



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

Meer (leer)kracht door kernkwadranten?

Wat zeggen leerkrachten over een methode gebaseerd op het kernkwadrantenmodel die hen laat nadenken over zichzelf in interactie met als lastig ervaren leerlingen?

Naam: Marije Klooster (S3788083)

Eerste beoordelaar: Prof. dr. L. Batstra

Tweede beoordelaar: dr. M.C. S. Paap

Januari 2023

Aantal woorden: 12091

Master orthopedagogiek, Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Abstract

In recent decades, disorderthinking and the biomedical perspective has been predominant in society and education. This has been linked with the increasing number of children with a psychiatric classification in Western countries. However, there are several disadvantages associated with classifying children. Teachers play an important role in the process of getting an official classification for children. The current study examines what teachers in special education say about disorder thinking, how they feel about challenging behavior and how they deal with it. Finally, in order to focus more on the teacher's role in interactions with students (rather than seeking the problem within the child itself), this current study focuses on whether training for teachers based on Ofman's Core Quadrant Model (2006) can facilitate an increase in teachers' self-efficacy and change their behavioral perception of challenging behavior. The training was provided to a primary school for special education comprising 44 teachers, divided into four teams. The Core Quadrant was introduced and teachers had to think together about their own strengths and weaknesses in their interactions with difficult students. Interviews conducted with thirteen teachers indicated conflicting effects on self-efficacy and behavioral perception. Contrarily, the training also established a greater degree of awareness among teachers regarding their own behavior. moreover, teacher seem te have become more aware of the positive sides of difficult students. It is therefore recommended to use the training in individual situations in special education where teachers are stuck in interaction with a difficult student. Core quadrants can facilitate teachers in gaining new insights into a situation by means of awareness of their own contribution to the interaction, ultimately ensuring that they can adjust their behavior in a targeted manner.

Samenvatting

De laatste decennia is in de samenleving en het onderwijs het stoornisdenken en het werken vanuit het biomedische perspectief overheersend geweest, wat in verband is gebracht met het stijgende aantal psychiatrische classificaties bij kinderen in Westerse landen. Er zijn echter verschillende nadelen verbonden aan het classificeren van kinderen. Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de aanloop naar het krijgen van een officiële classificatie. De huidige studie onderzoekt wat leerkrachten in het speciaal onderwijs zeggen over stoornisdenken en hoe zij denken over lastig gedrag en de omgang hiermee. Om meer te focussen op de rol van leerkrachten in interactie met leerlingen, in plaats van op problemen bij het kind, richt de huidige studie zich ten slotte op de vraag of een training voor leerkrachten gebaseerd op het Kernkwadrantenmodel van Ofman (2006) kan helpen de zelfeffectiviteit van leerkrachten te

vergroten en de gedragsperceptie van lastig gedrag te veranderen. De training werd ingezet op een basisschool voor speciaal onderwijs voor 44 leerkrachten, verdeeld over vier teams. Hierbij werden de Kernkwadranten geïntroduceerd en moesten leerkrachten met elkaar nadenken over hun eigen sterke en zwakke punten bij interactie met lastige leerlingen. Uit interviews met dertien leerkrachten zijn tegenstrijdige effecten op zelfeffectiviteit en gedragsperceptie gevonden. Wel heeft de training veel bewustwording van hun eigen gedrag bij leerkrachten gecreëerd en hebben leerkrachten meer oog voor positieve kanten van lastige leerlingen gekregen. Daarom wordt aanbevolen de training in te zetten bij individuele situaties in het speciaal onderwijs waarbij leerkrachten vastgelopen zijn in interactie met een lastige leerling. Kernkwadranten kunnen dan helpen op een andere manier naar de situatie te kijken en zorgen door inzicht in eigen aandeel in de interactie dat leerkrachten hun gedrag doelgericht kunnen veranderen¹.

¹ Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Inhoudsopgave

Abstract	2
Samenvatting	2
Inleiding	
1.1 Overheersend stoornisdenken	5
1.2 Positieve psychologie en Passend Onderwijs	6
1.3 Rol van de leerkracht	7
1.4 Zelfeffectiviteit	7
1.5 Kernkwadranten	8
1.6 Huidig onderzoek	9
2. Methode	
2.1 Onderzoeksdesign	10
2.2 Interventie	10
2.3 Steekproef	10
2.4 Instrument	11
2.5 Procedure	11
2.6 Analyse	12
3. Resultaten	
3.1 Introductie	14
3.2 Stoornisdenken	16
3.3 Lastig gedrag	21
3.4 Effect training kernkwadranten	26
4. Conclusie en discussie	
4.1 Conclusie	33
4.2 Discussie	34
4.3 Sterke en zwakke punten van het onderzoek	38
4.4 Implicaties voor onderzoek en praktijk	39
5. Literatuur	41
6. Bijlagen	
6.1 Bijlage I Interviewleidraad Kernkwadranten	48

1 Inleiding

1.1 Overheersend stoornisdenken

De laatste decennia overheerst in onze samenleving het zogenoemde ‘stoornisdenken’ (Wienen et al., 2019). In de geestelijke gezondheidszorg (GGz) werkt men veel vanuit het biomedisch perspectief waarbij de oorzaak van (psychiatrische) aandoeningen vaak in de pathologie van een individu wordt gezocht en omgevingsfactoren onderbelicht blijven (Heegele & Hodge, 2016). Het eenzijdig biomedisch perspectief komt onder andere naar voren in opleidingen (Te Meerman, 2019), de wetenschap (Gonon et al., 2011), de samenleving als geheel (Bourdaa et al., 2015; Batstra et al., 2020) en in opvattingen van leerkrachten (Wienen et al., 2019; De Grootte, Brault & Van Houtte, 2022).

Dit overheersende stoornisdenken is in verband gebracht met het stijgende aantal psychiatrische classificaties bij kinderen in Westerse landen (Danielson et al., 2018; Timimi 2015, Batstra et al., 2021). Uit epidemiologische studies blijkt dat naar schatting één op de acht kinderen voldoet aan de criteria voor een psychische stoornis (Polanczy et al., 2015; Barican et al., 2021). Scholen en leerkrachten spelen vaak een belangrijke rol in de aanloop naar het krijgen van een officiële classificatie (Wienen et al., 2019). Zo is er op scholen veel aandacht voor tekorten in academische prestaties van leerlingen (Van Avermaat & Vettenburg, 2015; Struyven et al., 2019). Bij onderpresteren of andere problemen in de klas dringen leerkrachten regelmatig aan op psychiatrisch onderzoek voor een eventuele stoornisclassificatie als ‘verklaring’ voor de problemen die er zijn (Wienen et al., 2019; Sax en Kautz 2003; Langley et al., 2010; Russell, Moore en Ford, 2016; Moore et al., 2017; Batstra et al., 2021). Door een dergelijke ‘verklaring’ kunnen schuldgevoelens en verantwoordelijkheden bij leerkrachten en ouders weggenomen worden (Wienen et al., 2019). De neiging om een bevestigde diagnose te zien als een verklaring voor bestaande problemen wordt ook wel reïficatie genoemd (Te Meerman et al., 2022). Hierbij worden beschrijvingen en benamingen van groepen problematisch gedrag en emoties – met name de stoornisdefinities in de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* – getransformeerd in concrete neurobiologische entiteiten welke ongewenst gedrag en emoties zouden veroorzaken. Dit is echter volgens Batstra (2017) en Hyman (2010) een misvatting aangezien ze alleen ongewenst gedrag en emoties een naam geven.

Eenzijds kan het krijgen van een diagnostische classificatie voordelen opleveren zoals het bevorderen van sociale identificatie en acceptatie (O’Connor et al., 2018; Beeker et al., 2020). Ook kan een officiële diagnose helpen om geschikte ondersteuning te realiseren

(Wienen et al., 2019). Anderzijds zijn er ook verschillende nadelen verbonden aan het classificeren van kinderen. Zo kan diagnose van een gedragsstoornis academische verwachtingen van leerkrachten en ouders ten aanzien van het kind kan verlagen. Dit leidt vervolgens vaak tot daadwerkelijk lagere prestaties bij leerlingen en minder motivatie en zelfvertrouwen (Batzle et al., 2010; Eisenberg en Schneider, 2007). Daarnaast kan een psychiatrisch label bij kinderen stigmatisering in de hand werken. Er ontstaan vooroordelen vanuit de omgeving en kinderen passen stereotypen van een label op zichzelf toe wat kan leiden tot zelfstigma, een laag zelfbeeld en een afname van zelfredzaamheid (Batstra et al., 2012; Lebowitz, 2016; O'Connor et al., 2018; Beeker et al., 2020). Ten slotte verhoogt een label het risico op uitsluiting van opleidingen en werk (Ringbom, 2022).

1.2 Positieve psychologie en passend onderwijs

Het huidige overheersende stoornisdenken in de Nederlandse onderwijscontext en samenleving staat in contrast met de Positieve Psychologie die sinds begin 21^e eeuw een steeds grotere rol speelt, ook in het onderwijs. Waar de algemene psychologie vooral problemen bestudeert is er binnen de positieve psychologie vooral aandacht voor positieve kanten en talenten van een individu en voor welzijn en geluk (MacIntyre, Gregersen, & Mercer, 2019).

Naast de aandacht voor de Positieve Psychologie zou ook de invoering van het Passend onderwijs in 2014 moeten bijdragen aan een vermindering van het stoornisdenken en interactiedenken moeten bevorderen. Deze inclusieve vorm van onderwijs legt de nadruk op wat een kind nodig heeft om te leren, in plaats van te focussen op wat een kind mankeert (Vehmas, 2010; Honkasilta et al., 2016). Alle leerlingen zouden gelijke onderwijskansen moeten hebben, ongeacht welke beperkingen of problemen een kind heeft. Inclusief onderwijs weerspiegelt het beleidsideaal dat alle kinderen onderwijs krijgen op een reguliere school (UNESCO, 1994, p.8). Ondanks de invoering van het Passend onderwijs, dat bij zou moeten dragen aan inclusief onderwijs en het verminderen van stoornisdenken, is er in het onderwijs nog steeds veel aandacht voor tekorten van leerlingen. Het overheersende stoornisdenken lijkt het passend onderwijs in de weg te staan. (Van Avermaat & Vettenburg, 2015; Struyven et al., 2019). Nog steeds hebben en krijgen veel kinderen een psychiatrische classificatie, en blijft het aantal verwijzingen vanuit regulier naar speciaal onderwijs toenemen (Ledoux & Waslander, 2020).

1.3 Rol van de leerkracht

Scholen en leerkrachten spelen een belangrijke rol bij het realiseren van inclusief en passend onderwijs (Pijl, 2010; Coppieters, 2019; Van de Putte & Van de Velde, 2012). Zij moeten inclusief onderwijs in de dagelijkse praktijk implementeren. De focus in het onderwijs zou hiervoor volgens Callen (2021) moeten liggen op positiviteit en mogelijkheden en kansen van leerlingen in plaats van op hun tekorten en beperkingen. Als leerkrachten uitgaan van stoornissen en deze benaderen vanuit het biomedisch perspectief leggen ze de oorzaak van probleemgedrag volgens Te Meerman en collega's (2017) vaak bij het kind neer en zullen ze zich minder bewust zijn van hun eigen invloed en mogelijkheden met betrekking tot het (probleem)gedrag van kinderen in de klas en mogelijk minder zelfeffectiviteit ervaren bij het omgaan met gedragsproblemen. Het kan leerkrachten het gevoel geven dat ze niet geschikt zijn om met gedragsproblemen om te gaan en kan ervoor zorgen dat ze naar oplossingen gaan zoeken buiten hun eigen vaardigheden en faciliteiten. Als leerkrachten gedrag meer zien als het resultaat van verschillende factoren, waaronder interacties die plaatsvinden op school en in de klas, zullen ze zich mogelijk meer verantwoordelijk en zelfeffectief voelen (Te Meerman et al., 2017).

1.4 Zelfeffectiviteit

De term 'zelfeffectiviteit' werd door Bandura (1977) geïntroduceerd als onderdeel van zijn sociaal-cognitieve theorie. Bandura definieerde zelfeffectiviteit als de overtuiging dat iemand effectief kan presteren in een bepaalde situatie. Op basis hiervan kan zelfeffectiviteit van leerkrachten geconceptualiseerd worden als het geloof van leerkrachten in hun eigen vermogen om activiteiten te plannen, organiseren en uit te voeren die nodig hebben om onderwijsdoelen te bereiken. Zelfeffectiviteit heeft te maken met waargenomen bekwaamheid (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Compton & Hoffman (2013) definiëren zelfeffectiviteit als de mate waarin mensen geloven in staat te zijn een doel te bereiken. Zelfeffectiviteit is geassocieerd met variabelen als controle, competentie en optimisme (Compton & Hoffman, 2013).

Zelfeffectiviteit hangt samen met ervaring van leerkrachten en is hoger wanneer individuen hun prestaties uit het verleden op een positieve manier kaderen (Chen & Usher, 2013). Het speelt een belangrijke rol bij de mate waarin leerkrachten problemen in de klas ervaren en hoe zij met die problemen omgaan. Zo blijkt uit onderzoek van Skaalvik & Skaalvik (2010) dat leerkrachten met groter gevoel van zelfeffectiviteit problemen positiever benaderen en meer volharding en veerkracht bij tegenslag laten zien wat hen kan helpen om te

gaan met gedragsproblemen in de klas. Bovendien blijkt uit onderzoek dat meer zelfeffectiviteit bij leerkrachten kan leiden tot een positievere houding tegenover inclusief onderwijs omdat leerkrachten die veel zelfeffectiviteit ervaren meer bereidheid zullen hebben om les te geven aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften of handicaps (Savolainen et al., 2022). Ook uit ouder onderzoek blijkt dat zelfeffectiviteit belangrijk is bij de omgang met uitdagend gedrag. Zo vonden Meijer en Foster (1998) dat een hogere zelfeffectiviteit van leraren verband hield met lagere beoordelingen van de ernst van het probleem van de leerling. Leraren met een hoger ervaren zelfeffectiviteit zagen leerlingen met uitdagend gedrag minder snel als een significant probleem in hun klas (Meijer & Foster, 1998).

1.5 Kernkwadranten

Het probleem is dus dat vanwege overheersend stoornisdenken probleemgedrag van leerlingen vaak bij het kind wordt gelegd en er te weinig aandacht is de voor de rol van leerkrachten in interactie met leerlingen. Dat terwijl uit veel onderzoeken blijkt dat leerkrachten en hun zelfeffectiviteit een belangrijke rol spelen bij het al dan niet ervaren van problemen met uitdagend gedrag in de klas (Savolainen et al., 2022). Een mogelijke methode om leerkrachten meer bewust te maken van de invloed van hun eigen persoon in de interactie met leerlingen is het model Kernkwadranten van Ofman (2006). Dit model biedt handvatten om op een eenvoudige manier leerkrachten te laten nadenken over hun eigen kwaliteiten en bijbehorende uitdagingen en allergieën, en stil te laten staan bij de vraag waarom ze met sommige leerlingen moeite ervaren en met anderen helemaal niet.

Het Kernkwadrantenmodel gaat uit van samenhang tussen de aangeboren kernkwaliteiten van iemand en zijn of haar valkuilen, uitdagingen en allergieën. Een praktijkvoorbeeld hierbij is bijvoorbeeld een leerkracht die als kernkwaliteit daadkracht heeft. Zijn valkuil zou kunnen zijn dat hij drammerig is; een teveel van zijn kwaliteit. De bijbehorende uitdaging is het tegenovergestelde van drammen, bijvoorbeeld geduld opbrengen. Deze daadkrachtige leerkracht zal volgens Ofman waarschijnlijk allergisch zijn voor passieve collega's en leerlingen omdat passiviteit het te veel van zijn uitdaging (geduld) is. In het huidige onderzoek zien we kernkwadranten als een hulpmiddel om leerkrachten op niet aanvallende wijze (namelijk uitgaande van hun kwaliteiten) te laten nadenken over hun eigen aandeel in de interactie met leerlingen. Het doel is niet om met het model van Ofman (2006) door te dringen tot de kern van een persoon, maar om aan de hand van Ofmans model (2006) de focus te verschuiven van problemen in het kind naar interactie tussen leerlingen en leerkrachten en de invloed van eigenschappen van leerkrachten op deze interactie.

Er zijn reeds veel interventies, die net als Kernkwadranten, in de traditie van de Positieve Psychologie staan en proberen het welzijn van mensen te vergroten door hen bewust te maken van hun karaktersterkten en hen te stimuleren deze karaktersterkten bewust te gebruiken (Seligman et al., 2005). Deze karaktersterkten, kernkwaliteiten genoemd, zijn persoonlijkheidskenmerken zoals bijvoorbeeld nieuwsgierigheid, optimisme of sociale intelligentie. De karaktersterkten hebben een positief effect op het gedrag van mensen (Ruit & Korthagen, 2013) en zijn geassocieerd met gewenste resultaten zoals succes op school, leiderschap, tolerantie, waardering voor diversiteit en vriendelijkheid (Park, 2004; Park et al., 2004).

Een interventie deels gebaseerd op het model van Ofman is al eens in het onderwijs ingezet bij leerlingen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat het mogelijk lijkt om door een korte en eenvoudige activiteit invloed uit te oefenen op persoonlijke groei van leerlingen en daarmee hun welbevinden positief te beïnvloeden. Leerlingen werden zich meer bewust van hun sterke karaktereigenschappen en konden deze ook bewuster inzetten (Ruit & Korthagen, 2013, Ruit et al., 2019; Seligman et al., 2009; Quinlan, Swain & Vella-Brodrick, 2012). Het effect was volgens Ruit et al. (2019) echter slechts matig positief op het welbevinden en zelfbeeld van kinderen.

1.6 Huidig onderzoek

Het huidige onderzoek is gericht op de vraag of een aanpak gebaseerd op de Kernkwadranten van Ofman (2006) kan helpen om de zelfeffectiviteit van leerkrachten te vergroten en de focus te verleggen naar denken in termen van interactie waarbij de leerkracht zich bewust(er) is van de invloed van zijn persoon en handelen op het gedrag van leerlingen. Tevens is de hoop dat deze inzichten ideeën bieden voor aanpassing in handelen van leerkrachten waardoor leerkrachten minder afhankelijk worden van anderen bij het omgaan met (gedrags-)problemen in de klas. Ondanks dat interventies gebaseerd op kernkwaliteiten al eerder zijn ingezet bij leerlingen en ook bij volwassenen zijn er nog geen onderzoeken bekend naar het met dit doel inzetten van een interventie gebaseerd op Kernkwadranten van Ofman (2006). De volgende onderzoeksvraag staat in dit onderzoek centraal: ‘Wat zeggen leerkrachten over stoornisdenken, hun perceptie van lastig gedrag in de klas en over de invloed van een training gebaseerd op kernkwadranten hierop?’. De onderzoeksvraag is opgedeeld in drie deelvragen. Als eerste: ‘Wat zeggen leerkrachten over stoornisdenken?’. Als tweede ‘Wat zeggen leerkrachten over lastig gedrag?’. De laatste deelvraag is: ‘Wat zeggen leerkrachten over het effect van de training Kernkwadranten?’.

2 Methode

2.1 Onderzoeksdesign

Dit onderzoek betrof een exploratief kwalitatief onderzoek. Middels semi-gestructureerde interviews zijn leerkrachten die een training gebaseerd op kernkwadranten hadden gevolgd, bevraagd over hoe ze over stoornissen bij leerlingen, over lastig gedrag in de klas, en over het effect van de training kernkwadranten op onder andere gedragsperceptie en ervaren zelfeffectiviteit denken. Zelfeffectiviteit ging in dit geval over omgang met lastig gedrag.

2.2 Interventie

Voorafgaand aan het onderzoek is een interventie, gebaseerd op het Kernkwadrantenmodel van Ofman (2006), ontwikkeld voor teams van 10 tot 15 leerkrachten. De training bestond uit drie bijeenkomsten die plaats hebben gevonden met een tussentijd van drie weken. In de weken tussen bijeenkomsten konden deelnemende leerkrachten in de praktijk aan de slag met wat zij in de training geleerd hadden middels gestructureerde opdrachten. Tijdens de eerste bijeenkomst is het Kernkwadrantenmodel van Ofman (2006) geïntroduceerd en werden kwaliteiten en allergieën van leerkrachten zelf besproken. Ook is hierbij besproken hoe dit een rol speelt in de omgang met lastige leerlingen. In de tweede bijeenkomst kregen leerkrachten de opdracht om het kernkwadrant dat ze tijdens de vorige bijeenkomst van zichzelf hadden gemaakt onderling te bespreken. Daarnaast hebben leerkrachten voor leerlingen in hun klas een kernkwadrant gemaakt. Deze kernkwadranten van de leerlingen werden vervolgens tijdens de derde bijeenkomst besproken. De teamtrainingen hebben plaatsgevonden in de periode van september 2021 tot en met juli 2022.

De training was niet direct gericht op handelen, maar de focus lag op het denken en onderling communiceren van leerkrachten. Hiermee is gepoogd bij leerkrachten reflectie teweeg te brengen waarbij zij de interactie tussen henzelf en de leerlingen in hun klas analyseerden.

2.3 Steekproef

De leerkrachten voor de training Kernkwadranten zijn geworven via het scholingsnetwerk van Effectief Onderwijs in Noord-Nederland. Uiteindelijk zijn er 44 leerkrachten geïnccludeerd waaronder 8 mannen en 36 vrouwen met een gemiddelde leeftijd van 44 jaar (minimum leeftijd: 23; maximum leeftijd: 67). Alle leerkrachten waren op dezelfde school voor speciaal basisonderwijs in Sneek werkzaam. De 44 leerkrachten zijn

verdeeld in vier groepen van elk 10 tot 15 leerkrachten. Omdat de interventie Kernkwadranten in dit onderzoek een teamtraining betreft was randomisatie op individueel niveau bij het indelen van de groepen niet mogelijk. Om deze reden zijn de leerkrachten over de vier groepen verdeeld op basis van hun werkdagen. Bij alle 44 leerkrachten is een voormeting, nameting en follow-up meting gedaan. Bij de vragenlijst van de nameting konden leerkrachten invullen of ze bereid waren om aan een interview mee te werken dat zou plaatsvinden 10 weken na de laatste trainingsbijeenkomst. Dertien leerkrachten hebben aangegeven dit wel te willen. Voor het huidige onderzoek is alleen data onderzocht die verzameld is door middel van deze interviews. De steekproef van het onderhavige onderzoek bestond uit 13 leerkrachten van wie er 4 man en 7 vrouw waren. De gemiddelde leeftijd in deze steekproef is 41 (23-57). De gemiddelde werkervaring in het onderwijs in jaren is 18 jaar en 6 maanden (2 maanden -37 jaar). De doelpopulatie van het onderzoek zijn leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs.

2.4 Instrument

Door middel van semi-gestructureerde interviews zijn 13 leerkrachten na afloop van de interventie geïnterviewd. Semi-gestructureerde interviews bieden flexibiliteit in de vraagstelling omdat er geen vaste volgorde van vragen stellen gehanteerd hoeft te worden (Henriksen et al., 2021). Hierdoor is er voor de interviewer de mogelijkheid om door te vragen waardoor nog meer relevante gegevens opgehaald kunnen worden (Willig, 2008). Door middel van doorvragen en parafraseren is getracht de validiteit van het onderzoek te verhogen. Aan de hand van een interviewleidraad (bijlage 1) zijn alle interviews afgenomen door een en dezelfde interviewer.

Allereerst is aan leerkrachten gevraagd wat zij lastig gedrag in de klas vinden en hoe zij daar mee omgaan. Ook is leerkrachten gevraagd of en in hoeverre ze zichzelf meer als actor in de interactie met leerlingen zijn gaan zien vergeleken met voor de interventie. Ten slotte is gevraagd wat leerkrachten aan de interventie gehad hebben, of ze anders tegen het gedrag van als lastig ervaren leerlingen aan zijn gaan kijken en hoe zij denken over stoornissen bij leerlingen.

2.5 Procedure

Vooraf is aan de deelnemende leerkrachten gevraagd om informed consent door hen een informatieformulier te laten lezen en ondertekenen. De informatie hierin was in overeenstemming met de principes van informed consent uit de ethische code voor

gedragwetenschappen (Deans of social sciences in the Netherlands, 2018). Zo stond het doel van het onderzoek in het formulier beschreven en werd vermeld dat alle gegevens gepseudonimiseerd verwerkt en bewaard zouden worden binnen een beschermde omgeving van de RUG. Daarnaast werd leerkrachten verteld dat deelname vrijwillig is en dat ze elk moment mochten stoppen met hun deelname. Er is schriftelijk toestemming aan de leerkrachten gevraagd voor het opnemen, transcriberen, analyseren en bewaren van de transcripten en interviews en voor het publiceren over de gepseudonimiseerde data. Alle transcripten en andere verslaglegging zijn gepseudonimiseerd door namen van de leerkrachten te vervangen door codes en andere details zoals plaatsnamen, schoolnaam en namen van leerlingen te vervangen voor X zodat deze niet meer herleidbaar zijn tot personen.

De interviews duurden allemaal ongeveer een half uur en zijn afgenomen door onderzoeker en tevens trainer van de training Kernkwadranten, drs. Marieke van Roy. Alle interviews zijn online afgenomen in de periode september 2021 tot en met juli 2022.

2.6 Analyse

De data in het huidige onderzoek is geanalyseerd aan de hand van een kwalitatieve thematische analyse van de interviews. Allereerst zijn alle interviews getranscribeerd door twee onderzoekers. In elk interview is geanalyseerd wat leerkrachten zeiden over stoornissen bij kinderen en hoe zij daarmee omgingen. Daarnaast is geanalyseerd wat leerkrachten als lastig gedrag ervaren. Tenslotte zijn de effecten van de training Kernkwadranten op zelfeffectiviteit en gedragsperceptie geanalyseerd omdat vanuit de literatuur de verwachting was dat in deze hoek effect gevonden zou worden. Vanwege het exploratieve karakter van het onderzoek is de data op een inductieve manier benaderd waarbij de codes bepaald zijn door de data die gevonden is door de onderzoekers in de transcripten (Verhoeven, 2020). Het doel was om overkoepelende thema's te vinden in wat de 13 leerkrachten vertellen over stoornisdenken en lastig gedrag, hun omgang daarmee, het effect dat de training daarop had en welke andere effecten er waren van de training (Braun & Clarke, 2006). De codering heeft plaatsgevonden door allereerst de interviewtranscripties te verkennen en daarna te coderen, thematiseren, reviseren en verfijnen, vaststellen en structureren en ten slotte te presenteren (Braun & Clarke, 2006; Verhoeven, 2020). De codering is gedaan het programma Atlas.ti.

Eerst hebben beide onderzoekers apart van elkaar de eerste twee transcripten gelezen. Hierin hebben zij relevante passages geselecteerd en nadien gezamenlijk besproken. De verschillen in geselecteerde passages zijn net zo lang besproken tot overeenstemming bereikt was. Vervolgens hebben beide onderzoekers apart van elkaar thema's met bijbehorende codes

geformuleerd en met elkaar vergeleken. Ook hierna zijn onderlinge verschillen besproken tot volledige overeenstemming bereikt was. Daarna hebben beide onderzoekers apart van elkaar opnieuw de eerste twee transcripten gecodeerd met het tot stand gekomen codeboek. Hierna bleek bij de bespreking dat er voldoende (>90%) overeenstemming was in het coderen. Daarna zijn vervolgens de volgende vier transcripten aan de hand van het codeboek door beide onderzoekers, apart van elkaar, gecodeerd. Na het coderen van deze vier transcripties zijn, na overleg tussen beide onderzoekers, nieuwe codes aan het codeboek toegevoegd. Het coderingsschema werd hierdoor voldoende betrouwbaar en valide geacht om ook voor de rest van de transcripties te gebruiken. Ten slotte zijn de overige interviews door de beide onderzoekers, los van elkaar, gecodeerd. Nadat alle interviews gecodeerd waren is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend tussen alle codes. Om hierbij te corrigeren voor toeval is Cohen's Kappa hiervoor gebruikt.

3 Resultaten

3.1 Introductie

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de thematische analyse. Bij de thematische analyse van de interviews zijn consistent met de onderzoeksvragen 3 hoofdthema's onderscheiden: stoornisdenken, lastig gedrag en het effect van de training kernkwadranten. Binnen deze verschillende thema's zijn 8 codes met 34 subcodes gevonden (tabel 1). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de coderingen van beide onderzoekers is met een cohen's kappa van 0.70 goed (Lombard et al., 2002). De rest van dit resultatenhoofdstuk licht de thema's en gevonden codes toe en illustreert deze aan de hand van citaten van leerkrachten.

Om de deelvragen op een overzichtelijke manier te beantwoorden zijn de resultaten beschreven aan de hand van drie gevonden hoofdthema's: 'stoornisdenken', 'lastig gedrag' en 'effect training'.

Tabel 1*Codeboek*

Thema	Codes	Subcodes
Stoornisdenken	Label is helpend	Verklaring Handvatten Acceptatie en hulp
	Label is niet belangrijk	Gedrag centraal Ieder kind is uniek Invloed systeem
	Normaliseren	Kind aanpassen aan norm Veranderende maatschappij Psychiatisering Speciaal is normaal
Lastig gedrag	Heterogeen	Druk, dwars/opstandig, somber, verwend, stil, agressief, oneerlijk, ongemotiveerd, slachtofferrol, zenuwachtig, star
	Geen grip Omgang	Machteloos, thuissituatie Reflecteren, contact, ervaring, steun, gedrag los van leerling zien.
Effect training	Gedragsperceptie	Tegenstrijdig Bewustwording eigen aardigheden LL*
	Zelfeffectiviteit	Inzicht achtergrond gedrag Tegenstrijdig, Bewustwording eigen rol LK*, Bevestiging

*LL = leerling, LK = leerkracht

3.2 Stoornisdenken

3.2.1 *Label is helpend*

Uit de analyse blijkt dat 9 van de 13 leerkrachten vinden dat het diagnosticeren van leerlingen helpend kan zijn. Een label kan volgens leerkrachten op verschillende manieren helpend zijn.

Verklaring. Allereerst noemen leerkrachten dat een label kan helpen om het gedrag van een leerling te verklaren. Het kan bijvoorbeeld ouders helpen om te begrijpen waarom hun kind zich op een bepaalde manier gedraagt. Daarnaast geeft een van de leerkrachten aan dat een label ouders als het ware kan ‘ontschuldigen’.

‘Maar ik vind het wel goed, want ik denk dat het ook voor ouders fijn is om te weten dat het niet iets is waar je per se iets aan kan doen. Want ik denk dat je best heel onzeker wordt als je kind zulk gedrag laat zien. Dat het ook een stukje is wat echt buiten jezelf ligt.’

Een andere leerkracht noemt ook dat het voor haarzelf helpend is. Als je als leerkracht weet dat een kind een diagnose/label heeft kan je beter begrijpen waar het gedrag van dat kind vandaan komt.

‘Maar dan weet je wel waar komt bepaald gedrag soms vandaan. Dat vind ik wel fijn.’

Vijf leerkrachten noemen dat zij een label zien als een verklaring voor het gedrag van een kind en hierdoor beter begrijpen waarom een kind bepaald gedrag vertoont.

Handvatten. Naast een verklaring kan een label er ook voor zorgen dat leerkrachten handvatten krijgen om met gedrag om te gaan. Het krijgen van die handvatten heeft bovendien ook voordelen voor de leerling zelf.

‘...En nou ja, dat je handvatten krijgt en dat je omgeving misschien handvatten krijgt om je ermee verder te helpen. Dat is heel fijn.’

‘Soms geeft het wel duidelijkheid. En vanuit dat diagnosticeren krijg je weer handvatten die je weer kan gebruiken om het voor die leerling een beetje aangenaam te maken.’

Acceptatie en hulp. Naast voordelen voor leerkrachten en ouders noemen een aantal leerkracht ook dat een label voordeel voor de leerling zelf kan hebben. Zo kan het ervoor zorgen dat een leerling medicatie krijgt waardoor zijn gedrag verbetert of ontstaat er duidelijkheid en acceptatie bij leerlingen. Zo zegt een van de leerkrachten daarover:

‘Het geeft voor leerlingen zelf ook wel eens wat rust; duidelijkheid van oké, dit hoort bij mij, dus dat is nou eenmaal zo.’

Een label kan er volgens sommige leerkrachten voor zorgen dat leerlingen op de juiste manier benaderd worden en de juiste hulp krijgen. Zo kan een leerling met een label terecht op speciaal onderwijs in bijvoorbeeld een structuurgroep voor leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis. Maar ondanks dat dit helpend is, wordt hierdoor het labelen van kinderen door de maatschappij in stand gehouden. Een leerkracht zegt hierover:

‘Soms moet je, maar dat komt ook door de maatschappij. Soms moet het gewoon dat er wel een diagnose achter zit, anders worden deuren niet geopend.’

3.2.2 **Label niet belangrijk**

Ondanks dat negen leerkrachten aangeven dat een label helpend kan zijn geven tien van de dertien leerkrachten aan dat zij een label niet belangrijk vinden. Een deel van de leerkrachten vindt een label dus enerzijds helpend en zegt anderzijds een label niet belangrijk te vinden.

Gedrag centraal. Veel leerkrachten zeggen dat ze eerst in de klas willen zien hoe een leerling zich daadwerkelijk gedraagt. Soms staan er in een dossier van een leerling verschillende diagnoses en verwachten leerkrachten uitdagend gedrag in de klas, maar valt dit in de praktijk mee. Leerkrachten laten weten daarom niet te veel waarde te hechten aan labels die in een dossier genoemd worden.

‘Ik zie dan het dossier en dan denk ik wel van ‘poeh een hele lijst’. Maar ik denk dan ook wel ‘eerst wel zien wat ik in de klas zie.’

‘Dus ik kijk altijd gewoon hoe ze doen in de klas en dan hou ik er rekening mee.’

Het gedrag dat een leerling vertoon moet centraal staan volgens leerkrachten. Het wel of niet hebben van een label maakt hierbij niet uit. Een van de leerkrachten zegt ook dat het gedrag van kinderen door je jaren heen niet echt is veranderd, maar dat het verschil met vroeger is dat

er tegenwoordig een naam aan lastig gedrag wordt gegeven. Volgens haar is een label slechts een naam voor bepaald gedrag.

Uniek. Volgens leerkrachten is het belangrijk alle leerlingen te leren kennen om erachter te komen hoe je het beste met hen om kan gaan. Een label is hierbij onbelangrijk.

‘Het maakt helemaal niet uit of je er een naam aan geeft aan al die zaken die leerlingen kunnen hebben. Maar dat het in de basis ook weer gewoon een andere leerling is en dat het elke keer weer zoeken is waar de ingang voor dit kind is.’

‘(...) gelukkig zijn we ook allemaal verschillend. Dus die gebruiksaanwijzing is altijd weer een uitdaging om te vinden.’

Daarnaast zeggen leerkrachten dat hun handelen niet anders zou zijn als ze zouden weten van labels die leerlingen hadden. Leerkrachten passen hun handelen aan op het gedrag wat een kind in de klas vertoont, spelen daarop in en bepalen van daaruit wat een kind volgens hen nodig heeft. Dit is opvallend te noemen omdat leerkrachten eerder zeiden dat een label handvatten biedt voor het omgaan met lastig gedrag.

‘Maar het is dat ik weet dat ze dat hebben, maar mijn handelen zou niet anders zijn. Want je hebt wel door wat ze nodig hebben. Dus in die zin maakt het voor mij nooit zoveel uit wat ik lees of dat ik het wel of niet heb gelezen, want mijn handelen zal niet anders zijn daardoor.’

Invloed systeem. Daarnaast zeggen leerkrachten het belangrijk te vinden om holistisch naar een kind te kijken door het systeem mee te nemen in de beoordeling van een kind en niet alleen een leerling te beoordelen op de labels die hij of zij op papier heeft.

‘Veel holistischer kijk ik daarnaar. Dan denk ik: ja als je daarin dingen kunt veranderen, dan is het, wordt het gedrag misschien ook veel minder erg. Als je in het systeem waar de kinderen in zitten of als je daar dingen in kan veranderen, heeft het kind dan nog steeds dat labeltje?’

Volgens deze leerkrachten moet soms beter gekeken worden naar de (thuis)situatie van kinderen om te kunnen beoordelen of er daadwerkelijk sprake is van een probleem bij het kind of dat de problemen vanuit het systeem te verklaren zijn.

3.2.3 Normaliseren

Kind aanpassen aan de norm. Alle dertien leerkrachten zeggen iets over normaliseren. Wat zij daarover zeggen verschilt echter wel. Twee leerkrachten vinden dat leerlingen zich aan de maatschappij moeten aanpassen omdat zij daarin zullen moeten functioneren in de toekomst.

‘Niet dat je denkt van hij heeft ADHD dus ik zeg maar niet dat hij moet ophouden want hij kan dat niet. Wat ik net ook zei, hij moet in de maatschappij functioneren en dan moet je soms ook gewoon stil zijn. Ja moeilijk om te leren, maar het moet wel.’

‘Nou, je kan wel van alles hebben en van alles vinden, maar de maatschappij is eh groen en je moet mee in groen. Of je nu een randje rood hebt of een randje blauw. Hartstikke leuk en daar wordt het alleen maar vrolijker van, maar we moeten met zijn allen groen zijn.’

Veranderende maatschappij. Vier andere leerkrachten zeggen dat de veranderende maatschappij, de vele eisen die aan kinderen worden gesteld en de te beperkte ruimte om kind te kunnen zijn een rol spelen bij de toename van het aantal psychiatrische classificaties bij kinderen.

‘Het is ook: een kind mag ook niet altijd meer heel druk zijn. Of een kind mag ook niet, niet meer helemaal... als het niet helemaal volgens de lijn gaat, ja dan...’

‘Maar ik, ik denk ook dat het onderwijs in zijn geheel heel veel vraagt van de kinderen waardoor kinderen misschien ook wel denken: ja, dat kan ik allemaal helemaal niet. En waardoor je dus juist een negatief zelfbeeld krijgt. En ja ik, ik vind dat er heel veel gevraagd wordt van, van kinderen, tot 12 jaar al.’

Kinderen krijgen door een veranderende maatschappij met steeds meer prikkels te maken volgens twee leerkrachten.

‘Ondertussen zie ik kinderen die om 11 uur naar bed gaan, ongezond eten, die niet sporten, die thuis alles mogen zien, die onbeperkt gamen en dan wordt er een label ADHD opgeplakt. Dan denk ik, als we nou eerst eens gaan kijken naar al die anderen dingen.’

Psychiatisering. Volgens twee leerkrachten komen gedragsproblemen van kinderen niet vaker voor dan voorheen, maar is het verschil dat er nu een label aan gehangen wordt. Deze leerkrachten zijn van mening dat verschillen tussen leerlingen geaccepteerd moeten worden.

'Ik zie niet echt van goh, die jeugd van toen is nu heel anders dan nu. Alleen we moeten overal labeltjes op plakken en het moet allemaal een diagnose he. Terwijl ik denk: de een is wat gevoeliger, de ander raakt heel snel in de stress als ze niet weten wat er van ze verwacht wordt. (...) gelukkig zijn we ook allemaal verschillend.'

Speciaal is de norm. Vier van de dertien leerkrachten geven aan dat hun norm voor wat zij als normaal gedrag beschouwen veranderd is sinds ze werkzaam zijn in het speciaal onderwijs. Omdat zij veel te maken hebben met verschillende soorten gedragsproblematiek van leerlingen verandert hun referentiekader en verandert daardoor hun idee van wat zij 'normaal' gedrag vinden.

'De meeste kinderen hebben iets. Dat is hier de norm.'

'En daarom is de slogan hier ook 'waar speciaal gewoon is'. En dat is voor ons uiteindelijk normaal.'

'Ja, je hebt zo veel met gedrag te maken in deze groep ook hè? Dus er is eigenlijk al heel veel gewoon en ga je daar al op een natuurlijke manier mee om.'

Opvallend hierbij is dat een van de leerkrachten aangeeft dat het werken op het speciaal onderwijs ook nadelig kan zijn als het gaat om normaliseren. Een valkuil kan volgens haar zijn dat je daardoor gedrag normaal gaat vinden dat eigenlijk niet normaal is.

'Maar wat een beetje een valkuil is van mij, ik werk hier al zo lang, dat wat normaal voor de samenleving is, dat ik dat niet helemaal meer zo zie. (...). Maar ik vind, ja, voor mij zijn deze kinderen normaal.'

Bij zowel de leerkrachten die vinden dat leerlingen zich aan moeten passen aan wat de maatschappij normaal vindt als de leerkrachten die vinden dat de maatschappij en de school te

veel eisen stellen aan kinderen, blijkt dat de maatschappij bepalend is voor welk gedrag als normaal of niet normaal wordt beschouwd. Bovendien verandert dit door de tijd heen.

3.3 Lastig gedrag

3.3.1 Heterogeen

Wat leerkrachten als lastig gedrag ervaren is heterogeen. In de interviews komen elf internaliserende en externaliserende gedragingen die leerkrachten als lastig ervaren. Dwars en opstandig gedrag wordt het meeste, namelijk door 4 leerkrachten, als lastig ervaren. Druk gedrag wordt door 3 leerkrachten genoemd. Daarnaast noemen leerkrachten somber, verwend, stil, agressief, oneerlijk, ongemotiveerd, zenuwachtig en star gedrag ook als lastig gedrag om mee om te gaan. Ten slotte vinden twee leerkrachten het ook lastig om te gaan met kinderen die snel in de slachtofferrol gaan en de schuld van iets wat aan de hand is nooit bij henzelf leggen. Een leerkracht noemt ook dat het met name lastig is als je zowel met internaliserende als externaliserende gedragsproblematiek in de klas te maken hebt. Verschillende soorten gedragsproblematiek vragen om een verschillende aanpak van leerkrachten en juist dat maakt het lastig om met al die soorten lastig gedrag om te gaan.

3.3.2 Geen grip

Machteloos. Hoewel de gedragingen die als lastig ervaren worden zeer divers zijn, noemt het merendeel van de leerkrachten dat lastig gedrag vooral als lastig ervaren wordt omdat leerkrachten er geen grip op hebben. Leerkrachten vertellen dat ze handelingsverlegen zijn en het gevoel hebben dat niets helpt om tot een leerling door te dringen. De reden waarom leerkrachten lastig gedrag lastig vinden is vooral vanwege het gevoel van machteloosheid en het gevoel dat een leerling onbereikbaar is voor de leerkracht.

‘Dat je niet meer met hem in gesprek komt. Eigenlijk kom je niet binnen zeg maar. Dus dat je niet (...) tot de kern komt van waar dit gedrag komt.’

‘Ja, time outs helpen ook niet meer, het praten helpt niet, wel heel erg op het positieve helpt niet, het maakt niet uit wat we doen.’

Thuisituatie. Soms proberen leerkrachten een kleine interventie in te zetten om het gedrag van leerlingen te verbeteren. Bijvoorbeeld bij een leerling die elke dag opnieuw opstandig gedrag laat zien en niet naar de leerkracht luistert. Deze leerling mag daarom in een

andere klas starten en terug naar zijn eigen klas als het goed gaat. De vraag is soms echter of een dergelijke interventie wel gaat helpen omdat de leerling zich zo gedraagt vanwege een thuissituatie waarin van alles aan de hand is. Lastig gedrag wordt soms door de thuissituatie in stand gehouden waardoor het op school lastig is om gedrag te verbeteren omdat leerkrachten geen grip hebben op de thuissituatie.

‘Of het werkt weet ik niet, want het is thuis vooral heel erg.’

Op het gedrag van ouders thuis hebben leerkrachten geen grip, maar het is volgens een van de leerkrachten wel goed om je als leerkracht bewust te zijn van de thuissituatie van een leerling. Hierdoor ontstaat meer begrip voor het lastige gedrag van een leerling.

3.3.3 *Omgang*

Naast de verscheidenheid van lastige gedragingen, zijn ook de manieren waarop leerkrachten met lastig gedrag omgaan divers. De meest voorkomende strategieën om met lastig gedrag om te gaan zijn reflectie, goed contact en een band opbouwen met leerlingen. Ervaring van de leerkracht en steun van collega's of externe deskundigen of hulpverleners wordt ook als helpend ervaren.

Reflecteren. Twaalf leerkrachten geven aan dat een manier om met lastig gedrag om te gaan reflecteren is. Dit kan in verschillende vormen. Zo noemen zeven leerkrachten dat ze regelmatig in hun hoofd reflecteren op hoe de dag is verlopen:

‘Als er even iets met een kind is geweest dat je denk ‘oh, hoe had ik dat toch zelf even anders aan kunnen pakken of het ik iets gemist waardoor ik het niet voor was?’

‘Reflecteren, dat doe je eigenlijk in deze groep elke dag, elke dag weer. Hoe ging het? Wat had ik anders kunnen doen? Wat ga ik een volgende keer doen?’

Het elke dag reflecteren helpt leerkrachten om van hun eigen fouten te leren en te onthouden wat er goed ging en dit nogmaals in te zetten. Een van de leerkrachten noemt ook dat sinds ze in het speciaal onderwijs, met een specifieke doelgroep werkt, ze veel meer reflecteert.

Naast het reflecteren met zichzelf geven tien leerkrachten aan ook regelmatig te reflecteren met collega's. Dit kan door met collega's tijdens de koffie na schooltijd de dag te

bespreken, door intervisiemomenten, maar ook door bij elkaar in de klas te kijken of gericht advies te vragen aan een leerkracht over een bepaalde leerling. Collega's kunnen bijvoorbeeld concrete tips geven aan elkaar over hoe je met lastig gedrag van een bepaalde leerling om moet gaan als zij een leerling goed kennen.

'Nee, dan klets ik liever [dan het maken van een kernkwadrant] even met een collega van hou zou jij dat doen en hoe zie jij dat?'

'Ik weet van mezelf dat ik het wel fijn vind om het [een vervelende gebeurtenis van die dag met een leerling] soms alleen maar even te vertellen tegen iemand om het voor mezelf op een rijtje te krijgen zeg maar.'

Ook georganiseerde intervisiemomenten na schooltijd samen met collega's helpen om beter met lastig gedrag om te gaan door tips te krijgen van collega's.

'(...) Gewoon na schooltijd toch wel eens dat een situatie of een casus hebben dat we zeggen van, nou ja, dit is gebeurd. En ook wel met het doelgroepenoverleg dan zitten we met collega's bij elkaar en dan zijn er ook twee die een casus inbrengen en dan mag je een minuut vragen stellen en tips geven.'

Contact. Een ander aspect wat helpend kan zijn bij het omgaan met lastig gedrag is volgens tien leerkrachten het opbouwen van een band met leerlingen. Met name aan het begin van een schooljaar als leerkrachten leerlingen in hun klas nog niet zo goed kennen is het belangrijk om te investeren in een goede relatie met een leerling en de leerling en zijn gedrag te leren kennen. Elke leerling is anders en vraagt om een andere aanpak. Een van de leerkrachten omschrijft dit als volgt:

'Het is zoeken naar die knop wat werkt.'

Als leerkrachten leerlingen beter kennen wordt het makkelijker om met hun lastige gedrag en ervaren leerkrachten meer grip.

'Ja, je leert de kinderen wel beter kennen. Dus je weet eigenlijk beter hoe je op diegenen kan reageren of hoe die terug reageert op bepaalde dingen'

‘Het komt meer doordat je een band met kinderen opbouwt. Ik bedoel, in het begin van het jaar ken je kinderen nog niet (...) en hoe meer je kinderen leert kennen, hoe makkelijker het wordt om ze te sturen, en hoe meer grip je krijgt.’

‘Ik heb wel echt gemerkt dat als je geen band met kinderen hebt, dan is gedrag veel sneller lastig dan dat je wel een band hebt met kinderen.’

Een andere leerkracht zegt dat het beeld van een leerling milder wordt als je een leerling en zijn situatie beter leert kennen omdat lastig gedrag dan beter te begrijpen is

‘(...) Dan zie ik vaak alleen bepaald gedrag aan de buitenkant in een pauze. En als je ze dan in de klas hebt zie ik ook die andere kant erbij en dat maakt je beeld wel wat milder vaak.’

Door naar kinderen te luisteren komen leerkrachten er soms achter waar bepaald gedrag vandaan komt. Als er iets is gebeurd met een leerling is het belangrijk om met de leerling in gesprek te gaan hoe het komt dat zijn gedrag zo was en een situatie escaleerde. Soms is het maar iets kleins waarbij de leerkracht eenvoudig voor een oplossing kan zorgen waardoor de situatie zich niet weer voordoet.

‘Vaak is het toch wel een aanwijsbaar iets waardoor het komt of... nou ja (...) door in gesprek te gaan met de kinderen of even rustmomenten te geven dat werkt toch vaak wel.’

Ervaring. Naast reflecteren en het opbouwen van een band met een leerling helpt ervaring als leerkracht het volgens alle dertien leerkrachten ook. Door ervaring leer je steeds beter hoe kinderen zich gedragen en wat je als leerkracht kan doen om escalaties in vervelend gedrag te voorkomen. Zo zegt een leerkracht door de jaren heen te leren wat je van een kind kan verwachten, maar ook in hoeverre je gedrag moet aanpakken en het ‘gevecht’ moet aangaan of juist het gedrag moet negeren.

‘Je leer sneller een bepaalde leerling herkennen zeg maar. En wat wel werkt en wat niet werkt.’

Ook zeggen leerkrachten te groeien door goede ervaringen. Door goede ervaringen, bijvoorbeeld aangaande het omgaan met incidenten, wordt de zelfeffectiviteit van leerkrachten vergroot en krijgen ze meer vertrouwen in hun eigen kunnen. Ondanks dat ervaring helpt om beter met lastig gedrag om te gaan blijft het ook moeilijk omdat leerlingen elk jaar weer anders zijn.

'Ik denk wel dat het makkelijker wordt. Maar dat dat toch elk begin van het jaar weer moeilijk kan zijn zeg maar.'

Een van de leerkrachten vat het mooi samen waarom ervaring helpt bij het omgaan met lastig gedrag:

'De goocheldoos wordt steeds groter.'

Ervaring kan volgens een van de leerkrachten echter ook een valkuil zijn. Bij veel ervaring bestaat het gevaar dat je als leerkracht denkt alles al te weten terwijl elke leerling weer anders is en soms net om een andere aanpak vraagt.

Steun. Ten slotte noemen leerkrachten dat steun van collega's ook helpend is bij het omgaan met lastig gedrag in de klas. Het helpt leerkrachten als in extreme gevallen, waarbij situaties uit de hand zijn gelopen en contact met leerlingen en ouders stressvol kan zijn, er hulp beschikbaar is van Intern Begeleiders of schoolpsychologen. Een IB'er of schoolpsycholoog kan de leerkracht hulp en tips bieden om met de situatie om te gaan. Voor leerkrachten geeft dat rust.

'(...) en onze schoolpsycholoog is een keer wezen kijken. Die heeft tips gegeven. In dit geval was het gewoon heel duidelijk en consequent, nou ja, dat werpt nu zij vruchten af.'

Daarnaast vertellen veel leerkrachten dat ze baat hebben bij expertise van collega's. Bij een probleem met een leerling overleggen leerkrachten graag met collega's over hoe ze dit het beste aan kunnen pakken. Dit komt ook overeen met de resultaten bij 'reflecteren' waaruit dit ook al bleek. Het overleggen met collega's zorgt ervoor dat leerkrachten het gevoel hebben er niet alleen voor te staan.

Gedrag los van leerling zien. Een andere bevinding is dat vier leerkrachten benadrukken dat zij het belangrijk vinden om het gedrag dat een leerling vertoont los te zien van de persoon van deze leerling.

‘Dat je daar [lastige gedrag] continu doorheen moet blijven kijken. Dus ik geloof wel echt oprecht dat kinderen het wel altijd goed willen doen. Er is geen kind denk ik dat echt naar school komt om te denken: zo, en nou ga ik vandaag eens even lekker... (...). Ik geloof niet dat ze oprecht de boel gaan verzieken. Er is altijd wel iets waardoor dat getriggerd wordt.’

Het gedrag dat leerlingen laten zien heeft altijd een oorzaak volgens deze leerkrachten. Volgens hen is het belangrijk om altijd aandacht te hebben voor de positieve kant van een leerling. Juist het benadrukken van de positieve en sterke kanten van leerlingen helpt om een goede band met hen op te bouwen.

3.4 Effect training kernkwadranten

3.4.1 Gedragsperceptie

Tegenstrijdig. Enerzijds heeft de training Kernkwadranten er volgens zeven leerkrachten voor gezorgd dat zij anders naar het gedrag van hun leerlingen zijn gaan kijken. Kernkwadranten bieden volgens hen de mogelijkheid om het gedrag van leerlingen vanuit een andere invalshoek te bekijken.

‘Als je echt specifiek wat inzoomt op een kind, (...), daar heb ik wel weer dingen van geleerd waarvan ik denk: oh ja, zo kun je er ook naar kijken.’

‘Iets wat me is bijgebleven voor mezelf, dat je toch anders naar een kind gaat kijken als je dat kernkwadrant invult.’

Ook zeggen leerkrachten door de training lastig gedrag beter te kunnen plaatsen.

‘En wat ik dan bij mezelf ervaarde was dat ik daardoor dan bepaalde situaties, ja, beter een plekje kon geven. Waar ik me normaal soms dan wel frustreerde dacht ik nu: oh ja, maar dat komt daar vandaan hè. Dus ja, kon ik dat meer een plekje geven zeg maar.’

Anderzijds geven acht leerkrachten aan dat zij niet anders naar het gedrag van leerlingen in hun klas zijn gaan kijken door de training Kernkwadranten.

‘Het is meer bewustwording dan dat ik heel anders kijk.’

Opvallend hierbij is dat drie leerkrachten in eerste instantie zeggen niet anders naar het gedrag van hun leerlingen te zijn gaan kijken door de training, maar later toch aangeven dat hun perceptie van gedrag is veranderd door het invullen van een kernkwadrant voor een leerling.

Bewustwording eigen aardigheden leerling. Een woord dat in elk interview bij de vragen over het effect van de kernkwadrantentraining meerdere keren terugkomt is ‘bewustwording’. Als het gaat over gedragsperceptie geven leerkrachten aan dat zij zich door de training meer bewust zijn geworden van zowel negatieve als positieve gedragingen van leerlingen. Een van de leerkrachten vat het mooi samen en zegt dat ze zich sinds de training kernkwadranten vaker het volgende afvraagt bij lastige leerlingen:

‘Hoe kun je het aanvliegen? Waar zit de leerling dan? Of waar zit de allergie? Wat is dit voor persoon en wat is ook zijn kwaliteit?’

Leerkrachten zijn zich met name zijn meer bewust geworden van positieve kanten van lastige leerlingen. Zo noemt een leerkracht het voorbeeld van een leerling in haar klas aan wie zijn gedrag ze zich regelmatig irriteerde. Doordat ze een kernkwadrant voor deze leerling heeft ingevuld, heeft ze een beter beeld van zijn kwaliteiten gekregen en is ze deze leerling daardoor meer gaan waarderen en op een ander manier naar zijn gedrag gaan kijken. Doordat zich bewust te zijn van de positieve kanten van de hebben ze samen een goede band op kunnen bouwen.

‘En, eigenlijk ben ik hem gaan waarderen in zijn kwaliteiten. En dat heeft toch wel heel positief uitgepakt. (...) Nou ja, dit jongentje is verbaal heel sterk, wat mij irriteerde. Maar omdat door de training dat je daar dan anders naar bent gaan kijken dat ik gewoon een hele positief band met hem heb.’

Ook andere leerkrachten vertellen dat ze door de training Kernkwadranten en het invullen van een kernkwadrant voor een leerling zich meer bewust zijn geworden van kwaliteiten van lastige leerlingen.

'(...) dat je toch weer eventjes bedenkt van: oh ja, wat is zo leuk aan hem? Oh ja humor. Dat je dat weer even toch beseft dat dat eigenlijk ook een heel leuk stuk is van hem.'

'En, eigenlijk ben ik hem meer gaan waarderen in zijn kwaliteiten. En dat heeft toch wel heel positief uitgekapt.'

Een andere leerkracht noemt ook een voorbeeld van een leerling aan wie ze zich in eerste instantie irriteerde en bij wie ze na het invullen van een kernkwadrant oog kreeg voor haar kwaliteiten.

'In dit geval was zij heel er precies en wilde het graag goed doen. En soms wilde ik dan een beetje te snel zeg maar. En dan ging dat in mijn irritatie soms zitten, want dan treuzelde zij dus in mijn ogen terwijl eigenlijk zij heel mooi haar werk afmaakte. (...) Dat was wel echt iets wat mijn ogen een beetje geopend heeft ja.'

In totaal geven zeven leerkrachten aan dat de training Kernkwadranten en het invullen van een kernkwadrant voor een leerling helpt om meer aandacht te hebben voor positieve kanten en kwaliteiten van als lastig ervaren leerlingen in de klas.

Inzicht achtergrond gedrag. Leerkrachten zijn door de training Kernkwadranten ook meer gaan nadenken over het gedrag van hun leerlingen door zich af te vragen waar het gedrag vandaan komt en of er wellicht een bepaalde trigger is die het gedrag oproept. Het invullen van een kernkwadrant voor een leerling zorgt ervoor dat een leerkracht beter inzicht krijgt in wat er achter het gedrag dat een leerling toont schuilgaat.

'Dat je dus weer kijk van hè, wat zit er nou achter gedrag. Waar komt het door dat bepaald gedrag ontstaat zeg maar. En dat is bij kinderen waar je vaak wat meer moeite met hebt vaak wel fijn om te weten van ja, achter dit gedrag schuilt iets anders wat juist wel positief is of juist in de weg zit.'

'Dat je je soms meer bewust ben waar het [lastig gedrag] vandaan komt.'

Daarnaast zegt een leerkracht dat vanwege bewustwording van valkuilen en kwaliteiten van leerlingen de achtergrond van het gedrag duidelijk is en een leerkracht beter weet waar hij op in moet steken om te proberen lastig gedrag te voorkomen. Leerkrachten leren door het

invullen van een kernkwadrant een leerling beter kennen en krijgen een goed beeld van het gedrag, zowel positief als negatief, van een leerling. Een van de leerkrachten vertelt dat het krijgen van overzicht van valkuilen en kwaliteiten helpt bij het begrijpen en accepteren van lastig gedrag.

‘Als je een beetje weet van, hé, waarom doet diegene dat? Ja, dat je dat beter kunt plaatsen en dat je dan ook makkelijker accepteert (...).’

3.4.2 Zelfeffectiviteit

Tegenstrijdig. Als het gaat om het effect van de training Kernkwadranten op ervaren zelfeffectiviteit zijn er enerzijds tien leerkrachten die aangeven door de training kernkwadranten en het werken met kernkwadranten voor zichzelf en voor leerlingen soms meer grip te hebben op het gedrag van leerlingen omdat ze beter inzicht hebben gekregen in hun eigen valkuilen en kwaliteiten en ook in die van hun leerlingen. Vanwege het inzicht in valkuilen en kwaliteiten van leerlingen kunnen leerkrachten beter inspelen op behoeften van leerlingen. Hierdoor ervaren leerkrachten meer grip op het gedrag van leerlingen en kunnen zij het gedrag van leerlingen positief veranderen.

‘(...) wat zijn de allergieën, waar kunnen we elkaar het beste in helpen? Dus, dat zet je toch wel even wat meer aan het denken en dat (...). Ik merk wel dat we daardoor(...) heb ik meer grip op haar gedrag en hoe ze dat doet.’

‘Nou het maakte soms wel dingen duidelijk denk ik. Dat je wel denkt van oké daar komt dat gedrag vandaan. En misschien moet ik daar dus op insteken of dat proberen te voorkomen.’

Een beginnende leerkracht geeft aan het fijn te vinden meer inzicht in haar eigen gedrag te hebben omdat zij hierdoor meer grip heeft gekregen op een leerling met wie zij voorheen veel strijd ervaarde.

‘Doordat ik wist van oh, dat is mijn allergie, valkuil, dat moet even anders, is het wel een beetje anders geworden. Dat vond ik wel heel fijn.’

Anderzijds zijn er ook acht leerkrachten die aangeven door de training niet meer grip te ervaren op het (lastige) gedrag van hun leerlingen. Vijf van deze leerkrachten lijken zichzelf tegen te

spreken als ze in eerste instantie zeggen niet meer grip te ervaren door de training, maar later toch aangeven dat een kernkwadrant helpend kan zijn om grip te krijgen op het gedrag van leerlingen.

Ondanks tegenstrijdige bevindingen lijkt toch een meerderheid van de leerkrachten de training helpend te vinden om meer grip op het gedrag van leerlingen te krijgen. Bovendien blijkt de bewustwording van kwaliteiten en valkuilen van leerkrachten samen te hangen met de mate van zelfeffectiviteit.

Bewustwording eigen rol leerkracht. Naast dat leerkrachten zich bewust zijn geworden van valkuilen en kwaliteiten van leerlingen in hun klas (36 keer gecodeerd), zijn leerkrachten zich met name bewust geworden van hun eigen persoonlijke valkuilen, allergieën en kwaliteiten (65 keer gecodeerd). Twaalf leerkrachten vertellen dat zij zich meer bewust zijn geworden van hun eigen rol en invloed in interactie met leerlingen. Deze leerkrachten zijn kritischer naar zichzelf gaan kijken om te beoordelen of zichzelf wellicht een van de oorzaken konden zijn van het lastig gedrag van leerlingen.

‘Ik merk gewoon dat ik met het omgaan naar een kind toe dat ik mezelf meeneem.’

‘Maar ook wel weer bewuster hoeveel invloed je hebt op bepaald gedrag.’

‘Dus het stukje van: oké, wat breng ik een kind, maar ook waarin blokkeer ik eigenlijk een kind?’

‘Nou bewuster in de zin van dat je als het ware natuurlijk een beetje spiegel bent en dat gedrag wat kinderen laten zien natuurlijk ook mede beïnvloedt wordt door wat ik doe.’

Twee leerkrachten geven ook blijk van kritische zelfreflectie, als gevolg van de training, bij interactie met een leerlingen die zij als lastig ervaren.

‘En toen dacht ik: ‘Ben ik dan ook veilig genoeg voor hem? Ben ik duidelijk genoeg voor hem? Geef ik duidelijke kaders?’ Dus daarin kwam ik mezelf wel tegen. Misschien moet ik duidelijk tegenover hem zijn, ben ik dus niet zo veilig als ik dacht.’

‘Mijn valkuil is dat ik dan soms een beetje té.. soms ben ik dan een beetje gemakzuchtig. (...) ik denk dan: prima jongens hè. En dan doen we het zo, zeg maar. En als ik dat doe dan merk

ik ook soms wel dat die kinderen een beetje drukker worden hè, want dan is de sturing een beetje weg.'

Door zich bewust te zijn van hun eigen aandeel en valkuilen in interactie met leerlingen kunnen leerkrachten hun eigen bedrag bewust veranderen. Indirect kunnen leerkrachten hiermee ook het gedrag van leerlingen veranderen en meer grip op het gedrag van leerlingen ervaren.

'Nou ik heb wel even de kennis [van Kernkwadranten] gebruikt om mijn gedrag juist anders te doen, naar haar toe, zodat misschien het gedrag ombuigt.'

'(...) die training, dat je je bewuster bent van: als ik dit doe, dan dat. En als ik dat doe, dan zo.'

'Wat het [training Kernkwadranten] bij mij doet is dat het wel, na afloop, na een dag werken zeg maar. En als je dan toch even iets met een leerling hebt gehad dat je dan weer even nadenkt: 'he, wat was het, waar komt dat vandaan dat ik zo reageer? Of dat het kind zo reageerde?'

Een van de leerkrachten noemt hierbij ook een voorbeeld van leerling die graag zelf alles wilde bepalen. Deze leerkracht reageerde duidelijk en hard, maar daardoor werd het gedrag van de leerling nog meer zelfbepalend. Door de training heeft deze leerkracht geleerd dat haar valkuil is dat ze dingen niet durft los te laten en graag zelf de controle blijft houden. Dit inzicht bracht haar op het idee om in deze situatie de leerling iets meer los te laten. Dit werkte waardoor ze weer meer grip kreeg op het gedrag van deze leerling.

Leerkrachten zijn zich echter niet alleen bewust geworden van hun valkuilen, maar ook van hun kwaliteiten.

'Dat is wat we het meest is bijgebleven, dat ik nog meer inzicht heb in mijn eigen kwaliteiten.'

'...dat mijn eigen ontwikkeling wel een beetje een positieve boost heeft gegeven, omdat je wat meer inzicht in jezelf geeft.'

Bevestiging. Ten slotte heeft de training volgens twaalf leerkrachten ervoor gezorgd dat zij positieve bevestiging hebben ervaren van hun handelen. Leerkrachten hebben ervaren dat ze goed bezig zijn en heel wat kunnen bereiken bij leerlingen. Deze bevestiging geeft leerkrachten vertrouwen in hun eigen kunnen.

'Het heeft bij mij ook wel teweeggebracht dat ik dacht van: 'oh ik moet (...), moet je zien wat we hebben bereikt. We moeten ook trots zijn op hoe het gaat en wat we doen (...). (...) het is gewoon ook weer even een eyeopener en een verfrissing van ja, moet je een s zien wat we kunnen en wat we doen.'

Sommige leerkrachten geven aan dat deels door de training Kernkwadranten het geloof in hun eigen kunnen is veranderd. Zo noemt een leerkracht dat ze door de training Kernkwadranten er nu vaker bij stilstaat bij haar eigen successen. Dit vergroot volgens haar het welbevinden en stimuleert persoonlijke ontwikkeling. Een andere leerkracht geeft ook aan deels door kernkwadranten meer in zichzelf te geloven en meer op haar eigen kunnen te vertrouwen. Bij een derde leerkracht heeft de training Kernkwadranten er vooral voor gezorgd dat zij positief kijkt naar de manier waarop zij omgaat met haar leerlingen en hun gedrag.

'(...), maar vooral dat we eigenlijk als best wel heel veel hebben gedaan hierover. En dat we dat we toch al best wel, er is wel altijd heel veel nog bij te leren, maar we best wel op de goede weg zijn qua gedrag. (...). Het is voor mij een bevestiging van: oh, ja, we zijn echt best wel daar al heel goed mee bezig, op de goede manier.'

Een vierde leerkracht stemt hiermee in als ze aangeeft dat de training voor haar een eyeopener was die haar liet zien op de goede weg te zijn en al veel bereikt te hebben in positieve zin als het gaat om het verbetering van gedrag van leerlingen. Dit zorgt voor een gevoel van trots en vertrouwen in eigen kunnen.

4 Conclusie & Discussie

4.1 Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht of een training gebaseerd op het Kernkwadrantenmodel van Ofman (2006) helpt om de zelfeffectiviteit van leerkrachten te vergroten en hen bewuster te maken van de invloed van hun eigen persoon op het gedrag van leerlingen. Er is geprobeerd antwoord te geven op de volgende hoofdvraag: *‘Wat zeggen leerkrachten over stoornisdenken, lastig gedrag in de klas, en over de invloed van een training gebaseerd op kernkwadranten hierop?’* Uit de interviews met dertien leerkrachten blijkt een ambivalente houding tegenover stoornisdenken en het labelen van kinderen. Enerzijds zien leerkrachten voordelen, anderzijds vinden leerkrachten labels onbelangrijk en geven ze aan vooral naar het gedrag van elk uniek kind te kijken. Wat leerkrachten als lastig gedrag ervaren blijkt heterogeen te zijn. Met name gedrag waar leerkrachten geen vat op hebben wordt als lastig ervaren. Leerkrachten noemen veel verschillende strategieën voor het omgaan met lastig gedrag.

Over het effect van de training kernkwadranten op hun perceptie van lastig gedrag en hun grip daarop geven leerkrachten verschillende en tegenstrijdige antwoorden. Als leerkrachten rechtstreeks wordt gevraagd of de training ervoor gezorgd heeft dat ze anders naar leerlingen zijn gaan kijken of meer grip ervaren op het gedrag van lastige leerlingen geeft een meerderheid van de leerkrachten dan de training geen effect heeft gehad op gedragsperceptie of zelfeffectiviteit. Bij doorvragen noemt een meerderheid van de leerkrachten echter wel enkele effecten op zowel gedragsperceptie als zelfeffectiviteit. Zo zeggen leerkrachten door de training anders naar het gedrag van lastige leerlingen te zijn gaan kijken en meer oog te hebben gekregen voor de positieve kanten van lastige leerlingen. Ook zijn leerkrachten na de training meer geneigd te kijken naar wat er achter lastig gedrag schuilgaat. Tegelijkertijd geven leerkrachten aan dit voor de training ook al te doen. Vanwege ambivalentie in de antwoorden over het effect van de training en vanwege de al aanwezige hoge mate van zelfeffectiviteit voorafgaand aan de training lijkt er geen sprake te zijn van groot effect van de training Kernkwadranten op zelfeffectiviteit en gedragsperceptie. Wel is een duidelijk effect van de training Kernkwadranten dat leerkrachten zich bewuster zijn geworden van hun eigen invloed op het gedrag van leerlingen. Door zich bewuster te zijn van hun eigen aandeel in interactie met lastige leerlingen is de focus van leerkrachten mogelijk iets meer op interactiedenken komen te liggen. Ten slotte geven ze aan dat de training hen vooral een bevestiging heeft gegeven van de juistheid van hun eigen handelen, waardoor ze meer vertrouwen in hun eigen kunnen hebben gekregen.

4.2 Discussie

4.2.1 *Ambivalentie over stoornisdenken*

Net als in de wetenschap (Timimi, 2015) lopen ook de meningen van leerkrachten uiteen en is er soms zelf sprake van leerkrachten die zichzelf tegenspreken als het gaat over het labelen van kinderen en het nut hiervan. Leerkrachten vinden een label enerzijds helpend en anderzijds onbelangrijk.

Volgens de leerkrachten die een label helpend vinden kan een label handvatten bieden bij het omgaan met lastig gedrag. Anderzijds zeggen zij echter ook dat ieder kind uniek is en ook kinderen met eenzelfde classificatie verschillende behoeften kunnen hebben. Ook Batstra (2017) zegt dat er veel heterogeniteit bestaat binnen eenzelfde classificatie. In het licht van dit onderzoek is het bijzonder te noemen dat leerkrachten noemen dat een label handvatten kan bieden voor het omgaan met lastig gedrag. Dat sommige leerkrachten een label helpend vinden omdat het mogelijkheden geeft tot bijvoorbeeld speciaal onderwijs is bovendien tegenstrijdig met hoe de wet op Passend Onderwijs van 2014 bedoeld is. Deze wet introduceerde namelijk een zorgplicht voor alle scholen met als doel om zoveel mogelijk kinderen, dus ook kinderen met een label van een gedragsstoornis, in het reguliere onderwijs te houden (Gubbel, et al., 2018).

Anderzijds is het logisch dat leerkrachten zeggen dat een label niet belangrijk is omdat ook uit onderzoek van Tomlinson en anderen (2003) beschreven wordt dat leerkrachten waarde hechten aan een unieke behandeling voor elk individuele kind omdat ieder kind uniek is. Net als in het huidige onderzoek blijkt echter ook in de praktijk sprake te zijn van ambivalentie omdat de uniciteit van kinderen lang niet altijd gewaarborgd wordt en we vaak kinderen onderwijzen alsof ze identiek zijn (Tomlinson et al., 2003). Daarnaast is het feit dat leerkrachten die een label niet belangrijk vinden en meer waarde hechten aan het gedrag dat een kind daadwerkelijk vertoont in lijn met de tendens die Honkasilta en anderen (2016) signaleren. Hierbij gaat het, met name bij vormen van inclusief onderwijs, steeds minder uit wat een kind heeft en wordt er veel meer gekeken naar wat een kind nodig heeft om te kunnen leren (Honkasilta et al., 2016). Opvallend hierbij is wel dat leerkrachten enerzijds zeggen dat ieder kind uniek is en daarnaast aangeven het belangrijk te vinden het gedrag van een kind aan te passen aan de norm die in de maatschappij geldt.

De bevinding in dit onderzoek dat er ambivalente houdingen bestaan bij leerkrachten tegenover het nut van een label komt overeen met onderzoek van Wienen en collega's (2019) waaruit blijkt dat leerkrachten enerzijds een label helpend vinden maar anderzijds stellen een

label niet belangrijk vinden. Net als in het onderzoek van Wienen en collega's (2019) zien ook sommige leerkrachten in dit onderzoek een label als verklaring voor ongewenst gedrag en als uitgangspunt voor handvatten voor het omgaan met het gedrag. Mogelijk heeft dit te maken met een sociologisch en al lang bestaand fenomeen dat reïficatie wordt genoemd. Hierbij hebben mensen de neiging om abstracte concepten, zoals bijvoorbeeld een psychiatrische classificatie, concreet te maken en te 'verdinglijken' (Te Meerman et al., 2022). Leerkrachten zouden dan de neiging hebben een diagnose te zien als verklaring voor bestaande problemen, terwijl een diagnostisch label eigenlijk alleen maar een naam is voor het ongewenste gedrag (Bastra, 2017; Hyman, 2010).

Ten slotte zeggen veel leerkrachten dat hun referentiekader van wat zij als 'normaal' gedrag beschouwen anders is geworden omdat ze veel met gedragsproblemen in de klas te maken hebben op het speciaal onderwijs. Hierdoor accepteren leerkrachten meer gedrag. Dit is in tegenspraak onderzoek van Kos en collega's (2006) waarin de onderzoekers stellen dat leerkrachten minder tolerantie tonen tegenover kinderen met een classificatie. Een verklaring voor dit verschil zou kunnen zijn dat het onderzoek van Kos en collega's heeft plaatsgevonden in het regulier onderwijs waar leerkrachten regelmatig handelingsverlegenheid ervaren bij het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen (Van Grinsven & Van der Woud, 2016). Daarnaast zijn leerkrachten in het speciaal onderwijs vaak meer getraind in het voorspellen, begrijpen en vervangen van storend en ongewenst gedrag (Kauffman & Badar, 2014).

4.2.2 Effect op zelfeffectiviteit

De bevinding in dit onderzoek dat volgens een meerderheid van de deelnemende leerkrachten het invullen van een kernkwadrant helpend kan zijn om meer grip op het gedrag van lastige leerlingen te krijgen is mogelijk ter verklaren vanwege het feit dat leerkrachten zichzelf door de training beter leren kennen. Door zich bewust te worden van hun kwaliteiten neemt hun gevoel van zelfeffectiviteit toe (Schunk & Usher, 2019). Daarnaast kunnen leerkrachten door inzicht in hun valkuilen doelen opstellen om hun gedrag te verbeteren en inspanning leveren om daadwerkelijk hun gedrag positief te veranderen (Schunk & DiBenedetto, 2020). De vraag is echter wel of de training Kernkwadranten de oorzaak is voor het ervaren van grip op lastig gedrag omdat het er op lijkt dat leerkrachten voorafgaand aan de training ook al een hoge mate van zelfeffectiviteit ervaarden en veel strategieën noemen voor het omgaan met lastig gedrag. Er is daarom niet van een duidelijk effect van de training Kernkwadranten op de ervaren zelfeffectiviteit van leerkrachten gesproken worden. Ook

vanwege de tegenstrijdigheid in de antwoorden van leerkrachten die enerzijds wel en anderzijds niet meer grip ervaren door de training Kernkwadranten kan niet gezegd worden dat de training Kernkwadranten de zelfeffectiviteit van leerkrachten vergroot. In het kwantitatieve onderzoek van Van der Meer (2023) waarin dezelfde groep leerkrachten is onderzocht, maar dan met behulp van vragenlijsten, blijkt dat er voorafgaand aan de training Kernkwadranten al een hoge mate van zelfeffectiviteit bij leerkrachten aanwezig was.

De manieren die leerkrachten noemen om met lastig gedrag om te gaan komen vervolgens wel overeen met andere onderzoeken. Dat leerkrachten zeggen dat ervaring helpt bij omgaan met lastig gedrag is logisch omdat uit onderzoek blijkt dat ervaring de meest belangrijke bron voor zelfeffectiviteit is (Usher & Pajares, 2008; Chen & Usher, 2013; Yada et al., 2019). Naast de eigen ervaring zijn volgens onderzoek van Usher & Pajares (2008) ervaring en verworvenheden van anderen ook een bron voor zelfeffectiviteit. Op basis hiervan is het logisch dat leerkrachten noemen dat het kijken bij collega's in de klas en het reflecteren op elkaars handelen helpend is om met lastig gedrag om te gaan en zelfeffectiviteit te vergroten.

Ten slotte hebben ook veel (12) leerkrachten aangegeven dat de training ervoor heeft gezorgd dat zij bevestiging hebben ervaren dat ze goed bezig zijn. De training heeft hen hierdoor meer zelfvertrouwen gegeven waardoor ze bewuster zijn geworden van hun meesterschap (De Boer et al., 2016).

4.2.3. Effect op gedragsperceptie

De meerderheid van de leerkrachten zegt uiteindelijk door de training Kernkwadranten ook anders te zijn gaan kijken naar het gedrag van lastige leerlingen. Dit komt overeen met onderzoek van Van der Meer (2023) waarin gesproken wordt van een lichte trend in gedragsperceptie waarbij leerkrachten na de training minder gedragsproblemen lijken waar te nemen bij hun leerlingen.

Dat leerkrachten anders naar gedrag van leerlingen zijn gaan kijken door de training Kernkwadranten is omdat zij meer positieve kanten van lastige leerlingen zijn gaan zien en daardoor deze leerlingen als minder lastig ervaren. Uit onderzoek van Bushaw & Gallup (2008) blijkt dat een gunstige perceptie van gedrag van leerlingen kan leiden tot een matiger stressniveau bij leerkrachten wat zou kunnen betekenen dat leerkrachten mede door een verlaagd stressniveau beter met lastig gedrag om kunnen gaan. Daarnaast zal door een positieve gedragsperceptie de interactie tussen leerkracht en leerlingen verbeteren (Murray & Zvoch, 2011; Whittaker & Harden, 2011). Dit hangt samen met het feit dat leerkrachten

zeggen dat het helpt om een band met lastige leerlingen op te bouwen om zo gedrag van lastige leerlingen beter te kunnen begrijpen. Hierbij noemen leerkrachten dat het helpt een goed beeld van de thuissituatie van leerlingen te hebben. Dit zou kunnen komen omdat leerkrachten dan een relatie met wederzijds vertrouwen met leerlingen opbouwen waardoor een leerling meer op school betrokken raakt en zijn competentie wordt bevorderd (Evaldsson & Svahn, 2019). Leerkrachten kunnen dan beter met een leerling omgaan omdat de leerling zich goed voelt op school en minder gedragsproblemen laat zien (Horeweg, 2021; Evaldsson & Svahn, 2019). Goede kennis van een thuissituatie en betrokkenheid van ouders op school heeft bovendien positieve gevolgen voor de leerprestaties van leerlingen (Herweijer & Vogels, 2013; De Bruin et al., 2012). Bovendien blijken kinderen uit lagere sociale milieus, wat regelmatig het geval is in het huidige onderzoek, meer baat te hebben bij ouderbetrokkenheid bij school (Bakker et al., 2013).

Ook bij het interpreteren van het effect van de training Kernkwadranten op gedragsperceptie geldt echter enige voorzichtigheid. Ook in de antwoorden over gedragsperceptie is er namelijk sprake van ambivalentie. Zo zijn er net als bij zelfeffectiviteit een aantal leerkrachten die in eerste instantie zeggen geen effect waar te nemen op gedragsperceptie. Later blijkt toch bij doorvragen dat ze anders naar leerlingen zijn gaan kijken en meer oog hebben gekregen voor positieve kanten van lastige leerlingen. Een mogelijke verklaring voor de ambivalentie in de antwoorden van leerkrachten zou kunnen zijn dat de interviewer dezelfde persoon was als degene die de training heeft gegeven. Hierdoor is er mogelijk sprake geweest van sociaal wenselijke antwoorden omdat leerkrachten de interviewer, en tevens trainer, niet teleur wilden stellen. Een andere verklaring voor de ambivalentie zou kunnen zijn dat de effecten van de training op gedragsperceptie en zelfeffectiviteit vrij subtiel waren en leerkrachten zich wellicht niet altijd even bewust waren van deze effecten waardoor ze dit ook lastiger onder woorden konden brengen.

4.2.4. Meer bewustwording

Wel is een duidelijk effect van de training dat leerkrachten zich bewuster zijn geworden van hun eigen gedrag en de invloed daarvan op het gedrag van leerlingen. Dat leerkrachten bewuster zijn geworden van met name hun eigen handelen en positieve kanten van leerlingen is voor de hand liggend. Het doel van het invullen van een kernkwadrant is namelijk om de focus op negatieve aspecten van een persoon te verleggen naar positieve aspecten. Een ander doel van Kernkwadranten is om personen bewust te maken van hun kwaliteiten, valkuilen, allergieën en uitdagingen (Ofman, 2006). Het is aannemelijk dat de

training Kernkwadranten ervoor heeft gezorgd dat leerkrachten geleerd hebben op een andere manier naar het gedrag van lastige leerlingen te kijken, maar dat de interventie te kort is ingezet om daadwerkelijk verandering in gedragsperceptie en zelfeffectiviteit teweeg te brengen.

4.3 Sterke en zwakke punten

Er zijn in dit onderzoek echter wel zwakke punten te noemen. De persoon die de training Kernkwadranten in dit onderzoek heeft gegeven is tevens de interviewer en hoofdonderzoeker. Mogelijk heeft er hierdoor sturing van de interviewer in de vraagstelling plaatsgevonden omdat zij op effect in de hoek van interactiedenken, gedragsperceptie en zelfeffectiviteit hoopte. Daarnaast zou het bij de geïnterviewden kunnen zorgen voor sociaal wenselijke antwoorden omdat ze de interviewer, en tevens trainer, niet teleur wilden stellen.

Daarnaast is het onderzoek uitgevoerd bij slechts dertien leerkrachten. Gezien de kleine omvang van de steekproef in dit onderzoek is voorzichtigheid geboden met het generaliseren van de resultaten naar de populatie leerkrachten in het regulier en speciaal basisonderwijs. Naast de kleine steekproef, waren alle leerkrachten die geïnterviewd zijn werkzaam op dezelfde school voor speciaal onderwijs. Hun beeld over wat zij als ‘normaal’ gedrag zien is hierdoor anders dan bij leerkrachten die in het regulier onderwijs werkzaam zijn. Het zou kunnen dat leerkrachten uit het speciaal onderwijs door een ander referentiekader anders antwoord geven op vragen met betrekking tot stoornisdenken en normaliseren. Ook de kleine steekproef en het gebrek aan diversiteit wat betreft soort onderwijs is een reden om de gevonden resultaten in dit onderzoek voorzichtig te interpreteren.

Naast zwakke punten zijn er ook sterke punten van dit onderzoek. Allereerst was er na het apart van elkaar coderen van twee interviewtranscripten door beide onderzoekers overeenstemming bereikt van meer dan 90%. De beide onderzoekers codeerden hierdoor op eenzelfde manier waardoor de resultaten meer betrouwbaar zijn. Bovendien zijn alle dertien interviewtranscripten door beide onderzoekers apart van elkaar gecodeerd. Een ander sterk punt van dit onderzoek is dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van alle coderingen van beide onderzoekers is berekend. Er is een kappa-waarde van 0,70 berekend; er is sprake van substantiële en voldoende overeenstemming tussen beide onderzoekers (Lombard et al., 2002). De coderingen zijn hierdoor betrouwbaar.

4.4 Implicaties voor onderzoek en praktijk

4.4.1 Onderzoek

Toekomstige studies zouden zich op meerdere niveaus kunnen richten op heterogeniteit tussen leerkrachten. Omdat de leerkrachten in de huidige steekproef allemaal werkzaam zijn in het speciaal basisonderwijs is het interessant om verder onderzoek naar het effect van de training Kernkwadranten bij leerkrachten in het reguliere onderwijs te doen. Er kan dan onderzocht worden of hier dezelfde effecten gevonden worden en of er verschillen zijn met het speciaal basisonderwijs. Daarnaast is het interessant te onderzoeken hoe leerkrachten in het reguliere basisonderwijs denken over het labelen van kinderen en wat zij als lastig gedrag ervaren en hoe zij daar mee omgaan. Leerkrachten in dit onderzoek gaven namelijk aan dat zij als het ware meer gedrag normaal zijn gaan vinden sinds ze werkzaam zijn in het speciaal onderwijs. Omdat een van de leerkrachten aangaf meer te reflecteren sinds zij werkzaam is in het speciaal onderwijs zou onderzoek bij leerkrachten in het reguliere onderwijs kunnen analyseren of er verschil zit in de mate waarin leerkrachten op zichzelf en met collega's reflecteren op hun handelen bij het omgaan met lastig gedrag.

Hoewel veel leerkrachten aangaven een label niet belangrijk te vinden gaven ze tevens aan dat bijna alle leerlingen in hun klas een classificatie van een gedragsstoornis had. Onderzoek naar het inzetten van een training gebaseerd op de Kernkwadranten van Ofman (2006) in het regulier onderwijs zou daarom interessant zijn. Er kan dan bijvoorbeeld onderzocht worden of de training kan helpen verwijzingen van leerlingen met gedragsproblemen voor een classificatie van een gedragsstoornis te voorkomen.

4.4.2 Praktijk

Hoewel er niet heel duidelijke effecten zijn gevonden van de training op zelfeffectiviteit en gedragsperceptie van leerkrachten is bewustwording wel een duidelijk effect van de training.

Vanwege de niet heel duidelijke effecten op zelfeffectiviteit en gedragsperceptie wordt aangeraden de interventie niet teambreed bij leerkrachten in het speciaal onderwijs in te zetten. Wel is gebleken dat de training bewustwording creëert bij leerkrachten van zowel hun eigen persoon als die van leerlingen. Daarom zou de training wel ingezet kunnen worden in individuele situaties in het speciaal onderwijs waarbij een leerkracht niet meer weet wat hij met een lastige leerling aan moet en er sprake is van vastgelopen interactie. De training Kernkwadranten zou er dan voor kunnen zorgen dat de leerkracht op een andere manier naar de situatie gaat kijken en inzicht krijgt in zijn eigen aandeel in die interactie. Dit kan de

leerkracht dan doelgericht gaan veranderen. Daarnaast leert een leerkracht de positieve kanten van die lastige leerling zien waardoor interactie weer makkelijker gaat (Smeets et al., 2019).

5 Referenties

- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M., & Oolbakkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. Geraadpleegd van:
<https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/PROO+Leraren+en+ouderbetrokkenheid+Joep+Bakker+ea.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barican, J. L., Yung, D., Schwartz, C., Zheng, Y., Georgiades, K., and 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, ebmental-2021-300277*. doi:10. 1136/ebmental-2021-300277
- Batstra, L. (2017). *ADHD: Macht en misverstanden*. Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl, S. J., & Frances, A. (2012). Childhood emotional and behavioral problems: Reducing overdiagnosis without risking undertreatment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54 (6), 492–494. doi:10.1111/j.1469-8749.2011.04176.x
- Batstra, L., Haeringen, C., Foget, L., Te Meerman, S., Thoutenhoofd, E.D. (2020). What children and young people learn about ADHD from youth information books: A text analysis of nine books on ADHD available in Dutch. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 1-9.
- Batstra, L., Roy, van, M., & Thoutenhoofd, D. (2021). Teachers With Special Needs. The Psychiatrization of Children in Schools. *Frontiers in Sociology*, 6. Doi: 10.3389/fsoc.2021.781057
- Batzle, C. S., L. L. Weyandt, G. M. Janusis, and T. L. De Vietti. 2010. “Potential Impact of ADHD with Stimulant Medication Label on Teacher Expectations.” *Journal of Attention Disorders* 14 (2): 157–166. doi:10.1177/1087054709347178.
- Beeker, T., Witeska-Młynarczyk, A., te Meerman, S., and Mills, C. (2020). Psychiatrization of, with and by Children: Drawing a Complex Picture. *Glob. Stud. Child.* 10(1), 12–25. doi:10.1177/2043610619890074
- Boer, de, E., Janssen, J.J.M., & Driel, van, H. (2016). Using an Attribution Support Tool to Enhance the Teacher Efficacy of Student Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 27(3), 303-324. Doi: 10.1007/s10972-016-9461-8

- Bourdaa M, Konsman JP, Sécaïl C, Venturini T, Veyrat-Masson I, Gonon F (2015). Does television reflect the evolution of scientific knowledge? The case of attention deficit hyperactivity disorder coverage on French television. *Public Underst Sci*. Feb;24(2):200-9.
- Bushaw, W. J. & Gallup, A. M. (2008). The 40th annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 9-20. Doi: 10.1177/003172170809000106
- De Bruin, G., Van de Linden, J., Van de Vegt, A., & Van der Aa, R. (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo*. Utrecht: Oberon
- Callen, L. (2021). Binnenklasdifferentiatie: een verhaal met en van leerlingen. Geraadpleegd van https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/011/321/RUG01-003011321_2021_0001_AC.pdf
- Chen, A., & Usher, L. (2013). Profiles of the sources of science self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 24, 11-21. Doi: 10.1016/j.lindif.2012.11.002
- Compton, W. C., & Hoffman, E. (2013). *Positive psychology: the science of happiness and flourishing* (2nd edition, international). Wadsworth Cengage Learning
- Coppieters, J. (2019). *Effectieve feedback in het onderwijs* (1e ed.). Leuven: Acco.
- Danielson, M. L., R. H. Bitsko, R. M. Ghandour, J. R. Holbrook, M. D. Kogan, and S. J. Blumberg. 2018. "Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment among U.S. Children and Adolescents, 2016." *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 47 (2): 199–212. doi:10.1080/15374416.2017.1417860.
- Deans of Social Sciences in the Netherlands (2018). Code of Ethics for research in the social and behavioural sciences involving human participants.
- Eisenberg, D., and H. Schneider. 2007. "Perceptions of Academic Skills of Children Diagnosed with ADHD." *Journal of Attention Disorders* 10 (4): 390–397. Doi :10.1177/1087054706292105.
- Evaldsson, A.C. & Svahn, J. (2019). Tracing unique trajectories of participation for a 'girl with ADHD': from 'unwilling student' to 'agentive learner'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 254-272. Doi: 10.1080/13632752.2019.1609270
- Gonon F, Bezard E, Boraud T. (2011). Misrepresentation of neuroscience data might give rise To misleading conclusions in the media: the case of attention deficit hyperactivity disorder. *PLoS One*. Jan 31;6(1):e14618.
- Grinsven, V. van, & Woud, L. van der (2016). *Rapportage onderzoek Passend Onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

- Grootte, de, E., Brault, M. C., & Houtte, van, M. (2022). Teachers as disorder-spooters: (in)decisiveness in assigning a child's hyperactivity, impulsivity and/or inattention to ADHD as the underlying cause. *European Journal of Special Needs Education*, 37:4, 617-631, Doi: 10.1080/08856257.2021.1934151
- Gubbels, J., Coppens, K., & de Wolf, I. (2018). Inclusive education in the Netherlands: How funding arrangements and demographic trends relate to dropout and participation rates. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1137-1153. Doi: 10.1080/13603116.2017.1416684
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016, 9 maart). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193-206. doi:10.1080/00336297.2016.1143849
- Henriksen, M. G., Englander, M., & Nordgaard, J. (2021). Methods of data collection in psychopathology: the role of semi-structured, phenomenological interviews. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 21(1), 9–30. doi: 10.1007/s11097-021-09730-5
- Herweijer, L., & Vogels, R. (2013). Factsheet Onderzoek ouderbetrokkenheid in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Honkasilta, J., T. Vehkakoski, and S. Vehmas. 2016. "‘The Teacher Almost Made Me Cry’ Narrative Analysis of Teachers’ Reactive Classroom Management Strategies as Reported by Students Diagnosed with ADHD." *Teaching and Teacher Education* 55: 100–109. doi:10.1016/j.tate.2015.12.009.
- Horeweg, A. (2021). *Handboek gedrag op school*. Huizen: Pica
- Hyman, S. E. (2010). The Diagnosis of Mental Disorders: the Problem of Reification. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 6, 155–179. doi:10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091532
- Kauffman, J.M. & Badar, J. (2014). It's instruction over place – not the other way around! *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55-59. Doi: 10.1177/00317217166817
- Kos, J. M., A. L. Richdale, and D. A. Hay. 2006. "Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Their Teachers: A Review of the Literature." *International Journal of Disability, Development and Education* 53 (2): 147–160. doi:10.1080/10349120600716125.
- Langley, K., T. Fowler, T. Ford, A. K. Thapar, M. van Den Bree, G., . Harold, and A. Thapar.

2010. "Adolescent Clinical Outcomes for Young People with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder." *The British Journal of Psychiatry* 196: 235–240. doi:10.1192/bjp.bp.109.066274.
- Lebowitz, M. S. (2016). Stigmatization of ADHD: A Developmental Review. *Journal of Attention Disorders*, 20(3). 199-205. Doi: 10.1177/1087054712475211
- Ledoux, G., & Waslander, S. (m.m.v. Eimers, T.) (2020). Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport. Amsterdam: Kohnstamm Instituut | Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University| Nijmegen: KBA Nijmegen
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., & Bracken, C.C. (2002). Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4), 587-604.
- MacIntyre, D., Gregerson, T., & Mercer, S. (2019). Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice and Research. *The Modern Language Journal*, 103(1), 262-274. doi: 10.1111/modl.12544
- Meerman, te S., Batstra, L., Grietens, H. & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *Int J Qual Stud Health Well-being*;12(sup1):1298267.
- Meerman, te S. (2019). *ADHD and the power of generalization: exploring the faces of reification*. Rijksuniversiteit Groningen. Doi:10.33612/diss.84379221
- Meerman, te A., Freedman, E. & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsy.2022.1055328
- Meijer, C., & Foster, S. (1998). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378-385. Doi:
- Moore, D. A., A. E. Russell, S. Arnell, and T. J. Ford. 2017. "Educators' Experiences of Managing Students with ADHD: A Qualitative Study." *Child: Care, Health and Development* 43 (4): 489–498. doi:10.1111/cch.12401.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher—student relationships among behaviorally at-Risk African American youth from low-income backgrounds: student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 41–54. Doi: 10.1177/106342660935
- O'Connor, C., Kadianaki, I., Maunder, K., and McNicholas, F. (2018). How Does Psychiatric Diagnosis Affect Young People's Self-Concept and Social Identity? A Systematic Review and Synthesis of the Qualitative Literature. *Soc. Sci. Med.* 212, 94–119. doi:10.1016/j.socscimed.2018.07.011

- Ofman, D. (2006). *Bezieling en kwaliteit in organisaties*. Kosmos uitgevers.
- Park, N., Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. doi: 10.1521/jscp.23.5.603.50748
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 40–54.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teacher for inclusive education: some reflection from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197-201. Doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A., & Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A Meta-Analysis of the Worldwide Prevalence of Mental Disorders in Children and Adolescents. *J. Child. Psychol. Psychiatry* 56(3), 345-365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Putte, I., van de & Velde, S., van de. (2012). Van hulpvraag naar leervraag: GOL(L)D: gericht ondersteunen van leraren in het leren omgaan met diversiteit. *Welwijs*, 23(2), 17–20. Geraadpleegd op <http://lib.ugent.be/catalog/pug01:4091571>
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character Strengths Interventions: Building on What We Know for Improved Outcomes. *J Happiness Stud.* 13(6), 1145–1163. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9311-5>
- Ruit, P., & Korthagen, F. A. J. (2013). Developing core qualities in young students. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and Learning from Within: A Core Reflection Approach to Quality and Inspiration in Education* (pp. 131- 147). New York/London: Routledge.
- Russell, A. E., D. A. Moore, and T. Ford. 2016. “Educational Practitioners’ Beliefs and Conceptualisation about the Cause of ADHD: A Qualitative Study.” *Emotional and Behavioural Difficulties* 21 (1): 101–118. doi:10.1080/13632752.2016.1139297.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers’ attitude towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. Doi: 10.1080/13603116.2020.1752826
- Sax, L., and K. J. Kautz. 2003. “Who First Suggests the Diagnoses of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder?” *Annals of Family Medicine* 1 (3): 171–174.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60. Doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.101832
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2019). The Oxford Handbook of Human Motivation. In R. M.

- Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (2nd ed.). Oxford University Press. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780190666453.001.0001
- Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Petersen, C. (2005). Positive psychology progress. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Skaalvik E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- 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 van <https://www.nro.nl/>
- Struyven, K., Gheysens, E., Coubergs, C., De Doncker, H., & De Neve, D. (2019). *Binnenklasdifferentiatie in de praktijk: Ieders leer-kracht realiseren* (2nd ed.). Leuven: Acco.
- Timimi, S. 2015. “Children’s Mental Health: Time to Stop Using Psychiatric Diagnosis.” *European Journal of Psychotherapy and Counselling* 17 (4): 342–358. doi:10.1080/13642537.2015.1094500.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to students readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-45.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Usher, E.L. & Paires, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future direction. *Review of Educational Research*, 78(4): 751-796. Doi: 10.3102/0034654308321456
- Van Avermaet, P., & Vettenburg, N. (2015). Waarom zijn we bang voor het normale? *Diversiteit in onderwijs*. WELWIJS, 26(1), 27–34.
- Vehmas, S. 2010. “Special Needs: A Philosophical Analysis.” *International Journal of Inclusive Education* 14 (1): 87–96. doi:10.1080/13603110802504143.
- Whittaker, J. E., & Harden, B. J. (2011). Teacher-child relationships and children’s behaviors in Head Start. *NHSA Dialog*, 13(3), 141–167. Doi:

10.1080/15240754.2010.492359

Wienen, W., Sluiter, N., Thoutenhoofd, E., Jonge, P. de, & 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: 10.1080/08856257.2019.1580838

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method*. Open University Press

6 Bijlagen

Bijlage I

Interviewleidraad Kernkwadranten

Interview: Leerkrachten na de kernkwadranttraining

Het doel van het onderzoek is om zicht te krijgen op het proces waarmee een verandering van denken over problemen in de klas eventueel in gang gezet is. Om de respondent zo min mogelijk te sturen, zijn er slechts enkele vragen zeer open opgesteld. De interviewer zal middels stiltes, doorvragen, hummen, papegaaien en gevoelsreflecties de respondent aanmoedigen om zoveel mogelijk in eigen woorden te vertellen over een eventueel proces van verandering tijdens en na het volgen van de training.

Inleiding:

“Allereerst hartelijk dank dat u bereid bent dit interview te hebben over de training die u recentelijk met uw team gevolgd heeft. Voordat we beginnen is het van belang dat u goed op de hoogte bent van het doel van dit interview en van hoe wij met uw gegevens omgaan. Ik wil u daarom vragen om dit informatieformulier goed door te lezen en daarna, indien u wilt, het toestemmingsformulier te tekenen.”

Het interview zal ongeveer 1 uur duren. Ik wil u vragen zo open, eerlijk en uitgebreid mogelijk te antwoorden. De vragen zullen gaan over de sfeer in uw team, over hoe u reageert als zich gedragsproblemen van leerlingen voordoen en over de vraag of dit veranderd is na het volgen van de training kernkwadranten.

Heeft u hier nog vragen over?

Algemene interviewvragen:

1. Geslacht noteren
2. Wat is uw leeftijd?
3. Hoeveel jaren werkervaring heeft u?
4. In welke groepen bent u werkzaam?
5. Zijn er wellicht bijzonderheden aan de orde binnen de groep(en) waar u les aan geeft?
6. Welke vooropleiding(en) heeft u gevolgd?

Sfeer in het team

1. Hoe zou u de sfeer in uw team omschrijven?
2. Is dit veranderd tijdens of na het volgen van de teamtraining? Zo ja, op wat voor manier? Zo nee, is verandering gewenst? Wat zou daarvoor nodig zijn? Wat moet er precies anders?

Doorvragen op openheid in het team, kwaliteiten, onderlinge ergernissen, onderlinge steun bij problemen in de klas. Werd en wordt er in voldoende mate gebruik gemaakt van elkaars kwaliteiten en sterke punten?

Gedragsproblemen in de klas

1. Ervaart u gedragsproblemen van leerlingen in de klas? Kunt u daar wat meer over vertellen?
2. Is dit veranderd tijdens of na het volgen van de teamtraining?
3. Zo ja, Op wat voor manier? Waardoor? Kijkt u anders aan tegen uw eigen rol?
4. Zo nee, is verandering gewenst? Waarom wel niet? Wat is er nodig voor verandering?

Ervaren zelfeffectiviteit

1. In welke mate hebt u vertrouwen in uw vermogen om adequaat te reageren op de behoeften van de kinderen in uw groep?
2. Is dit vertrouwen in uzelf veranderd door de teamtraining? Zo ja, op wat voor manier? Zo nee, hoe zou dit kunnen komen?
3. In welke mate voelt u dat u invloed heeft op het gedrag van de leerlingen in uw klas?
4. Is dit gevoel van invloed op het gedrag van uw leerlingen veranderd door de teamtraining? Zo ja, op wat voor manier? Zo nee, hoe zou dit kunnen komen?
5. Zijn er in uw aanpak van het gedrag van leerlingen in uw groep veranderingen opgetreden sinds de teamtraining? Zo ja, op wat voor manier? Zo nee, hoe zou dit kunnen komen?

Ter afsluiting

Zijn er bepaalde onderwerpen die u zelf nog zou willen benoemen naar aanleiding van de training, het onderzoek of dit gesprek?