



**rijksuniversiteit  
 groningen**

Master Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

## **Stralend Voor de Groep**

De ervaringen van educatieve professionals met een groepstraining gericht op het omgaan met onoplettende en/of hyperactief-impulsieve kinderen

Jamila Benchellal

S4165667

Supervisor: W. de Vries, MSc.

Tweede beoordelaar: dr. R. van der Ploeg

15 januari 2024

Aantal woorden: 9287

## Samenvatting

**Achtergrond:** De afgelopen decennia is er wereldwijd sprake van een verschuiving naar inclusief onderwijs, waarbij leerlingen met speciale leerbehoeften worden geïncorporeerd in het regulier onderwijs. Tot deze leerlingen behoren kinderen met onoplettend en/of hyperactief-impulsief gedrag. Educatieve professionals ondervinden problemen met het vertrouwen in hun eigen bekwaamheid (zelfeffectiviteit), omgaan met probleemgedrag en bijkomende stress. Het trainen van professionals blijkt een effectieve interventie voor het aanpakken van deze problemen. Dit onderzoek, genaamd 'Stralend voor de groep', streeft ernaar inzicht te verschaffen in de ervaren impact van de Druk & Dwars training op zelfeffectiviteit, probleemgedrag en stress bij professionals werkzaam in het primair onderwijs en kinderdagverblijven. **Methode:** Er zijn negen semi-gestructureerde diepte-interviews afgenomen met leerkrachten, pedagogisch medewerkers en onderwijsassistenten. De interviews zijn geanalyseerd door middel van thematische analyse in het programma ATLAS.ti. **Resultaten:** Respondenten geven aan na het volgen van de training aanpassingen te hebben gedaan in hun pedagogisch handelen. Deze aanpassingen hebben geleid tot het ervaren van meer zelfeffectiviteit en het kunnen voorkomen of inperken van probleemgedrag. Daarbij noemen respondenten anders naar het gedrag te zijn gaan kijken. Deze factoren, in combinatie met het leren over zelfzorg, hebben tevens bijgedragen aan stressvermindering. Ook beschrijven respondenten verschillende barrières bij het in de praktijk brengen van de training. **Conclusies:** Dit onderzoek wijst uit dat de Druk & Dwars training bijdraagt aan het vergroten van deelnemers hun ervaren zelfeffectiviteit, het reduceren van het ervaren probleemgedrag, het veranderen van professionals hun perceptie ten opzichte van probleemgedrag en stressreductie. Desondanks dient er rekening gehouden te worden met obstakels die respondenten ervaren bij het implementeren van onderdelen uit de training.

*Trefwoorden:* educatieve professionals, primair onderwijs, kinderdagverblijf, ADHD, sociaal pedagogische visie, zelfeffectiviteit, probleemgedrag, stress.

## Abstract

**Background:** In recent decades, there has been a worldwide shift toward inclusive education, with students with special learning needs being included in regular education. These students include children with inattentive and/or hyperactive-impulsive behaviors. Educational professionals experience problems with confidence in their own abilities (self-efficacy), coping with problem behavior and additional stress. Training professionals appears to be an effective intervention for addressing these problems. The current study, called ‘Stralend voor de groep’, seeks to provide insight into the perceived impact of the Druk & Dwars training on self-efficacy, problem behavior and stress among professionals working in primary education and daycare centers. **Method:** Nine semi-structured in-depth interviews were conducted with teachers, teaching assistants and pedagogical staff. The interviews were analyzed through thematic analysis using ATLAS.ti. **Results:** Respondents indicated that they made adjustments in their pedagogical practices after attending the training. These adjustments have led to experiencing more self-efficacy and being able to prevent or limit problem behavior. Respondents mentioned that they started to look at behavior differently. These factors, combined with learning about self-care, also contributed to stress reduction. Respondents also outlined various obstacles to implementing the training. **Conclusions:** This study indicates that the Druk & Dwars training contributes to increasing participants' perceived self-efficacy, reducing perceived problem behavior, changing professionals' perceptions toward problem behavior and stress reduction. Nevertheless, obstacles perceived by respondents in implementing components from the training should be taken into account.

*Keywords:* educational professionals, primary education, daycare, ADHD, social pedagogical model, self-efficacy, problem behavior, stress.

## Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract.....	3
Inleiding en theoretische verkenning .....	5
Methode .....	9
Inhoud Druk & Dwars training .....	9
Design.....	10
Steekproef.....	11
Instrument.....	11
Procedure.....	12
Analyseplan.....	13
Resultaten.....	14
Aanpassingen pedagogisch handelen .....	14
Zelfeffectiviteit.....	16
Probleemgedrag.....	16
Stress .....	18
Zelfzorg.....	19
Belemmerende factoren.....	20
Conclusie en discussie .....	21
Beantwoording onderzoeksvraag .....	21
Ervaren impact op zelfeffectiviteit .....	21
Ervaren impact op probleemgedrag.....	21
Ervaren impact op stress.....	23
Methodologische reflectie .....	23
Implicaties voor de wetenschap en pedagogische praktijk .....	25
Referenties .....	28
Bijlage A .....	33
Bijlage B .....	35
Bijlage C .....	38

## **Inleiding en theoretische verkenning**

Sinds 30 jaar is er wereldwijd sprake van een beweging richting meer inclusief onderwijs, waarbij leerlingen met bijzondere onderwijsbehoeften worden geïnccludeerd in het regulier onderwijs (Amor et al., 2019). Ook in Nederland is sinds de ingang van de Wet Passend Onderwijs in 2014 steeds meer aandacht voor inclusief onderwijs. Deze wet heeft als doel het realiseren van een passende onderwijsplek voor zoveel mogelijk leerlingen binnen het regulier onderwijs, waaronder leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte (Gubbels et al., 2018). Door het realiseren van inclusief onderwijs wordt een groot beroep gedaan op de pedagogische kennis en vaardigheden van educatieve professionals. Zij worden immers geacht de ontwikkeling van alle leerlingen te stimuleren, ondanks cognitieve of gedragsmatige verschillen. Eerdere studies wijzen erop dat leerkrachten onzeker zijn in het aanpakken van gedragsproblemen en terughoudend zijn om verantwoordelijkheid te nemen voor leerlingen met speciale leerbehoeften (Walter et al., 2006; Pijl, 2010). Ook ondervinden leerkrachten die regelmatig werken met leerlingen die gedragsproblemen vertonen doorgaans een verhoogde mate van werkstress, wat in sommige gevallen leidt tot het ontwikkelen van een burn-out (Goei & Kleijnen, 2009).

Een voorbeeld van leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte zijn leerlingen met Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). De DSM-V omschrijft ADHD als een aanhoudend patroon van onoplettendheid en/of hyperactiviteit-impulsiviteit, dat zorgt voor een verstoring in het dagelijks functioneren en de algehele ontwikkeling (American Psychiatric Association, 2013). De afgelopen decennia is er in Westerse landen sprake van een continue stijging in ADHD-classificaties (Abdelnour et al., 2022; Wienen et al., 2019). Uit recent epidemiologisch bevolkingsonderzoek blijkt dat in Nederland bij 3,6% van de kinderen onder de 18 jaar ADHD is vastgesteld, wat ADHD de op twee na meest voorkomende gedragsstoornis in Nederland maakt (Ten have et al., 2023).

Leerkrachten geven aan zich onvoldoende voorbereid te voelen op het omgaan met gedragsproblematiek bij leerlingen met ADHD (Moore et al., 2017). Ze ervaren een lage mate van zelfeffectiviteit wanneer zij geconfronteerd worden met het hyperactieve karakter van ADHD (Dicke et al., 2014; Vlah et al., 2021). De term zelfeffectiviteit komt voort uit de sociaal-cognitieve leertheorie van Bandura (1978) en werd aanvankelijk omschreven als 'het geloof in eigen capaciteiten om acties te ondernemen die vereist zijn om succesvol invloed uit te oefenen op iemands omgeving/situatie'. Zelfeffectiviteit in klassenmanagement verwijst naar de overtuiging van leerkrachten dat het binnen hun vermogen ligt om de benodigde

stappen te nemen en uit te voeren, om een geordende omgeving in de klas te behouden (Brouwers & Tomic, 2000). Het vertrouwen van leerkrachten in hun eigen vaardigheden wordt in de literatuur gerelateerd aan betekenisvolle onderwijsresultaten. Leerkrachten met een hoge mate van zelfeffectiviteit laten meer doorzettingsvermogen, enthousiasme en betrokkenheid zien (Kurt et al., 2014).

Uit onderzoek blijkt dat het vertrouwen van leerkrachten in hun eigen competenties om het gedrag bij te sturen, negatief correleert met het door leerkrachten ervaren probleemgedrag in de klas (Dicke et al., 2014; Klassen & Tze, 2014). Externaliserend gedrag, zoals hyperactiviteit en onoplettendheid, heeft met name een negatieve invloed op de zelfeffectiviteit van leerkrachten (Morris et al., 2017). Morris en collega's (2017) benadrukken in hun theorie over zelfeffectiviteit bij leerkrachten, dat voornamelijk leerkrachten hun percepties van het gedrag effect blijken te hebben op hun mate van zelfeffectiviteit. Deze subjectieve gedragsevaluaties van leerkrachten worden niet alleen beïnvloed door het huidige gedrag, maar kunnen bijvoorbeeld ook worden gekleurd door eerdere ervaringen met individuele leerlingen en zijn van invloed op de dagelijkse interacties tussen leerkracht en leerling (Zee et al., 2017).

Het gedrag van leerlingen dat door leerkrachten als problematisch wordt beschouwd, leidt tevens tot spanningsklachten bij leerkrachten (Dicke et al., 2014). Greene en collega's (2002) rapporteren dat leerkrachten in het primair onderwijs significant meer stress ervaren tijdens interacties met leerlingen met ADHD dan tijdens interacties met leerlingen zonder een ADHD-classificatie, ten gevolge van onoplettend en hyperactief gedrag. Onderzoek wijst uit dat een lage zelfeffectiviteit ook een voorspeller is voor emotionele uitputting. Wanneer er sprake is van storend gedrag in de klas, wordt dit effect versterkt (Dicke et al., 2014).

Het trainen van leerkrachten kan een nuttige interventie zijn om kennis van leerkrachten te vergroten, attitudes te veranderen en de strategieën die zij in hun klassen toepassen te verbeteren (Sciutto et al., 2000). Een onderzoek van Hanisch en collega's (2020) naar de effecten van een modulair coachingsprogramma voor leerkrachten van leerlingen met aandachtsproblemen, noemt verschillende doeltreffende methoden om de zelfeffectiviteit van leerkrachten te vergroten. Allereerst blijkt kennisoverdracht over aandachtsproblemen en hyperactief gedrag in de schoolsetting belangrijk. Ook het leren hanteren van adequate onderwijsstrategieën, zoals instructiemethoden en gedragsmanagement, is essentieel in het vergroten van gevoelens van competentie bij leerkrachten. Tot slot noemen Hanisch en collega's (2020) dat het kan helpen om leerkrachten te trainen in het gebruik van zelfmanagementstrategieën. Hierbij kan gedacht worden aan het introduceren van zogeheten

*'If-then plans'*, waarbij men van tevoren bedenkt welke acties zij dienen te ondernemen in lastige situaties (Hanisch et al., 2020). Aanvullend onderstrepen Staff en collega's (2022) effectieve componenten van leerkrachtentrainingen gericht op het verminderen van probleemgedrag. Volgens hen richt een effectieve training zich zowel op het gebruik van antecedente technieken als op consequente technieken. Antecedente technieken zijn gericht op het stimuleren van gewenst gedrag, waarbij gedacht kan worden aan het geven van duidelijke instructie en structuur met betrekking tot het verwachte gedrag van het kind in een specifieke situatie. Consequente technieken zijn daarentegen een reactie op het waargenomen gedrag, zoals een beloning in de vorm van een compliment bij positief gedrag of het negeren/corrigeren van ongewenst gedrag (Staff et al., 2022). Ook het investeren in positieve relaties met leerlingen is een techniek die kan storend gedrag verminderen (Parsonson, 2012). Dit kan tevens leiden tot een positievere perceptie van het gedrag door professionals, zelfs wanneer het gedrag niet daadwerkelijk verandert (Conroy & Sutherland, 2012).

Middels het toepassen van bovenstaande strategieën zullen leerkrachten vermoedelijk meer overtuigd raken van hun eigen capaciteiten en minder probleemgedrag ervaren, met als gevolg een mogelijke afname van stress (Dicke et al., 2014; Hanisch et al., 2020; Staff et al., 2022; Parsonson, 2012; Conroy & Sutherland, 2012). Als de bovengenoemde methoden onvoldoende stressvermindering teweegbrengen – bijvoorbeeld wanneer het leerkrachten niet lukt om probleemgedrag bij te sturen –, zijn er diverse aanvullende benaderingen om met stress om te gaan. Een onderzoek van Ansley en collega's (2021) naar een groepsprogramma gericht op het verminderen van stress onder leerkrachten, laat zien dat het aanleren van copingstrategieën doeltreffend is gebleken. Effectieve copingstrategieën waar dit groepsprogramma gebruik van maakt zijn onder andere ontspannings-/zelfzorgtechnieken (zoals ademhalingsoefeningen, lezen, wandelen) en cognitieve herstructurering (het converteren van irreële/negatieve gedachten naar reële/positieve gedachten) (Ansley et al., 2021).

Zoals eerder benoemd is voorlichting over ADHD, naast het aanleren van gedragsmanagement- en copingsstrategieën, een belangrijke factor voor het succesvol trainen van leerkrachten in de omgang met hyperactieve en onoplettende leerlingen (Hanisch et al., 2020). Beschikbare informatie over ADHD gericht op leerkrachten is echter vaak geschreven vanuit een zeer biomedisch perspectief, waarin ADHD wordt afgeschilderd als een biologische afwijking. Hierbij zou naar verluidt sprake zijn van zichtbare anatomische en neurochemische verschillen bij kinderen die de classificatie ADHD hebben (Erlandsson et al., 2016; Freedman, 2016; Mitchell & Read, 2012). Vanuit de biomedische visie is het

diagnostisch label ADHD van grote waarde, omdat ADHD beschouwd wordt als een neurologische ontwikkelingsstoornis die (medische) behandeling vereist (Werkhoven et al., 2022). Het toekennen van een ADHD-classificatie aan een individu levert in werkelijkheid echter beperkte informatie op over de etiologie van het gedrag, prognose en respons op behandeling (Batstra et al., 2014). Volgens een studie van Kazda en collega's (2019) is er sterk bewijs om te geloven dat er sprake is van overdiagnostiek van ADHD bij kinderen en jongvolwassenen, omdat voor jeugdigen met mildere klachten de nadelen van een classificatie veelal zwaarder wegen dan de voordelen. Dit is zorgelijk, aangezien meer dan 80% van de kinderen geclassificeerd met ADHD lichte tot matige klachten laat zien (Visser et al., 2010). Enkele nadelen van een classificatie zijn als volgt: lage verwachtingen van leerkrachten en ouders die van invloed zijn op het gedrag van het kind, stigmatisering van kinderen met een classificatie en het negeren van contextuele, sociale en maatschappelijke factoren ten gevolge van de eenzijdige verklaring die een label biedt (Te Meerman et al., 2017).

De tegenhanger van het biomedische perspectief is de sociaal pedagogische visie. Volgens het sociaal pedagogische perspectief dient gedrag gezien te worden binnen de context waarin dit gedrag zich voordoet en als probleem wordt ervaren. Dit wil zeggen dat het gedrag dat wordt omschreven als ADHD niet slechts het gevolg is van de aanleg van een kind. De omgeving van een kind – zijn gezinssituatie, school, de maatschappij – heeft altijd in meer of mindere mate invloed op zijn gedrag (Batstra, 2023). Leerkrachten vertrouwd maken met de sociaal pedagogische benaderingswijze kan verschillende voordelen opleveren. Allereerst kan dit bijdragen aan het voorkomen van een (onnodige) DSM-classificatie en bijkomende nadelige gevolgen, omdat het aanpakken van omgevingsfactoren geen classificatie vereist (Batstra et al., 2014). Zo blijkt dat leerkrachten en ander onderwijspersoneel vaak de eersten zijn die aanbevelen een kind door te verwijzen voor ADHD onderzoek (Sciutto et al., 2000; Te Meerman et al., 2017). Bovendien blijkt dat leerkrachten door het toepassen van een contextuele benadering bij ADHD betere relaties opbouwen met hun leerlingen en meer bereidwillig zijn om middels een training aangeleerde strategieën daadwerkelijk in de klas toe te passen (Coles et al., 2015; Mikami et al., 2019).

Op basis van bovenstaande literatuur zou een effectieve leerkrachtentraining klaarblijkelijk gebruik dienen te maken van voorlichting over ADHD vanuit de sociaal pedagogische visie, het bijbrengen van adequate gedrags- en zelfmanagementstrategieën, het aanleren van antecedente en consequente technieken, en het stimuleren van positieve relaties en zelfzorg (Batstra et al., 2014; Coles et al., 2015; Mikami et al., 2019; Hanisch et al., 2020;



Staff et al., 2022; Parsonson, 2012; Conroy & Sutherland, 2012; Ansley et al., 2021). Onderzoek naar een leerkrachtentraining die de sociaal pedagogische visie op druk gedrag onderwijst en daarnaast gebruik maakt van bewezen effectieve componenten ontbreekt. In dit onderzoek zal de training van Druk & Dwars voor educatieve professionals uit het primair onderwijs en kinderdagverblijven centraal staan. Deze training is gebaseerd op de Druk & Dwars groepsoudertraining, die uit onderzoek bewezen effectief is gebleken in het verminderen van ouderlijke stress en communicatieproblemen tussen ouder en kind (Sluiter et al., 2023). Naar verwachting zorgt deze groepstraining bij leerkrachten, pedagogisch medewerkers en onderwijsassistenten voor een vooruitgang in het vertrouwen op eigen vaardigheden, verminderen van stress en adequaat omgaan met probleemgedrag middels bovengenoemde effectieve componenten.

Naast leerkrachten en onderwijsassistenten wordt de training dus ook gegeven aan pedagogisch medewerkers. Pedagogisch medewerkers spelen, net als onderwijsprofessionals, een belangrijke rol bij de ontwikkeling van kinderen in de basisschoolleeftijd. Er is echter beperkte literatuur beschikbaar over hoe deze groep professionals worden getraind in de omgang met druk gedrag. Door hen te includeren in de training kan een consistente aanpak van druk en dwars gedrag tussen school en de buitenschoolse opvang worden gerealiseerd. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag: *“Wat is de ervaren impact van de Druk & Dwars training voor educatieve professionals uit het primair onderwijs en kinderdagverblijven op hun zelfeffectiviteit, stress en het probleemgedrag?”* Meer kennis over hoe deelnemers de training hebben ervaren, kan bijdragen aan het identificeren van effectieve manieren om professionals te trainen in het omgaan met druk en dwars gedrag.

## **Methode**

### **Inhoud Druk & Dwars training**

Alvorens het toelichten van de onderzoeksmethode is het zinvol om kort stil te staan bij de inhoud van de training, om zo een beter begrip van het onderzoek en de resultaten te ontwikkelen. De training bestaat in totaal uit zes bijeenkomsten van elk ongeveer 3 uur. In Tabel 1 wordt een schematisch overzicht gegeven van de onderwerpen per bijeenkomst en de bijbehorende trainingsonderdelen. Naast de deelname aan de bijeenkomsten wordt van de deelnemers verwacht dat ze zelfstudie verrichten en huiswerkopdrachten uitvoeren, wat in totaal ongeveer 20 uur tijd in beslag neemt.

**Tabel 1***Overzicht trainingsinhoud*

Onderwerp per bijeenkomst	Onderdelen
Bijeenkomst 1: Randvoorwaarden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De kijk op probleemgedrag</li> <li>• Zelfzorg</li> <li>• Contact</li> </ul>
Bijeenkomst 2: Preventie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creëren van een positief leerklimaat d.m.v. prijzen</li> <li>• Doe-instructies</li> <li>• Regels en afspraken</li> </ul>
Bijeenkomst 3: Reageren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Belonen</li> <li>• Reageren op ongewenst gedrag</li> </ul>
Bijeenkomst 4: Kijken achter gedrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventieniveaus</li> <li>• ABC-analyse</li> <li>• Functionele Gedrags-Analyse</li> </ul>
Bijeenkomst 5: Reflectie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beeldanalyse</li> <li>• Intervisie</li> <li>• Vooruitblik</li> </ul>
Bijeenkomst 6: Follow-up	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terugblikken op de scholing</li> <li>• Evalueren</li> <li>• Vragen</li> </ul>

*\*Gegevens afkomstig uit de Druk & Dwars trainingsmap*

## Design

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek in de vorm van semi-gestructureerde diepte-interviews. Een diepte-interview is een veelgebruikte kwalitatieve onderzoekstechniek binnen de sociale wetenschappen, waarbij gedegen interviews worden afgenomen bij een klein aantal respondenten. Het primaire doel van diepte-interviews is om gedetailleerde informatie te verkrijgen, die inzicht biedt in de perspectieven en ervaringen van een persoon met een bepaald onderwerp (Rutledge & Hogg, 2020). Het huidige onderzoek streeft ernaar de ervaringen van educatieve professionals met de Druk & Dwars training in kaart te brengen, om zo te achterhalen welke impact de training op hen heeft gehad.

## Steekproef

De steekproef bestaat uit educatieve professionals die werkzaam zijn binnen het primair onderwijs of kinderopvangsorganisaties en die hebben deelgenomen aan de Druk & Dwars training. De respondenten werken voor organisaties binnen de gemeenten die deelnemen aan Druk & Dwars, bestaande uit Groningen, Eemsdelta, Dantumadiel en Nordeast-Fryslân. Daarbij werken zij allemaal met kinderen in de leeftijdscategorie 4 tot 12 jaar, wat tevens een voorwaarde was voor deelname aan de training. In totaal hebben negen professionals deelgenomen aan de interviews. Drie van de respondenten staan voor de klas als leerkracht, vier zijn werkzaam als pedagogisch medewerker in de kinderopvang en één respondent is werkzaam als onderwijsassistent. De overige respondent werkt voor twee verschillende scholen, bij één als onderwijsassistent en bij de ander als leerkracht.

Bij kwalitatief onderzoek verzamel je data tot er sprake is van theoretische verzadiging – het punt waarbij geen nieuwe informatie of inzichten verkregen worden uit verdere gegevensverzameling – wat al bereikt kan worden bij relatief kleine steekproefgroottes (Hennink & Kaiser, 2022). Naar verwachting geeft de steekproef een representatief beeld van de ervaring van deelnemers in de onderzoekspopulatie ( $n=92$ ), bestaande uit leerkrachten (41,3%), pedagogisch medewerkers (54,3%) en onderwijsassistenten (4,3%). De steekproef bestaat volledig uit vrouwelijke respondenten, wat valt te verklaren door de overwegend vrouwelijke aard van de onderzoekspopulatie (94,6%).

## Instrument

De gegevens binnen dit onderzoek zijn verzameld middels semi-gestructureerde diepte-interviews aan de hand van een interviewprotocol (zie Bijlage A). Een interviewprotocol fungeert als een gestructureerd hulpmiddel voor de interviewer om op systematische en betrouwbare wijze informatie te verzamelen (Hunter, 2012). Een belangrijk voordeel van een interview met een semi-gestructureerd karakter is dat het de mogelijkheid biedt om gericht het interview af te nemen, maar het de onderzoeker ook de vrijheid biedt om relevante ideeën te verkennen die in de loop van het interview aan bod komen (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). Omdat onderzoekers bij het afnemen van semi-gestructureerde interviews uit eerste hand gedetailleerde informatie over de perspectieven van respondenten ontvangen, biedt deze vorm van interviewen doorgaans een hoge validiteit (Ahlin, 2019).

In het eerste deel van het interview werd algemene informatie verkregen over de respondenten, namelijk hun huidige functie, de reden voor deelname aan de training en hoe zij de training hebben ervaren. Het centrale deel van het interview begon met het informeren naar de ervaren impact van de training op de drie kernconcepten, respectievelijk: zelfeffectiviteit, probleemgedrag en stress. Daaropvolgend werd gevraagd welke onderdelen van de training hebben bijgedragen aan deze ervaren impact. Hierbij is expliciet doorgevraagd naar de rol van randvoorwaarden voor het effectief en pedagogisch verantwoord omgaan met druk gedrag, zoals besproken tijdens de eerste bijeenkomst van de training (zie ook Tabel 1). Deze randvoorwaarden zijn: de sociaal pedagogische visie op probleemgedrag aannemen, aandacht besteden aan zelfzorg en goed contact met de kinderen in de groep. Daarnaast is onderzocht welke elementen de respondenten als belemmerend hebben ervaren tijdens de training. Ook bevatte het interiewprotocol verschillende probes die de interviewer kon gebruiken om door te vragen. Deze vragen hadden tot doel de geïnterviewden te stimuleren en alle relevante informatie te verkrijgen. De slotvraag van het interview gaf respondenten de gelegenheid om eventuele onbesproken onderwerpen te delen.

### **Procedure**

De respondenten zijn geworven op basis van een gemakssteekproef, wat inhoudt dat respondenten zijn geworven op basis van beschikbaarheid en bereidheid tot deelname (Andrade, 2021). Professionals die deelnamen aan de training waren dus niet verplicht deel te nemen aan de interviews, maar hebben vrijwillig aangegeven te willen deelnemen middels een vragenlijst. Ook hebben zij geen financiële vergoeding ontvangen voor hun deelname. Deelnemers die bereid waren tot het afgeven van een interview hebben digitaal een informatie- en toestemmingsformulier opgestuurd gekregen (zie Bijlage B), ook wel informed consent genoemd. In het toestemmingsformulier werden de respondenten verzocht om voorafgaand aan het ondertekenen ervan het informatieformulier zorgvuldig door te nemen. Op deze manier zijn de aspirant-respondenten geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hun rechten met betrekking tot de deelname. Aspirant-respondenten hebben vervolgens aangegeven wel of niet in te stemmen met deelname aan het onderzoek. De interviews konden enkel plaatsvinden wanneer het toestemmingsformulier vooraf ondertekend was.

De interviews zijn afzonderlijk van elkaar afgenomen door de onderzoekssupervisor in de periode van februari tot en met juli 2023. De respondenten hadden de keuze om het interview op locatie af te geven, ofwel online via het programma Google Meet. Van de negen

interviews hebben uiteindelijk zeven online plaatsgevonden, de overige twee interviews zijn op locatie afgenomen. Voorafgaand aan ieder interview is nogmaals het onderzoeksdoel geïntroduceerd en uitgelegd hoe er wordt omgegaan met de data, om er zeker van te zijn dat respondenten volledig geïnformeerd waren. Alle interviews zijn opgenomen met behulp van opname-apparatuur. De opnames, transcripten en samenvattingen van de interviews worden bewaard op een beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen, waar alleen medewerkers die meewerken aan het onderzoek toegang tot hebben. Alle transcripten zijn volledig geanonimiseerd door namen van personen en organisaties weg te laten. Het onderzoeksplan is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (EC-GMW).

### **Analyseplan**

In samenwerking tussen de onderzoekssupervisor en onderzoeker zijn de afgenomen interview getranscribeerd. De getranscribeerde interviews zijn geanalyseerd door middel van thematische analyse in het programma ATLAS.ti (versie 23.3.4.2886). Het doel van thematische analyse is het blootleggen van relevante en betekenisvolle patronen, ook wel thema's genoemd. De geïdentificeerde thema's kunnen vervolgens ingezet worden om antwoord te geven op de onderzoeksvraag (Braun & Clarke, 2006). Bij het uitvoeren van de analyse is gebruik gemaakt van het stappenplan van Verhoeven (2020), dat zijn oorsprong vindt in het stappenplan van Braun en Clarke (2006). De richtinggevende begrippen (i.e. sensitizing concepts) bij het analyseren van de data waren zelfeffectiviteit, probleemgedrag en stress. Deze concepten vormden een flexibel raamwerk om de analyse uit te voeren, maar boden daarnaast de ruimte om tot nieuwe verfijnde inzichten te komen naarmate er meer inzicht in de data werd verkregen. De volledige data-analyse is uitgevoerd door de onderzoeker, onder toezicht van de onderzoekssupervisor.

De eerste stap in het analyseproces was het familiaar worden met de data, volgens het stappenplan van Verhoeven (2020) ook wel 'verkennen' genoemd. Dit houdt in dat alle transcripten grondig zijn doorgelezen, om zo vertrouwd te raken met de data en een algemeen begrip van de data te ontwikkelen. Vervolgens zijn de transcripten open gecodeerd, wat inhoudt dat er codes zijn toegewezen aan alle tekstfragmenten die relevant waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Deze codes geven beknopt weer waar het tekstfragment over gaat. Er is gekozen voor een inductieve benadering, wat betekent dat de codes ontwikkeld zijn op basis van de inhoud van de data en dus zonder gebruik te maken van vooraf vastgestelde kaders (bottom-up in plaats van top-down) (Verhoeven, 2020). Het

coderingsproces heeft op iteratieve wijze plaatsgevonden, wat wil zeggen dat codes herhaaldelijk zijn herzien en verfijnd. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te beoordelen, hebben de onderzoeker en onderzoekssupervisor elk afzonderlijk één interview gecodeerd. Vervolgens is er overlegd om tot overeenstemming te komen over de codes, wat heeft geleid tot een eerste versie van het codeboek. De derde stap van de analyse was het thematiseren, wat inhoudt dat alle codes zijn geanalyseerd en gesorteerd in verschillende overkoepelende thema's. Ook deze thema's zijn daarna gereviseerd en verfijnd, om zo tot een definitieve lijst met thema's te komen. De resultaten van deze analyse zullen gepresenteerd worden in het volgende hoofdstuk.

## **Resultaten**

Gedurende de analyse van de interviews werd duidelijk dat bepaalde onderwerpen meermaals terugkeerden, bijvoorbeeld aanpassingen in het handelen van respondenten, een toename van het vertrouwen in eigen capaciteiten of het minder frequent waarnemen van probleemgedrag. Deze terugkerende onderwerpen hebben geleid tot het vormen van initiële (sub)codes, die vervolgens zijn herzien om de komen tot de uiteindelijke (sub)codes, zoals 'aanpassen handelen' en 'toename zelfeffectiviteit'. In Tabel C1 wordt een schematisch overzicht gegeven van de gevormde thema's, sub-thema's en eventuele onderdelen waar de sub-thema's uit bestaan. De sub-thema's zijn gelijk aan de hoofdcodes die zijn gebruikt tijdens het coderingsproces; de onderdelen omvatten de bijbehorende sub-codes. De resultaten zullen per thema gepresenteerd worden.

### **Aanpassingen pedagogisch handelen**

Het eerste thema dat uit de data naar voren kwam is 'aanpassingen pedagogisch handelen'. Uit de data-analyse is gebleken dat dit thema ten grondslag ligt aan waargenomen verandering in respondenten hun zelfeffectiviteit, het ervaren probleemgedrag en stress. De respondenten geven aan dat zij tijdens de training verschillende helpende gedragsstrategieën hebben geleerd, waar zij in de praktijk mee hebben geoefend in de vorm van huiswerkopdrachten. De aangeleerde methoden passen zij toe in hun dagelijkse werkzaamheden en hebben aanpassingen in hun handelswijze teweeg gebracht. Eén van de methoden die door een groot deel van de respondenten ( $n=6$ ) wordt genoemd is het aanbieden van een keuzemogelijkheid aan het kind, waarbij eerst de consequentie wordt genoemd en vervolgens het gewenste gedrag. Ook het geven van een korte doe-instructie over het

gewenste gedrag wordt genoemd als bruikbare aanpak ( $n=3$ ). Zo zegt één van de respondenten over deze tool: ‘‘Ik vond dat denk ik wel de grootste eyeopener van deze training, omdat het gewoon meteen effect heeft als je het inzet, dat is heel fijn. Dat wanneer je normaal zegt ‘ah, stop met wiebelen’, dat ik nu zeg ‘oké, ga recht op je stoel zitten’ of ‘je handen zijn op je schoot’. ... Ik merk gewoon dat dat heel veel fijner werkt.’’ Zes van de respondenten geven aan dat zij naar aanleiding van de training vaker proberen de oorzaken van het probleemgedrag dat zich voordoet onder hun leerlingen te achterhalen. Het achterhalen van de oorzaken van probleemgedrag wordt voornamelijk gedaan middels het uitvoeren van observaties ( $n=4$ ) en het toepassen van antecedentschema's ( $n=7$ ), zoals de ABC-analyse en de Functionele Gedrags-Analyse (FGA). Een aantal respondenten ( $n=2$ ) geeft aan door de training gebruik te maken van de ‘two-by-ten strategie’, waarbij professionals gedurende tien achtereenvolgende dagen met een leerling die zij als lastig ervaren, twee minuten positief contact maken. Andere aanpassingen in het handelen die respondenten noemen zijn het aanbieden van structuur ( $n=3$ ), het geven van een beloning bij gewenst gedrag ( $n=3$ ) en het negeren van ongewenst gedrag ( $n=2$ ). Ook het minder vaak gebruik maken van het woord ‘niet’ en in plaats daarvan het gewenste gedrag te benadrukken – bijvoorbeeld door te zeggen ‘rustig lopen’ in plaats van ‘niet rennen’ – wordt genoemd door twee professionals.

Alle respondenten geven aan dat de training hen bewuster heeft gemaakt van de wijze waarop zij dagelijks handelen. Bepaalde methoden uit de training, bijvoorbeeld het negeren van ongewenst gedrag of het geven van complimenten, waren al bekend bij de respondenten. Echter, deze kennis bleek in de loop van de jaren wat meer naar de achtergrond verdwenen of werd niet langer op een bewuste manier ingezet. Zo zegt een respondent: ‘‘Ook het belonen bijvoorbeeld, daar ben ik meer op gaan letten. ... Dat zijn van die dingen, eigenlijk weet je het wel, maar dat slipt dan langzaam weg en daar moet je je gewoon weer even bewust van worden.’’ Volgens de respondenten heeft de training geholpen om deze kennis nieuw leven in te blazen, waardoor ze nu weer actief de geleerde technieken toepassen tijdens hun dagelijkse werkzaamheden. Zo zegt één van de respondenten: ‘‘Nou ja, ik merk wel dat ik bewuster met dingen omga. Wat ik normaal zeg maar op de automatische piloot doe, doe ik nu bewuster.’’ Ook geeft een deel van de respondenten ( $n=4$ ) aan hun handelen met behulp van de training beter te kunnen onderbouwen. Eén van de respondenten zegt: ‘‘Ik kan nu denk ik wel beter onderbouwen waarom ik doe wat ik doe, omdat ik het anders zeg maar vanuit het gevoelsmatige deed.’’ Vijf van de respondenten geven expliciet aan naar aanleiding van de

training meer aandacht te besteden aan het individuele gedrag van elk kind en op basis hiervan hun handelen bij te stellen.

### **Zelfeffectiviteit**

De respondenten ( $n=8$ ) benoemen dat zij door het gebruik van de aangeleerde methoden een verhoogd gevoel van bekwaamheid ervaren. Zij geven aan dankzij de training meer inzicht te hebben in de wijze waarop zij invloed kunnen uitoefenen op het gedrag van de kinderen in hun groep/klas. Ook wanneer kinderen ongewenst gedrag laten zien, hebben respondenten het gevoel hier beter mee om te kunnen gaan omdat zij meer handvatten ter beschikking hebben. Eén van de respondenten zegt hierover: "Ik merk dat het in dat opzicht mij meer vertrouwen heeft gegeven, dat ik gewoon makkelijker nu kan denken: oké, de leerling doet dit, oh, dan zet ik dit in of ik probeer nu dit. Dus het heeft gewoon wat, ja wat bredere, ja wat meer tools in handen, meer mogelijkheden."

Tevens passen zij vaker zelfreflectie toe met betrekking tot zelfeffectiviteit dan voorafgaand aan de training. Zo zegt een respondent: "Je doet natuurlijk heel veel aan zelfreflectie, wanneer iets niet goed gaat kijk je van: hoe kan ik het anders aanpakken?" Het contact met andere professionals tijdens de training heeft hier volgens respondenten ( $n=5$ ) aan bijgedragen. Twee respondenten geven aan naar aanleiding van het contact met anderen tot het inzicht te zijn gekomen dat zij zelf al vrij bedreven professionals zijn. De overige drie respondenten geven aan dat zij door gezamenlijke reflectie op lastige praktijksituaties tot nieuwe inzichten en alternatieve handelingswijzen zijn gekomen.

### **Probleemgedrag**

De aanpassingen in het handelen van de respondenten hebben volgens hen ( $n=9$ ) ook gezorgd voor een vermindering van probleemgedrag. De respondenten geven aan dat het hen minder tijd kost om ongewenst gedrag bij te sturen en minder vaak explosief gedrag bij de kinderen waar te nemen. Ook zeggen respondenten te zien dat kinderen zich door hun aangepaste handelen zich meer gehoord voelen, wat naar hun idee bijdraagt aan de reductie probleemgedrag. Zo zegt één van de respondenten over het effect van het bieden van keuzemogelijkheden aan haar leerlingen: "Nou, waar het kind anders misschien meer protesteerde, van: 'ik doe het niet!' of 'ik wil niet!' of het loopt weg, dan geef je het kind nu echt het gevoel dat hij kan kiezen, hij heeft een stem, hij voelt zich gehoord. En hij doet hetgeen wat je eigenlijk ook van hem verwacht, dus ja hij voelt zich er toe doen." De waargenomen gedragsveranderingen bleken tevens een drijfveer om de opgedane kennis uit



de training in de praktijk toe te blijven passen, ondanks eventuele obstakels. Eén van de respondenten zegt hierover het volgende: ‘Bijvoorbeeld dat stukje van niet ‘nieten’, dat je dan eigenlijk tot de conclusie komt: oké, het is eigenlijk best wel heel moeilijk om dat niet te gebruiken. Maar ook dat het juist wel weer heel veel geeft, doordat je groep misschien nog rustiger wordt en kinderen het veel beter begrijpen.’ Vervolgens benoemt de respondent dat zij en haar collega vanwege het waargenomen effect actief proberen minder vaak het woord ‘niet’ te gebruiken, en in plaats daarvan uitleg te bieden aan de kinderen op hun groep.

De verhoogde mate van zelfeffectiviteit die de respondenten ervaren naar aanleiding van hun veranderde handelswijze blijkt uit de interviews tevens een positief effect te hebben op het reduceren van problematisch gedrag. Respondenten ( $n=8$ ) geven aan na het volgen van de training meer grip op het gedrag van de kinderen te ervaren, waardoor probleemgedrag verminderd of voorkomen kan worden. Een respondent noemt als voorbeeld een situatie waarin een leerling herhaaldelijk zijn jas niet wilde ophangen, wat haar veel tijd kostte om te corrigeren. De respondent geeft aan dat ze door het volgen van de training de overtuiging heeft dat zij effectief kan omgaan met dit soort situaties; inmiddels kan het ze dwarse voorkomen door het geven van een korte doe-instructie.

Het gebruik van antecedentschema's zou volgens respondenten ( $n=7$ ) hebben geholpen om achter het als lastig ervaren gedrag te kijken. Respondenten geven aan meer inzicht te hebben in wanneer en waarom het gedrag plaatsvindt, wat bijdraagt aan een beter begrip van het waargenomen gedrag. Eén van de respondenten zegt over het toepassen van antecedentschema's: ‘Ik heb gehad dat je dan denkt: oh, dat kind doet dat de hele tijd. Maar als je dan terugblijkt denk je: oh ja, maar er zijn echt vaste momenten waarop dat gebeurt. En dat zijn best wel vaak dezelfde soort momenten op de dag. En toen ik zo'n inzicht had, ja, dan kun je gewoon veel beter handelen, want dan snap je veel beter wat er gebeurt en wat er met die leerling gebeurt.’ Daarnaast geeft ongeveer de helft van de respondenten ( $n=4$ ) aan dat zij met behulp van antecedentschema's het probleemgedrag vaker weten te voorkomen dan voor het volgen van de training.

Het overgrote deel van de respondenten ( $n=8$ ) geeft aan dat zij na het volgen van de training een andere kijk hebben op het gedrag dat zij voorheen als problematisch ervoeren. Dit werd onder andere veroorzaakt door het achterhalen van de aanleiding van het gedrag middels bovengenoemde gedragsobservaties. Zo zegt een respondent: ‘Je kan nu iets beter inschatten waar het gedrag vandaan komt, wat erachter zit. Dat je niet alleen denkt: het is druk, irritant en vervelend.’ Ook heeft het gebruik van gedragsobservaties er volgens respondenten voor gezorgd dat zij in staat zijn onderscheid te maken tussen het

daadwerkelijke gedrag dat een leerling laat zien en hoe zijzelf naar het gedrag kijken. Een respondent noemt als voorbeeld een situatie waarin zij een schema invulde, om zo de frequentie van het dwarse gedrag van één van haar leerlingen onder de loep te nemen. Uit het invullen van het schema bleek vervolgens dat het gedrag minder vaak voorkwam dan zij aanvankelijk dacht. Ook het aandacht geven aan positief gedrag en positieve interacties heeft bijgedragen aan de veranderde perceptie van respondenten. Eén van de respondenten zegt bijvoorbeeld over haar leerlingen: ‘‘Op zich, de kinderen gedragen zich natuurlijk gewoon-daar zit natuurlijk niet super veel verschil in. Het is meer hoe ik er.. Mijn visie op wat ze doen en mijn beeld van, ja, hoe ik het ervaar. ... Je bent zoals je bent, en daar moet je gewoon de ruimte voor krijgen.’’

### **Stress**

Een deel van de respondenten ( $n=2$ ) geeft specifiek aan dat zij minder stress ervaren naar aanleiding van de aanpassingen in hun handelen. De hulpmiddelen die zij hebben meegekregen tijdens de training zorgen voor meer rust in de klas, met als gevolg dat respondenten meer rust ervaren wanneer zij aan het werk zijn. Opmerkenswaardig is dat respondenten aanvankelijk de verwachting hadden het drukker te zullen hebben door het inzetten van de nieuwe methoden, terwijl uiteindelijk het tegendeel waar bleek te zijn. Eén van de respondenten zegt bijvoorbeeld: ‘‘Voor mezelf ook veel fijner, want ik merk dat ik gewoon meer ruimte heb om, nou, met de kinderen te spelen, naar de kinderen te kijken, meer ruimte heb om te observeren eigenlijk. Het gekke, waarvan ik dacht: oh, je krijgt veel meer tools, je bent veel drukker bezig, heb ik eigenlijk meer, veel meer rust in de klas nu, voor mezelf, en kan ik gewoon veel beter kijken naar wat het kind aangeeft.’’

Deze waargenomen reductie van stress houdt tevens verband met de verhoogde mate van zelfeffectiviteit die respondenten naar aanleiding van de training ervaren. Zo geeft een respondente aan: ‘‘Ja, ik denk dat ik wat meer handvatten heb gekregen voor wanneer het een keer niet zo goed gaat, dan sta je misschien ook iets relaxter voor de klas. Dat is altijd zo, hè, wanneer je meer gereedschap hebt, kun je ook sneller een probleem oplossen.’’

Ook het verminderde probleemgedrag onder kinderen wordt genoemd als oorzaak voor stressvermindering ( $n=4$ ). De respondenten geven aan meer rust te ervaren door de afname in probleemgedrag. Zo noemt één van de respondenten die werkzaam is in de buitenschoolse opvang, dat zij op het werk meer rust en een gemoedelijkere sfeer ervaart. Volgens de respondent valt dit te wijten aan de kinderen die een stuk kalmer zijn geworden, als gevolg van een meer gestructureerd dagrooster.

## *Zelfzorg*

De meeste respondenten ( $n=7$ ) geven aan naar aanleiding van de training meer aandacht te besteden aan zelfzorg, waardoor zij minder stress ervaren. Reflecterend op hun situatie vóór aanvang van de training, merkten zij op dat zij onbewust over hun eigen grenzen heen gingen, bijvoorbeeld door onvoldoende tijd voor henzelf te nemen of in de avonden nog hun werkmail te checken. Dit bewustzijn werd aangewakkerd door middel van groepsdiscussies tijdens de training. Eén van de respondenten geeft aan dat zij en de andere deelnemers tijdens een groepsdiscussie tot de conclusie kwamen dat zelfzorg één van de lastigste leerpunten is voor bijna iedereen, omdat het vaak het eerste is wat verwaarloosd wordt. Zij zegt hierover: ‘‘Het (d.w.z. zelfzorg) is zo belangrijk, maar we doen het allemaal niet en je gaat allemaal wel langer door.’’

De respondenten geven aan dat zij tijdens de training concrete doelen hebben gesteld om te werken aan hun welzijn, wat ertoe heeft geleid dat zij na afloop van de training beter in staat zijn om voor henzelf te zorgen. Zo zegt een respondent: ‘‘Nou ja, zelfzorg, daar heeft de training ook zeker wel aan bijgedragen. Dat gaf mij het inzicht van: oh, ik werk wellicht toch wat te veel. Dus ik denk, ik mag ook gewoon mijn eigen prioriteiten gaan stellen. Dus daar ben ik de afgelopen tijd ook echt wel mee bezig geweest en dat heeft geresulteerd in dat ik nu ook wel een ander werkrooster heb en ga krijgen ook.’’ Ook geven de respondenten aan het belang te zijn gaan inzien van persoonlijk welzijn en het effect hiervan op hoe zij hun werk uitvoeren. Eén van de respondenten zegt hierover in relatie tot haar persoonlijke leerdoel: ‘‘Ik ben een avondmens en ik kan best om 12 uur nog een keer naar bed gaan, ik kan ook wel met weinig slaap. Maar ik merk wel dat als ik eerder naar bed ga, dat het dan wel beter is en dat ik mij nog fitter voel overdag. Ik kan dan meer hebben. Het lontje is wat langer op die momenten, vooral aan het einde van de dag.’’

Overige respondenten ( $n=2$ ) geven aan aan zelfzorg al voldoende toe te passen vóór de training, maar zij benadrukken wel dat de training nogmaals het belang ervan heeft onderstreept. Zo zegt één van de respondenten over de training: ‘‘Nou, het begint eigenlijk bij het persoonlijke, nou ja, bij jezelf natuurlijk. Dat is nummer één en dan kan je dat pas overbrengen op de kinderen. Ik denk dat het bij mij wel een inkijk gaf, dat ik dat goed stabiel heb waardoor ik op de werkvloer ook gewoon heel veel voor de kinderen doe en een leuke juf ben. Dus dat gaf even inzichten van: oh ja, ik ben eigenlijk best wel goed met mezelf bezig. Ik vind mezelf belangrijk en dat breng ik over op mijn werk.’’ Uit deze uitspraak blijkt tevens

een verhoogd gevoel van zelfeffectiviteit bij de respondent; door het reflecteren op haar situatie in relatie tot zelfzorg voelt zij zich beter over haar professionele rol als leerkracht.

### **Belemmerende factoren**

Uit de interviews met respondenten blijkt dat het toepassen van de hulpmiddelen uit de training niet altijd het gewenste effect opleverde. Respondenten die werkzaam zijn met kinderen wier gedrag als complex werd beschouwd ( $n=2$ ), gaven aan dat het toepassen van de aangereikte methoden weinig impact had op het gedrag van deze kinderen. Een respondent zegt hierover: ‘‘Natuurlijk zit daar ook heel veel- nou ja, de doe-instructies heb ik daar heel veel uitgeprobeerd. Ook het omdraaien, van eerst de consequenties zeggen en daarna het gedrag wat je verwacht, zodat het gedrag wat je verwacht blijft hangen en niet de consequenties, zeg maar. Dus dat heb ik allemaal uitgeprobeerd en dat werkte gedeeltelijk bij hem. Maar de problematiek was gewoon eigenlijk te complex voor wat we hier konden handelen, dus hij is nu naar een behandelcentrum gegaan.’’

Hoewel het gebruik van antecedentschema's voordelen kan bieden, ervaart het overgrote deel van de respondenten ( $n=7$ ) moeilijkheden bij de daadwerkelijke implementatie ten gevolge van een complexe beroepspraktijk. Het obstakel dat respondenten het vaakst noemen is een gebrek aan tijd ( $n=6$ ). Respondenten geven aan dat het invullen van schema's nieuw voor hen is en dat het hen tijd kost om de stappen van een schema kritisch te doorlopen. Deze tijd blijkt er in de praktijk vaak niet te zijn. Zo antwoordt één van de respondenten op de vraag waar zij tegenaan loopt bij het in praktijk brengen van de cursus: ‘‘Eh, ja, de tijd-technische aspecten die je hebt. Kijk zo'n schema invullen is natuurlijk super leuk, super interessant en dat kan je heel veel opleveren, maar.. Er gebeurt zoveel in zo'n groep, dat je dan om echt precies al die momenten te pakken, dat zijn wel dingen die ik lastig vind.’’ Daarnaast komen sommige respondenten ( $n=3$ ) barrières tegen binnen hun teams. Eén van deze barrières is dat er binnen het team een andersoortige werkwijze wordt gehanteerd. Een respondent zegt hierover: ‘‘Ik vind die schema's.. Daar houd ik persoonlijk niet echt van, maar dat is ook omdat wij niet zo met die kinderen werken. ... Dat soort dingen vind ik zelf dan nog wel lastig, omdat wij dat eigenlijk niet toepassen.’’ Respondenten geven aan veelal de enige te zijn binnen hun team die heeft deelgenomen aan de training en het daarom lastig te vinden om het gebruik van deze methoden te introduceren binnen het team. Zo antwoordt een respondent op de vraag waarom ze geen gebruik maakt van de schema's: ‘‘Nou omdat ik het dan alleen moet doen.’’ Ook noemt één van de respondenten het lastig te vinden om deze

methoden over te dragen naar haar team, omdat het nieuwe informatie is die zij zichzelf nog niet goed eigen heeft kunnen maken.

## **Conclusie en discussie**

### **Beantwoording onderzoeksvraag**

Dit onderzoek trachtte te achterhalen welke impact educatieve professionals uit het primair onderwijs en kinderdagverblijven ervaren op hun zelfeffectiviteit, het probleemgedrag en stress, naar aanleiding van het volgen van de Druk & Dwars training. Respondenten geven over het algemeen aan dat zij na het volgen van de training een toename van zelfeffectiviteit ervaren en een vermindering van probleemgedrag en stress. De mate van de ervaren impact verschilt echter per construct en per individu. Ook is er sprake van samenhang tussen de drie constructen.

#### ***Ervaren impact op zelfeffectiviteit***

Uit de analyse van negen interviews is gebleken dat de Druk & Dwars training een positief effect heeft op de zelfeffectiviteit van deelnemers. Door leerkrachten en pedagogisch medewerkers simpele, maar effectieve alternatieven voor hun handelen aan te bieden, ervaren zij meer invloed op het gedrag van de kinderen. Ook op momenten dat zij veel probleemgedrag ervaren, hebben zij het idee nu meer tools achter de hand te hebben om het gedrag tijdig bij te sturen. Dit is in overeenstemming met het onderzoek van Hanisch en collega's (2020), waarin het aanleren van adequate gedrags- en zelfmanagementstrategieën worden genoemd als methode om de zelfeffectiviteit van educatieve professionals te vergroten. Tevens heeft de training ertoe geleid dat deelnemers meer reflecteren op hun eigen rol in het voorkomen en omgaan met problematisch gedrag, wat een positief effect bleek te hebben op hun zelfvertrouwen in het omgaan met uitdagende onderwijssituaties. Het sparren met medeprofessionals tijdens de training heeft volgens respondenten bijgedragen aan het reflecteren op eigen handelen, omdat zij hun eigen ervaringen konden spiegelen aan die van andere deelnemers. Naar ons weten is de rol van zelfreflectie en het sparren met collega's in het vergroten van zelfeffectiviteit bij educatieve professionals nog niet eerder onderzocht.

#### ***Ervaren impact op probleemgedrag***

De training blijkt een belangrijke bijdrage te leveren aan het verminderen van het probleemgedrag dat deelnemers ervaren. Dit effect wordt volgens de respondenten allereerst

veroorzaakt door de aanpassingen die zij hebben gedaan in hun handelen naar aanleiding van de training, bijvoorbeeld door het geven van korte doe-instructies of het negeren van ongewenst gedrag. Ook gebruik van antecedentschema's wordt genoemd als een aanpassing die heeft gezorgd voor een reductie van probleemgedrag. Hoewel professionals het soms lastig vinden om antecedentschema's te gebruiken wegens tijdgebrek of het ontbreken van steun uit het team, blijkt dat wanneer professionals er wel aan toe komen om er gebruik van te maken, de schema's waardevolle inzichten bieden. Respondenten geven aan door het invullen van antecedentschema's meer inzicht te hebben in de aard, oorzaken en frequentie van het probleemgedrag, wat maakt dat zij het gedrag vaker kunnen voorkomen of effectief kunnen reageren. Deze conclusies worden ondersteund door een onderzoek van Staff en collega's (2022) naar de effectieve componenten van leerkrachttrainingen, waaruit blijkt dat door onderwijspersoneel een scala aan antecedente en consequente technieken aan te leren probleemgedrag bij kinderen verminderd kan worden.

De verhoogde zelfeffectiviteit van deelnemers speelt tevens een rol in het reduceren van problematisch gedrag. Omdat deelnemers meer vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten om met uitdagende situaties om te gaan, slagen zij er vaker in om probleemgedrag te verminderen. Hierbij gaat het dus niet zozeer om hun daadwerkelijk vaardigheden, maar het vertrouwen dat ze daarin hebben. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat professionals minder snel geneigd zijn om actie te ondernemen in het oplossen van situaties, wanneer zij niet geloven in hun eigen capaciteiten om verstoringen in de klas effectief te beheersen (Dicke et al., 2014). Ook de literatuur wijst erop dat wanneer onderwijsprofessionals meer zelfeffectiviteit ervaren, de kans op probleemgedrag afneemt (Dicke et al., 2014; Klassen & Tze, 2014). Dicke en collega's (2014) noemen als oorzaak hiervoor dat de groep als minder bedreigend wordt ervaren, wat resulteert in doeltreffendere toepassing van gedragsmanagementstrategieën door professionals.

Ook blijkt dat deelnemers na het volgen van de training een andere kijk op het probleemgedrag hebben, die onder andere wordt beïnvloedt door uitvoeren van gedragsobservaties (bijvoorbeeld aan de hand van antecedentschema's). Respondenten geven aan dat zij, door achter het gedrag te kijken, zich bewuster zijn van de oorzaken van het gedrag. Daarnaast blijkt dat deelnemers door het uitvoeren van observaties zich soms realiseren dat hun perceptie van het gedrag beïnvloedt wordt door hun eerdere ervaringen met een kind, en dat probleemgedrag zich minder vaak voordoet dan aanvankelijk wordt gedacht. Deze conclusie wordt ondersteund door een onderzoek van Zee en collega's (2017).

Deelnemers geven tevens aan na de training bewust bezig te zijn met het aandacht schenken aan positieve gedragingen en het hebben van positieve interacties met het kind, wat op zijn beurt heeft bijgedragen aan de veranderde perceptie van professionals. In de literatuur wordt bevestigd dat het investeren in positieve relaties met leerlingen ervoor kan zorgen dat professionals het gedrag anders ervaren, zelfs wanneer het daadwerkelijke gedrag gelijk blijft. Dit komt doordat er meer nadruk wordt gelegd op de positieve aspecten ervan (Conroy & Sutherland, 2012).

### ***Ervaren impact op stress***

Uit de analyse blijkt dat een deel van de respondenten naar aanleiding van de training een vermindering van stress ervaart. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan dat de aanpassingen in hun handelen, een verhoogde mate van zelfeffectiviteit en de waargenomen vermindering van probleemgedrag hieraan ten grondslag liggen. Dit wordt ondersteund door de literatuur, waarin wordt genoemd dat stress bij onderwijspersoneel mogelijk afneemt wanneer zij overtuigd raken van hun eigen capaciteiten en minder probleemgedrag ervaren (Dicke et al., 2014; Hanisch et al., 2020; Staff et al., 2021). Ook het onderdeel uit de training dat gericht is op zelfzorg blijkt bij te dragen aan stressvermindering bij deelnemers. Dit wordt ondersteund door een studie van Ansley en collega's (2021), waaruit blijkt dat het aanleren van copingstrategieën, zoals zelfzorgmethoden, een effectieve manier is om stressreductie bij educatieve professionals te bewerkstelligen. Respondenten geven aan dat zij door het volgen van de training bewuster bezig zijn met het praktiseren van zelfzorg, bijvoorbeeld door vroeger naar bed te gaan of niet langer 's avonds lesvoorbereidingen te treffen, en het belang van het onderwerp zijn gaan inzien. Componenten uit de training die hier volgens hen aan bijgedragen hebben zijn het voeren van groepsgesprekken over zelfzorg en het stellen van concrete doelen om aan te werken gedurende de training.

### **Methodologische reflectie**

Huidig onderzoek biedt diepgaand inzicht in de ervaringen van educatieve professionals met Druk & Dwars training op het gebied van zelfeffectiviteit, ervaren probleemgedrag en stress. Dit is onder andere het gevolg van de keuze voor diepte-interviews als onderzoeksinstrument. De keuze voor diepte-interviews heeft ertoe geleid dat er gedetailleerde informatie is gekregen over de ervaringen van respondenten met de Druk & Dwars training. Hierbij is specifiek ingegaan op welke onderdelen zij als effectief beschouwen en welke obstakels zij ondervinden bij het implementeren van elementen uit de

training. Ook heeft de keuze voor diepte-interviews bijgedragen aan het ontwaren van de verbanden tussen zelfeffectiviteit, het ervaren probleemgedrag en stress. Het semi-gestructureerde karakter van de interviews heeft ervoor gezorgd dat er de mogelijkheid was tot doorvragen naar aanleiding van relevante uitspraken van de respondenten over hun ervaringen. Hierdoor kon de beoogde informatie doelgericht verzameld worden, wat de validiteit van het onderzoek ten goede is gekomen.

Het proces van data-analyse toonde aan dat – na het coderen van meerdere interviews – geen nieuwe informatie meer naar voren kwam; de waargenomen thema's deden zich herhaaldelijk voor in de interviews. Dit wijst erop dat theoretische saturatie is bereikt, wat inhoudt dat er hoogstwaarschijnlijk voldoende deelnemers zijn geïnterviewd om valide conclusies te trekken op basis van het onderzoek.

Naast de sterke punten van het onderzoek, dient de lezer rekening te houden met een aantal methodologische beperkingen, waaronder de steekproeftrekking. De respondenten zijn geworven op basis van een gemakssteekproef, wat betekent dat respondenten geselecteerd zijn op basis van beschikbaarheid en bereidheid tot deelname (Andrade, 2021). Omdat er geen sprake is geweest van randomisatie, is de steekproef wellicht onvoldoende representatief voor een bredere populatie. Het gevolg hiervan is dat er binnen het onderzoek een hogere mate van onzekerheid bestaat rondom de generaliseerbaarheid en aannemelijkheid van de conclusies.

Een ander punt waar rekening mee gehouden dient te worden is dat de data-analyse individueel is uitgevoerd door de onderzoeker. Dit heeft ertoe geleid dat de interpretatie van de data een zekere mate van subjectiviteit bevat. Om de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten te vergroten, hebben de onderzoeker en onderzoekssupervisor afzonderlijk van elkaar elk één interview gecodeerd en vervolgens de tot stand gebrachte codes met elkaar vergeleken. Dit proces heeft geleid tot meer inzicht in de mate van consistentie tussen verschillende beoordelaars en heeft aangetoond dat de verschillende onderzoekers los van elkaar tot soortgelijke codes zijn gekomen.

Tot slot is één van de interviews niet opgenomen in verband met een defect in de opnameapparatuur. Als gevolg hiervan is van dit interview geen transcript beschikbaar, maar in plaats daarvan een uitgebreide samenvatting, geschreven door de interviewer. De samenvatting is vervolgens door de respondent gecontroleerd om te verifiëren of de informatie juist is en eventuele onjuistheden te corrigeren, ook wel member checking genoemd. Vermoedelijk bevat de samenvatting de belangrijkste punten uit het interview, echter kan het zo zijn dat relevante opmerkingen door het ontbreken van het transcript niet



zijn meegenomen in de analyse. Het interview is niet opnieuw uitgevoerd om variatie in de antwoorden te voorkomen.

### **Implicaties voor de wetenschap en pedagogische praktijk**

Het uitgevoerde onderzoek heeft waardevolle inzichten opgeleverd met betrekking tot de ervaringen van educatieve professionals met een groepstraining gericht op het omgaan met drukke en onoplettende kinderen. Wat dit onderzoek onderscheidt van andere onderzoeken naar groepstrainingen voor educatieve professionals, is dat de onderzochte training de sociaal pedagogische visie op probleemgedrag hanteert, waarbij het gedrag geïnterpreteerd dient te worden binnen de context. Op basis van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat het hanteren van de sociaal pedagogische visie als educatieve professional leidt tot een verschuiving in de manier waarop probleemgedrag wordt waargenomen. Zo geven respondenten aan dat zij gedrag minder gauw als problematisch beschouwen en hun eigen rol erkennen in het voorkomen of verminderen van probleemgedrag.

Daarnaast is dit onderzoek uniek omdat het zich niet slechts richt op het trainen van leerkrachten en onderwijsassistenten in het omgaan met druk gedrag, maar ook op pedagogisch medewerkers. Pedagogisch medewerkers hebben afzonderlijk van de leerkrachten/onderwijsassistenten dezelfde training gevolgd, waarbij het enige onderscheid lag in de praktijkvoorbeelden die specifiek waren toegespitst op hun beroep. De resultaten van het onderzoek wijzen uit dat zowel professionals uit het primair onderwijs als pedagogisch medewerkers na het volgen van de training meer zelfeffectiviteit ervaren en het probleemgedrag en de mate van stress afnemen. Dit suggereert dat de training effectief is voor beide beroepsgroepen. Om te bepalen of er mogelijk onopgemerkte verschillen bestaan in de ondersteuningsbehoeften van pedagogisch medewerkers ten opzichte van onderwijsprofessionals, of de wijze waarop zij omgaan met problematisch gedrag, is nader onderzoek vereist.

De resultaten bieden inzicht in welke onderdelen uit de training door respondenten als impactvol worden ervaren in de omgang met drukke kinderen, namelijk het introduceren van de sociaal pedagogische visie, het aanleren van effectieve strategieën om probleemgedrag te voorkomen of bij te sturen, het sparren met andere deelnemers over casuïstiek en het praten over (het belang van) zelfzorg. Ook laten de resultaten zien welke strategieën gericht op het omgaan met probleemgedrag door educatieve professionals als doeltreffend worden ervaren, bijvoorbeeld het belonen van gewenst gedrag of het geven van beknopte doe-instructies.

Het goed kunnen omgaan met hyperactieve gedragskenmerken kan bijdragen aan het voorkomen van overdiagnose van ADHD, gezien het feit dat onderwijsprofessionals vaak de eerste zijn die aanbevelen een kind door te verwijzen voor ADHD onderzoek (Sciutto et al., 2000; Te Meerman et al., 2017). Het huidige onderzoek wijst uit dat de Druk & Dwars training voor educatieve professionals helpend kan zijn in het omgaan met (milde) hyperactieve gedragsproblematiek. Respondenten geven na het volgen van de training aan beter in staat te zijn het probleemgedrag te voorkomen of doeltreffend aan te pakken, om te gaan met bijkomende stress en een andere kijk op het gedrag te hebben ontwikkeld. Dit suggereert dat een ADHD-classificatie en medicamenteuze behandeling niet noodzakelijk zijn om effectief te kunnen omgaan met probleemgedrag. Bredere implementatie van de Druk & Dwars training zou daarom een eerste stap kunnen zijn in het beperken van overdiagnose van ADHD bij kinderen in de basisschoolleeftijd. De evaluatie van deze training draagt tevens bij aan het realiseren van evidence-based trainingen in het primair onderwijs en de kinderopvang. Hierdoor worden professionals voorzien van kennis die daadwerkelijk bijdraagt aan zowel hun klassen- en groepsmanagement als hun persoonlijk welzijn. Desalniettemin is het van belang om aandacht te besteden aan de door respondenten genoemde factoren die implementatie van onderdelen uit de training in de weg staan, zoals een gebrek aan tijd en onvoldoende steun vanuit het team.

Zoals benadrukt in de methodologische reflectie, kunnen de resultaten van dit onderzoek op zichzelf staand niet worden gegeneraliseerd naar alle professionals die hebben deelgenomen aan de training. De inzichten uit dit onderzoek kunnen echter worden aangevuld door het uitvoeren van vervolgonderzoek, dat gebruikmaakt van beschikbare kwantitatieve data. Alle deelnemers hebben vragenlijsten ingevuld over hun ervaringen met training, wat heeft geresulteerd in het verkrijgen van kwantitatieve gegevens. Het analyseren van kwantitatieve data kan bijdragen aan het ondersteunen van de bevindingen die zijn verkregen uit het huidige onderzoek door middel van triangulatie. Op deze manier kunnen de betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid van de conclusies vergroot worden. Tevens kunnen de verbanden die in het huidige onderzoek zijn waargenomen nader beoordeeld en/of bevestigd worden.

Daarnaast zou het relevant zijn om middels een follow-up onderzoek de langetermijneffecten van de training in kaart te brengen. Door respondenten op een later moment opnieuw te benaderen, kan geëvalueerd worden in hoeverre de impact van de training blijvend is. Het beoordelen van de duurzaamheid van de training kan tevens

bijdragen aan het verantwoorden van de geld- en tijdsinversteringen die nodig zijn voor het organiseren van de training.

Met het oog op de huidige trends rondom inclusief onderwijs, is het van cruciaal belang dat er binnen de pedagogische praktijk geïnvesteerd wordt in het trainen van educatieve professionals in het omgaan met hyperactieve en onoplettende kinderen. Hierbij dient de sociaal pedagogische visie op druk gedrag onderwezen te worden, zodat professionals het gedrag in een bredere context leren zien. De onderzochte training helpt deelnemers hun professionele competenties te vergroten. Deze competenties, gecombineerd met het sociaal pedagogisch begrip, liggen ten grondslag aan de ervaren mate van zelfeffectiviteit van professionals en de wijze waarop zij omgaan met gedrag dat door hen als problematisch wordt ervaren. Tot slot wordt hiermee een bijdrage geleverd aan het verminderen van stress, wat bevorderlijk is voor het werkgeluk van deelnemers en retentie binnen het werkveld.

## Referenties

- Abdelnour, E., Jansen, M. O., & Gold, J. A. (2022). ADHD Diagnostic Trends: Increased Recognition or Overdiagnosis?. *Missouri medicine*, 119(5), 467–473.
- Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), 1358–1367. <https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Ahlin, E. M. (2019). *Semi-structured interviews with expert practitioners : their validity and significant contribution to translational research* (Ser. Sage research methods. cases). SAGE Publications.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277–1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Andrade, C. (2021). The inconvenient truth about convenience and purposive samples. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86–88. <https://doi.org/10.1177/0253717620977000>
- Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D. S., & Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Batstra, L. (2023). *ADHD: Macht en misverstanden* (6th ed.). Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L., Nieweg, E. H., Pijl, S., Van Tol, D. G., & Hadders-Algra, M. (2014). Childhood ADHD: a stepped diagnosis approach. *Journal of Psychiatric Practice®*, 20(3), 169–177.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253.

- Coles, E. K., Owens, J. S., Serrano, V. J., Slavec, J., & Evans, S. W. (2015). From consultation to student outcomes: the role of teacher knowledge, skills, and beliefs in increasing integrity in classroom management strategies. *School Mental Health : A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 7(1), 34–48.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9143-2>
- Conroy, M. A., & Sutherland, K. S. (2012). Effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: active ingredients leading to positive teacher and student outcomes. *Beyond Behavior*, 22(1), 7–13.
- 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>
- Erlandsson, S., Lundin, L., & Punzi, E. (2016). A discursive analysis concerning information on "adhd" presented to parents by the national institute of mental health (usa). *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 11, 30938–30938. <https://doi.org/10.3402/qhw.v11.30938>
- Freedman, J. E. (2016). An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (adhd) in us special education textbooks, with implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 32–51.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1073375>
- Goei, S.L., & Kleijnen, R. (2009). Eindrapportage literatuurstudie Onderwijsraad Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are students with adhd more stressful to teach?: patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/10634266020100020201>
- Gubbels, J., Coppens, K. M., & 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.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416684>
- Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S., & Doepfner, M. (2020). Effects of a modular teacher coaching program on child attention problems and disruptive behavior and

- on teachers' self-efficacy and stress. *School Psychology International*, 41(6), 543–568. <https://doi.org/10.1177/0143034320958743>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: a systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hunter, M. G. (2012). Creating qualitative interview protocols. *International Journal of Sociotechnology and Knowledge Development (Ijskd)*, 4(3), 1–16. <https://doi.org/10.4018/jskd.2012070101>
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechan, K., & Barratt, A. (2019). Evidence of potential overdiagnosis and overtreatment of attention deficit hyperactivity disorder (adhd) in children and adolescents: protocol for a scoping review. *Bmj Open*, 9(11). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-032327>
- Klassen R. M., Tze V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Kurt, H., Güngör, F., & Ekici, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for pupil achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 802–807.
- Mikami, A. Y., Smit, S., & Johnston, C. (2019). Teacher attributions for children's attention-deficit/hyperactivity disorder behaviors predict experiences with children and with classroom behavioral management in a summer program practicum. *Psychology in the Schools*, 56(6), 928–944.
- Mitchell, J., & Read, J. (2012). Attention-deficit hyperactivity disorder, drug companies and the internet. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(1), 121–39. <https://doi.org/10.1177/1359104510396432>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with adhd: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489–498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.

- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 197–201. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>
- Rutledge, P. B., & Hogg, J. L. C. (2020). In-Depth Interviews. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 1-7.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Bender Frank, A. S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115–122. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<115::AID-PITS3>3.0.CO;2-5)
- Sluiter, M. N., Bos, E. H., Doornenbal, J. M., de Jonge, P., & Batstra, L. (2023). Wild and Willful Kids: Can We Help Parents? The Effectiveness of a Group Parent Training Program Without a Psychiatric Label. *Journal of Psychiatric Practice*, 29(3), 246-259.
- Staff, A. I., van der Oord, S., Oosterlaan, J., Hornstra, R., Hoekstra, P. J., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2022). Effectiveness of specific techniques in behavioral teacher training for childhood adhd behaviors: secondary analyses of a randomized controlled microtrial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology : An Official Publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 50(7), 867–880. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00892-z>
- 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(1). doi:10.1080/17482631.2017.1298267
- Ten Have, M., Tuithof, M., van Dorsselaer, S., Schouten, F., Luik, A. I., & de Graaf, R. (2023). Prevalence and trends of common mental disorders from 2007-2009 to 2019-2022: results from The Netherlands mental health survey and incidence studies (nemesis), including comparison of prevalence rates before vs. during the covid-19 pandemic. *World Psychiatry*, 22(2), 275–285. <https://doi.org/10.1002/wps.21087>
- Verhoeven, P. S. (2020). *Thematische analyse : patronen vinden bij kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Visser, S.N., Bitsko, R.H., Danielson, M.L., Perou, R., & Blumberg, S.J. (2010). Increasing prevalence of parent-reported attention-deficit/hyperactivity disorder among children --- United States, 2003 and 2007. *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, 59 44, 1439-43.

- Vlah, N., Velki, T., & Kovacic, E. (2021). Teachers' self-efficacy based on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in primary school pupils. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(3), 141–161.
- Walter, H. J., Gouze, K., & Lim, K. G. (2006). Teachers' beliefs about mental health needs in inner city elementary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(1), 61–61.
- Werkhoven, S., Anderson, J. H., & Robeyns, I. A. (2022). Who benefits from diagnostic labels for developmental disorders?. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(8), 944-949.
- Wienen, A. W., Sluiter, M. N., Thoutenhoofd, E., de Jonge, P., & Batstra, L. (2019). The advantages of an adhd classification from the perspective of teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 649–662.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50.



## **Bijlage A**

### **Interviewprotocol**

#### **Interviewprotocol- via Google Meets of op locatie**

Voorafgaand:

- Introduceren doel onderzoek
- Uitleggen hoe er wordt omgegaan met de data
- Toestemmingsformulier laten tekenen
- Opname apparatuur starten

Interviewvragen:

#### **Algemeen**

1. Wil je jezelf eerst kort voorstellen: naam, schooltype, groep.
2. Waarom heb je besloten om deel te nemen aan de training?
3. Hoe heb je de training ervaren?

#### **Impact training**

Welke impact heeft de training gehad op:

4. Jouw vermogen om met uitdagende situaties in de groep/klas om te gaan? (zelf-effectiviteit)
5. Het drukke en dwarse gedrag dat je ervaart van de kinderen in je groep/klas? (probleemgedrag)
6. De stress die je ervaart als leerkracht/pedagogisch medewerker? (stress)

#### **Effectieve elementen**

Vervolg vraag op vraag 4-6:

1. Welke onderdelen van de training hebben bijgedragen aan deze ervaren impact?
  - Specifiek door vragen naar de rol van randvoorwaarden. In hoeverre werd deze impact veroorzaakt door een verandering in:
    - a. Jouw kijk op druk en dwars gedrag?
    - b. Het contact dat je hebt met de kinderen in je groep?
    - c. De manier waarop je voor je zelf zorgt?

#### **Belemmerende elementen**

2. Waar liep je tegen aan tijdens het volgen van de training?
3. Waar liep je tegen aan bij het in het praktijk brengen van hetgeen dat je geleerd hebt tijdens de training?
4. Hoe zou de training voor jou nog meer hebben kunnen opleveren?

#### **Slotvraag**

5. Zijn er nog andere dingen die we niet besproken hebben en je wel graag zou willen delen?

*Probes*

- Kun je daar een voorbeeld van geven?
- Hoe voelde je je in die situatie?
- Wat voor invloed/effect had dat op jou?
- Wat heeft ervoor gezorgd dat je hier nu zo over denkt?

## Bijlage B

### Informatie- en toestemmingsformulier

#### INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

##### VERSIE VOOR INTERVENTIEGROEP VRAGENLIJSTEN

#### “EFFECTEN VAN DE TRAINING DRUK & DWARS VOOR EDUCATIEVE PROFESSIONALS”

PED-2122-S-0091

➤ **Waarom krijg ik deze informatie?**

Binnen de gemeente waar u werkt loopt een onderzoek naar het effect van een training van 6 bijeenkomsten op de ervaren zelf-effectiviteit en werkstress van educatieve professionals, hun perceptie van probleemgedrag op de groep en hun visie op ADHD en druk gedrag. Gezien uw functie komt u in aanmerking voor (gratis) deelname aan deze training en het bijbehorende onderzoek. Het betreft een onderzoek van Wietske de Vries onder leiding van prof. dr. Laura Batstra van de Faculteit Gedrags- en Maatschappij Wetenschappen van de Rijksuniversiteit van Groningen.

➤ **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan de training en het onderzoek is vrijwillig, maar u kunt op dit moment de training alleen volgen als u bereid bent om voor het onderzoek op drie momenten een vragenlijst in te vullen. Ook is uw formele toestemming voor het onderzoek nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd in deelname aan het onderzoek.

➤ **Waarom dit onderzoek?**

Het doel van de studie is onderzoeken wat het effect van de training Druk & Dwars is op de perceptie van educatieve professionals (zoals pedagogisch medewerkers en leerkrachten) van ADHD en probleemgedrag op de groep en op hun ervaren werkstress en zelf-effectiviteit. Zelf-effectiviteit betekent de mate van controle die iemand voelt tijdens het werken met kinderen op de groep. We nemen vragenlijsten af bij groepen die de training op dat moment volgen en groepen die de training niet of op een later moment volgen. Op die manier kunnen we onderzoeken of de training verschil maakt als het gaat om werkstress, de gerapporteerde zelf-effectiviteit en de perceptie van probleemgedrag op de groep.

➤ **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

De cursisten die deelnemen aan de training vragen we direct voor, direct na en 8 weken na de training een vragenlijst in te vullen. Dit kan zowel digitaal als op papier. De controlegroep, die (op dat moment) de training niet volgt, vragen we om hetzelfde te doen. Zo kunnen we het effect van de training vergelijken met het effect van niets doen.

Het invullen van de vragenlijsten kost per keer hooguit 20 minuten.

De vragen in de vragenlijsten gaan over uw visie op ADHD en druk gedrag, eventueel probleemgedrag van kinderen op uw groep en over uw ervaren gevoel van werkstress en zelf-effectiviteit tijdens het uitoefenen van uw werk. Daarnaast zullen we enkele demografische vragen stellen, zoals wat uw leeftijd, sekse en aantal jaar werkervaring is.

➤ Welke gevolgen kan deelname hebben?

Wij verwachten geen negatieve effecten van deelname aan het onderzoek door op drie momenten een vragenlijst in te vullen. Mocht u deze toch ervaren voel u dan vrij om contact op te nemen met de projectleider (l.batstra@rug.nl).

➤ Hoe gaan we met uw gegevens om?

De resultaten van het onderzoek zullen wij beschrijven in internationale en nationale artikelen, in scripties in en in media, en we zullen deze terugkoppelen naar deelnemende organisaties en naar de praktijk in het algemeen in vakbladen. We zullen hierbij de gegevens alleen op geaggregeerd niveau beschrijven. Dit betekent dat we groepsgemiddelden beschrijven die niet terug te leiden zijn naar uw persoon. In onze databestanden zullen uw antwoorden op de vragenlijsten worden gedeïdentificeerd. Dit betekent dat ze niet te herleiden zijn tot uw persoon, omdat we ze niet onder uw naam of emailadres bewaren maar onder een code (participant 1, participant 2, locatie A, locatie B, enzovoort). Deze codes en uw antwoorden worden op een andere plek bewaard dan uw persoonlijke gegevens. Het sleutelbestand dat uw persoonlijke gegevens aan de code koppelt, wordt op weer een andere plek op de beveiligde Y-schijf van de universiteit van Groningen bewaard.

Alleen Laura Batstra en Wietske de Vries hebben toegang tot uw persoonlijke gegevens, zoals uw emailadres of de locatie waar u werkt. U kunt zelf tot twee jaar na het invullen van de derde en laatste vragenlijst aangeven dat u uw gegevens in wilt zien, aan wilt passen of wilt laten verwijderen. Indien er al gepubliceerd is over de antwoorden op de vragenlijsten, dan kunnen we uw gegevens niet uit de publicatie laten verwijderen. U bent echter niet als persoon herkenbaar in publicaties, omdat we daarin alleen gemiddelden beschrijven van de hele groep deelnemers.

Papieren vragenlijsten worden na digitaal invoeren ingescand en daarna vernietigd. De gedeïdentificeerde databestanden, de ingescande vragenlijsten, het bestand met uw persoonlijke gegevens en het koppelbestand zullen 10 jaar lang gescheiden van elkaar bewaard worden in de beveiligde online omgeving van de universiteit. Alleen Laura Batstra en Wietske de Vries hebben toegang tot deze bestanden.

➤ Wat moet u nog meer weten?

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door Laura Batstra te e-mailen ((l.batstra@rug.nl) of te bellen (050-3636566).

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

*Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.*

**TOESTEMMINGSFORMULIER (INFORMED CONSENT)**

interviews

**“EFFECTEN VAN DE TRAINING DRUK & DWARS VOOR EDUCATIEVE PROFESSIONALS”**

PED-2122-S-0091

- Ik heb de informatie over het onderzoek (middels een interview) gelezen. Ik heb daarnaast genoeg mogelijkheden gekregen om vragen te stellen over het onderzoek.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van mij verwacht wordt, welke consequenties er zijn voor mijn deelname aan dit onderzoek, hoe de onderzoeksgegevens verwerkt zullen worden en wat mijn rechten zijn als deelnemer van dit onderzoek.
- Ik begrijp dat deelname aan dit onderzoek vrijwillig is. Ik kan zelf kiezen om deel te nemen. Ik kan tevens op elk moment ervoor kiezen om te stoppen met mijn deelname aan dit onderzoek. Als ik stop, dan hoef ik hiervoor geen uitleg te geven. Het stoppen als deelnemer van dit onderzoek zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Hieronder geef ik aan waar ik instemming voor geef.

Toestemming tot deelname aan onderzoek:

[ ] Ja, ik stem in tot deelname; deze deelname is geldig tot direct na het interview

[ ] Nee, ik geef geen instemming tot deelname aan het onderzoek.

Toestemming tot het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

[ ] Ja, Ik stem in met het maken van audio-opnames van mij als deelnemer in het onderzoek.

[ ] Nee, Ik stem niet in met het maken van audio-opnames van mij.

Instemming tot het gepseudonimiseerd verwerken van mijn persoonlijke gegevens:

[ ] Ja, ik stem in met het verwerken van mijn persoonlijke gegevens zoals beschreven in het informatieformulier over het onderzoek. Ik weet dat ik tot twee jaar na het interview kan vragen om mijn gegevens te verwijderen uit de dataset van het onderzoek. Ik kan hier ook om vragen als ik besluit om te stoppen als deelnemer in dit onderzoek. Indien er al gepubliceerd is over mijn interview, dan kunnen mijn gegevens niet uit de publicatie verwijderd worden. Ik ben echter niet als persoon herkenbaar in publicaties.

[ ] Nee, ik geef geen toestemming voor het verwerken van mijn persoonlijke gegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer	Datum:

Volledige naam onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitgebreide informatie heeft ontvangen over het onderzoek.

## Bijlage C

### Schematische weergave thema's en subthema's

**Tabel C1**

*Overzicht thema's en subthema's*

Thema's	Sub-thema's	Onderdelen
<b>Aanpassingen pedagogisch handelen</b>	• Aanpassen handelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doe-instructie</li> <li>- Negeren</li> <li>- Keuzemogelijkheden</li> <li>- Minder 'nieten'</li> <li>- 2x10-methode</li> <li>- Structureren</li> <li>- Belonen</li> <li>- Aanpassingen per individu</li> <li>- Antecedentschema</li> </ul>
	• Bewust & onderbouwd handelen	
<b>Zelfeffectiviteit</b>	• Toename zelfeffectiviteit	
	• Handvatten	
	• Zelfreflectie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contact medeprofessionals</li> </ul>
<b>Probleemgedrag</b>	• Reductie probleemgedrag	
	• Omgang probleemgedrag	
	• Oorzaken probleemgedrag	
	• Perceptie probleemgedrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aandacht voor positiviteit</li> <li>- Daadwerkelijk gedrag</li> </ul>
<b>Stress</b>	• Stressreductie	<i>n.v.t.</i>

---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Toepassen zelfzorg</li></ul>
<b>Belemmerende factoren</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Complexe gedragsproblematiek</li><li>• Complexiteit beroepspraktijk<ul style="list-style-type: none"><li>- Tijdgebrek</li><li>- Obstakels binnen het team</li></ul></li></ul>

---