

Kernkwadranten: van stoornisdenken naar interactie in het onderwijs.

Eline Bakhuis

Studentnummer: S4891007

Gedragwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Mastherthese Orthopedagogiek PAMA5166.2021-2022

Prof. Dr. L. (Laura) Batstra (eerste beoordelaar)

Dr. S. (Steffie) van der Steen (tweede beoordelaar)

15 juli 2022

Abstract

The number of childhood psychiatric classifications has been increasing for decades. Often, teachers are the first ones to suggest a psychiatric disorder in a pupil. The purpose of the present study is to counterbalance this trend by 1) encouraging teachers to start focusing on their interaction with pupils and 2) strengthening school teams in dealing with problems in the classroom by boosting openness in discussing each other's qualities and challenges. For this goal, a team intervention based on the core qualities of Ofman, was implemented at a (special) elementary school. In three intensive sessions two teams (in total 22 teachers) were trained in thinking and talking about their own and each other's qualities and challenges in dealing with pupil behaviours. Two teams (25 teachers) formed the control group. Questionnaires revealed no change in the number of observed disorders in the classroom nor the perceived openness of teams. Interviews with seven participants from the intervention group however, suggest that the core quality intervention did increase their awareness (and concern for the consequences of) their own behaviour. Additionally, interviewees stated that the method enabled them to view pupils and their behaviour from a different and more positive perspective. Therefore, we recommend this method for teachers who struggle with negative interaction patterns with pupils and who want to turn this in a positive upward spiral.

Samenvatting

Het aantal kinderpsychiatrische classificaties is de afgelopen decennia snel gestegen. Het is bekend dat leerkrachten hier een grote rol inspelen, omdat zij vaak de eersten zijn die een leerling doorverwijst voor onderzoek naar een stoornis. De huidige studie richt zich op de vraag of een interventie gebaseerd op de kernkwadranten van Ofman hier verandering in kan brengen door 1) de focus van leerkrachten te verleggen van stoornissen in het kind naar de focus op hun eigen aandeel in de interactie met een kind en 2) om leerkrachten een handvat te geven om over hun eigen en elkaars sterke punten en kwetsbaarheden te spreken en zo de openheid in een team te verbeteren. De interventie gebaseerd op de kernkwadrant van Ofman werd ingezet in een basisschool in het speciaal basisonderwijs. Twee teams (22 leerkrachten) werden in drie intensieve sessies getraind in het denken en praten over eigen en elkaars kwaliteiten en uitdagingen in het omgaan met het gedrag van leerlingen. Twee teams (25 leerkrachten) vormden de

controlegroep. Uit vragenlijsten bleek er geen effect te zijn van de interventie op openheid in het team en het aantal waargenomen stoornissen in de klas. Interviews met zeven leerkrachten uit de interventiegroep bevestigden dit beeld. Toch geven de zeven geïnterviewde leerkrachten aan dat zij door de interventie bewuster zijn geworden van (de impact van) hun eigen gedrag en dat het kernkwadrant een middel is om de leerling en zijn gedrag in een ander (positief) perspectief te zien. Er wordt daarom aanbevolen om de kernkwadrantentraining te gebruiken in het onderwijs op het moment dat er veelal gefocust wordt op de negativiteit in een leerling-leerkrachtrelatie om door de kernkwadrant de relatie te verschuiven naar een opwaartse spiraal.

Inhoud

Abstract	2
Samenvatting.....	2
Inleiding	6
Theoretisch kader	9
Biomedische visie.....	9
De voor- en nadelen van een classificatie voor kinderen.....	10
Normaliseren.....	11
Schoolklimaat.....	13
Methode.....	14
Interventie	14
Vragenlijsten	14
<i>Steekproef</i>	14
<i>Onderzoeksinstrument</i>	15
<i>Procedure</i>	15
<i>Analyse</i>	16
Interviews	16
<i>Steekproef</i>	16
<i>Onderzoeksinstrument</i>	17
<i>Procedure</i>	17
<i>Analyse</i>	17
Overzicht planning.....	18
Ethiek.....	18
Resultaten	19
Het effect van de interventie op de openheid in het team volgens de vragenlijst.....	19
Het effect van de interventie op de openheid in het team volgens de interviews.....	23
Het effect van de interventie op het zien van stoornissen bij leerlingen in de klas volgens de vragenlijst.....	24
Het effect van de interventie op het zien van stoornissen bij leerlingen in de klas volgens de interviews	25
Additionele bevindingen.....	25
Resultaten interviews versus vragenlijsten.....	27
Conclusie	28
Discussie.....	29
Sterke en zwakke punten van het onderzoek.....	31
Implicaties voor onderzoek.....	32

Implicaties voor praktijk	32
Literatuurlijst	34
Bijlagen	39
Bijlage 1: Vragenlijst openheid in het team	39
Bijlage 2: Interviewvragen	40

Inleiding

Het aantal psychiatrische classificaties onder kinderen en het aantal kinderen dat medicatie gebruikt stijgt in Westerse landen al decennialang (Timimi, 2015; Beeker, Witeska-Młynarczyk, te Meerman & Mills 2020; Wienen, Sluiter, Thoutenhoofd, de Jonge & Batstra, 2019). Op dit moment voldoet naar schatting één op de acht kinderen aan de criteria voor een stoornis (Barican et al., 2021). Ook het gebruik van psychofarmaca onder kinderen is zowel in Nederland (Gezondheidsraad, 2014) als in het Verenigd Koninkrijk (Timimi, 2015) en de Verenigde Staten (Bitsko et al., 2022) de afgelopen jaren gestegen. Met de stijgingen van kinderpsychiatrische classificaties en medicatievoorschriften, stegen ook de zorgen hierom (Frances & Batstra, 2013; Timimi, 2022, Wedge, 2016).

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de eerste suggesties voor een psychiatrisch onderzoek vaak vanuit de school komen (Sax & Kautz, 2003; Harwood & Allen, 2014; Wienen et al., 2019). Dit gebeurt volgens Wienen et al. (2019) vaak nadat de leerkracht van alles geprobeerd heeft bij moeilijk gedrag of achterblijvende prestaties, maar geen één handeling het gewenste resultaat geleverd heeft. Met andere woorden: op het moment dat de leerkracht handelingsverlegen is, wordt een kind doorverwezen. Op deze manier draagt het onderwijs bij aan het toenemende psychisch classificeren van kinderen.

De leerkracht verwijst de leerling doorgaans door met de verwachting de juiste ondersteuning te kunnen realiseren voor het kind (Wienen et al., 2019), maar dit leidt niet altijd naar de juiste ondersteuning (Pameijer, 2003; Wienen et al., 2019). Dit komt omdat de stoornis aangewezen wordt als oorzaak van de problemen die er zijn en er daardoor weinig tot niet gekeken wordt naar factoren in de context die aanleiding kunnen geven tot (als) ongewenst (ervaren) gedrag of tegenvallende prestaties (Batstra, van Roy & Thoutenhoofd, 2021).

Dit stoornisdenken wordt volgens Batstra et al. (2021) onder andere in stand gehouden door de veelgebruikte term *children with special needs* (kinderen met speciale behoeften). Deze term legt het probleem immers eenzijdig bij het kind, terwijl het gedrag zich voordoet in een specifieke context. De auteurs stellen daarom voor om voortaan te spreken van *teachers with special needs*, om zo de focus te verleggen van stoornissen in

het kind naar de vraag wat de leerkracht nodig heeft om met diverse situaties die in de klas spelen om te gaan. De interactie en afstemming tussen leerling en docenten is hierbij erg belangrijk. In die interactie en afstemming moet er gekeken worden naar wat de leerling nodig heeft, wat de leerkracht nodig heeft om dit te bieden en ook op welke manier de afstemming tussen leerling en leerkracht verbeterd kan worden (Pameijer, 2003; Wienen et al., 2019). Om het aantal kinderpsychiatrische classificaties en behandelingen terug te dringen, is er dus een verschuiving in het onderwijs nodig van denken in termen van stoornissen naar denken in termen van interactie en context (Batstra et al., 2021).

Het optimaliseren van de schoolcultuur – ook wel de werkcultuur of professioneel leergemeenschap van de leerkracht genoemd - kan mogelijk bijdragen aan meer focus op interactie en context. Leerkrachten en schoolbestuurders onderschatten het belang van de schoolcultuur (McGiboney, 2016), maar een positieve schoolcultuur heeft verscheidene voordelen. Het verbetert bijvoorbeeld de collegialiteit, openheid, samenwerking, communicatie en probleemoplossende vaardigheden van leerkrachten (McGiboney, 2016; Moraal, de Vries & van Veen, 2020; Yu, Du & Duan, 2014). Het optimaliseren van de schoolcultuur heeft ook effect op de leerkracht als individu; het versterkt zijn of haar veerkracht en zijn productiviteit (McGiboney, 2016). Een positieve schoolcultuur met daarin sterke teams van leerkrachten kan er voor zorgen dat gedragsproblemen in de klas beter hanteerbaar worden waardoor minder snel handelingsverlegenheid optreedt en kinderen minder snel met een verdenking op een stoornis doorverwezen worden naar de psychiatrie.

Een methode die zowel een mogelijk positief effect kan hebben op de schoolcultuur, als leerkrachten kan laten nadenken over hun eigen aandeel in interacties met als moeilijk ervaren leerlingen, is de kernkwadrantenmethode van Ofman (2017). Deze methode reikt leerkrachten een model aan, waarmee ze na kunnen denken en kunnen praten over de kwaliteiten en uitdagingen van zowel henzelf als hun collega's en leerlingen. De kernkwadrantenmethode gaat ervan uit dat degenen waar we het moeilijkst mee omgaan, die als het ware in onze irritatie zitten, ons veel kunnen vertellen over onszelf en vooral over onze eigen kwaliteiten, valkuilen en uitdagingen. Een leerkracht die bijvoorbeeld erg nauwkeurig is (kernkwaliteit) kan daarin doorschieten waardoor hij overdreven precies (valkuil) wordt. Het zou beter voor hem zijn als hij minder bang was

een keer een fout te maken (uitdaging) en juist omdat hij daar moeite mee heeft kan hij zich extra gaan ergeren aan een zeer nonchalante en slordige leerling. Door de leerkracht te laten reflecteren via de kernkwadrantenmethode, zal hij mogelijk minder geneigd zijn om de oorzaak van de problemen bij de leerling te leggen en meer focussen op zijn eigen rol en uitdaging.

Hoewel de kernkwadrantenmethode volgen Ofman (2017) zelf in veel verschillende bedrijven (van Hema tot KLM) succesvol is toegepast en een positief effect had op welbevinden en teamspirit, bestaat er weinig wetenschappelijk onderzoek naar de methode. Ruit et al. (2019) onderzocht wel in een populatie van ruim 800 kinderen in de leeftijd van 7 tot 12 jaar het effect van een interventie die kinderen meer bewust maakte van hun eigen kernkwaliteit en handvatten gaf om deze kernkwaliteit meer actief in te zetten. Ruit et al. (2019) concluderen dat dit een matig positief effect heeft op het welbevinden en zelfbeeld van kinderen.

De kernkwadrantenmethode kan door het versterken van teams dus wellicht indirect bijdragen aan het verminderen van stoornisdenken in het onderwijs, maar het kan ook een direct effect hebben op stoornisdenken. Deze methode reikt leerkrachten een model aan, waarbij ze - voordat ze bij problemen in de klas het kind gaan verdenken van een stoornis - eerst bij zichzelf te rade gaan wat hun eigen aandeel is in de interactie met deze leerling.

Het huidige onderzoek richt zich op het gehele kernkwadrant van Ofman en op de vraag of de openheid in een team verbetert en het stoornisdenken van leerkrachten vermindert door hen meer bewust te maken van kwaliteiten, valkuilen, uitdagingen en irritaties van henzelf, hun collega's en hun leerlingen.

De probleemstelling is dat leerkrachten en teams van leerkrachten bij problemen in de klas al snel doorverwijzen naar de psychiatrie. Door de leerling door te verwijzen naar de psychiatrie wordt de oorzaak van het gedrag alleen bij het kind neergelegd. Op deze manier benutten leerkrachten onvoldoende hun eigen en elkaars mogelijkheden om het probleem in de klas- en schoolcontext op te lossen.

De hoofdvraag luidt als volgt: *‘Wat is het effect van de kernkwadrantenmethode op de openheid binnen teams van leerkrachten en op de mate waarop zij (vermoedelijke) stoornissen zien bij leerlingen in hun klas?’* Deze vraag wordt zowel kwantitatief (met

vragenlijsten) als kwalitatief (middels interviews) onderzocht aan de hand van vier deelvragen:

1. Wat is het verschil tussen leerkrachten die de interventie doorlopen hebben versus leerkrachten die de interventie niet doorlopen hebben, voor wat betreft de openheid die zij in hun team ervaren? (vragenlijst)
2. Wat zeggen leerkrachten die de interventie gevolgd hebben in interviews over het effect ervan op de openheid die zij in hun team ervaren?
3. Zien leerkrachten die de interventie Kernkwadranten doorlopen hebben minder (mogelijke) stoornissen bij leerlingen in hun klas dan vóór de interventie vergeleken met de leerkrachten die de interventie niet doorlopen hebben? (vragenlijst)
4. Wat zeggen leerkrachten die de interventie gevolgd hebben in interviews over het effect ervan op de mate waarin zij leerlingen met (mogelijke) stoornissen zien in hun klas?

Theoretisch kader

In dit theoretisch kader wordt de rol van de biomedische visie in de maatschappij en in het huidige onderwijsconcept toegelicht. Ook wordt er benoemd wat de voor- en nadelen zijn aan het classificeren van kinderen. Verder wordt de term normaliseren in kaart gebracht. Dat wellicht een oplossing kan zijn in het tegengaan van het stijgende aantal classificaties onder kinderen. Tot slot wordt het belang van het schoolklimaat toegelicht en welk aandeel het schoolklimaat heeft in het onderwijzen van kinderen.

Biomedische visie

In de huidige maatschappij is de biomedische visie op mentale problemen dominant (Scull, 2021). Een factor die hier mede aan bijgedragen heeft, is de populariteit van de Diagnostic and Statistical Manual of Disorders (DSM) (Jacob, 2017). De DSM is het wereldwijd gebruikte psychiatrische handboek waarin alle stoornissen die we gedefinieerd hebben staan. Het handboek geeft meer informatie dan alleen de criteria voor een stoornis. De DSM beschrijft ook de prognoses en behandelingen aan voor iedere stoorniscategorie. De focus ligt daarbij op de hersenen en het lichaam van de mens en staat dus los van de context (Jacob, 2017; Shorter, 2015).

Door de ongeschreven regels, tradities en gebruiken – oftewel het klimaat - van veel scholen wordt er bij een probleem snel gedacht in termen van stoornissen. Leerkrachten en ander personeel zijn namelijk vaak de eersten die suggereren dat een kind een classificatie heeft (Sax & Kautz, 2003). Deze kijk op problemen sluit aan bij de biomedische visie. Het is namelijk een visie die zich focust op het zoeken naar een ziekte of stoornis binnen een persoon. Op het moment dat de stoornis gevonden is, wordt er van alles geprobeerd om die te laten verdwijnen (Martin, 2009).

Vanwege de dominante biomedische visie – met daarin de DSM in de hoofdrol - is de impact van geneeskunde en medicijnen op het leven van de mens de afgelopen vijftig jaar enorm toegenomen (Conrad, 2007). Er zijn namelijk bepaalde veelvoorkomende levensprocessen, zoals stemmingswisselingen en angsten, gemedicaliseerd. Een groot deel van de mensen voldoet hierdoor aan een classificatie van een psychische stoornis. Bepaalde gedragingen die voorheen bijvoorbeeld als immoreel, zondig of crimineel werden gezien, hebben nu een medische betekenis gekregen. Met andere woorden: de zienswijze van bepaald gedrag is veranderd van slechtheid of zwakte naar ziekte. Deze visie heeft ons meerdere categorieën gebracht waaronder attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), premenstrueel syndroom (PMS) en posttraumatische stressstoornis (PTSS) (Conrad, 2007). Deze namen van stoornissen verklaren echter de problemen niet, maar omschrijven ze slechts (Gilsing, 2019). Zo is ADHD niets anders dan een benaming voor hyperactief en/of ongeconcentreerd gedrag, op het moment dat het gedrag zo benoemd wordt, weten we nog niets over de oorzaken ervan (Batstra, 2017).

De voor- en nadelen van een classificatie voor kinderen

Het aantal kinderen met een psychiatrische classificatie is de afgelopen decennia flink gestegen (Timimi, 2015; Beeker et al., 2020; Frances & Batstra, 2013; Wienen, et al., 2019). Aan deze classificaties zitten zowel voordelen als nadelen.

Een voordeel is dat een classificatie kan helpen om geschikte ondersteuning te realiseren (Wienen et al., 2019; Pameijer, 2003). Toch kan er ook zonder een classificatie in kaart worden gebracht wat de behoeften van het kind zijn (Pameijer, 2003). Een classificatie van een psychische stoornis bij een kind kan echter de aanleiding zijn om acties te ondernemen voor een juiste afstemming tussen leerkracht en leerling (Pameijer, 2003).

Naast het genoemde voordeel zitten er ook nadelen aan een classificatie. Eén van die nadelen is dat een classificatie impliceert dat er een stoornis in het kind huist en dit kan ervoor zorgen dat er anders – negatiever - naar het kind gekeken wordt (Mukolo, Heflinger, Kenneth & Wallston, 2010). Dit gebeurt niet alleen bij de kinderen, maar ook ouders ervaren stigmatiserende gedragingen vanuit de omgeving. Volgens Mukolo et al. (2010) heeft dit als gevolg dat zij zich sociaal terugtrekken en minder snel hulp zoeken of vragen. Dit maakt dat de kwaliteit van leven van de kinderen met een psychische classificatie en hun naasten negatief beïnvloed wordt. Bovendien is er een grote kans dat het kind de kernmerken van een psychische stoornis gaat internaliseren. Internaliseren wil zeggen dat het kind zijn gedrag aanpast aan de classificatie die hem gegeven is. Zoals dat een leerling zegt dat hij niet kan leren, omdat hij een bepaalde classificatie heeft (Mukolo et al., 2010).

Het nadeel van de doorgedrongen biomedische visie in het klimaat van de school is dat er weinig tot niet meer naar de factoren in de context gekeken wordt. Volgens Batstra et al. (2021) moet er meer naar die contextuele factoren gekeken worden die aanleiding kunnen geven tot bepaald gedrag of tegenvallende prestaties.

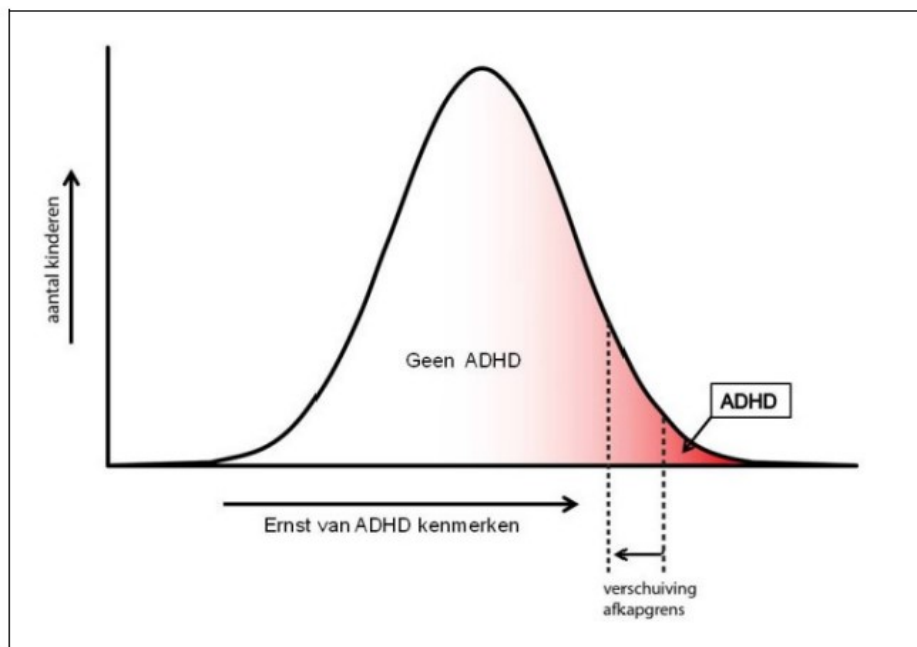
Normaliseren

In tegenstelling tot de biomedische visie wordt er bij normaliseren gekeken naar de context waar het kind zich in bevindt, waardoor het kind dus bepaald gedrag laat zien (Wienen, 2020). De norm van wat normaal gedrag is en wat een normale ontwikkeling van een kind is, wordt op dit moment bepaald door het gemiddelde van de maatschappij, waarbij de context van het kind achterwege gelaten wordt (Gilsing, 2019). Er worden steeds minder gedragingen als normaal beschouwd. Een voorbeeld is druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag. Dit gedrag is normaal verdeeld in de samenleving, zie figuur 1.

Een normale verdeling wil zeggen dat de meeste kinderen rond het gemiddelde scoren. Dit is het hoogste punt in de curve. Rechts van de stippellijn zit de groep met kinderen die extreme mate van druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag laat zien. Deze kinderen worden gediagnosticeerd met ADHD (Gezondheidsraad, 2014). Dat de laatste jaren steeds minder gedragingen getolereerd worden betekent dat de afkapgrens (de stippellijn) meer naar links gaat, waardoor er meer kinderen onder de classificatie ADHD vallen. Deze afkapgrens is echter willekeurig; er is namelijk geen objectieve maatstaf voor normaal druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag ten opzichte van klinisch druk, impulsief en ongeconcentreerd gedrag (Batstra et al., 2021; Gezondheidsraad, 2014). Er is, met andere woorden, weinig wetenschappelijk bewijs voor de validiteit van psychische classificaties (Beeker et al., 2020; Timimi 2015; Wienen et al., 2019, Batstra et al., 2021). Door het focussen op de context – waardoor meer gedragingen als normaal gezien zullen worden - zal de stippellijn zich weer meer naar rechts gaan verplaatsen. Dit kan onder andere gerealiseerd worden door leerkrachten te stimuleren om naar de context te kijken en door hen na te laten denken over hun eigen aandeel in de interactie tussen hen en de leerling. Gedrag doet zich ten slotte altijd voor in een specifieke context.

Figuur 1

De Verdeling van ADHD Kenmerken onder Kinderen



Noot. Overgenomen uit *ADHD: medicatie en maatschappij* door Gezondheidsraad 2017.

Schoolklimaat

Een positief schoolklimaat met daarin sterke teams van leerkrachten kan er voor zorgen dat gedragsproblemen in de klas beter hanteerbaar worden waardoor minder snel handelingsverlegenheid optreedt en kinderen minder snel met een verdenking op een stoornis doorverwezen worden naar de psychiatrie. Een voorwaarde voor inclusief onderwijs is een omgeving waar de cultuur is gefocust op samenwerking en probleemoplossing (Smeets, Ledoux & van Loon-Dijkers, 2019). Vaak verwijst de leerkracht de leerling door naar de psychiatrie als de leerkracht zelf handelingsverlegen is (Sax & Kautz, 2003). Dit kan voorkomen worden als een leerkracht in een sterk schoolklimaat in het team van leerkrachten de ruimte voelt om onderling te reflecteren en goed met zijn of haar collega's kan samenwerken. In de school zal er dan minder snel handelingsverlegenheid optreden (Yu, du & Duan, 2014).

Een positief schoolklimaat verbetert de openheid, samenwerking en probleemoplossende vaardigheden in een team (McGiboney, 2016; Moraal et al., 2020; Yu et al, 2014). Een klimaat wordt vormgegeven door de ongeschreven regels, tradities, gebruiken en verwachtingen. Deze onofficiële patronen dringen in alles door, zo ook op de manier waarop mensen handelen, hoe ze zich kleden en waarover er wel en niet gesproken wordt. Tevens is het terug te zien in de mate waarin collega's onderling steun en hulp zoeken, de kwaliteit van samenwerken en op de manier waarop docenten over hun werk en hun leerlingen denken (Deal & Peterson, 2016). Ook beïnvloedt de kwaliteit van het klimaat de leerkracht en zijn of haar manier van lesgeven; een positief klimaat motiveert om zo goed mogelijk les te geven en vergroot het gevoel van bekwaamheid van de leerkracht (Austin & Roegman, 2021). Tevens laat onderzoek zien dat een goede samenwerking binnen het team leidt tot een significante vermindering van gevoelens van stress bij leerkrachten (Smeets et al., 2019).

Als er in het team meer gezamenlijke reflectie plaatsvindt, elkaars kwaliteiten beter benut worden en er openheid in het team is gecreëerd, kan het zijn dat er meer aandacht is voor de context en dat op deze manier meer gedragingen als normaal beschouwd worden.

Methode

In dit onderzoek wordt onderzocht of de interventie Kernkwadranten kan bijdragen aan het vergroten van openheid in teams. Ook wordt onderzocht of de interventie kan bijdragen om leerkrachten minder snel stoornissen te laten zien in hun klas. Dit wordt onderzocht in een kortlopend en praktijkgericht onderzoek. Het onderzoek is zowel kwalitatief als kwantitatief van aard. Deze triangulatie van methoden zorgt ervoor dat er bredere informatie verkregen wordt over het effect van de interventie op zowel de openheid in het lerarenteam als op het stoornisdenken (Flick, 2018). Dit onderzoek is onderdeel van een groter project en richt zich op de effecten van de interventie op het team van leerkrachten. Een ander onderzoek – ook onderdeel van dit project - focust zich op effecten van de interventie op de leerkracht.

Interventie

De interventie is gebaseerd op het kernkwadrant van Ofman en bestaat uit drie bijeenkomsten. Tussen elke bijeenkomst zit een tijd van drie weken. In deze drie weken gaan de participanten in de praktijk aan het werk met huiswerkopdrachten. Elke participant krijgt een boekje met daarin de opdrachten die bij de training horen. De eerste bijeenkomst is een introductie tot de kernkwadranten. In deze bijeenkomst worden de kwaliteit en irritaties van participanten zelf besproken. De tweede bijeenkomst gaat over het onderling bespreken van de opdrachten en het maken van een kernkwadrant wat betreft leerlingen, zoals het maken van een dubbelkwadrant. De derde bijeenkomst wordt het gemaakte kernkwadrant besproken, maar ook wordt er gereflecteerd op een filmopdracht. De trainers van de interventie hebben hiervoor een uitgebreide training gevolgd en hebben een autorisatie in de Kernkwadranten methodiek.

Vragenlijsten

Steekproef

De participanten (N = 47) zijn geworven via Effectief Onderwijs in Noord-Nederland. De interventie is ingezet op een school voor speciaal basisonderwijs in Sneek. De teams zijn gevormd op basis van de werkdagen van de leerkrachten. De werkdagen zijn eerst geïnventariseerd en op basis daarvan zijn de leerkrachten verdeeld over de groepen. Elk team heeft 10 tot 15 leerkrachten. De groepen één en twee functioneren als interventiegroep (N=22). De groepen drie en vier zijn de controlegroep (N=25). Meer informatie over deze twee groepen staat in tabel 1.

Tabel 1*Gemiddeldes Participanten Vragenlijsten*

	Controlegroep (N=25)	Interventiegroep (N=22)
Leeftijd	46,3 jaar (3 missing)	42,6 jaar (0 missing)
Minimum	26 jaar	23 jaar
Maximum	64 jaar	67 jaar
Man	20%	14%
Vrouw	80%	86%
Werkervaring	21,6 jaar (4 missing)	18,7 jaar (1 missing)

Onderzoeksinstrument

De vragenlijsten werden door hoofdonderzoeker drs. Marieke van Roy samengesteld en zijn gebaseerd op literatuur over het schoolklimaat en de professionele leergemeenschap van leerkrachten (Koeslag-Kreunen, van der Klink, van den Bossche & Gijsselaers, 2017; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013; Moraal et al., 2020; Smeets et al., 2019).

Alle participanten vulden drie vragenlijsten in: de voor-, na- en follow-upmeting. In deze vragenlijst zaten zeven vragen over de teams. De vragen staan in bijlage 1. Bij één vraag gaven de participanten zelf een rapportcijfer (van 1 tot 10) over de mate van openheid in het team. De andere zes vragen over de mate van openheid in het team werden gescoord van één (helemaal niet waar) tot vier (helemaal waar). Ook werd in de vragenlijst gevraagd hoeveel kinderen met (vermoedelijke) stoornissen de leerkracht in de klas ziet. De leerkrachten gaven hierbij aan hoe groot hun klas was en hoeveel leerlingen daarvan een (vermoedelijke) stoornis heeft. Uit deze gegevens werd het percentage leerlingen met (vermoedelijke) stoornissen berekend.

Procedure

Voorafgaand aan de interventie werden de leerkrachten gevraagd om de eerste vragenlijst in te vullen. Vervolgens kregen ze de interventie met de bijbehorende drie bijeenkomsten aangeboden. Direct na het afsluiten van de interventie kregen de leerkrachten de tweede vragenlijst. Na een periode van drie maanden vond de follow-upmeting plaats. De vragenlijsten zijn verzameld en vervolgens verwerkt in een SPSS bestand.

Analyse

Bij één van de zeven vragen betreffende openheid in het team geven leerkrachten een rapportcijfer om de openheid te beoordelen. De overige zes vragen zijn onderzocht of de vragen ongeveer hetzelfde hebben gemeten en samengenomen konden worden. In deze analyse is eerst de Cronbach's alfa berekend. Deze bleek .586, wat betekent dat er niet genoeg samenhang is tussen de zes vragen van de vragenlijst betreffende de openheid in het team. Ook na de cronbach's alfa if item is deleted analyse bleek dat er niet genoeg samenhang is tussen de vragen wat betreft openheid in het team. De alfa had namelijk een waarde van .621 (Agresti, 2018). De vragen werden daarom apart getoetst met t-toetsen. Daarvoor is eerst de assumptie van normaliteit getoetst middels de Shapiro Wilk test. Geen enkele vraag betreffende de openheid in het team voldeed volgens deze test aan de assumptie van normaliteit. Daarom zijn in plaats van t-toetsen de non-parametrische Mann-Whitney tests uitgevoerd. De vraag over het aantal (vermoedelijke) psychische classificaties die de leerkracht in de klas ziet is geanalyseerd middels een mixed-anova analyse. Dit omdat de data aan alle assumpties voldeed; de afhankelijke variabele is op rationiveau, de groepen hebben de interventie willekeurig aangeboden gekregen, de data heeft een normale verdeling en de variantie is voor elke groep gelijk. De box's Test of Equality of Covariance Matrices gaf namelijk een significantie van .573 aan.

Interviews

Steekproef

De participanten voor het kwalitatieve deel van het onderzoek zijn geworven uit de 22 participanten van de experimentele groep. Zeven van hen hebben zich vrijwillig aangemeld. De steekproef wat betreft de interviews bestaat dus uit zeven participanten (N=7).

Tabel 2

Gemiddeldes Participanten Interviews

Categorie	Gemiddeldes
Leeftijd	40,4 jaar
Minimum	23 jaar
Maximum	55 jaar
Man	43%
Vrouw	57%

Onderzoeksinstrument

Bij zeven participanten uit de interventiegroepen zijn semigestructureerde interviews afgenomen met als doel om meer achtergrondinformatie te verkrijgen over het effect van de interventie op het stoornisdenken en op de mate van openheid in het leerkrachtenteam. Deze thema's werden ook via de vragenlijst onderzocht. Door de interviews werd er een breder beeld verkregen. De interviews zijn gebaseerd op dezelfde literatuur als de vragenlijsten. De vragen van het interview staan in bijlage 2.

Procedure

Nadat de zeven participanten de kernkwadranteninterventie hebben gevolgd, heeft drs. Marieke van Roy alle zeven interviews afgenomen. Dit is gedaan in een online meeting. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd door twee studenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Na het transcriberen volgde een inductieve thematische analyse, waarbij werd gekeken welke thema's over de invloed van de training op de ervaren openheid in het team en het aantal stoornissen dat een leerkracht in de klas ziet naar boven kwam, maar er werd ook gekeken naar thema's die van belang waren voor een ander onderzoek uit hetzelfde project. Het interview bevatte daarom meer codes dan nodig voor dit onderzoek.

Analyse

Het coderen en thematiseren ging als volgt: twee onderzoekers hebben apart van elkaar een eerste interview gecodeerd. Vervolgens werd tussen beide afgestemd. Daarna is het codeboek gecheckt - cross-checking - met een ander getranscribeerd interview van het onderzoek. Deze codes zijn daarna waar nodig nog een keer aangepast. De twee onderzoekers hebben de codes onderling afgestemd totdat er genoeg overeenstemming gevonden was. De data voor dit onderzoek is gereduceerd totdat alleen de deelvragen van dit onderzoek beantwoord konden worden. Na het coderen en data reductie zijn synoniemen samengevoegd. Deze synoniemen zijn verdeeld onder abstractere thema's (zie bijlage 3). (Baarda, 2014).

Overzicht planning

In tabel 3 staat de planning van zowel de kwantitatieve metingen als de bijeenkomsten van de interventie en afnames van de interviews. De interventie is getrapd ingezet volgens het Stepped Wedge Design (Dekkers, 2012). Dat wil zeggen dat de groepen één en twee (N=22) de interventie als eerst aangeboden krijgen en daarna de groepen drie en vier (N=25). Op deze manier krijgen alle vier de groepen de interventie aangeboden, maar in het huidige onderzoek functioneren de groepen drie en vier alleen als controlegroep om zo het effect te kunnen meten van de interventie.

Tabel 3

Planning Onderzoek

Groep	Trainer	Okt'21	Nov	Dec	Jan'22	Feb	Mrt	Apr	Mei	Juni	Juli
A	1	VM	B1 begin B2 eind	B3 NM			FU	I (3)			
B	1	VM B1	B2	B3 NM			FU	I (4)			
C	2	VM		NM			FU B1 begin B2 eind	B3			FU
D	3	VM		NM			FU B1 begin B2 eind	B3			FU

Legenda:

VM = voormeting

NM = nameting

B = bijeenkomst (1, 2 of 3)

FU = follow-up meting

I = Afname interviews (X) = aantal

Groep A: interventiegroep

Groep B: interventiegroep

Groep C: wachtlijst groep 1

Groep D: wachtlijst groep 2

begin = begin van de maand

eind = eind van de maand

Ethiek

De data die door dit onderzoek geïnventariseerd werd, is gepseudonimiseerd. Dit gebeurde bij zowel de vragenlijsten als de interviews. De persoonlijke informatie van participanten werd getransformeerd tot een nummer. De interviews werden - met toestemming van de participant - opgenomen en zijn vervolgens getranscribeerd. Bij dit

transcriberen werden persoonlijke gegevens ook vervangen door een nummer, zodat de transcripten niet herleidbaar zijn tot individuele personen. Alle participanten zijn vooraf uitvoerig geïnformeerd wat het meedoen aan het onderzoek van hen vergde qua tijd, inspanning en op welke manier er data verzameld en bewaard werd. Ook is er aan alle participanten toestemming gevraagd om de data te mogen verzamelen en te bewaren. Alle participanten deden vrijwillig mee met het onderzoek.

Resultaten

In de resultaten worden de vier deelvragen beantwoord. De eerste twee delen gaan over de openheid in het team. Door middel van vragenlijsten en interviews worden de vragen op dit onderdeel beantwoord. Ook bij de laatste delen van de resultaten worden de vragen door interviews en vragenlijsten beantwoord en gaan over het aantal psychische classificaties.

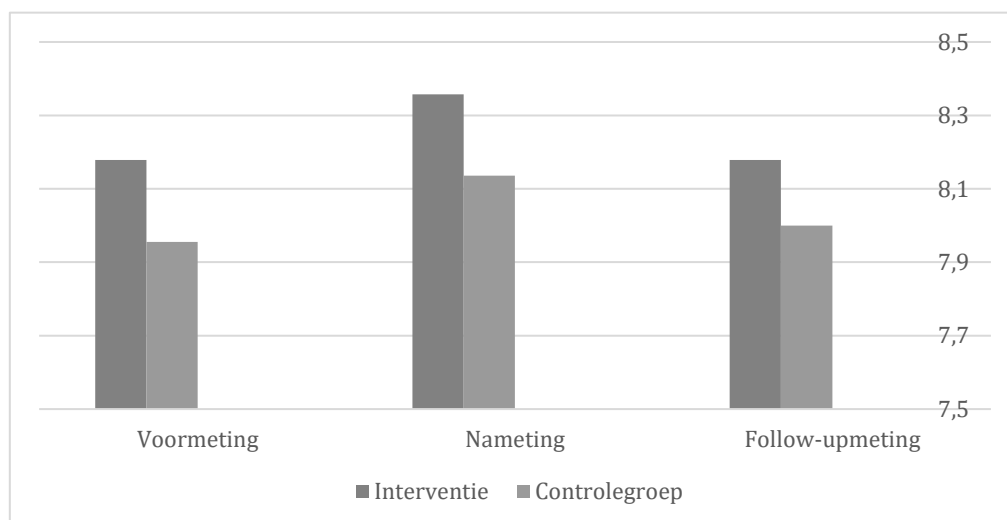
Het effect van de interventie op de openheid in het team volgens de vragenlijst

De leerkrachten hebben in de vragenlijst verspreid over drie meetmomenten de openheid in het team beoordeeld. Dit hebben zij gedaan door een rapportcijfer te koppelen aan de mate van openheid die zij ervaren. Figuur 2 geeft een overzicht van de gemiddelde rapportcijfers.

In de interventiegroep steeg het rapportcijfer voor openheid in het team iets meer bij de nameting dan in de controlegroep. Bij de follow-up daalde het cijfer van de interventiegroep naar hetzelfde niveau als van voor de training. Het cijfer van de controlegroep op de mate van openheid in het team steeg een heel klein beetje, namelijk 0,045. De verschillen tussen de controle- en interventie groep ten opzichte van de voormeting op zowel de nameting als de follow-upmeting zijn niet significant ($p = ,313$ en $p = ,984$). De nulhypotheses ($H_0: (\bar{X}_{NMi} - \bar{X}_{VMi}) = (\bar{X}_{NMc} - \bar{X}_{VMc})$ en $H_0: (\bar{X}_{FUi} - \bar{X}_{VMi}) = (\bar{X}_{FUC} - \bar{X}_{VMc})$) worden dus behouden.

Figuur 2

Gemiddelde Rapportcijfer Openheid in het Team



Er is tevens onderzocht wat de invloed van de training was op verschillende vragen betreffende de ervaren openheid in het team. Dit werd onderzocht door middel van de zes vragen in de vragenlijst. Deze vragen konden de participanten scoren van 1 (helemaal niet) tot 4 (helemaal wel). Ook hier zijn de verschillen tussen de groepen geanalyseerd in verhouding met de beginsituatie, zoals bij het rapportcijfer ook is gebeurd. In onderstaande schema's staan telkens de gemiddelde scores op de vragenlijst met daaronder een korte toelichting en de uitkomst van de Mann-Whitney U toets. De volgende nulhypothesen worden per vraag getoetst: $H_0: (\bar{X}_{NMi} - \bar{X}_{VMi}) = (\bar{X}_{NMc} - \bar{X}_{VMc})$ en $H_0: (\bar{X}_{FUi} - \bar{X}_{VMi}) = (\bar{X}_{FUC} - \bar{X}_{VMc})$. De gemiddeldes en uitslagen staan in onderstaande tabel.

Op de eerste vraag die gaat over de sfeer in het team is er weinig tot geen verschil tussen de gemiddeldes van de groepen. Het valt op dat de gemiddeldes erg hoog zijn. Dat zou betekenen dat in het team de meeste collega's zich veilig voelen en een open sfeer ervaren.

Op het moment dat er naar drie decimalen achter komma wordt gekeken, is er een klein verschil te zien. De Mann-Whitney U toets laat zien dat het verschil zowel op korte termijn ($p = ,958$) als op lange termijn ($p = ,866$) ten opzichte van de beginsituatie niet significant is.

Op de tweede vraag betreft het gevoel hebben van invloed op de sfeer en veiligheid binnen het team is het gemiddelde bij de controlegroep ten opzichte van de interventiegroep iets groter. Bij de nameting is te zien dat de beide groepen iets stijgen in het gemiddelde. Het

gemiddelde van de controlegroep is wat gedaald. Terwijl dit bij de interventiegroep iets is gestegen. De Mann-Whitney U toets laat zien dat de verschillen zowel bij de nameting ($p = ,557$) als bij de follow-upmeting ($p = ,639$) ten opzichte van de voormeting niet significant zijn. Deze hoge gemiddeldes laten zien dat leerkrachten het gevoel hebben dat zij invloed hebben op de sfeer en veiligheid in het team.

De groepsgemiddelden op de vraag of collega's open en constructief omgaan als een collega een werkprobleem bespreekt zijn op de voormeting bij beide groepen gelijk aan elkaar, maar is ook hier opvallend hoog en positief. Dit betekent dat het team open en constructief omgaat met een werkprobleem van een collega. Bij de nameting daalt bij de controlegroep het gemiddelde met 0,1, terwijl dit bij de interventie gelijk blijft. Bij de follow-upmeting zijn beide groepsgemiddeldes gelijk gebleven aan de nameting. Ook hier laat de Mann-Whitney U toets zien dat de verschillen tussen de groepen zowel bij de nameting ($p = ,423$) als bij de follow-upmeting ($p = ,587$) ten opzichte van de voormeting niet significant zijn.

Ook bij vraag vier liggen de groepsgemiddeldes dicht bij elkaar en zijn bij de voormeting gelijk. Bij de nameting daalt het gemiddelde bij de controlegroep en blijft het gemiddelde stabiel. Bij de na- en follow-upmeting blijft het groepsgemiddelde van de interventiegroep gelijk aan de voormeting. Uit de gemiddeldes op deze vraag blijkt dat in het team regelmatig het gedrag van leerlingen wordt besproken. Ook hier zijn de verschillen tussen de groepen zowel bij de nameting ($p = ,790$) als bij de follow-upmeting ($p = ,808$) ten opzichte van de voormeting niet significant.

Het gemiddelde op vraag vijf op de beginsituatie was voor de controlegroep iets hoger dan de interventiegroep. Op de nameting bleef het gemiddelde van de controlegroep hetzelfde en steeg het gemiddelde van de interventiegroep naar een 3,9. Bij de follow-upmeting daalden de gemiddeldes van beide groepen. Het gemiddelde van de controlegroep is iets hoger. Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten vaak bij elkaar in de les komen kijken en dit niet komt door de interventie. Uit de Mann-Whitney U toets blijkt dat de verschillen tussen de groepen zowel bij de nameting ($p = ,901$) als bij de follow-upmeting ($p = ,694$) in verhouding met de voormeting niet significant zijn.

De groepsgemiddelden op vraag zes zijn lager dan de eerdere vragen betreffende openheid in het team. Leerkrachten geven elkaar dus niet regelmatig feedback. Het

groepsgemiddelde steeg bij de controlegroep bij de nameting, terwijl het gemiddelde van de groep die de interventie volgde iets daalde. Bij de follow-upmeting was dit andersom. De interventiegroep laat een stijging zien op het geven van feedback aan elkaar. De Mann-Whitney U toets laat zien dat de verschillen tussen de groepen zowel bij de nameting ($p = ,292$) als bij de follow-upmeting ($p = ,488$) ten opzichte van de voormeting niet significant zijn.

Tabel 4

Gemiddeldes van de Zes Vragen betreffende Openheid in het Team

Vraag	Groep	\bar{X} VM	\bar{X} NM	\bar{X} FU
1. In mijn team voel ik me veilig/ ervaar ik een open sfeer om werkproblemen te bespreken met collega's.	Controle	4	3,9	3,9
	Interventie	4	3,9	3,9
2. Ik heb het gevoel dat ik invloed heb op de sfeer en mijn gevoel van veiligheid binnen mijn team	Controle	3,7	3,8	3,5
	Interventie	3,4	3,5	3,6
3. Als een collega een werkprobleem bespreekbaar maakt, gaan de collega's van mijn team daar open en constructief mee om.	Controle	3,9	3,8	3,8
	Interventie	3,9	3,9	3,9
4. Binnen mijn team hebben we regelmatig gesprekken over het gedrag van leerlingen	Controle	3,9	3,8	3,8
	Interventie	3,9	3,9	3,9
5. Binnen mijn team komen we regelmatig bij elkaar in de les kijken.	Controle	3,8	3,8	3,7
	Interventie	3,6	3,9	3,6
6. De collega's van mijn team geven elkaar regelmatig feedback op elkaars handelen.	Controle	2,5	2,8	2,4
	Interventie	2,4	2,3	2,6

Noot: In de tabel worden per vraag de gemiddeldes (\bar{X}) van de controlegroep en interventiegroep weergegeven wat betreft de voormeting (VM), nameting (NM) en follow-upmeting (FU). De minimum score die participanten konden aankruisen in de vragenlijst is 1 en de maximum score is 4.

Het effect van de interventie op de openheid in het team volgens de interviews

De resultaten uit de interviews zijn in tabel vijf weergegeven en bevestigen het beeld dat uit de vragenlijsten naar voren komt, namelijk dat de interventie geen effect heeft gehad op de mate van openheid in het team van leerkrachten. Vijf geïnterviewde leerkrachten geven aan dat de openheid in het team niet veranderd is door de kernkwadrantentraining.

‘Voor mij persoonlijk niet. Ik heb eigenlijk dit vooral gebruikt in de klas. Ik had niet echt collega’s waarvan ik dacht: oh daar heb ik moeite mee of ben ik nog niet tegengekomen. Dus ik heb dat niet bij collega’s eigenlijk gebruikt.’

De respondenten geven bovendien aan dat er voor de kernkwadranteninterventie al een open sfeer en een gevoel van veiligheid werd ervaren in het team. Collega’s staan voor elkaar klaar. Het voor elkaar klaar staan en het contact dat leerkrachten met elkaar hebben, blijken vooral te bestaan uit informele momenten.

‘Nou, niet [bij elkaar in het lokaal komen] om bij elkaar te gaan kijken eigenlijk, wel om, ja we lopen wel bij elkaar binnen van: hé heb jij dit al? Heb je ook het bord kapot, oh heb je, ja zo, en dat is inderdaad ook wel dat bij de één doe je dat meer dan bij de ander.’

Ondanks de ervaren open sfeer en veiligheid in het team lijkt er sprake van een gesloten professionaliteit. Er wordt veelal individualistisch gewerkt. Leerkrachten kijken nauwelijks bij elkaar in de les en geven elkaar weinig opbouwende/kritische feedback.

‘Ik denk eerlijk gezegd dat mensen toch best wel heel snel weer teruggaan naar hun eigen dingetje in de klas en dat werkt.’

‘Maar als je iets opvalt, dan is het toch wel wat lastig om dat aan een ander terug te geven.’

Tabel 5

Resultaten Deelvraag 2

Thema	Omschrijving	Codes	Aantal
Geen effect op team	Openheid/sfeer in het team is niet veranderd door de training	Kernkwadranten training heeft niets veranderd in het team	5
Gesloten professionaliteit <ul style="list-style-type: none"> • Individueel werken; • Geen kritische feedback. 	Leerkrachten kijken nauwelijks bij elkaar in de les en er wordt veelal individueel gewerkt. Ook wordt er vooral positieve feedback gegeven en ongevraagd feedback geven komt bijna niet voor.	In het team wordt er veel individueel gewerkt	4
		Collega’s geven elkaar feedback	4
		Collega’s geven elkaar voornamelijk positieve feedback	1
		Ongevraagd feedback wordt niet gegeven in het team	3
		Er is een mogelijkheid om bij elkaar in de les te kijken, maar dit is niet iets structureels	4
		Leerkrachten kijken bij elkaar in de les om wat van de ander te leren.	1
		Leerkrachten komen bij elkaar in de les voor informele vragen.	2
Leerkrachten kijken weinig bij elkaar in de les.	3		

Collegialiteit	Leerkrachten ervaren een open sfeer en veiligheid in het team. Collega's staan voor elkaar klaar.	Team is behulpzaam	3
<ul style="list-style-type: none"> • Voor elkaar klaarstaan; • Bij elkaar in lokaal (alleen voor informele dingen) 		De leerkracht ervaart openheid in het team	5

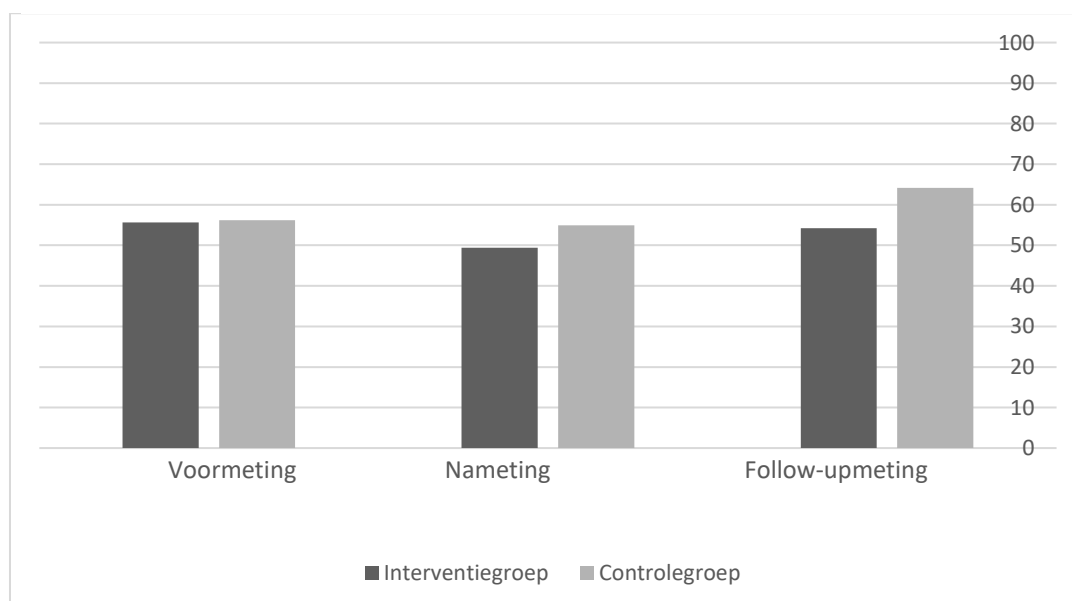
Het effect van de interventie op het zien van stoornissen bij leerlingen in de klas volgens de vragenlijst

In de vragenlijst is er gevraagd hoeveel leerlingen met een (vermoedelijke) classificatie de leerkracht in de klas heeft. In figuur 3 staan de gemiddelde percentages van (vermoedelijke) stoornissen bij leerlingen die leerkrachten zien in hun klas.

De gemiddeldes van de voormeting zijn bijna gelijk aan elkaar, want het gemiddelde van de controlegroep is 56,2% en die van de interventiegroep is 55,6%. In beide groepen is er een afname bij de nameting, maar bij de interventiegroep is deze daling groter dan de controlegroep (respectievelijk 6,32% en 1,27%). De gemiddeldes van beide groepen stegen op de follow-upmeting. De controlegroep steeg naar een percentage dat hoger was dan bij de voormeting. Uit de analyse middels de mixed-anova komt naar voren dat dit verschil tussen de beide groepen niet significant is ($p = ,638$). Deze gemiddeldes laten zien dat de leerkrachten zowel voor als na de training bij meer dan de helft van de kinderen in de klas een stoornis ziet.

Figuur 3

Percentage Stoornissen in de Klas



Het effect van de interventie op het zien van stoornissen bij leerlingen in de klas volgens de interviews

In de interviews is onderzocht wat het effect is van de interventie op de mate waarin leerkrachten (vermoedelijke) stoornissen zien bij leerlingen in hun klas. De resultaten staan in tabel 6 beschreven.

Er is geen effect gevonden van de training op het ervaren van classificaties in de klas. Alle zeven leerkrachten laten in de interviews wel blijken dat zij bewuster zijn geworden van hun eigen handelen. Zij zijn vooral bewuster geworden van de impact van hun eigen gedrag en zijn bewuster geworden over het gedrag van de leerlingen.

'Nou, het was ook een stukje bewustwording, hè? Van, ja, waarom reageert een kind zo zeg maar, maar ook waarom reageer ik zo zeg maar.'

Tabel 6

Resultaten Deelvraag 4

Thema	Omschrijving	Codes	Aantal
Geen effect training op ervaren classificaties in de klas	Leerkrachten denken niet anders over leerlingen en hun problematiek.	Door de kernkwadranten training denkt de leerkracht niet anders over leerlingen en hun problematiek	7
Bewuster (eigen handelen)	Leerkrachten zijn zich wel bewuster geworden van de impact van hun eigen gedrag en dat van de leerlingen.	Door de kernkwadrantentraining is de leerkracht bewuster geworden	7

Additionele bevindingen

In de interviews zijn er aanvullende, relevante bevindingen gevonden die gerelateerd zijn aan de deelvragen, maar deze niet beantwoorden. De resultaten staan weergegeven in onderstaand tabel en worden hieronder toegelicht en verduidelijkt met citaten.

Leerkrachten zien de tendens van de stijging van het aantal classificaties terug in het speciaal basisonderwijs.

'Bij ons [speciaal basisonderwijs], denk ik dat 80% - misschien wel 90% - wat heeft. Alleen dat dat nog niet eens allemaal gediagnosticeerd is.'

Alle zeven leerkrachten zeggen dat het invullen van een kernkwadrant en/of het volgen van de kernkwadrantentraining een middel is om gedrag in (positief) perspectief te zien.

Het is voor de leerkracht als het ware een middel om de leerling en het gedrag via een andere invalshoek te bekijken. Het helpt hen namelijk om de positieve kanten van de leerling in kaart te brengen.

'Dat je dan toch weer eventjes denkt van: oh ja wat is zo leuk aan hem? Oh ja, humor. Dat je dat weer even beseft dat dat eigenlijk ook een heel leuk stuk is van hem [leerling]'

De participanten geven in het interview aan dat er meer gekeken moet worden naar de contextuele factoren die invloed kunnen hebben op het kind en wellicht het gedrag van een kind kan verklaren. Enerzijds geven zij aan dat een classificatie geen reden mag zijn om een uitzondering voor een leerling te realiseren, anderzijds vinden zij dat een classificatie kan verhelderen waar het gedrag vandaan komt en op die manier de juiste ondersteuning voor het kind gerealiseerd kan worden.

Tabel 7

Additionele Bevindingen uit de Interviews

Thema	Omschrijving	Codes	Aantal
Stijging classificaties in het onderwijs	Leerkrachten zien de tendens van het aantal stijgende classificaties terug. Veel kinderen in het speciaal basisonderwijs hebben een diagnose.	Leerkracht ziet de tendens van stijging in aantal classificaties terug in de klas Bijna alle kinderen op het speciaal basisonderwijs hebben een classificatie	4 1
Gedrag in perspectief (positieve ervan in zien)	De kernkwadrant / kernkwadrantentraining is een middel om de leerling en het gedrag via een ander perspectief te kunnen bekijken.	Een positief punt van de training was dat je via een ander perspectief naar gedrag van de leerlingen keek. Invullen kernkwadrant helpt om de positieve kanten van een leerling in kaart te brengen	3 4
Classificaties verhelderen	De tendens van de stijging van het aantal classificaties zien leerkrachten terug in de klas. Leerkrachten geven aan dat een classificatie verheldert waar het gedrag vandaan komt en de juiste ondersteuning kan realiseren.	Een classificatie kan zorgen voor opheldering Soms is een classificatie goed Voordeel van een classificatie is dat er voor de leerling de juiste ondersteuning gerealiseerd kan worden.	5 2 5
Contextuele factoren	Leerkrachten geven aan dat factoren buiten het kind invloed hebben op het gedrag en het stellen van een classificatie.	Doordat het reguliere onderwijs niet goed aansluit bij sommige kinderen, komen die kinderen in het speciaal basisonderwijs. Er moet meer gekeken worden naar de contextuele factoren in	2 3

		plaats van het kind te diagnosticeren	
		Gedrag van de leerling wordt beïnvloed door de leerkracht	4
		Stijging aantal classificaties kan komen door verandering in het onderwijssysteem	1
		Stijging aantal classificaties kan komen door overvraging van leerlingen	1
		Veel gedrag is aangeleerd en dat problematiseren we	1
Geen uitzondering	Een classificatie mag niet de aanleiding zijn voor een andere benadering.	Een classificatie moet geen excuus worden voor het gedrag van de leerling	5
		Kinderen met classificatie niet anders behandelen	5

Resultaten interviews versus vragenlijsten

In deze paragraaf worden de resultaten uit interviews en vragenlijsten per thema met elkaar vergeleken. Eerst worden de resultaten van de openheid van teams vergeleken en vervolgens de resultaten van het aantal (mogelijke) classificaties die leerkrachten in hun klas zien.

De leerkrachten zijn in de vragenlijsten zeer positief over de mate van openheid in hun team, over het algemeen zijn de gemiddeldes op de vragen betreffende openheid erg hoog. Deze hoge cijfers staan echter averechts op één specifieke vraag in de vragenlijst over het geven van feedback en op het beeld dat uit de interviews naar voren komt. Het beeld schetst namelijk dat er weinig (opbouwende) feedback aan elkaar gegeven wordt en in het team veel individueel gewerkt wordt. Ook in de interviews wordt er gezegd dat de sfeer open is, maar openlijk feedback op elkaars handelen geven lijkt niet vanzelfsprekend.

Tabel 8

Vergelijking Resultaten Vragenlijsten versus Interviews op het Team wat betreft Openheid

Resultaat uit vragenlijsten	Resultaat uit interviews
Open sfeer	Open sfeer
Weinig opbouwende feedback	Weinig opbouwende feedback

Er blijkt zowel bij de vragenlijsten als interviews geen effect te zijn van de interventie op de mate waarin leerkrachten (mogelijke) stoornissen bij leerlingen zien. De voor-, na- en follow-upmeting geven namelijk aan dat de leerkrachten bij meer dan de helft van de kinderen een stoornis zien. Ook blijkt uit de interviews dat leerkrachten niet anders over hun leerlingen denken door de training. De interventie heeft dus geen effect in welke mate leerkrachten stoornissen zien in hun klas.

Daarentegen blijkt uit de interviews dat de leerkrachten wel bewuster zijn geworden van (de impact van) hun eigen gedrag en het gedrag van de kinderen. Ook geven zij aan dat de training hen motiveert om de leerling in een ander, positief, perspectief te bekijken. Deze verandering en bewustwording wekt de indruk dat het zien van het aantal (vermoedelijke) stoornissen ook verminderd zouden moeten zijn.

Tabel 9

Vergelijking Resultaten Vragenlijsten versus Interviews op het Aantal (Vermoedelijke) Classificaties die Leerkrachten Zien.

Resultaat uit vragenlijst	Resultaat uit interviews
Geen effect op het aantal vermoedelijke classificaties.	Leerkrachten denken niet anders over hun leerlingen na de training. Bewuster (eigen handelen).

Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde: *‘Wat is het effect van de kernkwadrantenmethode op de openheid binnen teams van leerkrachten en op de mate waarin zij stoornissen zien bij leerlingen in hun klas?’* Het antwoord is dat zowel uit vragenlijsten als uit interviews blijkt dat de interventie kernkwadranten geen effect heeft op de openheid in het team en de mate waarin leerkrachten stoornissen waarnemen in hun klas. De openheid wordt voor de interventie al als hoog gewaardeerd, al blijkt dat het hier vooral de informele openheid betreft. Professionele openheid in de vorm van elkaar feedback geven op professioneel handelen of bewust bij elkaar observeren in de klas, is laag en daar verandert de kernkwadrantenmethode niets aan. Wel blijkt uit de interviews dat de interventie leerkrachten bewuster maakt van hun eigen handelen en van de positieve eigenschappen van leerlingen.

Discussie

Dat er geen effect gevonden is van de kernkwadranteninterventie op stoornisdenken en ervaren openheid in het team, kan ten eerste komen doordat het biomedische perspectief nog altijd dominant is in het (speciaal) basisonderwijs. In de resultaten van dit onderzoek is dit bijvoorbeeld terug te zien doordat leerkrachten bij meer dan de helft van de leerlingen een stoornis zien. Soms vinden leerkrachten dat een classificatie juist verhelderend is of juist zorgt voor de realisatie van de geschikte ondersteuning. Het idee van de kernkwadrantenmethode is met name om de focus te verleggen van dit stoornisdenken dat bij het biomedische perspectief hoort naar de interactie tussen leerling en leerkracht. Uit huidig onderzoek blijkt dus dat leerkrachten de stoornis nog zien als oorzaak van het probleemgedrag. Dit wordt ook wel reïficatie genoemd. Deze bevindingen sluiten aan bij het onderzoek van Wienen et al. (2019). De resultaten van dat onderzoek laten zien dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten op deze manier redeneert, waardoor de beschrijving van - druk, impulsief - gedrag leidt tot de verklaring van het gedrag.

Dat er geen effect gevonden is van de interventie op stoornisdenken en ervaren openheid in het team, kan ten tweede komen doordat de interventie te kort is aangeboden. Het onderzoek betreft een kortdurend onderzoek, maar het daadwerkelijk veranderen van een educatieve omgeving vergt langdurige, gerichte, systemische en aanhoudende inspanningen (Austin & Roegman, 2021). Het kan dus zijn dat een periode van zes maanden - met daarin de drie bijeenkomsten - te kort is om verandering aan te brengen en veranderingen te meten in het onderwijs. Toch heeft de interventie wel gezorgd voor meer bewustwording bij de leerkrachten zowel over het gedrag van de leerlingen als hun eigen gedrag en heeft het hen een instrument aangereikt om de positieve kanten van de leerling beter in kaart te kunnen brengen. Ook vinden de leerkrachten dat er vaker naar contextuele factoren moet worden gekeken als het gaat om ongewenst (ervaren) gedrag van een leerling. Het kan zijn dat de interventie juist een kennismaking voor leerkrachten is geweest om op een andere manier naar het gedrag van de leerlingen te gaan kijken, maar dat de interventie dus te kort is ingezet om verschillen te kunnen meten.

Dat er geen effect van de training gevonden is op de openheid in het team komt doordat er sprake is van een plafond effect. Een plafond effect wil zeggen dat er onvoldoende meetnauwkeurigheid is om het gewenste onderscheid tussen twee groepen (interventie-

en controlegroep) te maken, omdat zij beide op alle metingen al in het maximale van de schaal scoren (Ho & Yu, 2015). In dit onderzoek is dit het geval bij de resultaten van de vragen over openheid waar bijna alle gemiddeldes van de vragenlijst erg hoog zijn op de voor-, na- en follow-upmeting. Ook is het gemiddelde rapportcijfer erg hoog voor wat betreft de openheid in het team voor de controle en interventiegroep op zowel de voor-, na- en follow-upmeting. Doordat de gemiddeldes op alle metingen voor beide groepen hoog waren, was de kans klein dat er een effect gevonden zou worden. Ook kan het zijn dat er geen effect is gevonden doordat begrippen niet goed afgebakend waren. Uit de interviews bleek namelijk dat leerkrachten de begrippen verschillend interpreteren. Het kan dus zijn dat de leerkrachten ook aan de begrippen in de vragenlijst een andere betekenis gegeven hebben dan daadwerkelijk door de onderzoeker(s) bedoeld werd(en) of door verschillende participanten op een andere manier geïnterpreteerd werden. Een voorbeeld hiervan is het interpreteren van openheid in het team en dat bij elkaar in de klas kijken de achterliggende gedachte had om elkaar feedback te geven. Uit de interviews bleek dat leerkrachten vaak voor praktische zaken voor elkaar klaar staan en dit beschouwen als openheid. Ook voor bij elkaar in de klas komen doen zij voor praktische zaken in plaats van om elkaar feedback te geven. Het was dus beter geweest om duidelijk de begrippen uit te leggen en af te bakenen. Ook kan het zijn dat de vragenlijsten daardoor niet alles gemeten hebben en dit de resultaten beïnvloed hebben van dit onderzoek.

Dat het resultaat gevonden is dat er weinig feedback uitgewisseld door leerkrachten onderling is eigenlijk heel logisch; het lerarenberoep heeft altijd een individualistische benadering gehad. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkracht verantwoordelijk is voor zijn eigen klas en hij hierdoor alleen leert te werken en leert vooral te vertrouwen op zijn persoonlijke talenten en vaardigheden. Op deze manier lost hij problemen zelfstandig op. Deze geslotenheid sluit aan bij de overtuiging dat een goede leerkracht zijn collega's niet nodig heeft om de klas goed te kunnen managen (Somech & Drach-Zahavy, 2007). Ook de resultaten van het onderzoek van Bakker (2020) waarin 26 leerkrachten zijn geïnterviewd laten zien dat leerkrachten weinig van gedachten wisselen met collega's die een andere manier van lesgeven hebben dan zichzelf. De andere werkwijze past niet bij het eigen zelfbeeld. De auteur concludeert dat docenten gesteld zijn op hun eigen zelfbeeld en daarin bevestiging zoeken. Dit zou de reden zijn dat leerkrachten weinig feedback aan elkaar vragen en vooral uitgaan van eigen leermomenten.

Het gevonden effect in huidig onderzoek dat de kernkwadranten bij de leerkrachten het bewust zijn creëert in eigen handelen en de positieve kanten belicht van de leerling was voor de hand liggend. De kernkwadranten is er namelijk specifiek op gericht om de negatieve focus te verleggen naar de positieve aspecten van een persoon. Ook is de kernkwadrant er op gericht om bewustwording te creëren van de persoons eigen kwaliteiten, valkuilen, uitdagingen en ergernissen (Ofman, 2017).

Dat door de triangulatie van methoden verschillende perspectieven over het effect van de interventie verkregen werd is heel normaal. Het resultaat van de interviews gaf het beeld dat de leerkrachten bewuster zijn geworden van hun eigen gedrag en dat de kernkwadrant de positieve kanten van de leerling belicht. De vragenlijsten vulden tevens het beeld aan met het gegeven dat leerkrachten bij meer dan de helft van de leerlingen een stoornis waarnemen. Het combineren van kwalitatieve en kwantitatieve methoden geeft een algemener beeld van datgene dat wordt bestudeerd (Flick, 2018).

Sterke en zwakke punten van het onderzoek

De variabelen van de vragenlijst zijn ordinale variabelen. De participanten krijgen in de vragenlijst de mogelijkheid om de vragen te beantwoorden met een keuze tussen één (helemaal niet waar), twee (nauwelijks waar), drie (een beetje waar) en vier (helemaal waar). De afstand tussen deze punten zijn door de benaming niet van dezelfde grootte (zie bijlage 1). Tussen punt drie en vier bevat veel meer waarde dan de andere afstanden. In dit onderzoek worden deze variabelen - net zoals cijfers van tentamens behandeld worden - behandeld als variabelen van interval niveau. Er wordt dus uitgegaan dat participanten keuzemogelijkheden van de vragenlijst zo hebben geïnterpreteerd dat elke tussenstap dezelfde grootte heeft (Agresti, 2018). Doordat de variabelen beschouwd werden als variabelen van interval niveau konden er statistische berekeningen worden uitgevoerd. De uitkomsten hiervan moeten echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, want het kan zijn dat de participanten de vragenlijst anders ingevuld hebben dan door de onderzoeker geïnterpreteerd is. Dit is dus een zwak punt van het onderzoek.

Een ander minpunt van dit onderzoek is dat er bij de interviews geen interbeoordelaarsbetrouwbaarheid uitgerekend is. Wel is er onderlinge afstemming tussen de onderzoekers bereikt door met elkaar af te stemmen.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat het een combinatie is van kwantitatieve en kwalitatieve methoden. Zonder het kwalitatieve deel was het niet bekend geworden hoe breed de begrippen van het onderzoek – zoals openheid en feedback geven – door de participanten geïnterpreteerd werden. Ook was er geen informatie vergaard waar de training wel effect op had, namelijk dat de participanten bewuster van hun eigen gedrag werden en dat door de training de positieve kanten van de leerling in kaart werden gebracht.

Implicaties voor onderzoek

In dit onderzoek werd er eigenlijk ook van leerkrachten gevraagd om een vastgestelde classificatie bij een leerling in twijfel te trekken. De interventie is namelijk ingezet op een school in het speciaal basisonderwijs en uit de interviews kwam naar voren dat leerlingen die dit onderwijs volgen vaak al een psychiatrische classificatie hebben. Het is daarom interessant om te onderzoeken welk effect de interventie heeft in het reguliere onderwijs, want op die manier wordt er juist geprobeerd om te vóórkomen dat een leerling doorgestuurd wordt naar de jeugd- en kinderpsychiatrie om op een stoornis onderzocht te worden.

Tevens wordt voor onderzoek aanbevolen om onderzoek uit te voeren door middel van mixed-methodes. Met een onderzoek dat alleen gebaseerd was op de vragenlijsten was er geen beeld verkregen van de opvattingen van de leerkrachten op classificaties en de oorzaken van gedrag. Daarentegen had een onderzoek alleen gebaseerd op interviews niet goed in beeld gebracht dat leerkrachten bij meer dan de helft van de leerlingen (vermoedelijke) stoornissen zien. Door het combineren van methodes is er een algemener beeld verkregen van het bestudeerde onderwerp en wordt daarom aanbevolen voor toekomstig onderzoek.

Implicaties voor praktijk

Een eerste aanbeveling voor de praktijk is om de leerkrachten te stimuleren en te ondersteunen in het geven en vragen van (positieve en kritische) feedback. Een mogelijkheid hiervoor is de 360-graden feedback. In deze methode is de bedoeling dat mensen uit verschillende posities de persoon beoordelen. Bijvoorbeeld de leerkracht beoordeelt zichzelf, maar wordt ook beoordeeld door zijn of haar collega's, leidinggevende, ouders van leerlingen of de leerlingen in de klas (van Breukelen & Sips, 2017; van der Maesen de Sombreff, 1996).

Hoewel er geen enkel significant effect is gevonden van de training op de mate van openheid in het team en in de mate waarop leerkrachten (mogelijke) stoornissen zien in de klas, wordt er wel aanbevolen om de kernkwadrantenmethode in te zetten in het onderwijs. Bijvoorbeeld op het moment dat er vooral gefocust wordt op de negatieve aspecten van de leerling en dat de focus in die leerkracht-leerling relatie getransformeerd moet worden naar een positieve. De positieve houding van leerkrachten tegen over leerlingen – die gestimuleerd wordt door de kernkwadrantenmethode – kan ervoor zorgen dat de leerkrachten zich minder belast voelt door de aanwezigheid van leerlingen met (als) ongewenst (ervaren) gedrag in hun klassen. Leerkrachten met een positieve houding naar alle kinderen kunnen beter omgaan met de cognitieve verschillen en gedragsproblemen in de klas (Smeets et al., 2019). Door het stimuleren van die positieve houding van de leerkracht kan de kernkwadrant bijdragen aan een inclusief onderwijssysteem.

Literatuurlijst

- Agresti, A. (2018). *Statistical Methods or the Social Sciences*. University of Florida: Pearson.
- Austin, T. & Roegman, R., (2021). Satisfaction, preparedness, and Implementation: Teacher Culture and Climate in Magnet School Conversions. *Education and Urban Society*, 53 (8), 855 – 885. doi: 10.1177/0013124521996680
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* (2de editie). Noordhoff.
- Bakker, M. A. (2020). *De professionele identiteit van docenten binnen het voortgezet onderwijs* (Thesis). Geraadpleegd op 20 juli 2022, van: <https://theses.ubn.ru.nl/>
- Barican, J.L., Yung, D., Schwartz. C., Zheng, Y., Georgiades, K., & Waddell, C. (2021). Prevalence of childhood mental disorders in high income countries: a systematic review and meta-analysis to inform policymaking. *Evid Based Ment Health*, 25, 36-44. doi: 10.1136
- Batstra, L. (2017). *ADHD: macht ten misverstanden*. Hilversum: Uitgeverij Lucht bv.
- Batstra, L., Roy, A.C.M., van & Thoutenhoofd, E.D. (2021). Teachers With Special Needs. De-Psychiatrization of Children in Schools. *Frontiers in Sociology*. doi: 10.3389/fsoc.2021.781057
- Beeker, T., Witeska-Młynarczyk, A., Meerman, S. te & Mills, C. (2020). Psychiatrization of, with and by children: Drawing a complex picture. *Global Studies of Childhood*, 10(1), 12-15. doi: 10.1177/2043610619890074
- Bitsko, R.H., Claussen, A.H. Lichstein, J., Black, L.I. Jones, S.E., Danielson, M.L. Hoenig, J.M., Davis Jack, S.H., Brody, D.J., Gyawli, S., Maenner, M.J., Warner, M., Holland, K.M., Perou, R., Crosby, A.E., Blumberg, S.J. Avenevoli, S., Kaminski, J.W. & Ghandour, R.M., (2022). *Mental Health Surveillance Among Children – United States, 2013 – 2019*.

Morbidity and Morality Weekly Report – Supplements, 71 (2), 1 – 42. doi:
10.15585/mmwr.su7102a1

Breukelen, van. W. & Sips, J. (2017). De zelfbeoordeling van leidinggevenden en hun beoordeling door anderen in het kader van 360-graden feedback. *Gedrag & Organisatie*, 30, 3, p. 173 – 203.

Conrad, P., (2007) The medicalization of society: On the transformation of human conditions into treatable disorders. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Deal, E. & Peterson, K.D., (2016). Shaping School Culture. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dekkers, O.M., (2012). Stand van zaken: ‘Het stepped wedge’-design. *Nederlands Tijdschrift Geneeskunde*, 156, p. 1 – 4.

Field, 2005.

Flick, U., (2018). An introduction to qualitative research. Los Angeles, CA: SAGE.

Frances, A. & Batstra, L. (2013). Why So Many Epidemics of Childhood Mental Disorder? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 34, 4, 291 – 292. Verkregen van: <https://pubmed.gov>

Gezondheidsraad, (2014). ADHD: medicatie en maatschappij. Geraadpleegd op 15 maart 2022, van: <https://www.gezondheidsraad.nl>

Gilsing, R., (2019). Transformatie in de jeugdhulp: de noodzaak tot wonderwoordendialoog. *Jeugdbeleid*, 13, 238 – 253. doi: 10.007/s12451-019-00218-7

Harwood, V. & Allen, J. (2014). Psychopathology at School. Theorizing mental disorders in education. New York: Routledge.

Ho, A.D. & Yu, C.C. (2015). Descriptive Statistics for Modern Test Score Distributions: Skewness, Kurtosis, Discreteness, and Ceiling Effects. *Educational and*

- Psychological Measurement*, 75 (3), 365 – 388. doi: 10.1177/0013164414548576
- Jacob, K.S., (2017). Perspectives about mental health, illness and recover. *Current Opinion Psychiatry*, 30, 334 – 338. doi: 10.1097/YCO.0000000000000346
- Maesen de Sombreff, van P.E.A.M. (1996). Ontwikkelingen in de personeelsbeoordeling. Geraadpleegd op 18 juni 2022, van: <http://vandermaesenkoch.nl>
- Martin, S.S., (2009). Illness of the Mind or Illness of the Spirit? Mental Health-Related Conceptualization and Practices of Older Iranian Immigrants. *Health & Social Work*, 34 (2), 117 -126
- McGiboney, G.W., (2016). *The Psychology of School Climate*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Moraal, E., Vries, S., de & Veen, K., van, (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische Studiën*, 97, 403 – 419.
- Mukolo, A., Heflinger, D.C.A., Kenneth & Wallston, A.D. (2010). Stigma of Childhood Mental Disorders: A Conceptual Framework. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 49(2), p. 92 – 103.
- Ofman, D. (2017). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Kosmos uitgevers.
- Pameijer, N. (2003). Classificeren in het onderwijs: zijn er alleen maar nadelen? *Kind en Adolescent Praktijk*, 3, 19-24. doi: 10.1007/BF03059503
- Ruit, P., Korthagen, F., & Schoonenboom, J. (2019). The impact of working with core qualities on primary school pupils' wellbeing. *Educational & Child Psychology*, 36(3), 7–17.
- Sax, L. & Kautz, K.J. (2003). Who First Suggests the Diagnosis of Attention-

- Deficit/Hyperactivity Disorder? *Annals of family medicine*, 1, 3, 171 - 174. doi: 10.1370/afm.3
- Scull, A. (2021). American psychiatry in the new millennium: a critical appraisal. *Psychological Medicine*, 51, 2762 – 2770. doi: 10.1017/ S0033291721001975
- Shorter, E. (2015). The history of nosology and the rise of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. *Dialogues Clinical Neuroscience*, 17 (1), p 59 – 67. doi: 10.31887%2FDCNS.2015.17.1
- Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). Passend onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Geraadpleegd op 13 juli 2022, van: <https://www.nro.nl/>
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2007). Schools as Team-Based Organizations: A structure-Process-Outcomes Approach. *American Psychological Association*, 11, 4, 305 – 320. doi: 10.1037/1089-2699.11.4.305
- Timimi, S. (2015). Children’s mental health: Time to stop using psychiatric diagnosis. *European Journal of Psychotherapy & Counseling*, 17:4, 342-358. doi: 10.1080/13642537.2015.1094500
- Timimi, S. (2022). Debate: Conduct disorder, like all psychiatric diagnoses, is not a diagnosis. *Child Adolescent Mental Health*, **, *, ** - **. doi: doi:10.1111/camh.12584
- Wedge, M. A. (2016) *Disease Called Childhood: Why ADHD Became an American Epidemic*. Avery.
- Wienen, A.W. (2020). Aandacht voor normaliseren [podcast]. Geraadpleegd op 14 april 2022, van: www.bertwienen.nl
- Wienen, A.W., Sluiter M.N., Thoutenhoofd, E.D., Jonge, P. van & Batstra, L. (2019). The

advantages of an ADHD classification from the perspective of teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 34:5, 649-662. doi:

10.1080/08856257.2019.180838

Yu, K., Du, X. & Duan, X. (2014). *School Culture Development in China – Perceptions of Teachers and Principals*. River Publishers.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst openheid in het team

	Helemaal niet waar (1)	Nauwelijks waar (2)	Een beetje waar (3)	Helemaal waar (4)
K. In mijn team voel ik me veilig/ ervaar ik een open sfeer om werkproblemen te bespreken met collega's.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L. Ik heb het gevoel dat ik invloed heb op de sfeer en mijn gevoel van veiligheid binnen mijn team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M. Als een collega een werkprobleem bespreekbaar maakt, gaan de collega's van mijn team daar open en constructief mee om.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
N. Binnen mijn team hebben we regelmatig gesprekken over het gedrag van leerlingen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O. Binnen mijn team komen we regelmatig bij elkaar in de les kijken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P. De collega's van mijn team geven elkaar regelmatig feedback op elkaars handelen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Welk rapportcijfer van 0 tot 10 zou u de openheid in uw team geven?

Bijlage 2: Interviewvragen

1. Wat is je naam? (NB: We gebruiken je naam alleen om alle metingen aan elkaar te koppelen. We slaan de gegevens op onder een nummer; direct na de laatste meting wissen we overal je naam.)

De volgende vragen gaan over de training kernkwadranten.

1. Ben je door de kernkwadranten training anders gaan denken over het gedrag van je leerlingen?

(hoe komt dat denk je?):

2. Heeft de kernkwadranten training invloed gehad op het contact dat je hebt met je leerlingen? (Is dit contact beter, slechter of gelijk gebleven?)

3. Heeft een opdracht van de training je anders laten nadenken over een leerling? (welke opdracht was dit? Wat bemerkte je dan tijdens de opdracht?)

4. Welke gedragingen van leerlingen vind je lastig om als leerkracht goed mee om te gaan? (Heeft het bij dit soort gedrag zin om een kern-, dubbel of totaalkwadrant uit te werken?)

5. Heeft het gedrag van een leerling invloed op het beeld dat je hebt van deze leerling?

6. Heeft de kernkwadranten training invloed gehad op hoe je naar jezelf kijkt als leraar? (Is je geloof in je eigen kunnen veranderd door de training?)

7. Heeft de training kk iets verandert in de invloed die je ervaart op de leerlingen in je groep? (Heb je minder of meer invloed op je leerlingen? En wat voor invloed? Op hun gedrag ,leren, werkhouding?)

Veel leraren ervaren wel eens spanning of stress in hun werk. Bijvoorbeeld door gedrag van leerlingen en/of ouders.

8. Heb je weleens spanning of stress ervaren bij het gedrag van leerlingen en/ of ouders? (Zou het in dit soort situaties helpen om je voor te bereiden met het maken van een totaalkwadrant?)

9. Wordt het voor je gevoel makkelijker gaandeweg de jaren om les te geven aan leerlingen met lastig gedrag? En heeft de training kernkwadranten hier nog aan bijgedragen?

10. In welke mate reflecteer je wel eens op je interactie met een/ meer leerling(en)? (Deed je dit ook al voor de training kk? En alleen als er zich problemen voordoen?) Vul je dan een kernkwadrant in?

11. Heeft de kernkwadranten training iets veranderd binnen je team? (hoe komt dat denk je?):

12. In welke mate ervaar je openheid binnen je team? (waaruit blijkt dat?/ kijkt men wel eens bij elkaar in de les?/ Geeft men wel eens feedback op elkaars handelen? Durf je alles te zeggen bij een vergadering?)

13. Wat is je het meeste bijgebleven van de training (positief en negatief)? (Wat vooral geleerd?)

14. Is het je gelukt om na de training te werken aan je voornemens? (Wat wel of niet? Verklaring? Wat maakt het lastig? Heb je nog tips hoe dit wel zou kunnen bekliven?)

De volgende vragen gaan over normaliseren.

Zou je het goed vinden als we de geanonimiseerde data van de volgende vragen delen met mijn collega Eva van Dijk van de RuG?

Het kan heel goed zijn dat het begrip normaliseren je niet (meteen) iets zegt en dat is heel gewoon. Normaliseren zou je kunnen zien als het tegenovergestelde van problematiseren of stoornisdenken. Normaliseren wordt vaak samen genoemd met de termen ontzorgen en demedicaliseren.

15. Wat voor associaties roept het begrip normaliseren bij je op?

16. In de afgelopen tientallen jaren zijn er steeds meer kinderen gediagnosticeerd met psychiatrische problematiek zoals ADHD, ASS, ODD, angst of depressie. Zie je deze tendens ook terug in de klas? En wat vind je daarvan?

17. Wordt er binnen je team wel eens gesproken over de ethische kant van onderwijs? (Zoals over het verwijzen of labelen van kinderen, etc. Heeft deze ethische kant invloed op je werk?)
