EASY AS ABC?

Een kwalitatieve studie over het perspectief van de leerkracht op de ABC methodiek als sociaal valide interventie voor de dagelijkse praktijk van RENN4 scholen.

Student:	Kim Eline de Boer
Studentnummer:	S6264433
Email adres:	K.E.de.Boer.1@student.rug.nl

Cursuscode:	PAMA5166.2024-2025.1
Thesisbegeleiders:	Hannah Odink (h.odink@rug.nl, Elise Kupers (w.e.kupers@rug.nl Anke de Boer (Anke.de.Boer@rug.nl)
Tweede beoordelaar:	Anoek Sluiter – Oerlemans (a.m.sluiter-oerlemans@rug.nl
Opleidingsperiode	februari 2025 – januari 2026
Datum:	5 december 2025
Aantal woorden:	9693

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de sociale validiteit van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen, waarbij specifiek wordt gekeken naar de toepassing van de methodiek door leerkrachten. Het onderzoek is ontstaan vanuit de behoefte om beter om te gaan met externaliserend gedrag bij leerlingen in het speciaal onderwijs. Dergelijk gedrag, zoals impulsiviteit, agressie en oppositioneel gedrag, vormt een grote uitdaging voor leerkrachten en beïnvloedt het leerklimaat negatief.

De centrale onderzoeksvraag luidt: *Wat is het perspectief van de onderwijsprofessionals op de sociale validiteit van de ABC-methodiek?* Om deze vraag te beantwoorden is een kwalitatieve onderzoeksopzet gehanteerd, bestaande uit een survey en semi-gestructureerde interviews (N=9). De verzamelde data is geanalyseerd met behulp van thematische analyse waardoor patronen en thema's in de percepties van leerkrachten konden worden geïdentificeerd.

De resultaten tonen aan dat de ABC-methodiek door leerkrachten wordt gezien als een waardevol en noodzakelijk kader om complex gedrag te reguleren. De methodiek biedt praktische handvatten voor het de-escaleren van situaties en het bevorderen van zelfregulatie bij leerlingen. Hoewel de methodiek overwegend positief wordt beoordeeld, geven leerkrachten aan dat randvoorwaarden zoals voldoende tijd, fysieke ruimte en structurele ondersteuning essentieel zijn voor een succesvolle implementatie. Daarnaast blijkt dat training en intervisie cruciaal zijn om de methodiek effectief en duurzaam toe te passen.

Sleutelwoorden: Sociale validiteit, ABC-methodiek, speciaal onderwijs, gedragsinterventie, RENN4

Abstract

This study focuses on the social validity of the ABC methodology within RENN4 schools, specifically examining its application by teachers. The research originated from the need to better address externalizing behavior among students in special education. Such behavior, including impulsivity, aggression and oppositional conduct, poses significant challenges for teachers and negatively impacts the learning climate.

The central research question is: *What is the perspective of education professionals on the social validity of the ABC methodology?* To answer this question, a qualitative research design was employed, consisting of a survey and semi-structured interviews (N=9). The collected data were analyzed using thematic analysis, allowing patterns and themes in teachers' perceptions to be identified.

The results show that teachers view the ABC methodology as a valuable and necessary framework for regulating complex behavior. The methodology provides practical tools for de-escalating situations and promoting self-regulation among students. Although the methodology is generally evaluated positively, teachers indicate that conditions such as sufficient time, physical space and structural support are essential for successful implementation. Furthermore, training and peer consultation are crucial for applying the methodology effectively and sustainably.

Keywords: social validity, ABC methodology, special education, behavior intervention, RENN4.

Inleiding en theoretische verkenning

Gedragsproblematiek bij kinderen is een complex en veelzijdig fenomeen dat aanzienlijke impact kan hebben op hun ontwikkeling en welzijn, vooral bij kinderen binnen het speciaal onderwijs (Gabriel & Börnert-Ringleb, 2023). In de studie naar gedragsproblematiek op jonge leeftijd komt naar voren dat gedrags- en emotionele problemen samenhangen met moeilijkheden in hun sociale interacties, schoolse prestaties en emotionele regulatie, zowel thuis als op school (Agnafors et al., 2020). Daarbij kunnen problemen in het reguleren van emoties bij kinderen met externaliserende problemen leiden tot conflicten met leeftijdsgenoten, leerkrachten en ouders (Jaratsit et al., 2025). Leerkrachten zijn cruciaal in het signaleren en begeleiden van externaliserend gedrag (Bansal et al., 2024), zij spelen een sleutelrol in het behoud van rust, structuur en veiligheid in de klas. Hoewel leerkrachten verantwoordelijk zijn voor een veilig leerklimaat, is hun eigen veiligheid niet altijd gegarandeerd. Externaliserend gedrag leidt tot verstoring van het leerproces, conflicten met klasgenoten en een verslechterende relatie met leerkrachten (Somers et al., 2023). De complexiteit van deze gedragsproblematiek vraagt om een gelaagde strategie, zoals een interventiepiramide, die interventies op maat en in samenhang mogelijk maakt.

Deze studie onderzoekt de sociale validiteit van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen, met specifieke aandacht voor de toepassing van de interventiepiramide door leraren. De interventiepiramide van RENN4 is een gelaagd model dat zeven gedragsfasen van leerlingen onderscheidt, variërend van subassertief tot gewelddadig gedrag, waarbij elke fase specifieke interventies bevat om onderwijsprofessionals handvatten te bieden voor het begrijpen en beïnvloeden van gedragsproblematiek in het speciaal onderwijs.

Gedragsproblematiek wordt vaak gekenmerkt door externaliserend gedrag (McElroy et al., 2018). Externaliserend gedrag omvat gedragingen zoals hyperactiviteit, impulsiviteit, oppositioneel gedrag en agressie, waaronder schreeuwen, schelden of vechten (Roskam, 2018). De studie van Oliver et al. (2020) toont aan dat deze gedragingen geclassificeerd kunnen worden op een continuüm van mild storend gedrag tot ernstig ontwrichtend gedrag, met duidelijke gevolgen voor de sociale relaties en schoolprestaties van kinderen. Mild externaliserend gedrag uit zich in veel praten in de klas of moeite hebben met het volgen van instructies, terwijl ernstig externaliserend gedrag zich kan uiten in fysieke agressie, bedreiging of schoolweigering (Kizilkaya, H. et al., 2023). Binnen dit spectrum valt ook oppositioneel gedrag, waarbij kinderen zich actief verzetten tegen regels en gezag en is er impulsief gedrag zoals plotselinge woede-uitbarstingen of risicovol handelen. Deze gedragingen kunnen het functioneren op school en de sociale relaties met hun

leeftijdsgenoten en leerkrachten aanzienlijk verstoren (Hardy et al., 2020; Antoni et al., 2002).

Het adequaat omgaan met externaliserend gedrag is een enorme uitdaging voor leerkrachten, met name binnen het speciaal onderwijs. Leerkrachten in deze sector worden vaker geconfronteerd met complex en intensief gedrag dan hun collega's in het regulier onderwijs (Van den Brink & Tick, 2023). Zij moeten voortdurend inspelen op uiteenlopende gedragingen in de klas, terwijl zij tegelijkertijd rekening houden met de specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van iedere leerling. Deze combinatie van gedragsproblematiek en pedagogische verantwoordelijkheid legt een zware druk op hun dagelijkse functioneren. Uit het onderzoek van Amstad en Müller (2020) blijkt dat het omgaan met probleemgedrag een van de meest genoemde bronnen van stress is onder leerkrachten in het speciaal onderwijs. Ook Mitchell et al. (2018) benadrukken dat externaliserend gedrag door leerkrachten wordt ervaren als een van de grootste stressfactoren in hun werk. Het vraagt om constante alertheid en interventie, wat bijdraagt aan een verhoogde werkdruk, wat kan leiden tot emotionele uitputting.

Het speciaal onderwijs in Nederland kent een specifieke onderwijsvorm die bekendstaat als cluster 4 onderwijs (PO Raad, 2025). Dit type onderwijs is gericht op leerlingen die door ernstige gedragsproblematiek of psychische stoornissen niet in staat zijn om effectief deel te nemen aan reguliere onderwijssystemen (Rapp & Corral-Granados, 2021). RENN4 is een voorbeeld van een organisatie die cluster 4 onderwijs aanbiedt (RENN4, 2023). De leerlingenpopulatie van RENN4 scholen betreft onder meer leerlingen met Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), autismespectrumstoornissen (ASS), angststoornissen, depressieve stoornissen en andere psychische of gedrag gerelateerde problematiek zoals Oppositional Defiant Disorder (ODD) en Conduct Disorder (CD). Deze kinderen vertonen gedragingen die het leren en het sociale functioneren belemmeren, waardoor gespecialiseerde begeleiding noodzakelijk is (Dort et al., 2020). Het onderwijs binnen RENN4 is erop gericht om leerlingen te ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling en hen voor te bereiden op een zelfstandig functioneren binnen de samenleving, met de juiste begeleiding en hulpmiddelen (RENN4, 2023).

Hoewel RENN4-scholen gespecialiseerd zijn in het bieden van onderwijs aan leerlingen met gedrags- en psychiatrische problematiek, blijven leerkrachten dagelijks voor aanzienlijke uitdagingen staan. Onderzoek toont aan dat adequate ondersteuning, zoals coaching, training en schoolbrede gedragsinterventies, essentieel zijn om leerkrachten te helpen effectief om te gaan met externaliserend gedrag en om stress en uitval te voorkomen

(Schultes, 2021). Om deze ondersteuning structureel te borgen, maakt RENN4 gebruik van een methodiekgericht op het omgaan met gedragsproblematiek: de ABC-methodiek.

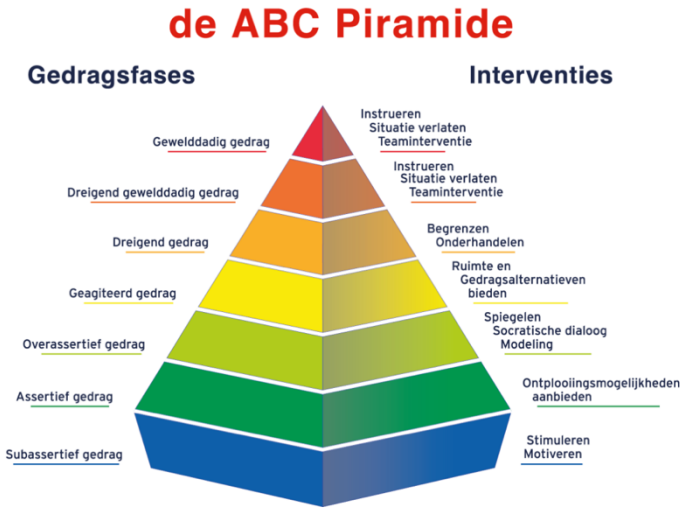
De ABC-methodiek (Agressievisie, Beroepshouding, Communicatie) is een methode die gericht is op het vroegtijdig signaleren van oplopende spanning en het proactief handelen om gedragsproblematiek te voorkomen en te verminderen (RENN4, 2023). Binnen RENN4 scholen worden de trainingen van de ABC-methodiek verplicht gesteld voor onderwijsprofessionals. De trainingen omvatten twee trainingsdagen, waarna elk jaar een ABC-update wordt aangeboden aan alle schoolteams. Dit implementatieonderzoek van Bertram et al. (2014) blijkt dat een combinatie van basistraining en structurele coaching belangrijke voorwaarden zijn voor een succesvolle en duurzame uitvoering van interventies.

Leerkrachten leren tijdens de trainingsdagen van de ABC-methodiek op een effectieve wijze omgaan met spanningsvolle situaties (Douma & De Boer, 2023) en leren reflecteren op het eigen handelen wat een bijdrage levert aan de zelfeffectiviteit van leerkrachten (Agnihotri et al., 2024). Zelfeffectiviteit verwijst naar de overtuiging van leerkrachten in hun eigen bekwaamheid om leerresultaten te beïnvloeden bij moeilijke of ongemotiveerde leerlingen (Zee & Koomen, 2016). Uit onderzoek van Matin (2023) blijkt dat een hogere zelfeffectiviteit in grote mate bijdraagt aan werkplezier en goed klassenmanagement. Dit is vooral belangrijk bij het omgaan met probleemgedrag van leerlingen, omdat leerkrachten met meer zelfeffectiviteit geduldiger, flexibeler en doelgerichter reageren (Jerrim et al., 2023). Door de ABC-methodiek eigen te maken, streven leerkrachten naar het vergroten van hun handelingsbekwaamheid in het herkennen, begrijpen en beïnvloeden van probleemgedrag, wat bijdraagt aan een sterker gevoel van controle.

Naast het reflecteren op het eigen handelen, krijgen leerkrachten tijdens de trainingen inzicht in de interventiepiramide, een centraal model binnen de ABC-methodiek. Deze piramide ordent interventies op basis van gedragsfasen en maakt zichtbaar hoe de intensiteit van ondersteuning toeneemt naarmate gedrag ernstiger wordt. Externaliserend gedrag manifesteert zich langs een continuüm van mild tot ernstig, wat vraagt om een gedifferentieerde aanpak. Door interventies systematisch te koppelen aan deze gedragsfasen, kunnen leerkrachten adequaat en doelgericht reageren op probleemgedrag. Dit versterkt niet alleen hun handelingsbekwaamheid, maar draagt ook bij aan een veilig en ondersteunend leerklimaat waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. De piramidestructuur sluit aan bij het gelaagde ondersteuningsmodel zoals beschreven door Sugai en Horner (2009) en vormt een krachtig instrument binnen de ABC-methodiek (RENN4, 2023).

Figuur 1

ABC-interventiepiramide



Noot. Overgenomen uit *De ABC-methodiek: professioneel omgaan met agressie en spanning*, door RENN4, 2025 (https://www.renn4.nl/de-abc-methodiek-professioneel-omgaan-met-agressie-en-spanning/).

Binnen de interventiepiramide (RENN4, 2025) worden gedragskenmerken van leerlingen onderverdeeld in zeven verschillende gedragsfasen, iedere fase heeft specifieke interventies passend bij de gedragsfases (Douma & De Boer, 2023). De piramide is door het experteam van de ABC-methodiek ontworpen voor onderwijsprofessionals, zodat zij op een gestructureerde en doelgerichte manier kunnen inspelen op spanningsopbouw en escalaties in de klas. In de eerste fase, waarin *subassertief gedrag* zichtbaar is, trekken leerlingen zich vaak terug en cijferen zij hun eigen belangen weg. Leerkrachten kunnen in deze fase het zelfvertrouwen van leerlingen versterken door een veilige leeromgeving te creëren, positieve bekrachtiging toe te passen en leerlingen actief te stimuleren om hun mening te uiten. In de assertieve gedragsfase, waarin een leerling op een respectvolle en duidelijke manier voor zichzelf opkomt zonder agressief of passief te zijn, is het belangrijk dat de leerkracht dit gedrag waardeert en versterkt door positieve interacties te benoemen. Dit wordt ook wel de groene fase genoemd. Wanneer een leerling zich in een andere fase bevindt, zoals de rode (agressieve) of blauwe (passieve) fase, is het de taak van de leerkracht om door kalmte, duidelijke grenzen en positieve bekrachtiging de leerling weer terug te begeleiden naar de groene fase. Het doel is dat leerlingen zich veilig en competent voelen om op een constructieve manier te communiceren. Bij *overassertief gedrag*, waarbij het eigen belang de overhand krijgt, is het van belang dat leerkrachten kaders bieden en leerlingen helpen

reflecteren op het effect van hun gedrag op anderen. Naarmate de spanning oploopt en *geagiteerd gedrag* ontstaat, zoals prikkelbaarheid en onrust, is het cruciaal dat de leerkracht zelf kalm blijft, vroegtijdig signalen herkent en inzet op de-escalatie, door bijvoorbeeld rustmomenten of time-outs aan te bieden. Wanneer gedrag overgaat in *dreigend gedrag*, waarbij vijandigheden en verbale agressie optreden, moeten leerkrachten afstand bewaren, een neutrale houding aannemen, het gedrag begrenzen en indien nodig ondersteuning inschakelen om de kans op de-escalatie te vergroten. In de fase van *dreigend gewelddadig gedrag*, waarin het gevaarlijk wordt voor anderen of materialen, is de interventie gericht om de escalatie te beëindigen. Dit kan door het opleggen van duidelijke instructies, een teaminterventie of de gevaarlijke situatie te verlaten. Tot slot, bij daadwerkelijk *gewelddadig gedrag*, moet direct worden ingegrepen volgens de schoolafspraken, er moet snel en adequaat gehandeld worden. Een gelaagde aanpak van gedragsinterventie, zoals de interventiepiramide, biedt een helder en gestructureerd kader om gedrag van leerlingen beter te begrijpen en hier op een passende en doelgerichte manier op te reageren (Sailor et al., 2008).

Hoewel de interventiepiramide een waardevol en praktisch instrument vormt binnen de ABC-methodiek, dient men zich ervan bewust te zijn dat de effectiviteit ervan in hoge mate afhankelijk is van een zorgvuldige implementatie en de specifieke onderwijscontext waarin het wordt toegepast. Uit onderzoek van Kirschner et al. (2006) blijkt dat onvoldoende afstemming op de behoeften van de doelgroep of een inconsistente uitvoering de impact van de interventie aanzienlijk kan beperken. Het belang van consistentie en duidelijke kader wordt verder benadrukt door het onderzoek van McGuire et al. (2023), dat aantoont dat leerkrachten die duidelijke grenzen stellen en interventies consequent uitvoeren, bijdragen aan effectievere gedragsverandering bij leerlingen. Wanneer onderwijsprofessionals geloven in de waarde en toepasbaarheid van een methode, is de kans op duurzame implementatie aanzienlijk groter (Rademaker et al., 2021). Deze overtuiging versterkt niet alleen de acceptatie van de interventie, maar draagt ook bij aan de bruikbaarheid ervan in de praktijk, wat de sociale validiteit ten goede komt.

Sociale validiteit verwijst naar het oordelen over het sociale belang van een interventie op drie gerelateerde dimensies: 1) de sociale betekenis van de interventiedoelen, 2) de sociale geschiktheid van interventieprocedures en 3) het sociale belang van verwachte uitkomsten (Wolf, 1978). Een interventie wordt als sociaal valide beschouwd wanneer de doelen belangrijk worden geacht, de procedures aanvaardbaar en haalbaar zijn en de uitkomsten sociaal significant zijn, aldus Wolf (1978). Dit sluit aan op het theoretisch kader

Applied Behavior Analysis (ABA). Binnen deze gedragsanalyse is sociale validiteit een speerpunt en verwijst naar de maatschappelijke aanvaardbaarheid en bruikbaarheid van interventies. Deze wordt gemeten op drie niveaus volgens Huskens en Palmen (2016). Het eerste niveau richt zich op doelen en beoordeelt of deze relevant en wenselijk zijn voor onderwijsprofessionals. Het tweede niveau richt zich op procedures en kijkt of de gebruikte technieken als acceptabel en haalbaar worden beschouwd. Het derde niveau richt zich op de behaalde effecten en bepaalt of de methode leidt tot betekenisvolle verbeteringen. Deze principes vormen de basis voor het beoordelen van de sociale validiteit van gedragsinterventies binnen de ABC-methodiek.

In deze studie wordt de sociale validiteit van de ABC-methodiek onderzocht binnen RENN4-scholen, met specifieke aandacht voor de toepassing van de interventiepiramide door leraren. Door sociale validiteit centraal te stellen, beoogt het onderzoek inzicht te geven in de praktische toepasbaarheid, acceptatie en haalbaarheid van de ABC-methodiek, met als doel de effectiviteit van de methodiek te vergroten, een ondersteunende leeromgeving te creëren voor leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften en bij te dragen aan het verminderen van probleemgedrag en werkdruk in het onderwijs. Deze inzichten dragen bij aan het versterken van de professionele handelingsbekwaamheid van leraren en ondersteunen het realiseren van een positieve, afgestemde leeromgeving voor leerlingen met complexe ondersteuningsbehoeften.

Hieruit is de vraag ontstaan hoe de sociale validiteit van de ABC-methodiek beoordeeld wordt, vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals die werkzaam zijn binnen RENN4 scholen, met daarbij als onderzoeksvraag: *Wat is het perspectief van de onderwijsprofessionals op de sociale validiteit van de ABC-methodiek?*

Deelvraag 1: *In welke mate zijn de interventiedoelen belangrijk voor de leerkrachten?*

Deelvraag 2: In hoeverre worden de interventies als acceptabel en haalbaar gezien?

Deelvraag 3: In hoeverre leidt de ABC-methodiek volgens de leerkrachten tot betekenisvolle verbeteringen?

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek heeft deel uitgemaakt van een groter onderzoeksproject naar de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen, waarbij in dit deel specifiek de focus heeft gelegen op de sociale validiteit van de methodiek. Het onderzoeksdesign heeft bestaan uit een kwalitatieve interviewstudie, gericht op het verkrijgen van diepgaand inzicht in de percepties van leerkrachten als onderwijsprofessionals over de sociale validiteit van de ABC-methodiek. Door middel van semi-gestructureerde interviews is informatie verzameld over hoe onderwijsprofessionals de relevantie, toepasbaarheid en effectiviteit van de ABC-methodiek hebben ervaren in hun dagelijkse praktijk. Binnen deze interviewstudie is niet ingegrepen, waardoor er geen sprake is geweest van manipulatie of een interventie, en er is geen controlegroep gehanteerd

Populatie en steekproef

De onderzoekspopulatie binnen dit onderzoek heeft bestaan uit onderwijsprofessionals, met specifieke focus op leerkrachten, die werkzaam waren binnen RENN4-scholen en actief betrokken waren bij de implementatie van de ABC-methodiek in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Binnen dit onderzoek is gebruikgemaakt van een gerichte steekproef (purposive sampling). Aan de hand van de survey zijn drie scholen geselecteerd met een hoge implementatietrouw en drie scholen met een lage implementatietrouw. Binnen deze selectie van scholen zijn deelnemers geselecteerd op basis van hun betrokkenheid bij de ABC-methodiek en hun functie als leerkracht binnen RENN4. De steekproef heeft bestaan uit 10–15 scholen binnen RENN4; per school zijn drie leerkrachten geselecteerd, in totaal n = 9. Op basis van de survey is rekening gehouden met de volgende voorwaarden: een gelijke verdeling van SO- en VSO-scholen in de steekproef en een gelijke verdeling uit de implementatiegroepen: scholen uit de bovenste laag (n = 3), middelste laag (n = 3) en de onderste laag (n = 3).

Tabel 1

Demografische kenmerken van de respondenten

Participant	Schooltype	Werkervaring huidig beroep RENN4 (jaren)	ABC scholing gevolgd
P1	SO	20	Ja
P2	VSO	18	Ja

P3	VSO	2,5	Ja
P4	VSO	8	Ja (elk jaar)
P5	SO	6	Ja
P6	VSO	25	Ja (elk jaar)
P7	SO	10	Ja (elk jaar)
P8	VSO	1	Ja
P9	VSO	8 jaar	Ja

Procedure

Dit onderzoek heeft deel uitgemaakt van een breder onderzoeksproject gericht op de implementatie van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen. Voor de werving van participanten zijn meerdere stappen ondernomen. In eerste instantie is een survey verspreid onder schoolleiders en de commissie voor de begeleiding (cvb), bestaande uit intern begeleiders, gedragswetenschappers en schoolmaatschappelijk werkers van RENN4-scholen. Dit is gebeurd via een flyer met daarin een link naar een uitgebreide informatiebrief, een online toestemmingsformulier en de survey in Qualtrics. De werving en selectie van deelnemers voor de interviewstudie heeft plaatsgevonden onder de scholen die de survey hebben ingevuld. De interviews zijn op afspraak afgenomen, bij voorkeur op de schoollocatie, om de belasting voor de deelnemers zo beperkt mogelijk te houden. De duur van de interviews heeft maximaal één uur bedragen.

Ethische aspecten

Alle deelnemers worden vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de vrijwillige deelname en de vertrouwelijkheid van hun gegevens. Participanten hebben door het ondertekenen van het Informed Consent toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek, audio-opname en gepseudonimiseerde gegevens. De procedure voor aanvang van het onderzoek is door de ethische commissie van pedagogische en? onderwijswetenschappen goedgekeurd.

Concepten en instrumenten

Vanwege het verkennende karakter van dit kwalitatieve onderzoek, waarin ervaringen centraal staan, is gekozen voor het gebruik van semigestructureerde interviews. Deze methode maakte het mogelijk om diepgaande en gedetailleerde informatie te verzamelen over perspectief van leerkrachten als onderwijsprofessionals, op de ABC methodiek. De

dataverzameling wordt gestuurd door drie centrale concepten die voortkomen uit het theoretisch kader van sociale validiteit (Flick, 2018).

Ten eerste wordt onderzocht in hoeverre onderwijsprofessionals de doelstellingen van de ABC-methodiek als relevant en wenselijk beschouwen. Ten tweede wordt gekeken naar de mate waarin de methodiek als acceptabel en haalbaar, passend binnen de onderwijscontext wordt ervaren. Tot slot wordt aandacht besteed aan de waargenomen effectiviteit van de interventie, oftewel de mate waarin de methodiek volgens de onderwijsprofessionals leidt tot betekenisvolle verbeteringen in het gedrag of functioneren van leerlingen. Deze concepten vormen gezamenlijk het analytisch kader waarmee de percepties van de leerkrachten worden geïnterpreteerd. Tabel 1 biedt een overzicht van voorbeeldvragen die aan leerkrachten zijn voorgelegd met als doel inzicht te verkrijgen in de sociale validiteit van de ABC-methodiek.

Tabel 2

Voorbeeldvragen leerkrachten sociale validiteit

Thema	Onderzoeksvraag	Voorbeeldvragen leerkrachten
Relevantie en wenselijkheid	Zijn de interventiedoelen belangrijk voor de leerkrachten?	Hoe relevant vindt u de doelstellingen van ABC voor uw dagelijkse praktijk? In hoeverre sluiten deze doelstellingen aan bij de behoeften van uw leerlingen? Denkt u dat inzet van ABC nodig is bij u op school en in de klas?
Acceptatie en haalbaarheid	Worden de interventies als acceptabel en haalbaar gezien?	Krijgt u vanuit RENN4 voldoende ondersteuning bij lastig gedrag in de klas? Is de piramide bruikbaar bij u in de klas? Welke interventies uit de piramide past u toe in uw klas? Wanneer? Welke meer/minder? Waarom? Zijn de interventies uit de piramide acceptabel en haalbaar?
Waargenomen effectiviteit	Leidt de ABC-methodiek volgens de leerkrachten tot betekenisvolle verbeteringen?	Heeft u het idee dat ABC werkt bij u in de klas? Leiden de interventies tot verbetering?

Analyse

Voor het analyseren van de kwalitatieve data is gebruikgemaakt van ATLAS.ti en een thematische analyse volgens Braun en Clarke (2006). Het onderzoek heeft een hybride codeerstrategie toegepast, waarbij deductieve codes, gebaseerd op het theoretisch kader van sociale validiteit, zijn gecombineerd met inductieve codes. De drie hoofdthema's zijn opgesteld op basis van deductief coderen, waarbij het theoretisch kader van sociale validiteit richting gaf aan de analyse. Deze drie hoofdthema's vormen de basis van het onderzoek: 'Relevantie en wenselijkheid', 'Acceptatie en haalbaarheid' en 'Waargenomen effectiviteit'. Vervolgens zijn door inductief coderen aanvullende subthema's ontstaan, die de ervaringen van leerkrachten verder verdiepen en de toepassing van de ABC-methodiek in de praktijk concreet maken. Daarnaast hebben de inductieve codes geleid tot aanvullende inzichten en suggesties voor het versterken van de ABC-methodiek. Deze werkwijze sluit aan bij de benadering van Gupta (2024), die benadrukt dat het combineren van inductieve en deductieve strategieën bijdraagt aan een rijkere en meer genuanceerde interpretatie van kwalitatieve data.

Tijdens het analyseproces zijn codes herhaaldelijk aangescherpt, geherformuleerd en is datasaturatie bereikt, wat de betrouwbaarheid van de conclusies ondersteunt. De resultaten worden gepresenteerd per thema, subthema en code.

Resultaten

Het coderingsproces vormt een eerste uitkomst van het onderzoek en heeft geleid tot een gedetailleerde structuur van thema's en subthema's, vastgelegd in een codeboek dat als leidraad dient voor de presentatie van de resultaten. Dit codeboek biedt inzicht in hoe leerkrachten binnen RENN4-scholen de ABC-methodiek ervaren.

Binnen het hoofdthema 'Relevantie en wenselijkheid' kwamen subthema's naar voren zoals de noodzaak van ABC in de klas, toepassing in de dagelijkse praktijk, het de-escaleren van gedrag, koppeling met dossiers en OPP en aanvullingen zoals een traumasensitieve aanpak en het belang van relatie en respect tussen leerkracht en leerling. Het tweede hoofdthema 'Acceptatie en haalbaarheid' omvat subthema's zoals meest en minst gebruikte interventies, randvoorwaarden en uitdagingen, ondersteuning vanuit school, ABC als flexibel kader, communicatie richting leerlingen, toepassen van kleurfases, context van klas en leerling, en aansluiten bij leerlingbehoeften. Het derde hoofdthema 'Waargenomen effectiviteit' bevat subthema's over de ervaren werking van ABC, verbeteringen door interventies en de professionele kwaliteit binnen het team.

Door deze combinatie van deductieve en inductieve analyse is een genuanceerd beeld ontstaan van hoe de ABC-methodiek wordt toegepast en ervaren in het speciaal onderwijs. Uit de analyse blijkt dat leerkrachten de ABC-methodiek beschrijven als een gestructureerde aanpak en een belangrijk de-escalatiemiddel bij het omgaan met complex gedrag in het speciaal (basis)onderwijs. De resultaten worden hieronder gepresenteerd per hoofdthema en subthema.

Relevantie en wenselijkheid

Het eerste concept binnen de sociale validiteit (Flick, 2018) richt zich op relevantie en wenselijkheid van de ABC-methodiek. Dit thema richt zich op de vraag in hoeverre de doelen van de ABC-methodiek, met name de-escalatie en het omgaan met probleemgedrag, als belangrijk wordt beschouwd voor de dagelijkse praktijk.

Noodzaak ABC in de klas

De ABC-methodiek wordt door onderwijsprofessionals gezien als een noodzakelijk hulpmiddel om leerlingen in hun dagelijkse praktijk te ondersteunen. Op de scholen wordt de methodiek actief ingezet om complexe gedragingen en onderwijsbehoeften van leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden. De noodzaak van de ABC-methodiek in de klas is tweeledig. Enerzijds fungeert zij als een dagelijks onmisbaar instrument voor het begeleiden van gedrag, anderzijds biedt zij een duidelijke structuur om escalaties te voorkomen en spanning te reguleren. Deze tweedeling benadrukt dat de ABC-methodiek niet alleen continu toegepast wordt in de dagelijkse praktijk, maar ook een preventieve functie vervult door rust en voorspelbaarheid te creëren in situaties die anders zouden kunnen escaleren. Dit sluit aan bij de ervaringen van leerkrachten, zoals één van hen verwoordt: *“Denk je dat ABC nodig is bij jou op school? Ja. Waar zie je dat in? Nou ja, ik denk dat je dat elke dag, ieder moment van de dag bijna doet”.* Tegelijkertijd zien leerkrachten de ABC-methodiek ook als een praktisch hulpmiddel in kritieke situaties: *“De ABC is puur een middel voor op het moment dat het even niet lukt… ABC zegt: Als iemand omhoog gaat, wat doe je om hem weer terug te krijgen?”*

Dagelijkse praktijk

De dagelijkse praktijk binnen RENN4-scholen blijkt complexer en minder voorspelbaar dan het volgen van een vast schema. Zo geeft een leerkracht aan: *“Het werken met leerlingen en met hun gedrag is maatwerk en maatwerk past niet in schema's”.* Tegelijkertijd geven leerkrachten aan dat de piramide hen helpt om situaties overzichtelijker

en helder te maken, het schema biedt leerkrachten een handvat of een denkrichting. De relatie die de leerkracht met een leerling heeft, wordt vaak als belangrijker ervaren dan een strak schema. Leerkrachten geven aan dat zij veel flexibeler naar gedrag kijken en handelen op basis van hun inschatting en de specifieke behoeften van de leerling op dat moment.

De-escaleren van gedrag

Uit de interviews blijkt dat de ABC-methodiek vooral wordt gezien als een effectief middel voor de-escalatie. De nadruk ligt op het terugbrengen van een leerling die spanning opbouwt naar het 'groen' binnen de ABC-piramide, oftewel de assertieve fase waarin respectvol en duidelijk gedrag centraal staat. Respondenten geven aan dat de meest toegepaste interventies gericht zijn op de-escalatie en het bieden van gedragsalternatieven. Een citaat van een leerkracht luidt als volgt*: "Je probeert zo snel mogelijk, met zo klein mogelijk ingrepen, de leerling rustig te krijgen".* Dit vat het hoofddoel van de ABC-methodiek samen: het efficiënt verlagen van spanning en het begeleiden van leerlingen met zo klein mogelijk ingrepen, zodat zij weer terugkeren naar de groene fase.

Dossier en OPP

Naast het gebruik van de ABC-methodiek voor de-escalatie wordt deze ook ingezet om een samenhangend beeld te krijgen van de onderwijsbehoeften van leerlingen. Leerkrachten geven aan dat het invullen van de ABC-piramide, in combinatie met het Ontwikkelingsperspectiefplan (OPP), een structurele activiteit is die zowel de leerling als de professional ondersteunt. Het OPP vormt de basis voor kennis over de leerling en is cruciaal voor het bepalen van passende ondersteuning. Het leerlingdossier bevat informatie uit startgesprekken met ouders en leerling, overdrachten van andere scholen en gegevens vanuit dagbesteding of hulpverlening. De ABC-piramide wordt gebruikt in samenhang met dit dossier en actueel gehouden, waarbij de reacties en behoeften van de leerling bij escalatie worden vastgelegd. Deze gegevens vormen een waardevolle aanvulling op het OPP, waarin individuele doelen en benodigde gedragsmatige ondersteuning worden gestructureerd. Door de koppeling tussen de ABC-piramide en het OPP ontstaat een geïntegreerd beeld van wat de leerling nodig heeft, zowel op sociaal-emotioneel als didactisch vlak.

Aanvulling ABC-methodiek: traumasensitieve aanpak

Binnen RENN4 wordt de ABC-methodiek sterk toegepast vanuit een traumasensitieve benadering, die dient als referentiekader voor het interpreteren van gedrag. Leerkrachten proberen vroegtijdig signalen van onrust te herkennen en achter het gedrag te kijken om triggers te identificeren, aangezien veel leerlingen te maken hebben met traumatische

ervaringen, hechtingsproblematiek of andere complexe problematiek. Zoals een leerkracht benadrukt: *"Heel veel leerlingen doen het niet voor niks"*. Gedrag wordt daarbij niet gezien als persoonlijk, maar als een uiting van onmacht of een laag sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau. Het zoeken naar de oorzaak wordt door leerkrachten omschreven als *"een legpuzzel"*. Het doel van deze aanpak is om een veilige schoolomgeving te creëren en traumatische herbeleving te voorkomen.

Deze traumasensitieve werkwijze sluit direct aan bij de ABC-piramide: door achter het gedrag te kijken en spanning vroegtijdig te signaleren, kunnen leerkrachten interventies inzetten die leerlingen terugbrengen naar het 'groen'. Het streven is om escalatie te voorkomen en leerlingen te begeleiden naar deze fase, zodat zij zich veilig en competent voelen

Aanvullingen ABC-methodiek: Relatie en respect

Respect wordt gezien als een wederzijds begrip, waarbij de school een veilige omgeving moet zijn en waar de complexe problematiek van de leerling wordt erkend. Leerkrachten benadrukken dat het oplossen van problemen met leerlingen "*Puur vanuit de relatie"* moet gebeuren. Daarbij moet je als leerkracht niet boven de leerlingen gaan staan, "*dan bereik je echt helemaal niks bij deze leerlingen"*, aldus een leerkracht. Het is volgens leerkrachten cruciaal om leerlingen te laten voelen dat de docenten "*echt niet groter zijn"* dan zij, ondanks dat de docenten uiteindelijk de regels stellen.

Door respect en relatie centraal te stellen, vergroten leerkrachten de acceptatie van gedragsinterventies en bevorderen zij duurzame gedragsverandering. Dit draagt bij aan sociale validiteit, omdat interventies niet alleen effectief zijn, maar ook als zinvol en passend worden ervaren door zowel leerlingen als leerkrachten. Daarnaast kijken leerkrachten naar talenten en interesses van leerlingen om passende leer- en stageplekken te vinden, zelfs als dit betekent dat uitstroomverwachtingen worden aangepast. Dit laat zien dat interventiedoelen van ABC, zoals het bieden van perspectief en het versterken van competentiegevoel, voor leerkrachten van groot belang zijn.

Samenvattend. De ABC-methodiek wordt binnen RENN4-scholen gezien als een essentieel hulpmiddel om probleemgedrag te begeleiden en escalaties te voorkomen. Leerkrachten ervaren de methodiek niet alleen als een dagelijks instrument, maar ook als een preventieve structuur die rust en voorspelbaarheid biedt. Hoewel de praktijk complex en maatwerk vereist, helpt de ABC-piramide om situaties overzichtelijk te maken en richting te

geven. Het belangrijkste doel is de-escalatie: spanning snel en met minimale ingrepen verlagen, zodat leerlingen terugkeren naar een veilige, assertieve fase.

Daarnaast wordt de ABC-methodiek gekoppeld aan het Ontwikkelingsperspectiefplan en leerlingdossiers, waardoor een geïntegreerd beeld ontstaat van onderwijs- en gedragsbehoeften. De aanpak is sterk traumasensitief: leerkrachten kijken achter het gedrag, herkennen triggers en streven naar een veilige omgeving. Relatie en respect vormen hierbij de basis, interventies werken alleen als leerlingen zich erkend voelen. Door deze combinatie van structuur, flexibiliteit en mensgerichte benadering wordt de ABC-methodiek als relevant en wenselijk ervaren in het onderwijs.

Acceptatie en haalbaarheid

Het tweede concept binnen de sociale validiteit (Flick, 2018) richt zich op de acceptatie en haalbaarheid van de ABC-methodiek. Dit thema onderzoekt in hoeverre de procedures van de ABC-methodiek (waaronder de interventies en de piramide) als acceptabel en haalbaar worden ervaren in de onderwijscontext.

Meest gebruikte interventies

Interventies zoals het bieden van ruimte en gedragsalternatieven worden veelvuldig en succesvol ingezet. Een uitspraak van een leerkracht hierbij luidt als volgt: *"Even een rondje lopen, in of buiten de klas of even apart gaan zitten om tot rust te komen, kan helpen. We gaan bijvoorbeeld even een balletje trappen of gewoon wat bewegen om de spanning kwijt te raken. Daarna kunnen we samen kijken waar die opbouw vandaan kwam"*. De interventie bij oplopende spanning is gericht op het tijdig uit de situatie halen van de leerling, omdat dit de kans op escalatie verlaagt. Het bieden van ruimte door een leerling even weg te laten gaan wordt veelal door leerkrachten ingezet. Het is gebleken vanuit de ABC-training dat als de leerkracht wat ruimte biedt, het daaropvolgende herstelgesprek met de leerling vaak beter verloopt en men beter te weten komt wat de leerling dwarszit.

Minst gebuikte interventies

Fysieke interventies zoals vasthouden of fixeren worden zoveel mogelijk vermeden, omdat deze traumatische reacties kunnen oproepen, ook al zijn ze soms noodzakelijk voor de veiligheid. Binnen de ABC-piramide vallen deze maatregelen in de rode fase, waarin sprake is van ernstige escalatie en direct gevaar. Leerkrachten geven aan dat zij alleen ingrijpen bij situaties van fysieke agressie of wanneer iemand zeer gewelddadig wordt, bijvoorbeeld als het gevaarlijk wordt voor andere leerlingen. In zulke gevallen proberen zij de interventie zo

kort mogelijk te houden en zoeken naar manieren om de leerling in beheersing te houden of onder begeleiding naar buiten te brengen. Volgens de geïnterviewde leerkrachten komt dit zelden voor op school, wat benadrukt dat het hoofddoel blijft om escalatie te voorkomen en leerlingen eerder terug te brengen naar groen.

Om deze situaties te vermijden, speelt een traumasensitieve houding een centrale rol. Deze vertaalt zich in vroegtijdige interventies en het bieden van ruimte en gedragsalternatieven om spanning te verminderen voordat escalatie optreedt. Een eenvoudige vraag als *"Hoe is het, hoe kan ik je helpen?"* kan voor een leerling al voldoende zijn om zich gezien te voelen. Leerkrachten proberen continu woorden te geven aan wat zij zien en voelen, zodat leerlingen leren hun emoties beter te begrijpen en reguleren.

Randvoorwaarden en uitdagingen van ABC

De acceptatie en haalbaarheid van de ABC-methodiek hangen af van verschillende organisatorische, professionele en relationele randvoorwaarden die de effectieve toepassing in de complexe omgeving van het speciaal onderwijs mogelijk maken. Leerkrachten geven aan dat er een tekort is aan "*plekken waar een kind even tot rust kan komen*" voordat het escaleert, zoals rustige time-in of time-out ruimtes. Daarbij is er een behoefte aan grotere lokalen om goed te kunnen differentiëren of samen te werken. Het gebouw is vaak gehorig, wat extra prikkels veroorzaakt.

Daarnaast wordt de haalbaarheid van de ABC-methodiek uitgedaagd door de dagelijkse praktijk in het speciaal onderwijs. Leerkrachten ervaren een hoge werkdruk, een breed takenpakket en externe verwachtingen vanuit beleidsmakers zoals het ministerie en de overheid. Deze druk, bijvoorbeeld in de vorm van opbrengstgericht werken, administratieve verplichtingen en het realiseren van leerresultaten, zorgt ervoor dat hun prioriteiten vaak bij andere zaken komen te liggen dan het werken met de ABC-piramide. Hierdoor is er regelmatig onvoldoende tijd en ruimte om gedragsgerichte interventies bewust toe te passen, wat het risico vergroot dat leerlingen overvraagd worden en juist gedragsproblematiek ontstaan.

Ondersteuning vanuit de school

De dagelijkse ondersteuning in he speciaal onderwijs wordt over het algemeen als voldoende ervaren. In de klas is er meestal voldoende hulp beschikbaar, bijvoorbeeld in de vorm van onderwijsassistenten en jeugdhulpverleners. Binnen het team heerst een gevoel van veiligheid en vertrouwen, waardoor collega's elkaar goed weten te ondersteunen in de dagelijkse praktijk wanneer een leerling escalerend gedrag vertoont. Dit is tegelijkertijd voor

(startende) leerkrachten binnen RENN4 van grote waarde. Toch leeft er onder leerkrachten een sterke behoefte aan meer kennis en verdieping rondom de ABC-methodiek. Vooral ervaren leerkrachten geven aan dat de wettelijke kaders, bijvoorbeeld rond fysieke interventies, niet altijd meer helder zijn. Dit zorgt voor onzekerheid in de uitvoering en roept vragen op over wat wel en niet mag.

Daarnaast wordt intervisie genoemd als belangrijk verbeterpunt. Leerkrachten geven aan dat ze behoefte hebben aan kleinschalige, verdiepende gesprekken waarin ze niet alleen incidenten nabespreken, maar ook reflecteren op hun eigen handelen, overtuigingen en keuzes. Het gaat hierbij om een meer psychologische benadering van het werk: gesprekken die écht over jezelf gaan en over hoe je als professional omgaat met complexe situaties in de klas.

ABC als flexibel kader

Leerkrachten geven aan dat de ABC-piramide in de praktijk niet letterlijk als een checklist wordt gebruikt, maar eerder als een flexibel kader om over gedrag na te denken. Een passende uitspraak van hierbij is dan ook *"...Ik denk dat het een goed kader is ja. Zoals uh, zoals ik t in mijn eigen praktijk ervaar, zeg maar. Dat is de theoretische informatie die ik op de achtergrond heb. Ja, maar in de praktijk moet ik, moet ik het doen. En de praktijk klopt niet altijd met een schema of een piramide of wat dan ook".* Leerkrachten hanteren de piramide op een losse manier, waarbij ze afwijken van vaste schema's en ruimte houden voor maatwerk *"Ik kijk daar veel losser naar. Ik kijk ook gewoon naar het moment. Ja, waar zijn we nu mee bezig? Waarom is deze leerling geïrriteerd of wat dan ook? En wat heeft deze leerling nu nodig en wat zijn nu meer mogelijkheden? Ja ja, dat verschilt natuurlijk per uh per situatie ".* Deze flexibiliteit is cruciaal, zeker binnen het speciaal onderwijs, waar de ABC-doelen moeten aansluiten bij de traumasensitieve stijl van de leerkracht en de unieke behoeften van de leerling.

Communicatie richting leerling

Hoewel de ABC-methodiek primair is ontwikkeld als een interventie voor professionals, blijkt uit de interviews dat sommige leerkrachten en scholen de ABC-piramide aanpassen om deze wél in de communicatie met leerlingen te gebruiken. Dit is op zichzelf een relevante bevinding, omdat het laat zien dat de methodiek in de praktijk wordt doorontwikkeld om ook een communicatieve functie te vervullen.

Het gebruik van de piramide richting leerlingen brengt echter uitdagingen met zich mee. De terminologie binnen ABC is vaak abstract; begrippen zoals *assertief gedrag* zijn

voor veel leerlingen moeilijk te begrijpen. Leerkrachten geven aan dat zij extra inspanning moeten leveren om deze begrippen te vertalen naar eenvoudige, herkenbare taal. Daarnaast wordt het benoemen van kleurfases zoals *geel* of *oranje* in de klas meestal vermeden, omdat dit verwarring of onrust kan veroorzaken. Alleen wanneer een leerling al bekend is met een stoplichtplan vanuit externe hulpverlening, zoals Accare, worden kleuren soms ingezet.

Toepassing kleurfases

Het inschalen van gedrag binnen de kleurfases is een subjectieve en persoonsgebonden aangelegenheid. Zoals een leerkracht benadrukt: *"Een kind is niet een kleur. Nee, nee, dat wisselt de hele dag door"*. Daarnaast geven leerkrachten aan dat escalerend gedrag niet altijd een geleidelijke opbouw kent: *"Ook omdat soms gedragingen die heel hoog in de piramide zitten, die kunnen door het minste of geringste ineens ontstaan. Ja, het is niet altijd een klim naar boven"*. De grens tussen geel en oranje blijkt onduidelijk, wat regelmatig leidt tot verschillen in interpretatie en discussie binnen het team. Zoals een leerkracht opmerkt: *"Maar doordat je dan er met elkaar over praat, haal je hem wel weer fris"*. Dit benadrukt het belang van gezamenlijke afstemming en professionele reflectie bij het toepassen van de kleurfases in de praktijk.

Context klas en leerlingen

Binnen het speciaal onderwijs, zoals bij RENN4, werken leerkrachten met een zeer diverse en complexe leerlingenpopulatie. De problematiek is breed en intens, variërend van angststoornissen en traumatische ervaringen tot hechtingsproblematiek, ASS en ADHD. Daarbij ervaren leerkrachten dat de ernst van deze problematiek de afgelopen jaren is toegenomen. Veel leerlingen hebben een laag sociaal-emotioneel ontwikkelingsniveau en onderontwikkelde executieve functies, wat het begeleiden van gedrag extra uitdagend maakt. Voor leerlingen met *'steviger autisme'* biedt de piramide bovendien te weinig nuance in de kleurfases, waardoor maatwerk noodzakelijk blijft. In deze context is de ABC-methodiek waardevol omdat zij een duidelijk kader biedt voor het herkennen en de-escaleren van gedrag. Tegelijkertijd vraagt de toepassing om voortdurende afstemming en flexibiliteit: de aanpak moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling, dat soms vergelijkbaar is met dat van een kleuter. Dit betekent dat leerkrachten niet alleen methodisch sterk moeten zijn, maar ook sensitief, creatief en relationeel vaardig om de methodiek effectief in te zetten.

Aansluiting bij leerlingbehoeften

Om beter aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen worden interventies ingezet die gericht zijn op reflectie en inzicht, zodat leerlingen zich bewust worden van wat er is

gebeurd en hoe ze dit een volgende keer kunnen voorkomen. Op een van de scholen laat de leerkracht aan het begin van ieder schooljaar de ABC-piramide door leerlingen invullen. De centrale vragen daarbij zijn: "*Wat heb je nou precies nodig als je boos bent?*" en "*Hoe moeten wij als docenten op jou reageren?"*. Hierdoor krijgen leerkrachten inzicht in wat een leerling nodig heeft op momenten van oplopende spanning en kunnen zij hier beter op inspelen. Daarnaast wordt veel nadruk gelegd op het bieden van zoveel mogelijk structuur en duidelijkheid in de uitleg. Dit gebeurt door de omgeving zo prikkelarm mogelijk te houden en de uitleg ook non-verbaal te ondersteunen, zodat deze visueel goed wordt opgepakt door de leerlingen.

Samenvattend. De ABC-methodiek wordt in het speciaal onderwijs als acceptabel en haalbaar ervaren, vooral wanneer interventies gericht zijn op het voorkomen van escalatie en het behouden van een goede relatie met de leerling. De acceptatie van de methodiek wordt versterkt door de overtuiging dat de basishouding van de leerkracht, waarbij rust wordt uitgestraald en contact wordt gezocht, belangrijker is dan het strikt volgen van een vast schema.

De methodiek biedt een duidelijk kader voor gedragsbeïnvloeding en helpt vooral startende leerkrachten om gedrag beter te begrijpen en te duiden. In de lagere fases, zoals groen en geel, worden interventies zoals het bieden van ruimte, gedragsalternatieven en begrenzen veel toegepast en als haalbaar ervaren. Tegelijkertijd blijft flexibiliteit essentieel, omdat de ABC-piramide niet wordt gebruikt als een checklist maar als een denkkader dat ruimte biedt voor maatwerk en afstemming op de complexe behoeften van leerlingen.

Waargenomen effectiviteit

Het derde concept binnen de sociale validiteit (Flick, 2018) richt zich op de waargenomen effectiviteit van de ABC-methodiek. Hierbij gaat het om de vraag in hoeverre de methodiek volgens leerkrachten daadwerkelijk leidt tot betekenisvolle verbeteringen in het gedrag en functioneren van leerlingen.

Ervaren werking ABC

Leerkrachten ervaren de ABC-methodiek vooral als een praktisch en waardevol instrument voor de-escalatie en gedragsregulatie, wat essentieel is gezien de complexe problematiek binnen hun leerlingenpopulatie. De methodiek helpt om spanning bij leerlingen tijdig te herkennen en met minimale interventies terug te brengen naar een rustiger toestand, het zogenoemde "groen" binnen de ABC-piramide. Een leerkracht vertelt hierover*: "Het is heel erg observeren, maar het is natuurlijk ook de andere kant op. De leerlingen die helemaal*

stilvallen, elke gedragsverandering proberen zo klein mogelijk en passend op te reageren. Dat is ABC." Dit maakt het mogelijk dat leerlingen weer kunnen aanhaken bij het lesproces, doordat ze zich gezien voelen door de leerkracht.

De kracht van ABC ligt in het ondersteunen van spanningregulatie: het biedt een structuur waarmee leerlingen leren omgaan met de spanning die ze gedurende de dag of door hun leven heen opbouwen. Door het werken met de piramide worden zowel leerkrachten als leerlingen zich bewuster van de verschillende fases in spanningsopbouw, wat helpt om vroegtijdig te handelen en escalatie te voorkomen. Tegelijkertijd erkennen leerkrachten dat ABC niet alle gedragsproblematiek kan oplossen. Sommige situaties vragen om diepere interventies, zoals gesprekken over onderliggende gezinsproblematiek of therapie bij onderontwikkelde executieve functies. In die gevallen biedt ABC geen oplossing, maar wel een waardevol hulpmiddel voor het moment dat het even niet lukt, een praktische ondersteuning in de klas, gericht op het hier en nu.

Verbetering door interventies

De interventies binnen de ABC-methodiek leiden volgens de geïnterviewden tot verbeteringen in de klas op het gebied van gedragsregulatie van individuele leerlingen. De meest betekenisvolle vooruitgang wordt gezien in het vergrote inzicht in zelfregulatie bij leerlingen. Door de methodiek leren zij beter herkennen wat er in hen gebeurt en hoe ze hierop kunnen reageren, een leerkracht geeft aan: *"..Want dan is iemand leerbaar. Dat moet je niet doen als iemand boos is. Dat moet je doen. Als iemand rustig is, dan kun je reflecteren, dan kun je het oppakken".* Daarnaast draagt de aanpak bij aan een positieve verandering in de beleving van school: leerlingen voelen zich gezien en erkend, in plaats van uitsluitend gecorrigeerd. School wordt zo een plek waar niet alleen grenzen worden gesteld, maar waar ook ruimte is voor groei, begrip en herstel. Dit versterkt het gevoel van veiligheid en draagt bij aan een ondersteunende leeromgeving waarin leerlingen tot ontwikkeling kunnen komen

De ABC-interventies leren leerlingen hoe ze op een constructieve manier kunnen omgaan met oplopende spanning. Een leerkracht geeft als voorbeeld hoe een leerling, in plaats van een tafel door de klas te gooien, leerde om met een basketbal naar het plein te lopen als hij boos werd. Deze strategie kon uiteindelijk volledig worden afgebouwd, wat wijst op groei in zelfregulatie. Daarnaast zijn er concrete successen zichtbaar in de uitstroom. Leerlingen die eerder overal uitgevallen waren, kregen via maatwerk en begeleiding de kans om door te stromen naar het MBO.

Professionele kwaliteit binnen het team

De ABC-methodiek draagt niet alleen bij aan het reguleren van gedrag bij leerlingen, maar versterkt ook de professionele kwaliteit van het team doordat leerkrachten incidenten op een consistente en doordachte manier aanpakken. Op scholen waar de methodiek goed is geïmplementeerd, komt een duidelijke lijn naar voren in de toepassing van ABC bij schorsingen. Tijdens herstelgesprekken wordt de ABC-piramide gebruikt om samen met de leerling te reflecteren op het verloop van het incident en om te komen tot herstel van de relatie. Op schorsingsformulieren wordt expliciet gevraagd of de piramide is ingezet, wat de methodiek verankert in de procedure. Een belangrijk onderdeel van deze aanpak is de reflectie op het eigen handelen van de leerkracht. Dit wordt door leerkrachten gezien als essentieel voor hun professionele ontwikkeling. Zoals een van hen aangeeft: *"Je wil wel dat er een reflectie is, maar anders word ik ook niet gelukkig. Ik heb het wel nodig om door te kunnen blijven ontwikkelen."* Op de formulieren wordt daarom ook vastgelegd welk gedrag de leerkracht zelf vertoonde voorafgaand aan de schorsing. Volgens leerkrachten stimuleert dit de bewustwording, bevordert het professionele groei en vergroot het de zelfeffectiviteit van de leerkracht.

Samenvattend. Leerkrachten ervaren de ABC-methodiek als een praktisch en waardevol instrument om spanning bij leerlingen tijdig te herkennen en met minimale interventies terug te brengen naar een rustiger toestand. Dit maakt het mogelijk dat leerlingen weer kunnen deelnemen aan het lesproces en zich gezien voelen. De kracht van ABC ligt in het ondersteunen van spanningsregulatie en het vergroten van bewustzijn bij zowel leerlingen als leerkrachten over de verschillende fases van spanningsopbouw. Hoewel de methodiek niet alle gedragsproblematiek oplost, biedt zij een belangrijke ondersteuning in het hier en nu.

De interventies binnen de ABC-methodiek leiden volgens leerkrachten tot verbeteringen in gedragsregulatie en vergroten het inzicht in zelfregulatie bij leerlingen. Zij leren beter herkennen wat er in hen gebeurt en hoe zij hierop kunnen reageren, waardoor school meer wordt ervaren als een veilige plek voor groei en herstel. Daarnaast versterkt de ABC-methodiek de professionele kwaliteit van teams door een consistente aanpak en reflectie op eigen handelen, wat bijdraagt aan bewustwording en professionele ontwikkeling.

Conclusie en discussie

Het huidig onderzoek richt zich op de sociale validiteit van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen, met specifieke aandacht voor de toepassing van de interventiepiramide door

leerkrachten. De methodiek biedt handvatten om gedragsproblematiek van leerlingen in het speciaal onderwijs beter te begrijpen en te beïnvloeden. Om de onderzoeksvraag 'Wat is het perspectief van de onderwijsprofessionals op de sociale validiteit van de ABC-methodiek?' te beantwoorden, zijn eerst de deelvragen uitgewerkt. Op basis van deze resultaten is vervolgens de centrale conclusie geformuleerd.

Relevantie en wenselijkheid ABC-methodiek

Op basis van de ruwe data kan over de eerste deelvraag: *'In welke mate zijn de interventiedoelen belangrijk voor de leerkrachten?'* geconcludeerd worden dat de interventiedoelen belangrijk zijn voor leerkrachten en als relevant worden beschouwd, vooral in het kader van het voorkomen van escalaties en het herstellen van rust in de klas. Deze bevinding sluit aan bij het concept sociale validiteit, dat volgens Flick (2016) verwijst naar de mate waarin interventies door gebruikers als nuttig en toepasbaar worden gezien.

De ABC-methodiek wordt door respondenten omschreven als een bruikbaar kader om gedrag te duiden en handelingsalternatieven te overwegen, wat leerkrachten helpt om bewust en doelgericht te handelen. Het primaire doel is om leerlingen terug te brengen naar de 'groene' fase, wat aansluit bij de dagelijkse praktijk en wordt gezien als essentieel voor een veilige en voorspelbare leeromgeving. Daarnaast wordt het gezien als een essentiële voorwaarde om tot leren te komen. Dit geldt niet alleen voor de omgeving, maar ook voor leerlingen zelf. Interventies zoals het bieden van ruimte, het inzetten van herstelgesprekken en het faciliteren van gedragsalternatieven worden breed gedragen en toegepast, mits deze aansluiten bij de individuele behoeften van de leerling. De koppeling van de piramide aan leerlingdossiers en ontwikkelingsperspectiefplannen versterkt bovendien de bruikbaarheid van de interventiedoelen, omdat deze integratie zorgt voor een samenhangend beeld van de benodigde ondersteuning.

Deze praktijkervaringen sluiten aan bij onderzoek waarin wordt aangetoond dat problemen in emotieregulatie vaak leiden tot conflicten en verstoringen in de klas (De Neve et al., 2023; Cunha et al., 2023). Interventies die voorspelbaarheid en structuur bieden, zoals de ABC-methodiek, blijken essentieel om deze negatieve effecten te verminderen (Patall et al., 2024; Trussell et al., 2022). Bovendien speelt ook de emotieregulatie van leerkrachten zelf een cruciale rol in het voorkomen van escalaties en het creëren van een positief klimaat (Aldrup et al., 2024). Het gebruik van de piramide als denkkader komt overeen met bevindingen uit onderzoek naar het Pyramid Model, dat vergelijkbare principes hanteert en effectief blijkt in het ondersteunen van sociaal-emotionele ontwikkeling en het reduceren van

probleemgedrag, mits leerkrachten training en coaching krijgen (Rakap & Balikci, 2024; Wahman et al., 2025).

Acceptatie en haalbaarheid ABC-methodiek

De tweede deelvraag: *'In hoeverre worden de interventies als acceptabel en haalbaar gezien?'* wordt omschreven als overwegend acceptabel door leerkrachten, vooral wanneer interventies gericht zijn op de-escalatie en het behoud van een positieve relatie met leerlingen. Dit sluit aan bij het concept sociale validiteit, dat niet alleen acceptatie omvat, maar ook de ervaren bruikbaarheid en haalbaarheid in de praktijk (Snodgrass et al., 2023; Park & Blair, 2019).

De resultaten laten zien dat de ABC-methodiek in de praktijk niet wordt toegepast als een strikt schema, maar als een flexibel denkkader dat richting geeft aan handelen. Deze flexibiliteit draagt bij aan de haalbaarheid van de methodiek, een belangrijk aspect van sociale validiteit. Het feit dat leerkrachten de methodiek kunnen aanpassen aan hun eigen stijl en context, zonder de kernprincipes te verliezen, sluit aan bij literatuur die benadrukt dat interventies in het speciaal onderwijs adaptief moeten zijn om effectief te blijven (Bansal et al., 2024; Then & Pohlmann-Rother, 2024). Recente studies tonen dat adaptieve interventies, die ruimte laten voor professionele afwegingen en contextuele verschillen, beter aansluiten bij complexe onderwijspraktijken en leiden tot hogere acceptatie (Nahum-Shani & Almirall, 2019).

Deze bevindingen komen overeen met inzichten uit Kupers et al. (2025), waarin wordt gesteld dat duurzame gedragsverandering bij leerlingen vraagt om brede professionalisering van leraren. In plaats van een smalle aanpak, waarbij de leraar slechts uitvoerder is van een vaststaande interventie, is het belangrijk om ruimte te bieden voor professionele autonomie, co-constructie en maatwerk. Brede professionalisering omvat langdurige ondersteuning, coaching en samenwerking in leernetwerken, waardoor leraren actief kunnen meedenken en interventies kunnen afstemmen op hun eigen context. Dit vergroot niet alleen de acceptatie van de methodiek, maar versterkt ook de professionele kwaliteit van teams en draagt bij aan een cultuur van leren en ontwikkelen.

De haalbaarheid van interventies is echter minder vanzelfsprekend. Hoge werkdruk, administratieve verplichtingen en externe verwachtingen beperken de tijd en ruimte om interventies bewust toe te passen. Deze bevindingen sluiten aan bij onderzoek dat laat zien dat structurele factoren zoals tijdsdruk, gebrek aan middelen en onvoldoende training belangrijke barrières vormen voor implementatie (Lawson et al., 2022; Robertson et al.,

2020). Daarnaast vormen fysieke beperkingen, zoals het ontbreken van prikkelarme ruimtes en gehorige gebouwen, een structurele uitdaging. Hoewel er voldoende dagelijkse ondersteuning is, ontbreekt vaak professionele verdieping en reflectie, wat onzekerheid oproept over wettelijke kaders en de toepassing van interventies. De ABC-piramide wordt daarom vooral gebruikt als flexibel denkkader, waarbij maatwerk en traumasensitieve afstemming essentieel zijn om interventies effectief en haalbaar te houden (Brunzell et al., 2024; Cole et al., 2013).

Waargenomen effectiviteit ABC-methodiek

Op basis van de resultaten kan over de derde deelvraag: *'In hoeverre? leidt de ABC-methodiek volgens de leerkrachten tot betekenisvolle verbeteringen?'* geconcludeerd worden dat de ABC-methodiek door leerkrachten wordt ervaren als een effectief en waardevol instrument voor het verbeteren van het functioneren van leerlingen in het speciaal onderwijs. De methodiek draagt vooral bij aan de-escalatie en spanningregulatie, waardoor leerlingen sneller terugkeren naar een rustiger toestand en opnieuw kunnen deelnemen aan het leerproces. Dit sluit aan bij onderzoek dat benadrukt dat vroegtijdige interventies gericht op emotieregulatie en de-escalatie cruciaal zijn voor het creëren van een veilige leeromgeving (Kennedy & Junker, 2023).

Leerkrachten geven aan dat de piramide helpt om spanningsopbouw vroegtijdig te herkennen en interventies tijdig in te zetten, wat escalaties voorkomt en een voorspelbare omgeving bevordert. De meest betekenisvolle verbeteringen worden gezien in de ontwikkeling van zelfregulatie bij leerlingen. Door het werken met de ABC-methodiek leren leerlingen beter begrijpen wat er in hen gebeurt en hoe zij constructief kunnen reageren op oplopende spanning. Dit sluit aan bij literatuur waarin zelfregulatie wordt beschouwd als een kernvaardigheid voor sociaal-emotioneel functioneren en academisch succes (Elhusseini et al., 2022). Concrete voorbeelden, zoals het vervangen van agressief gedrag door alternatieve strategieën, illustreren deze vooruitgang. Hierbij gaat het vaak om interventies zoals het bieden van ruimte en gedragsalternatieven, bijvoorbeeld bewegen of tijdelijk de klas verlaten om spanning kwijt te raken. Onderzoek naar interventies voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften bevestigt dat dergelijke strategieën effectief zijn in het verminderen van probleemgedrag en het bevorderen van inclusie (Hassani & Schwab, 2021).

Daarnaast draagt de methodiek bij aan een positieve schoolbeleving: leerlingen voelen zich erkend en betrokken, wat het gevoel van veiligheid en eigenaarschap versterkt. Dit komt overeen met bevindingen uit relatiegerichte interventies, waarin het versterken van de band

tussen leerkracht en leerling wordt gezien als een sleutel tot gedragsverbetering en motivatie (Bosman et al., 2024; Ennis & Lee, 2024).

Naast effecten op leerlingniveau versterkt de ABC-methodiek ook de professionele kwaliteit van teams. Het gebruik van de piramide in herstelgesprekken en schorsingsprocedures stimuleert reflectie op het eigen handelen van leerkrachten en bevordert een uniforme aanpak binnen scholen. Dit vergroot de zelfeffectiviteit van leerkrachten en draagt bij aan een cultuur van leren en samenwerking, zoals ook beschreven in studies naar collaboratieve reflectieve praktijken (Tobin et al., 2024).

Sociale validiteit van de ABC-methodiek

Op basis van de ruwe data kan geconcludeerd worden dat onderwijsprofessionals de ABC methodiek als sociaal valide ervaren, wat antwoord geeft op de hoofdvraag: *'Wat is het perspectief van de onderwijsprofessionals op de sociale validiteit van de ABC-methodiek?'* De methodiek wordt gezien als relevant, acceptabel en in veel gevallen effectief, maar de toepassing kent nuances.

De ABC-methodiek wordt door leerkrachten ervaren als een waardevol instrument voor het verbeteren van het functioneren van leerlingen in het speciaal onderwijs. De methodiek draagt bij aan de-escalatie, spanningregulatie en zelfregulatie bij leerlingen. Door het werken met de piramide leren leerlingen beter begrijpen wat er in hen gebeurt en hoe zij constructief kunnen reageren op oplopende spanning. Dit leidt tot vervanging van agressief gedrag door alternatieve strategieën, zoals bewegen of tijdelijk de klas verlaten. Daarnaast versterkt de methodiek de professionele kwaliteit van teams door reflectie en een uniforme aanpak, wat bijdraagt aan een cultuur van samenwerking en leren.

Sterkte punten en beperkingen

Dit onderzoek kent zowel sterke als zwakke punten die van belang zijn voor de interpretatie van de resultaten. Een belangrijk sterk punt is de relevantie van het onderwerp en de praktische toepasbaarheid van de bevindingen. Het onderzoek richt zich op sociale validiteit van de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen, een actueel thema dat direct aansluit bij de praktijk van het speciaal onderwijs. Het gebruik van semigestructureerde interviews heeft geleid tot rijke en gedetailleerde data, waardoor een diepgaand inzicht is verkregen in de percepties van leerkrachten. Daarnaast draagt de hybride coderingsstrategie, waarin deductieve en inductieve benaderingen zijn gecombineerd, bij aan de betrouwbaarheid en volledigheid van de analyse. Het bereiken van datasaturatie versterkt de validiteit van de

conclusies en benadrukt de zorgvuldigheid van het onderzoeksproces. Verder is een sterk punt dat de resultaten direct toepasbaar zijn in de praktijk, bijvoorbeeld voor het verbeteren van implementatie en professionalisering binnen scholen. Deze praktische relevantie vergroot de maatschappelijke waarde van het onderzoek.

Een significante beperking van dit onderzoek is het ontbreken van triangulatie. Triangulatie verwijst naar het gebruik van meerdere dataverzamelingsmethoden om convergerend bewijs te verkrijgen en de interne validiteit van onderzoeksresultaten te versterken. In dit onderzoek is uitsluitend gebruikgemaakt van semigestructureerde interviews, waardoor de resultaten volledig zijn gebaseerd op informatie die tijdens deze gesprekken van leerkrachten is verkregen.

Een tweede beperking van dit onderzoek is dat de steekproef relatief klein is en uitsluitend bestaat uit leerkrachten van RENN4-scholen. Dit beperkt de mogelijkheid om de resultaten te generaliseren naar andere onderwijscontexten. Binnen de context van RENN4-scholen biedt de studie echter waardevolle inzichten, omdat de methodiek specifiek is ontwikkeld voor het omgaan met complex gedrag in het speciaal onderwijs. Het doel van dit onderzoek is dan ook niet om brede generalisaties te maken, maar om de toepassing en ervaren effectiviteit van de ABC-methodiek binnen deze setting te verkennen.

Aanbevelingen en vervolgonderzoek ABC methodiek

Het expertteam van de ABC-methodiek benadrukt dat de piramide primair is ontworpen voor professionals, zoals leerkrachten en niet voor directe toepassing door leerlingen. Tegelijkertijd blijkt uit de data dat leerkrachten wél de behoefte hebben om de piramide samen met leerlingen te gebruiken en dat leerlingen hier in de praktijk ook mee werken. Dit roept de vraag op of de methodiek in haar huidige vorm geschikt is voor leerlingen. In de huidige vorm van de ABC-piramide komen vaak abstracte termen naar voren zoals ‘*socratische dialoog’* en ‘*ontplooiingsmogelijkheden bieden’*, waarbij verschillende professionals aangeven dat zij deze begrippen als complex ervaren en dat ze onvoldoende aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Hierdoor kan het lastig zijn om de methodiek op een begrijpelijke manier te vertalen naar de dagelijkse praktijk in de klas.

Om deze kloof te overbruggen, wordt geadviseerd om de piramide toegankelijker te maken door abstracte termen te vervangen door concretere begrippen die aansluiten bij het taalniveau en denkvermogen van leerlingen. Daarnaast is het wenselijk om onderwijsprofessionals te ondersteunen in het maken van een vertaalslag naar

kindvriendelijke taal, zodat de inzet van de ABC-piramide in interactie met leerlingen effectief en begrijpelijk blijft.

Het gebruik van de interventiepiramide vraagt om een consistente interpretatie, omdat de zeven gedragsfasen en bijbehorende interventies ruimte laten voor professionele afwegingen. In de praktijk blijkt dat leerkrachten soms verschillen in hoe zij de fasen duiden en welke interventies zij toepassen. Scholing en gerichte trainingen kunnen bijdragen aan een uniforme toepassing van de methodiek en het verminderen van interpretatieverschillen. Daarnaast kan het opstellen van duidelijke richtlijnen of een handboek helpen om consistentie in uitvoering te waarborgen en daarmee de sociale validiteit van de methodiek te versterken.

Voor vervolgonderzoek kan het zinvol zijn om de reikwijdte te vergroten door ook externe partijen en andere onderwijsorganisaties te betrekken. Dit zou bijdragen aan een breder methodologisch kader en meer inzicht geven in organisatorische structuren en contextfactoren die van invloed zijn op de implementatie van de ABC-methodiek. Daarnaast is het zinvol om te onderzoeken of een aangepaste, kindvriendelijke versie van de piramide daadwerkelijk leidt tot betere toepasbaarheid en effectiviteit in de klas. Vergelijkend onderzoek tussen verschillende scholen kan inzicht geven in factoren die bijdragen aan succesvolle implementatie. Dit zou onderzocht kunnen worden aan de hand van triangulatie door bijvoorbeeld interviews te combineren met observaties in de klas en kwantitatieve metingen van gedragsveranderingen. Deze aanpak zou een volledigere en betrouwbaarder beeld geven van de sociale validiteit en effectiviteit van de ABC-methodiek.

Tot slot verdient het aanbeveling om de effecten van aanvullende scholing, zoals periodieke ABC-updates en trainingsdagen, te onderzoeken. Dergelijke scholing kan bijdragen aan een uniforme toepassing van de ABC-methodiek, het verminderen van interpretatieverschillen en het versterken van de sociale validiteit. Vervolgonderzoek kan inzicht geven in de mate waarin deze scholingsmomenten bijdragen aan professionalisering en duurzame implementatie.

Deze studie laat zien dat de ABC-methodiek binnen RENN4-scholen als relevant, haalbaar en effectief wordt ervaren, mits toegepast met flexibiliteit en een duidelijke basishouding van de leerkracht. Scholing en consistente richtlijnen zijn cruciaal om interpretatieverschillen te verminderen en de sociale validiteit van de methodiek verder te versterken. De ABC-methodiek biedt een waardevol kader voor het omgaan met complex gedrag in het speciaal onderwijs.

Literatuurlijst

Andersen, P. N., Orm, S., Fossum, I. N., Øie, M. G., & Skogli, E. W. (2023). Adolescence internalizing problems as a mediator between autism diagnosis in childhood and quality of life in emerging adults with and without autism: A 10-year longitudinal study. BMC Psychiatry, 23(1). https://doi.org/10.1186/s12888-023-04635-w

Agnihotri, S. (2024). The role of reflective practice in enhancing teacher efficacy. Educational Administration: Theory And Practice, 1689–1696. https://doi.org/10.53555/kuey.v30i6.5574

Amstad, M., & Müller, C. M. (2020). Students' problem behaviors as sources of teacher stress in special needs schools for individuals with intellectual disabilities. Frontiers in Education, 4(159). https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00159

Antoni, M. H., Cruess, D. G., Klimas, N., Maher, K., Cruess, S., Kumar, M., Lutgendorf, S., Ironson, G., Schneiderman, N., & Fletcher, M. A. (2002). Stress management and immune system reconstitution in symptomatic HIV-infected gay men over time: Effects on transitional naive T cells (CD4+CD45RA+CD29+). American Journal of Psychiatry, 159(1), 143–145. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.1.143

Bansal, P. S., Meza, J. I., Chung, S., Henry, L. N., Dvorsky, M. R., Haack, L. M., Owens, E. B., & Pfiffner, L. J. (2024). The role of externalizing problems and empathy on the daily report card. School Mental Health. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09699x

Bertram, R. M., Blase, K. A., & Fixsen, D. L. (2014). Improving programs and outcomes. Research on Social Work Practice, 25(4), 477–487. https://doi.org/10.1177/1049731514537687

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). What teachers think and know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation questionnaire (ASE). International Journal of Disability Development and Education, 69(6), 1905–1918. https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1843142

Douma, I., & De Boer, A. (2023). Evaluatieonderzoek naar de ABC-methodiek binnen RENN4. https://www.renn4.nl/onderzoek/wpcontent/uploads/sites/2/2023/12/Rapportage-evaluatieonderzoek-ABC-dec23definitief.pdf

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research. SAGE.

Gabriel, T., & Börnert-Ringleb, M. (2023). The intersection of learning difficulties and behavior problems: A scoping review of intervention research. Frontiers in Education, 8, 1268904. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1268904

Gupta, A. (2023). Codes and coding. In Springer eBooks (pp. 99–125). https://doi.org/10.1007/978-3-031-49650-9_4

Hardy, J. K., McLeod, R. H., & Hammill Institute on Disabilities. (2020). Using positive reinforcement with young children. Beyond Behavior, 29(2), 95–107. https://doi.org/10.1177/1074295620915724

Huntington, R. N., Badgett, N. M., Rosenberg, N. E., Greeny, K., Bravo, A., Bristol, R. M., Byun, Y. H., & Park, M. S. (2022). Social validity in behavioral research: A selective review. Perspectives on Behavior Science, 46(1), 201–215. https://doi.org/10.1007/s40614-022-00364-9

Huskens, B., & Palmen, A. (2016). Applied behavior analysis: Het ABC van ABA. GZ-Psychologie: Tijdschrift over Gezondheidszorgpsychologie, 8(1), 12–15. https://doi.org/10.1007/s41480-016-0004-x

Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: Much ado about nothing? International evidence from TIMSS. Teachers and Teaching, 29(2), 220–240. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2159365

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. Educational Psychologist, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

Kizilkaya, H., Kocak, F., & Erdoğan, I. (2023). Investigation of studies on behavior management in special education. International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES), 5(3), 560–570. https://doi.org/10.46328/ijonses.581

Kupers, E., Odink, H., De Boer, A., Warrens, M., Fokkens-Bruinsma, M., Rijksuniversiteit Groningen, & RENN4. (2025). Professionalisering van leraren in het VO voor inclusie van leerlingen met externaliserend gedrag.

Matin, M. V. (2023). Investigation of self-efficacy perceptions and professional attitudes of teachers working in special education schools. International Journal of Research in Education and Science, 9(1), 228–240. https://doi.org/10.46328/ijres.3123

McGuire, S. N., Meadan, H., & Xia, Y. (2023). Behavior management training for newly graduated teachers: A randomized-controlled trial. Behavioral Disorders, 49(1), 3–16. https://doi.org/10.1177/01987429231179890

McElroy, E., Shevlin, M., Murphy, J., & McBride, O. (2018). Co-occurring internalizing and externalizing psychopathology in childhood and adolescence: A network approach. European Child & Adolescent Psychiatry, 27(11), 1449–1457. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1128-x

Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2018). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. Behavioral Disorders, 44(2), 70–84. https://doi.org/10.1177/0198742918816518

Oliver, E., Morin, A. J. S., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and externalizing behavior problems and student engagement in elementary and secondary school students. Journal of Youth and Adolescence, 49(11), 2327–2346. https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x

PO Raad. (2025). De clusters binnen het gespecialiseerd onderwijs. PO-Raad. https://www.poraad.nl/onderwijskansen/gespecialiseerd-onderwijs/de-clusters-binnenhet-gespecialiseerd-onderwijs

Rademaker, F., de Boer, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2021). It also takes teachers to tango: Using social validity assessment to refine an intervention design. International Journal of Educational Research, 107, 101749. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101749

Rapp, A. C., & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – A theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. International Journal of Inclusive Education, 28(4), 423–439. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1946725

RENN4. (2023, April 21). RENN4 – Gespecialiseerd onderwijs voor specifieke behoeftes. https://www.renn4.nl/

RENN4. (2025, 29 oktober). De ABC-methodiek: professioneel omgaan met agressie en spanning - RENN4. https://www.renn4.nl/de-abc-methodiek-professioneel-omgaan-met-agressie-en-spanning/

Roskam, I. (2018). Externalizing behavior from early childhood to adolescence: Prediction from inhibition, language, parenting, and attachment. Development and Psychopathology, 31(02), 587–599. https://doi.org/10.1017/s0954579418000135

Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2008). Handbook of positive behavior support. In Issues in clinical child psychology. https://doi.org/10.1007/978-0-38709632-2

Schultes, M. (2021). An introduction to implementation evaluation of school-based interventions. European Journal of Developmental Psychology, 20(1), 189–201. https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1976633

Somers, J. A., Stiles, K., MacNaughton, G. A., Schiff, S. J., Shen, Y., & Lee, S. S. (2023). Antecedents and consequences of child externalizing problems: Differences in dynamic parent–child processes. Research on Child and Adolescent Psychopathology. https://doi.org/10.1007/s10802-023-01045-0

Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. Exceptionality, 17(4), 223–237. https://doi.org/10.1080/09362830903235375

Van den Brink, F., & Tick, T. N. (2023). De uitdaging van een complexe diversiteit. Universiteit Utrecht. https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/415697/De_uitdaging_van_een_complexe_diversiteit_accepted_manuscript.pdf?sequence=1

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. Journal of Applied Behavior Analysis, 11(2), 203–214. https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. Review of Educational Research, 86(4), 981–1015. https://doi.org/10.3102/0034654315626801