomstmaten. Hoewel deze indirecte doelen moeilijker te veranderen zijn, hebben sommige RCT's met VIPP-SD een vermindering van gedragsproblemen bij kinderen aangetoond, ook op de langere termijn (Juffer et al., 2009; Juffer et al., 2017; O'Farrelly et al., 2021; Van Zeijl et al., 2006). Daarnaast zijn er in andere studies positieve effecten gevonden op ouderlijk *self-efficacy*, oftewel opvoedzelfvertrouwen bij ouders van kinderen met autisme en van kinderen met visuele en visueel-intellectuele beperkingen (Platje et al., 2018; Poslawsky et al., 2015).

Gezien het uitgebreide onderzoek naar de effecten van VIPP-SD op gedragsproblemen, kan het ontbreken van een significant effect op externaliserend gedrag van leerlingen in onze studie (waar het effect in de verwachte richting was en neerkwam op $d = -0,08$) worden toegeschreven aan de relatief lage niveaus van externaliserend gedrag in onze steekproef, vooral bij leerlingen die regulier onderwijs volgden (93%). Daarnaast was er een significant effect van tijd op door leerkrachten gerapporteerde externaliserende gedragsproblemen ($d = -0,22$), met afnames in zowel de interventie- als controlegroep. Deze onverwachte afname in de controlegroep kan verband houden met de gesprekken van de leerkrachten met de coach over de ontwikkeling van kinderen, die mogelijk de percepties van leerkrachten over het gedrag van kinderen hebben veranderd. Met een flexibeler mentaal model van leerkracht-leerling interactie, zijn leerkrachten mogelijk interactiepatronen als meer neutraal of positief gaan zien dan voorheen (Bosman et al., 2021; Spilt et al., 2012).

We hebben meer verkennend gekeken naar het effect van VIPP-School buiten de leerkracht-leerlingdyade, op de ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas. Hiertoe hebben we gebruik gemaakt van een eigen ontwikkeld instrument: de CCIS-E (zie deelstudie 2). We vonden dat leerkrachten die deelnamen aan VIPP-School meer ondersteunende interacties met de leerlingen in hun klas vertoonden dan leerkrachten in de controlegroep. Zeker in onderwijscontexten kan de effectgrootte van

VIPP-School op ondersteunende interacties in de klas als groot worden beschouwd ($d = 0,53$, [95% BI: 0,01 tot 1,06]) (Kraft, 2020).

De bevindingen van de huidige RCT suggereren dat leerkrachten in groep 1 t/m 4 van de basisschool gemiddeld sensitiever en meer ondersteunend worden in hun interactie met leerlingen na coaching met VIPP-School, zowel in één-op-één interactie als in interactie met de hele klas. Leerkrachten profiteren van deelname aan VIPP-School, waarschijnlijk omdat het hen bewust maakt van (soms subtiele of uitdagende) signalen van leerlingen en hen helpt hier op een sensitieve manier op te reageren.

5. Conclusie

In dit onderzoeksproject is middels drie deelstudies onderzocht of een aanpassing van de VIPP-SD methodiek, oorspronkelijk gericht op het ondersteunen van gezinnen, ook leerkrachten kan ondersteunen in de omgang met kinderen met lastig gedrag.

5.1 Opbrengsten van het onderzoek

Het onderzoeksproject heeft een aanpassing van de VIPP-SD methodiek opgeleverd voor gebruik in groep 1 t/m 4 van de basisschool (VIPP-School). De bevindingen geven aan dat VIPP-School een acceptabele en uitvoerbare interventie is voor leerkrachten. Dit komt overeen met recent bewijs dat aantoont dat VIPP haalbaar en acceptabel is in andere populaties, waaronder moeders met een persoonlijkheidsstoornis, Turkse migrantengezinnen, ouders van kinderen met gedragsproblemen en professionals in de kinderopvang (Barnicott et al., 2023; O'Farrelly et al., 2021; Werner et al., 2018; Yagmur et al., 2014). VIPP-School is naar verwachting het meest waardevol voor leerkrachten die moeilijkheden ervaren in de interactie met een leerling vanwege gedragsproblemen.

Zie paragraaf 2.2 voor een uitgebreide omschrijving van VIPP-School. Hieronder vatten we de resultaten met betrekking tot de effectiviteit van deze interventie samen.

5.1.1 Effectiviteit van VIPP-School

Het primaire doel van VIPP-School is het bevorderen van de sensitiviteit van de leerkracht en de vaardigheid sensitief grenzen te stellen, wat leidt tot verbeterde interactiekwaliteit tussen leerkracht en leerling en minder gedragsproblemen bij de leerling. Deze studie suggereert dat VIPP-School de potentie heeft om dit doel deels te bereiken en daarmee de sociaal-emotionele gezondheid van de leerling te ondersteunen.

5.1.1.1 Dyadische sensitiviteit

We vinden effecten van VIPP-School op de sensitiviteit van leerkrachten en de ondersteunende interacties van leerkrachten met de leerlingen in de klas. Deelstudie 1 liet zien dat data van de eerste leerkrachten die deelnamen aan VIPP-School suggereren dat de interventie mogelijk leidt tot verbeteringen in de sensitiviteit van de leerkracht en een groeiend empathisch begrip over het gedrag van de leerling. De resultaten van deelstudie 3, waarin VIPP-School werd getoetst met een gerandomiseerd design, sluiten hierbij aan. Deze deelstudie suggereert dat leerkrachten in groepen 1 t/m 4 sensitiever en meer ondersteunend gedrag laten zien in hun interactie met leerlingen na coaching met de video-feedbackinterventie VIPP-School.

De bevinding dat VIPP-School leerkrachten sensitiever kan maken in de interactie met een leerling komt overeen met meta-analytisch bewijs (Juffer et al., 2017; Van IJzendoorn et al., 2023) en onderzoek in de kinderopvang (Werner et al., 2018).

Leerkrachten profiteren van VIPP-School, waarschijnlijk omdat het hen bewust maakt van (soms subtiele of uitdagende) signalen van leerlingen en hen helpt hier op een sensitieve manier op te reageren.

5.1.1.2 Sensitief grenzen stellen

In tegenstelling tot onze verwachtingen, gebaseerd op meta-analytische bevindingen (Juffer et al., 2017; Van IJzendoorn et al., 2023), toonde VIPP-School niet het verwachte effect op de vaardigheid van leerkrachten sensitief grenzen te stellen. Hoewel er geen effect van de interventie werd gevonden op de vaardigheden van de leerkracht om sensitief grenzen te stellen, werd wel gevonden dat leerkrachten in beide groepen minder laks werden in de loop van de tijd. Alle leerkrachten hielden strenger vast aan door hen gestelde regels dan voor de interventieperiode.

5.1.1.3 Ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas

We hebben meer verkennend gekeken naar het effect van VIPP-School buiten de leerkracht-leerlingdyade, op de ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas. De ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas is in kaart gebracht middels een nieuw ontwikkeld observatie-instrument, de CCIS-E. Eerder waren er nog geen relatief toegankelijke instrumenten, met een relatief eenvoudige trainingsprocedure om live de leerkracht-klasseninteractie in kaart te brengen. Deelstudie 2 laat zien dat de CCIS-E een geschikt instrument is voor het meten van ondersteunende leerkracht-klassen interactie.

We vonden dat leerkrachten die deelnamen aan VIPP-School meer ondersteunende interacties met de leerlingen in hun klas vertoonden dan leerkrachten in de controlegroep. In de onderwijscontext kan de effectgrootte van VIPP-School op ondersteunende interacties van de leerkracht met de klas als groot worden beschouwd ($d = 0.53$, [95% BI: 0.01 tot 1.06]) (Kraft, 2020).

5.1.1.4 Indirecte effecten

De interventie had op een meerderheid van de secundaire uitkomstmaten, zoals benoemd in de deelvragen, geen significant effect. We vonden geen significante interventie-effecten op externaliserende gedragsproblemen van leerlingen, de kwaliteit van de zelfgerapporteerde leerkracht-leerlingrelatie, de *self-efficacy* van leerkrachten met betrekking tot klassenmanagement en het schoolgeluk van leerlingen.

Deze uitkomsten zouden als indirecte effecten van VIPP-School kunnen worden beschouwd, aangezien ze verondersteld worden het resultaat te zijn van veranderingen in leerkrachtgedrag (Van IJzendoorn et al., 2023). Daarom zijn deze doelen moeilijker direct positief te beïnvloeden en kunnen veranderingen meer tijd vergen om zichtbaar te worden. Dit wordt ondersteund door de ervaringen van leerkrachten uit deelstudie 1 met de externaliserende gedragsproblemen van de leerling. Zij beschreven dat hoewel

ze niet altijd een directe afname zagen in het externaliserende gedrag van de leerling in de klas, ze wel merkten dat het corrigeren van dit gedrag gemakkelijker verliep.

5.2 Suggesties voor vervolgonderzoek

De video-feedbackinterventie VIPP-School ondersteunt leerkrachten in de omgang met leerlingen met lastig gedrag. Het onderzoeksproject heeft veelbelovende resultaten laten zien: leerkrachten die VIPP-School volgden vertoonden na afronding van de interventie sensitiever en meer ondersteunend gedrag, zowel in de dyadische interactie met een leerling als in de interactie met de hele klas.

5.2.1 Replicatie van gevonden effecten

Aangezien dit de eerste studie is die heeft gekeken naar de effectiviteit van VIPP-School, is vervolgonderzoek nodig om het effect van VIPP-School verder te onderzoeken en de gevonden resultaten te repliceren. Daarnaast is vervolgonderzoek naar het effect van VIPP-School op sensitief grenzen stellen van belang, omdat op basis van meta-analytische gegevens een dergelijk effect kan worden verwacht. Het is belangrijk dat deze studies plaatsvinden in een grotere, representatieve steekproef. De steekproefomvang in het huidige onderzoeksproject was bescheiden ($N = 58$), vooral door de beperkingen ten gevolge van de coronacrisis. Het huidige onderzoek heeft niet in kaart kunnen brengen of de effecten van de interventie op sensitiviteit en ondersteunende interactie met de klas ook op lange termijn aanhouden. Een longitudinale studie, waarbij leerkrachten en leerlingen over meerdere jaren gevolgd worden, kan meer inzicht geven in de stabiliteit van deze effecten. Dat zou ook de vraag kunnen beantwoorden of effecten op de leerkracht generaliseren naar een nieuwe groep leerlingen in de klas.

In het huidige onderzoek is de effectiviteit van de VIPP-School interventie onderzocht binnen een steekproef van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Vanwege de beperkte omvang van de steekproef zijn er geen aparte analyses uitgevoerd voor de verschillende onderwijstypen. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of de effectiviteit van de interventie verschilt per type onderwijs en de ernst van de gedragsproblemen.

In dit vervolgonderzoek kan de CCIS-E gebruikt worden als observatie-instrument om ondersteunende interactie van de leerkracht met de klas te meten, maar verder onderzoek met grotere steekproeven is nodig om de betrouwbaarheid en validiteit verder vast te stellen. Verdere verfijning is tevens nodig als de CCIS-E ingezet wordt als een evaluatie-instrument voor het meten van onderwijskwaliteit, naast het beoordelen van ondersteunende leerkracht-leerling interacties. Hierbij is specifiek aandacht nodig voor het verfijnen van de schalen, het elimineren van overlap tussen schalen en items, en het toevoegen van items voor de beoordeling van de domeinen

‘Klassenmanagement’ en ‘Cognitieve Activatie’. Daarnaast is het essentieel om de categorisering van de TBD-domeinen te valideren met een confirmatieve factoranalyse.

5.2.2 Indirecte effecten

Het huidige onderzoek levert aanwijzingen om in vervolgonderzoek verder te kijken naar de indirecte effecten die VIPP-School zou kunnen hebben, zoals op gedragsproblemen van de leerling en de kwaliteit van de leerkracht-leerlingrelatie. Bij dergelijke effecten zal onderzocht moeten worden of zij na verloop van tijd optreden en, zo ja, hoeveel tijd nodig is voordat veranderd leerkrachtgedrag zichtbaar wordt in deze meer indirecte uitkomstmaten. Deze mogelijke effecten op vermindering van gedragsproblemen (Juffer et al., 2009; Juffer et al., 2017; O'Farrelly et al., 2021; Van Zeijl et al., 2006) en *self-efficacy* (Platje et al., 2018; Poslawsky et al., 2015) zijn in andere onderzoeken wel gevonden.

5.2.3 Nieuwe richtingen

Wij adviseren om het effectonderzoek naar VIPP-School op te volgen met een kosten-effectiviteitsstudie. Deze analyse kan behulpzaam zijn om de kosten af te zetten tegen de besparingen of voordelen op lange termijn, zoals de invloed van sensitieve en ondersteunende leerkracht-leerlinginteracties op een geanticiperde afname van zorggebruik van leerlingen. Hoewel kosteneffectiviteitsonderzoek complex en uitdagend is vanwege vele betrokken factoren, is kosteneffectief werken, zeker in de huidige tijd van bezuinigingen in het onderwijs, van groot belang en van meerwaarde voor bredere implementatie.

We zien ook mogelijkheden om de VIPP-School interventie nog verder uit te werken. Het kan interessant zijn om te onderzoeken of VIPP-School is aan te bieden aan een leerkracht en een (kleine) groep leerlingen in plaats van één leerkracht-leerlingdyade. In de aanpassing van VIPP-SD naar de kinderopvang (VIPP-CC; Werner, 2018) is deze aanpak uitgevoerd en momenteel wordt er in Engeland gewerkt aan een VIPP-School versie met deze insteek. Dit is een veelbelovende aanpak omdat uit onze eerste deelstudie bleek dat leerkrachten soms behoefte hadden aan meer focus op het gedrag van het kind in de klas, hoe zij als leerkracht goed kunnen inspelen op leerling-leerlinginteracties in de klas en hoe zij kunnen interacteren met de hele klas. Daarnaast gaf een leerkracht aan dat zij graag het netwerk van de leerling bij het traject had willen betrekken. Het is interessant om te bestuderen of het betrekken van duo-leerkrachten en gezinsleden bij de interventie werkbaar en effectief is. Onderzoek naar ouderbetrokkenheid bij de inzet van basisschoolinterventies gericht op mentaal welzijn van leerlingen laat zien dat dit veel voordelen kan hebben (Shucksmith et al., 2010).

5.3 Praktische implicaties

Op basis van de bevindingen van het huidige onderzoek adviseren wij scholen en samenwerkingsverbanden om de leerkracht-leerlinginteractie aan te pakken middels

video-feedback, zoals effectief gebleken in de VIPP-School interventie. Een goede leerkracht-leerlingrelatie bevordert het functioneren van kinderen met emotionele en gedragsproblemen (McGrath & Van Bergen, 2015; Baker, 2006).

De VIPP-School interventie lijkt als interventie leerkrachten effectief te kunnen ondersteunen in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen door het verhogen van hun sensitiviteit en ondersteunende vaardigheden. De aanpak van gedragsproblemen via de relatie is vooral bij jonge kinderen een krachtig middel om verandering in gedrag te bereiken (Bakermans-Kranenburg, 2003). Het inzetten van VIPP-School in de eerste jaren van het basisonderwijs kan dan ook een preventieve functie vervullen in het voorkomen van gedragsproblemen op latere leeftijd. Het onderzoek van Hamre en Pianta (2001) laat zien dat leerlingen met gedragsproblemen die een positieve relatie met hun leerkracht hebben kunnen vormen in de kleuterklas, minder gedragsproblemen laten zien in hun verdere schoolcarrière.

Literatuur

- Achenbach, T. M. (2001). *Manual for ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., Seem, E. C., Hayes, R., Price, A., & Ford, T. (2018). 'How I Feel About My School': The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(1), 25-41. <https://doi.org/10.1177/1359104516687612>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Bell, C. A., Dobbelaer, M. J., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., Koomen, H. M. Y. (2012). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Basic Books.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Carl, B. (2007). *Child Caregiver Interaction Scale*. (UMI Number: 3284306) [Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Carl, B. (2010). *Child Caregiver Interaction Scale, Revised Edition*. [Online Powerpoint presentation, Early Childhood Training Institute] <https://www.parentchildplus.org/wp-content/uploads/2021/04/Child-Caregiver-Interaction-Scale-1.pdf>

- Carl, B. (2017). Child Caregiver Interaction Scale (CCIS) (Carl, 2010) compared to Arnett CIS (Arnett, 1989): an updated measure to assess quality child caregiving. *International Journal of Education and Social Science*, 4(8), 31-40.
- Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, 67, Article 100894. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Clifford, R. M. (2005). Structure and stability of the early childhood environment rating Scale. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh. (Eds.), *Questions of Quality* (pp. 12-21) Centre for Early Childhood Development and Education, The Gate Lodge, St. Patrick's College.
- Devellis, R. F. (2017). *Scale development: theory and applications*. SAGE Publication [Doctoral dissertation, University of Twente]. Ipskamp Printing. <https://doi.org/10.3990/1.9789036547161>
- Egeland, B., Erickson, M. F., Clemenhagen-Moon, J., Hiester, M. K., & Korfmacher, J. (1990). *24 months tools coding manual*. Project STEEP revised 1990 from mother-child project scales. Unpublished manuscript, University of Minnesota.
- Euser, S., Vrijhof, C. I., Van den Bulk, B. G., Vermeulen, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2021). Video-feedback promotes sensitive limit-setting in parents of twin preschoolers: A randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 9(46). <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00548-z>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Heineke, S. F. (2013). Coaching Discourse: Supporting teachers' professional learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), 409-433. <https://doi.org/10.1086/521238>
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0012>
- Hoogendijk, K., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland J. G. Severiens, S. E., Vuijk, P., & Veen, A. F. D. (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.014>.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). *Promoting Positive Parenting and Sensitive Discipline: An Attachment-Based Intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn M. H. (2009). Attachment-based intervention: Heading for evidence based ways to support families. *ACAMH Occasional Papers, Attachment: Current Focus and Future Directions*, 29(2), 47-57.

- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2015). *Manual Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)* (version 3.0). Leiden University.
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2017). Pairing attachment theory and social learning theory in video-feedback intervention to promote positive parenting. *Current Opinion in Psychology*, *15*, 189–194. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.012>.
- Kennedy, I. (2022), Sample size determination in test-retest and cronbach alpha reliability estimates. *British Journal of Contemporary Education*, *2*(1), 17-29. <https://doi.org/10.52589/bjcefy266hk9>
- Kline, R. B. (2000). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioural research*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10693-000>
- Koomen, H.; Verschueren, K.; Pianta, R.C. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst-Handleiding*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher*, *49*(4), 241–253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of school psychology*, *41*(6), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.002>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, *14*, 1-17.
- McIntosh, D. E., & Bliss-Leslie, M. G. R. (2000). Implementing empirically supported interventions: Teacher-Child interaction therapy. *Psychology in the Schools*, *37*(5), 453-462. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<453::AIDPITS5>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<453::AIDPITS5>3.0.CO;2-2)
- McMillan J. H., & Schumacher S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. Longman.
- Murray, E., Treweek, S., Pope, C., MacFarlane, A., Ballini, L., Dorwick, C., Finch, T., Mair, F., O'Donnell, C., Nio Ong, B., Rapley, T., Rogers, A., & May, C. (2010). Normalisation process theory: a framework for developing, evaluating and implementing complex interventions. *BMC Medicine*, *8*(63). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-8-63>
- NAEYC. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* [Position Statement]. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>
- O'Farrelly, C., Watt, H., Babalis, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., Barker, B., Byford, S., Ganguli, P., Grimas, E., Iles, J., Mattock, H., McGinley, J., Phillips, C., Ryan, R., Scott, S., Smith, J., Stein, A., Stevens, E., van IJzendoorn, M. H., Warwick, J., &

- Ramchandani, P. G. (2021). A brief home-based parenting intervention to reduce behavior problems in young children: A pragmatic randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 175(6), 567-576. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.6834>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7, 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Paulus, F.W., Ohmann, S., & Popow, C. (2016). Practitioner Review: School-based interventions in child mental health. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57: 1337-1359. <https://doi-org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1111/jcpp.12584>
- Peel, K. (2020). A beginners guide to applied educational research using thematic analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 25(2), 1-25. <https://doi.org/10.7275/ryr5-k983>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. W. W. Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pianta, R. C. (2001). STRS: *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Platje, E., Sterkenburg, P., Overbeek, M., Kef, S., & Schuengel, C. (2018). The efficacy of VIPP-V parenting training for parents of young children with a visual or visual-and-intellectual disability: A randomized controlled trial. *Attachment & Human Development*, 20(5), 455-472. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1428997>
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Daalen, E., van Engeland, H., & Van IJzendoorn, M. H. (2015). Video-feedback intervention to promote positive parenting adapted to autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Autism*, 19(5), 588-603. <https://doi.org/10.1177/1362361314537124>
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Rasheed, D. S., Brown, J. L., Doyle, S. L., & Jennings, P. A. (2020). The effect of teacher-child race/ethnicity matching and classroom diversity on children's socioemotional and academic skills. *Child Development*, 91(3), 597-618. <https://doi.org/10.1111/cdev.13275>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Seys, D. M. (1987). *Analyse en beïnvloeding van frequentie en kwaliteit van bewoner gerichte zorguitvoering door groepsleid(st)ers in de residentiële zwakzinnigenzorg*. In K.U. N. Dissertation (Ed.).

- Sandilos, L. E., DiPerna, J. C. (2014). A review of empirical evidence and practical considerations for early childhood classroom observation scales. *NHSA Dialog*, 17(2), 105-120.
- Shucksmith, J., Jones, S., & Summerbell, C. (2010). The Role of Parental Involvement in School-Based Mental Health Interventions at Primary (Elementary) School Level. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 18–29.
<https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715671>
- Smolkowski, K. G., Barbara (2012). Reliability and validity of the classroom observations of student–teacher interactions (COSTI) for kindergarten reading instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 316-328.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.004>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305–318.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., Carl, B., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). *An observation instrument to assess teacher-child interaction in early elementary school classrooms: Development and psychometric properties of the CCIS-E* [Manuscript in preparation]. Department of Clinical Child and Family Studies, Vrije Universiteit Amsterdam
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., Wang, Q., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2023). Improving parenting, child attachment, and externalizing behaviors: Meta-analysis of the first 25 randomized controlled trials on the effects of video-feedback intervention to promote positive parenting and sensitive discipline. *Development and Psychopathology*, 35(1), 241-256.
<https://doi.org/10.1017/s0954579421001462>
- Van Zeijl, J., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Stolk, M. N., Koot, H. M., & Alink, L. R. A. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 994-1005.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.994>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Vrijhof, C. I., Euser, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van den Bulk, B. G., Bosdriesz, J. R., Linting, M., van Wijk, I. C., de Visser, I., & van IJzendoorn, M. H. (2020). Effects of parental sensitivity in different contexts on children's hot and cool effortful

control. *Journal of Family Psychology*, 34(4), 459–468.

<https://doi.org/10.1037/fam0000618>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Werner, C. D., Vermeer, H. J., Linting, M., & Van IJzendoorn, M. H. (2018). Video-feedback intervention in center-based child care: A randomized controlled trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 93-104.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.07.005>

Yagmur, S., Mesman, J. Malda, M., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Ekmekci, H. (2014). Video-feedback intervention increases sensitive parenting in ethnic minority mothers: a randomized control trial. *Attachment & Human Development*, 16(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.912489>

Output

Website met animatie en infographic

<https://b-kijk.nl/>

Protocolregistratie

<https://www.isrctn.com/ISRCTN12710516>

Interventieproducten

VIPP-School handleiding / VIPP-School Manual (English translation)

Informatiebrochure ‘Mijn leerlingen en ik’ / Information brochure ‘My students and me’ (English translation)

Meetinstrumenten

The Child-Caregiver Interaction Scale for Early Elementary Education (CCIS-E) (English and Dutch version)

Nederlandse vertaling ‘How I feel about my school’ vragenlijst (HIFAMS)

Wetenschappelijke publicaties

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). Adapting a video-feedback intervention to support teacher–child interaction and behavior regulation of young children at school: A qualitative pilot study. *School Psychology International*, 45(1), 16-35. <https://doi.org/10.1177/01430343231184001>

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., Carl, B., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (in press). Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting and Sensitive Discipline in Early Elementary Education (VIPP-School): A Randomized Controlled Trial *Attachment and Human Development*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/hg5kr>

Publicaties voor een breed publiek

Starreveld (2020) Supporting teachers in dealing with young children with behavioural problems. *LEARN!* <https://learn.vu.nl/nl/research/learning-sciences/Kim-Starreveld.aspx>

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2022). Beter met een Kind In Je Klas: Werken aan de relatie met leerlingen met lastig gedrag. *Kinder- & Jeugdpsychotherapie*, 49(1), 104-118. <https://doi.org/10.1177/01430343231184001>

Wetenschappelijke publicaties in voorbereiding

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). *An observation instrument to assess teacher-child interaction in early*

elementary school classrooms: Development and psychometric properties of the CCIS-E [Manuscript in preparation]. Department of Clinical Child and Family Studies, Vrije Universiteit Amsterdam

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). *Teacher professional growth through VIPP-School: A model and two case studies*. [Manuscript in preparation]. Department of Clinical Child and Family Studies, Vrije Universiteit Amsterdam

Starreveld, K. M., (2024) *Sensitivity in the Classroom: Strengthening Teacher-Child Interactions*. [doctoral dissertation in preparation]. Department of Clinical Child and Family Studies, Vrije Universiteit Amsterdam

Publicaties voor een breed publiek in voorbereiding

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). *Leerkracht-leerling relaties: Veilige haven, veilige basis*. [Manuscript in preparation]. Jeugd in School en Wereld

Starreveld, K. M., Overbeek, M. M., Willemen, A. M., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2024). *Belangrijke bouwstenen in de leerkrachtbegeleiding*. [Manuscript in preparation]. Beter Begeleiden - LBBO

Steunpunt Passend Onderwijs (2024) Interview VIPP coaches en leerkrachten [in preparation].

Presentaties

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2022), *VIPP-School: Video-feedback interventie om de leerkracht-leerling interactie te verbeteren*. [Poster presentation]. Nederlandse Vereniging van Pedagogen en Onderwijskundigen, Ede, The Netherlands.

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2022), *VIPP-School: Using video-feedback to enhance teacher sensitivity*. [Poster presentation]. International Attachment Conference, Lisbon, Portugal.

Starreveld, K.M. (2022). *VIPP-School: Supporting the teacher-child relationship as a basis for improving behaviour regulation of young children at school: a pilot study*. [Conference presentation]. Annual LEARN! Conference, Amsterdam, The Netherlands

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2023), *VIPP-School: Using video-feedback to enhance teacher-child interaction*. [Poster presentation]. European Association for Research on Learning and Instruction, Thessaloniki, Greece.

Starreveld, K.M., & Overbeek, M.M. (2023), *Leerkracht-leerlingrelaties* [Conference presentation]. Netwerkbijeenkomst LOWAN Ondersteuning Onderwijs Nieuwkomers, Leusden, The Netherlands

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2023), *Development of an observation system for teacher-child interaction in lower primary school classes*. [Conference presentation]. European Association for Research on Learning and Instruction, Thessaloniki, Greece

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2023), *Child Caregiver Interaction Scale- Early Elementary Education (CCIS-E)*. [Poster presentation]. LEARN!, Amsterdam, The Netherlands

Starreveld, K.M., Overbeek, M.M., Willemen, A.M., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (2024), *Fostering positive teacher-child dynamics with a video-feedback intervention. VIPP-School's effects on early elementary school teacher's sensitivity and sensitive limit setting in the Netherlands*. [Conference presentation]. International Attachment Conference, Rouen, France

Bijlagen

Bijlage A - Voorbeeld van een CCIS-E schaal

Samenvatting: De CCIS-E bestaat uit drie domeinen, ieder onderverdeeld in meerdere schalen. Schaal 3 Monitoring van en Aanpassing aan Kinderen, hier gebruikt als voorbeeld is onderdeel van het domein 'Leerlingondersteuning'. Een score wordt bepaald door de aanwezigheid van gedragingen te scoren.

#3 Monitoring van en Aanpassing aan Kinderen

<u>Onvoldoende</u> 1	2	Basis 3	4	<u>Betrokken</u> 5	6	<u>Uitmuntend</u> 7
1.1 Lijkt kinderen niet leuk te vinden.①		3.1 Is gedurende de hele dag met de kinderen bezig.*		5.1 De leerkracht kent de kinderen goed en kan aansluiten bij hun temperament en signalen, anticiperend op hun behoeften.		7.1 De leerkracht zorgt dat alle kinderen zich gezien voelen door hun aan te spreken passend bij hun interesses, voorkeuren en vaardigheden*
1.2 Stille kinderen worden genegeerd.①		3.2 Kinderen worden betrokken en krijgen aandacht, ook als zij zich goed gedragen.*②		5.2 Toont oprecht plezier in de activiteiten van de kinderen.*		7.2 Toont waardering voor de inspanningen van een kind.*①
1.3 Kinderen worden onverschillig behandeld (alsof zij geen gevoelens hebben); niet gerespecteerd.①		3.3 Heeft enige interesse in de activiteiten en prestaties van de kinderen.*		5.3 Is actief betrokken bij de activiteiten van de kinderen.*		7.3 Gesprekken bevatten regelmatig verwijzingen naar de levens van kinderen (broers en zussen, ouders; eerdere ervaringen etc.)*.②