



rijksuniversiteit
groningen

Kernkwadranten in het onderwijs: De invloed van de methode Kernkwadranten op de omgang en het denken van leerkrachten over leerlingen met als lastig ervaren gedrag

Naam: Dieuwke Kemper (5117054)

Begeleider: Prof. dr. L. Batstra

Tweede beoordelaar: dr. Muirne Paap

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Orthopedagogiek

Februari 2023



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

Abstract

The number of psychiatric classifications and medication prescriptions among young people in Western countries has been increasing for years. Schools and teachers often play a significant role in embarking on the first steps towards psychiatric evaluations and treatments for children. As long as the cause of emerging psychiatric problems is centered around pupils, the teaching-learning situation remains underexposed. One possible method to increase teachers' awareness of the factors in their interaction with pupils is based on Ofman's Core Quadrants. The aim of this study is to gain insight into the influence of such an intervention on the way teachers perceive and control pupils' behavior, which is experienced as challenging behavior. For this purpose, thirteen interviews were conducted with teachers from special primary education who had followed Ofman's core quadrants-based intervention. Results show that the type of behavior that teachers experience as challenging is heterogeneous in nature and mainly concerns behavior that is beyond their control. Teachers seem to use different strategies and helping factors to manage challenging behavior. The findings also indicate that the influence of the intervention on the perception of challenging behavior and the control teachers experience on such behavior is limited. Nevertheless, all teachers indicate that the intervention has made them more aware of their own role, and that such intervention based on Core Quadrants could help to obtain a more positive view on pupils (and their behavior). It is therefore recommended to use Ofman's core quadrants method when increasing awareness of the teacher's role in managing challenging behavior and associated problematic situations.

Samenvatting

Het aantal psychiatrische classificaties en medicatievoorschriften onder jongeren in westerse landen stijgt al jaren. Scholen en leerkrachten spelen vaak een belangrijke rol bij het initiëren van de eerste stappen naar psychiatrische beoordelingen en behandelingen van kinderen. Zolang men de oorzaak van problemen bij het kind zoekt, blijft de onderwijsleersituatie echter onderbelicht. Een mogelijke methode om leerkrachten bewust te maken van factoren in de interactie tussen hunzelf en hun leerlingen is gebaseerd op de Kernkwadranten van Ofman. Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op de invloed van een dergelijke interventie op de perceptie van leerkrachten op als lastig ervaren gedrag van leerlingen, en hoe zij hier

mee omgaan. Hiervoor zijn dertien interviews afgenomen met leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs die de interventie gebaseerd op Kernkwadranten hebben gevolgd. Resultaten laten zien dat het type gedrag dat leerkrachten als lastig ervaren heterogeen van aard is en voornamelijk gaat over gedragingen waar leerkrachten geen grip op hebben. Leerkrachten maken gebruik van diverse strategieën en helpende factoren om als lastig ervaren gedrag in de hand te houden. De invloed van de interventie Kernkwadranten op de perceptie van lastig gedrag en de grip op lastig gedrag is beperkt. Desalniettemin geven alle leraren aan dat ze door de interventie meer bewust zijn geworden van hun eigen rol en dat een dergelijke interventie op basis van kernkwadranten zou kunnen helpen om een positievere kijk op leerlingen (en hun gedrag) te krijgen. Er wordt daarom aanbevolen om de kernkwadrantenmethode in te zetten wanneer men de bewustwording van de rol van de leerkracht wil vergroten bij het omgaan met lastig gedrag en de daarmee samenhangende problematische situaties.

Inhoudsopgave

Inleiding	4
Methode	7
Onderzoeksdesign	7
Interventie.....	7
Populatie en procedure.....	7
Meetinstrument	8
Data-analyse	8
Datamanagement	9
Resultaten.....	10
Lastig gedrag	11
Omgang	14
Effect training	16
Discussie	19
Conclusie.....	19
Discussie.....	19
Sterke en zwakke punten van het onderzoek.....	22
Implicaties voor onderzoek	22
Implicaties voor de praktijk.....	23
Literatuur	25

Inleiding

Het aantal psychiatrische classificaties en medicatievoorschriften onder jongeren in westerse landen stijgt al jaren (Batstra et al., 2021; Gezondheidsraad 2014; Kristjansson, 2014; Olfson, 2014; Wienen 2019). Classificatiesystemen als de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) zijn ontwikkeld vanuit een biomedisch perspectief, dat al decennia lang dominant is in de gezondheidszorg (Scull, 2021; Wade & Halligan, 2014). Het biomedische model is gebaseerd op het idee dat afwijkingen in het gedrag een biologische basis hebben (Heagele & Hogde, 2016; Van der Ploeg, 2014). Wetenschappelijke literatuur laat zien dat dit biomedisch perspectief dominant is in de wetenschap (Gonon et al., 2011), in de samenleving (Bourdaa et al., 2015; Batstra et al., 2020), in academische opleidingen (te Meerman, 2019) en in het onderwijs (Wienen, 2019).

De literatuur beschrijft een grote variëteit aan voor- en nadelen van classificeren. Een belangrijk doel van classificeren is het hanteren van een helder begrippenkader ter bevordering van de communicatie tussen deskundigen (Pameijer, 2019). Daarnaast kan een classificatie de acceptatie van kinderen met leer- en gedragsproblemen bevorderen, en helpen om meer grip op mogelijkheden en beperkingen van kinderen te krijgen (Van der Wolf & Beukering, 2009). Daarentegen blijkt uit verschillende onderzoeken dat jongeren door een classificatie problemen kunnen ondervinden in het onderwijs en op de arbeidsmarkt (Batzle et al., 2010; Eisenberg en Schneider, 2007; Gezondheidsraad, 2014; Ringbom et al., 2021; Wienen, 2019). Voor een kind kan een classificatie op korte termijn leiden tot stigmatisering, uitsluiting en onderpresteren door de ‘self-fulfilling prophecy’, waarbij kinderen lager presteren doordat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van leerlingen met een classificatie (Batstra et al., 2021, Bazle et al., 2010; Eisenberg en Schneider, 2007; Ringbom, 2021). Daarbij stapelen de aanwijzingen zich op dat classificeren en behandeling op de lange termijn geen voordeel biedt, maar wel risico’s met zich mee brengt (Kazda et al., 2022; Roest et al., 2022).

Scholen en leerkrachten spelen vaak een belangrijke rol bij het initiëren van de eerste stappen naar psychiatrische beoordelingen en behandelingen van kinderen (Sax & Kautz, 2003; Russell et al., 2016; Wienen, 2019). Doorverwijzing naar deskundigen kan een uitweg bieden voor de onmacht van (overbelaste) leerkrachten en ouders. Als lastig gedrag kan worden toegeschreven aan een stoornis, kan dit gevoelens van schuld en verantwoordelijkheid

wegnemen bij leerkrachten, ouders en leerlingen (Batstra et al., 2021; Wienen, 2019). Hierdoor blijft de focus liggen op het individu en legt men de nadruk op beperkingen en tekorten (Struyven et al., 2019; Van de Putte & Vandevelde, 2012).

Doordat men de oorzaak van de problemen bij het kind zoekt, blijft de onderwijsleersituatie onderbelicht. Met een psychische classificatie van een kind valt bij leerkrachten soms de noodzaak weg om te proberen de onderliggende problemen of triggers voor lastig gedrag of slechte schoolprestaties te vinden (Batstra et al., 2021). Contextuele factoren die bijdragen aan (de perceptie van) lastig gedrag en dus ook de oplossingen daarvoor kunnen over het hoofd worden gezien (te Meerman et al., 2017). Het is echter niet goed mogelijk om een adequate aanpak te adviseren enkel op basis van een label, zonder te weten hoe de interacties tussen leerling en leerkracht verlopen (Pameijer, 2019). De problemen zijn immers onderdeel van deze interacties. Classificeren heeft hierdoor niet afdoende betekenis voor een concrete aanpak van een leerling.

Naast nadelen voor het kind zelf en de onderbelichting van contextuele invloeden, is een nadeel van classificeren dat leerkrachten zich minder bewust zijn van hun eigen invloed en mogelijkheden, zolang men het kind als probleemdager ziet. Een kindgebonden label vermindert mogelijk de ervaren zelf-effectiviteit van leerkrachten bij het omgaan met problemen in klas (te Meerman et al., 2017). Dat terwijl juist zelf-effectiviteit van leerkrachten een belangrijke rol kan spelen bij de perceptie van lastig gedrag en de omgang met lastig gedrag. Zelf-effectiviteit bij leerkrachten betekent de mate waarin leerkrachten denken dat zij in staat zijn om het leren en het gedrag van leerlingen te beïnvloeden (Khan et al., 2015). Gedrag, ook lastig gedrag, vindt altijd plaats in interactie met de omgeving. De manier waarop een leerkracht naar een leerling kijkt, wat het gedrag van die leerling bij de leerkracht teweeg brengt en de manier waarop de leerkracht zijn of haar klassenorganisatie, instructie en relatie met de leerling vorm geeft hebben alle effect op het gedrag van de leerling (Nederlands Jeugdinstituut, 2016; Pameijer, 2019).

Dit alles roept de vraag op wat helpt om het denken in termen van stoornissen meer te verleggen naar het denken in termen van interactie. Wat is er nodig om de vraag ‘wat is er mis met dit kind’ om te buigen naar ‘wat heeft dit kind nodig?’. Daarbij, hoe kunnen leerkrachten bewust worden gemaakt van hun eigen rol bij de problemen die er zijn?

Een mogelijke methode om leerkrachten bewust te maken van hun eigen invloed, hen te laten nadenken over hun eigenschappen en hun moeite met eigenschappen van leerlingen is de methode Kernkwadranten van Daniel Ofman (2006). Een kernkwadrant is een overzichtelijk model dat de samenhang tussen iemands kernkwaliteiten, valkuilen, uitdagingen en allergieën

zichtbaar maakt (Ofman, 2006). Kernkwaliteiten zijn in beginsel in iemand aanwezig, stelt Ofman. Een kernkwaliteit (bijvoorbeeld daadkracht) die te ver doorschiet wordt een valkuil genoemd (drammerigheid). De uitdaging is de positief tegenovergestelde kwaliteit van de valkuil (geduld). Een teveel van iemands uitdaging kan irritatie opwekken (passiviteit), wat in het model de allergie wordt genoemd. Binnen het onderwijs kunnen kernkwadranten inzicht geven in de kwaliteiten, valkuilen, uitdagingen en allergieën van leerkrachten, collega's en leerlingen (Ofman, 2006). Dat de ene leerkracht goed interacteert met drukke of veeleisende leerlingen en de ander juist met teruggetrokken leerlingen, hangt volgens Ofman samen met de eigenschappen en kwaliteiten van de leerkracht. Als leerkrachten door gebruik van het model naar hun moeite met sommige leerlingen kunnen kijken, dan geeft dat mogelijk handvatten om lastige interactie beter te hanteren.

Er is echter nog geen wetenschappelijk onderzoek voorhanden naar de effecten van methoden gebaseerd op het Kernkwadrantenmodel op (teams van) leerkrachten. Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op de invloed van een dergelijke interventie op het denken van leerkrachten over als lastig ervaren gedrag van leerlingen en de manier waarop ze daar mee omgaan. Als leerkrachten meer oog krijgen voor factoren in de interactie tussen henzelf en een kind, zijn ze wellicht minder geneigd de oorzaak van problemen eenzijdig bij het kind te leggen. Hiermee kan het onderzoek een bijdrage leveren aan het versterken van onderwijs aan kinderen met als lastig ervaren gedrag en aan het verminderen van stoornisdenken in het onderwijs.

De volgende vraag staat in dit onderzoek centraal: 'Wat zeggen leerkrachten over als lastig ervaren gedrag van leerlingen, hoe ze omgaan met als lastig ervaren gedrag en wat is de eventuele invloed van de interventie Kernkwadranten hierop?'. De onderzoeksvraag is opgedeeld in de volgende deelvragen: 'Wat zeggen leerkrachten die een interventie gebaseerd op Kernkwadranten hebben gevolgd over als lastig ervaren gedrag?', 'Wat zeggen ze over hun omgang met als lastig ervaren gedrag?' en 'Wat zeggen ze over de eventuele invloed van de interventie op hoe zij lastig gedrag ervaren en daarmee omgaan?'.

Methode

Onderzoeksdesign

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is exploratief kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek maakt onderdeel uit van een groter onderzoeksproject over het effect van de methode Kernkwadranten op het denken en doen van leerkrachten, waarbij de nadruk ligt op als lastig ervaren gedrag in de klas en de omgang met als lastig ervaren gedrag, vanuit het perspectief van de leerkracht.

Interventie

Tijdens de eerste fase van het onderzoek is er een interventie ontwikkeld gebaseerd op het Kernkwadrantenmodel van Ofman. De interventie is ontwikkeld voor teams van 10 tot 15 leerkrachten en bestaat uit drie bijeenkomsten. Tussen iedere bijeenkomst zitten drie weken waarin de cursisten middels gestructureerde opdrachten aan de slag gaan met de inhoud van de bijeenkomsten. De inhoud van de bijeenkomsten bestaat uit een introductie over Kernkwadranten, bespreking van kwaliteiten en allergieën van leerkrachten zelf, kwaliteiten en allergieën binnen het team en het maken en bespreken van Kernkwadranten voor leerlingen. Kernkwadranten worden bij deze interventie gezien als middel om interacties in de klas mee te observeren en te duiden, en niet als doel of waarheid op zich.

Populatie en procedure

Om zicht te krijgen op wat leerkrachten zeggen over lastig gedrag en het effect van de interventie Kernkwadranten hierop, is er gebruik gemaakt van een bestaande dataset. Deze dataverzameling heeft plaatsgevonden in de periode september 2021 tot en met juli 2022. De doelpopulatie van deze bestaande dataset betreft leerkrachten uit het regulier en speciaal basisonderwijs. De onderzoekspopulatie bestaat uit een steekproef van leerkrachten die zijn geworven via het scholingsnetwerk Effectief Onderwijs in Noord-Nederland. Hierbij is er data verzameld van in totaal 44 leerkrachten van één school voor speciaal basisonderwijs in Sneek. Deze 44 leerkrachten hebben in vier teams van 10 tot 15 leerkrachten de training gevolgd.

Bij alle 44 leerkrachten zijn er vragenlijsten afgenomen. Respondenten konden aan het einde van de vragenlijst invullen of ze wel of niet geïnterviewd wilden worden. Van de 44 leerkrachten hebben 13 leerkrachten aangegeven geïnterviewd te willen worden. Voor dit

huidige onderzoek is er enkel gebruik gemaakt van de data die verzameld is middels de interviews. De steekproef voor dit huidige onderzoek bestaat daarmee uit 13 leerkrachten.

Meetinstrument

Voor dit onderzoek is het interview als meetinstrument gebruikt. Hierbij waren de inhoud, de formulering, de volgorde van de vragen en de antwoordkeuze vooraf voor een deel door de interviewer bepaald en daarmee semi-gestructureerd van aard (Boeije, 2014). In totaal zijn er 18 vragen opgesteld om de volgende thema's in kaart te brengen: achtergrondkenmerken van de leerkracht, gedragsproblemen in de klas en manier van omgaan met gedragsproblemen. De vooropgestelde vragen hadden een open karakter en gaven de participanten de mogelijkheid om hun verhaal te vertellen en hun perspectief te verduidelijken. Aan het einde van het interview kreeg de participant de gelegenheid om zelf onderwerpen aan te dragen naar aanleiding van de training, het onderzoek of het gesprek. De interviews zijn binnen negen weken na afsluiting van de interventie gehouden.

Data-analyse

De data is middels een thematische analyse geanalyseerd. Een thematische analyse is een geschikte benadering om meer te weten te komen over de meningen, opvattingen, kennis, ervaringen of normen en waarden van mensen op basis van kwalitatieve gegevens. Een thematische analyse wordt gezien als een meer praktische uitwerking van de *grounded theory*, ofwel gefundeerde theoriebenadering, waarbij men op basis van verzamelde data een theorie vormt (Flick, 2020). Onderzoekers geven met een thematische analyse wel antwoord op de probleemstelling en de praktijkrelevantie van het onderzoek is groot, maar in tegenstelling tot de gefundeerde theoriebenadering presenteren zij geen houdbaar model of theorie. Een thematische analyse wordt in veel varianten uitgevoerd en biedt daarmee veel flexibiliteit bij de interpretatie van de gegevens (Boeije 2014, Verhoeven, 2018).

De interviews zijn geanalyseerd met behulp van het programma Atlas.ti. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is de data-analyse samen met een medeonderzoeker uitgevoerd. Om vertrouwd te raken met de data zijn alle dertien interviewtranscripten door beide onderzoekers doorgelezen. Vervolgens is er één interview gekozen waarin beide onderzoekers onafhankelijk van elkaar tekstfragmenten selecteerden die van belang waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Naderhand zijn de geselecteerde tekstfragmenten vergeleken en de verschillen besproken. Bij voldoende overeenstemming werden tekstfragmenten met vergelijkbare inhoud samengevoegd. Dit

resulteerde in een lijst met codes. Deze codes zijn vervolgens wederom vergeleken en besproken totdat beide onderzoekers overeenstemming bereikten over de codes en eventuele subcodes. Hierdoor ontstond een codeboek, waarmee vervolgens het eerste en tweede interview (opnieuw) zijn geanalyseerd. De onderzoekers keken onafhankelijk van elkaar welke codes in de teksten voorkwamen en welke nieuwe codes eventueel werden gevonden. Hierna volgde weer een bespreking en vergelijking, waarbij werd gezocht naar overeenstemming. Vervolgens zijn de rest van de interviewtranscripten op dezelfde manier geanalyseerd, totdat er een codeboek ontstond waarbij beide onderzoekers tot dezelfde coderingen kwamen. Dit analyseproces leidde in beginsel tot drie hoofdthema's, 34 codes en 285 citaten. Het codeboek is weergegeven tabel 1 van het resultatenhoofdstuk.

Tot slot is op basis van de subcodes de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend, waarbij er is gekeken naar de mate van overeenstemming tussen onderzoekers over de onderzoeksresultaten (Boeije, 2014). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek goed ($K=.703$).

Datamanagement

Om ethische bezwaren te voorkomen en de transparantie van onderzoek te waarborgen wordt de data van dit onderzoek bewaard en beveiligd volgens het Research Data Management Protocol (RDMP) van de faculteit Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. De interviewtranscripten zijn gepseudonimiseerd, waarbij persoonlijke gegevens worden vervangen door een code. De data wordt bewaard op de Y-schijf, een digitaal beveiligde omgeving die enkel toegankelijk is voor medewerkers van de faculteit Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen die betrokken zijn bij dit onderzoek. Deelnemers van het onderzoek zijn bij aanvang van het onderzoek gevraagd om *informed consent*, waarbij er middels een toestemmingsformulier om akkoord is gevraagd voor juist genoemde procedure van de verwerking en opslag van de data.

Resultaten

Tabel 1 vat de analyses van dertien interviews samen in drie thema's samen: lastig gedrag, omgang en effect training. In de volgende paragraaf volgt een toelichting van de thema's, codes en subcodes, ondersteund door citaten uit de interviewfragmenten.

Tabel 1

Thema's en codes.

Thema	Codes	Subcodes
Lastig gedrag	Heterogeen	Druk, dwars/opstandig, somber, verwend, stil, agressief, oneerlijk, ongemotiveerd, slachtofferrol, zenuwachtig, star
	Geen grip	Machteloosheid
	Verklaring buiten zichzelf	Stoomnis Thuisituatie Maatschappij Onderwijssysteem
Omgang	Strategieën	Reflectie Steun Gedrag centraal stellen
	Helpende factoren	Ervaring Contact Classificatie
Effect training	Perceptie lastig gedrag	Door interventie niet anders gaan kijken naar leerlingen Door interventie anders gaan kijken naar leerlingen
	Grip op gedrag	Door interventie niet meer grip op gedrag ervaren Door interventie meer grip op gedrag ervaren
	Bewustwording	Eigen rol leerkracht Eigenschappen en positieve kanten leerlingen Bevestiging

Lastig gedrag

Heterogeen

Het type gedrag dat leerkrachten als lastig ervaren in de klas is heterogeen van aard. De type gedragingen variëren van druk, dwars, somber, verwend, stil, agressief, oneerlijk, ongemotiveerd, slachtofferrol en star tot zenuwachtig gedrag. Dwars gedrag wordt het meest genoemd, gevolgd door verwend gedrag.

Geen grip

Machteloosheid

De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat ze gedrag als lastig ervaren wanneer ze er geen grip op hebben. Zeven van de dertien leerkrachten geven aan dat geen grip op gedrag krijgen leidt tot gevoelens van machteloosheid:

‘‘Toen wist ik... ik wist gewoon niet meer wat ik met hem moest. Die is uiteindelijk ook bij... hij is ook bij ons uit de klas gehaald, want ja, die had gewoon eh... en ja dan voel je je heel erg machteloos want niks werkt zeg maar’’.

Verklaring buiten zichzelf

Twaalf leerkrachten willen bij als lastig ervaren gedrag weten waar gedrag vandaan komt, waarbij ze de oorzaak van als lastig ervaren gedrag buiten zichzelf zoeken. Volgens de leerkrachten geeft een verklaring duidelijkheid, kunnen ze gedrag daardoor beter plaatsen en kan een verklaring helpen om de juiste ondersteuning te realiseren.

Stoornis

Tien leerkrachten geven aan dat zowel leerlingen, ouders als leerkrachten baat kunnen hebben bij een classificatie van als lastig ervaren gedrag van de leerling. Volgens hen kan een classificatie duidelijkheid geven waar bepaald gedrag vandaan komt. Deze opheldering kan voor opluchting zorgen bij ouders en leerkrachten, en geeft leerlingen, ouders en leerkrachten het idee dat ze na een dergelijke classificatie ‘weer verder kunnen’. Volgens één leerkracht bevestigt een classificatie dat als lastig ervaren gedrag *‘‘een stukje is dat echt buiten jezelf ligt’’*, iets waar je als ouder of leerkracht niets aan kunt doen. Een andere leerkracht vertelt:

‘Nou ik merk dat ouders er zelf ook wel eens naar zoeken van: waarom is mijn kind zo? En dan wordt het, niet als excuus, maar van: o, er ligt iets achter (...) het helpt ook weer. Bijvoorbeeld mijn broer heeft het op 37-jarige leeftijd nog laten onderzoeken en die zegt nu van: oh had ik dat nu maar eerder geweten, dan wist ik waar het vandaan kwam’.

Thuisituatie

In sommige gevallen wijten leerkrachten als lastig ervaren gedrag aan de thuisituatie van de leerlingen. Zo brengen vijf leerkrachten lastig gedrag in verband met de rol van de ouders van het kind. Door contact met ouders zien ze ‘waar het vandaan komt’ en ervaren ze dat gedrag in de klas daardoor minder goed te sturen is. Een leerkracht vertelt:

‘Zo’n jongen doet dat niet expres dat piepen en miepen. En dat is ook aangeleerd en dat zit in zo’n jongen. Ik noem het ook pampergedrag, van huis uit de hand boven het hoofd houden en eh ja... daar moet je even op een andere manier mee omgaan’.

Eén leerkracht benoemt een onveilige thuisituatie als reden voor starheid van een leerling. Twee leerkrachten benoemen dat voeding, laat naar bed gaan en gamen ook van invloed kunnen zijn op (lastig) gedrag dat leerlingen vertonen.

Maatschappij

Vijf leerkrachten benoemen de invloed van een constant veranderende maatschappij als oorzaak van als lastig ervaren gedrag. De maatschappij stelt steeds hogere eisen, waardoor kinderen die daar niet aan kunnen voldoen steeds vaker buiten de boot vallen. Volgens leerkrachten ziet men gedrag daardoor steeds meer als abnormaal of lastig.

Een andere leerkracht benoemt de invloed van het gebruik van spelcomputers en Ipads. Doordat kinderen steeds vaker in een virtuele wereld zitten leren ze minder goed om bijvoorbeeld emoties te lezen. Dit kan invloed hebben op de sociale vaardigheden in interactie met anderen en daardoor soms sneller leiden tot als lastig ervaren gedrag, zoals boosheid.

Daarnaast spreken vijf leerkrachten over psychiatrisering, waarbij men gedrag dat afwijkt van de sociaal-maatschappelijke norm al gauw als teken van een stoornis beschouwd. Op de vraag of leerkrachten een tendens zien van het toenemende aantal classificaties in het onderwijs vat een leerkracht samen: *‘Wel in de dossiers, niet in de klas’*. Volgens de leerkrachten is de problematiek de afgelopen jaren (in ernst) niet veranderd, maar labelt men datzelfde gedrag tegenwoordig wel vaker als stoornis. Volgens de leerkrachten is een druk

kind van alle tijden, alleen hing er vroeger nog geen labeltje aan. De leerkrachten zijn het er over eens dat men er soms te snel een labeltje op plakt:

"Wat ook wel eens een beetje zo is, je moet ook allemaal een stempeltje krijgen ofzo. 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 (...) Het is wel eens een beetje dat ik denk van: oh jongens... soms... een kind moet ook kind kunnen zijn."

Naast een toename van het aantal classificaties, worden er ook steeds meer stoornissen omschreven. Een leerkracht licht toe: *"Kijk, vroeger had je ADHD en dan was je al bij al heel druk. Alleen nu heb je ADD met dit en dan heb je ADD met dat. In zoverre zijn er veel meer"*.

Onderwijssysteem

Volgens vijf leerkrachten vraagt het onderwijssysteem ook steeds meer van kinderen, wat onder andere kan leiden tot een negatief zelfbeeld. Daarnaast geven leerkrachten aan dat sommige kinderen niet binnen het onderwijssysteem passen, en vragen zich af het onderwijssysteem nog wel past bij kinderen van deze tijd. Een leerkracht licht toe:

"Nou ja, als ik kijk naar mijn setting en hoe ik dat kinderen onderwijs geef: ik mag heel erg volgend werken en ik krijg daar heel veel vrijheid in, maar je hebt wel een bepaald doel waar je de kinderen naartoe wil brengen als je dat behaald, linksom of rechtsom, dan maakt dat niet uit. In deze setting kan dat. Maar op heel veel scholen kan dat niet, en dan krijg je kinderen met probleemgedrag."

Ook stellen zij de rol van classificeren in het onderwijs ter discussie. Een classificatie kan bijvoorbeeld bepalend zijn of een leerling op het regulier onderwijs of op het speciaal onderwijs terechtkomt. Volgens de leerkrachten komt dit niet altijd ten goede van de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Een leerkracht vertelt: *"Nou ja en wat ik net zei, dat je dan zo'n doorverwijzing hebt waarvan je eigenlijk toch wel denkt: is dit het allerbeste? Maar er is dan geen andere keuze omdat de etiketjes zo zijn."* Maar ook: *"Dat zijn kinderen die laten prima gedrag zien hier op school voor onze begrippen, maar op een reguliere school vallen ze gigantisch uit natuurlijk"*.

Omgang

Strategieën

Reflectie

Vrijwel alle leerkrachten geven aan te reflecteren op hun handelen en vinden reflectie een belangrijk hulpmiddel om meer grip te krijgen op als lastig ervaren gedrag. Leerkrachten reflecteren zowel alleen op hun handelen als met collega's, variërend van één op één sparren tot meer bewust reflecteren in doelgroep overleggen of intervisiebijeenkomsten. Bijvoorbeeld: *'Ja dat doe je iedere dag, elk moment misschien wel, ben ik in ieder geval wel bezig van: nou dit werkte niet, hoe had ik dat anders kunnen doen? Of dit ging heel goed, dit moet ik onthouden.'*

Daarentegen geeft meer dan de helft van de leerkrachten aan geen feedback op elkaar te geven als leerkrachten. Er is mogelijkheid om bij elkaar in de les te kijken, dit gebeurt echter nauwelijks. Wanneer leerkrachten elkaar wel feedback geven, betreft dit veelal positieve feedback.

Steun

Ook het zoeken van steun draagt bij aan het omgaan met als lastig ervaren gedrag. Dit betreft zowel steun van externe deskundigen als steun aan collega's onderling. Vier leerkrachten geven aan steun te hebben gehad van een intern begeleider of schoolpsycholoog, waarvan ze onder andere tips kregen voor omgang met als lastig ervaren gedrag. Negen leerkrachten geven aan regelmatig steun op te zoeken bij collega's, wat bestaat uit het uitwisselen van tips en ervaringen, maar ook het kunnen ventileren als het gaat om lastige situaties: *'Al zou ik wel snel gebruik maken van de expertise van mijn collega's. hè, van.. ook voelen van: nou dit doen we met elkaar.'*

Helpende factoren

Ervaring

Ervaring als leerkracht draagt bij aan het vergemakkelijken van de omgang met als lastig ervaren gedrag. Ervaring leert leerkrachten wat wel en niet werkt bij als lastig ervaren gedrag en om als leerkracht steviger in je schoenen te staan. Een leerkracht vertelt: *'Dat het niet escaleert en dat... en dat is ook door een stukje ervaring.'* Een andere leerkracht licht

toe: *“Dus ik denk, stel over tien jaar zou ik weer zo 'n jochie krijgen, dan is dat in het begin weer moeilijk maar ik denk dat je dat dan wel meer los kan laten en denkt van: nou, nu even vervelend maar over twee maanden is het klaar zeg maar.”*

Contact

Het opbouwen van een band met de leerling heeft eveneens effect op de mate waarin leerkrachten grip hebben op gedrag van de leerlingen. Een leerkracht licht toe: *“Nou ja, maar dat komt meer doordat je een band met kinderen opbouwt (...) en hoe meer je kinderen leert kennen, hoe makkelijker het wordt om ze te sturen, en hoe meer grip je krijgt”*.

Classificatie

Vijf leerkrachten geven aan door een classificatie handvatten te krijgen voor de omgang met bepaald gedrag van leerlingen:

“Aan de ene kant heb ik zelf wel ervaren van het kan ook een soort van opluchting zijn hè, dat ze zeggen van: ja maar dit is het. En nou ja dat je handvatten krijgt en dat je omgeving misschien handvaten krijgt om je ermee verder te helpen”

Daarbij benoemen drie leerkrachten dat een classificatie ook helpend kan zijn om toegang te krijgen tot geschikte ondersteuning, bijvoorbeeld om medicatie te kunnen krijgen of om op het speciaal onderwijs te komen: *“Van, hè, stel je hebt echt ADHD of iets en het helpt jou, hè, dat je bijvoorbeeld medicatie krijgt. Dan weet ik dan is het heel fijn, hè, dat dat gedrag gediagnostiseerd is.”*

Gedrag centraal

Zes leerkrachten geven aan naar het gedrag en de eigenschappen van leerlingen te kijken. Volgens deze leerkrachten maakt het hen niet uit of een kind wel of geen classificatie heeft en wat hierover in een dossier van een leerling staat. Ieder kind is verschillend, stellen de leerkrachten. De ene leerling kan moeilijk op zijn stoel blijven zitten, de ander is wat gevoeliger, weer een ander schiet snel in de stress als de verwachtingen onduidelijk zijn. Dat vraagt volgens leerkrachten om een benadering die aansluit op de behoeften van de leerlingen. Vanuit dit perspectief kijken leerkrachten vooral naar wat een kind nodig heeft en zijn ze op zoek naar ‘de knop die werkt’. Deze leerkrachten geven aan niet anders te handelen wanneer een leerling een classificatie heeft. Een leerkracht vertelt:

‘Ik zie wel wat ik ermee doe, want je hebt ook wel veel ouders die zeggen: ja mijn kind heeft autisme, dus die kan dit niet, en daar krijg ik altijd een beetje de kriebels van. Dan denk ik: ja hoezo niet, we zien wel of het lukt zeg maar. Het is meer bij gedrag dat ze laten zien dat ik denk van: ja hier kan ik beter zo op reageren.’

Daarbij voegen twee leerkrachten toe dat ook kinderen met eenzelfde classificatie verschillend zijn. Een leerkracht licht toe: *‘Maar dan denk ik ook wel van: ze zijn allemaal nog anders. Elke autist is weer anders, die doet weer anders, dus ik kijk altijd gewoon hoe ze doen in de klas en dan hou ik er rekening mee.’*

Effect training

Gedragsperceptie

Door interventie niet anders gaan kijken naar leerlingen

De invloed van de interventie op perceptie van gedrag is wisselend. Zeven leerkrachten geven aan door de interventie niet anders naar leerlingen en hun gedrag te kijken. Bijvoorbeeld: *‘Ik had sowieso al niet per se dat ik een heel bepaald beeld van kinderen had als er iets met ze aan de hand is of zo. Dat was eigenlijk al niet zo. Het is niet echt heel erg veranderd.’*

Door interventie anders gaan kijken naar leerlingen

Vijf geïnterviewde leerkrachten zeggen dat ze door de interventie wel anders zijn gaan kijken naar leerlingen en het gedrag van leerlingen. In het bijzonder hebben zij meer oog voor de positieve kanten van leerlingen: *‘Dus dat heeft me wel weer even.. ja nou ja, gewoon meer in algemene zin van hè, wat is de leuke kant van deze leerling? Wat zijn z'n krachten?’*

Grip op gedrag

Door interventie niet meer grip op gedrag ervaren

De resultaten op de vraag of de interventie Kernkwadranten invloed heeft op het ervaren van meer grip op als lastig ervaren gedrag blijken eveneens verdeeld. Op de vraag of de leerkrachten door de interventie meer invloed of andere invloed op leerlingen hebben gekregen, antwoorden negen leerkrachten met ‘nee’: *‘Nou, niet door de training nee, nee.’*

Door interventie meer grip op gedrag ervaren

Vijf leerkrachten zeggen echter door de interventie daadwerkelijk meer grip te hebben op als lastig ervaren gedrag. Een leerkracht vertelt:

‘‘Nou ja positief dat ik het wel gewoon in de klas wel heb kunnen gebruiken. Dat met dat ene meisje dan, dat voorbeeld dat ik dacht van, ja daar had ik best wel strijd mee en doordat ik wist van oh dat is mijn allergie, valkuil, dat moet even anders, is het wel een beetje anders geworden’’.

Hieronder valt één leerkracht die een ambivalente houding aanneemt en in eerste instantie aangeeft niet meer grip te ervaren door de interventie, maar later opmerkt door de interventie toch meer invloed te ervaren op het leren en de vaardigheden van leerlingen.

Bewustwording

Alle dertien leerkrachten geven aan dat de interventie Kernkwadranten meer bewustzijn heeft gecreëerd. Dit betreft zowel bewustwording van hun eigen eigenschappen en kwaliteiten als die van hun leerlingen, en hoe dat met elkaar interacteert.

Eigen rol leerkracht

Leerkrachten zijn zich meer bewust geworden van hun eigenschappen, kwaliteiten en de invloed die zij hebben op gedrag van leerlingen. Ter illustratie: *‘‘Oh ja, dit is eigenlijk mijn valkuil en je weet het eigenlijk zelf wel maar je kijkt er nooit echt naar zeg maar. Dus ik vond het wel leuk om te zien. Dan ben je er wat bewuster van zeg maar’’*. En: *‘‘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 beïnvloed wordt door wat ik doe’’*.

Eigenschappen en positieve kanten leerlingen

Naast dat leerkrachten zich meer bewust zijn van hun eigen eigenschappen en kwaliteiten, zijn tien leerkrachten ook meer bewust geworden van de eigenschappen en positieve kanten van hun leerlingen. Een leerkrachten licht toe: *‘‘Het is meer gewoon weer even bewust worden van: oh ja, hij heeft die humor, maar die zie ik op dit moment eigenlijk even niet.’’*

Bevestiging

Voor een vijftal leerkrachten heeft de interventie bevestiging gegeven dat ze op de goede weg zijn, waaruit vertrouwen in eigen handelen blijkt. Een leerkracht licht toe: "*Dat je dan die bevestiging krijgt van: oh ja, nou ik ben op zich best wel goed bezig*".

Discussie

Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: ‘Wat zeggen leerkrachten over als lastig ervaren gedrag van leerlingen, over hoe ze omgaan met als lastig ervaren gedrag en wat is de eventuele invloed van de interventie Kernkwadranten hierop?’. Als leerkrachten door gebruik van het kernkwadrantenmodel naar hun moeite met sommige leerlingen kunnen kijken, dan geeft dat mogelijk handvatten om lastige interactie beter te hanteren.

Uit de resultaten blijkt dat het type gedrag dat leerkrachten als lastig ervaren heterogeen van aard is, waarbij het voornamelijk gaat over gedragingen waar leerkrachten geen grip op hebben. Op het moment dat leerkrachten geen grip op als lastig ervaren gedrag ervaren, zijn ze geneigd de oorzaak van het als lastig ervaren gedrag eenzijdig bij het kind of de omgeving van het kind neer te leggen. Leerkrachten kijken hierbij, ook na de interventie Kernkwadranten, weinig naar hun eigen rol. In de omgang met als lastig ervaren gedrag maken leerkrachten gebruik van verschillende strategieën en helpende factoren om met als lastig ervaren gedrag om te gaan, zoals reflectie, contact en steun. Ook ervaring draagt bij aan het omgaan met als lastig ervaren gedrag. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten een ambivalente houding hebben ten aanzien van classificeren. Enerzijds geven leerkrachten aan dat een classificatie handvatten geeft om op de juiste manier om te kunnen gaan met als lastig ervaren gedrag, anderzijds geven leerkrachten aan dat ze uitgaan van het gedrag van de leerling en niet anders gaan handelen door een classificatie.

De invloed van de interventie Kernkwadranten op als lastig ervaren gedrag en hoe leerkrachten hiermee omgaan blijkt verdeeld. Een klein aantal leerkrachten ervaart door de interventie meer grip op als lastig ervaren gedrag en is door de interventie anders naar leerlingen gaan kijken. Voor het merendeel van de leerkrachten heeft de interventie echter niets toegevoegd aan gedragsperceptie en grip op gedrag. Wel blijkt uit alle dertien interviews dat de interventie leerkrachten bewuster heeft gemaakt van met name hun eigen rol en de positieve kanten van leerlingen met als lastig ervaren gedrag.

Discussie

Het onderzoek van Van der Meer (2023) bevestigt de bevinding dat de interventie voor het merendeel van de leerkrachten geen invloed heeft op de mate waarin ze lastig gedrag en grip op lastig gedrag ervaren. Dit kwantitatieve onderzoek naar het effect van de

Kernkwadrantenmethode op de zelf-effectiviteit van leerkrachten en hun perceptie op als lastig ervaren gedrag van leerlingen, wijst uit dat de interventie Kernkwadranten geen significant effect heeft gehad op de zelf-effectiviteit en perceptie van leerkrachten op als lastig ervaren gedrag. Zelf-effectiviteit bij leerkrachten betekent de mate waarin leerkrachten denken dat zij in staat zijn om het leren en het gedrag van leerlingen te beïnvloeden (Khan et al., 2015). Dit begrip komt overeen met wat in huidig onderzoek is omschreven onder het thema grip op lastig gedrag.

Dat de training bij het merendeel van de leerkrachten geen invloed heeft gehad op de mate waarin leerkrachten grip op lastig gedrag ervaren, kan mogelijk worden verklaard doordat de zelf-effectiviteit van de bevroegde leerkrachten al als hoog werd ervaren voor aanvang van de interventie. In het onderzoek van Van der Meer (2023) is de zelf-effectiviteit van leerkrachten in het speciaal basisonderwijs gemeten aan de hand van de korte versie van de Teacher Self-Efficacy Scale (Schwarzer et al., 1999). Op de voormeting scoorden leerkrachten gemiddeld 35 punten uit een maximum van 40 punten, waarbij een hogere score meer zelf-effectiviteit betekent. Mogelijk hebben de geïnterviewde leerkrachten voldoende strategieën en helpende factoren om als lastig ervaren gedrag in de hand te houden en kon de training daar nog weinig aan toevoegen. Deze hoge mate van zelf-effectiviteit sluit tevens aan bij eerdere studies waaruit blijkt dat leerkrachten in het speciaal basisonderwijs doorgaans een hogere mate van zelf-effectiviteit hebben dan leerkrachten in het regulier onderwijs (Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Zweers & Bijstra, 2018).

Dat de interventie bij weinig leerkrachten invloed heeft gehad op de gedragsperceptie en grip op gedrag van leerkrachten kan mogelijk ook komen doordat de interventie te kort is aangeboden en onvoldoende is ingebed in de structuur van de school. Het rapport van Van den Bergh et al. (2019) over passend leren omgaan met uitdagend gedrag in de klas, geeft op basis van internationale en nationale reviewstudies een overzicht van effectieve factoren van professionalisering van leerkrachten. Deze factoren berusten op de principes dat de inhoud van de professionalisering direct is gekoppeld aan de eigen praktijk en gericht is op het leren door leerlingen. Leerkrachten dienen samen te leren met collega's, er is sprake van actief leren en leren op een onderzoekende manier, waarbij zij reflecteren op hun eigen handelen. De doelen van de professionalisering zijn helder en worden besproken. De interventie Kernkwadranten lijkt tot zover aan te sluiten op deze principes. Mogelijk schiet de interventie tekort met betrekking tot de overige twee principes dat de professionalisering intensief en van voldoende omvang is, en dat professionalisering wordt ingebed in de routines en structuur van de school. Wellicht is een tijdsbestek van in totaal 15 uur waarbinnen drie bijeenkomsten

hebben plaatsgevonden te kort om verandering bij leerkrachten te bewerkstelligen. Daarbij vraagt het invullen van een kernkwadrant om een bepaalde planmatigheid en extra tijdsinvestering naast het uitvoeren van hun reguliere taken, wat in de praktijksituatie wellicht niet altijd haalbaar is.

De bevinding dat leerkrachten bij als lastig ervaren gedrag vooral gebruik maken van ervaring, reflectie en steun van collega's komt overeen met wat men in de literatuur omschrijft als *tacit knowledge*, ofwel impliciete kennis. Situaties die zich in de klas voordoen kunnen onvoorspelbaar en gecompliceerd zijn, wat van leerkrachten vraagt om snel en adequaat te kunnen handelen. Leerkrachten handelen daarbij vaak op basis van *tacit knowledge*, wat door Elliot et al. (2011) wordt omschreven als kennis als resultaat van de ervaring van het individu om binnen een bepaalde context te opereren. Impliciete kennis is context specifiek en betreft passend handelen in bepaalde situaties. Leerkrachten beschikken niet over een hard repertoire van kennis van effectieve en efficiënte aanpakken, maar merken op basis van intuïtie en ervaring dat een aanpak soms werkt en soms niet (Van der Wolf, Beukering & Veldkamp, 2014). Lastige of onvoorspelbare situaties in de klas doen een beroep op het reflectieve vermogen van een leerkracht. De leerkracht schat de omstandigheden in, houdt rekening met ervaringen in eerdere, vergelijkbare situaties, denkt na over mogelijke oplossingen en overweegt een aanpak die succesvol lijkt. In deze situaties kan dergelijke kennis niet gemakkelijk worden begrepen of gecommuniceerd (Elliot et al., 2011). Deze impliciete kennis en expertise verwerven leerkrachten als resultaat van ervaring, en ontwikkelen ze verder door met collega's te overleggen, door open te staan voor feedback en door benaderingen die aanzetten tot nadenken, zoals reflectie.

Tot slot is een opvallende bevinding uit het onderzoek dat tien leerkrachten een stoornis als verklaring zien voor als lastig ervaren gedrag. Dit kan mogelijk komen doordat het biomedisch perspectief nog altijd dominant is in het onderwijs (Wienen, 2019). Vanuit dit perspectief gaat men er vanuit dat een nauwkeurige diagnose noodzakelijk is om te begrijpen wat de juiste behandeling of ondersteuning voor het kind zou moeten zijn (Timini, 2015). Uit de literatuur blijkt dat een stoornis als oorzaak van lastig gedrag een veelvoorkomende en wijdverbreide denkfout is, waarbij men de naam voor iets verwacht met de oorzaak of verklaring ervoor (Batstra, 2017; Gambrell 2013; Wienen, 2019). Men noemt dit reïficeren, 'tot ding maken'. Door reïficatie worden stoornissen voorgesteld als dingen die onafhankelijk van mensen in de natuur bestaan, waardoor versluierd raakt dat het om een menselijk maaksel gaat (Dehue, 2014).

Sterke en zwakke punten van het onderzoek

Een sterk punt van het onderzoek is het berekenen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, wat de betrouwbaarheid van het onderzoek heeft vergroot. De data-analyse is in samenwerking met een medeonderzoeker uitgevoerd. Door het nadenken en uitwisselen van betekenissen en interpretaties van de onderzoeksgegevens hebben de onderzoekers overeenstemming kunnen bereiken over de meest aannemelijke interpretaties en de daarbij behorende codes. Hierdoor werd de invloed van elk van de afzonderlijke onderzoekers verkleind (Boeije, 2014). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is uitgedrukt in Cohen's Kappa en bleek goed ($K=.703$).

Een beperking van het onderzoek is dat de interviews zijn afgenomen door dezelfde persoon die de training voor de interventie Kernkwadranten heeft verzorgd. Dit heeft er mogelijk toe geleid dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven op vragen over het effect van de training. De neiging om sociaal wenselijk te antwoorden kan tot een verkeerd beeld van de werkelijkheid leiden en kan de interne validiteit van de onderzoeksbevindingen negatief beïnvloeden (Verhoeven, 2018).

Implicaties voor onderzoek

Een eerste aanbeveling is om nader te onderzoeken wie de leerkrachten zijn die baat hebben gehad bij de interventie. Huidig onderzoek laat zien dat de interventie bij een minderheid van de bevraagde leerkrachten wel invloed heeft gehad op de gedragsperceptie en het ervaren van grip op lastig gedrag. Wellicht is deze beperkte invloed te verklaren aan de hand van de achtergrondkenmerken van de leerkrachten. Mogelijk scoorden leerkrachten bij de voormeting lager ten opzichte van de groep leerkrachten die geen baat hebben gehad bij de interventie, en was er voor hen simpelweg meer winst te behalen. Ook heeft onderzoek van Dicke et al. (2014) laten zien dat zelf-effectiviteit relatief laag is bij leerkrachten met relatief weinig of juist heel veel jaren ervaring. Het is daarom interessant om te kijken naar bijvoorbeeld de leeftijd van de leerkrachten, hoe lang ze werkzaam zijn in het (speciaal) onderwijs, de score op zelf-effectiviteit bij de voormeting en de hoogte van de totale probleemscore bij de voormeting, en om deze gegevens te vergelijken met de groep leerkrachten die geen profijt heeft gehad van de interventie. Daarbij is het ook interessant om te onderzoeken of er sprake is van een eventuele samenhang tussen zelf-effectiviteit en gedragsperceptie. Deze informatie kan bijdragen aan een completer beeld over effectiviteit van de interventie Kernkwadranten.

Een tweede aanbeveling voor vervolgonderzoek is het combineren van kwalitatief en kwantitatief onderzoek, het gebruik van ‘mixed-methods’. Naast dit huidige onderzoek is een kwantitatief onderzoek bij dezelfde leerkrachten uitgevoerd door Van der Meer (2023). Dit maakte het mogelijk om onderzoeksresultaten te vergelijken en de bevindingen van beide onderzoeken aan te vullen en te nuanceren. De kwalitatieve methode die voor huidig onderzoek is ingezet geeft een beeld van de opvattingen, meningen, kennis en ervaringen van de leerkrachten als het gaat om als lastig ervaren gedrag, hoe ze daar mee omgaan, en hoe ze de training hebben ervaren. Om het daadwerkelijke effect van de interventie te meten is echter kwantitatief onderzoek nodig, waarmee ook de externe validiteit verhoogd kan worden (Verhoeven, 2018). Het is voor vervolgonderzoek naar een interventie daarom raadzaam om beide methodes te combineren.

Tot slot is het interessant om te onderzoeken welk effect de interventie Kernkwadranten heeft in het regulier onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het regulier basisonderwijs doorgaans een mindere mate van zelf-effectiviteit hebben dan leerkrachten in het speciaal onderwijs (Zweers & Bijstra, 2018). Mogelijk valt er voor leerkrachten in het regulier onderwijs nog winst te behalen met betrekking tot het verhogen van zelf-effectiviteit, nu zij in het kader van Passend Onderwijs vaker te maken krijgen met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (Rijksoverheid, 2023). Uit het eindrapport over de evaluatie van Passend Onderwijs blijkt dat leerkrachten in het regulier onderwijs het ondersteunen van deze leerlingen als extra belasting ervaren (Ledoux, 2020).

Implicaties voor de praktijk

Omdat de zelf-effectiviteit van leerkrachten in het speciaal onderwijs al hoog blijkt, wordt het inzetten van een interventie gebaseerd op Kernkwadranten niet aanbevolen voor het vergroten van de zelf-effectiviteit van leerkrachten in het speciaal basisonderwijs. Toch geven alle leerkrachten aan dat zij door de interventie bewuster zijn geworden van hun eigen rol als leerkracht, en dat de kernkwadrantenmethode kan helpen om meer oog te krijgen voor de positieve kanten van leerlingen. Er wordt daarom aanbevolen om de kernkwadrantenmethode in te zetten wanneer men de bewustwording van de rol van de leerkracht wil vergroten bij problemen die er spelen, bijvoorbeeld als een leerkracht en leerling vastlopen in een interactie. Mogelijk kan het invullen van een kernkwadrant een negatief interactiepatroon doorbreken, omdat de leerkracht zich bewuster wordt van zijn eigen rol en van de positieve kanten van de betreffende leerling.

Een tweede implicatie voor de praktijk is om de ambivalente houding van leerkrachten over classificeren onder de aandacht te brengen. Hierbij is het belangrijk om bijvoorbeeld het biomedisch model, classificatiesystemen als de DSM en begrippen als stoornisdenken en reïficieren nader uit te leggen. Uit de interviewfragmenten blijkt dat veel leerkrachten een stoornis als verklaring zien. Het creëren van meer bewustzijn over deze onderwerpen laat leerkrachten mogelijk anders kijken naar de (oorzaken van) problemen van hun leerlingen, en draagt wellicht bij aan denken in termen van interactie.

Literatuurlijst

- Batstra, L. (2017). *ADHD: macht en misverstanden*. Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L., Foget, L., van Haeringen, C., 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), 1–9.
<https://doi.org/10.21307/sjcapp-2020-001>
- Batstra, L., van Roy, A. M. & Thoutenhoofd, E. D. (2021). Teachers With Special Needs. De-Psychiatrization of Children in Schools. *Frontiers in Sociology*, 6.
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2021.781057>
- Bourdaa, M., Konsman, J. P., Sécail, C., Venturini, T., Veyrat-Masson, I. & Gonon, F. (2013). Does television reflect the evolution of scientific knowledge? The case of attention deficit hyperactivity disorder coverage on French television. *Public Understanding of Science*, 24(2), 200–209.
<https://doi.org/10.1177/0963662513484842>
- Dehue, T. (z.d.). *Betere mensen: over gezondheid als keuze en koopwaar*. Augustus.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Elliott, J., Stemler, S. E., Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83–103. <https://doi.org/10.1080/01411920903420016>

- Gambrill, E. (2013). The *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* as a Major Form of Dehumanization in the Modern World. *Research on Social Work Practice*, 24(1), 13–36. <https://doi.org/10.1177/1049731513499411>
- 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*, 6(1), e14618. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0014618>
- Haegele, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, 68(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849>
- Jones, H., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918–929. <https://doi.org/10.1002/pits.20342>
- Kazda, L., McGeechan, K., Bell, K., Thomas, R. & Barratt, A. (2022). Association of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Diagnosis With Adolescent Quality of Life. *JAMA Network Open*, 5(10), e2236364. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.36364>
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 06(01), 117–125. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010>
- Kristjánsson, K. (2009). Medicalised pupils: the case of ADD/ADHD. *Oxford Review of Education*, 35(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/03054980802417354>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 15 juni). *Verantwoordelijkheid van scholen in passend onderwijs*. Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/verantwoordelijkheid-scholen-passend-onderwijs>

Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (2022). *ADHD: medicatie en maatschappij*. Advies | Gezondheidsraad.

<https://www.gezondheidsraad.nl/documenten/adviezen/2014/07/03/adhd-medicatie-en-maatschappij>

Nederlands Jeugdinstuut (2016). *Beter omgaan met lastig gedrag in de klas*.

Gespreksmateriaal voor scholen in het primair onderwijs. Utrecht: Nederlands Jeugdinstuut.

Noonan, J. P. (2019). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526–537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>

Ofman, D. & Ofman, D. D. (2017). *Bezieling en kwaliteit in organisaties: De klassieker voor mensen en organisaties die creëren met het kernkwadrant* (13de editie). Kosmos.

Olfson, M., Blanco, C., Wang, S., Laje, G. & Correll, C. U. (2014). National Trends in the Mental Health Care of Children, Adolescents, and Adults by Office-Based Physicians. *JAMA Psychiatry*, 71(1), 81. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.3074>

Pameijer, N., Beukering, T. van & van Beukering, T. (2019). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs: een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering*. Acco.

Ringbom, I., Suvisaari, J., Kääriälä, A., Sourander, A., Gissler, M., Ristikari, T. & Gyllenberg, D. (2021). Psychiatric disorders diagnosed in adolescence and subsequent long-term exclusion from education, employment or training: longitudinal national birth cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 220(3), 148–153. <https://doi.org/10.1192/bjp.2021.146>

- Roest, A. M., de Vries, Y. A., Wienen, A. W. & de Jonge, P. (2022). Editorial Perspective: Are treatments for childhood mental disorders helpful in the long run? An overview of systematic reviews. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
<https://doi.org/10.1111/jcpp.13677>
- Russell, A. E., Moore, D. A. & Ford, T. (2016). Educational practitioners' beliefs and conceptualisation about the cause of ADHD: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 101–118.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1139297>
- Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). Who First Suggests the Diagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *The Annals of Family Medicine*, 1(3), 171–174.
<https://doi.org/10.1370/afm.3>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *Teacher Self-Efficacy Scale*.
- Scull, A. (2021). American psychiatry in the new millennium: a critical appraisal. *Psychological Medicine*, 51(16), 2762–2770.
<https://doi.org/10.1017/s0033291721001975>
- te Meerman, S. (2019). *ADHD and the power of generalization: exploring the faces of reification*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.84379221>
- te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H. & Frances, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(sup1), 1298267. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Timimi, S. (2015). Children's mental health: Time to stop using psychiatric diagnosis. *European Journal Of Psychotherapy & Counselling*, 17(4), 342–358.
<https://doi.org/10.1080/13642537.2015.1094500>

- Van den Bergh L., Ros, A., den Otter, M., de Vroedt, B., & Haasen, M. (2019). *Passend leren omgaan met uitdagend gedrag in de klas: Benutten van good practices*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Van der Ploeg, J.D. (2014). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Lemniscaat Rotterdam.
- Van der Wolf, K. & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Acco
- Van der Wolf, K., Van Beukering, T. & Veldkamp, T. (2014). *Succesvol omgaan met gedragsproblemen: trainingsmateriaal bij gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren*. Acco.
- Verhoeven, N. (2018). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek voor methoden en technieken* (6de editie). Boom Lemma.
- Wade, D. T. & Halligan, P. W. (2004). Do biomedical models of illness make for good healthcare systems? *BMJ*, 329(7479), 1398–1401.
<https://doi.org/10.1136/bmj.329.7479.1398>
- Wienen, A. W. (2019). *Inclusive education: from individual to context*. Rijksuniversiteit Groningen
- Zweers, I., & Bijstra, J. (2018). “Inclusief onderwijs” is niet altijd een goed idee. *Kind & Adolescent*, 17(4), 18–23. <https://doi.org/10.1007/s12454-018-0056-8>

