

**De impact van de Druk & Dwars training op de stressbeleving en gedragsbeoordeling
van leerkrachten en pedagogisch medewerkers**

Marinthe Nijdam, 6124143

Masteropleiding (orthopedagogiek), Faculteit der Gedrags- en
Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

W. de Vries, MSc.

Dr. E. Kamphorst

30 mei 2025

Aantal woorden: 7354

Samenvatting

Achtergrond: Met de invoering van de Wet Passend Onderwijs volgen steeds meer kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte regulier onderwijs. Het ondersteunen van deze diverse behoeften, zoals bij kinderen met Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), vraagt veel van de pedagogische en educatieve vaardigheden van professionals. Dit kan leiden tot verhoogde stress, wat negatieve gevolgen heeft voor interacties met leerlingen en het geven van effectief onderwijs. Het is daarom belangrijk om educatieve professionals, zoals leerkrachten en pedagogisch medewerkers, via trainingen als Druk & Dwars kennis en handvatten over ADHD te bieden, zodat zij beter kunnen omgaan met probleemgedrag.

Methode: In dit kwantitatieve onderzoek met een quasi-experimenteel design en herhaalde metingen is onderzocht wat de impact is van de Druk & Dwars-training op ervaren stress en coping van educatieve professionals en op hun beoordeling van probleemgedrag. De interventiegroep bestond uit 99 personen en de controlegroep uit 106. **Resultaten:** De training leidde niet tot significante vermindering in ervaren stress of in de omgang met stress. Hoewel een lichte daling in ervaren probleemgedrag zichtbaar was binnen de interventiegroep, was deze verandering niet significant ten opzichte van de controlegroep.

Conclusie: De training bracht geen significante verandering teweeg in de stressbeleving en gedragsbeoordeling. **Discussie:** Mogelijke verklaringen zijn een tijdelijke toename van belasting door deelname aan de training en het beperkte effect van gedragsinterventies bij ernstig probleemgedrag. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om gebruik te maken van interviews en klasobservaties. Voor de praktijk wordt aanbevolen om school- en opvangmanagement actief te betrekken in het professionaliseringsproces.

Abstract

Background: Since the introduction of Inclusive Education Act (*Wet Passend Onderwijs*), more children with additional support needs are attending mainstream schools. Supporting these diverse needs, such as those of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), places considerable demands on the pedagogical and educational skills of professionals. This can lead to increased stress, negatively affecting interactions with students and the ability to provide effective education. Therefore, it is important to offer education professionals, teacher and childcare workers, knowledge and tools related to ADHD, through training programs like *Druk & Dwars*, to help them manage challenging behaviour effectively. **Method:** This quantitative study used a quasi-experimental design with repeated measures to examine the impact of the *Druk & Dwars* training on perceived stress and coping among educational professionals, as well as on their assessment of children's problem behaviour. The intervention group included 99 participants and the control group 106. **Results:** The training did not lead to a significant reduction in perceived stress or coping ability. While the intervention group showed a slight decrease in perceived problem behaviour, the change was not statistically significant compared to the control group. **Conclusion:** The training did not produce a significant effect on stress perception or behaviour assessment. **Discussion:** Possible explanations include a temporary increase in workload due to participation and the limited effectiveness of behavioural interventions in cases of severe problem behaviour. Future research is advised to include interviews and classroom observations. In practice, it is recommended to actively involve school and childcare management in the professional development process.

Inhoudsopgave

Inleiding	6
Methode.....	10
Design	10
De Druk & Dwars training.....	10
Deelnemers.....	10
Meetinstrumenten.....	11
Procedure.....	12
Analyse.....	12
Resultaten.....	14
Assumptietoetsing.....	14
Baseline	14
Ervaren Stress.....	15
Coping.....	16
Ervaren Gedragsproblemen.....	17
Samenhang tussen Ervaren Stress en Ervaren Gedragsproblemen	18
Conclusie en Discussie.....	19
Conclusie.....	19
Discussie	19
Sterke en zwakke punten van het onderzoek	22
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	23
Aanbevelingen voor de praktijk	24
Literatuurlijst.....	26
Bijlage 1 Normaliteitsassumptie variabele <i>Ervaren Stress</i>	35
Bijlage 2 Normaliteitsassumptie variabele <i>Coping</i>	37
Bijlage 3 Normaliteitsassumptie variabele <i>Ervaren Probleemgedrag</i>	39
Bijlage 4 Assumptietoetsing Lineairiteit Pearsons Rho correlatie.....	41

Bijlage 5 Assumptietoetsing Normaliteit Pearsons Rho Correlatie	43
---	----

Inleiding

Door het aannemen van het Salamanca Statement zijn de eerste stappen gezet richting inclusiever onderwijs. Deze verklaring pleit ervoor dat elk kind een fundamenteel recht heeft op onderwijs en de gelegenheid moet hebben om een aanvaardbaar niveau van leren te bereiken en te onderhouden (UNESCO, 1994). In 2014 heeft Nederland hierop aansluitend de Wet Passend Onderwijs aangenomen (Inspectie van het Onderwijs, z.d.). Met als doel dat alle kinderen een passende onderwijsplek krijgen en dat steeds meer kinderen onderwijs kunnen volgen op een reguliere school, ook als ze extra ondersteuning nodig hebben (Rijksoverheid, z.d.). Het realiseren van deze wet doet een groot beroep op de pedagogische- en educatieve vaardigheden van professionals. Zo'n 20 tot 25 procent van de leerlingen binnen het primair onderwijs heeft een extra ondersteuningsbehoefte (Ledoux & Waslander, 2020). Dit geldt bijvoorbeeld voor leerlingen met de diagnose Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), die extra aandacht vragen op het gebied van emotieregulatie, omgang met leeftijdsgenoten, planvaardigheden en aansturing in het leerproces (Aldabbagh et al., 2022). Leerkrachten hebben echter niet meer hulp gekregen bij de ondersteuning van deze leerlingen sinds deze wet is aangenomen en ervaren meer belasting (Ledoux & Waslander, 2020).

De opeenstapeling van belasting kan leiden tot stress. Stress wordt gedefinieerd als het gevolg van een onbalans tussen eisen en beschikbare middelen. Aanhoudende stress kan uiteindelijk resulteren in een burn-out (Herman et al., 2018). Uit de resultaten van de Landelijke Enquête Arbeidsomstandigheden blijkt dat het percentage burn-out klachten onder leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs ligt op 27,3 procent. Dit ligt boven het landelijke gemiddelde van 17 procent van alle beroepsgroepen (Sikkes, 2020). Oorzaken van ervaren stress zijn divers, maar storend gedrag van leerlingen wordt door leerkrachten gerapporteerd als een van de meest cruciale factoren (Dicke et al., 2014). Hoe met de hoeveelheid stress wordt omgegaan (oftewel coping) speelt een belangrijke rol in het verhogen of verlagen van het risico op een psychologische burn-out (Shin et al., 2014; Spaan et al., 2023). Burn-out klachten van de leerkracht en het storende gedrag van leerlingen beïnvloeden daarnaast elkaar. Storend gedrag van leerlingen is niet alleen een belangrijke voorspeller van leerkrachtstress, maar andersom kan hun ervaren stress ook een negatieve invloed hebben op het gedrag van leerlingen. Stress kan leerkrachten ervan weerhouden om instructiepraktijken effectief te implementeren en kan een negatieve invloed hebben op hun

interacties met leerlingen. Dit kan negatief gedrag van leerlingen uitlokken, zoals het tegendraads reageren op de leerkracht (Kokkinos, 2007; Herman et al., 2018; Geving, 2007).

Kinderen die uitdagend gedrag in de klas vertonen, worden veelvuldig gediagnosticeerd, onder andere met de diagnose ADHD (Kazda et al., 2021; Batstra, 2023). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) wordt in de vijfde editie van de Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5) omschreven als een stoornis die wordt gekenmerkt door een aanhoudend patroon van onoplettendheid, desorganisatie en/of hyperactiviteit-impulsiviteit dat het functioneren of de ontwikkeling belemmert (American Psychiatric Association, 2013). Deze gedragingen moeten tot uiting komen voor het twaalfde levensjaar en voorkomen in twee of meer contexten (bijvoorbeeld thuis en school) om in aanmerking te komen voor een diagnose (American Psychiatric Association, 2013).

Verschillende onderzoeken wijzen op een stijging in de prevalentie van ADHD-diagnoses (Abdelnour, Jansen & Gold, 2022; Timimi & Radcliffe, 2005; Fabiano & Haslam, 2020). Dit is echter geen positieve trend. Door een classificatie kunnen leerkrachten onbedoeld lagere prestatieverwachtingen vormen, die als een selffulfilling prophecy, zorgen voor lagere prestaties van de leerling zelf (Te Meerman et al., 2017). Tevens blijkt uit onderzoek dat classificaties gepaard gaan met algehele meer negatieve oordelen over het kind (Franz et al., 2023). Zo zijn in vignette-onderzoeken beschrijvingen gepresenteerd aan leerkrachten van kinderen met ADHD-gerelateerde gedragingen, waarbij de aanwezigheid van een ADHD-diagnostisch label varieerde. Wanneer het label aanwezig was, beoordeelden de leerkrachten het gedrag van de leerlingen als problematischer (Metzger & Hamilton, 2021). Wanneer een biologische oorzaak van ADHD-gerelateerd gedrag werd gepresenteerd, werd dit geassocieerd met moeilijkere behandelbaarheid en lagere prognose verwachtingen (Lebowitz et al., 2016).

De opvatting dat het gedrag van leerlingen wordt veroorzaakt door ADHD en dat dit te herleiden is naar biologische oorzaken, komt voort uit de biomedisch visie (Lebowitz et al., 2016). Volgens de biomedische visie is ADHD een neurologische ontwikkelingsstoornis, waarbij wordt gewezen op een verschil in anatomie van de hersenen van personen met ADHD in vergelijking met personen zonder ADHD (Boon, 2020; Hoogman et al., 2017). Deze bevindingen worden echter gebaseerd op kleine verschillen die tussen groepen worden gevonden. Groepsverschillen voorspellen uiteindelijk weinig over het individu, omdat de variatie binnen groepen groot is (Te Meerman, 2024). Daarnaast wordt vanuit de biomedische

visie veronderstelt dat genen ook een belangrijke rol spelen in de etiologie van ADHD (Faraone & Larsson, 2019). Deze hoge percentages worden alleen gebaseerd op studies die onvoldoende de invloed van genen en omgeving kunnen onderscheiden. Moleculaire genetische studies kunnen dat wel en komen tot de bevindingen van erfelijkheidsschattingen van één of twee procent (Ronald et al., 2021).

In de orthopedagogische visie wordt de nadruk gelegd op de rol van de omgeving, aangezien de omgeving een grote invloed heeft op het gedrag van het kind (Batstra, 2023). Zo blijkt dat een lage sociaaleconomische status en/of een minder ondersteunde thuisomgeving verband houdt met enerzijds een verhoogd risico op het vertonen van ADHD-gerelateerde gedragingen en anderzijds door leerkrachten meer waargenomen hyperactiviteit/impulsiviteit (Russell et al., 2016; Mulligan et al., 2013). Hoe het gedrag van het kind door volwassenen wordt waargenomen, speelt eveneens een belangrijke rol bij het wel of niet krijgen van een ADHD-classificatie (Batstra, 2023). De classificatie wordt namelijk gebaseerd op informatie van ouders, leerkrachten en clinici (Freedman & Honkasilta, 2017). Factoren zoals tolerantie, vaardigheden en verwachtingen van ouders, leerkrachten en de visie van clinici op afwijkend kindergedrag, kunnen de beoordeling van de ernst van het gedrag beïnvloeden (Batstra, Nieweg & Hadders-Algra, 2014). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Doumen en collega's (2008) dat leerkrachten in reactie op de waarneming van probleemgedrag bij een leerling in toenemende mate gevoelens van conflict internaliseerden, die weer leiden tot een toename in de waarneming van probleemgedrag bij deze leerling. Dit kan medebepalend zijn voor de perceptie van het gedrag (Spilt et al., 2011).

De manier waarop naar kindergedrag wordt gekeken is dus afhankelijk van de context en van opvattingen over wat als probleemgedrag wordt beschouwd en ervaren. Het stellen van een classificatie wordt daarom ook wel als een sociaal construct gezien (Timimi, 2017). Een classificatie is dus geen verklaring voor gedrag, maar alleen een naam om dit gedrag te beschrijven (Batstra, Nieweg & Hadders-Algra, 2014). Vanuit de biomedische visie wordt desalniettemin vaak gedacht dat het gelabelde gedrag wordt veroorzaakt door ADHD. Deze cirkelredenering wordt verdinglijking genoemd (Te Meerman, Freedman & Batstra, 2022). Het gevaar hiervan is dat leerkrachten denken dat ze de verklaring hebben gevonden (ADHD veroorzaakt het gedrag) en daarom niet meer verder hoeven te zoeken in de context (Batstra, Nieweg & Hadders-Algra, 2014). Dit kan ertoe leiden dat leerkrachten het idee krijgen dat het gedrag van het kind moeilijk te beïnvloeden is (Timimi & Taylor, 2004). Leerkrachten die

weinig invloed ervaren op het gedrag van het kind, hebben vaker meer moeite met het omgaan met storend gedrag en ervaren daardoor meer stress (Frohlich et al., 2020).

Het orthopedagogische perspectief biedt een normaliserend startpunt, waarbij gedragsproblemen worden begrepen in relatie tot de context en ontwikkelfase van het kind, in plaats van het gedrag te pathologiseren (Batstra, 2023). Deze visie draagt bij aan een meer genuanceerde houding ten opzichte van ADHD en biedt inzicht in welke omgevingsfactoren aangepast kunnen worden om positieve veranderingen te bewerkstelligen (Poznanski et al., 2018; Toye, Wilson & Wardle, 2018). Dit kan er mogelijk voor zorgen dat leerkrachten en pedagogisch medewerkers meer invloed op het gedrag ervaren en ervaren stress afneemt.

Het aanbieden van gedragsstrategieën aan educatieve professionals kan daarnaast positieve veranderingen in de klas teweegbrengen en zo ervaren probleemgedrag en stress verder verminderen (Aldabbagh et al., 2022; Lautenbach et al., 2020). Uit onderzoek is gebleken dat zowel het gebruik van op antecedenten gebaseerde technieken (zoals het bieden van structuur en duidelijke instructies) als op consequentie gebaseerde technieken (zoals lof, beloning en gepland negeren), effectief zijn om externaliserende ADHD-gedragingen van kinderen te verbeteren (Staff et al., 2022). Daarnaast draagt het geven van positieve feedback door leerkrachten bij aan een hogere verhouding van positieve interacties en vormt het een belangrijk onderdeel van effectieve klassenmanagement (Volpe & Fabiano, 2013). Effectieve interventies die zich gericht focussen op het verminderen van stress van leerkrachten zijn bijvoorbeeld gebaseerd op mindfulness of cognitieve gedragstherapie (Agyapong et al., 2023; Eddy et al., 2019; Flook et al., 2013).

De Druk & Dwars training is een orthopedagogische interventie die werkt vanuit een normaliserend startpunt. Deze training kan een waardevolle aanvulling zijn op bestaande interventies, omdat deze interventie niet gebruik maakt van classificaties, zich richt op het creëren van bewustwording over de biomedische misvattingen en aandacht besteedt aan zelfzorg. Hierdoor ontstaat er meer ruimte voor professionals om vanuit een orthopedagogisch perspectief te kijken naar het gedrag en aandacht te hebben voor de invloed van de omgeving, waaronder hun eigen handelen en verwachtingen. Uit onderzoek van Sluiter (2023) is gebleken dat de Druk & Dwars training voor ouders bijdroeg aan het verminderen van de opvoedstress en het probleemgedrag van hun kinderen. Het huidige onderzoek richt zich op *“de impact van de Druk & Dwars training op de stressbeleving en gedragsbeoordeling van leerkrachten en pedagogisch medewerkers”*. De verwachtingen zijn

dat door de training ervaren stress en de ervaren gedragsproblemen worden verminderd. Daarnaast wordt verwacht dat er een positieve samenhang bestaat tussen de ervaren stress en ervaren probleemgedrag.

Methode

Design

Dit kwantitatieve onderzoek heeft een quasi-experimenteel design. Het onderzoek is onderdeel van een groter project genaamd Druk & Dwars. De interventiegroep in dit onderzoek nam deel aan de Druk & Dwars training en vulde digitale vragenlijsten in voor, na en twee maanden na de training. De controlegroep vulde op dezelfde momenten de vragenlijsten in, maar nam in deze periode niet deel aan de training. Door deze onderzoeksopzet was het mogelijk te onderzoeken wat de impact van de training is op de door leerkrachten en pedagogisch medewerkers ervaren stress en ervaren probleemgedrag.

De Druk & Dwars training

Het project Druk & Dwars is gericht op het voorkomen van onnodige ADHD-classificaties en behandelingen bij kinderen door de opvoedomgeving te versterken. Om dit te realiseren, wordt kennis over ADHD overgedragen, wordt het bewustzijn rondom biomedische misvattingen vergroot en wordt de ontwikkeling van een orthopedagogische visie gestimuleerd. Daarnaast worden er handvaten geboden over hoe met druk en dwars gedrag om kan worden gegaan. Deze training wordt geboden aan leerkrachten, pedagogisch medewerkers en onderwijsassistenten (hierna gezamenlijk educatieve professionals genoemd). De training bestaat uit vijf bijeenkomsten die elk drie uren duren, met een follow-up bijeenkomst die zes tot tien weken na bijeenkomst vijf volgt. De training wordt gegeven aan 10-15 professionals per groep. De onderwerpen die centraal staan op volgorde van de bijeenkomsten zijn: randvoorwaarden, preventie, reageren met een plan, kijken achter het gedrag en reflectie. Tussen de bijeenkomsten gaan de educatieve professionals aan de slag met huiswerk- en praktijkopdrachten. De training is gericht op reflectie en bewustwording en het verder ontwikkelen van begeleidersvaardigheden.

Deelnemers

De deelnemers van dit onderzoek zijn educatieve professionals die met kinderen werken tussen de vier en 12 jaar, die volgens een gemakssteekproef zijn geworven. Een belangrijk voorwaarde is dat de professionals deel mochten nemen aan de training, mits ze bereid waren deel te nemen aan het bijbehorende onderzoek.

De interventiegroep bestond uit 99 personen in totaal, waarvan vijf mannen en 94 vrouwen. Binnen deze groep was het merendeel (57,6 %) leerkracht, 35,4% was pedagogisch medewerker en 7,1% onderwijsassistent. De gemiddelde leeftijd bedroeg 39 jaar ($SD = 11.9$) en de gemiddelde werkervaring 10,6 jaar ($SD = 9.2$). De controlegroep bestond uit 106 personen in totaal, waarvan zes mannen en 100 vrouwen. Binnen deze groep was eveneens het merendeel (67%) leerkracht, 28,3% was pedagogisch medewerker en 4,7% onderwijsassistent. De gemiddelde leeftijd bedroeg 36,8 jaar ($SD = 12.0$) en de gemiddelde werkervaring 11,6 jaar ($SD = 11.0$).

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is nagegaan welk effect de training heeft op de stressbeleving van educatieve professionals en hoe zij het gedrag van kinderen beoordelen. De stressbeleving is uitgevraagd aan de hand van twee losse items, afkomstig van de Brief Teacher Stress and Coping Measure (Eddy et al., 2019). De vraag behorende bij de variabele ‘ervaren stress’ is *‘Hoe stressvol is uw werk als leerkracht/pedagogisch medewerker/onderwijs assistent op dit moment?’*. De vraag behorende bij de variabele ‘coping’ is *‘Hoe goed kunt u omgaan met de stress van uw werk als leerkracht/pedagogisch medewerker/onderwijsassistent?’*. De antwoorden zijn gegeven op een 11-punts Likertschaal (helemaal niet – helemaal wel). De twee losse items zijn vertaald naar het Nederlands door het onderzoeksteam van Druk & Dwars. Uit onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van deze enkelvoudige itembeoordelingen van stress en coping van leerkrachten, blijkt dat deze items toereikend zijn voor het screenen op zorgen over stress en burn-out (Eddy et al., 2019). Het stress-item vertoont matige tot sterke positieve correlaties met de subschaal emotionele uitputting van de Maslach Burnout Inventory, terwijl het coping-item sterke negatieve correlaties vertoont met deze schaal en matig positief correleert met de subschaal persoonlijke bekwaamheid. Dit duidt op een adequate mate van criteriumvaliditeit (Eddy et al., 2019). Bovendien wijzen de test-hertest correlaties op een voldoende betrouwbaarheid van beide items bij herhaalde metingen over tijd (Eddy et al., 2019).

De beoordeling van het gedrag van kinderen is uitgevraagd aan de hand van de Nederlandse versie van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Van Widenfelt et al., 2003). De SDQ is een screeningslijst die de psychische problematiek en vaardigheden meet bij kinderen van drie tot 17 jaar en bestaat uit 25 items met drie antwoordmogelijkheden (niet waar, deels waar en helemaal waar). De deelnemers vulden deze vragen in over het kind waarvan zij op dat moment het meest uitdagende gedrag ervaren. De vragenlijst heeft vijf

subschalen: hyperactiviteit, gedragsproblemen, problemen met leeftijdsgenoten, emotionele problemen en prosociaal gedrag (Van Widenfelt et al., 2003). Alleen de schaal prosociaal gedrag is niet betrokken in dit onderzoek, omdat er is gewerkt met totaalscores van het ervaren probleemgedrag gebaseerd op de eerste vier genoemde schalen. Hierbij geldt dat hoe hoger de Totale Probleemscore, hoe meer problematiek aanwezig kan zijn bij een kind (Theunissen et al., 2016). In het huidige onderzoek hebben de vier schalen een Cronbach's alpha van 0.89, wat duidt op een goede interne betrouwbare samenhang (Streiner, 2003). Uit onderzoek van Stone en collega's (2015) blijkt dat de Cronbach's alpha varieerde van 0.53 tot 0.88. Daarnaast blijkt dat de SDQ hoog correleert met de Child Behavior Checklist en de Teacher's Report Form, wat duidt op een hoge mate van criteriumvaliditeit (Stone et al., 2015).

Procedure

De data zijn verzameld in de periode van september 2022 tot en met juli 2024. Leerkrachten, pedagogisch medewerkers en onderwijsassistenten uit diverse gemeenten in Noord-Nederland zijn benaderd via sociale media, email, telefonisch contact en werkbezoeken, met de uitnodiging om kosteloos deel te nemen aan de training. De deelnemers konden zich vrijwillig opgeven voor de training, mits ze bereid waren om deel te nemen aan het bijbehorende onderzoek.

Na het verkrijgen van de geïnformeerde toestemming, vulden de interventiegroep en de controlegroep op dezelfde drie meetmomenten de vragenlijst in. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 20 minuten. De controlegroep werd gevormd door mensen, die op de wachtlijst stonden voor deelname aan de training, te benaderen. Wanneer de controlegroep nog niet compleet was, werden deelnemers uit de interventiegroep gevraagd om collega's aan te dragen voor het completeren van de controlegroep. Alle deelnemers hebben de vragenlijsten digitaal ingevuld. Voor de digitale gegevensverzameling is qualtrics gebruikt. De data zijn opgeslagen op de beveiligde Y schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Het onderzoeksplan is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyse

De data die verkregen zijn, zijn met behulp van het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) geanalyseerd. Hieronder wordt toegelicht welke analyse is gebruikt om iedere verwachting te toetsen.

De eerste verwachting was dat de training bijdroeg aan het verminderen van de ervaren stress van educatieve professionals. Daarnaast werd verwacht dat de training bijdroeg aan het verminderen van de ervaren gedragsproblemen. Beide verwachtingen zijn getoetst aan de hand van de Repeated Measures Anova (RM-Anova) (Muhammad, 2023). De RM-Anova is een geschikte analyse, omdat het effect van de training, op de afhankelijke variabelen (stress en gedragsbeoordeling) onderzocht kon worden. Dit werd gedaan door het verschil tussen twee groepen (interventie- en controlegroep) verdeeld over tijd (voor-, na- en follow up meting) te analyseren. Als deze interactie significant is ($p < \alpha$, waarbij $\alpha = 0.05$) betekent het dat er een effect is gevonden van de training op de ervaren stress of ervaren gedragsproblemen (Brinkman & Oldenhuis, 2016). Vervolgens is gekeken naar de effectgrootte (partial eta squared (η_p^2)) van eventuele significante verschillen (Bakeman, 2005). Een η_p^2 van 0,01 duidt op een klein effect, een effect van 0,06 duidt op een medium effect en een effect van 0,14 verwijst naar een groot effect (Richardson, 2011). Deelnemers met ontbrekende gegevens voor één van de herhaalde metingen zijn volgens de listwise deletion procedure (behorend bij de RM-Anova in SPSS) uitgesloten van de analyse (Kang, 2013).

Om te onderzoeken of aan de assumpties van een RM-Anova is voldaan, is bekeken aan de hand van Q-Q Plots, of de continue afhankelijke variabelen (stress, coping en ervaren gedragsproblemen) bij benadering normaal verdeeld zijn (Schützenmeister, Jensen & Piepho, 2011). Daarnaast is er aan de hand van boxplots gecontroleerd of er uitschieters zijn. De laatste assumptie is dat er sprake moet zijn van sphericiteit (constante variantie over de meetmomenten). Dit is getoetst door de Mauchly's sphericity test (Muhammad, 2023).

Daarnaast werd verwacht dat er een positieve samenhang bestaat tussen de ervaren stress en ervaren gedragsproblemen van educatieve professionals die de training hebben gevolgd. Om deze relatie te onderzoeken, is de Pearson's productmoment-correlatiecoëfficiënt gebruikt, aangezien dit een geschikte analyse is wanneer beide variabelen van continu meetniveau zijn (Baarda & Van Dijkum, 2019). De correlatie is onderzocht op basis van de verschilcores, berekend uit het verschil tussen de voor- en nameting en tussen de follow-up en voormeting in de interventiegroep. Zo kan de samenhang op korte en lange termijn worden onderzocht. De interpretatie van de effectgrootte van deze correlaties is gebaseerd op de effectgrootte gedefinieerd door Cohen (1988). Bij een kleine effectgrootte ligt de correlatie (r) tussen de 0.10 en 0.29. Bij een gemiddelde effectgrootte ligt

de r tussen de 0.30 en 0.49 en bij een grote effectgrootte ligt de r boven de 0.50 (Cohen, 1988).

Om te testen of er aan de assumpties van de Pearson correlatie is voldaan, is op voorhand onderzocht of de relatie tussen beide variabelen lineair is, door het controleren van scatterplots. Daarnaast is er aan de hand van boxplots gecontroleerd of er uitschieters zijn. Door middel van Q-Q Plots is gecontroleerd of beide variabelen normaal verdeeld zijn. Ten slotte moet er sprake zijn van homoscedasticiteit, dit is gecontroleerd aan de hand van een residual plot (Schober, Boer & Schwarte, 2018).

Resultaten

Assumptietoetsing

De assumpties van de RM-Anova voor de variabelen *ervaren stress*, *coping* en *ervaren gedragsproblemen* zijn op voorhand getoetst. Uit de inspectie van de Q-Q plots blijkt dat alle drie de uitkomstmaten normaal verdeeld zijn (zie bijlage 1, 2 en 3). Voor de variabele *ervaren stress* en *ervaren gedragsproblemen* zijn er geen uitschieters gedetecteerd. Voor *coping* zijn er in elke meting twee uitschieters gedetecteerd. De analyse is uitgevoerd met en zonder uitschieters. Hieruit is gebleken dat deze uitschieters weinig invloed hebben op de resultaten en daarom is gekozen om de uitschieters te behouden. Daarnaast kan volgens de Mauchly's Sphericity Test worden gesteld dat er sprake is van sphericiteit voor *ervaren stress* ($p = .497$), *coping* ($p = .527$) en *ervaren gedragsproblemen* ($p = .265$). Ook blijkt volgens de Little's MCAR dat de missing data random verdeeld is voor *ervaren stress* ($p = .066$), *coping* ($p = .353$) en *ervaren gedragsproblemen* ($p = .264$).

De assumpties van de Pearsons Rho correlatie zijn ook op voorhand getoetst. Op basis van de scatterplot is geen duidelijk patroon in de data te zien (zie bijlage 4). Daarnaast hadden de waargenomen uitschieters in de verschilscores geen significante invloed op de resultaten en zijn daarom behouden in de analyse. Ten slotte blijkt uit de Q-Q Plots dat de residuen normaal verdeeld zijn en dus sprake is van normaliteit en homoscedasticiteit (zie bijlage 5).

Baseline

De interventiegroep en de controlegroep verschilden bij de voormeting niet significant van elkaar op zowel *ervaren stress* ($t(195) = -0.16$, $p = .870$), *coping* ($t(195) = 1.61$, $p = .109$) en *ervaren gedragsproblemen* ($t(197) = -0.81$, $p = .421$). Voor aanvang van de training ervaren zowel de interventiegroep ($M = 4.4$, $SD = 2.4$) als de controlegroep ($M = 4.4$, $SD =$

2.3) een matig niveau van stress. Op de variabele *coping* scoort zowel de interventiegroep ($M = 7.0$, $SD = 1.8$) als de controlegroep ($M = 7.4$, $SD = 1.5$) relatief hoog (Eddy et al., 2019).

Voor de *ervaren gedragsproblemen* geldt dat zowel de educatieve professionals in de interventiegroep ($M = 18.7$, $SD = 5.8$) als in de controlegroep ($M = 18.0$, $SD = 5.5$) een verhoogde score (10 of hoger) rapporteerden op de SDQ op de voormeting (Theunissen et al., 2016). Scores van 17 of hoger kunnen wijzen op klinisch probleemgedrag (Bryant et al., 2020).

Ervaren Stress

De impact van de training op de *ervaren stress* is onderzocht door middel van de RM-Anova analyse. In de RM-Anova geeft de interactieterm groep-bij-tijd aan in hoeverre de uitkomstmaten van de interventiegroep over tijd verschillen van de controlegroep. Hieruit blijkt dat de interventiegroep en de controlegroep over tijd niet significant van elkaar verschillen in hoe stressvol zij hun werk ervaren ($F(2, 144) = 1.04$, $p = .356$). De hoofdeffecten van tijd ($F(2, 144) = 1.65$, $p = .197$) en groep ($F(1, 144) = 0.16$, $p = .690$) zijn eveneens niet significant. Tabel 1 geeft de resultaten van de RM-Anova analyse weer.

Tabel 1

Test van Binnen en Tussen Groepen Ervaren Stress

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η_p^2
Tijd	6.94	2	3.47	1.65	.194	.011
Groep	1.75	1	1.75	0.16	.690	.001
Tijd * Groep	4.36	2	2.18	1.04	.356	.007
Error	606.24	288	2.11			

Uit tabel 2 blijkt dat bij de nameting het gemiddelde van de interventiegroep hoger ligt dan het gemiddelde van de controlegroep. Dit betekent dat de interventiegroep na afronding van de training over het algemeen meer stress ervaart dan de controlegroep, hoewel dit verschil niet significant is. In de follow up meting blijkt dat dit gemiddelde van de interventiegroep weer is gedaald en de controlegroep in verhouding hoger scoort op de ervaren stress. Tabel 2 geeft deze beschrijvende statistieken weer.

Tabel 2

Geschatte Gemiddelden Voormeting, Nameting en Follow-Up voor Ervaren Stress

Conditie	Meting	Mean	SD	N
Interventiegroep	VM	4.4	2.4	98
	NM	4.9	2.3	86
	FU	4.7	2.2	84
Controlegroep	VM	4.4	2.3	99
	NM	4.7	2.2	81
	FU	5.0	2.3	76

VM = voormeting, NM = nameting, FU = follow up.

Coping

Uit de RM-Anova groep-bij-tijd interactie blijkt dat er over tijd tussen de interventie- en de controlegroep eveneens geen significant verschil is gevonden in de mate waarin zij om kunnen gaan met de ervaren stress ($F(2, 144) = 0.34, p = .710$). De hoofdeffecten van tijd ($F(2, 144) = 1.37, p = .257$) en groep ($F(1, 144) = 1.48, p = .226$) zijn eveneens niet significant. Tabel 3 geeft de resultaten van de RM-Anova weer.

Tabel 3

Test van Binnen en Tussen Groepen Coping

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η_p^2
Tijd	4,98	2	2.49	1.37	.257	.009
Groep	7,45	1	7.45	1.48	.226	.010
Tijd * Groep	1,25	2	0.63	0.34	.710	.002
Error	524,73	288	1.82			

Tabel 4 laat zien dat de controlegroep hoger scoort in alle drie de metingen dan de interventiegroep op coping, maar dit verschil is niet significant. Een hoger gemiddelde duidt op het gevoel beter om te kunnen gaan met stress. Wel blijkt het gemiddelde van de controlegroep in de nameting en follow up lager te zijn ten opzichte van de voormeting. In de interventiegroep is een lichte daling van het gemiddelde te zien na het volgen van de training

en twee maanden na de training is het gemiddelde weer toegenomen tot het oorspronkelijke niveau. Tabel 4 geeft deze beschrijvende statistieken weer.

Tabel 4

Geschatte Gemiddelden van Voormeting, Nameting en Follow-Up voor Coping

Conditie	Meting	Mean	SD	N
Interventiegroep	VM	7.0	1.8	98
	NM	6.8	1.8	86
	FU	7.0	1.6	84
Controlegroep	VM	7.4	1.5	99
	NM	7.1	1.8	81
	FU	7.1	1.8	76

VM = voormeting, NM = nameting, FU = follow up.

Ervaren Gedragsproblemen

Uit de RM-Anova groep-bij-tijd interactie blijkt dat de interventiegroep en de controlegroep over tijd niet significant van elkaar verschillen in de mate waarin zij gedragsproblemen ervaren ($F(2, 296) = 2.58, p = .079$). De hoofdeffecten van tijd ($F(2, 296) = 0.65, p = .524$) en groep ($F(1, 148) = 0.55, p = .462$) zijn eveneens niet significant. Tabel 5 geeft de resultaten van de RM-Anova weer.

Tabel 5

Test van Binnen en Tussen Groepen Ervaren Gedragsproblemen

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η_p^2
Tijd	16.12	2	8.06	0.65	.524	.004
Groep	41.90	1	41.90	0.55	.462	.004
Tijd * Groep	63.99	2	31.99	2.58	.079	.017
Error	3689.46	296	12.46			

Hoewel het interactie-effect niet significant is bevonden, is er wel een insignificante trend zichtbaar, waarbij $p = .079$ is. De educatieve professionals scoren namelijk lager na het volgen van de training op het ervaren probleemgedrag, dan voor de training. Terwijl het

ervaren probleemgedrag in de controlegroep toeneemt. Tabel 6 geeft de beschrijvende statistieken weer.

Tabel 6

Geschatte Gemiddelden van Ervaren Gedragsproblemen Totaalscores

Conditie	Meting	Mean	SD	N
Interventiegroep	VM	18.7	5.8	99
	NM	17.5	5.6	86
	FU	17.7	6.0	84
Controlegroep	VM	18.0	5.5	72
	NM	18.5	5.9	81
	FU	18.7	6.4	78

VM = voormeting, NM = nameting, FU = follow up.

Samenhang tussen Ervaren Stress en Ervaren Gedragsproblemen

Pearsons Rho correlaties zijn uitgevoerd om relaties tussen de verschillen van de ervaren stress en ervaren gedragsproblemen te onderzoeken voor de interventiegroep, zowel op korte termijn (nameting – voormeting) als op lange termijn (follow-up – voormeting). Uit de analyses blijkt dat een verandering in ervaren gedragsproblemen door de training niet significant samenhangt met een verandering in de ervaren stress of coping van educatieve professionals. Dit verband geldt zowel op korte termijn als op lange termijn. Tabel 7 geeft deze correlaties weer.

Tabel 7

Pearsons Rho Correlatie tussen Stress en Gedragsbeoordeling

		r	p
Ervaren Stress (NM – VM)	Gedragsbeoordeling (NM – VM)	-.013	.905
Coping (NM – VM)	Gedragsbeoordeling (NM – VM)	.005	.962
Ervaren Stress (FU – VM)	Gedragsbeoordeling (FU – VM)	.079	.475
Coping (FU – VM)	Gedragsbeoordeling (FU – VM)	-.032	.772

VM = voormeting, NM = nameting, FU = follow up.

Conclusie en Discussie

Conclusie

Het huidige onderzoek heeft de impact van de Druk & Dwars training op de stressbeleving en de gedragsbeoordeling van educatieve professionals geanalyseerd. Daarnaast is onderzocht of er een samenhang bestaat tussen de stressbeleving en gedragsbeoordeling van educatieve professionals. Hieruit is gebleken dat de training geen significante verandering heeft teweeggebracht in de ervaren stress van educatieve professionals, hoe zij met stress omgaan en hoe zij probleemgedrag beoordelen. Eveneens is er geen verband gevonden tussen de ervaren stress en de beoordeling van gedrag.

Discussie

In de Druk & Dwars training worden educatieve professionals handvatten geboden voor het omgaan met ADHD-gedrag en wordt aandacht besteed aan zelfzorg. Om deze reden werd verondersteld dat de ervaren stress van educatieve professionals, na het volgen van de training, zou afnemen. Echter blijkt dat de training geen significant effect heeft gehad op de stress die leerkrachten en pedagogisch medewerkers ervaren. Wel was er een trend zichtbaar waarbij de educatieve professionals na afloop en twee maanden na de training meer stress ervaren, dan voor de training. Bovendien nam de coping van de interventiegroep af na de training. Dit kan mogelijk verklaard worden doordat de Druk & Dwars training bestaat uit in totaal zes bijeenkomsten die elk drie uren duren en zelfstudie, wat de belasting van de educatieve professionals tijdelijk verhoogd, waardoor meer stress wordt ervaren en coping lastiger wordt.

Hoewel de coping twee maanden na afloop van de training weer toenam tot het oorspronkelijke niveau, bleef de ervaren stress verhoogd, ondanks het wegvallen van de trainingsbelasting. Een mogelijke verklaring is dat de training educatieve professionals aanzet tot kritische reflectie op het eigen handelen en hen nieuwe handelingsstrategieën aanreikt. Deze toegenomen reflectie, in combinatie met gedragsverandering, kan juist meer stress teweegbrengen. Het integreren van nieuwe kennis en vaardigheden in de praktijk vereist namelijk tijd, herhaling en inspanning (Sims & Fletcher-Wood). Daarnaast moeten leerkrachten en pedagogisch medewerkers omgaan met de spanning tussen weten wat wenselijk is, maar het nog niet volledig kunnen toepassen, wat ook de stress kan doen verhogen (Saka & Celik, 2024).

Sluiter (2023) heeft onderzoek gedaan naar de impact van de Druk & Dwars training voor ouders op onder andere opvoedstress en vond daarbij een significante afname in opvoedstress. Voor leerkrachten en pedagogisch medewerkers werd echter geen significante vermindering in ervaren stress gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de opvoedstress van ouders is gemeten met de Opvoedingsbelasting Vragenlijst, waarin de focus wordt gelegd op de opvoedingssituatie, terwijl in het huidige onderzoek de algemene werkstress centraal stond. Daarnaast zijn de stress- en copingitems mogelijk minder sensitief voor subtiele veranderingen in stressniveaus die voortkomen uit de training, omdat de items niet specifiek gericht zijn op stress in relatie tot probleemgedrag en zelfzorg. Bovendien wordt de stress van educatieve professionals sterk beïnvloed door werk-gerelateerde factoren, zoals een hoge werkdruk, personeelstekort, administratieve lasten, een gebrek aan herstelpauzes en een beperkt gevoel van invloed op besluitvorming (Aloe et al., 2013; Wettstein et al., 2021; Haydon et al., 2018). De Druk & Dwars training heeft echter weinig invloed op deze factoren, wat mogelijk de beperkte impact op de ervaren stress bij deze doelgroep verklaart. Desondanks zijn deze items wel toereikend als screeningsinstrument voor stress, gezien hun sterke correlatie met de subschalen ‘emotionele uitputting’ en ‘persoonlijke bekwaamheid’ van de Maslach Burnout Inventory (Eddy et al., 2019).

Naast dat professionals leren hoe ze om kunnen gaan met ADHD-gerelateerd gedrag, leren professionals ook hoe ze om kunnen gaan met de stress van hun werk. Dit wordt gedaan door uitleg, reflectie en praktische oefeningen gericht op zelfzorg. Echter blijkt dat er geen significant effect van de training is gevonden op de coping van leerkrachten en pedagogisch medewerkers. Dit staat in contrast met studies naar mindfulness-gebaseerde interventies die wel positieve resultaten laten zien (Dicarlo et al., 2020; Flook et al., 2013). Het verschil in effect kan mogelijk verklaard worden door de hogere intensiteit en sterke focus van deze interventies op mindfulness en stressreductie. In tegenstelling tot deze programma's, richt de Druk & Dwars training zich niet primair op stressmanagement, maar op een bredere set van vaardigheden en inzichten. Hierdoor is de intensiteit en frequentie van zelfzorgoefeningen in deze training lager, wat kan verklaren waarom geen significant effect op coping en ervaren stress is gevonden in het huidige onderzoek.

Niet alleen de impact van de training op de stressbeleving is onderzocht, maar ook is onderzocht wat de impact van de training is op de beoordeling van gedrag door educatieve professionals. In tegenstelling tot de verwachting dat de training zou bijdragen aan het verminderen van het ervaren probleemgedrag, is uit de huidige analyse geen significant effect

gevonden. Wel was er een trend zichtbaar, waarbij leerkrachten en pedagogisch medewerkers na afloop van de training lagere scores rapporteerden over het ervaren probleemgedrag. Andere interventiestudies waarin kennis over ADHD en gedragsstrategieën worden aangeboden, rapporteerden wel significante effecten op het ervaren probleemgedrag van kinderen (Hanisch et al., 2020; Corkum et al., 2019). Een verklaring voor het uitblijven van een effect in het huidige onderzoek kan liggen in de ernst van het probleemgedrag. De kinderen in het huidige onderzoek scoorden namelijk gemiddeld boven de klinische grens voor probleemgedrag (Bryant et al., 2020). Onderzoek laat zien dat gedragsinterventies bij kinderen met ADHD met name effectief zijn bij milde tot matige gedragsproblemen, terwijl effecten bij ernstigere problematiek beperkter zijn (Daley et al., 2014).

Daarnaast is er een verschil in onderzoeksopzet, waarbij eerdere studies hebben gewerkt met een individueel interventieplan in tegenstelling tot het huidige onderzoek waarbij training is gericht op de gehele groep. Het kan dus zijn dat in het huidige onderzoek de training wel effect heeft gehad bij de kinderen met milder probleemgedrag, maar dit effect niet naar voren is gekomen uit de huidige analyses. Aangezien alleen het kind dat het meeste hardnekkige probleemgedrag vertoont, geëvalueerd is. In de huidige onderzoeksopzet waren mogelijk de individuele veranderingen over tijd moeilijker te achterhalen, in tegenstelling tot eerdere studies die één kind als referentie hebben genomen en dus veranderingen over tijd op individueel niveau wel konden waarnemen. Desondanks blijft de score over de mate waarin probleemgedrag wordt ervaren, een relevante indicator. Het geeft namelijk een algemeen beeld in het ervaren probleemgedrag, ongeacht van welk kind dit afkomstig is. Dit past bij het doel van de training, omdat het zich niet richt op één specifiek kind, maar juist op het verlagen van het ervaren probleemgedrag voor de educatieve professional binnen de hele groep.

Als laatste is onderzocht of de stressbeleving en de gedragsbeoordeling van leerkrachten en pedagogisch medewerkers in de interventiegroep met elkaar samenhangen. In tegenstelling tot de veronderstelde positieve samenhang, bleek uit huidige onderzoek dat de veranderingen in stress door de training niet samenhangen met de veranderingen in ervaren gedragsproblemen. Echter komt deze bevinding niet overeen met de literatuur. Daaruit blijkt namelijk dat storend gedrag van leerlingen als belangrijkste bron wordt genoemd van stress en de perceptie op dit gedrag gepaard kan gaan met een toe- of afname in stress (Zee, De Jong & Koomen, 2017; Dicke et al., 2014; Spilt et al., 2011; Doumen et al., 2008). Zowel stress en ervaren probleemgedrag worden beïnvloed door meerdere factoren, zoals

individuele coping strategieën, werkdruk en leerkracht- en leerling interacties (Shin et al., 2014; Aloe et al., 2013; Spilt et al., 2011). Deze factoren maken de relatie tussen beide variabelen complexer, waardoor dit verband minder duidelijk naar voren komt in een correlatieanalyse. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de afwezigheid van een significant verband in dit onderzoek. Daarnaast was er sprake van een beperkte variatie in de verschillen van zowel ervaren stress als gedragsproblemen, wat de kans op het vinden van een significant verband verkleint.

Sterke en zwakke punten van het onderzoek

Tot de sterke punten van dit onderzoek behoort het gebruik van een quasi-experimenteel design met herhaalde metingen. Door de interventiegroep te vergelijken met een controlegroep, kon het specifieke effect van de training op ervaren stress, coping en ervaren probleemgedrag worden onderzocht. De interventiegroep en de controlegroep bleken niet significant van elkaar te verschillen bij aanvang van de training, wat het aannemelijker maakt dat eventuele verschillen die na de training worden waargenomen, kunnen worden toegeschreven aan de training in plaats van vooraf bestaande groepsverschillen (Baarda & Dijkum, 2019). Daarnaast is de toepassing van meerdere meetmomenten, zoals in dit onderzoek (voormeting, nameting en follow up), vooral relevant bij gedragsinterventies, omdat veranderingen in perceptie en het handelen zich pas na verloop van tijd manifesteren (Prochaska & DiClemente, 1982). Ook had de Strengths and Difficulties Questionnaire en de stress- en copingitems in dit onderzoek een hoge mate van betrouwbaarheid en criterium validiteit (Stone et al., 2015; Eddy et al., 2019). Dit draagt niet alleen bij aan de nauwkeurigheid en reproduceerbaarheid van de resultaten, maar maakt ook vergelijking met ander onderzoek mogelijk.

Naast deze sterke punten, zijn er ook enkele beperkingen die in overweging genomen moeten worden bij het interpreteren van de resultaten. Om te beginnen konden educatieve professionals zich vrijwillig opgeven voor de training. Professionals die zich aangemeld hebben voor deze training hebben mogelijk al een hoger bewustzijn van of interesse in dit onderwerp. Deze zelfselectiebias kan mogelijk hebben geleid tot een onderschatting van het trainingseffect. Wanneer ook educatieve professionals met minder affiniteit met het onderwerp aan de training hadden deelgenomen, had dit wellicht een grotere verandering teweeg kunnen brengen in de stress en het probleemgedrag dat zij ervaren.

Een andere beperking van dit onderzoek was de hoeveelheid missende data. Door de listwise deletion procedure die door SPSS is toegepast om met missende data om te gaan, is de steekproefgrootte afgenomen. Dit kan de statistische power van het onderzoek negatief hebben beïnvloed (Kang, 2013). Wel blijkt dat de ontbrekende data niet systematisch samenhangt met de onderzochte variabelen en dus waarschijnlijk geen impact heeft op de interne validiteit van de resultaten (Kang, 2013). Bovendien was de steekproef ook na listwise deletion nog relatief groot, met zowel leerkrachten als pedagogisch medewerkers uit verschillende onderwijsinstellingen in Noord-Nederland. Dit biedt de mogelijkheid om de resultaten te generaliseren naar diverse educatieve professionals, wat de externe validiteit van de bevindingen versterkt.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Op basis van de bevindingen en beperkingen van het huidige onderzoek, zou het in vervolgonderzoek waardevol zijn om niet alleen te kijken naar de veranderingen in perceptie van probleemgedrag, maar ook te onderzoeken in hoeverre het daadwerkelijke handelen van leerkrachten en pedagogisch medewerkers verandert na afloop van de training. Hoewel in het huidige onderzoek geen significante afname in ervaren probleemgedrag is gevonden, kan door het meten van zowel perceptie als het handelen, beter worden onderzocht waar mogelijke knelpunten liggen in het effectief verminderen van probleemgedrag. Het uitvoeren van observaties in de klas of in de kinderopvang is een geschikte manier om waar te nemen in hoeverre het handelen van de educatieve professional daadwerkelijk verandert.

Verder is het waardevol om te onderzoeken welke specifieke groepen leerkrachten en pedagogisch medewerkers het meest profiteren van de Druk & Dwars training. Zoals eerder is besproken, kan de zelfselectiebias mogelijk hebben geleid tot een onderschatting van het trainingseffect, wat kan verklaren waarom er geen significante resultaten zijn gevonden. Daarnaast was in dit onderzoek een relatief grote spreiding te zien in de scores van educatieve professionals op ervaren probleemgedrag. Dit kan erop wijzen dat bepaalde subgroepen van professionals, bijvoorbeeld professionals die minder affiniteit hebben met het onderwerp of nog niet beschikken over de juiste kennis, meer baat hebben bij de training dan anderen. Door te onderzoeken welke professionals meer profijt hebben van de training en welke kenmerken hiermee samenhangen, kunnen toekomstige wervingsstrategieën gericht worden ingezet op het bereiken van de professionals die het meeste baat hebben bij de training.

Methodologisch gezien zou vervolgonderzoek kunnen profiteren van een mixed-methods benadering, waarbij kwantitatieve informatie wordt aangevuld met diepte-interviews en observaties in de klas of kinderopvang. Diepte-interviews kunnen waardevolle inzichten opleveren in de onderliggende en contextuele factoren die de relatie tussen ervaren stress en gedragsproblemen beïnvloeden. Aangezien deze relatie vermoedelijk wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals persoonlijke coping-strategieën, werkdruk en interactiepatronen, biedt een kwalitatieve aanpak de mogelijkheid om deze complexe relatie beter te doorgronden (Shin et al., 2014; Aloe et al., 2013; Spilt et al., 2011;). Bovendien kunnen diepte-interviews inzicht geven in hoe educatieve professionals de training ervaren en welke onderdelen zij als helpend of minder helpend beschouwen ten aanzien van de ervaren stress en ervaren probleemgedrag.

Aanbevelingen voor de praktijk

Leerkrachten hebben soms nog onvoldoende kennis over ADHD (Poznanski et al., 2018). Terwijl scholen en educatieve professionals vaak wel de eerste stappen zetten naar een classificatie van ADHD (Wienen et al., 2019). Het wordt daarom aanbevolen om kennis over ADHD onder educatieve professionals te vergroten. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat het beschikken over de juiste kennis over ADHD bijdraagt aan positievere interacties en effectief klassenmanagement (Poznanski et al., 2018; Volpe & Fabiano, 2013).

Daarnaast wordt het aanbevolen om de bewustwording van de biomedische misvattingen en het ontwikkelen van een orthopedagogische visie onder educatieve professionals te stimuleren. Hoewel in het huidige onderzoek geen positief effect is gevonden op ervaren probleemgedrag, vormt de Druk & Dwars training wel een veelbelovende basis om deze kennis en vaardigheden onder educatieve professionals te versterken. Uit eerder onderzoek is namelijk gebleken dat het hebben van een orthopedagogische visie op het gedrag, bijdraagt aan normaliserende en contextuele kijk op het gedrag, waardoor overdiagnostiek kan worden beperkt (Batstra, 2023; Kazda et al., 2021).

Het is van belang om na te gaan wat nodig is om de Druk & Dwars training wel effectief te kunnen implementeren. Bijscholingsprogramma's voor educatieve professionals zijn het meest effectief wanneer ze nauw verbonden zijn met echte, werk-gerelateerde ervaringen en ontworpen zijn om eenvoudig, praktisch en naadloos te integreren in de dagelijkse praktijk (Avola et al., 2025). De Druk & Dwars training speelt hier al deels op in door casusbesprekingen en huiswerkopdrachten in te zetten. Toch lijkt de mate van steun

vanuit de school- of het kinderopvangmanagement bij het toepassen van de geleerde kennis en strategieën hierin een mogelijke rol te spelen. Beperkte mogelijkheden voor professionele ontwikkeling en gebrek aan tijd vormen vaak obstakels voor succesvolle implementatie van interventies in de klas (Corkum et al., 2019). Het is dus van belang om scholen en kinderopvanglocaties actief te betrekken bij het professionaliseringsproces. Dit kan bijvoorbeeld door korte, praktijkgerichte workshops en intervisiemodellen te ontwikkelen waarin leidinggevenden leren hoe zij hun medewerkers kunnen ondersteunen bij het toepassen van de aangeleerde technieken en een positief leerklimaat kunnen vormgeven. Dit draagt bij aan het creëren van een cultuur waarin leerkrachten of pedagogisch medewerkers de ruimte ervaren en zich gesteund voelen om opgedane gedragsstrategieën en kennis ook daadwerkelijk te implementeren. Dit kan uiteindelijk bijdragen aan een duurzame vermindering van ervaren stress en probleemgedrag.

Literatuurlijst

- Abdelnour, E., Jansen, M. O., & Gold, J. A. (2022). ADHD Diagnostic Trends: Increased Recognition or Overdiagnosis? *Missouri medicine*, 119(5), 467–473.
- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Aldabbagh, R., Glazebrook, C., Sayal, K., & Daley, D. (2022). Systematic Review and Meta-Analysis of the Effectiveness of Teacher Delivered Interventions for Externalizing Behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 33(2), 233–274. <https://doi.org/10.1007/s10864-022-09491-4>
- American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Avola, P., Soini-Ikonen, T., Jyrkiäinen, A., & Pentikäinen, V. (2025). Interventions to Teacher Well-Being and Burnout A Scoping Review. *Educational Psychology Review*, 37(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-025-09986-2>
- Baarda, B., & Dijkum, C. V. (2019). *Basisboek Statistiek met SPSS* (Zesde druk). Noordhoff Uitgevers.
- Bakeman, R. (2005). Recommended effect size statistics for repeated measures designs. *Behavior Research Methods*, 37(3), 379–384.
- Batstra, L. (2023). *ADHD: macht en misverstanden* (G. Mulder, Ed.; Zesde, volledig herziene editie). Uitgeverij Lucht.
- Batstra, L., Nieweg, E. H., & Hadders-Algra, M. (2014). Exploring five common assumptions on Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Acta Paediatrica*, 103(7), 696–700.

- Boon, H. J. (2020). What do ADHD Neuroimaging Studies Reveal for Teachers, Teacher Educators and Inclusive Education? *Child & Youth Care Forum: Journal of Research and Practice in Children's Services*, 49(4), 533–561. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09542-4>
- Brinkman, J., & Oldenhuis, H. (2016). *Cijfers spreken; overtuigen met onderzoek en statistiek* (zesde druk). Noordhoff Uitgevers
- Bryant, A., Guy, J., & Holmes, J. (2020). The Strengths and Difficulties Questionnaire Predicts Concurrent Mental Health Difficulties in a Transdiagnostic Sample of Struggling Learners. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587821>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corkum, P., Elik, N., Blotnicky-Gallant, P. A. C., McGonnell, M., & McGrath, P. (2019). Web-Based Intervention for Teachers of Elementary Students With ADHD: Randomized Controlled Trial. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 257–269. <https://doi.org/10.1177/1087054715603198>
- Daley, D., Banaschewski, T., van der Oord, S., Ferrin, M., Danckaerts, M., Doepfner, M., Cortese, S., Sonuga-Barke, E. J. S., Buitelaar, J., Brandeis, D., Coghill, D., Cortese, S., Daley, D., Danckaerts, M., Dittmann, R. W., Döpfner, M., Ferrin, M., Graham, J., Hollis, C., et al. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(8), 835–847, 847. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.05.013>
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 485–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- 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.

- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher–Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Eddy, C. L., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17–32. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.001>
- Fabiano, F., & Haslam, N. (2020). Diagnostic inflation in the DSM: A meta-analysis of changes in the stringency of psychiatric diagnosis from DSM-III to DSM-5. *Clinical Psychology Review*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101889>
- Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24(4), 562–575. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R., & Ratz, C. (2023). The Influence of Diagnostic Labels on the Evaluation of Students: A Multilevel Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1).
- Freedman, J. E., & Honkasilta, J. M. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1296819>
- Frohlich, J. R., Goegan, L. D., & Daniels, L. M. (2020). Practicing Teachers’ Attributions for the Behaviour of Students with Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Alberta Journal of Educational Research*, 66(3), 250–268.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the Types of Student and Teacher Behaviours Associated with Teacher Stress. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(5), 624–640.

- 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>
- Haydon, T., Leko, M. M., Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership* 31(2). https://www.researchgate.net/profile/Todd-Haydon/publication/327703860_Teacher_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors/links/5b9ff5c292851ca9ed11ae5e/Teacher-Stress-Sources-Effects-and-Protective-Factors.pdf
- Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018.) Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (2), 90-100. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1098300717732066>
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M. P., Schweren, L. S. J., van Hulzen, K. J. E., Medland, S. E., Shumskaya, E., Jahanshad, N., Zeeuw, P. d., Szekely, E., Sudre, G., Wolfers, T., Onnink, A. M. H., Dammers, J. T., Mostert, J. C., Vives-Gilabert, Y., Kohls, G., et al. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet. Psychiatry*, 4(4), 310–319. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)
- Inspectie van het Onderwijs. (z.d.). *Toelating en zorgplicht*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/wet-en-regelgeving/garantie-toegang-tot-onderwijs>
- Kang, H. (2013). The prevention and handling of the missing data. *Korean Journal of Anesthesiology*, 64(5), 402–406. <https://doi.org/10.4097/kjae.2013.64.5.402>
- Kazda, L., Bell, K., Thomas, R., McGeechan, K., Sims, R., & Barratt, A. (2021). Overdiagnosis of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *JAMA Network Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.5335>

- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
- Lautenbach, F., Korte, J., Möhwald, A., Heyder, A., & Grimminger-Seidensticker, E. (2020). A 14-Week Intervention Study on Changing Preservice Teachers' Psychological Perspectives on Inclusion: Explicit and Implicit Attitudes, Self-Efficacy, and Stress Perception Toward Inclusion. *Frontiers in Education*, 5.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00007>
- Lebowitz, M. S., Rosenthal, J. E., & Ahn, W.-K. (2016). Effects of Biological Versus Psychosocial Explanations on Stigmatization of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 240–250. <https://doi.org/10.1177/1087054712469255>
- Ledoux, G. & Waslander, S. (2020). *Samenvatting Evaluatie passend onderwijs*. Geraadpleegd van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Samenvatting-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2021). The Stigma of ADHD: Teacher Ratings of Labeled Students. *Sociological Perspectives*, 64(2), 258–279.
<https://doi.org/10.1177/0731121420937739>
- Muhammad, L. N. (2023). Guidelines for repeated measures statistical analysis approaches with basic science research considerations. *The Journal of Clinical Investigation*, 133(11). <https://doi.org/10.1172/JCI171058>
- Mulligan, A., Anney, R., Butler, L., O'Regan, M., Richardson, T., Tulewicz, E. M., Fitzgerald, M., & Gill, M. (2013). Home environment: association with hyperactivity/impulsivity in children with ADHD and their non-ADHD siblings. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 202–212.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01345.x>
- Poznanski, B., Hart, K. C., & Cramer, E. (2018). Are Teachers Ready? Preservice Teacher Knowledge of Classroom Management and ADHD. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 10(3), 301–313.
<https://doi.org/10.1007/s12310-018-9259-2>

- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 276–288. <https://doi.org/10.1037/h0088437>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ronald, A., de Bode, N., & Polderman, T. J. C. (2021). Systematic Review: How the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Polygenic Risk Score Adds to Our Understanding of ADHD and Associated Traits. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(10), 1234–1277. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.01.019>
- Russell, A. E., Ford, T., Williams, R., & Russell, G. (2016). The Association Between Socioeconomic Disadvantage and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(3), 440–458. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0578-3>
- Saka, D., & Celik, S. (2024). The inclusive mindset transformation needs of teachers working in challenging conditions: An examination from the perspective of Activity and Attribution Theory. *Teaching and Teacher Education*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104793>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schützenmeister, A., Jensen, U., & Piepho, H.-P. (2012). Checking Normality and Homoscedasticity in the General Linear Model Using Diagnostic Plots. *Communications in Statistics: Simulation and Computation*, 41(2), 141–154. <https://doi.org/10.1080/03610918.2011.582560>

- Shin, H., Park, Y. M., Ying, J. Y., Kim, B., Noh, H., & Lee, S. M. (2014). Relationships between coping strategies and burnout symptoms: A meta-analytic approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(1), 44–56. <https://doi.org/10.1037/a0035220>
- Sikkens, R. (2020). *More burnout complaints in education*. <https://www.aob.nl/en/recent/articles/again-more-burnout-complaints-in-education/>
- 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. <https://doi.org/10.1097/PRA.0000000000000704>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Spaan, P., van den Boogert, F., Bouman, Y. H. A., Hoogendijk, W. J. G., & Roza, S. J. (2024). How are you coping? Stress, coping, burnout, and aggression in forensic mental healthcare workers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301878>
- 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>
- Stone, L. L., Janssens, J. M., Vermulst, A. A., Van Der Maten, M., Engels, R. C., & Otten, R. (2015). The Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties of the parent and teacher version in children aged 4–7. *BMC psychology*, 3, 1-12.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99–103.

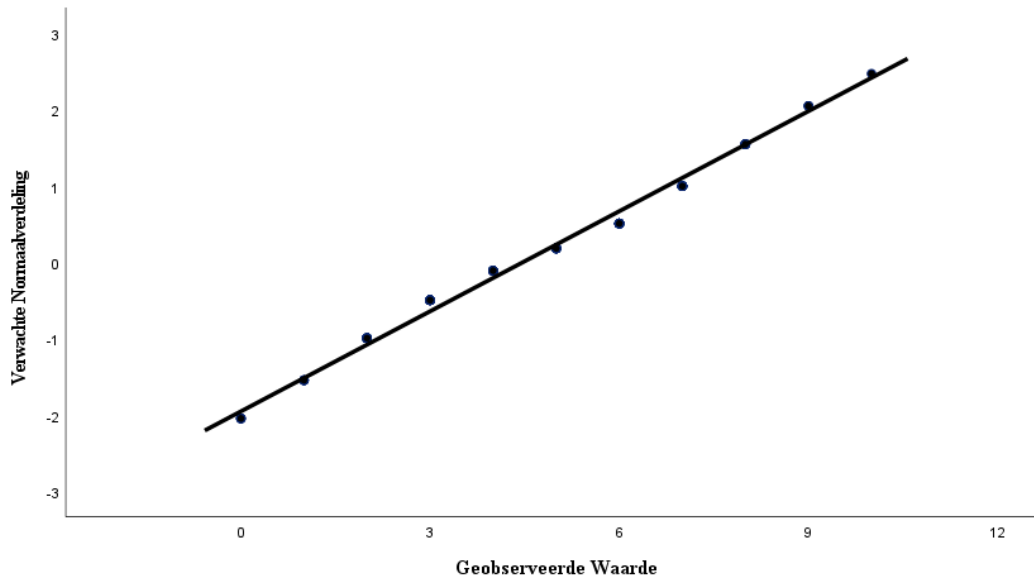
- Te Meerman, S. (2024). *Guidelines Psycho-educational literature on ADHD*. University of Groningen. <https://drukendwars.nl/wp-content/uploads/2024/10/Guidelines-Psychoeducational-literature-on-ADHD.pdf>
- Te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(sup1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Te Meerman, S., Freedman, J. E., & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1055328>
- Theunissen, M. H. C., Wolff De, M., Grieken Van, A., & Mieloo, C. (2016). *Handleiding voor het gebruik van de SDQ binnen de Jeugdgezondheidszorg. Vragenlijst voor het signalering van psychosociale problemen bij 3-17 jarigen*. TNO, Leiden.
- Timimi, S. (2017). Non-diagnostic based approaches to helping children who could be labelled ADHD and their families. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(sup1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298270>
- Timimi, S., & Radcliffe, N. (2005). The rise and rise of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Public Mental Health*, 4(2), 9–13. <https://doi.org/10.1108/17465729200500013>
- Timimi, S., & Taylor, E. (2004). ADHD is best understood as a cultural construct. *British Journal of Psychiatry*, 184(1), 8–9. <https://doi.org/10.1192/bjp.184.1.8>
- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 184–196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Geraadpleegd van <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Van Widenfelt, B. M., Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12(6), 281–289.

- Volpe, R. J., & Fabiano, G. A. (2013). *Daily behavior report cards: an evidence-based system of assessment and intervention*. The Guilford Press.
<http://site.ebrary.com/id/10648579>
- Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021). Teacher Stress: A Psychobiological Approach to Stressful Interactions in the Classroom. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.681258>
- 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.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580838>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Bijlage 1 Normaliteitsassumptie variabele *Ervaren Stress*

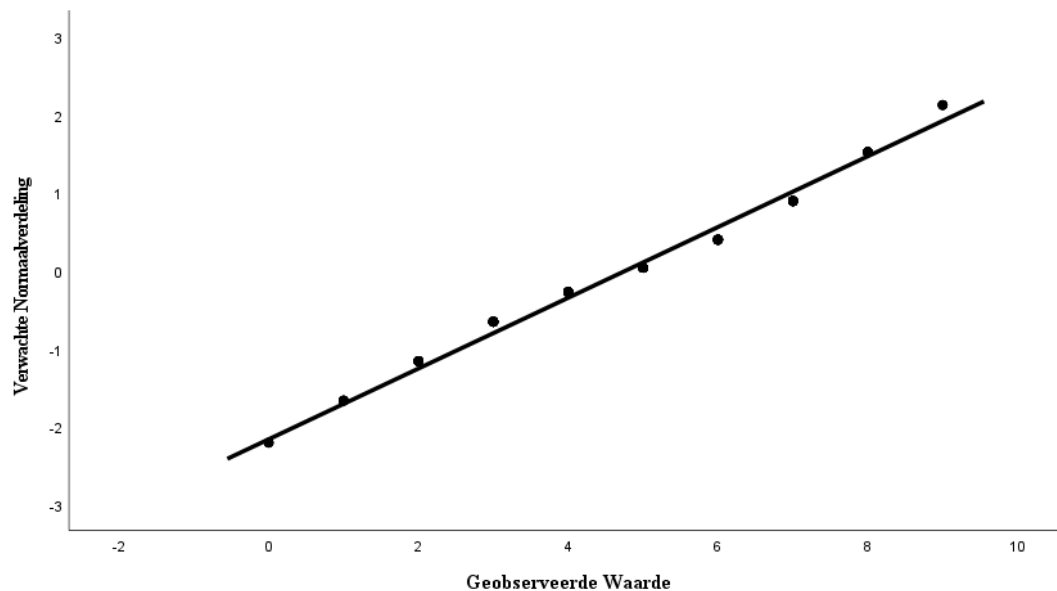
Figuur 1

Q-Q Plot van Voormeting Ervaren Stress



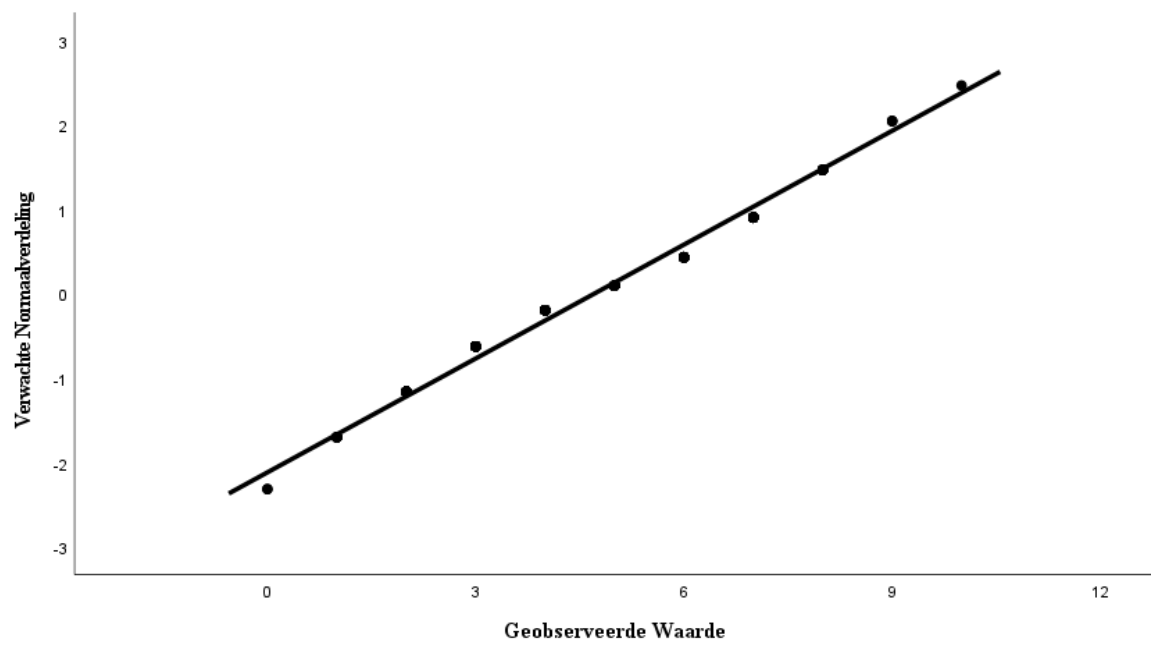
Figuur 2

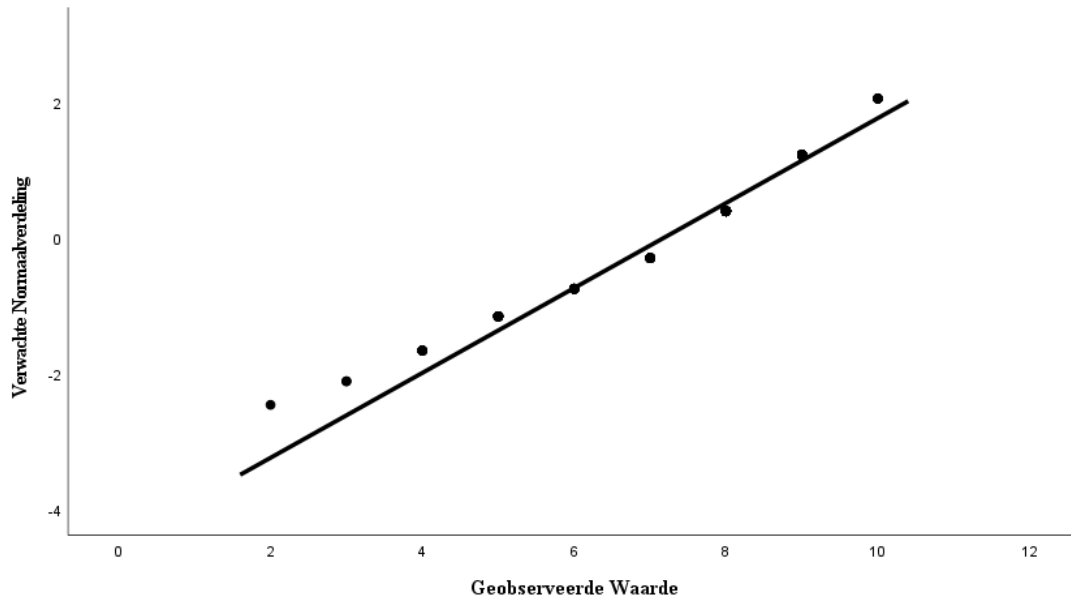
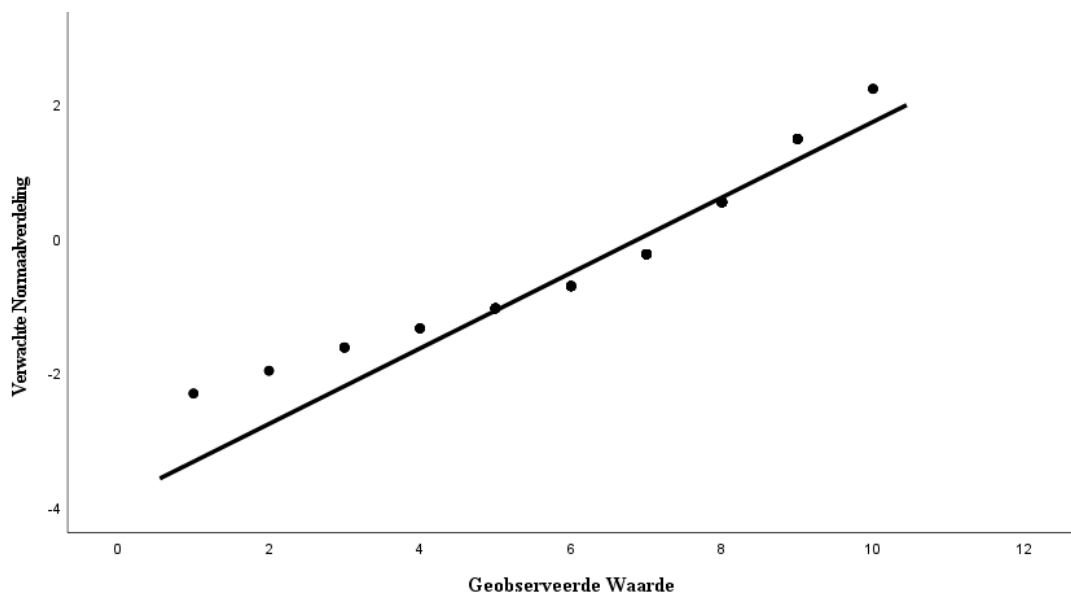
Q-Q Plot van Nameting Ervaren Stress



Figuur 3

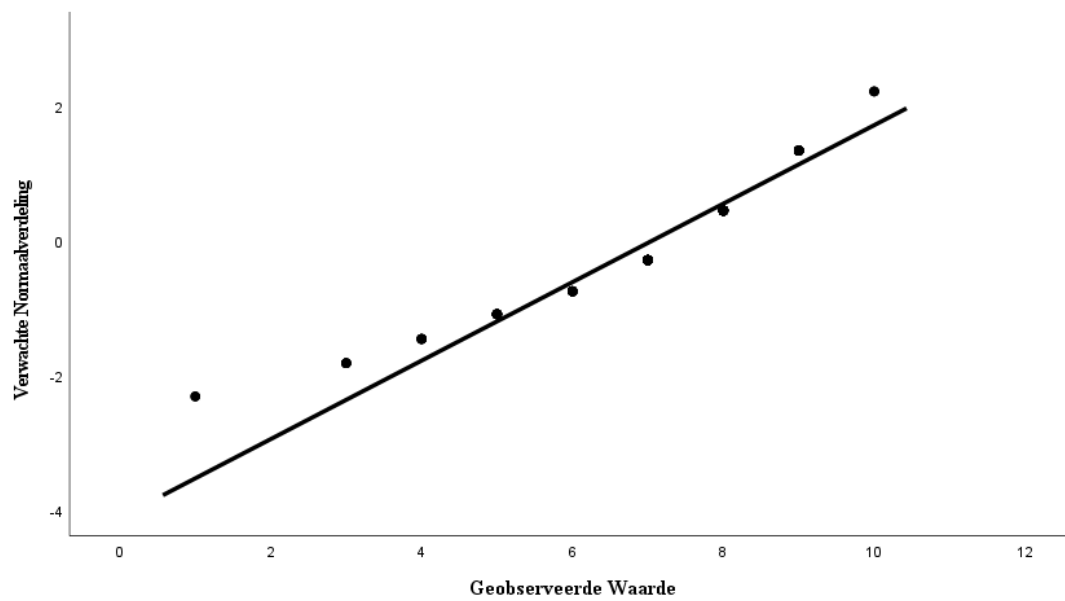
Q-Q Plot van Follow Up Ervaren Stress



Bijlage 2 Normaliteitsassumptie variabele *Coping***Figuur 4***Q-Q Plot van Voormeting Coping***Figuur 5***Q-Q Plot van Nameting Coping*

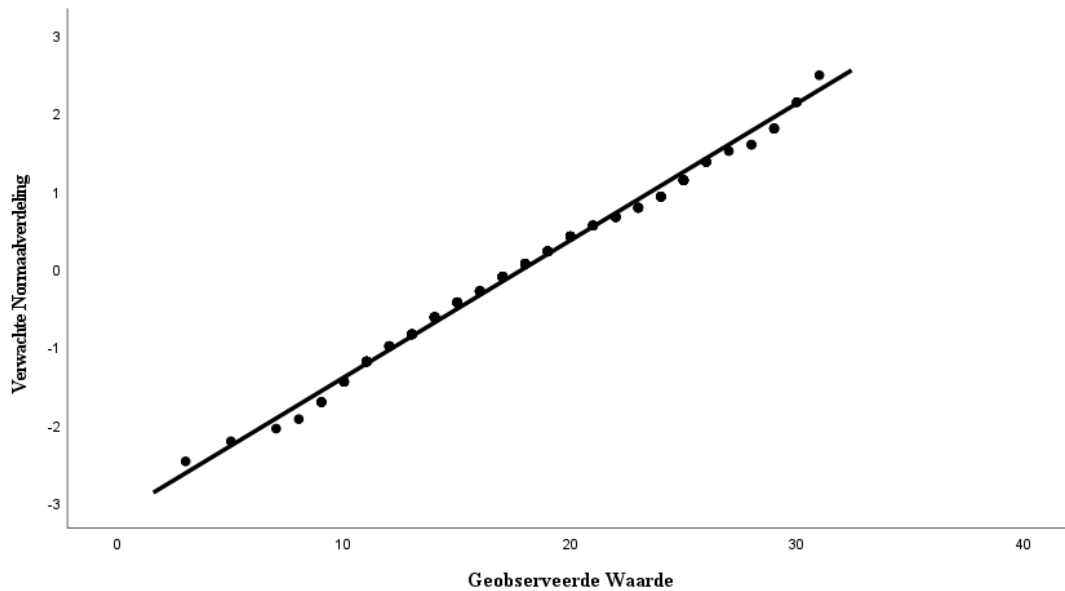
Figuur 6

Q-Q Plot van Follow Up Coping

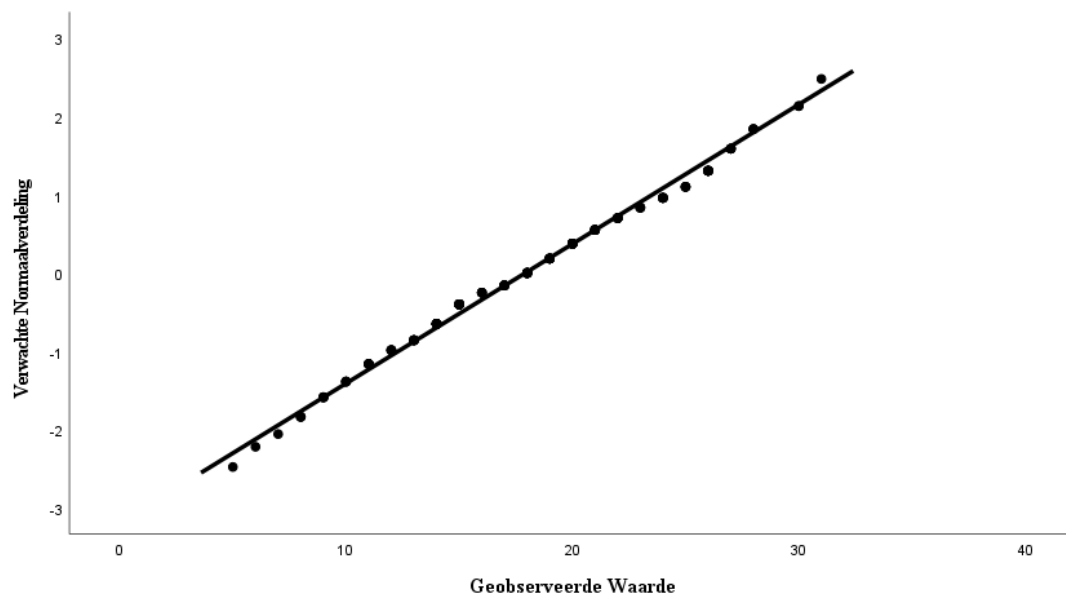


Bijlage 3 Normaliteitsassumptie variabele *Ervaren Probleemgedrag***Figuur 7**

Q-Q Plots van Voormeting Totaalscore Ervaren Probleemgedrag

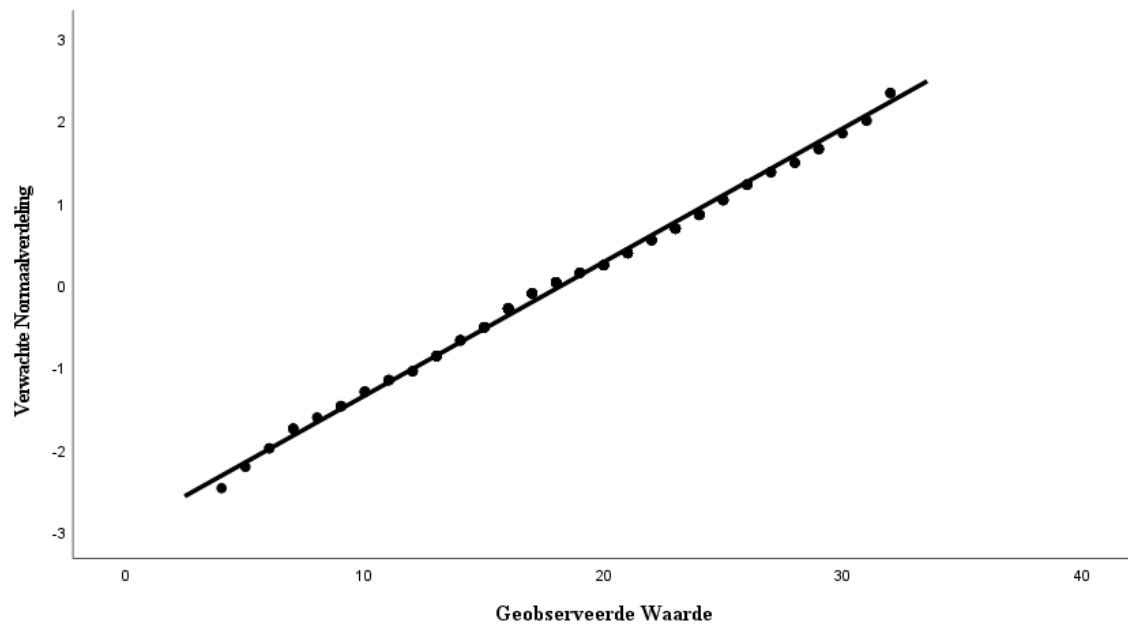
**Figuur 8**

Q-Q Plots van Nameting Totaalscore Ervaren Probleemgedrag



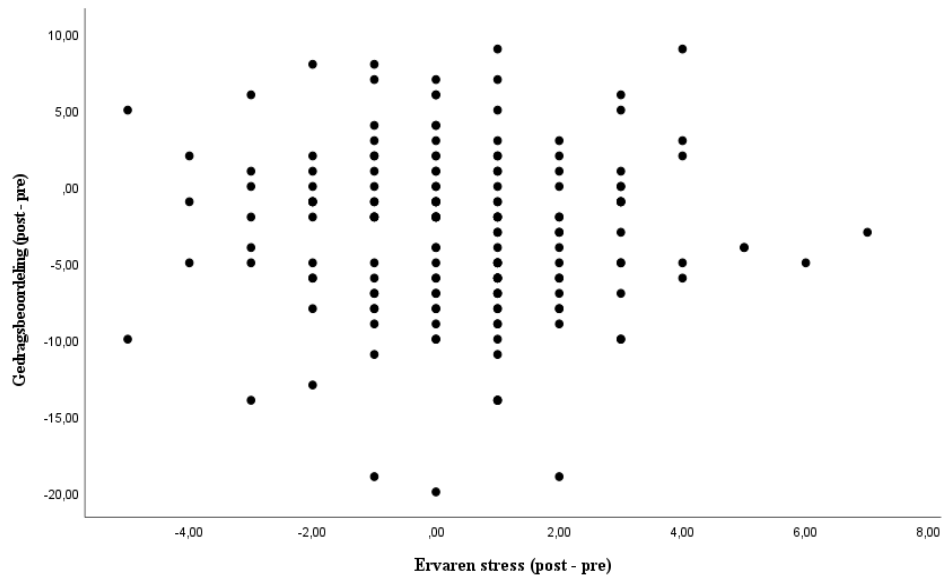
Figuur 9

Q-Q Plot van Follow Up Ervaren Probleemgedrag

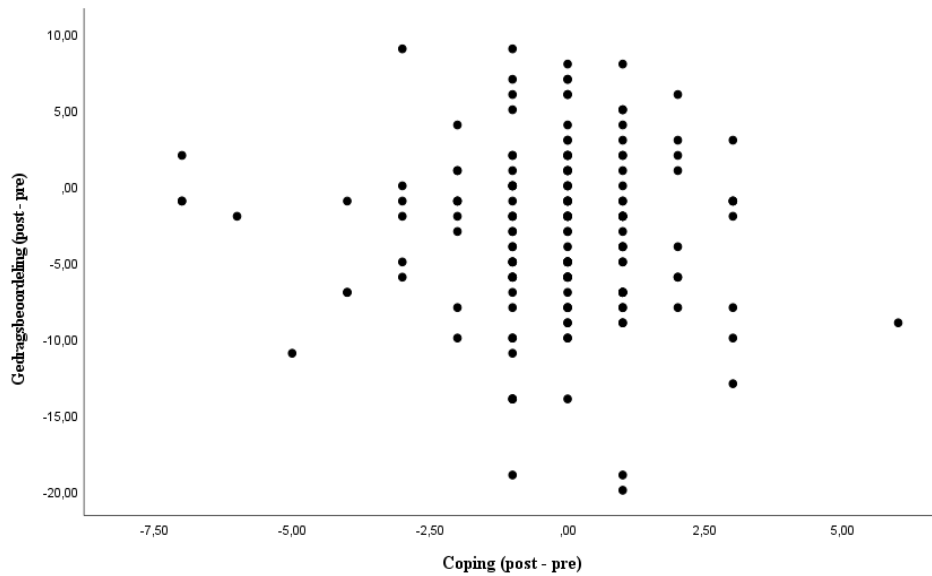


Bijlage 4 Assumptietoetsing Lineairiteit Pearsons Rho correlatie**Figuur 10**

Scatterplot Korte Termijn Verschilscores van Gedragsbeoordeling en Stress

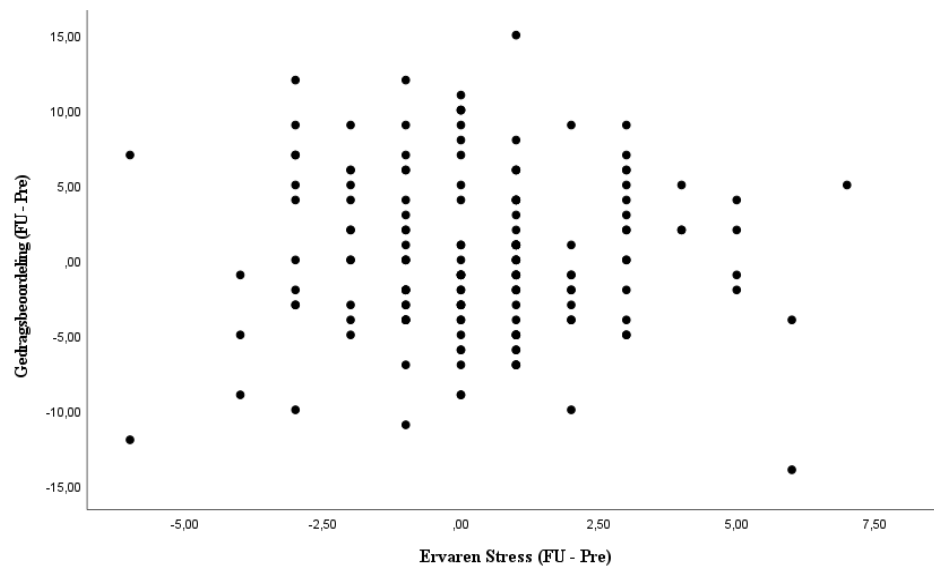
**Figuur 11**

Scatterplot Korte Termijn Verschilscores van Gedragsbeoordeling en Coping

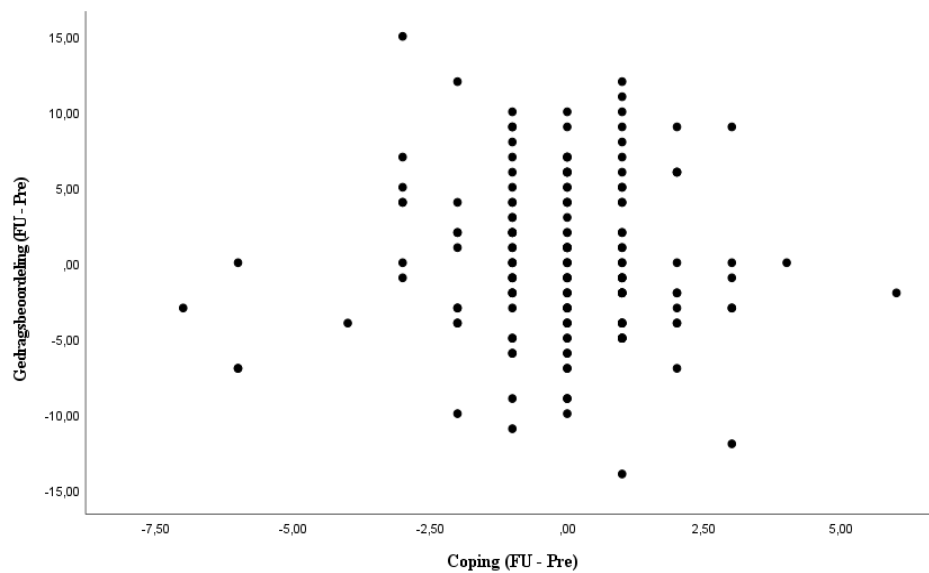


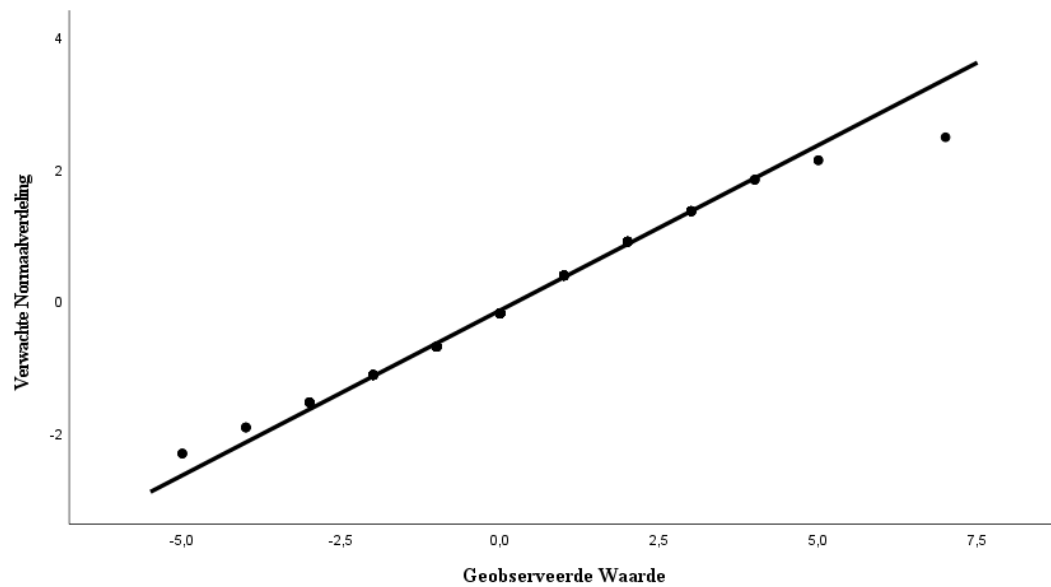
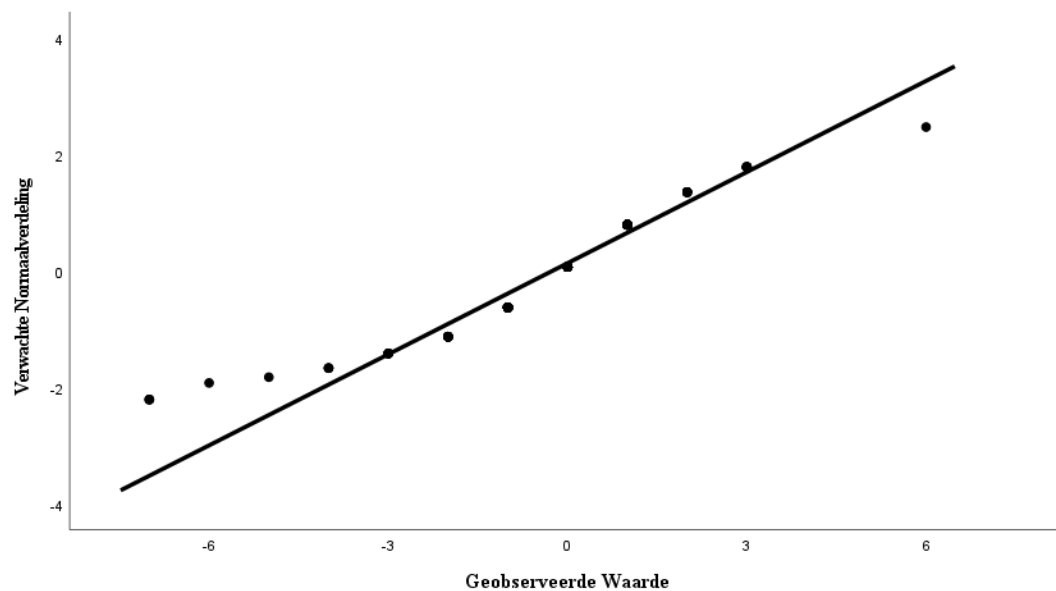
Figuur 12

Scatterplot Lange Termijn Verschilscores van Gedragsbeoordeling en Stress

**Figuur 13**

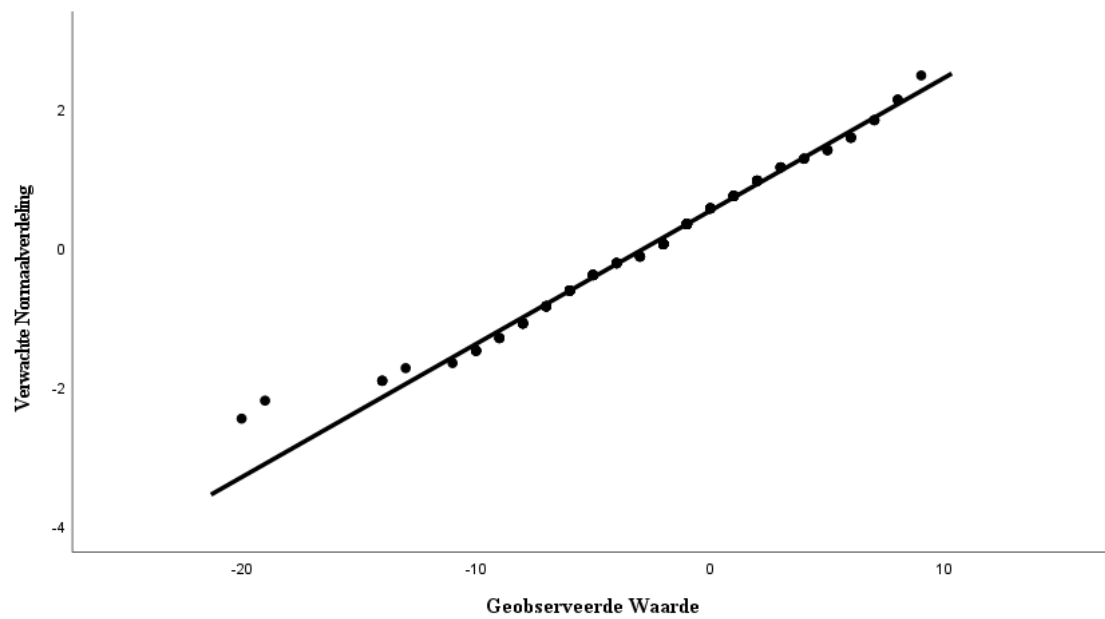
Scatterplot Lange Termijn Verschilscores van Gedragsbeoordeling en Coping



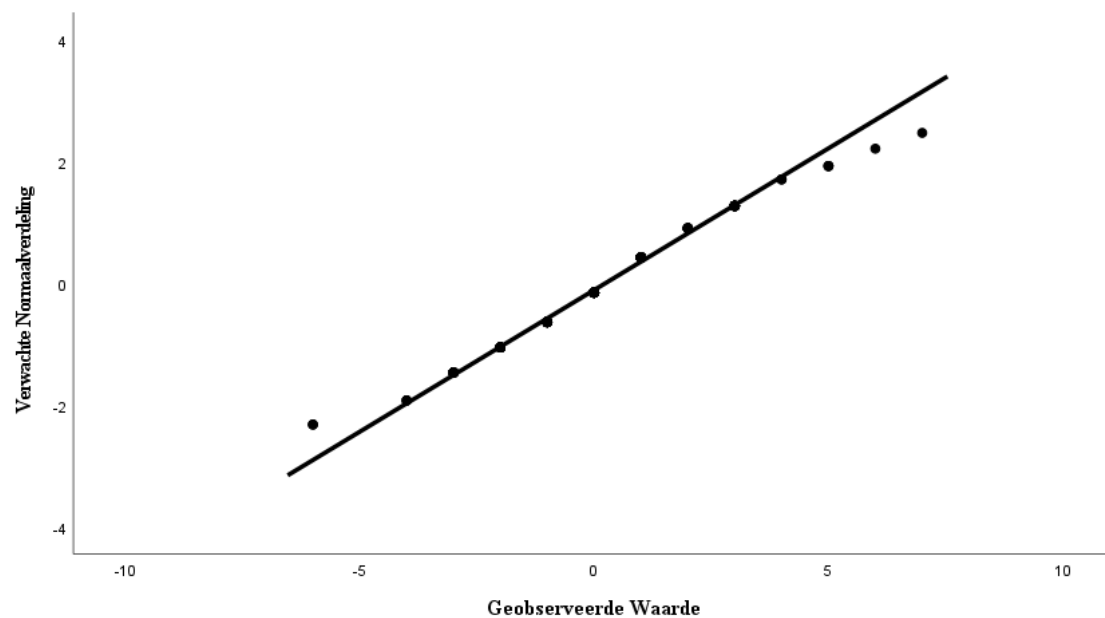
Bijlage 5 Assumptietoetsing Normaliteit Pearsons Rho Correlatie**Figuur 14***Q-Q Plots Verschilscore Korte Termijn Ervaren Stress***Figuur 15***Q-Q Plots Verschilscore Korte Termijn Coping*

Figuur 16

Q-Q Plots Verschilscore Korte Termijn Gedragsbeoordeling

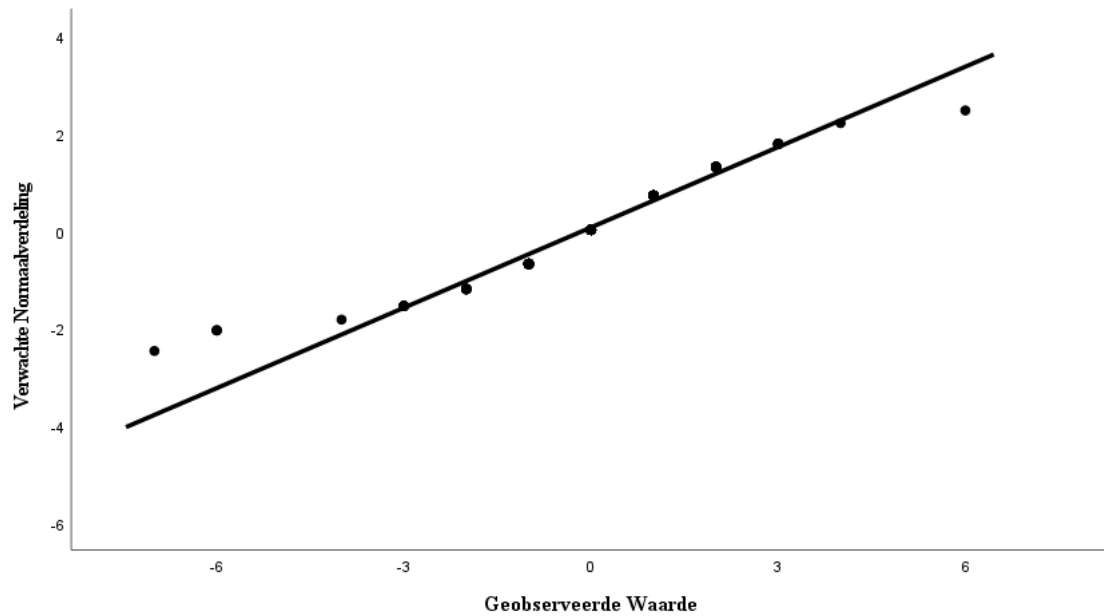
**Figuur 17**

Q-Q Plots Verschilscore Lange Termijn Ervaren Stress



Figuur 18

Q-Q Plots Verschilscore Lange Termijn Coping

**Figuur 19**

Q-Q Plots Verschilscore Lange Termijn Gedragsbeoordeling

