

# **De geraadpleegde informatie(bronnen) van leerkrachten bij leerlingen met en zonder ADHD**

*Een kwalitatief onderzoek naar de mate waarin de mechanismen die een rol spelen in de  
totstandkoming van leerkrachtverwachtingen verschillen ten opzichte van kinderen met en  
zonder ADHD*

Sigrid de Boer  
S3700038

Begeleider: Dr. A.C. (Anneke) Timmermans

Tweede beoordelaar: Dr. R. (Rozemarijn) van der Ploeg

Bachelor thesis Pedagogische Wetenschappen  
PABA6002

*Rijksuniversiteit Groningen*

*Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen*

*3 januari 2022*

## **Abstract**

How do teachers learn about their students before teaching? Such ‘foreknowledge’ is important, as it might influence the development of teacher expectations. In 2018, there has already been 50 years of research in teacher expectations. This prior research on teacher expectations mainly focuses on the way in which teacher expectations influence the (performance of) students. However, little (qualitative) research has been conducted into how teacher expectations are formed and the mechanisms that play a role in the development of teacher expectations. In addition, little is known about the development of teacher expectations of students with ADHD, while literature shows that teachers have lower expectations for the performance and behavior of students with ADHD (Batzle et al., 2010). To address this gap in the literature, six semi-structured interviews were held with primary school teachers regarding mechanisms (the sources, invested time and student characteristics) for students with and without ADHD. The results showed that the mechanisms in developing teacher expectations differ from each other compared to children with and without ADHD. In general, teachers consult more resources for students with ADHD, spend more time getting to know a student with ADHD, and consider other student characteristics as important. The differences mentioned can arise as a result of the diagnosis ADHD, because teachers foresee problems based on characteristics and behavior which typically belongs to ADHD. These findings have theoretical and methodological implications: they can help establish the external validity of prior research and they provide concrete suggestions for further research. Follow-up research should show to what extent these differences manifest themselves and what role they play for students with and without ADHD.

## **1. Inleiding**

### **1.1 Aanleiding**

Veel basisschoolleerkrachten leren over hun leerlingen voordat zij bij hen in de klas terechtkomen. Dit wordt ‘teacher foreknowledge’ of ‘leerkracht voorkennis’ genoemd (unpublished manuscript, 2021). Deze voorkennis kan van waarde zijn voor de effectiviteit van het onderwijzen, omdat het begrijpen van de achtergronden, interesses en ervaringen van de leerlingen een onderdeel is van het integraal lesgeven (Ladson-Billings, 1995).

Desondanks, kan deze voorkennis een keerzijde hebben. Aan de hand van de voorkennis die leerkrachten vergaren, kunnen zij verwachtingen krijgen over de toekomstige academische prestaties van leerlingen (Jussim & Harber, 2005). Onder sommige omstandigheden kunnen leerkrachten onterecht hoge of onterecht lage verwachtingen van een (groep) leerling(en) hebben (Szumski & Karwowski, 2009). Daarnaast is bekend dat de verwachtingen van leerkrachten hun manier van lesgeven beïnvloeden (e.g., Brophy & Good, 1970; Rubie-Davies, 2007). Voorbeelden hiervan zijn dat leerkrachten rijkere vragen stellen aan leerlingen van wie zij hoge verwachtingen hebben en dat zij deze leerlingen meer gerichte feedback geven (Brophy & Good, 1970).

### **1.2 Bestaand onderzoek**

Het bestaande onderzoek richt zich voornamelijk op de manier waarop leerkrachtverwachtingen de (prestaties van) leerlingen beïnvloeden, terwijl er weinig aandacht wordt besteedt aan de totstandkoming van de verwachtingen en de informatiebronnen waarop verwachtingen zijn gebaseerd (Johnston et al., 2019; unpublished manuscript, 2021). Echter, onderzoek naar de totstandkoming van de verwachtingen van leerkrachten is van belang, omdat leerkrachtverwachtingen een rol kunnen spelen in het beperken of versterken van individuele prestaties van leerlingen (e.g., Hinnant et al., 2009; Johnston et al., 2019; Szumski & Karwowski, 2009).

Daarnaast is er onderzoek gedaan naar de effecten van leerkrachtverwachtingen bij kinderen met leer- en gedragsproblemen (e.g., Batzle et al., 2010; Pit-ten Cate & Glock, 2018). Uit het onderzoek van Pit-ten Cate & Glock (2018) blijkt dat leerlingen met leer- en gedragsproblemen over het algemeen minder gunstig beoordeeld worden door leerkrachten dan leerlingen zonder leer- en gedragsproblemen. Zo laat onderzoek zien dat vastgestelde leerproblemen bij leerlingen een negatief effect kunnen hebben op de verwachtingen over latere academische prestaties en toekomstig onderwijssucces (e.g., Clark, 1997; Shifrer, 2013; Vlachou et al., 2014). Hafen et al. (2015) stellen dat hetzelfde geldt voor leerlingen met een

vastgesteld gedragsprobleem. Betreft de specifieke diagnose *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) wordt in het onderzoek van Batzle et al. (2010) beschreven dat kinderen met ADHD nadeliger beoordeeld worden op basis van gedrag, IQ en persoonlijkheid dan kinderen zonder ADHD.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Leerkrachtverwachtingen

Al ruim vijftig jaar lang wordt er onderzoek gedaan naar de leerkrachtverwachtingen in de klas (Timmermans et al., 2018). Het eerste onderzoek naar leerkrachtverwachtingen is het welbekende werk van Rosenthal en Jacobsen (1968), getiteld *'Pygmalion in the Classroom'*. Rosenthal en Jacobsen (1969) concluderen in dit onderzoek dat als de verwachtingen van leraren over de vaardigheden van leerlingen vroeg in het schooljaar worden gemanipuleerd, deze verwachtingen overgedragen worden op hoe de leerlingen presteren op een IQ-test. Dit toont aan dat leerlingen geneigd zijn om de verwachtingen van leerkrachten te bevestigen. Dit fenomeen werd later beschreven als een *self-fulfilling prophecy*, zoals oorspronkelijk gedefinieerd door Merton (1948). In onderzoek dat tot nu toe heeft plaatsgevonden wordt de term 'leerkrachtverwachtingen' beschreven als gevolgtrekkingen die een docent maakt met betrekking tot het potentieel van een leerling om te presteren (Riley & Ungerleider, 2012). Deze gevolgtrekkingen worden gebaseerd op de huidige kennis van de leerkrachten over de leerlingen (Timmermans et al., 2018). In dit onderzoek wordt dan ook de volgende definitie gehanteerd voor het begrip 'leerkrachtverwachtingen': *'primarily cognitive phenomena, inferential judgements that teachers make about probable future achievement and behavior based upon the student's past record and his present achievement and behavior'* (Brophy & Good, 1974; p.129).

De bestaande onderzoeken naar leerkrachtverwachtingen laten over het algemeen zien dat de leerkrachtverwachtingen van invloed zijn op de academische prestaties van individuele leerlingen (e.g., Hinnant et al., 2009; Jussim & Harber, 2005; Szumski & Karwowski, 2009; Wang et al., 2018). Desalniettemin zijn onderzoekers het nog niet met elkaar eens hoe groot de effecten van leerkrachtverwachtingen zijn op de academische prestaties. Zo hebben Smith et al. (1999) de effecten van leerkrachtverwachtingen onderzocht door leerlingen van het zesde tot en met het twaalfde leerjaar te volgen. Dit onderzoek toont aan dat de effecten van leerkrachtverwachtingen kunnen verminderen en/of verdwijnen wanneer leerlingen doorstromen (Smith et al., 1999). Evenzo, komen veel onderzoekers die leerkrachtverwachtingen in het licht van self-fulfilling prophecies hebben onderzocht, met de

conclusie dat self-fulfilling prohepecies over het algemeen kleine effecten hebben op de leerprestaties van leerlingen (Jussim & Harber, 2005; Rubie-Davies, 2008). Daarentegen, toont het explorerende onderzoek van Hinnant et al. (2009) aan dat er grote langetermijneffecten gevonden worden voor kwetsbare en/ of gestigmatiseerde groepen jongeren. Het gaat hierbij om leerlingen waarbij leerkrachten vaak relatief lage verwachtingen hebben, zoals kinderen van laagopgeleide ouders, kinderen uit minderheidsgroepen en laag presterende leerlingen.

Onderzoek naar de effecten van leerkrachtverwachtingen op het gedrag van de leerlingen zijn schaars (Wang et al., 2018). Een studie die gedragsuitkomsten van leerlingen heeft onderzocht is die van Demanet en Van Houtte (2012). In dit onderzoek worden de leerkrachtverwachtingen vergeleken met wangedragingen van leerlingen. Dit onderzoek wijst uit dat leerlingen waarbij lage verwachtingen worden gesteld, meer wangedrag vertonen op school dan leerlingen waarbij hogere verwachtingen worden gesteld. Deze relatie bleef significant na correctie voor prestaties van de leerlingen. Aanvullend daarop, stellen Tyler en Boelter (2008) dat de leerkrachtverwachting een belangrijke voorspeller kan zijn voor het gedrag van de leerling.

## **2.2 Totstandkoming van leerkrachtverwachtingen**

Alhoewel er relatief veel informatie beschikbaar is over de effecten van leerkrachtverwachtingen, is er nog weinig bekend over de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen (unpublished manuscript, 2021). Recent onderzoek naar de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen toont aan dat de verwachtingen van de leerkracht grotendeels al gevormd zijn voordat de leerling zijn intrede doet in de klas. Ongeveer de helft van de participerende leerkrachten in dit betreffende onderzoek, vormen gedurende het jaar voordat de nieuwe leerling zijn intrede doet of aan het einde van de zomervakantie, zowel positieve als negatieve verwachtingen bij de leerlingen (unpublished manuscript, 2021). Deze verwachtingen ontstaan voornamelijk aan de hand van voorkennis die binnen de school verzameld wordt. Deze informatie kan bijvoorbeeld verworven worden in het klaslokaal, de gang of de lerarenkamer. Daarnaast kan informatie die bijdraagt aan de voorkennis ook verkregen worden bij school-gerelateerde evenementen (e.g., extra curriculaire activiteiten), buiten de school (e.g., religieuze bijeenkomsten) en via elektronische wegen (e.g., sociale media). In het verkrijgen van zowel positieve als negatieve voorkennis worden andere leerkrachten als belangrijkste bron gezien voor het overdragen van voorkennis (unpublished manuscript, 2021). Daarnaast spelen ook de eigen observaties van de

leerkracht en de ouders/verzorgers een rol in het vergaren van voorkennis. De inhoud van de verkregen voorkennis betreft voornamelijk positieve en negatieve informatie met betrekking tot het gedrag, karakter, academische bekwaamheid en interesses van de leerling (unpublished manuscript. 2021).

### **2.2.1 Leerlingkenmerken die een rol spelen in de totstandkoming**

Uit de literatuur blijkt dat leerlingkenmerken als werkhouding, populariteit, zelfvertrouwen, leerkracht-leerling relatie, het gedrag in de klas een rol spelen in de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen (Timmermans et al., 2016). Aangezien deze leerlingkenmerken in de bestaande literatuur nog niet vaak onderzocht worden in relatie tot leerkrachtverwachtingen (e.g., Rubie-Davies, 2008; Rubie-Davies, 2010), zullen deze factoren in dit onderzoek meegenomen worden. Deze zullen hieronder één voor één worden besproken.

De *werkhouding* van een kind wordt gedefinieerd als de inspanning die kinderen leveren, de frequentie van het maken van huiswerk en de mate van (on)oplettendheid (Kelly & Carbonaro, 2012).

*Populariteit* impliceert de mate van populariteit in de klas. Voorbeeldvragen kunnen te maken hebben met de populariteit van de leerling onder klasgenoten.

Voor *zelfvertrouwen* wordt gekeken naar de mate van assertiviteit, onafhankelijkheid en zelfverzekerdheid van de leerling (Rubie-Davies, 2010).

De *leerkracht-leerling relatie* wordt beschreven als de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Deze relatie wordt beschreven aan de hand van drie aspecten: nabijheid, conflict en afhankelijkheid (Koomen et al., 2007).

Tenslotte wordt *Gedrag in de klas* gedefinieerd als het naleven van de regels en het gepast gedrag vertonen in de klas (Rubie-Davies, 2010).

### **2.3 Leerkrachtverwachtingen bij kinderen met leer- en gedragsproblemen**

Leerkrachtverwachtingen kunnen een rol spelen bij leerlingen met leer- en gedragsproblemen aan de hand van '*labeling bias*'. Dit begrip verwijst naar de verwachtingen die anderen kunnen hebben voor een persoon met een specifiek label. Onderzoek toont aan dat labels, waaronder specifieke diagnoses voor leer- en gedragsproblemen, een negatieve connotatie hebben die resulteren in lagere leerkrachtverwachtingen voor de leerlingen met een label (Fox & Stinnet, 1996). In het onderzoek van Fox & Stinnet (1996) werd een vignet laten zien waarin een jongen van de basisschool met een gedragsprobleem te zien was. Bij elke respondent werd hetzelfde vignet laten zien, maar naderhand werd er gevarieerd in het label

(gedragsstoornis, sociaal onaangepast, ernstig emotioneel gestoord of geen label) dat aan de leerling werd gegeven. Vervolgens moesten de respondenten beoordelen in welke mate deze leerling interpersoonlijke relaties in de toekomst zou gaan opbouwen, de waarschijnlijkheid van verdere gedragsproblemen en de algehele aanpassing van dit kind. Uit dit onderzoek blijkt dat er variatie bestaat over de mate waarin een specifiek label invloed heeft op de verwachtingen van interpersoonlijke relaties, gedragsproblemen en algehele aanpassing. Wel werd gevonden dat alle vier genoemde diagnostische labels een negatief effect hebben op de verwachtingen over interpersoonlijke relaties (Fox & Stinnet, 1996).

Naast verwachtingen over interpersoonlijk relaties, gedragsproblemen en algehele aanpassing, voorzien leraren als gevolg van een label in de klas problemen in toekomstige academische prestaties (Gillung & Rucker, 1977). Het onderzoek van Clark (1997) bevestigt deze bevinding, door te stellen dat de academische prestaties ten gevolge van de identificatie van leerproblemen negatief beïnvloedt worden. Daarnaast krijgen leerkrachten verminderde verwachtingen over het toekomstig onderwijssucces van de leerling. Hetzelfde fenomeen doet zich voor bij kinderen met gedragsproblemen. Zo blijkt uit onderzoek van Hafen et al. (2015) dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van de leerprestaties en toekomstig onderwijssucces van leerlingen met vastgestelde gedragsproblemen.

De resultaten van het onderzoek van Pit-ten Cate en Glock (2018) tonen aan dat de verklaring van de variatie in de beoordeling van leerkrachten over de prestaties van leerlingen met een label gevonden kan worden in de stereotiepe beelden die leerkrachten hebben over deze groep leerlingen. Opvattingen van leraren over verschillende groepen leerlingen die belangrijke kenmerken delen (stereotypen), kunnen namelijk resulteren in de leerkrachtverwachtingen van de academische vaardigheden van een specifieke leerling die behoort tot deze groep. Zo ook bij leerlingen met een specifieke diagnose of label. Zelfs wanneer er sprake is van gemiddelde schoolprestaties bij leerlingen met een diagnose, worden de schoolprestaties van deze leerlingen beneden gemiddeld beoordeeld (Pit-ten Cate & Glock, 2018). Op basis van de stereotiepe kennis vormen leerkrachten verwachtingen en hierdoor wordt het gedrag van de leerkracht naar de leerlingen zowel bewust als onbewust aangepast. Dit gedrag wordt gecommuniceerd aan de leerlingen en heeft uiteindelijk invloed op de academische zelfeffectiviteit en/of prestaties van de leerlingen (Batzle et al., 2010).

## **2.4 Attention Deficit Hyperactivity Disorder**

*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, oftewel ADHD, wordt in het handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (APA [5<sup>e</sup> editie]) tot de neurobiologische

ontwikkelingsstoornissen gerekend en verwijst naar een hardnekkig patroon van onoplettendheid en/of hyperactiviteit-impulsiviteit (American Psychiatric Association, 2014). Het dagelijks functioneren wordt als gevolg van ADHD beduidend belemmert. Om te kunnen spreken van ADHD, moet aan een aantal gedragingen met betrekking tot druk en/of impulsief gedrag en/of aandachtsproblemen voldaan worden. Over het algemeen worden er drie beelden van ADHD onderscheiden. Het eerste beeld betreft een gecombineerd beeld, waarbij zowel druk en impulsief gedrag, als het moeite hebben met het vasthouden van aandacht, voorkomen. Het tweede beeld wordt omschreven als een overwegend onoplettend beeld, waarbij er voornamelijk moeite is met het vasthouden van de aandacht. Dit beeld van ADHD wordt veelal omschreven als *Attention Deficit Disorder*, oftewel ADD. Het derde beeld betreft een overwegend hyperactief en impulsief beeld, waarbij er voornamelijk sprake is van druk en impulsief gedrag.

In de afgelopen decennia is de prevalentie van ADHD in Nederland gestegen (Gezondheidsraad, 2014). Alhoewel er geen recente onderzoeken of registraties zijn die betrouwbare gegevens kunnen verschaffen, geeft 3,8 procent van de ouders van kinderen van vier tot twaalf jaar in Nederland aan dat hun kind ADHD of ADD heeft (CBS, 2021). Uit de Gezondheidsenquête waarop deze gegevens zijn gebaseerd, blijkt dat ADHD twee keer zo vaak voorkomt bij jongens als bij meisjes.

#### **2.4.1 Leerkrachtverwachting bij kinderen met ADHD**

Onderzoek naar de vraag of leerkrachtverwachtingen verschillen voor leerlingen die wel of geen ADHD hebben is schaars. Een studie die de leerkrachtverwachtingen ten opzichte van leerlingen met ADHD heeft onderzocht is die van Batzle et al. (2010). In het onderzoek van Batzle et al. (2010) wordt gekeken hoe leraren het gedrag, het IQ en de persoonlijkheid van leerlingen beoordelen, afhankelijk van de aan- of afwezigheid van een ADHD-label. Hierbij worden leerlingen van zowel de basisschool als de middelbare school met elkaar vergeleken, waarmee rekening gehouden is met vergelijkbare prestaties in de groepen. De participerende leerkrachten hebben aan de hand van beoordelingsschalen, factoren ingevuld die gerelateerd zijn aan het gedrag, het IQ en de persoonlijkheid van leerlingen. Uit dit onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van ADHD ervoor zorgt dat het gedrag, het IQ en de persoonlijkheid van de leerlingen negatiever beoordeeld worden dan leerlingen zonder ADHD. Bij zowel het gedrag, het IQ als de persoonlijkheid van leerlingen is een stijging te zien in het aantal negatieve beoordelingen dat leerlingen met ADHD krijgen ten opzichte van leerlingen zonder ADHD. Hierbij werden procentueel de grootste stijgingen gevonden van



negatieve beoordelingen in het gedrag van leerlingen met ADHD en het IQ van leerlingen met ADHD. Bij zowel het gedrag als het IQ van de leerlingen werd rond de 40% meer negatieve beoordelingen gegeven door leerkrachten dan bij kinderen zonder ADHD. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek naar leerkrachtverwachtingen bij kinderen met ADHD, zoals het werk van Koonce et al. (2004). De deelnemers in dit onderzoek werden willekeurig toegewezen aan een gelabelde conditie 'kinderen met ADHD', of aan een niet-gelabelde conditie en kregen een vignet te zien in de vorm van een schriftelijke case study, een videoclip of een combinatie van beide. Bij alle condities werd er een basisschoolleerling beschreven of in beeld gebracht dat storend gedrag vertoonde, waarna de deelnemers een oordeel moesten geven over zowel de sociale vaardigheden als de concentratievaardigheden van de leerling. Uit dit onderzoek blijkt dat de eerste indrukken van leerkrachten bij een leerling met ADHD negatiever waren dan bij leerlingen zonder leer- en gedragsproblemen (Koonce et al., 2004).

## **2.5 Hoofd- en deelvragen**

Al met al, blijkt uit de literatuur dat de verwachtingen van de leerkracht effect kunnen hebben op de prestaties en het gedrag van leerlingen met en zonder ADHD. Desondanks, blijven de exacte bronnen, inclusief voorkennis, waarop leerkrachten deze verwachtingen baseren onderbelicht. Hierdoor blijft het ambigu waar de verschillende verwachtingen van leerkrachten voor leerlingen met en zonder ADHD vandaan komen. Daarnaast hebben onderzoekers die de langetermijneffecten van leerkrachtverwachtingen willen onderzoeken (e.g., Rubie-Davies et al., 2014), informatie nodig over de mechanismen waarmee verwachtingen gevormd en verspreid worden. Dit onderzoek zal daarom ondersteuning bieden voor lopend onderzoek naar leerkrachtverwachtingen.

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen welke informatie(bronnen) leerkrachten verzamelen over leerlingen en in hoeverre deze informatie verschillend is tussen leerlingen met en zonder ADHD. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: 'In hoeverre verzamelen leerkrachten aan het begin van het schooljaar andere informatie(bronnen) over leerlingen met en zonder ADHD?' De hoofdvraag zal beantwoord worden met behulp van een aantal deelvragen. Deze luiden als volgt:

1. Welke informatiebronnen raadplegen leraren voor leerlingen met en zonder ADHD en zitten er verschillen in de geraadpleegde bronnen?

2. In hoeverre vinden leerkrachten bepaalde informatiebronnen belangrijker bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag in de toekomst voor leerlingen met en zonder ADHD?
3. In hoeverre is er sprake van verschillen in geïnvesteerde tijd in het raadplegen van informatiebronnen tussen leerlingen met en zonder ADHD?
4. In hoeverre vinden leerkrachten andere kenmerken van leerlingen belangrijk bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag voor kinderen met en zonder ADHD?

### **3. Methode**

#### **3.1 Onderzoeksdesign**

Tot op heden is er voornamelijk kwantitatief onderzoek gedaan naar de leerkrachtverwachtingen in de school. Het onderzoek van Johnston et al. (2019) geeft dan ook aan dat kwalitatief onderzoek naar het hoe en waarom leerkrachtverwachtingen ontstaan ontbreekt. Aanvullend daarop, blijkt uit het unpublished manuscript (2021) dat vervolgonderzoek naar de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen gebaseerd zou moeten zijn op kwalitatief onderzoek in de vorm van individuele diepte-interviews met leerkrachten. Dit onderzoek zal daarom van kwalitatieve aard zijn en zal vormgegeven worden aan de hand van individuele diepte-interviews met leerkrachten in het basisonderwijs. Het kwalitatieve onderzoek kan een bijdrage leveren aan het dichten van dit gat in de wetenschap.

Het onderzoeksdesign bestaat uit een kwalitatieve inhoudsanalyse, waarbij er aan de hand van semigestructureerde interviews informatie is gewonnen. Aan de hand van deze manier van informatie verzamelen stond de volgorde van de vragen in grote lijnen vast, maar bestond er wel de mogelijkheid om door te vragen of af te wijken van de vastgestelde structuur (Flick, 2014). De thema's die aan bod kwamen zijn de informatiebronnen die geraadpleegd worden, het belang van de informatiebronnen, de geïnvesteerde tijd en de leerlingkenmerken waar naar gekeken wordt. De verschillende thema's werden één voor één bij langs gelopen, waarbij eerst specifiek informatie werd verzameld voor leerlingen zonder ADHD en daarna specifiek informatie werd verzameld voor leerlingen met ADHD. De volledige interviewleidraad is te vinden in Bijlage 1. Gezamenlijk geven de antwoorden een beeld welke informatie leerkrachten verzamelen over leerlingen met en zonder ADHD, welke informatie leerkrachten belangrijk achten en hoeveel tijd ze besteden aan het leren kennen van leerlingen voordat ze in de klas komen. Hierdoor wordt ook een beeld verkregen in welke

mate de thema's voor leerlingen met en zonder ADHD van elkaar verschillen.

### **3.2 Operationalisering van kinderen met en zonder ADHD**

In dit onderzoek werden twee groepen leerlingen met elkaar vergeleken, namelijk leerlingen met ADHD en leerlingen zonder ADHD. Leerlingen met ADHD werden in dit onderzoek beschouwd als leerlingen gediagnosticeerd met ADHD, zonder verdere bijkomende diagnoses. Leerlingen zonder ADHD werden in dit onderzoek beschouwd als reguliere leerlingen zonder gedrags- of leerproblemen of andere diagnoses. Daarbij gaat het in dit onderzoek specifiek om een vergelijking van leerlingen met en zonder ADHD die wel vergelijkbaar presteren in termen van academische vaardigheden. Deze operationalisering is meegenomen de interviewleidraad (zie Bijlage 1), zodat het voor de respondenten duidelijk is over welke groepen leerlingen hier wordt gesproken. Zo werd er bijvoorbeeld expliciet gevraagd naar reguliere leerlingen zonder gedrags-en/of leerproblemen, wanneer er informatie gevraagd werd over een leerlingen zonder ADHD.

### **3.3 Steekproef en Dataverzameling**

De doelpopulatie en tevens onderzoekspopulatie van dit onderzoek zijn basisschoolleerkrachten in het noorden van Nederland. In dit onderzoek werden zes respondenten geïnterviewd middels een zelf opgestelde interviewleidraad aan de hand van literatuur met een centraal thema. De respondenten zijn uit eigen kenniskring van de onderzoeker geworven. Respondenten zijn in het onderzoek meegenomen als zij laatstejaarsstudenten (LIO) van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs waren of als leerkracht werkzaam waren in het regulier basisonderwijs. Dit kan beschouwd worden als het inclusie criterium. Wanneer de respondenten voldeden aan het inclusie criterium en bereid waren tot deelname aan het onderzoek, werden zij face-to-face (vier respondenten) of via videobellen (twee respondenten) geïnterviewd. Het interview werd vervolgens in zijn geheel opgenomen aan de hand van een audiofragment, zodat de interviews naderhand uitgewerkt konden worden. Het audiofragment werd opgenomen aan de hand van de recordfunctie op de telefoon van de onderzoeker.

### **3.4 Data-analyse**

Na het afleggen van de interviews, zijn alle audio-opnames woordelijk getranscribeerd. Vervolgens werd de data gecodeerd aan de hand van de vooropgestelde thema's met behulp van het programma Atlas.ti. De vooropgestelde thema's zijn op voorhand verwerkt in een codeboom met een definitietabel (zie Bijlage 2). Bij elke hoofdcode wordt er binnen de subcodes onderscheid gemaakt tussen leerlingen met ADHD en leerlingen zonder

ADHD. Bij het coderen van het interview, werd per gegeven antwoord gekeken of het relevant was met betrekking tot het beantwoorden van de hoofd- en/of deelvragen. Het antwoord of stukjes van een antwoord die relevant werd gevonden, werden vervolgens gecodeerd. Tijdens het coderen is er inductief te werk gegaan. Dit betekent dat er nieuwe codes toegevoegd zijn tijdens het proces. Deze zijn met een andere kleur aangegeven in de codeboom. Wanneer er nieuwe codes toegevoegd werden, zijn de transcripten opnieuw geanalyseerd aan de hand van de nieuwe codes. Vervolgens zijn er codegroepen aangemaakt voor elke code en bijbehorende subcodes. Vanuit hier kon axiaal gecodeerd worden en werden enkele subcodes samengevoegd en weggelaten, wanneer bleek dat ze irrelevant waren voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Tenslotte werden er netwerken gemaakt waarin de codegroepen met toegedeelde citaten waren te zien. Hierdoor is de interpretatie van de onderzoeker zo veel mogelijk beperkt. De resultaten zijn vervolgens beschreven aan de hand van de vooropgestelde deelvragen.

### **3.5 Ethische overwegingen**

Voordat de respondenten werden geïnterviewd, werd er expliciet toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek en voor het opnemen van een audiofragment van het interview. Verder werd er informatie gegeven over het onderzoek en het waarborgen van de anonimiteit van de respondenten. De anonimiteit zal in dit onderzoek gewaarborgd worden door de namen van de respondenten te vervangen met letters in de transcripten en rapportage. Op deze manier zijn de resultaten niet te herleiden naar individuen. Tot slot, was deelname aan het onderzoek volledig vrijwillig, de leerkrachten kregen geen compensatie voor deelname aan dit onderzoek.

### **3.6 Betrouwbaarheid**

Voor de betrouwbaarheid van dit onderzoek is gekeken naar geloofwaardigheid, betrouwbaarheid, overdraagbaarheid, overeenstemming en authenticiteit (Elo et al., 2014). Om de geloofwaardigheid van dit onderzoek te waarborgen, zijn de respondenten nauwkeurig beschreven en geïdentificeerd. Daarbij werden respondenten geïnterviewd in een comfortabele setting. Voor betrouwbaarheid is stabiliteit in de data een vereiste. Hiernaar is gestreefd door alle interviews in dezelfde maand af te nemen. Daarnaast heeft een onafhankelijke onderzoeker één van de zes transcripten gecodeerd ten behoeve van het vaststellen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Nadat de onafhankelijke onderzoeker het transcript had gecodeerd, is er overleg geweest over de punten waarin beide onderzoekers niet overeenstemden. Er was echter gering overleg nodig, omdat er weinig verschil bestond in

de toegedeelde codes. Om ervoor te zorgen dat dit onderzoek zoveel mogelijk overdraagbaar is, is er een nauwkeurige beschrijving geschreven over de context van het onderzoek, de geselecteerde participanten, datacollectie en data-analyse. Om naar overeenstemming te streven, is er gekeken naar de achtergrondkenmerken van de respondenten. Boeije (2002) stelt namelijk dat wanneer er een homogene steekproef is getrokken, de concepten en relaties daartussen gegeneraliseerd kunnen worden naar eenheden die niet in de steekproef aanwezig waren, maar wel hetzelfde fenomeen vertonen. Wat dit onderzoek betreft, waren alle respondenten Nederlandse basisschoolleerkrachten die in het noorden van Nederland les gaven, waardoor de resultaten voorzichtig gegeneraliseerd kunnen worden naar andere Noord-Nederlandse leerkrachten en/of leerlingen. Voor de authenticiteit van het onderzoek is de onderzoeker eerlijk en getrouw aan de realiteit geweest.

## 4. Resultaten

### 4.1 Beschrijving van de Respondenten

De resultaten zijn beschreven aan de hand van de deelvragen en zijn gebaseerd op zes interviews. De respondenten bestaan uit vijf laatstejaarsstudenten van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs en één leerkracht die reeds 31 jaar voor de klas staat. Alle respondenten gaven les in het basisonderwijs in het noorden van Nederland. De leeftijd van de respondenten varieert tussen de 21 en 53 jaar, waarvan vijf leerkrachten (in opleiding) allemaal in de twintig zijn. De respondenten bestaan uit 2 mannen (33,33%) en 4 vrouwen (66,67%). De verhouding man/vrouw in het basisonderwijs is respectievelijk 13% tegenover 87% (Beiro & Ramaekers, 2016). Verder zijn vier respondenten immer werkzaam geweest in het regulier onderwijs, terwijl twee respondenten ook ten minste één jaar werkzaam zijn geweest in het speciaal basisonderwijs. Hierdoor kunnen enkele voorbeelden over leerlingen met ADHD afkomstig zijn van leerlingen uit het speciaal basisonderwijs. Betreffende informatie over de kenmerken van de respondenten wordt weergegeven in Tabel 1.

**Tabel 1**

*Beschrijving van de respondenten*

<i>Kenmerken/ Respondent</i>	Leeftijd in jaren	Geslacht	Aantal jaren werkzaam in onderwijs	Type basisonderwijs
<i>A</i>	22	Man	4,5	Regulier
<i>B</i>	21	Vrouw	3,5	Regulier en speciaal
<i>C</i>	22	Vrouw	3,5	Regulier en speciaal

<i>D</i>	24	Vrouw	4,5	Regulier
<i>E</i>	24	Man	4,5	Regulier
<i>F</i>	53	Vrouw	31	Regulier

## 4.2 Informatiebronnen

De eerste deelvraag luidt: ‘Welke informatiebronnen raadplegen leraren voor leerlingen met en zonder ADHD en zitten er verschillen in de geraadpleegde bronnen?’. De informatiebronnen zijn op te delen in vier categorieën: binnen de school, school-gerelateerde evenementen, buiten de school en elektronische wegen (unpublished manuscript, 2021). Alle categorieën zullen hieronder los van elkaar beschreven worden, behalve de categorieën ‘school-gerelateerde evenementen’ en ‘elektronische wegen’. Uit de interviews kwamen namelijk geen voorbeelden van informatieverzameling aan de hand van school-gerelateerde evenementen (e.g., extra curriculaire activiteiten en sportactiviteiten) en elektronische wegen (e.g., sociale media en e-mails) naar voren. Dit betekent dat de respondenten in dit onderzoek geen voorkennis hebben opgedaan aan de hand van deze categorieën. Verder geldt over het algemeen dat de helft van de respondenten meer informatiebronnen raadplegen wanneer er sprake is van een leerling met ADHD dan bij een leerling zonder ADHD. De andere helft van de respondenten gebruiken naar eigen zeggen evenveel informatiebronnen bij zowel leerlingen met als zonder ADHD. In Tabel 2 is per respondent aangegeven welke informatiebronnen zij binnen en buiten de school raadplegen voor leerlingen met en zonder ADHD.

**Tabel 2**

*Geraadpleegde informatiebronnen binnen en buiten de school voor leerlingen met en zonder ADHD.*

<i>Categorie informatiebron/ Respondent</i>	Binnen de school zonder ADHD	Binnen de school met ADHD	Buiten de school zonder ADHD	Buiten de school met ADHD
<i>A</i>	Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem SCOL-scores	Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem SCOL-scores	-	-

<i>B</i>	Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem	Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem	-	Informatie vanuit de opleiding
<i>C</i>	Eigen observaties Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem	Eigen observaties Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem Intern begeleider	Ouders	Ouders
<i>D</i>	Andere leerkrachten Leerlingvolgsysteem	Andere leerkrachten	-	Literatuur/informatie vanuit de opleiding
<i>E</i>	Andere leerkrachten Eigen observaties	Andere leerkrachten	-	Literatuur
<i>F</i>	Eigen observaties Andere leerkrachten	Andere leerkrachten	Ouders	Ouders Andere begeleiders

**4.2.1 Binnen de School.** Uit de interviews blijkt dat de respondenten voornamelijk informatiebronnen binnen de school (e.g., andere leerkrachten, het leerlingvolgsysteem en eigen observatie) raadplegen.

*Leerlingen zonder ADHD.* Alle zes respondenten gaven aan dat zij informatie over de leerlingen zonder ADHD verzamelden aan de hand van andere leerkrachten. Onder andere leerkrachten verstaan de respondenten de vorige leerkracht of de duo collega met wie de leerkracht dat jaar samen voor de klas staat. De kennis over leerlingen werd bij alle respondenten overgedragen aan de hand van een groepsoverdracht. Tijdens deze overdracht werd betreffende informatie gegeven over de achtergrond van de leerlingen, zoals eigenschappen, eerdere prestaties en kwaliteiten: *‘hoe de groepsdynamiek is, hoe de leerling ligt in de groep, wat de kwaliteiten zijn van een leerling, maar ook waar de leerling misschien nog wat in kan oefenen, dus waarin hij zich kan ontwikkelen.’* (respondent D).

Daarnaast maakten vier respondenten gebruik van het leerlingvolgsysteem om meer over de leerlingen te weten te komen. Twee van deze vier respondenten gaven aan dat zij in het leerlingvolgsysteem voornamelijk kijken naar de Cito-scores en het AVI-niveau. Bij de CITO-scores werd er gekeken naar het niveau van taal, rekenen en lezen. Er werd door de respondenten niet naar specifieke onderdelen van taal gekeken, enkel of de voorwaarden voor de verschillende onderdelen van taal in het jaar voordat deze leerling zijn intrede deed in de klas, gehaald waren. Verder werd er bij het AVI-niveau gekeken naar de leesontwikkeling van leerlingen. De andere twee respondenten gaven aan dat zij in het leerlingvolgsysteem

voornamelijk naar eerdere incidenten of gebeurtenissen kijken: *'dan kijk ik een beetje naar bijzonderheden die ze hebben meegemaakt als klas'* (respondent B). Tenslotte werd door één respondent de SCOL-scores in het leerlingvolgsysteem geraadpleegd. Deze scores betreffen de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling.

Verder noemen vier respondenten dat zij expliciet kennis opdoen vanuit eigen observaties: *'wat ik meestal toch wel doe is eerst observeren. Ik ga meestal eerst echt achterin de klas zitten en kijken oké, wat valt mij op?'* (respondent C).

*Leerlingen met ADHD.* Bij leerlingen met ADHD werden veelal dezelfde informatiebronnen binnen de school gevonden. Gelijk als bij leerlingen zonder ADHD, vergaren alle zes respondenten voorkennis aan de hand van andere leerkrachten. De inhoud van deze overdracht verschilt ten opzichte van leerlingen zonder ADHD. In deze overdracht wordt er meer over de achtergrond van het gedragsprobleem besproken en de uiting daarvan in de klas: *'Je hebt het over het kind met de leerkracht. Dan bespreek je een beetje van nou, dit is de ADHD die dit kind heeft en dit is hoe het tot uiting komt in de klas.'* (respondent E).

Het leerlingvolgsysteem werd in het geval van een leerling met ADHD door drie respondenten geraadpleegd, tegenover vier respondenten bij leerlingen zonder ADHD. Dit verschil kan volgens de respondenten ontstaan doordat zij het sociaal-emotionele aspect belangrijker vonden dan voorgaande prestaties wanneer het leerlingen met ADHD betreft: *'dan zou ik de Cito-score in het leerlingvolgsysteem van het ADHD kind wat minder interessant vinden dan het sociaal-emotionele van dit kind en wat voor gedragsproblemen heeft dit kind?'* (respondent A). Aangezien het leerlingvolgsysteem voornamelijk bestaat uit de voorgaande prestaties, wordt er dan ook minder gebruikt gemaakt van deze informatiebron.

Twee respondenten gaven aan dat zij vanuit eigen observaties informatie verzamelen over de leerling: *'en dan denk ik van laat eerst maar eens zien hoe ADHD'erig het is'* (respondent C).

Verder werd hier door één respondent de intern begeleider als extra bron genoemd, al wordt hierbij de kanttekening gemaakt dat de intern begeleider vaak een samenvatting geeft van wat er in het leerlingvolgsysteem staat.

**4.2.3 Buiten de School.** Naast het raadplegen van informatiebronnen binnen de school, blijkt uit de interviews dat een aantal leerkrachten ook informatiebronnen buiten de school raadplegen.

*Leerlingen zonder ADHD.* Twee respondenten gaven aan dat er aan het begin van het jaar een startgesprek heeft plaatsgevonden samen met de ouders en het kind zelf om elkaar



beter te leren kennen: *‘Dus ze geven eigenlijk dingen aan uit de thuissituatie, dingen die zij zelf belangrijk vinden, dingen die ze vanuit een kind willen vertellen.’* (respondent F).

*Leerlingen met ADHD.* Net zoals bij leerlingen zonder ADHD, vond er bij leerlingen met ADHD een startgesprek plaats waarbij betreffende informatie over de leerling met elkaar is gedeeld. Opvallend bij leerlingen met ADHD is, dat leraren meer voorkennis op doen aan de hand van literatuur. Drie respondenten gaven aan zich te verdiepen in literatuur of kennis op te halen vanuit de opleiding, wanneer er een kind met ADHD zijn intrede doet in de klas, zodat er handvaten verkregen werden hoe om te gaan met deze leerling: *‘we hadden op dat moment ‘Gedrag in de klas’ en ‘Zorg voor leren’, dat was heel gericht op kinderen die allerlei stoornissen hebben en wat er allemaal voor kan komen in het onderwijs. Daar heb ik mij toen wel extra in verdiept.’* (respondent B).

### 4.3 Belang van Informatiebronnen

De tweede deelvraag die wordt beschreven, luidt: ‘In hoeverre vinden leerkrachten bepaalde informatiebronnen belangrijker bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag in de toekomst voor leerlingen met en zonder ADHD?’. Deze vraag is getoetst aan de hand van een volgordevraag waarbij de respondenten de genoemde informatiebronnen op volgorde van meest belangrijk naar minst belangrijk moesten zetten. Deze volgordevragen zijn afzonderlijk voor leerlingen zonder ADHD en leerlingen met ADHD gesteld. In Tabel 3 zijn de genoemde volgordes per respondent te zien.

**Tabel 3**

*Informatiebronnen op volgorde van meest belangrijk naar minst belangrijk*

<i>Volgorde/ Respondent</i>	Leerlingen zonder ADHD	Leerlingen met ADHD
<i>A</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andere leerkrachten</li> <li>2. Leerlingvolgsysteem</li> <li>3. SCOL-scores</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andere leerkrachten</li> <li>2. SCOL-score</li> <li>3. Leerlingvolgsysteem</li> </ol>
<i>B</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andere leerkrachten</li> <li>2. Leerlingvolgsysteem</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Andere leerkrachten</li> <li>2. Informatie vanuit opleiding</li> <li>3. Leerlingvolgsysteem</li> </ol>
<i>C</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eigen observaties</li> <li>2. Andere leerkrachten</li> <li>3. Leerlingvolgsysteem</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eigen observaties</li> <li>2. Leerlingvolgsysteem</li> <li>3. Andere leerkrachten</li> </ol>

<i>D</i>	4. Ouders 5. Intern begeleider	4. Ouders 5. Intern begeleider
	1. Andere leerkrachten 2. Leerlingvolgsysteem	1. Andere leerkrachten 2. Literatuur/informatie vanuit opleiding
<i>E</i>	1. Andere leerkrachten 2. Eigen observaties	1. Andere leerkrachten 2. Leerlingvolgsysteem 3. Literatuur
<i>F</i>	1. Ouders 2. Eigen observaties 3. Andere leerkrachten	1. Andere leerkrachten 2. Ouders 3. Andere begeleiders 4. Kind zelf

*Leerlingen zonder ADHD.* Ten eerste valt op dat er bij leerlingen zonder ADHD veel variatie in de volgorde van informatiebronnen zit tussen de respondenten. Over het algemeen vinden de respondenten andere bronnen belangrijk bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag in de toekomst. Ondanks deze variatie, werd er door vier respondenten aangegeven dat zij andere leerkrachten als belangrijkste informatiebron beschouwen wanneer een leerling zonder ADHD zijn intrede doet in de klas. De respondenten gaven aan dat andere leerkrachten de achtergronden van de kinderen beter begrijpen en verklaringen voor bepaalde gedragingen en/of prestaties kunnen geven.

Echter, werden de andere leerkrachten niet door iedereen als belangrijkste factor gezien in het verkrijgen van voorkennis. Een enkele respondent geeft aan de eigen observaties belangrijker te vinden: *‘omdat ik ook wel vind dat leerkrachten ook wel snel veroordeeld zijn en ook niet altijd helemaal een mening hebben waar ik compleet achter sta.’* (respondent C).

Respondent F gaf aan de informatie vanuit ouders belangrijker te vinden, omdat ouders dagelijks met hun kind omgaan en zij de kinderen het beste kennen.

Het leerlingvolgsysteem werd door vier respondenten geraadpleegd, maar hierbij werd wel de kanttekening gemaakt dat het leerlingvolgsysteem geen doorslaggevende factor was in het verkrijgen van voorkennis. De vier respondenten die het leerlingvolgsysteem raadpleegden, gingen ervan uit dat er weinig relevante informatie in het leerlingvolgsysteem te vinden was als het een leerling zonder leer- of gedragsproblemen betrof of gaven aan dat het leerlingvolgsysteem een verkeerd beeld kon geven: *‘Ik zou het wel bekijken, ook omdat het leerlingvolgsysteem natuurlijk van meerdere jaren is, dus je ziet daar wel een soort trend.’*

*Maar ik blijf erbij dat het momentopnames zijn.* ' (respondent D).

*Leerlingen met ADHD.* Net zoals bij leerlingen zonder ADHD, is bij leerlingen met ADHD veel variatie te vinden in de waarde die de respondenten hechten aan de verschillende informatiebronnen.

Wel wordt er bij de geraadpleegde informatiebronnen bij leerlingen met ADHD, het belang van andere leerkrachten in het vergaren van voorkennis, nog meer benadrukt: *'Hoe het tot uiting komt in de klas... dat is heel erg afhankelijk van de praktijk en ook hoe dat in vorige klassen is gegaan. Stel iemand heeft een bepaalde gedragsstoornis als ADHD en is er altijd heel gewoon mee omgegaan of juist diegene is benaderd op een andere manier, maar dat werkte. Ja, waarom zou je het dan niet gebruiken?'* (respondent E). Wanneer een leerling met ADHD zijn intrede doet in de klas, vonden vijf respondenten andere leerkrachten de belangrijkste bron om informatie te vergaren. Volgens deze respondenten weten de andere leerkrachten meer over de uiting van ADHD in de klas en manieren om hier mee om te gaan.

Het leerlingvolgsysteem werd in het geval van een leerling met ADHD, minder geraadpleegd dan bij kinderen zonder ADHD. Over het belang van het leerlingvolgsysteem waren de respondenten verdeeld. Zo gaf respondent C aan dat het leerlingvolgsysteem van belang was, omdat onderzoeken van zorg- en welzijnsorganisaties genoemd worden in het leerlingvolgsysteem en dit van belang kan zijn in het verkrijgen van informatie over het kind: *'omdat ik het altijd wel heel interessant vind wat mensen van bijvoorbeeld een Accare of INTER-PSY gezien hebben. Omdat die vaak toch wat meer van een afstand kunnen observeren en minder daar zelf een subjectief gevoel bij hebben.'* (respondent C). Een andere respondent gaf echter aan het leerlingvolgsysteem niet te gebruiken bij een kind met ADHD, omdat de scores uit het leerlingvolgsysteem van een kind met ADHD minder interessant gevonden werden dan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij beide respondenten komt overeen dat er geen focus ligt op prestaties, maar eerder op problemen die zouden kunnen ontstaan als gevolg van het gedrags- en/of leerprobleem.

#### **4.4 Geïnvesteerde Tijd**

De derde deelvraag is geformuleerd als: 'In hoeverre is er sprake van verschillen in geïnvesteerde tijd in het raadplegen van informatiebronnen tussen leerlingen met en zonder ADHD?'. In Tabel 4 is per respondent de tijd die een respondent voorafgaand of aan het begin van het schooljaar heeft besteed aan het leren kennen en het verzamelen van informatie over de leerling met en zonder ADHD te zien.

**Tabel 4**

*Vorbereidingstijd voor één individuele leerling met en zonder ADHD.*

<i>Vorbereidingstijd per individuele leerling/Respondent</i>	Leerling zonder ADHD	Leerling met ADHD
<i>A</i>	60 minuten	90 minuten
<i>B</i>	15 minuten	20 minuten
<i>C</i>	30 minuten	120 minuten
<i>D</i>	20 minuten	150 minuten
<i>E</i>	1 minuut	25 minuten
<i>F</i>	25 minuten	50 minuten

Allereerst valt op dat de geïnvesteerde tijd in het leren kennen en het verzamelen van informatie over nieuw intredende leerlingen per respondent erg kan verschillen. Zo besteedt respondent 1 zestig minuten aan het treffen van voorbereidingen voor het leren kennen van een leerling zonder ADHD, terwijl respondent 5 zegt daar één minuut over te doen. Alhoewel er per respondent relatief grote verschillen zijn in geïnvesteerde tijd, tonen deze resultaten aan dat de geïnvesteerde tijd voor het leren kennen van een leerling met ADHD in alle gevallen hoger ligt dan de geïnvesteerde tijd voor het leren kennen van kinderen zonder ADHD.

Er spelen verschillende factoren een rol in de langere voorbereidingstijd bij kinderen met ADHD. Ten eerste, gaven respondenten aan zich zoekende te voelen in wat werkt voor een leerling met ADHD. Over het algemeen is er meer voorbereiding nodig, omdat de leerkrachten zoveel mogelijk ondersteuning willen bieden aan de leerling met ADHD en voorbereid willen zijn op eventuele problemen die kunnen ontstaan als gevolg van ADHD. Daarnaast willen leerkrachten zoveel mogelijk kennis vergaren over kenmerken die passen bij ADHD en hoe dit tot uiting kan komen in de klas: *‘Ja, nu neem je een halfuur echt bewust de tijd om over ADHD te praten, omdat het toch wel een belangrijk onderwerp is ook voor de*

*rest van de kinderen in de klas.* '(respondent A). Ten tweede, worden er over het algemeen meer informatiebronnen geraadpleegd wanneer een leerling met ADHD zijn intrede doet in de klas, zoals besproken bij deelvraag één. Doordat er meer bronnen worden geraadpleegd, wordt er ook meer tijd besteedt aan het voorbereiden van de komst van deze leerling.

Een enkele respondent gaf aan niet veel onderscheid te maken tussen leerlingen met en zonder ADHD, waardoor de voorbereidingstijd voor een leerling met ADHD niet veel verschilt ten opzichte van een kind zonder ADHD. Echter, stelde deze respondent dat de voorbereidingstijd samenhangt met de ervaring van de leerkracht met leerlingen met ADHD: *'als je niet heel veel ervaring hebt, dan zou ik mijzelf weer gaan verdiepen in literatuur over kinderen met ADHD en dat kost wel meer voorbereiding.'* (respondent B).

#### **4.5 Leerlingkenmerken**

De vierde deelvraag betreft: 'In hoeverre vinden leerkrachten andere kenmerken van leerlingen belangrijk bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag voor leerlingen met en zonder ADHD?' Dit is gemeten aan de hand van de factoren: werkhouding, populariteit, zelfvertrouwen, leerkracht-leerling relatie en gedrag in de klas. Over het algemeen werden er veel dezelfde leerlingkenmerken belangrijk geacht in het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag. De meest opvallende resultaten zullen hieronder beschreven worden.

*Leerlingen zonder ADHD.* Over het algemeen kijken de respondenten naar meerdere en verschillende leerlingkenmerken bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag bij leerlingen zonder ADHD. De leerlingkenmerken werkhouding, populariteit, zelfvertrouwen en leerkracht-leerling relatie werden allemaal genoemd als meespelende factor in het verkrijgen van verwachtingen over de leerling. Echter, er werd in dit onderzoek niet gevonden dat het leerlingkenmerk gedrag in de klas een rol kan spelen in het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag. Dit houdt in dat de respondenten in dit onderzoek niet specifiek letten op het naleven van de regels of het gepast gedrag vertonen in de klas.

Het zelfvertrouwen werd daarna als minst belangrijke leerlingkenmerk aanschouwd. Dit kenmerk werd door één respondenten belangrijk geacht voor het vormen van verwachtingen over het gedrag van leerlingen. Hierbij werd vooral gelet op het vragen durven stellen in de klas en de mate van assertiviteit.

Het leerlingkenmerk werkhouding werd door twee respondenten belangrijk geacht in het vormen van verwachtingen over het gedrag van leerlingen. Bij werkhouding werd in het begin van het schooljaar met name gekeken naar de oplettendheid van een leerling tijdens de

les en de focus die een leerling heeft tijdens het maken van werk: *‘Vaak verwacht ik dat een kind goed meedoet in de les, veel dingen al weet, met kleine gebaren/dingetjes weer tot de orde te roepen is, geen grote uitspattingen zal hebben.’* (respondent C).

Het leerlingkenmerk populariteit werd door twee respondenten belangrijk geacht in het vormen van verwachtingen over zowel prestaties als gedrag. Voor populariteit werd er voornamelijk gelet op de relaties met andere leerlingen en hoe de leerling in omgang is met andere kinderen: *‘wat voor kind is het kind? Is het een persoon die stilzit of de populaire van de klas? De clown? Echt het kindkenmerk, wat voor kind is het?’* (respondent A).

De leerkracht-leerling relatie werd over het algemeen het meest belangrijk geacht door de respondenten bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag voor leerlingen zonder ADHD. Deze werd belangrijk gevonden, omdat een sterke leerkracht-leerling relatie volgens de respondenten leidt tot een betere ontwikkeling op het gebied van prestaties en gedrag bij de leerling. Bij een sterke leerkracht-leerling relatie focussen alle vier respondenten voornamelijk op het aspect nabijheid: *‘om op één lijn te zitten met deze leerling en dat hij of zij weet wat hij aan mij heeft en ik aan diegene.’* (respondent E).

*Leerlingen met ADHD.* Net zoals bij leerlingen zonder ADHD, werden er over het algemeen meerdere en verschillende leerlingkenmerken belangrijk gevonden bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag bij leerlingen met ADHD. Bij leerlingen met ADHD werden de leerlingkenmerken werkhouding, populariteit, leerkracht-leerling relatie en het gedrag in de klas als meespelende factor in het verkrijgen van verwachtingen over prestaties en gedrag van de leerling. Opvallend bij leerlingen met ADHD, is dat er over het algemeen meer leerlingkenmerken genoemd werden die een rol kunnen spelen in de totstandkoming van de leerkrachtverwachtingen. In tegenstelling tot de leerlingkenmerken bij leerlingen zonder ADHD, werd er niet gevonden dat het zelfvertrouwen van leerlingen met ADHD een rol speelt in de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen over prestaties en gedrag. Dit houdt in dat de respondenten bij leerlingen met ADHD aan het begin van het schooljaar niet specifiek letten op de assertiviteit, onafhankelijkheid en zelfverzekerdheid.

Opvallend aan de resultaten is dat de leerlingkenmerken die belangrijk gevonden werden, beargumenteerd werden met problemen die de leerlingen met ADHD konden ondervinden door kenmerken of gedragingen die typerend zijn voor ADHD. De leerlingkenmerken werden belangrijker gevonden, omdat de leerkracht zo handvaten kon vergaren om deze problemen (e.g., beweeglijk gedrag en impulsief), op te lossen of hier mee om te gaan. Dit is terug te zien bij alle factoren die benoemd zijn bij leerlingen met ADHD (gedrag in de klas, populariteit, leerkracht-leerling relatie en werkhouding).

Het gedrag in de klas werd in tegenstelling tot leerlingen zonder ADHD, wel belangrijk gevonden bij het vormen van verwachtingen over het gedrag van leerlingen met ADHD. De leerkrachten gaven aan dat er voornamelijk gelet werd op hoe druk het kind is in de klas, of het beweeglijk is en of de leerling zijn/haar impulsen kan beheersen: *‘wat mondiger, wat brutaler, wat drukker gedrag, dus veel beweeglijker op hun stoel, moeilijk stil kunnen zitten, veel om je heen kijken, naar buiten kijken, andere kinderen afleiden van hun werk, dat ze daar meer aandacht voor zoeken’* (respondent B).

Daarnaast werd populariteit bij leerlingen met ADHD belangrijker geacht in het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag dan bij leerlingen zonder ADHD. Deze leerlingkenmerken werden belangrijker geacht, omdat verwacht werd dat leerlingen met ADHD minder goed in de groep zouden kunnen liggen als gevolg van onrustige gedragingen en het afleiden van andere leerlingen: *‘Ja en ook wel of de klasgenoten, hoe die er erop reageren. Heeft die een negatieve status in de klas, omdat hij zo beweeglijk is en veel storend gedrag vertoont?’* (respondent C).

Net als bij leerlingen zonder ADHD, werd de leerkracht-leerling relatie belangrijk geacht in het vormen van verwachtingen over de toekomstige prestaties en gedragingen bij leerlingen met ADHD. Wederom is vooral het aspect nabijheid van belang, omdat het volgens de respondenten van belang is dat een leerkracht de leerling met ADHD kan ondersteunen wanneer deze leerling tegen problemen aanloopt die gerelateerd zijn aan het gedragsprobleem.

Tenslotte, werd de werkhouding van leerlingen met ADHD belangrijker gevonden bij het vormen van verwachtingen over de prestaties dan de verwachtingen over het gedrag bij de leerlingen. Twee respondenten gaven aan dat de leerlingen waarschijnlijk mindere prestaties zou behalen, omdat de leerlingen met ADHD slordiger en onrustiger te werk gaan: *‘Ik denk dat de ADHD ervoor zou zorgen dat hij niet oplette tijdens de les, dat hij afwezig is of dat die ontwikkeling daarvan, daardoor lagere cijfers zou halen.’* (respondent D).

## **5. Conclusie en discussie**

Dit huidige, kwalitatieve onderzoek richtte zich op de informatie(bronnen) die geraadpleegd worden door leerkrachten bij leerlingen met en zonder ADHD. Met behulp van semigestructureerde interviews is er informatie verzameld over de hoofdvraag: *‘In hoeverre verzamelen leerkrachten aan het begin van het schooljaar andere informatie(bronnen) over leerlingen met en zonder ADHD?’*. Deze hoofdvraag werd beantwoord aan de hand van vier

vooropgestelde deelvragen. De belangrijkste uitkomsten van deze deelvragen zullen één voor één besproken worden.

## **5.1 Informatiebronnen**

De eerste deelvraag luidde als volgt: ‘Welke informatiebronnen raadplegen leraren voor kinderen met en zonder ADHD en zitten er verschillen in de geraadpleegde bronnen?’. Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten voornamelijk informatiebronnen die binnen de school aanwezig zijn raadplegen bij leerlingen met en zonder ADHD. Deze bevinding bevestigt de suggestie van de auteur(s) van het unpublished manuscript (2021) dat toekomstig onderzoek of toekomstige interventies met betrekking tot leerkrachtverwachtingen, zich voornamelijk kunnen richten op de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen aan de hand van informatiebronnen binnen de school. De geraadpleegde informatiebronnen betreffen bij alle respondenten het raadplegen van andere leerkrachten, zoals vorige leerkrachten en duo collega’s. Verder werd het leerlingvolgsysteem iets minder vaak geraadpleegd bij leerlingen met ADHD, omdat de leerkrachten de sociaal-emotionele ontwikkeling bij leerlingen met ADHD belangrijker achten dan cognitieve scores. De eigen observaties van leerkrachten werden bij leerlingen zonder ADHD minder gebruikt dan bij leerlingen met ADHD. De huidige studie omvatte een aantal verschillende docenten en klaslokalen. Het is mogelijk dat leerkrachten variëren in de mate waarin zij positieve of negatieve verwachtingen communiceren naar zowel de leerlingen als naar de leerkrachten (Hinnant et al., 2009). Aangezien het communiceren van negatieve verwachtingen naar leerlingen kan leiden tot verminderde onderwijsprestaties (e.g., Brophy & Good, 1970; Jussim & Harber, 2005; Rubie-Davies, 2007), is meer gedetailleerd onderzoek naar het proces waarbij leerkrachten verschillende verwachtingen overbrengen nodig. Vervolgonderzoek kan zich daarom richten op de communicatie tussen leerkrachten, aangezien andere leerkrachten als belangrijkste bron werden beschouwd bij het overdragen van voorkennis over gedrag en prestaties van leerlingen. In dit vervolgonderzoek kan kennis vergaart worden over de patronen van communiceren en overdragen van verwachtingen, zodat interventies en trainingen in kunnen spelen op bewustwording van deze patronen bij leerkrachten. Zo kan er gestimuleerd worden om positieve verwachtingen op andere leerkrachten over te dragen, terwijl negatieve verwachtingen vermeden kunnen worden.

Daarnaast werd in dit onderzoek gevonden dat leerkrachten enkele informatiebronnen raadplegen buiten de school. Zo vond er bij twee leerkrachten een startgesprek plaats bij



leerlingen met en zonder ADHD en verdiept de helft van de respondenten zich in literatuur wanneer er een leerling met ADHD zijn intrede doet in de klas. Uit het opzoeken van literatuur bij leerlingen met ADHD, blijkt dat deze leerkrachten van tevoren niet alleen het individu leren kennen, maar ook extra informatiebronnen raadplegen waardoor zij de groep als geheel beter leren kennen. Deze resultaten bevestigen het argument uit het unpublished manuscript (2021), dat de leerkrachtverwachtingen niet alleen binnen de schoolse setting gevormd worden. Onderzoeken die alleen focussen op informatiebronnen in de schoolse context zouden aan de hand van deze resultaten hernieuwd geïnterpreteerd kunnen worden. Op die manier kan er een compleet beeld worden verzameld over de totstandkoming van leerkrachtverwachting aan de hand van alle verschillende settings waar leerkrachtverwachtingen kunnen ontstaan. Zo kan bijvoorbeeld het longitudinale werk van Wang et al. (2018), waarbij voornamelijk gegevens zijn verzameld binnen de schoolomgeving, met deze kennis opnieuw onderzocht worden op de genoemde settings in dit onderzoek. Hierdoor kan de externe validiteit van het werk van Wang et al. (2018) verhoogd worden en kan er een compleet beeld verkregen worden van de ontwikkelingen en de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen tussen 1998 en 2018.

In tegenstelling tot eerder onderzoek naar informatiebronnen, werd in dit onderzoek geen bewijs gevonden voor het raadplegen van informatiebronnen aan de hand van school-gerelateerde evenementen en elektronische wegen. Echter, is er een grotere steekproef nodig voor het uitsluiten dat leerkrachten bij leerlingen met en zonder ADHD geen informatiebronnen aan de hand van school-gerelateerde evenementen en elektronische wegen raadplegen. In recente literatuur wordt namelijk gesteld dat de invloed van informatieverzameling via elektronische wegen, vrij zeldzaam is (unpublished manuscript, 2021). Informatieverzameling aan de hand van school gerelateerde evenementen werd in de literatuur iets vaker gevonden dan informatieverzameling via elektronische wegen, maar ook hier was niet een groot aantal respondenten (15%) die informatiebronnen aan de hand van school gerelateerde evenementen raadpleegden (unpublished manuscript, 2021). Hierdoor bestaat de kans dat er geen informatieverzameling via elektronische wegen of school gerelateerde evenementen plaatsvindt in een kleine steekproef, maar dat dit wel het geval is in een grote steekproef.

## **5.2 Belang van Informatiebronnen**

De tweede deelvraag die in dit onderzoek werd beschreven, is: 'In hoeverre vinden leerkrachten bepaalde informatiebronnen belangrijker bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag in de toekomst voor leerlingen met en zonder ADHD?'. Alhoewel er

variatie bestond in de waarde die de leerkrachten hechtten aan informatiebronnen, werden voornamelijk leerkrachten als belangrijkste informatiebron beschouwd bij zowel leerlingen met en zonder ADHD. Het leerlingvolgsysteem werd in het geval van een leerling met ADHD minder belangrijk gevonden, terwijl het lezen van literatuur of het ophalen van informatie vanuit de opleiding alleen bij leerlingen met ADHD gedaan werd. Daarbij blijkt uit het huidige onderzoek dat leerkrachten bepaalde informatiebronnen belangrijker vonden bij leerlingen met ADHD als gevolg van een focus op problemen die mogelijk kunnen ontstaan door een leer- en gedragsprobleem. Deze uitkomsten zijn opvallend, gezien er uit onderzoek bekend is dat leerkrachten lagere verwachtingen hebben van leerlingen met ADHD dan leerlingen zonder ADHD (e.g. Batzle et al., 2010; Fox & Stinnet, 1996; Gillung & Rucker, 1977; Hafen et al., 2015). Ook gezien er nog geen eerder onderzoek is gedaan naar de waarde die gehecht wordt aan informatie(bronnen) bij leerlingen met en zonder ADHD, is het van belang om meer onderzoek te doen naar dit fenomeen. Dit vervolgonderzoek zou zich moeten richten op de mate waarin er een associatie is tussen de waarde die leerkrachten hechten aan informatiebronnen en de uiteindelijke verwachtingen voor individuele leerlingen. Expliciet zou dit onderzoek moeten kijken naar in hoeverre deze gevolgen van elkaar verschillen ten opzichte van kinderen met en zonder ADHD.

### **5.3 Geïnvesteerde Tijd**

De derde deelvraag werd als volgt beschreven: ‘In hoeverre is er sprake van verschillen in geïnvesteerde tijd in het raadplegen van informatiebronnen tussen leerlingen met en zonder ADHD?’. Uit dit onderzoek blijkt dat leerkrachten meer tijd investeren in het leren kennen van een leerling en het verzamelen van informatie over de leerling voorafgaand of aan het begin van het schooljaar bij leerlingen met ADHD, dan de tijd die de leerkrachten investeren in leerlingen zonder ADHD. Nog niet eerder werd onderzoek gedaan naar de voorbereidingstijd bij leerlingen met en zonder ADHD. Aangezien de respondenten allemaal aangeven meer tijd nodig te hebben om leerlingen met ADHD te leren kennen dan leerlingen zonder ADHD, roept dit een aantal vragen op voor de praktijk. Bijvoorbeeld: In hoeverre gaat de extra tijd voor voorbereiding voor leerlingen met ADHD ten koste van de voorbereiding voor overige leerlingen zonder specifieke behoefte? Waarom besteden leerkrachten meer tijd aan de voorbereidingen voor een leerling met ADHD? En vormen leerkrachten meer positieve of negatieve verwachtingen als gevolg van deze langere voorbereidingstijd? Om antwoorden op deze vragen te formuleren, is vervolgonderzoek nodig naar de beweegredenen en de gevolgen van de langere voorbereidingstijd van leerkrachten bij leerlingen met ADHD.

### **5.4 Leerlingkenmerken**

De laatste deelvraag waar onderzoek naar is gedaan, luidde als volgt: ‘In hoeverre vinden leerkrachten andere kenmerken van leerlingen belangrijk bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag voor leerlingen met en zonder ADHD?’.

Enerzijds, blijkt uit dit onderzoek dat er veel dezelfde leerlingkenmerken belangrijk gevonden werden bij leerlingen met en zonder ADHD. Zo werden de leerlingkenmerken werkhouding en leerkracht-leerling relatie bij leerlingen met en zonder ADHD belangrijk gevonden bij het vormen van verwachtingen over prestaties en gedrag.

Anderzijds, werden er verschillen gevonden in het belang dat leerkrachten hechten aan de leerlingkenmerken populariteit en gedrag in de klas. Deze leerlingkenmerken werden door leerkrachten belangrijker geacht wanneer een leerling met ADHD zijn intrede deed in de klas, omdat leerkrachten problemen op deze gebieden voorzagen als gevolg van de vastgestelde diagnose ADHD. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen van Batzle et al. (2010) en Stinnet en Fox (1996). Ten eerste, blijkt uit het onderzoek van Batzle et al. (2010) dat leerkrachten zich zorgen kunnen maken over de (negatieve) sociale gevolgen van een label en als gevolg daarvan hun focus op deze sociale gevolgen gaan leggen. Bij alle leerlingkenmerken die in het huidige onderzoek genoemd werden bij leerlingen met ADHD, werd verwezen naar kenmerken en gedragingen die passen bij een leerling met ADHD en de sociale gevolgen die dit zou kunnen hebben voor de leerling zelf of de rest van de klas. Ten tweede, is de bevinding uit dit onderzoek dat de populariteit van het kind belangrijker wordt geacht bij kinderen met ADHD in lijn met de bevindingen van Stinnet en Fox (1996). Hierbij werd gesteld dat leerlingen met een label problemen konden ondervinden met het aangaan en behouden van interpersoonlijke relaties.

Ondanks de variatie in het belang dat leerkrachten hechten aan de verschillende kenmerken, is er in de huidige literatuur nog niet vaak onderzoek gedaan is naar de relatie tussen sociale leerlingkenmerken en leerkrachtverwachtingen (e.g., Rubie-Davies, 2008; Rubie-Davies, 2010; Timmermans et al., 2016). Hierdoor is nog onduidelijk wat de link is tussen het belang van leerlingkenmerken en de daadwerkelijke leerkrachtverwachting. Vervolgonderzoek zou zich daarom moeten richten op de gevolgen van de gevonden verschillen, zodat bekend wordt in welke mate bepaalde leerlingkenmerken van invloed kunnen zijn op de leerkrachtverwachting. Dit onderzoek kan vormgegeven worden door een grootschalig onderzoek op te zetten, waarbij de verschillende leerlingkenmerken uit dit onderzoek, afzonderlijk van elkaar worden onderzocht worden voor kinderen met en zonder ADHD. Door de verschillende leerlingkenmerken afzonderlijk voor leerlingen met en zonder ADHD te onderzoeken, kan onderzocht worden hoe elk leerlingkenmerk een rol speelt in de

uiteindelijke verwachtingen van leerkrachten op het gebied van prestaties en gedrag.

### **5.5 Limitaties en sterke punten**

Dit onderzoek had zowel een aantal limitaties als sterke punten, welke in ogenschouw genomen moeten worden bij het interpreteren van de resultaten. Een eerste beperking van dit onderzoek is het gevaar voor sociaal-wenselijke antwoorden bij de gepleegde interviews. Het feit dat alle respondenten de onderzoeker kennen, kan potentieel leiden tot sociaal-wenselijke antwoorden, waardoor de resultaten wellicht een vertekend beeld kunnen geven. De sociaal-wenselijkheid van de leerkrachten kan ook verhoogd zijn, omdat negatieve verwachtingen over gedrag en prestaties van leerlingen over het algemeen niet snel worden uitgesproken door leerkrachten. Babad et al., (1991) betogen namelijk dat veel leerkrachten bewust of onbewust gemotiveerd zijn om negatieve gevoelens richting een leerling te verbergen. Echter, is voorafgaand aan het onderzoek het belang van waarheidsgetrouwe antwoorden expliciet benadrukt. Daarnaast blijkt uit recent onderzoek van Kühne (2018) dat respondenten minder sociaal-wenselijke antwoorden geven wanneer zij de onderzoeker kennen.

Een andere beperking waarmee rekening moet worden gehouden, is de steekproef van respondenten. Ten eerste, betreffen vijf van de zes respondenten leerkrachten in opleiding. Dit betekent dat zij in het laatste jaar van de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs zitten en nog niet afgestudeerd zijn. Hierdoor is er sprake van een grote heterogeniteit in ervaring en leeftijd van de respondenten. Doordat leerkrachten over het algemeen beperkte klaservaring hebben, is er ook in verschillende mate begrip en kennis van het ADHD-label (Koonce et al., 2004). Hierdoor zijn de resultaten van dit onderzoek wellicht niet geheel representatief voor alle leerkrachten op basisscholen in Noord-Nederland. Er moet dus voorzichtig omgegaan worden met het generaliseren van deze resultaten naar leerkrachten in de praktijk. Verder blijkt uit onderzoek dat leerkrachten in opleiding gedragingen van kinderen met ADHD over het algemeen als ernstiger beschouwen (Ohan et al., 2011), waardoor deze leerkrachten van tevoren meer negatieve verwachtingen vormen over het kind en als gevolg daarvan ook meer informatiebronnen raadplegen. Desalniettemin, komen de belangrijkste bevindingen uit de interviews met de leerkrachten in opleiding overeen met eerdere onderzoeken en de antwoorden van de ervaren leerkracht in dit onderzoek.

Een sterk punt van dit onderzoek is dat het huidige onderzoek, in tegenstelling tot andere recente onderzoeken naar leerkrachtverwachtingen, een kwalitatief onderzoek betreft. De respondenten konden input geven, waardoor onderliggende motieven naar boven konden komen. Zo kon er doorgevraagd worden wanneer antwoorden onduidelijk waren, waardoor respondenten langer over hun antwoorden konden nadenken of hun antwoord bij konden

stellen. Deze manier van informatie verzamelen heeft tot een genuanceerder beeld van de informatiebronnen van leerkrachten geleid.

Verder betreft de timing van de interviews, in tegenstelling tot andere onderzoeken, een sterk punt van dit onderzoek. Zo is het onderzoek van Hinnant et al. (2009) uitgevoerd in de lente, terwijl de periode waarin misopvattingen van leerkrachten het sterkst verband houdt met de academische prestaties van leerlingen tussen het begin van het schooljaar en het einde van het schooljaar betreft. De interviews in dit onderzoek zijn eind november afgenomen, wat betekent dat de leerkrachten hun voorbereidingen op de komst van nieuwe leerlingen ongeveer 3 maanden geleden hebben getroffen. Hierdoor is aannemelijk dat leerkrachten zich de geraadpleegde bronnen en de verwachtingen die aan de hand daarvan zijn ontstaan, redelijk goed kunnen herinneren.

Ondanks de limitaties, toont dit onderzoek aan dat er grote verschillen gevonden worden in de mechanismen (informatiebronnen, geïnvesteerde tijd en leerlingkenmerken) die een rol spelen bij de totstandkoming van leerkrachtverwachtingen bij leerlingen met en zonder ADHD. De genoemde verschillen kunnen grotendeels ontstaan als gevolg van de diagnose ADHD, omdat leerkrachten problemen voorzien op basis van kenmerken en gedragingen die typisch bij ADHD horen. Aangezien het niet bekend is in hoeverre deze verschillen zich uiten in de uiteindelijke leerkrachtverwachtingen, is vervolgonderzoek hiernaar nodig.

## 6. Literatuurlijst

- American Psychiatric Association. (2014). Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5). Amsterdam: Boom Psychologie & Psychiatrie.
- Babab, E. (2009). *The social psychology of the classroom*. New York, NY: Routledge
- Batzle, C.S., Weyandt, L. L., Janusis, G.M., & DeVietti, T. L. (2010). Potential Impact of ADHD with Stimulant Medication Label on Teacher Expectations. *Journal of Attention Disorders, 14*(2), 157-166. doi:10.1177/1087054709347178
- Beiro, F.L. & Ramaekers, M. (2016). *Steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs*. CBS.
- Boeije, H. R. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity, 36*, 391-409.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2021). Kinderen van 4-12 jaar met ADHD.
- Clark, M.D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 69-79. doi:10.1177/002221949703000106
- Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). Teachers' attitudes and students' opposition. School misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. *Teaching and Teacher Education, 28*, 860-869. Doi:10.1016/j.tate.2021.03.008
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis. *SAGE Open, 4*(1), 215824401452263. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fox, J.D., Stinnett, T.A. (1996). The effects of the labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the School, 33*, 143-152.

- Gezondheidsraad (2000). *Diagnostiek en behandeling van ADHD*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Hafen, C.A., Ruzek, E.A., Gregory, A., Allen, J.P., & Mikami, A.Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 426-241. doi:10.1177/0165025415579455
- Hinnant, J.B., O'Brien, M., & Ghazarian, S.R. (2009). The longitudinal relations of teacher expectations to achievement in the early school years. *Journal of Educational Psychology*, 101, 662-670. doi:10.1037/a0014306
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008-2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73. doi:10.1177/0004944118824420
- Jussim, L., Harber, K.D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr902\_3
- Kelly, S., & Carbonaro, W. (2012). Curriculum tracking and teacher expectations: Evidence from discrepant course taking models. *Social Psychology of Education*, 15, 271-294. doi:10.1007/s11218-012-9182-6
- Koomen, H.M.Y., Verschueren, K., Pianta, R.C. (2007). *Leerling-Leraar Relatie Vragenlijst. Handleiding [Student-Teacher Relationship Questionnaire. Manual]*. Houten:Bohn Stafleu van Loghum.
- Koonce, D.A., Cruce, M.K., Aldrige, J.O., Langford, C.A., Sporer, A.K., & Stinnett, T.A. (2004). The ADHD label, analogue methodology, and participants' geographic location on judgements of social and attentional skills. *Psychology in the Schools*, 41(2), 221-234. <https://doi.org/10.1002/pits.10150>
- Kühne, S. (2018). From Strangers to Acquaintances? Interviewer Continuity and Socially Desirable Responses in Panel Surveys. *Survey Research Methods*, 12(2), 121-156. <https://doi.org/10.18148/srm/2018.v12i2.7299>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 32(3), 159-165.

- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, 8, 193-210.  
doi:10.2307/4609267
- Ohan, J.L., Visser, T.A.W., Strain, Melanie C., Allen, L. (2011). Teachers' and Education Students' Perception of and Reactions to Children with and without the Diagnostic Label 'ADHD'. *Journal of School Psychology (49)*, 81-105.  
<http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Pit-ten Cate, I.M., & Glock, S. (2018). Teacher Expectations Concerning Students with Immigrant Backgrounds or Special Educational Needs. *Educational Research and Evaluation*, 23(3-5), 277-294. doi:10.1080/13803611.2018.1550839.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education*, 35, 303-333.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C.M. (2008) Teacher expectations. In T. Good (Ed.), *21<sup>st</sup> century education: A reference handbook* (pp.I-254-I-265). Thousand Oaks: SAGE Publications.  
doi:10.4135/9781412964012.n27.
- Rubie-Davies, C.M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.  
doi:10.1348/0007099909X466334
- Rubie-Davies, C.M., Weinstein, R.S., Huang, F.L., Gregory, A., Cowan, P.A., & Cowan, C.P. (2014). Successive teacher expectation effects across the early school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 181-191.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labelled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behaviour*, 54, 462-480. doi:10.1177/0022146513503346
- Smith, A.E., Jussim, L., & Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 548. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.548>



- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology, 59*.  
doi-org.proxyub.rug.nl/10.1016/j.cedpsych.2019.101787
- Timmermans, A.C., & Rubie-Davies, C.M. (2018). Do Teachers Differ in the Level or in the Extent to Which They Differentiate in Expectations? Relations between Teacher-Level Expectations, Teacher Background and Beliefs, and Subsequent Student Performance. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 241-263.  
doi:10.1080/13803611.2018.1550837
- Timmermans, A.C., de Boer, H., & van der Werf, M.P.C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education: An International Journal, 19*(2), 217-240.  
<http://dx.doi.org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s11218-015-9326-6>
- Timmermans, A.C., Rubie-Davies, C.M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50<sup>th</sup> anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 91-98. doi:10.1080/13803611.2018.1548785.
- Tyler, K.M., & Boelter, C.M. (2008). Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. *Negro Educational Review, 59*, 27-44.
- Unpublished Manuscript (2021). Contemporary educational psychology. Elementary teachers' foreknowledge about their student.
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education, 29*, 1-15. doi:10.1080/08856257
- Wang, S., Rubie-Davies, C.M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 124-179. doi:10.1080/13803611.2018.1548798

## **Bijlagen**

### **Bijlage 1: Interviewleidraad**

#### **Introductie**

Ten eerste wil ik u graag bedanken dat u mee wilt doen aan dit onderzoek. Voordat we beginnen met het interview wil ik vertellen dat ik graag het gesprek zou willen opnemen zodat ik het later nog eens kan terugluisteren als ik aan de slag ga met het verwerken ervan.

Dan nogmaals voor de opname, gaat u akkoord met het opnemen van het interview?

De transcripten zullen ter controle naar u gestuurd worden. Als u akkoord gaat met de transcripten, zullen de opnames verwijderd worden. Gaat u hiermee akkoord?

Ik zal mijzelf eerst even voorstellen. Ik ben Sigrid de Boer, derdejaars Pedagogische Wetenschappen student aan de Rijksuniversiteit Groningen. Op dit moment doe ik mijn bachelorwerkstuk over leerkrachtverwachtingen in het onderwijs. Het doel van het onderzoek is onderzoeken welke informatie er verzameld wordt door leerkrachten en in hoeverre deze verschillend is ten opzichte van kinderen met en zonder ADHD.

Er zijn geen goede of foute antwoorden. Als er vragen zijn die u liever niet wilt beantwoorden dan mag dat, dit kunt u gewoon aangeven en dan gaan we daar verder niet op in. Ook als u wilt stoppen met het interview mag u dat te allen tijde aangeven. Mocht er iets onduidelijk zijn, dan mag u dat altijd aangeven, dan zal ik voor verheldering proberen te zorgen. Ik wil nog even benadrukken dat uw verhalen en ervaringen uit de praktijk voor mijn onderzoek erg van belang zijn. Ik werk zelf niet in de onderwijspraktijk, dus door uw verhalen kan ik meer kennis opdoen voor dit onderzoek. Schroom daarom niet om alles wat u te binnen schiet te vertellen, daar helpt u mij alleen maar mee.

Het interview wordt anoniem verwerkt, dus er zullen geen namen genoemd worden in het onderzoeksverslag. Daarnaast blijft alles wat u vertelt tussen mij en u, dit wordt verder niet gedeeld met derden. Verder zal het interview ongeveer dertig minuten duren, maar mocht u ergens een pauze nodig hebben dan mag u dat natuurlijk altijd aangeven.

Heeft u nog vragen of opmerkingen voordat we beginnen aan het interview?

#### **Startvraag:**

Zou u zichzelf even willen voorstellen?

1. Korte introductie van de persoon zelf (leeftijd, welke opleiding gedaan)
2. Hoelang bent u werkzaam binnen het basisonderwijs?

#### **‘Ijsbreker algemeen’**

4. Waarom heeft u destijds ervoor gekozen om te gaan werken in het basisonderwijs?

### **Operationalisering ADHD**

In dit onderzoek zal er gekeken worden naar de leerkrachtverwachting ten opzichte van een leerling met ADHD en een leerling zonder ADHD. Een leerling met ADHD wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een leerling met een vastgestelde diagnose ADHD, zonder andere bijkomende diagnoses. Een leerling zonder ADHD wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een leerling zonder de diagnose ADHD en ook zonder andere diagnoses. Hierbij wordt een vergelijking gemaakt tussen kinderen met en zonder ADHD die vergelijkbaar met elkaar presteren. Zijn hier nog vragen over?

### **Informatieverzameling reguliere leerlingen :**

5. Op welke manier bereidt u zich voor bij reguliere leerlingen zonder gedrags- of leerproblemen, voordat zij bij u in de klas komen?
6. Welke informatiebronnen gebruikt u voordat een reguliere leerling zijn intrede doet in de klas? (denk onder andere aan overdrachten van leerkrachten, leerlingvolgsysteem, gesprekken met ouders, methodetoetsen)
7. Zou u de verschillende bronnen die u heeft genoemd op volgorde kunnen zetten van meest belangrijk naar minst belangrijk? Waarom heeft u gekozen voor deze volgorde?
8. Hoeveel tijd besteedt u aan het voorbereiden voor reguliere leerlingen?
9. Op welke leerlingkenmerken let u, wanneer een reguliere leerling zijn intrede doet in de klas? (denk aan gedrag in de klas, populariteit, zelfvertrouwen, werkhouding, leerkracht-leerling relatie)
10. Zou u een reguliere leerling zonder gedrags- of leerproblemen, die u dit jaar in de klas hebt, in gedachten willen nemen en mij uit kunnen leggen hoe u zich heeft voorbereid op de komst van deze leerling?

Doorvragen: Heeft u op basis van de informatie die u heeft verzameld op voorhand verwachtingen gevormd over het presteren van het kind? Zo ja, zou u deze verwachtingen uit kunnen leggen?

Doorvragen: Heeft u op basis van de informatie die u heeft verzameld op voorhand verwachtingen gevormd over het gedrag van het kind het in de klas? Zo ja, zou u deze verwachtingen uit kunnen leggen?

### **Informatieverzameling kinderen met ADHD:**

11. Op welke manier bereidt u zich voor bij kinderen met ADHD, voordat zij bij u in de klas komen?

12. Welke informatiebronnen gebruikt u aan het begin van het schooljaar om een leerling beter te leren kennen wanneer een leerling met ADHD zijn intrede doet in de klas?

13. Zou u de verschillende bronnen die u heeft genoemd op volgorde kunnen zetten van belangrijkste naar minst belangrijk, wat zou deze volgorde zijn? Waarom heeft u gekozen voor deze volgorde?

13. Hoeveel tijd besteedt u aan het voorbereiden voor deze leerlingen?

14. Op welke leerlingkenmerken let u, wanneer een kind met ADHD zijn intrede doet in de klas? (denk aan gedrag in de klas, populariteit, zelfvertrouwen, werkhouding, leerkracht-leerling relatie)

15. Zou je een leerling met alleen ADHD, die u dit jaar in de klas heeft, in gedachten willen nemen en mij uit kunnen leggen hoe u zich dit jaar heeft voorbereid op de komst van deze leerling?

Doorvragen: Heeft u op basis van de informatie die u heeft verzameld op voorhand verwachtingen gevormd over het presteren van het kind? Zo ja, zou u deze verwachtingen uit kunnen leggen?

Doorvragen: Heeft u op basis van de informatie die jij hebt verzameld op voorhand verwachtingen gevormd over het gedrag van het kind het in de klas? Zo ja, zou u deze verwachtingen uit kunnen leggen?

## Afsluiting

- We zijn bijna aan het einde gekomen van dit gesprek.
- Samenvatting geven. Klopt dit wat ik nu zeg?
- Is er nog iets wat we volgens u nog niet besproken hebben, maar wat u wel belangrijk vindt dat er gezegd wordt?
- Hoe heeft u het interview gevonden?
- Bedankt voor alle input en uw tijd! Ik stuur u zo snel mogelijk het transcript van het interview. Mocht u daar nog opmerkingen over hebben, dan hoor ik het graag.

## Bijlage 2: Codeboom in definitietabel

**Rood** = vooropgesteld aan de hand van theoretisch kader

**Groen** = open coderen tijdens interviews

Code	Definitie	Subcodes
<b>INFORMATIEBRONNEN</b>	Omschreven in onderstaande factoren	

<p><b>Binnen de school</b></p>	<p>Voorkennis vergaren aan de hand van informatie die verkregen wordt binnen de school.</p> <p>VB: Groepsoverdracht</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Vorige leerkrachten</li> <li>○ Eigen observaties</li> <li>○ Leerlingvolgsysteem</li> <li>○ Intern begeleider</li> <li>○ SCOL-scores</li> </ul> </li> <li>○ Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Vorige leerkrachten</li> <li>○ Eigen observaties</li> <li>○ Leerlingvolgsysteem</li> <li>○ SCOL-scores</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>School-gerelateerde evenementen</b></p>	<p>Voorkennis vergaren aan de hand van informatie die verkregen wordt via school-gerelateerde evenementen</p> <p>VB: Schoolreisje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Extra curriculaire activiteiten</li> </ul> </li> <li>● Reguliere leerling <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Extra curriculaire activiteiten</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Buiten de school</b></p>	<p>Voorkennis vergaren aan de hand van informatie die verkregen wordt buiten de school.</p> <p>VB: Elkaar tegenkomen in de supermarkt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Willekeurige plekken</li> <li>○ Ouders</li> <li>○ Informatie vanuit opleiding/literatuur</li> <li>○ Andere begeleiders</li> </ul> </li> <li>● Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Willekeurige plekken</li> <li>○ Ouders</li> </ul> </li> </ul>

<b>Elektronische wegen</b>	Voorkennis vergaren aan de hand van elektronische wegen.  VB: Contact via e-mail	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Sociale media</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerling <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Sociale media</li> </ul> </li> </ul>
<b>VOORBEREIDINGSTIJD</b>	De benodigde tijd voor het voorbereiden op de komst van een nieuwe leerling in de klas aan het begin van het nieuwe schooljaar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veel</li> <li>○ Weinig</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Veel</li> <li>○ Weinig</li> </ul> </li> </ul>
<b>LEERLINGKENMERKEN</b>	Omschreven in onderstaande 5 factoren	
<b>Werkhouding</b>	Attitude die een leerling heeft als het gaat om het leerproces.  VB: Het maken van huiswerk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Inspanning</li> <li>○ Maken huiswerk</li> <li>○ Oplettendheid</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Inspanning</li> <li>○ Maken huiswerk</li> <li>○ Oplettendheid</li> </ul> </li> </ul>
<b>Populariteit</b>	De mate van populariteit in de klas.  VB: Hoeveelheid vrienden in de klas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Relatie met klasgenoten</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Relatie met klasgenoten</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>Zelfvertrouwen</b></p>	<p>Het gevoel van eigenwaarde en het vertrouwen van een persoon in zichzelf in dat wat hij of zij kan of hoe diegene is.</p> <p>VB: Opkomen voor zichzelf.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Assertiviteit</li> <li>○ Onafhankelijkheid</li> <li>○ Zelfverzekerdheid</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Assertiviteit</li> <li>○ Onafhankelijkheid</li> <li>○ Zelfverzekerdheid</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Leerkracht-leerling relatie</b></p>	<p>De kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en leerling</p> <p>VB: Hoeveelheid onenigheid tussen leerkracht en leerling.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Nabijheid</li> <li>○ Conflict</li> <li>○ Afhankelijkheid</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Nabijheid</li> <li>○ Conflict</li> <li>○ Afhankelijkheid</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Gedrag in de klas</b></p>	<p>Het gedrag dat een kind vertoont in de klas.</p> <p>VB: Het respecteren van regels in de klas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ADHD <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Naleven regels</li> <li>○ Gepast gedrag</li> </ul> </li> <li>• Reguliere leerlingen <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Positief</li> <li>○ Negatief</li> <li>○ Naleven regels</li> <li>○ Gepast gedrag</li> </ul> </li> </ul>