



Ik kijk naar de boom
Wat zie ik dan?
Begrijp ik dan wat de boom voedt?

5

WegWijsinGedrag®

Perspectiefwisseling van leerkrachten in
het omgaan met leerlinggedrag

Astrid Ottenheym-Vliegen, Anke Suijkerbuijk,
Rosalie Kaandorp, Sanne Weijers, Miriam Walraven &
Wouter Staal

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	5
Dankwoord vooraf.....	8
1 Inleiding.....	10
1.1 Aanleiding en probleemstelling.....	10
1.2 Onderzoeksvragen.....	11
1.3 Onderzoeksfasen.....	12
1.4 Leeswijzer.....	12
2 Theoretische achtergrond.....	14
2.1 Perspectiefwisseling.....	14
2.2 De betekenis van (meervoudige) perspectiefname.....	15
2.3 Meervoudige perspectiefname in de huidige onderwijspraktijk.....	16
3 De interventie WegWijsinGedrag®.....	18
3.1 Het ontwikkelproces.....	18
3.2 Implementatie en evaluatie.....	18
3.3 De interventie.....	20
4 Methode.....	27
4.1 Onderzoeksopzet.....	27
4.2 Procedure.....	27
4.3 Overzicht deelnemers.....	28
4.4 Meetinstrumenten.....	28
4.5 Data-analyse.....	34
5 Resultaten.....	35
5.1 Self-efficacy.....	35
5.2 Interactie met de leerling.....	36
5.3 Meervoudige perspectiefname in de ontwikkelingsperspectiefplannen.....	37
5.4 Gepercipieerde opbrengsten.....	44
5.5 Synthese van resultaten.....	47
6 Discussie.....	49
6.1 Reflectie op de resultaten.....	49
6.2 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	51
6.3 Conclusie.....	51
Bijlage 1 Referenties.....	52
Bijlage 2 Verslag CBAM.....	58
Verslag van het concerns-based adoption model (CBAM) en de interviews met de deelnemers van de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen'.....	58

Samenvatting

De samenwerkingsverbanden Passend Primair Onderwijs Noord-Kennemerland en IJmond hebben de handelingsgerichte ondersteuning dicht bij scholen georganiseerd. Desondanks bleef het aantal aanvragen voor extra ondersteuning, verwijzingen naar het speciaal (basis)onderwijs en schooluitval onverminderd hoog. De ondersteuningsvragen betroffen vaak externaliserend gedrag. Vanwege de impact van een verwijzing of schooluitval op het kind en zijn ouders zochten de samenwerkingsverbanden naar een manier om hier verandering in te brengen. Onderwijsprofessionals, schoolleiders, ouders en schoolbestuurders gaven aan behoefte te hebben aan een vernieuwende aanpak. “De trainingen en adviezen van gedragsexperts zijn weinig effectief en helpen de leerling en leerkracht niet verder.” Leerkrachten gaven aan dat er iets anders nodig was om hen beter toe te rusten om leerlingen met gedragsproblemen beter te kunnen ondersteunen.

Leerkrachten verklaren leerlinggedrag, net als de meeste mensen, vanuit hun eigen referentiekader of perspectief (in de literatuur ook wel egocentrisch perspectief genoemd), met mogelijke interpretatiefouten als gevolg. Deze interpretatiefouten zouden de oorzaak kunnen zijn van de geringe effectiviteit van de handelingsplannen voor probleemgedrag. Daarom richt dit onderzoek zich op de vraag of perspectiefwisseling van leerkrachten een positief effect heeft op het omgaan met leerlinggedrag. Met dit praktijkonderzoek, gesubsidieerd door het NRO, ontwikkelden en implementeerden we een training WegWijsinGedrag® en onderzochten we op welke wijze deze professionaliseringsinterventie meervoudige perspectiefname leerkrachten versterkte, zoals het effect op de self-efficacy van de leerkracht, de interactie met de leerling en de schriftelijke toepassing van meervoudige perspectiefname in ontwikkelingsperspectiefplannen.

De interventie WegWijsinGedrag®

Het doel van de interventie WegWijsinGedrag® is dat leerkrachten leren meervoudig perspectief te nemen in het begrijpen en duiden van moeilijk leerlinggedrag. Hiermee willen we bereiken dat het handelingsrepertoire en responsief gedrag van leerkrachten versterkt wordt (Gehlbach & Vriesema, 2019; McKnight, 2017; Okonofua, e.a., 2016; Wink e.a., 2021). Meervoudige perspectiefname genereert meer weloverwogen besluiten dan op enig andere manier gerealiseerd zou kunnen worden omdat het onjuiste interpretaties door biases tegengaat (Gehlbach & Vriesema, 2019; Yaniv & Choshen-Hillel, 2012).

Meervoudig perspectiefnemen is een cognitieve vaardigheid, die geleerd kan worden (Gehlbach e.a., 2012). Voor het nemen van meervoudig perspectief is vertraging, aandacht en motivatie nodig, omdat het automatische egocentrisch perspectief het langzamere proces van perspectiefnemen interfereert (Schurz e.a., 2015, 2018; Surtees & Apperly, 2012). Op basis van literatuurstudie is gekozen voor drie handelingstheorieën die het fundament vormen voor het leren van meervoudige perspectiefname:

- De presentiebenadering.
- Systemische analyse.
- Social perspective taking (sociale perspectiefname).

Deze handelingstheorieën vormen de basis voor ervaringsgericht en praktijkgericht leren. Daarbij hoort een activerende didactiek en leren in een leergemeenschap, waar deelnemers vanuit hun eigen leervraag de leerstof in hun eigen praktijk oefenen, ervaren en uitproberen. Het praktijkleren wordt gecombineerd met participatie in een online leeromgeving en tijdens fysieke bijeenkomsten.

WegWijsinGedrag® is leren door inzicht in jezelf in relatie met de ander en ontdekken wat voor de ander

in verbinding met de context en jou werkt. Hierdoor is het niet het leren van trucjes als tips en tricks of het uitoefenen van andermans adviezen. Voor meer informatie over de leergang en ervaringen vanuit de praktijk, zie: www.wegwijsingedrag.nl.

Onderzoeksopzet

Om inzicht te krijgen in de opbrengst van deze professionaliseringsinterventie is een mixed method aanpak gebruikt waarbij we zowel op kwantitatieve als kwalitatieve wijze informatie verzamelden. We deden dit op twee momenten: voorafgaand aan de training (september – oktober 2021) en na afloop van de training (april – juli 2022).

De manier van perspectiefname door leerkrachten hebben we in dit onderzoek bestudeerd door middel van een analyse van ontwikkelingsperspectiefplannen. Aan de 29 deelnemende leerkrachten is voorafgaand aan de training gevraagd om twee leerlingen uit hun klas te kiezen waarvan zij het gedrag als moeilijk ervaren. Het oordeel van de leerkracht was leidend in de keuze van de leerlingen met moeilijk gedrag. Over deze twee leerlingen hebben de leerkrachten zowel voor als na de training een ontwikkelingsperspectiefplan (genaamd TOP dossier) ingevuld. Ook hebben de leerkrachten over deze twee leerlingen de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L) en de Leerkracht - Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) ingevuld. In de nameting zijn dezelfde meetinstrumenten afgenomen over dezelfde leerlingen als bij de voormeting. Daarnaast hebben de leerkrachten zowel voor als na de training een vragenlijst over hun self-efficacy ingevuld.

Verder hebben we informatie opgehaald over de gepercipieerde opbrengsten bij zowel de deelnemende leerkrachten als de trainers. Bij de deelnemende leerkrachten deden we dit met behulp van een beknopte vragenlijst en door een analyse van de eindproducten van de training. Met de trainers is na afloop van de training een diepte-interview gehouden.

Bevindingen

Uit onze studie blijkt dat de self-efficacy van leerkrachten na het volgen van de professionaliserings-interventie WegWijsinGedrag® is toegenomen. De deelnemende leerkrachten voelden zich competent in het inzetten van instructiestrategieën en klassenmanagement. Dit resultaat wordt ook ondersteund door uitspraken van leraren waarin ze aangeven dat ze zich beter toegerust voelen, bijvoorbeeld: 'ik kan betere gesprekken voeren met kind en ouders', 'ik kan beter omgaan met mijn emoties en die van het kind en of ouder', 'ik heb meer inzicht in de interacties tussen mij en het kind en het gehele systeem van het kind'. De bevinding dat de self-efficacy is toegenomen, is een belangrijke betekenisvolle uitkomst van dit exploratief onderzoek. Aangezien competentiebeleving van leerkrachten wordt gezien als een belangrijke voorspeller van responsief leraargedrag, is het waarschijnlijk dat naarmate leerkrachten zich zekerder of competentier voelden dit zal leiden tot verbetering van het leraargedrag (Schipper e.a., 2020; Schipper, 2019; Summers e.a., 2017).

Ook onderzochten we of de professionalisering de interactie met de leerling verbeterde. Daarvoor is de mate van het door de leraren ervaren probleemgedrag gemeten en de leerkracht-leerling relatie. De leraren zijn het gedrag van de door hen gekozen kinderen als minder problematisch gaan zien en ze ervaren meer pro-sociaal gedrag. De ervaren belemmeringen voor het dagelijks leven en leren in de klas zijn afgenomen. De bevinding dat leerkrachten na het volgen van de training positiever kijken naar het leerlinggedrag is ook een belangrijke betekenisvolle uitkomst. De percepties die leerkrachten hebben van gedrag van een leerling hangen samen met de leerverwachtingen die leraren hebben van een leerling. (Bakker & Bosman, 2006; Batzle e.a., 2010). Hoge verwachtingen zijn belangrijk voor de

motivatie van de leerling, zijn gevoel van competentie (Rubie Davies, 2006) en kunnen leiden tot betere leerprestaties (Van den Bergh e.a., 2021).

De gepercipieerde opbrengsten geven aanwijzingen dat leerkrachten bewuster zijn van hun aandeel in interacties met leerlingen, dat hun omgang met moeilijk leerlinggedrag veranderd is en dat het contact met leerling en ouders verbeterd is. In dit licht is het opvallend dat de kwaliteit van de relatie met de leerling vanuit het gezichtspunt van de leerkracht is afgenomen. Verder voelen de leerkrachten gemiddeld minder nabijheid met het kind en meer afhankelijkheid van het kind. Deze veranderingen zijn moeilijk te verklaren. Wellicht zijn leerkrachten door de vergrootte bewustwording kritischer gaan kijken naar de interacties met de leerlingen. Hierdoor kan het zijn dat wel de interactie verbeterd is, maar dat door het toegenomen inzicht ook de beperkingen van de relatie met de betreffende leerling duidelijker zijn geworden.

Op welke wijze de blended methodiek meervoudige perspectiefname van leerkrachten versterkt heeft, is gemeten door kwantitatieve tekstanalyses van ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's / TOP dossiers) en de kwalitatieve meting van de gepercipieerde opbrengsten van leraren en trainers. Uit de metingen van de gepercipieerde opbrengsten blijkt dat verreweg de meeste leerkrachten vonden dat de blended methodiek hun kijken naar moeilijk gedrag heeft veranderd en veel leerkrachten merkten op dat ook de manier waarop zij omgaan met moeilijk gedrag door de training is veranderd. Dit beeld wordt ondersteund door de reflecties uit de eindpresentaties. Leraren zijn zich bewust geworden van de invloed van hun eigen perspectief op hun waarnemingen en verklaringen van het gedrag en hun interacties met de leerling en ouders. De trainers bevestigen de toegenomen bewustwording van het eigen perspectief en interpretatiekader. Daarnaast geven de trainers aan dat de leerkrachten bewuster zijn geworden van hun aandeel in het gedrag van de leerling en dat ze meer reflecteren op hun eigen gedrag. Tot slot zien de trainers dat leerkrachten meer in gesprek gaan met de leerling en ouders, ook dit wordt ondersteund door de uitspraken van leerkrachten zelf.

De tekstanalyses van de OPP's laten echter geen toename zien van meervoudige perspectiefname. De focus is blijven liggen op de leerling, waarbij er naar verhouding meer aandacht is voor de belemmerende factoren vergeleken met de bevorderende factoren. De leerkracht blijft de belangrijkste observator van de waarnemingssegmenten. Ook de kwaliteit van de observaties verandert nauwelijks, de meerderheid van de segmenten is gescoord als subjectieve observatie (interpretatie van de waarneming). Redenen voor het feit dat we geen toename zien in de mate waarin leerkrachten meervoudig perspectiefnemen in de OPP's kunnen zijn dat er weinig geoefend is met deze schriftelijke vaardigheid en de werkdruk die leraren ervaren. Daarnaast kan het schriftelijk toepassen van meervoudige perspectiefname volgens de taxonomie van Bloom geclassificeerd worden als een hogere orde van beheersing, waarvan wellicht nog niet direct te verwachten valt dat leerkrachten dit kunnen toepassen en waarvoor een meer passend vervoltraject van WegWijsinGedrag® nodig is. Het schriftelijk toepassen van meervoudige perspectiefname is een belangrijk onderwerp voor vervolgonderzoek. De door leerkrachten genoteerde waarnemingen en interpretaties van gedrag van een leerling, vormen immers de basis van besluiten die genomen worden over kinderen (Koskela & Lanas 2016).

Dankwoord vooraf

Onderzoek en zeker een driejarig NRO-onderzoek doe je nooit alleen! We hebben ervaren dat kwaliteit gemaakt wordt door ontmoetingen en interacties van mensen, hun ervaringen, knowhow en professionele kwaliteit. Met dit onderzoek hebben we een groot netwerk gecreëerd en met veel mensen samengewerkt. Wat een ervaring!

Onze exploratie begon met twee mensen die graag aan de slag gingen met een belangrijk vraagstuk over gedrag en passend onderwijs; een vraagstuk waar veel verdriet en zorg achter schuilt. Kinderen die moeilijk gedrag vertonen zijn niet alleen een belangrijke reden voor verwijzingen naar speciale vormen van ondersteuning, maar brengen ook gevoelens van onmacht, falen, frustratie en angst met zich mee. Gevoelens bij kind, ouders en leerkracht. Wat kunnen we doen? Wat is er nodig? Met deze eenvoudige vragen begon de zoektocht van Miriam Walraven en Astrid Ottenheim-Vliegen. Langzaam werd deze vraag een project waar steeds meer mensen bij aansloten. En het resultaat dat voorligt is dan ook een netwerkinspanning. Dank voor ieders bijdrage aan dit waardevolle praktijkonderzoek.

De praktijkvraag is uitgewerkt tot een NRO-onderzoek onder de titel: “Perspectiefwisseling van leerkrachten in het omgaan met moeilijk leerling gedrag”. Het NRO-programma “Gedrag en passend onderwijs” heeft dit onderzoek mogelijk gemaakt en de Gelijke Kansen Alliantie heeft bijgedragen in de uitvoering van de training. Zonder deze steun en het NRO-programma was dit project op deze zorgvuldige wijze niet mogelijk geweest.

Invallende hebben we gekozen voor een handzamere titel. We publiceren dit onderzoeksrapport en onze praktijkproducten onder de naam ‘WegWijsinGedrag® – een professionaliseringsinterventie’.

Aan iedereen die een actieve bijdrage heeft geleverd willen we laten weten dat we jullie inzet en enthousiasme enorm hebben gewaardeerd. Dat geldt in de eerste plaats voor de 18 schoolbesturen van de samenwerkingsverbanden Passend Primair Onderwijs Noord-Kennemerland en IJmond, die vertrouwen hadden in onze ambitie om samen een praktijkonderzoek met een training te ontwikkelen.

Veel dank aan de inzet en meedenkkraft van de trainers, Femmy Wolthuis, Sander Galjaard, Caroline Kooistra en Hans Schuman die het avontuur aandurfden te gaan om samen met Astrid, de grondlegger, de methode en curriculum voor de training te ontwikkelen en te testen. Als ook Linda Maan, specialist in de Virtual Action Learning (VAL) methodiek, die ons scherp hield op de juiste toepassing en voor het vormgeven volgens de VAL criteria van de online leeromgevingen. Dank ook aan Hartger Wassink voor zijn rol als klankbord voor het ontwerp.

In het tweede jaar, het onderzoeksjaar, kwamen daar de bevoegde trainers Hanne Touw, Peter de Vries en Herman-Jan Stroes bij. Zij lieten zich gemotiveerd onderdompelen in de inhoud van de blended training. Ook van dit proces hebben we veel geleerd.

Ook willen we Fraukje Selen bedanken voor haar bezielende leiding over de coördinatie van de training. Zonder haar organisatorisch talent was het ons niet gelukt om de strakke tijdsplanning aan te houden die iedereen kon volgen. Zeker was dit nodig door Corona waardoor het flexibel anticiperen telkens nodig was.

Evenzo willen we Anita Bleiksloot (managementassistent PPO-NK), Jolanda Willemsen (beleidsmedewerker kwaliteit) en Brigitte Kappert (officemanager PO IJmond) en Mariska Kooi (Dotcomschool) bedanken voor al het regelwerk rond het verzamelen van alle toestemmingsformulieren en TOP-dossiers.

Daarnaast hebben verschillende studenten bijgedragen aan deelaspecten van dit onderzoek. Zoals het coderen van de teksten in de ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's /TOP-dossiers). Dus veel dank

aan: Pien Verhees, Lynn van Kasteren, Anouk Moreau, Tessa Peerdeman, Marijn Vleeskens en Aafke Essen. Aafke heeft veel analysewerk verricht in SPSS en al onze vragen met veel geduld beantwoord. Ook zijn we veel dank verschuldigd voor methodologische en analytische blik van Marion van Hattum, lector bij de HAN en Hanna Swaab, hoogleraar Universiteit Leiden, die telkens over onze schouder meekeken en dachten. Waardevol!

Daarnaast bedanken we Noëlle Pameijer en Edward van Aarle voor het klankborden op de inhoud en interpretatie van de TOP dossiers en het daaraan verbonden model van Handelingsgericht Werken.

En vanzelfsprekend was dit hele project niet mogelijk geweest zonder de leerkrachten die deel hebben genomen aan de training. We willen jullie hartelijk dank voor jullie inzet bij de training en medewerking aan het onderzoek. We hebben een hoop van jullie gevraagd in een tijd waarin de werkdruk al hoog was vanwege de gevolgen van corona. We hopen dat jullie nog lang plezier hebben van de inzichten en ervaringen van de training en dat jullie kinderen en de wereld meer beschouwen door het nemen van meervoudige perspectief. Leerkrachten zijn verschilmakers voor kinderen en de toekomsten die jullie daarmee voor hen mogelijk maken.

Veel dank aan allen, ook degenen die niet genoemd zijn maar die wel zorgden voor inspiratie en motivatie door hun waardevolle reacties wanneer we spraken over dit project!

Het onderzoeksteam

Astrid Ottenheym-Vliegen, Wouter Staal, Peter Truijens, Miriam Walraven, Rosalie Kaandorp, Anke Suijkerbuijk en Sanne Weijers

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en probleemstelling

De samenwerkingsverbanden Passend Primair Onderwijs Noord-Kennemerland en IJmond hebben de handelingsgerichte ondersteuning dicht bij scholen georganiseerd. Desondanks bleek uit de kwaliteitsrapportages van de samenwerkingsverbanden dat na vijf jaar passend onderwijs leerlinggedrag de belangrijkste reden voor extra ondersteuning op de basisschool (meer dan 50%), verwijzing (ongeveer 70%) en of schooluitval (ongeveer 90%) is. De ondersteuningsvragen betroffen vaak externaliserend gedrag bij jongens (ongeveer 70%).

Vanwege de impact hiervan op het kind en zijn ouders zochten de samenwerkingsverbanden naar een manier om hier verandering in te brengen. Uit bijeenkomsten met onderwijsprofessionals, schoolleiders, ouders en schoolbestuurders bleek dat er behoefte was aan een vernieuwende aanpak. “De trainingen en adviezen van gedragsexperts zijn weinig effectief en helpen de leerling en leerkracht niet verder.” Leerkrachten gaven aan dat er iets anders nodig was om hen beter toe te rusten om leerlingen met gedragsproblemen beter te kunnen ondersteunen. Dit was voor de beide samenwerkingsverbanden reden om samen met Oberon en hoogleraar dr. Wouter Staal met subsidie van NRO een praktijkonderzoek te starten dat gericht is op het versterken van inzichten en vaardigheden van leerkrachten ten aanzien van leerlinggedrag.

Uit de ‘Enquête vijf jaar passend onderwijs’ van de AOb (2019) blijkt dat leerkrachten in het omgaan met gedragsproblemen hun bekwaamheid als laag beoordelen. Leerkrachten ervaren leerlinggedrag, vooral externaliserend, als lastig (Aloe e.a., 2014; Van Grinsven & Woud, 2016). De negatieve impact van gevoelde handelingsverlegenheid en daar bijkomende emoties van leerkrachten in het omgaan met probleemgedrag is voor zowel henzelf als leerlingen groot. Leerkrachten ervaren daarbij werkdruk door de ondersteuning van leerlingen met gedragsproblemen (AOb, 2019; Ledoux & Waslander, 2019). De huidige omgang met moeilijk leerlinggedrag heeft voor de leerlingen die dit gedrag vertonen in de klas een negatieve impact op hun welbevinden, leerresultaten, sociale interacties en maatschappelijke participatie (Gilbert, 2019; LiCalsi e.a., 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2020; Vettenburg & Walrave, 2017).

Het omgaan met lastig leerlinggedrag maakt de relatie met de leerling ook voor de leerkracht stressvol en het heeft een negatief effect op het welbevinden van de leerkracht. Negatief beleefde relaties met leerlingen worden nauwelijks gecompenseerd door positieve relaties (Spilt e.a., 2011). De negatieve spiraal waarin een leerkracht met een leerling terecht komt, beperkt zich niet alleen tot die ene leerling, maar heeft ook een negatief effect op interacties met andere leerlingen (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon, e.a., 2016; Whitaker e.a., 2015).

Leerkrachten verklaren problematisch leerlinggedrag vooral door factoren van het kind en ze denken vaak dat ze weinig invloed hebben om het gedrag te veranderen (Wang & Hall, 2018). Wanneer leerkrachten het probleemgedrag echter verklaren door factoren in een bredere context, voelen zij vaak meer sympathie voor de leerling en zijn ze daardoor bereid om hun didactische- en pedagogische strategieën te veranderen (Wang & Hall, 2018).

Leerkrachten verklaren gedrag, net als de meeste mensen, vanuit hun eigen referentiekader of perspectief (in de literatuur ook wel egocentrisch perspectiefname genoemd), met mogelijke interpretatiefouten als gevolg (Gehlbach & Vriesema, 2019). Deze interpretatiefouten zouden de

oorzaak kunnen zijn van de geringe effectiviteit van de handelingsplannen voor probleemgedrag (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Daarom richt dit onderzoek zich op de vraag of perspectiefwisseling van leerkrachten een positief effect heeft op het omgaan met leerlinggedrag.

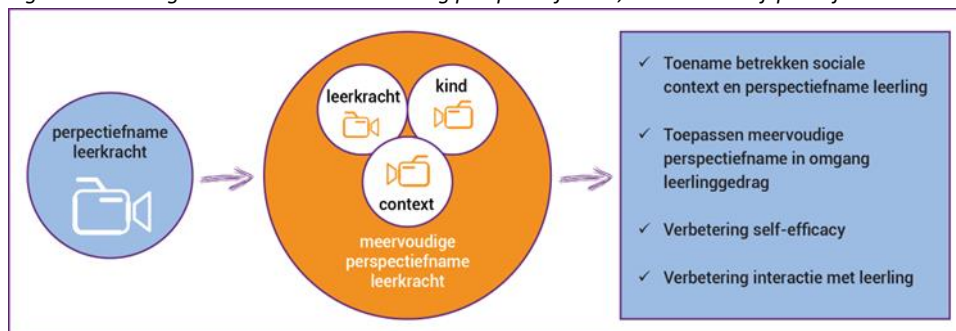
1.2 Onderzoeksvragen

Het onderzoek “Perspectiefwisseling van leerkrachten in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag”, richtte zich op het ontwikkelen, het versterken en onderzoeken van perspectiefwisseling door leerkrachten in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Het doel van het onderzoek was om methodieken te vinden waardoor leerkrachten leren meerdere perspectieven in te nemen en daarmee beter leren omgaan met moeilijk gedrag. Daarnaast was het doel te kijken hoe de interventie goed te implementeren is en het effect daarvan te onderzoeken.

Met dit praktijkonderzoek ontwikkelden we een training WegWijsinGedrag®. Gaandeweg ontwikkelde zich bij deelnemers en trainers het besef dat deze training te beschouwen is als een leergang.¹ Naast gerichte praktische training is er ook theoretische verdieping, reflectie en intervisie. De professionaliseringsinterventie, een blended inductieve² methodiek, is evidence informed ontwikkeld en bijgesteld op basis van de ervaringen uit het pilotjaar.

Met dit praktijkonderzoek onderzochten we of er een verschuiving zichtbaar was van egocentrische naar meervoudige perspectiefname bij leerkrachten die de leergang hebben gevolgd. Tevens is gekeken naar het effect van de training op de self-efficacy van de leerkracht en de interactie met de leerling. Figuur 1 geeft schematisch de denkrichting van ons onderzoek weer.

Figuur 1.1 Van egocentrisch naar meervoudig perspectiefname, in de onderwijspraktijk



Het onderzoek is opgezet aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn methodieken om leerkrachten in het regulier basisonderwijs te leren vanuit verschillende perspectieven naar leerlinggedrag te kijken?
2. Op welke wijze kunnen methodieken voor meervoudige perspectiefname het beste in het regulier basisonderwijs worden geïmplementeerd?
3. Op welke wijze versterkt een blended methodiek meervoudige perspectiefname van leerkrachten?
 - a. Verbeterd die hun self-efficacy?
 - b. Verbeterd die de interactie met de leerling?

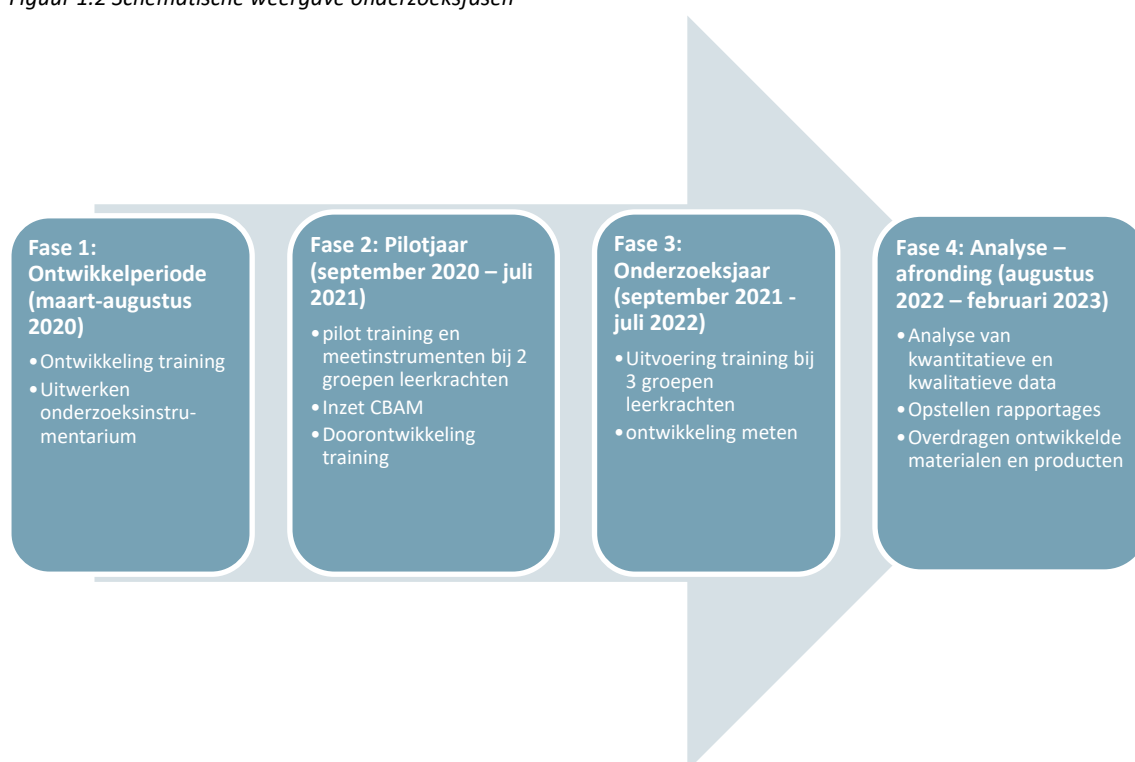
¹ In dit onderzoeksrapport gebruiken we beide begrippen (training en leergang) voor de professionaliseringsinterventie WegWijsinGedrag®.

² Een inductieve methodiek is een methodiek dat praktijkleren, virtuele leerinteractie en fysieke bijeenkomsten integreert tot één geheel. In tegenstelling tot deductief leren, waar de docent zorgt voor kennisoverdracht, daagt de docent bij inductief leren de leerling uit vanuit werkvormen, opdrachten en voorbeelden inzicht te krijgen van de te leren kennis.

1.3 Onderzoeksfasen

Voor de opzet van het onderzoek hebben we gekozen voor een exploratief praktijkonderzoek. Dit onderzoek bestond uit vier fases, ieder met een eigen doel. In fase 1 is de professionaliseringsinterventie ontwikkeld en de onderzoeksopzet verder uitgewerkt. Fase 2 was een pilotjaar (schooljaar 2020-2021) om de training met twee groepen leerkrachten te testen. De ervaringen in dit pilotjaar zijn gebruikt om de training bij te stellen en het onderzoeksinstrumentarium te optimaliseren. Het schooljaar 2021-2022 (fase 3) was het onderzoeksjaar waarin drie groepen leerkrachten de leergang gevolgd hebben. In dit jaar zijn de onderzoeksdata verzameld waarmee we de opbrengsten van de training in kaart brachten. In fase 4 zijn de verzamelde data verwerkt en geanalyseerd met als resultaat deze rapportage.

Figuur 1.2 Schematische weergave onderzoeksfasen



1.4 Leeswijzer

In dit onderzoeksrapport bespreken we achtereenvolgens de theoretische achtergrond, de interventie en de wijze waarop deze ontwikkeld en geïmplementeerd is, de onderzoeksmethoden en de resultaten. We sluiten af met de discussie en conclusie.

In hoofdstuk 2 gaan we dieper in op de theoretische achtergrond van perspectiefwisseling. We beschrijven de daaraan gelieerde concepten egocentrisch perspectief, enkelvoudige perspectiefname en meervoudige perspectiefname. Ook bespreken we de betekenis van perspectiefname in het verklaren van leerlinggedrag en de toepassing van meervoudige perspectiefname in de huidige onderwijspraktijk.

In hoofdstuk 3 volgt de beschrijving van de professionaliseringsinterventie WegWijsinGedrag®. Hierbij lichten we toe op welke wijze de interventie ontwikkeld is, welke methodieken gevonden en verwerkt

zijn in de leergang. Ook gaan we in op de wijze van implementatie. Hiermee worden de eerste twee onderzoeksvragen beantwoord.

In hoofdstuk 4 beschrijven we op welke wijze onderzoeksvraag 3 bestudeerd is. Allereerst bespreken we hoe de onderzoeksopzet voor deze onderzoeksvraag vorm heeft gekregen en welke procedures we hebben gevolgd. Daarna geven we een beschrijving van de deelnemers aan het onderzoek, lichten we de meetinstrumenten toe en bespreken we de aanpak van de data-analyse.

In hoofdstuk 5 rapporteren we vervolgens de bevindingen die antwoord geven op de derde onderzoeksvraag. Dit doen we aan de hand van verschillende kwantitatieve en kwalitatieve metingen met gevalideerde vragenlijsten en een analyse van ontwikkelingsperspectiefplannen op meervoudige perspectiefname door leerkrachten. Daarna gaan we in op de waardering van de deelnemers voor de leergang en de opbrengsten van de leergang vanuit de percepties van de deelnemers en de trainers. De laatste paragraaf van dit hoofdstuk bevat een synthese van de resultaten.

In hoofdstuk 6, discussie, geven we een reflectie op de onderzoeksresultaten, bespreken we beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek en sluiten we af met een conclusie.

2 Theoretische achtergrond

Wat houdt perspectiefwisseling in en hoe zou dat kunnen bijdragen aan het beter omgaan met leerlinggedrag? In dit hoofdstuk bespreken we achtereenvolgens de concepten perspectiefwisseling met de daaraan gelieerde concepten als egocentrisch perspectief, enkelvoudige perspectiefname en meervoudige perspectiefname. Ook belichten we de betekenis van deze concepten voor het verklaren van leerlinggedrag, de ingeschatte bekwaamheid door de leerkracht (self-efficacy), de leerkracht-leerling relatie en de toepassing in de huidige onderwijspraktijk.

2.1 Perspectiefwisseling

Perspectief wisselen is een actieve daad. Je verplaatst je bewust van je eigen belevingswereld naar de belevingswereld van de ander. Perspectiefname is een cognitief proces dat niet lukt zonder kennis en mentale verbeelding (Cole & Millet, 2019). Het innemen van een ander perspectief gaat niet vanzelf, het is een bewuste keuze die inspanning en tijd kost; je moet er moeite voor doen en gemotiveerd zijn om het te doen (Cole & Millet, 2019; Surtees & Apperly, 2012; Yaniv & Chosen-Hillel, 2012; Epley e.a., 2004), zeker wanneer andermans perspectief erg verschilt van het eigen perspectief (Samual e.a., 2020; Surtees & Apperly, 2012). In andere woorden het nemen van andermans perspectief wordt verhinderd door onbekendheid, veel nieuwe informatie, onzekerheid, druk, angst of stress.

Het wisselen van perspectief is een aanpak waarmee je interpretatiefouten kunt verminderen, je besluiten worden er beter van (Gehlbach & Vriesema, 2019). Ook kan perspectiefwisseling de relatie met die ander versterken – verbeteren (Galinsky & Moskowitz, 2000; Lobchuk e.a., 2007). Hoe diverse betrokkenen gedrag ervaren, interpreteren en verklaren kan behoorlijk verschillen blijkt uit vergelijking van verschillende soorten assessments (De Los Reyes & Kazdin, 2005). Ook Koskela & Lanas (2016) vonden na bestudering van 365 gedragsbeschrijvingen van leerkrachten in officiële leerlingdossiers (1968-1991) geen overeenstemming over wat leerkrachten als goed en slecht gedrag zien. De beschrijvingen in de dossiers gingen vooral over het ervaren probleemgedrag veroorzaakt door de leerling en ze waren vaag en normerend (Koskela & Lanas, 2016).

De meeste mensen bekijken en beoordelen de wereld vanuit hun eigen perspectief, het zogenaamde *egocentrisch perspectief*. Dit is een normaal fenomeen, omdat dit efficiënt is voor ons brein (Apperly, 2018; Epley e.a., 2004; Kahneman, 2011). Wat we zien en horen interpreteren we op basis van onze normen en waarden, onze eigen ervaringen, eigen cultuur en onze (interne) theorieën (Koskela & Lanas, 2016; Ploeg, 2011; Riojas-Cortez e.a., 2013). Deze manier van waarnemen en interpreteren gebeurt automatisch (Kahneman, 2011; Surtees & Apperly, 2012) met mogelijke vertekeningen door egocentrische bias (Apperly, 2018; Gehlbach & Vriesema, 2019). Gehlbach en Vriesema (2019) hebben een metatheorie ontwikkeld waarmee ze hopen dat leerkrachten hun biases beter kunnen herkennen. Zij beschrijven twee mechanismen die de accuraatheid van onze waarnemingen verminderen, namelijk een mechanisme dat ons zelfbeeld en eigen waarde beschermt en een mechanisme dat overbelasting van ons werkgeheugen voorkomt (Gehlbach & Vriesema, 2019). Het gevolg van deze interpretatiefouten is dat leerkrachten moeilijk leerlinggedrag meestal extern attribueren en verklaren met kindfactoren of factoren in de thuissituatie (Koskela & Lanas, 2016; Wang & Hall, 2018; Ysseldyke e.a., 1983). Ysseldyke e.a. (1983) zag dat van de 174 leerkrachten er tien waren die mogelijke verklaringen zagen voor het probleemgedrag in de eigen onderwijsleersituatie.

Er is weinig onderzoek gedaan naar perspectiefname door leerkrachten in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag, dit bleek uit een systematische literatuurstudie (Ottenheim-Vliegen e.a., 2023). De enkele studies die gedaan zijn, blijken een *enkelvoudig perspectiefname* onderzocht te hebben: de perspectiefname door leerkrachten van een leerling (in vijf van de zes studies) en de perspectiefname door leerkrachten van de ouders (in één van de zes studies) (Ottenheim-Vliegen e.a., 2023). Er is geen onderzoek gevonden naar *meervoudige perspectiefname* door leerkrachten in het omgaan met moeilijk gedrag. Terwijl meervoudige perspectiefname, het nemen van meerdere perspectieven van bijv. leerling, ouders, klasgenoten, collega's, schoolcontext en thuissituatie, wel relevant is gezien de complexe en dynamische onderwijspraktijk met zijn vele interacties (Gehlbach & Vriesema, 2019; Yaniv & Choshen-Hillel, 2012). Ondanks het geringe aantal studies over perspectiefnemen gaven de gevonden studies waardevolle inzichten over de mogelijke positieve effecten van het nemen van perspectief door leerkrachten in het omgaan met moeilijk gedrag (Ottenheim-Vliegen e.a., 2023).

2.2 De betekenis van (meervoudige) perspectiefname

De manier waarop een leerkracht observeert, dus of een leerkracht alleen waarneemt vanuit het eigen perspectief of ook het perspectief inneemt van anderen en de context, beïnvloedt het besluitvormingsproces hoe om te gaan met het gedrag. Het blijkt dat wanneer leerkrachten perspectiefnemen, ze andere besluiten nemen en responsiever zijn. Leerkrachten die perspectiefnemen denken positiever over de leerling met moeilijk gedrag, hebben een betere relatie met de leerling, zien meer oplossingsrichtingen, ervaren een grotere bekwaamheid en probleemoplossende vermogen (Wink e.a., 2021). McKnight (2017) observeerde ook een verbeterde relatie van leraren met ouders, een positiever beeld van de ouders, en een breder palet aan communicatiestrategieën. Leerkrachten bleken beter in staat barrières in de communicatie met ouders te overwinnen. Daarnaast gaven een aantal leerkrachten uit de studie van McKnight (2017) aan dat ze door het verbeterde contact met ouders positieve effecten ervoeren op het gedrag van de leerling in de klas. De studie van Okonoafua e.a. (2016) liet zien dat door leerkrachten gevoelig te maken voor het nemen van het perspectief van de leerling, het aantal bestraffende interventies halveerde, het respect van leerlingen met problematisch gedrag voor hun leerkracht versterkte en het versterkte een empathische mindset van de leerkracht voor de leerling in kwestie. Wink e.a. (2021) zag ook dat perspectiefname door leerkrachten negatief verband houdt met burn-out en ze concludeerden dat perspectiefname door leerkrachten een significante voorspeller is van ervaren nabijheid van de leerkracht-leerling relatie. Leerkrachten die meer aandachtig zijn scoren hoger op perspectiefname (Jennings, 2015). Dit komt overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek dat je in een relatief goede stemming moet zijn wil je het perspectief in kunnen nemen van de ander (Cole & Millet, 2019).

Uit de studies bleek ook dat perspectiefname niet vanzelf gaat, het moet gestimuleerd en onderhouden worden (Ottenheim-Vliegen e.a., 2023). Belangrijk is dat het leerbaar is en investeren in de vaardigheid van leerkrachten in perspectiefnemen is zinvol en noodzakelijk (Gehlbach & Vriesema, 2019; Wink e.a., 2021).

Het begrijpen van leerlinggedrag door leerkrachten is essentieel voor het zelfvertrouwen en veerkracht van de leerling, daarvoor is het perspectiefnemen van de leerling en een vriendelijke benadering te verkiezen boven "zwarte pedagogiek"³ en uitsluitende aanpakken (Mahvar e.a., 2018).

³ Zwarte pedagogiek staat voor een autoritaire opvoedingsstijl die gekenmerkt wordt door macht, straf en conditionering (Florio e.a., 2020)

2.3 Meervoudige perspectiefname in de huidige onderwijspraktijk

Een belangrijke veroorzaker van problematisch leerlinggedrag zijn interactionele factoren met de context van de leerling (Burssens e.a., 2019). De impact van school, en daar opgebouwde cumulatie van ervaringen hebben impact op het toekomstperspectief en gedrag van de leerling (Burssens e.a., 2019). Ook als er sprake is van een formele diagnose, met daarbij b.v. een DSM-classificatie zoals een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD), dan is de interactie met een afgestemde omgeving het belangrijkste onderdeel van de noodzakelijke aanpak (Meerman e.a., 2017; Wienen, 2019). Het zoeken naar kindfactoren kan soms helpend zijn, maar kan potentieel ook leiden tot foutieve labeling (Batzele e.a., 2010; Bloemink, 2018; Webb e.a., 2020). Kinderen worden dan mogelijk als kwetsbaar gelabeld met een verlaging van de verwachtingen als gevolg. De wijze van interactie van leraren met de leerling heeft impact op de motivatie, zelfvertrouwen, self-efficacy, leerervaringen en het sociaal perspectief van de leerling (Batzele e.a., 2010; Burssens e.a., 2019; Meerman e.a., 2017; Vettenburg & Walgrave, 2017). Het perspectief van de leerkracht is een belangrijke voorspeller voor het schoolsucces van de leerling, daarom is het cruciaal interpretatiefouten en stereotyperingen te voorkomen en tegen te gaan (Bryan e.a., 2012).

Een afgestemde omgeving op de onderwijsbehoeften van een kind is ook de focus van Handelingsgerichte Diagnostiek (HGD) (Pameijer & Van Beukering, 2015) en Handelingsgericht Werken (HGW) (Pameijer, 2017a).

Sinds 20 jaar is HGD en HGW ingevoerd in het Nederlandse onderwijs (Pameijer, 2016). Ook zijn de ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's), die scholen gebruiken om te bepalen welke extra ondersteuning een leerling nodig heeft, gebaseerd op HGW. De HGD wordt sinds 2013 als standaard geadviseerd door het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP). Ook is HGD uitgeroepen tot een goed praktijkvoorbeeld door het European Agency for Development in Special Needs Education (Pameijer, 2006). HGD wordt toegepast door orthopedagogen of schoolpsychologen en HGW door scholen. Uitgangspunten van HGD en HGW zijn zeven leidende principes gebaseerd op onderzoek naar kwalitatieve professionele assessments (Pameijer 2017b; Slattery, 2019).

De zeven uitgangspunten van het ideaalmodel zijn:

1. doelgericht om zo betekenisvolle aanpakken voor alle betrokkenen te realiseren;
2. ontwikkeling van kinderen vraagt een transactioneel kader, het gaat om wisselwerking en afstemming;
3. de onderwijsbehoeften staan centraal, wat heeft het kind nodig om een ontwikkeldoel te bereiken;
4. leerkrachten en ouders maken verschil en doen er toe, dus wat hebben zij nodig om de onderwijsdoelen te bereiken;
5. niet alleen kijken naar de belemmeringen (risico factoren). Positieve (protectieve) factoren van leerlingen, leerkrachten en ouders zijn van groot belang;
6. alle betrokkenen werken constructief samen, niet over elkaar praten maar met elkaar;
7. de werkwijze is systematisch en transparant.

De zeven uitgangspunten worden door betrokkenen, zoals leerkrachten en ouders positief gewaardeerd (Pameijer, 2017b; Slattery, 2019). Uit implementatieonderzoek in Zweden blijkt dat HGD een positief effect heeft op de samenwerking van Student Health teams met leerkrachten en ouders; het genereerde nieuwe perspectieven en er ontstond meer openheid voor elkaars perspectieven (Hallengren e.a., 2022).

HGD en HGW stimuleren meervoudige perspectiefname, objectieve en een consistente besluitvorming door samenwerking. Of daadwerkelijk meervoudige perspectiefname in de onderwijspraktijk toegepast wordt, is nauwelijks onderzocht. De onderzoeken naar perspectiefname van leerkrachten zijn voornamelijk gebaseerd op semi-gestructureerde interviews of vragenlijsten met de leerkracht als informant (Ottenheim-Vliegen e.a., 2023). Ondanks het gebruik van gevalideerde meetinstrumenten kunnen de uitkomsten beïnvloed zijn doordat deelnemers vragen beantwoorden op basis van hun eigen ideeën en overtuigingen (confirmation biases/ bevestigingsvooroordeel) (Brenner & DeLamater, 2016; Tversky & Marsh, 2000). Verder hoeft het zelfbeeld niet gebaseerd te zijn op de werkelijke zelf (Brenner & DeLamater, 2016).

Mede in het kader van promotieonderzoek is aanvullend cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd met data verkregen vanuit dit onderzoek betreffende teksten van 80 Ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's met Top dossier) van 41 leerkrachten. Hieruit blijkt dat meervoudige perspectiefname geen gangbare praktijk is. Leerkrachten zijn zich bewust van de verschillende contexten maar beschouwen die vanuit hun eigen perspectief (Ottenheim-Vliegen e.a.; Preprint, 2023). Daarnaast blijkt uit deze studie dat de focus ligt op belemmerende kindfactoren en het merendeel van de doelen gericht is op het veranderen van het gedrag van de leerling.

Wat en hoe leerkrachten het leerlinggedrag beschrijven is richtinggevend voor het eigen handelen, alsook voor het handelen van de daaropvolgende leerkracht en eventuele andere betrokken professionals (Koskela & Lanas, 2016; Schraepen, 2022). Bovendien zijn deze beschrijvingen richtinggevend voor eventuele verwijzingen zoals speciaal onderwijs. Daarmee zijn ook deze beschrijvingen impactvol voor de ontwikkelingskansen van leerlingen (Koskela & Lanas, 2016).

3 De interventie WegWijsinGedrag®

In dit hoofdstuk staat de beschrijving van de professionaliseringsinterventie WegWijsinGedrag® centraal. Eerst lichten we toe op welke wijze de interventie ontwikkeld is, welke methodieken gevonden zijn en hoe deze verwerkt zijn in de leergang. Ook gaan we in op de wijze van implementatie. Hiermee worden de eerste twee onderzoeksvragen beantwoord.

3.1 Het ontwikkelproces

In de periode van maart tot augustus 2020 (fase 1) is de professionaliseringsinterventie WegWijsinGedrag® ontwikkeld. Voor de ontwikkeling van het traject waren vier professionals met verschillende expertises bij elkaar gebracht. Alle vier hadden ze zeer ruime ervaring in het onderwijsveld, twee vanuit de rol van docent/trainer, de andere twee als systemische procesbegeleider. In samenwerking met de praktijkonderzoeker werkten zij aan de hand van de leidende principes en met de handelingstheorieën als basis aan het ontwerp van de professionaliseringsinterventie. De werkwijze paste bij de principes van ontwerponderzoek, waar theorievorming en verbetering van de praktijk samengaan (Heijnen, 2015, 2018). Het proces was cyclisch en bevatte de volgende ontwerpstappen: identificatie en analyse, ontwerp, test en evaluatie en reflectie (Heijnen, 2015, 2018). Hierbij werd gebruik gemaakt van literatuur over effectieve professionalisering en handelingstheorieën. Drie leerkrachtonderzoekers plus een externe onderwijsprofessional en organisatiepsycholoog valideerden en dachten mee in het ontwikkelproces. Daarnaast zijn er twee klankbordbijeenkomsten georganiseerd, waaraan leerkrachten, intern begeleiders en schooldirecteuren deelnamen. Tijdens deze bijeenkomsten is het doel van de training, de achtergrond van de training en het eerste kader van de training gedeeld met de betrokkenen. De bijeenkomsten hadden een interactieve opzet en de betrokkenen konden zo hun input leveren. De leerkrachten, intern begeleiders en schooldirecteuren hebben aandachtspunten, complimenten en suggesties meegegeven die mee zijn genomen in de verdere ontwikkeling van de training. Om te borgen dat de training werd uitgevoerd zoals bedoeld en gepland (programma-integriteit) kwamen de trainers met de praktijkonderzoeker en grondlegger van de training Astrid Ottenheym-Vliegen zowel voor als tussen de trainingsbijeenkomsten samen voor intervisie en afstemming.

3.2 Implementatie en evaluatie

In het pilotjaar (fase 2) is de leergang voor de eerste keer uitgevoerd, waarbij er twee groepen leerkrachten deelnamen. In deze paragraaf beschrijven we de inzichten die dit pilotjaar heeft opgeleverd over de wijze waarop de leergang het beste geïmplementeerd kan worden.

In het pilotjaar hadden we al op voorhand zorggedragen voor belangrijke schoolorganisatorische randvoorwaarden die bevorderen dat een professionaliseringsinterventie succesvol en blijvend is (van Veen e.a., 2010). Het gaat hierbij om randvoorwaarden als het bieden van voldoende tijd en een veilige leercultuur binnen de school maar ook samenhang van de interventie met het schoolbrede beleid. Om schoolbestuurders, schoolleiders en intern begeleiders van scholen mee te nemen in de inhoud en het belang van de interventie hebben zij een verkorte leergang 'WegWijsinGedrag®' gevolgd. Dit had als doel dat deze leidinggevendenden de leerkrachten konden ondersteunen bij de het opdoen van ervaring en het voldoende tijd nemen voor de professionalisering en implementatie in de praktijk. Daarnaast

beoogden we hiermee een op leren gerichte cultuur binnen de schoolorganisaties te borgen zodat de deelnemende leerkrachten voldoende ruimte kregen en veiligheid ervaarde om het geleerde in de praktijk toe te passen. Ook in het onderzoeksjaar (fase 3) hebben de schoolbestuurders, schoolleiders en intern begeleiders van de deelnemende leerkrachten de verkorte leergang gevolgd. Dit werd zeer gewaardeerd door alle betrokkenen en de leerkrachten voelden zich daardoor gesteund.

Gedurende het pilotjaar is het Concerns-Based Adoption Model (CBAM) gebruikt om de betrokkenheid en de meningen van de deelnemers over de leergang te meten. De CBAM bestaat uit een vragenlijst en een verdiepend interview.⁴ Daarnaast heeft een interview met de trainers plaatsgevonden om hun ervaringen en inzichten op te halen.

Uit de resultaten van deze onderzoeksactiviteiten bleek dat een deel van de deelnemende leerkrachten ten dele andere verwachtingen had van de leergang. Voor hen waren sommige aspecten van de leergang en het onderzoek bij aanvang onvoldoende duidelijk. Zij hadden de verwachting dat de leergang hen praktische handvatten en instrumenten zou geven voor de omgang met het moeilijke gedrag en dat dit instrumenten zijn die ze de volgende dag zouden kunnen toepassen. Terwijl deze leergang de deelnemers ook aan de slag laat gaan met hun eigen interne theorieën en eigen perspectief en hoe dat de interactie met de leerling met moeilijk gedrag en de ouders beïnvloed. Het gaat om ontdekken en leren begrijpen van de leerling in wisselwerking met zijn totale context als ook in wisselwerking met de leerkracht. Het is een leergang waar op inductieve wijze geleerd wordt en niet deductief, docent gestuurd. Dat is bij de wervingsbijeenkomsten voor het onderzoeksjaar beter toegelicht waarbij een leerkracht, die de leergang in het pilotjaar gevolgd had, vertelde over de eigen leerervaring en opbrengst. Daarnaast is er een extra informatiebijeenkomst gehouden voor degene die zich hadden aangemeld voor de leergang in het onderzoeksjaar. In deze bijeenkomst is extra aandacht besteed aan het doel van de leergang, de relatie tussen de leergang en het onderzoek en aan de tijdsinvestering en inspanning die er van de deelnemers gevraagd werd.

Verder bleek dat de deelnemers het delen van ervaringen in de trainingsbijeenkomsten zeer waardeerden. Om hiervoor een voldoende veilige sfeer te creëren is besloten om een groepsgrootte van ongeveer 12-14 deelnemers aan te houden. De trainers merkten dat meerdere leerkrachten van eenzelfde school en duo-partners in dezelfde groep niet gunstig was voor de dynamiek in de groep en het kwetsbaar en open durven uitspreken. Daarom is bij de indeling van de leerkrachten over de drie groepen in het onderzoeksjaar rekening gehouden met voldoende gemêleerde groepen.

Tijdens het pilotjaar van de leergang hebben de trainers veel aanpassingen aangebracht in de leergang. Deze aanpassingen werden enerzijds gedaan om op de behoeften van de deelnemers in te spelen. De deelnemers waardeerden zeer dat werd ingegaan op situaties en vragen die zij inbrachten. Anderzijds waren aanpassingen nodig om de doelen en uitgangspunten van de leergang beter voor ogen te houden.

Zowel door de deelnemers als door de trainers werd opgemerkt dat de mogelijkheden van de community niet volledig werden benut. De opzet was dat deelnemers elkaar feedback gaven op de opdrachten die ze in de community plaatsten. De deelnemers deden dit nauwelijks. Zij gaven aan behoefte te hebben aan het actiever bespreken van de opdrachten tijdens de bijeenkomsten. Daarom hebben de trainers in het onderzoeksjaar zelf feedback gegeven op de gemaakte opdrachten tijdens bijeenkomsten en in de community. Door dit voorbeeldgedrag van de trainers en de taal die zij gebruikten, leerden deelnemers hoe ze elkaar feedback konden geven. De manier van open vragen stellen waarmee de trainers de deelnemers aanzetten tot reflectie, vonden de deelnemers zeer

⁴ Het volledige onderzoeksverslag van de CBAM is opgenomen in bijlage 2.

aansprekend en waardevol. Zij zijn in de leergang hiermee gaan oefenen en ze zijn deze manier van gespreksvoering ook gaan toepassen in gesprekken met collega's binnen hun school, zo bleek tijdens een van de terugkom-bijeenkomsten. Daarnaast hebben de trainers een aanvullende training gehad over modereren in een online leeromgeving. Deze vaardigheid is belangrijk om het online leren te stimuleren.

Na afloop van het pilotjaar gaven meerdere deelnemers aan behoefte te hebben aan een vervolg. Daarom zijn er voor deze deelnemers een drietal terugkom-bijeenkomsten georganiseerd in het schooljaar daarna (2021-2022). De bijeenkomsten stonden in het teken van intervisie en werden begeleid door een van de trainers. Leerkrachten konden situaties inbrengen die ze lastig vonden. Hierop werd vervolgens met elkaar gereflecteerd. Daarnaast werd besproken hoe de leerkrachten hetgeen ze geleerd hadden in de leergang konden delen en overdragen aan collega's op hun school. De leerkrachten die deelnemen aan de leergang worden als het ware ambassadeurs van het gedachtegoed van de leergang WegWijsinGedrag®.

3.3 De interventie

Het doel van de interventie WegWijsinGedrag® is dat leerkrachten leren meervoudig perspectief te nemen in het begrijpen en duiden van moeilijk leerlinggedrag. Hiermee willen we bereiken dat het handelingsrepertoire en responsief gedrag van leerkrachten versterkt wordt (Gehlbach & Vriesema, 2019; McKnight, 2017; Okonofua, e.a., 2016; Wink e.a., 2021). Meervoudige perspectiefname genereert meer weloverwogen besluiten dan op enig andere manier gerealiseerd zou kunnen worden omdat het onjuiste interpretaties door biases tegengaat (Gehlbach & Vriesema, 2019; Yaniv & Choshen-Hillel, 2012).

Meervoudig perspectiefnemen is een cognitieve vaardigheid, die geleerd kan worden (Gehlbach e.a., 2012). Voor het nemen van meervoudig perspectief is vertraging, aandacht en motivatie nodig, omdat het automatische egocentrisch perspectief het langzamere proces van perspectiefnemen interfereert (Schutz e.a., 2015, 2018; Surtees & Apperly, 2012). Hoewel meervoudige perspectiefname als een cognitieve vaardigheid wordt gezien, kunnen aspecten als identiteit, interesses, overtuigingen, emoties, zorgen, ervaringen, geen begrip voor of inzicht in andere normen en waarden, de eigen gesteldheid, het nemen van (meervoudig) perspectief belemmeren (Apperly, 2018; Samuel e.a., 2020). Om in de schoenen van een ander te kunnen staan zijn zelfinzicht, reflectie en zelfregulatie nodig, zeker wanneer het perspectief van de ander sterk verschilt met die van jezelf (McKnight, 2017). Ook is het wisselen van perspectief een keuze die actie vraagt die verder gaat dan empathie (McKnight, 2017).

Het kunnen wisselen van perspectief vraagt om een professionaliseringstraject dat leerkrachten aanmoedigt om zelf meervoudig perspectief te nemen in de dagelijkse praktijk van de klas. Wink e.a. (2021) concluderen op basis van hun onderzoek dat er meer aandacht nodig is op het versterken van vaardigheden waarmee leerkrachten perspectiefname toepassen in de dagelijkse praktijk.

De leergang WegWijsinGedrag® is gebaseerd op onderzoeksliteratuur, praktijkvraagstukken en behoeften van onderwijsprofessionals en ervaringen van deelnemers, trainers en opleiders. De ontwikkeling van WegWijsinGedrag® was onderdeel van een actieonderzoek met meerdere ontwerpcycli. Hiermee draagt de ontwikkeling van dit leertraject bij aan evidence-based-education (Bergmark, 2023).

Deze paragraaf gaat in op de inhoud van het programma, de didactiek en pedagogiek en de werkwijze die bijdraagt aan de effectiviteit van deze professionalisering.

Bouwstenen WegWijsinGedrag®

Uit een literatuurstudie van Kennedy (2016) blijken de volgende bouwstenen nodig voor een goed ontwerp voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten:

- content dat leerkrachten helpt om het denken van leerlingen bloot te leggen;
- de wijze van leren in een leergemeenschap waarbij het samen leren gestimuleerd wordt door het modereren en faciliteren van de leerinteractie;
- een goede balans in intensiteit van het programma, die de kwaliteit van het leren stimuleert en waarbij de trainers op een gelijkwaardige wijze samenwerken met de leerkrachten in hun leeractiviteiten.

Verder benadrukt Kennedy (2016) het belang van sterke pedagogische vaardigheden van de trainers en kennis van de problemen waar leerkrachten in hun dagelijkse werk mee te maken hebben. De effectiviteit van professionalisering wordt niet verhoogd door voor te schrijven wat een leerkracht moet doen, maar door aan te sluiten op dat wat leerkrachten motiveert en hen intellectueel uitdaagt (Kennedy, 2016).

Voor het ontwerp van een effectieve professionalisering van leerkrachten hebben we de volgende leidende principes gehanteerd op basis van bijeenkomsten met onderwijsprofessionals en literatuur:

- Versterken van de praktische wijsheid van leerkrachten; Leerkrachten hebben net als alle mensen een eigen identiteit, interesses en overtuigingen (Kennedy, 2016; Noonan, 2018). De professionaliteit van een leerkracht ontstaat in het moment, in de interactie met leerlingen (Kelchtermans, 2012). Voor een goede invulling van die praktijk is bewustwording van de eigen afwegingen en het kunnen herkadern van het eigen perspectief en interpretatiekader essentieel (Spilt & Koomen, 2009; Verschuere & Thijs, 2006; Scharmer, 2018). Dit is de basis voor perspectiefwisseling (Gehlbach & Vriesema, 2016).
- De eigen praktijk van de leerkracht is uitgangspunt; De dagelijkse praktijk, de concrete verhalen en ervaringen, de eigen leervragen zijn leidend voor het leren (Bergmark, 2023; Biesta, 2018; Hattie, 2012). Daarbij is zorgen voor eigenaarschap, betrokkenheid en veiligheid essentieel (Kelchtermans, 2012; Thurlings & den Brok, 2018).
- Versterken van professioneel kapitaal is investeren in het sociale kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2012); Peer-feedback en samen-lerend produceren als een leergemeenschap zijn belangrijk (Baeten, 2016; Bergmark, 2023; Senge, 2008; Thurlings & den Brok, 2018).

Deze leidende principes vormen de basis voor het ontwerp van de gehele training en zijn ook terug te zien in de verschillende bouwstenen.

Het leren nemen van meervoudig perspectief (body of knowledge)

De aanleiding voor deze professionalisering sluit aan bij een belangrijke motivator voor leerkrachten (Kennedy, 2016): met meervoudige perspectiefname beter begrijpen van het denken en doen van de leerling in wisselwerking met zijn context/ leefwereld (leraar, klas, onderwijs, school, thuis en sociaal netwerk).

Het nemen van meervoudig perspectief is leerbaar en belangrijk voor het verminderen van vooroordelen van leerkrachten (Wink e.a., 2021; Gehlbach e.a., 2012; Hyun & Marchall, 1997). Het nemen van meervoudig perspectief betekent dat de perspectiefnemer beseft dat er meerdere gezichtspunten zijn die verschillend kunnen zijn (Galinsky e.a., 2008). Het nemen van meervoudig perspectief gaat niet vanzelf en vraagt om bewustwording van het eigen referentiekader die het goed

begrijpen van de ander kan belemmeren (Apperly, 2018). Het nemen van meervoudig perspectief vraagt om vertragen, bewust en open waarnemen waarbij ervaringen uit het verleden en zorgen voor morgen losgelaten worden. Meervoudig perspectiefnemen is een bewuste daad waarvoor enige mentale rust, ruimte en verbeelding, motivatie en ervaring nodig zijn (Apperly, 2018). Naarmate de context en cultuur van de ander sterk verschilt, is het kunnen creëren van mentale rust en mentale verbeelding uitdagender en zijn motivatie en positieve ervaringen belangrijker (Samuel e.a., 2020).

Voor het leren van meervoudige perspectiefname zijn de volgende kenniscomponenten essentieel:

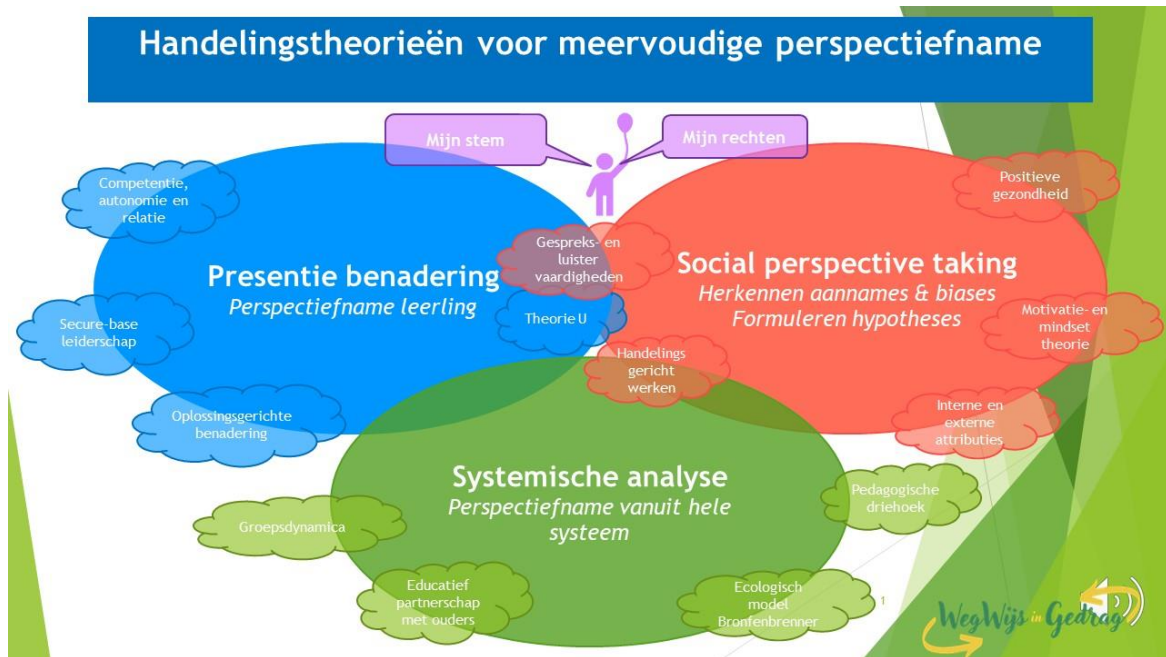
1. Egocentrisch perspectief, enkelvoudig perspectiefname, en meervoudige perspectiefname.
2. Het innemen van verschillende perspectieven die aanwezig zijn binnen de leefwereld van de leerling en onderzoeken van mogelijke verklaringen en interpretaties van het gedrag van de betreffende leerling. Daarbij hoort ook het herkennen van mechanismen en biases in het verklaren en interpreteren van relevante waarnemingen.
3. Vanuit interpretatie en afweging komen tot handelen in de praktijk. Inzicht krijgen in de eigen besluitvormingsprocessen.

Voor het leren van de drie kenniscomponenten is op basis van bestudering van literatuur gekozen voor drie handelingstheorieën die het fundament vormen voor het leren van meervoudige perspectiefname.

Dit zijn:

- De presentiebenadering (Baart, 2011): deze benadering gaat over aandachtige, menselijke, respectvolle, gelijkwaardige betrokkenheid bij de ander in professionele relaties. Het perspectief nemen van de ander, zoals voor leerkrachten het perspectiefnemen van de leerling (enkelvoudige perspectiefname). Het vraagt aanwezigheid in het nu. Het is een transparante en methodische aanpak met een combinatie van subtiliteit, vakmanschap, praktische wijsheid, empathie, compassie en niet loslaten. De laatste drie begrippen wordt door Baart omschreven als liefdevolle trouw. Hieraan gekoppeld komen ook de volgende inhouden aan bod: de basisbehoeften vanuit de zelfdeterminatietheorie volgens Ryan & Deci (2000), Secure-base leiderschap (Kohlrieser e.a., 2012), de oplossingsgerichte benadering (Wolters, 2016) en Theorie U van Scharmer (2018).
- Systemische analyse (Roevens, 2008; Scharmer, 2018): vanuit meervoudig perspectief en door het innemen van verschillende perspectieven wordt gekeken naar het grotere geheel van situaties, patronen en triggers. Het is een onderzoekende, reflectieve manier van werken waarin leerkrachten een ruimtelijke opstelling maken over een situatie waar ze tegenaan lopen. Het herkennen en doorgronden van de dynamiek moet verandering mogelijk maken. De aanpak beïnvloedt de manier van waarnemen waardoor mensen als vanzelf anders handelen. Bij de systemische analyse wordt het ecologisch model van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2007) als interactiemodel gebruikt. Ook komen hierbij groepsdynamica, educatief partnerschap met ouders en de pedagogische alliantie van leerkracht, ouders en school aan bod.
- Social perspective taking – sociale perspectiefname (Gehlbach e.a., 2012; Gehlbach e.a., 2011; Roan e.a., 2009): het accent ligt hier op het formuleren van meerdere hypothesen op basis van het eigen perspectief en door het perspectief te nemen van context en van de ander. Hypothesen worden getoetst door het stellen van vragen en daarmee kunnen aannames en attributiefouten worden herkend. Hiermee wordt het nemen van meervoudige perspectiefname een ingang voor gesprek door met vragen inzicht te krijgen in de ervaring van de ander (Eyal e.a., 2018). De hieraan gerelateerde onderwerpen die aanbod komen zijn: positieve gezondheid en psychologie, motivatie- en mindset theorie, interne en externe attributies, handelingsgericht werken, gespreks- en luistervaardigheden.

Figuur 3.1 Schematische weergave handelingstheorieën voor meervoudige perspectiefname



Deze handelingstheorieën vormen de basis voor ervaringsgericht en praktijkgericht leren. Daarbij hoort een activerende didactiek en leren in een leergemeenschap (Kennedy, 2016), waar deelnemers vanuit hun eigen leervraag de leerstof in hun eigen praktijk oefenen, ervaren en uitproberen. Het praktijkleren wordt gecombineerd met collectieve participatie in een online leeromgeving en fysieke bijeenkomsten. Het is leren en ervaren met lijf en leden, experimenteren en van en met elkaar leren zijn een cruciale onderdelen van de leergang. Hierdoor is het niet leren van trucjes als tips & tricks of uitvoeren van andermans recepten. *Het is leren door inzicht in jezelf in relatie met de ander en ontdekken wat voor de ander in verbinding met de context en jou werkt.*

Samen lerend produceren in een blended methodiek

De blended leren methodiek integreert praktijkleren, virtuele leerinteractie en fysieke bijeenkomsten. Voor een elkaar versterkende integratie wordt Virtual Action Learning (VAL) als activerende didactiek gebruikt.

Figuur 3.2 Blended leren



Met deze blended leren methodiek kan er niet alleen synchroon, maar ook asynchroon worden geleerd, het creëert vertraging om ook langer na te denken over de nieuwe inhoud en implicaties voor de praktijk, krijgen deelnemers (online) individueel aandacht voor hun vragen van collega's en trainer, en het faciliteert samenwerken en leren van elkaar (Dickenson e.a., 2010). Een ander voordeel is dat het leren niet alleen beperkt blijft tot de fysieke bijeenkomsten, er wordt ook tussen de bijeenkomsten door geoefend en geleerd en een deelnemer hoeft niet met vragen te blijven zitten tot de volgende bijeenkomst.

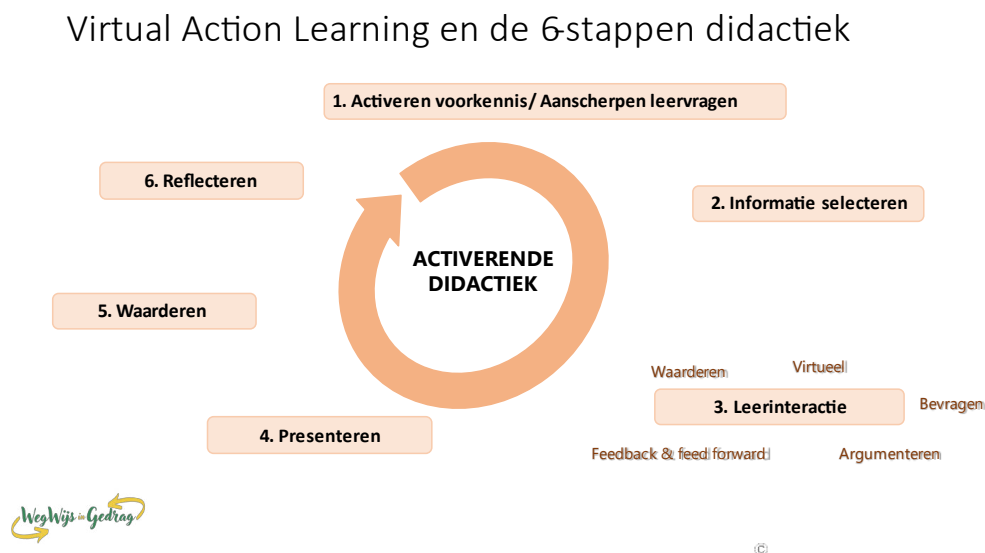
Deze werkwijze doet recht aan de eigen vraagstukken, interesses en wijze van leren die gaat over de eigen praktijk van alle dag. Volgens Bergmark (2023) belangrijk voor betrokkenheid van leerkrachten en helpend voor het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden. Een ander belangrijk aspect is dat ook online meervoudig perspectiefname geoefend en gestimuleerd wordt door het stellen van leervragen en het geven van feedback en feedforward. De leerinteractie stimuleert de oefening om de hypothesen geformuleerd op basis van het genomen perspectief te onderzoeken door het stellen vragen om een scherper beeld te krijgen van de ervaring van de ander (Eyal e.a., 2018).

De activerende didactiek volgens VAL bevat 6 stappen (Baeten, 2011) (zie figuur 3.3):

1. Activeren voorkennis en aanscherpen leervragen. Aan de hand van een opdracht in de digitale leeromgeving krijgen leerkrachten inzicht in hun eigen voorkennis m.b.t. meervoudige perspectiefname en ontdekt men hoe hun leervraag aan te scherpen. De opdrachten spelen in op één aspect van de leerinhoud met een koppeling naar het beter begrijpen van leerlinggedrag door meervoudig perspectiefname.
2. Informatie selecteren: bij elke opdracht selecteert de leerkracht bij zijn leervraag passende informatie. Hiertoe is enerzijds bronmateriaal, zoals artikelen en tools, beschikbaar gesteld, maar de deelnemers worden ook uitgedaagd om eigen bronmateriaal te zoeken en toe te voegen aan de leeromgeving. Leerkrachten plaatsen het resultaat van deze opdracht als leerproduct in het eigen portfolio.
3. Leerinteractie in de online leeromgeving: samen delen, samen werken, samen leren en samen creëren staat hier centraal. De deelnemers leren door het lezen en feedback en feedforward te geven op leerproducten van anderen. Daarmee kunnen de deelnemers nieuwe inzichten op doen waarmee ze hun eigen leerproduct kunnen versterken. De deelnemers worden digitaal gestimuleerd om elkaar vragen te stellen en helpen elkaar bij het leren. In deze leerinteractie is het oefenen met het nemen van het perspectief van de ander belangrijk voor het stellen van opbouwende vragen en feedforward opmerkingen. Dit is extra uitdagend omdat in de digitale communicatie non-verbale communicatie afwezig is. Bijsturing door non-verbale reacties van de ander is hierdoor niet mogelijk, waardoor het nemen van het perspectief van de ontvanger des te belangrijker is.
4. Presenteren in portfolio: op basis van de leerinteractie, met verkregen feedback- feedforward en met inspiratie van anderen in de virtuele leeromgeving verbeteren de deelnemers hun product. De vormgeving is aan de deelnemer, het kan een blog zijn, een filmpje, foto's, poster, ouderavond, et cetera.
5. Waarderen: tijdens de fysieke bijeenkomsten wordt de essentie van de leerproducten gewaardeerd aan de hand van inhoud en oefeningen. Best practices en vraagstukken worden met elkaar besproken. Deze vorm van waarderen is een vorm van formatief evalueren. De laatste bijeenkomst presenteren leerkrachten aan elkaar wat ze geleerd hebben, hoe ze aan de inhoudelijke componenten gewerkt hebben en wat ze daarvan toepassen in de praktijk, plus de effecten daarvan. Al deze presentaties worden met de deelnemers en de trainers gewaardeerd op de leerkwaliteit door middel van reflectieve vragen, feedback en feedforward.

6. Reflecteren: de deelnemers blikken terug op wat ze geleerd hebben en kunnen daar waar nodig hun leerproducten verrijken. Reflecteren is niet alleen cognitief, maar ook voelen van emoties en triggers. In deze fase wordt gebruik gemaakt van het model U van Scharmer: aandacht voor een open mind, open hart en open wil.

Figuur 3.3 Virtual Action Learning en de 6 stappen didactiek



Met WegWijsinGedrag® wordt de betrokkenheid van leerkrachten gestimuleerd (Noonan, 2018) als ook het dieper betekenis verlenen en verbeteren van de eigen praktijk (Kennedy, 2016; Kools e.a., 2020). Deze inductieve wijze van leren vraagt een andere rol en houding van de trainer en die is cruciaal voor het samen leren (Thurlings & den Brok, 2018). Deze moet niet alleen de inhoud kunnen vertalen naar de praktijk, maar ook toepassingen en belemmeringen van deelnemers daarin herkennen en hier passend responsief op anticiperen. De trainers begeleiden, faciliteren, stimuleren zowel de individuele participatie als de collectieve participatie en stimuleren zo het leren. Ze zorgen tijdens de conversaties voor focus op de leerinhouden door het stellen van open, onderzoekende en reflectieve vragen (Bergmark, 2023). Het levend houden van conversaties gebeurt zowel online als tijdens de fysieke bijeenkomsten. De trainers zijn daarvoor geschoold in het modereren. Modereren is door de moderator het monitoren en stimuleren van digitale communicatie tussen en met deelnemers in de online leeromgeving zodat gerichte interactie mogelijk wordt (Baeten, 2016). Het is een essentiële vaardigheid voor VAL en een kenmerk voor het effectief samen leren (Kennedy, 2016). Een ander kenmerk is dat trainers en deelnemende leerkrachten als gelijkwaardige collega's optrekken en "practice what you preach" voor hen een vanzelfsprekendheid is. De trainers functioneren als rolmodellen en stellen zich open en lerend op.

Daarnaast zijn de trainers erop gericht dat de deelnemers niet afhankelijk worden van de trainers, als zijnde de experts, maar activeren de deelnemers met reflectieve vragen zodat de groep elkaar steunt in het vinden van betekenis en het opdoen van leerervaringen (Bergmark, 2023). Dit draagt eraan bij dat er meer samengewerkt en samen geleerd wordt (Thurlings & den Brok, 2018).

Bij de start worden afspraken gemaakt hoe we met elkaar omgaan en dat wat besproken wordt binnen de groep blijft. Deze afspraken worden vastgelegd in zogenaamde netiquette en gelden zowel voor de bijeenkomsten als in de digitale leeromgeving (Dickenson e.a., 2010). Een open leerhouding en het

kwetsbaar durven op te stellen vraagt om een veilige pedagogische leeromgeving (Bergmark, 2023). Zorgen of je het wel goed doet of zorgen over het maken van fouten belemmeren het leren. Echt leren vraagt om open en eerlijk te zijn, we leren van fouten en moeilijkheden.

Voor het welslagen van WegWijsinGedrag®, is een goede kwaliteit van de online leeromgeving van belang; deze dient de groepscommunicatie te ondersteunen en faciliteren. Voor deze training beschikte iedere groep over een eigen besloten overzichtelijk voor WegWijsinGedrag® ingerichte leeromgeving. Gekozen is voor een flexibel en meegroeïend communicatieplatform van Winkwaves – Harmonicis⁵ dat ontworpen is op een sociaal ontwerpmodel waarmee het veelzijdige sociale verkeer als samen produceren, leren en delen in een digitale omgeving faciliteert (Bouman e.a., 2007). Bovendien weten we dat voor een goede online leeromgeving de opdrachten een vaste structuur hebben in een activerende taal, passend bij de VAL eisen van online leren, werken en lezen. Alle opdrachten zijn daarom vormgegeven door een VAL-specialist.

Programma intensiteit

Leren om je handelen in de praktijk te veranderen en het lid voelen van een leergemeenschap heeft tijd nodig en kan niet afgedwongen worden (Bergmark, 2023; Thurlings & den Brok, 2018). Thurlings en den Brok (2018) geven aan dat voor effectief leren de duur van bijna één schooljaar nodig is. Bergman (2023) geeft aan dat vrijwillige participatie belangrijk is.

Leraren hebben vrijwillig en zelf voor deelname aan WegWijsinGedrag® gekozen. Belangstellende leerkrachten hebben zich aangemeld voor een informatiebijeenkomst via een aanmeldformulier op basis van schriftelijke informatie, waaronder een flyer en nieuwsberichten. Na de informatiebijeenkomst konden leraren zich definitief aanmelden als deelnemer. Na deze aanmelding volgde een startbijeenkomst voor kennismaking met de deelnemers en trainers. WegWijsinGedrag® startte na deze startbijeenkomst door lid te worden van de digitale leeromgeving. In de leeromgeving stonden alle opdrachten plus alle inhoud (bronmateriaal), lege portfolio's op naam en de data van de fysieke bijeenkomsten klaar. De deelnemers konden meteen met de startopdracht aan de slag.

WegWijsinGedrag® duurde ongeveer zeven maanden. Het oefenen aan de hand van opdrachten in de eigen praktijk en online leerinteractie wisselden elkaar af met vijf fysieke bijeenkomsten van vier uur. De totale tijdsinvestering bedroeg zo'n acht uur per maand, ca. 56 uur in totaal.

Elke bijeenkomst werd voorbereid met praktische opdrachten. De laatste bijeenkomst werd afgesloten met een presentatie en reflectie op de eigen ontwikkeling aan de hand van de eigen leervragen.

Voor het dieper leren is niet alleen aanwezigheid belangrijk maar vooral actieve open en nieuwsgierige leerhouding bij het formuleren en beantwoorden van de eigen leervraag en participatie aan het collectieve leren (Bergmark, 2023).

De maximale groepsgrootte is 16 deelnemers onder leiding van twee trainers met kennis en vaardigheden nodig voor deze professionalisering. Op basis van het pilotjaar hebben we ervaren dat voor het diepe leren en de intensiteit de groepsgrootte en het aantal trainers belangrijk is. Ook hebben we gezien dat aanvullende en elkaar versterkende kwaliteiten van trainers belangrijk is voor het samen leren. Het vraagt niet alleen vaardige trainers in het actief beoefenen van meervoudige perspectiefname maar het vraagt ook elkaar ruimte geven en het gunnen van elkaars kwaliteiten. Tussen de bijeenkomsten door vonden intervisiebijeenkomsten plaats waarin is afgestemd over de voortgang, observaties, ontwikkelingen in de groepen, inhoud en samenwerking. Ook tijdens deze bijeenkomsten werd er meervoudig perspectief genomen en werd het responsief handelen van de trainers ten behoeve van het leren van deelnemers individueel en als groep besproken.

⁵ <https://winkwaves.com/>

4 Methode

In dit hoofdstuk gaan we in op hoe we de derde onderzoeksvraag bestudeerd hebben. Deze vraag luidde:

Op welke wijze versterkt een blended methodiek meervoudige perspectiefname van leerkrachten?

- a. Verbetert die hun self-efficacy?*
- b. Verbetert die de interactie met de leerling?*

4.1 Onderzoeksopzet

Om inzicht te krijgen in de opbrengst van de professionaliseringsinterventie is een mixed method aanpak gebruikt waarbij we zowel op kwantitatieve als kwalitatieve wijze informatie verzamelden. We deden dit op twee momenten: voorafgaand aan de training (september – oktober 2021) en na afloop van de training (april – juli 2022).

De manier van perspectiefname door leerkrachten hebben we in dit onderzoek bestudeerd door middel van een analyse van ontwikkelingsperspectiefplannen. Aan de deelnemende leerkrachten is voorafgaand aan de training gevraagd om twee leerlingen uit hun klas uit te kiezen waarvan zij het gedrag als moeilijk ervaren. Het oordeel van de leerkracht was leidend in de keuze van de leerlingen met moeilijk gedrag.⁶ Over deze twee leerlingen hebben de leerkrachten zowel voor als na de training een ontwikkelingsperspectiefplan (genaamd TOP dossier) ingevuld. Ook hebben de leerkrachten over deze twee leerlingen de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L) en de Leerkracht - Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV) ingevuld.⁷ In de nameting zijn dezelfde meetinstrumenten afgenomen over dezelfde leerlingen als bij de voormeting. Daarnaast hebben de leerkrachten zowel voor als na de training een vragenlijst over hun self-efficacy ingevuld.

Verder hebben we informatie opgehaald over de gepercipieerde effecten bij zowel de deelnemende leerkrachten als de trainers. Bij de deelnemende leerkrachten deden we dit met behulp van een beknopte vragenlijst en door een analyse van de eindproducten van de training. Met de trainers is na afloop van de training een diepte-interview gehouden.

4.2 Procedure

Voor de dataverzameling zijn een dataverzamelplan en een datamanagementplan opgesteld. Er zijn mails geschreven met instructie voor de deelnemende leerkrachten over de wijze waarop zij de onderzoeksinstrumenten moesten invullen. De leerkracht-onderzoekers hebben veelvuldig meegelezen in de communicatie naar de deelnemende leerkrachten, om te borgen dat de instructies zo eenvoudig en duidelijk als mogelijk waren.

⁶ In de instructie voor leerkrachten stond: Voor het onderzoek vragen we je om over twee ‘moeilijke’ leerlingen uit je klas een TOP-dossier in te vullen. Voor de keuze van de twee leerlingen is het beeld van jou als leerkracht leidend, het moeten twee leerlingen zijn waarvan jij ervaart dat het kind lastig gedrag vertoont, hier hoeft geen diagnose achter te zitten.

⁷ De meetinstrumenten zijn ingezet volgens de vereisten uit de handleiding.

De leerkrachten hebben voorafgaand aan de training een instemmingsverklaring voor deelname aan het onderzoek ingevuld. Bij het verzamelen en verwerken van gegevens aangaande de leerlingen (ontwikkelingsperspectiefplannen en vragenlijsten) is gewerkt met een versleuteling. De ontwikkelingsperspectiefplannen werden door de leverancier van TOP dossier geanonimiseerd en gecontroleerd op gegevens die tot personen herleidbaar waren. Hierdoor beschikten de onderzoekers uitsluitend over geanonimiseerde gegevens van leerlingen. Desondanks is ervoor gekozen om ouders van de betreffende leerlingen te vragen om een instemmingsverklaring te tekenen voor het verstrekken van de geanonimiseerde TOP-dossiers van hun kind ten behoeve van dit onderzoek. Van belang om hierbij te vermelden is dat de gekozen onderzoeksopzet op geen enkele wijze de ondersteuning die kinderen nodig hebben intervenueert of blokkeert, ook grijpt het niet in op het curriculum, de gebruikte methodiek, schoolprotocollen en ondersteuningsprotocol.

4.3 Overzicht deelnemers

De deelnemers van dit onderzoek waren 29 basisschoolleerkrachten van 20 verschillende scholen. Het maximum aantal leerkrachten van dezelfde school was vier. De scholen bevonden zich in negen verschillende gemeenten ten noorden van Amsterdam en vielen onder negen verschillende schoolbesturen. De leerkrachten kwamen uit de samenwerkingsverbanden PO IJmond (12 leerkrachten) en Passend Primair Onderwijs Noord-Kennemerland (17 leerkrachten).⁸

De totale groep deelnemers bestond uit 28 vrouwen en één man⁹ en hun leeftijd varieerde van 27 tot 57 jaar ($M=42$, $SD=8,69$; mediaan=41). De werkervaring van de leerkrachten varieerde van één tot 35 jaar ($M=15$; $SD=8,7$; mediaan=15). Elke leerkracht is voorafgaand aan de training gevraagd om twee leerlingen uit zijn/haar klas te kiezen waarvan zij het gedrag als moeilijk ervoeren. Over deze twee leerlingen hebben de leerkrachten een ontwikkelingsperspectiefplan, de SDQ-L en de LLRV ingevuld. De dossiers (voor- en nameting) van één leerling zijn niet meegenomen, omdat deze leerling tijdens de interventie verhuisd is waardoor de leerkracht de gegevens voor dit kind niet kon bijwerken na de training. Hierdoor zijn in dit onderzoek over 57 leerlingen gegevens verzameld¹⁰, 14 meisjes en 43 jongens. De leeftijd van de leerlingen varieerde van vier tot 12 jaar ($M=7,51$, $SD=1,9$; mediaan = 7).

4.4 Meetinstrumenten

Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)

Voor het meten van de self-efficacy van leerkrachten is gebruik gemaakt van de Nederlandse vertaling van de lange versie van de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES; Zee e.a., 2016; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). De OSTES bevat 24 items, waarbij leerkrachten op een 9-puntsschaal (van (1) helemaal niet tot (9) heel goed) konden aangeven in hoeverre ze het eens waren met de stellingen. De items van de OSTES zijn onderverdeeld in drie subschalen: strategieën voor instructie, klassenmanagement en betrokkenheid van leerlingen.

⁸ Oorspronkelijk zijn 41 leerkrachten gestart met de training, 12 leerkrachten zijn tussentijds gestopt met de training. Acht leraren gaven werkdruk als reden om te stoppen met de training.

⁹ Landelijk blijkt de verdeling vrouw-man 87% - 13% te zijn (Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021). Er lijkt echter geen effect te bestaan van het geslacht van de leraar op de schoolprestaties en probleemgedrag van leerlingen (de Zeeuw et.al., 2014)

¹⁰ De gegevens van de leerlingen zijn geanonimiseerd, instemming van ouders is verkregen. Zie paragraaf 3.4

Self-efficacy is het vertrouwen in de eigen bekwaamheid (Bandura, 1993) en wordt vaak gemeten in onderzoek naar leerkrachtvaardigheden. Wanneer leraren hun self-efficacy hoog inschatten dan voelen zij zich niet alleen toegerust om onderwijs te geven aan alle leerlingen, maar zij hebben dan ook positieve attitudes ten aanzien van passend onderwijs en zij voelen zich competent in het omgaan met (cognitieve) verschillen (Smeets e.a., 2013, 2015). Daarnaast hebben leerkrachten met een sterker gevoel van self-efficacy een positievere houding ten aanzien van het geven van onderwijs aan leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen (MacFarlane & Woolfson, 2013). In een overzichtartikel constateren Zee e.a. (2016) dat self-efficacy van de leerkracht in beperkte mate bijdraagt aan het voorspellen van leerprestaties van leerlingen, maar in sterkere mate bijdraagt aan de motivatie van leerlingen. Self-efficacy is daarom een belangrijk construct om mee te nemen in het huidige onderzoek bij het evalueren van effectiviteit van de professionaliseringsinterventie.

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L)

Om te bepalen hoe een leerkracht het probleemgedrag van een leerling ervaart, is gebruik gemaakt van de Nederlandse vertaling van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L; Goodman, 1997; van Widenfelt e.a., 2003; Theunissen e.a., 2016). De SDQ-L is een vragenlijst voor het signaleren van psychosociale problemen bij kinderen. De SDQ-L bevat 25 vragen die worden beantwoord op een 3-puntsschaal met 'niet waar', 'een beetje waar' of 'zeker waar'. De SDQ-L is onderverdeeld in vijf subschalen: hyperactiviteit/aandachtstekort, emotionele problemen, problemen met leeftijdsgenoten, gedragsproblemen en pro-sociaal gedrag. Van de subschalen kan een totaalscore berekend worden om het totale probleemgedrag in kaart te brengen door de eerste vier subschalen bij elkaar op te tellen.

De Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)

Om te bepalen wat de perceptie is van de leerkracht van diens relatie met de leerling, het interactieve gedrag van de leerling naar de leerkracht en opvattingen van de leerkracht over de gevoelens van de leerling ten opzichte van de leerkracht is gebruik gemaakt van de Leerling-Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV; Koomen e.a., 2011). Dit is de Nederlandse bewerking van de Student-Teacher Relationship Scale (Pianta; 2001). De LLRV bevat 28 items, waarbij leerkrachten op een 5-puntsschaal (van (1) zeker niet van toepassing tot (5) zeker van toepassing) konden aangeven in hoeverre de stelling van toepassing was. De items van de LLRV zijn verdeeld over drie subschalen: nabijheid, conflict en afhankelijkheid. Voor iedere leerling is eerst een totaalscore berekend¹¹. Vervolgens is deze omgezet in een normscore waarbij rekening is gehouden met de leeftijd en het geslacht van de leerling. Met deze normscores is de analyse uitgevoerd.

Ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's)

Om vast te stellen of er sprake is van een verandering in perspectiefname (van een egocentrische naar een meervoudige perspectiefname) bij leerkrachten, analyseerden we ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's). Leerkrachten hebben bij de voor- en nameting OPP's ingevuld over twee zelfgekozen leerlingen met moeilijk gedrag.¹²

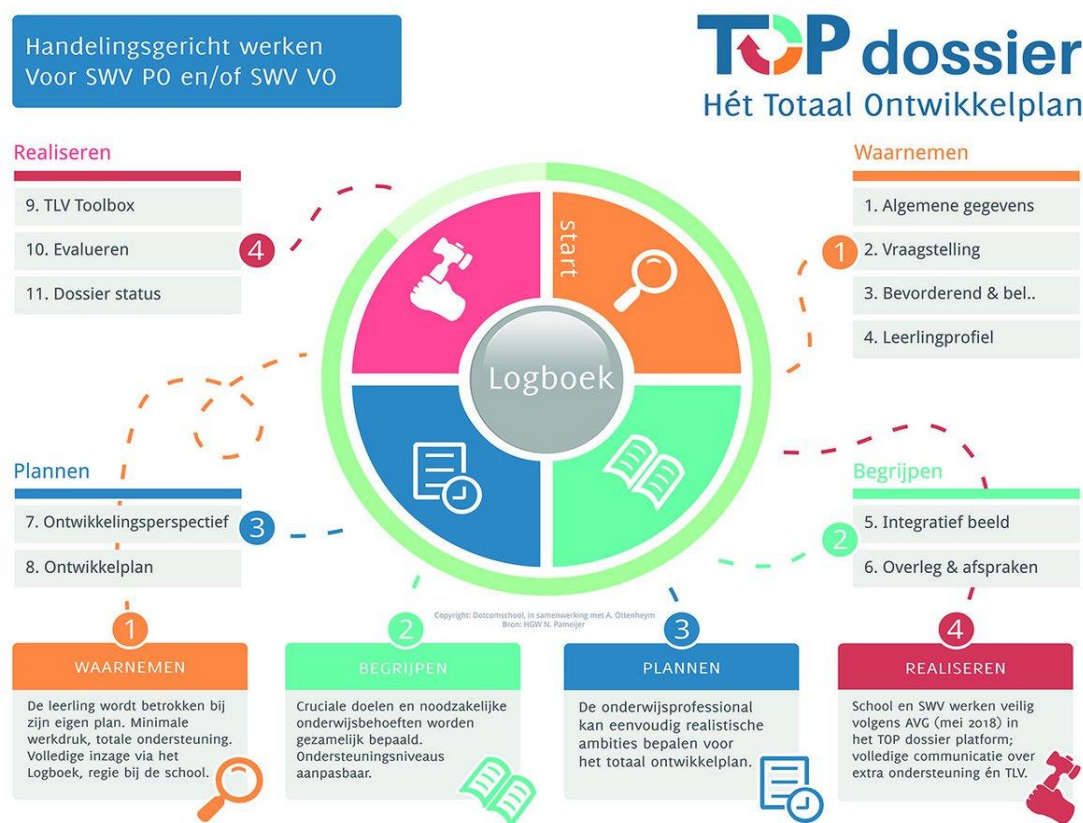
In dit onderzoek gaan we na in hoeverre de ontwikkeling van een egocentrische naar een meervoudige perspectiefname zichtbaar wordt in de taalproducties van leerkrachten op het onderdeel waarnemen in de OPP's.

¹¹ Formule: $66 - \text{score_conflict} + \text{score_nabijheid} + 36 - \text{score_afhankelijkheid}$

¹² Bij het aanvullen van de top dossiers van de nameting is de volgende toelichting gegeven: "Met alles dat je hebt geleerd in de training bekijk je hoe je de twee TOP-dossiers hebt ingevuld en pas je de onderdelen 'waarnemen' en 'begrijpen' aan. Datgene wat vanuit je nieuwe manier van kijken nog van toepassing is, kun je laten staan, daarnaast kun je aanvullen. Het doel is dat de dossiers recht doen aan hoe jij inmiddels naar de leerlingen kijkt en aan de inzichten die jij in de training hebt opgedaan."

TOP dossier is een webbased instrument waarin een school cyclisch en handelingsgericht kan samenwerken aan een OPP voor leerlingen met een (extra) ondersteuningsvraag. Als de leerkracht of de school alle stappen binnen het TOP dossier volgt, dient het TOP dossier als een OPP. Binnen TOP dossier is er niet alleen plaats voor inbreng vanuit het onderwijs, maar ook voor het perspectief van ouders, de leerling, ondersteuning en jeugdhulp. Een TOP dossier bestaat uit verschillende stappen (zie figuur 4.1). Binnen dit onderzoek hebben we de onderdelen Waarnemen en Begrijpen gecodeerd. Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag hebben we ons in dit rapport uitsluitend gericht op de stap Waarnemen. De stap Waarnemen bestaat uit de onderdelen: leerling, onderwijsleersituatie, opvoedingssituatie thuis en sociaal netwerk. Deze onderdelen bestaan uit verschillende aspecten¹³ waarbij leerkrachten in aparte kolommen bevorderende en belemmerende factoren voor de leerling benoemd.

Figuur 4.1 Overzicht onderdelen TOP dossier



Ontwikkeling analysekader OPP's

In samenwerking met het gehele consortium is er in de ontwikkelperiode (fase 1) een analysekader ontwikkeld om de OPP's te scoren. In het pilotjaar (fase 2) zijn er door tien leerkrachten OPP's ingevuld bij zowel de voor- als nameting. Deze dossiers zijn gecodeerd door twee masterstudenten. Om de wijze van analyse van de OPP's te valideren hebben we verschillende reflectiesessies gehouden. Ten eerste is tijdens een van de terugkom-bijeenkomsten met de deelnemers aan de training in schooljaar 2020-2021 de wijze van analyse gepresenteerd. We vroegen de aanwezige leerkrachten op vergelijkbare wijze een

¹³ Het onderdeel Leerling bestaat bijvoorbeeld uit de aspecten: Cognitief, Didactisch, Sociaal-emotioneel, Spraak en communicatie, Motorisch zintuiglijk en lichamelijk, Zelfredzaamheid en Deelname onderwijs.

OPP te scoren. Vervolgens bespraken we de scoringswijze. De leerkrachten gaven terug dat de indeling in filmische, globale waarnemingen en interpretatie voldoende helder was. Zij concludeerden net als wij dat het merendeel van de informatie in een OPP interpretatie betreft. De leerkrachten bevestigden ook dat de meeste informatie in een OPP geschreven is vanuit het perspectief van de leerkracht en ze realiseerden zich dat ze zelf zelden tekst opnemen in een OPP vanuit een ander perspectief, zoals dat van de leerling of de ouder. Tot slot wordt opgemerkt dat de factor tijd ook een rol speelt bij hoe ze informatie vastleggen. Een leerkracht merkt op dat ze door de tijdsdruk een OPP misschien minder zorgvuldig invult. Een andere leerkracht merkt op dat ze bij de nameting ook alleen het OPP hebben aangevuld en geen tekst hebben weggehaald.

De inzichten uit deze terugkombijeenkomst zijn meegenomen in de reflectie met het gehele onderzoeksteam op de wijze van analyse van de OPP's.

Op basis van de opmerkingen uit de terugkombijeenkomst hebben we in de instructie voor de nameting specifiek aangegeven dat leerkrachten tekst mochten weghalen uit het OPP als deze niet meer van toepassing was, zodat het beeld dat geschetst wordt aansluit bij hun manier van kijken op dat moment. Daarnaast hebben we naar aanleiding van de input uit deze reflectiesessie met de trainers afgesproken dat zij tijdens de training in het onderzoeksjaar de deelnemers attent maakten op de relevantie van meervoudige perspectiefname in schriftelijke communicatie, zonder daarbij expliciete aanwijzingen te geven voor de verslaglegging in TOP dossier. Verder zijn er op detail niveau nog een aantal kleine wijzigingen aangebracht in de scoringswijze.

In de fase waarin de definitieve data is verzameld (fase 3) is het analysekader gedurende het bereiken van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en het scoren op detailniveau aangepast.

Analysekader OPP's

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop de leerkrachten naar het gedrag van leerlingen kijken, hebben we in het definitieve analysekader naar de volgende vier aspecten gekeken.

1. Allereerst keken we naar het aantal tekens en de verdeling van het aantal tekens over de verschillende onderdelen (leerling, onderwijsleersituatie, opvoedingssituatie thuis en sociaal netwerk).
2. Ten tweede keken we naar de verdeling van het aantal tekens over de bevorderende en belemmerende factoren in het gehele dossier en per onderdeel (leerling, onderwijsleersituatie, opvoedingssituatie thuis en sociaal netwerk).
3. Ten derde keken we naar het type waarnemingen dat leerkrachten noteerden bij de voor- en nameting. Hiervoor hebben we per tekstsegment¹⁴ gecodeerd of dit een filmische waarneming, een globale waarneming of een interpretatie betrof¹⁵.
4. Ten slotte keken we vanuit wiens perspectief de tekstsegmenten zijn beschreven. Hiervoor hebben we per tekstsegment gecodeerd vanuit welk perspectief de waarneming is beschreven (leerkracht, leerling, duo-leerkracht, collega schoolteam, ouder(s)/verzorgers, deskundige, sociale omgeving (opa, oma, voetbal), algemeen gegeven¹⁶, ander perspectief of onbekend perspectief).

De combinatie van de bovengenoemde aspecten geeft een beeld of leerkrachten meervoudig perspectiefname hebben toegepast en of hier een verschuiving in is opgetreden tussen de voor- en nameting.

¹⁴ Betekenisvolle eenheid met één waarneming. Indien een zin meerdere waarnemingen betrof, werd dit apart gesegmenteerd.

¹⁵ Zie onderstaande toelichting

¹⁶ Dit perspectief wordt toegekend aan waarnemingen die feitelijk zijn en waar geen verschillende meningen of perspectieven over mogelijk zijn. Dit zijn feiten als "heeft groep 3 tweemaal gedaan", "heeft twee oudere zussen", "woont bij zijn moeder."

Toelichting en voorbeelden filmische waarneming, globale waarneming en interpretatie

Filmische waarnemingen en globale waarnemingen zijn beschrijvingen van gedrag. Bij filmische waarnemingen is het zichtbaar (te zien en horen vanuit camera perspectief), specifiek en concreet waar te nemen (van Aarle & van Elk, 2017). Bij globale waarnemingen zijn het algemene, neutrale, samenvattende beschrijvingen (dat te maken heeft met alle cognitieve en sociaal-emotionele processen die zich in het kind afspelen) waar we ons zelf een voorstelling bij moeten/kunnen maken. Interpretaties zijn beoordelingen van gedrag en subjectief (Koning, 1982). Voorbeelden filmische waarneming, globale waarneming en interpretatie:

Filmische waarneming

- Tijdens de rekenles hangt P. onderuit in haar stoel, laat etui vallen en zet streep op schrift van klasgenoot.
- “Zegt: “Ik word hierdoor afgeleid”.

Globale waarneming

- P. praat voor haar beurt
- J. scoort onvoldoende op begrijpend lezen

Interpretatie

- K. vraagt veel negatieve aandacht
- J. is niet kritisch op zijn werk

Coderen en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

De OPP's zijn tijdens het onderzoeksjaar gecodeerd door drie masterstudenten¹⁷ die allen hun masterscriptie schreven bij Oberon en PPO-NK. De masterstudenten hebben eerst een intensief traject doorlopen waarbij ze bekend werden gemaakt met het analysekader en er een voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld alvorens er definitief gescoord is. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is vastgesteld door voor elk onderdeel¹⁸ drie keer de Cohen's Kappa te berekenen. De Kappa werd berekend voor de overeenkomsten tussen scoorder I en scoorder II, tussen scoorder I en scoorder III, en tussen scoorder II en scoorder III. Vervolgens is voor elk onderdeel het gemiddelde berekend van deze drie Cohen's Kappa waarden om tot de uiteindelijke interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te komen (Light, 1971). Alleen wanneer een gezamenlijke Kappa hoger was dan 0.6, was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor dit onderdeel voldoende.

De scoorders zijn begonnen met het gezamenlijk scoren van dossiers totdat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid twee keer achter elkaar voor alle onderdelen hoger dan 0.6 was. Vervolgens zijn er elke keer een aantal dossiers apart gescoord, waarna weer een dossier samen werd gescoord om te controleren of de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nog voldoende was. Als dit niet het geval was, werden er dossiers gezamenlijk gescoord totdat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was.

¹⁷ Twee studenten orthopedagogiek en een student sociologie.

¹⁸ 1. Waarnemen – perspectief, 2. Waarnemen

Gepercipieerde opbrengsten

Evaluatie vragenlijst

Om na te gaan hoe de deelnemers de trainingsbijeenkomsten hebben ervaren, is een evaluatieve vragenlijst opgesteld.

De vragenlijst bestaat uit tien vragen, waarvan zeven vragen met een 5-puntsschaal van (1) 'helemaal niet' naar (5) 'heel veel' en drie open vragen. Voorbeelden van vragen zijn: 'In welke mate droeg de training bij aan het kijken naar moeilijk gedrag?' en 'In hoeverre heb je het geven van feedback op elkaars producten in de community als zinvol ervaren?'. De deelnemers vulden de vragenlijst direct na de laatste trainingsbijeenkomst in.

Eindproducten van de training

Om de gepercipieerde opbrengsten vanuit het perspectief van de deelnemers in kaart te brengen zijn hun eindproducten van de training gebruikt. Ter voorbereiding op de laatste trainingsbijeenkomst werden de deelnemers gevraagd twee producten aan te leveren: het verrijkte unieke profiel en de eindpresentatie. Het verrijkte unieke profiel is een verrijkte versie van het unieke profiel dat de deelnemers voorafgaand aan de eerste trainingsbijeenkomst dienden in te leveren. In het unieke profiel beschreven de deelnemers de volgende punten:

1. Hun ideaalbeeld van henzelf als leerkracht.
2. Hoe zij om zouden willen gaan met lastig gedrag.
3. In hoeverre het hen lukt om deze ideale leerkracht te zijn en
4. Hoe drie of meer leerlingen en collega's hem/haar als leerkracht/collega zien.

Als huiswerkopdracht voor de laatste bijeenkomst verrijkten de deelnemers dit profiel aan de hand van een zevental vragen:

1. Wat heb je door de training geleerd?
2. Wat is er veranderd in hoe jij kijkt naar je leerlingen en gedrag?
3. Wat is voor jou de essentie van meervoudige perspectiefname?
4. Hoe ben je dit gaan toepassen in je werk?
5. Wat ben je anders gaan doen?
6. Wat is het effect daarvan?
7. Wat zou je verder nog willen ontwikkelen?

Naast het verrijkte unieke profiel maakten de deelnemers een eindpresentatie over hun antwoorden op dezelfde bovenstaande vragen. De eindpresentaties toonden de deelnemers aan elkaar tijdens de laatste bijeenkomst. De deelnemers waren volledig vrij in het vormgeven van hun presentatie.

Groepsinterview met de trainers

Om de gepercipieerde opbrengsten vanuit het perspectief van de trainers in kaart te brengen is een groepsinterview met hen gevoerd. Dit interview was onderdeel van een breder overleg tussen de trainers waarbij zij de trainingsbijeenkomsten van het schooljaar 2021-2022 evalueerden. Tijdens het groepsinterview hebben de trainers antwoord gegeven op de volgende drie vragen:

1. Welke ontwikkeling nam je waar bij de deelnemers?
2. Wat deed hetgeen ze geleerd hebben met de deelnemers?
3. Welke onderdelen van de training hebben volgens jullie daaraan het meest bijgedragen?

4.5 Data-analyse

Om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden hebben we zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyses uitgevoerd. De vragenlijsten (OSTES, SDQ-L en LLRV) zijn geanalyseerd met t-testen. Hiervoor zijn eerst deltascores per leerkracht berekend om zicht te krijgen op verschuivingen binnen leerkrachten (deltascore = nameting - voormeting). Daarna is met een t-test gekeken of de deltascore significant verschilt van 0. Een positieve deltascore betekent dat er in de nameting hoger is gescoord dan in de voormeting, terwijl een negatieve deltascore betekent dat er in de nameting juist lager is gescoord dan in de voormeting. Naast deze kwantitatieve analyses, zijn de gepercipieerde opbrengsten van de trainers en deelnemers in kaart gebracht en thematisch geanalyseerd.

De verschillen in OPP's tussen de voor- en nameting zijn geanalyseerd met de Wilcoxon signed ranked test. Met deze toets hebben we per variabele bekeken in hoeveel dossiers het aantal tekens is toegenomen, is afgenomen of constant is gebleven. Daarnaast wordt met een algemene Z-test weergegeven of er een significante toename of afname zichtbaar is in het aantal tekens. Omdat de scores niet normaal verdeeld zijn, kunnen we niet testen of de gemiddelde scores in de voor- en nameting significant van elkaar verschillen. Daarom beschrijven we in de resultatensectie de gemiddeldes wel, maar doen we geen uitspraken over significantie en zijn we terughoudend geweest met aanvullende analyses.

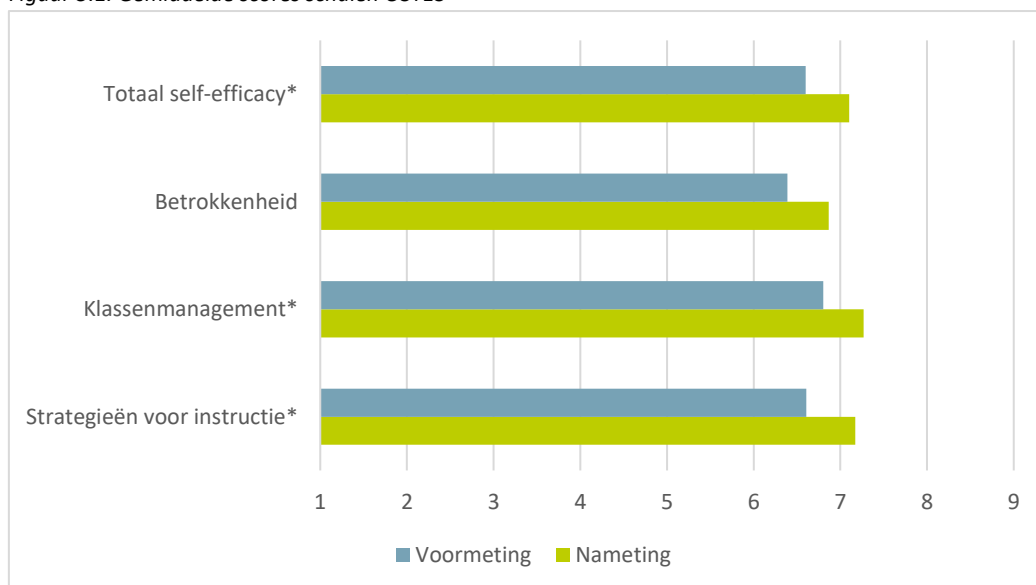
5 Resultaten

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de voor- en de nameting op onderzoeksvraag 3 aan de hand van de data verkregen in het onderzoeksjaar (schooljaar 2021-2022). Allereerst bespreken we het resultaat van de professionaliseringsinterventie (de blended methodiek) op de self-efficacy van de leerkrachten. Daarna gaan we in op de invloed van de leergang op de interactie met de leerling. Vervolgens bespreken we in hoeverre de analyses van de ontwikkelingsperspectiefplannen een verandering laten zien op de genoteerde waarnemingen en daarmee de mate waarin leerkrachten in staat zijn om meervoudig perspectief te nemen in de verslaglegging. Tot slot bespreken we de waardering van de leergang door de deelnemers en de opbrengsten van de leergang zoals waargenomen door de deelnemers en trainers.

5.1 Self-efficacy

De beleefde zelfeffectiviteit van leerkrachten is met de OSTES voor en na de training gemeten. Self-efficacy is een belangrijke voorspeller van wat de leerkracht in de klas doet (Bandura, 1993). De metingen laten een significante toename zien van de beleefde zelfeffectiviteit (gemiddelde verschil is 0.51 op een negen-puntsschaal, $t=4.98$, $p<.001$, effectgrootte¹⁹ = 0.723). Ook op de subschalen klassenmanagement (toename van gemiddeld 0.48, $t=3.60$, $p<.001$, effectgrootte = 0.520) en strategieën voor instructie is een significante toename zichtbaar (toename van gemiddeld 0.58, $t=4.38$, $p=.001$, effectgrootte = 0.833). De gemiddelde score op de subschaal betrokkenheid lijkt te zijn toegenomen (toename van gemiddeld 0.47). De scores van deze schaal zijn echter scheef verdeeld²⁰, waardoor er niet op significantie is getoetst.

Figuur 5.1. Gemiddelde scores schalen OSTES



¹⁹ Vanaf 0.80 spreken we van een grote effectgrootte, 0.50 - 0.79 is middelgroot: Cohen, J. (1992). 'A power primer', in: 'Psychological Bulletin', jaargang 112, nummer 1 p.155-159.

²⁰ Een Shapiro-Wilk test heeft aangetoond dat de scores op deze schaal niet normaal verdeeld zijn ($W = 0.89$, $p = 0.008$). Hierdoor wordt er niet voldaan aan de assumptie van normaliteit en kan er geen t-test voor deze schaal uitgevoerd worden.

5.2 Interactie met de leerling

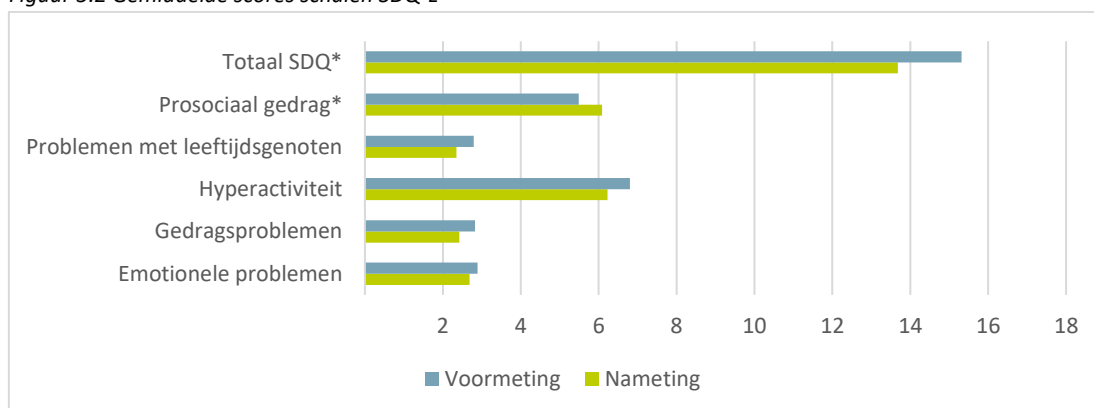
Om de invloed van de training op de interactie tussen leerkracht en leerling te beoordelen, zijn twee metingen uitgevoerd. De ene meting geeft inzicht in hoe de leerkracht het gedrag van de leerling beoordeelt en de andere betreft het beeld van de leerkracht van de relatie met de leerling. Hiervoor zijn respectievelijk de SDQ-L en de LLRV gebruikt.

Screening van het probleemgedrag

Hoe leerkrachten kijken naar het gedrag van de leerling is van invloed op de relatie met de leerling. De manier waarop een leerkracht het gedrag waarneemt, is gescreend met de SDQ-L. Deze screeningslijst brengt in beeld in welke mate de leerkracht het gedrag als problematisch ervaart. De totaalscore op problematisch gedrag werd door de leerkrachten na de training significant lager gescoord (gemiddeld met 1.63 punt lager; $t=2.3$, $p=0.025$, effectgrootte = -0.271). Ook was het verschil op pro-sociaal gedrag significant te noemen. Hier was de score 0.60 hoger vergeleken met de voormeting ($t=2.24$, $p=0.029$, effectgrootte = 0.223). Daarnaast was er een afname te zien op de vier subschalen, problemen met leeftijdsgenoten, hyperactiviteit, gedragsproblemen en emotionele problemen. Deze waren niet significant. Ondanks deze verschuiving scoren de leerkrachten het gedrag van hun leerlingen binnen het bereik van “verhoogd” problematisch gedrag. Tijdens de voormeting vielen drie leerlingen van de 58 in het bereik “normaal” gedrag en bij de nameting waren dat vijf van de 58 leerlingen.

De SDQ-L bevat ook een aantal impactvragen die worden ingevuld als de leerkracht aangeeft dat het door hun gekozen kind moeilijkheden heeft op één of meer van de volgende gebieden: emoties, concentratie, gedrag of vermogen om met andere mensen op te schieten. In de voormeting zagen alle leerkrachten moeilijkheden bij de door hen gekozen kinderen. In de nameting ervoeren drie leerkrachten geen moeilijkheden meer bij één van de gekozen kinderen.²¹ Er was een significant verschil op de vraag: ‘Belemmeren de moeilijkheden het dagelijks leven van het kind bij het leren in de klas’. Leerkrachten scoorden bij de nameting gemiddeld 0.35 lager op een 4-puntsschaal²² ($t=3.45$, $p<0.01$, effectgrootte = -0.401) dan bij de voormeting. Er waren geen significante verschillen op de impactvragen ‘Belasten de moeilijkheden u of de klas als geheel’ en ‘Belemmeren de moeilijkheden het dagelijks leven van het kind in het contact met leeftijdsgenoten’.

Figuur 5.2 Gemiddelde scores schalen SDQ-L



²¹ Dit betekent dat leerkrachten voor deze kinderen de impactvragen niet hoefden in te vullen. Om een goed beeld te krijgen van de verschuiving op de impactvragen zijn deze scores meegenomen in de berekening van de impactvragen door overal de score 1 (helemaal niet) toe te kennen.

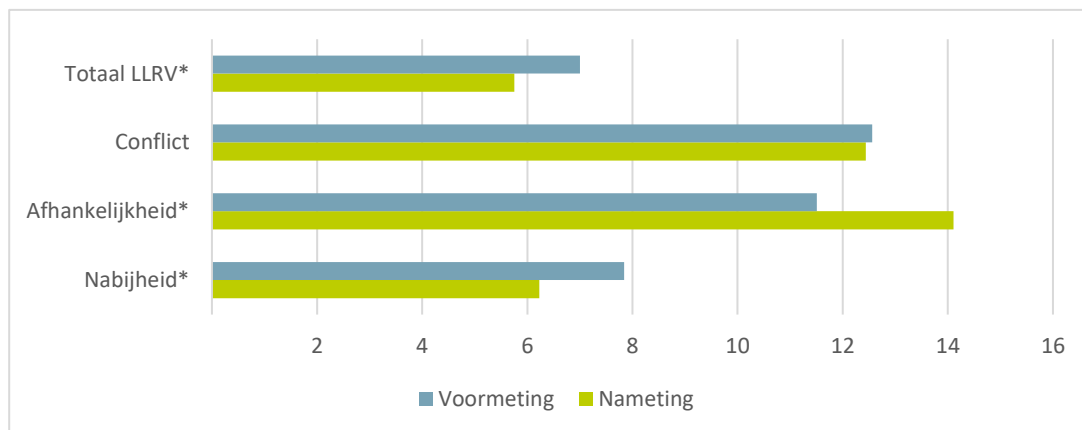
²² Van (1) helemaal niet tot (4) heel erg

Leerling-leerkracht relatie

De LLRV brengt in beeld hoe de leerkracht de relatie met de leerling beleeft. De totaalscore geeft een beoordeling van de algemene beleefde kwaliteit van de relatie. Hoe hoger de totaalscore des te positiever is de relatie leerkracht-leerling vanuit het gezichtspunt van de leraar. De totaalscore is in de nameting significant lager vergeleken met de voormeting (gemiddeld 1.25 lager, $t=4.85$, $p<.001$; effectgrootte = -0.641). Bij de voormeting viel de gemiddelde totaalscore onder de kwalificatie beneden-gemiddeld en bij de nameting viel deze onder de kwalificatie subklinisch. Deze scores wijzen op een ongunstig niveau van positieve relatietekenen.

Ook was er een verschuiving op de subschalen. De leerkrachten scoorden in de nameting op de subschaal Nabijheid 1.61 lager ($t=4.95$, $p<.001$; effectgrootte = -0.620). De score op deze schaal is gedaald van 'gemiddeld' naar 'zorgelijk niet direct zichtbaar (subklinisch)' niveau. Op de subschaal Afhankelijkheid scoorden de leerkrachten 'gemiddeld' met 2.60 hoger ($t=7.00$, $p<.001$, effectgrootte = 1.239). Deze score verschoof ook van 'gemiddeld' naar 'zorgelijk niet direct zichtbaar (subklinisch)' niveau. Op de subschaal Conflict werd ook lager gescoord, maar dit was geen significant verschil. Beide scores worden gezien als gemiddeld lage conflict scores (<13). Dus op niveau conflict is de relatie niet zorgwekkend.

Figuur 5.3 Gemiddelde scores schalen LLRV o.b.v. normscores



De combinatie van conflict en afhankelijkheid wordt als niet zorgwekkend gezien wanneer ze scoren op score van 13 en lager. De totaalscore en de score op Nabijheid van 7 of lager wijzen op een ongunstig niveau van positieve relatietekenen en de verschuiving op beiden is richting 'zorgelijk niet zichtbaar (subklinisch)' gegaan.

Een combinatie van een relatief hoge score op Nabijheid als Afhankelijkheid is een positieve indicatie voor de relatie. Zowel in de voor- als de nameting is geen sprake van een dergelijke combinatie van relatief hoge scores.

5.3 Meervoudige perspectiefname in de ontwikkelingsperspectiefplannen

De tekstproducties van leerkrachten om het gedrag van hun leerlingen te duiden en te analyseren zijn voor en na de training gecodeerd en kwantitatief gemeten. Deze metingen geven een beeld van de wijze waarop de leerkrachten waargenomen hebben. De combinatie van deze scores geeft een beeld van de mate waarin leerkrachten meervoudig perspectief innemen en of hier een verschuiving in is opgetreden.

We hebben in totaal voor en na de training 57 dossiers geanalyseerd van 29 leerkrachten die de training gevolgd hebben.

Er is op vier niveaus kwantitatief gemeten:

1. Het aantal tekens geschreven in totaal en per onderdeel: leerling, onderwijsleersituatie, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk.
2. Het aantal tekens vallend onder bevorderende en belemmerende factoren totaal en onder de subsecties leerling, onderwijsleersituatie, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk.
3. De kwaliteit van de waarnemingen zijn gemeten: objectieve waarnemingen als filmisch en globaal en subjectieve waarnemingen als interpretaties.
4. Van wie de waarneming is, is in beeld gebracht: zoals leerkracht, leerling, ouders, anders.

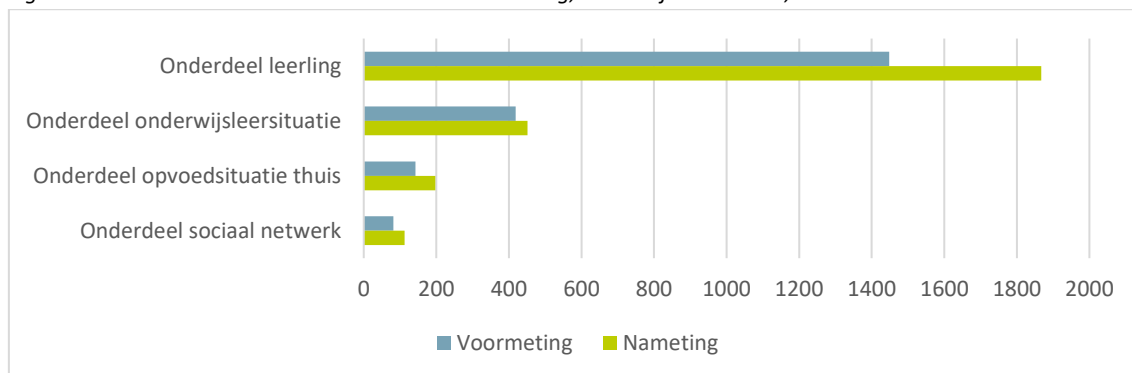
Is er een verschil in het aantal tekens geschreven in de dossiers tussen de voor- en nameting in totaal en per onderdeel, leerling, onderwijsleersituatie, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk?

De metingen van het aantal tekens geeft inzicht in de tekstproducties van leerkrachten in de dossiers voor een door hen zelf geselecteerd kind met moeilijke gedrag. De vraag is of er een verschuiving is opgetreden in het totaal aantal tekens en het aantal tekens per onderdeel: leerling, onderwijsleersituatie, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk. In deze paragraaf zijn de resultaten beknopt beschreven.

Het totaal aantal tekens is in de nameting significant toegenomen in vergelijking met de voormeting ($Z = -5.45$, $p < .001$). Zevenenveertig van de 57 dossiers (82%) bevatten in de nameting in totaal meer tekens vergeleken met de voormeting. Zes van de 57 dossiers bevatten in totaal minder tekens vergeleken met de voormeting, dat betekent dat er in 11% van de dossiers teksten zijn weggehaald door leerkrachten en in vier dossiers (7%) zijn het aantal tekens hetzelfde gebleven.

De verdeling van de toename van het aantal tekens over de verschillende onderdelen leerling, onderwijsleersituatie, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk verschillen (zie figuur 5.4 en tabel 5.1). De grootste percentuele toename in het aantal tekens is bij opvoedsituatie thuis (38%) en sociaal netwerk (38%). Daarna zijn het aantal tekens bij leerling toegenomen met 29%. De kleinste toename van het aantal tekens is bij de onderwijsleersituatie (8%). De toename van het aantal tekens bij opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk is vooral toe te schrijven aan een toename van het aantal dossiers met tekstproducties bij deze onderdelen; bij opvoedsituatie thuis betreft het vier extra dossiers en bij sociaal netwerk gaat het om negen extra dossiers.

Figuur 5.4 Gemiddeld aantal tekens onderdelen²³: leerling, onderwijsleersituatie, thuissituatie en sociaal netwerk



²³ Exclusief dossiers waar deze onderdelen niet zijn ingevuld.

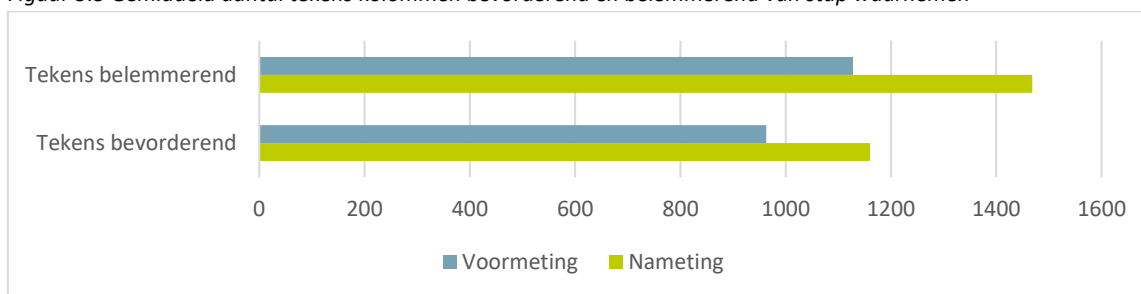
Tabel 5.1 Beschrijvende statistieken aantal tekens stap waarnemen, excl. niet ingevulde onderdelen, $n = 57$

Variabele	$M(SD)$	min-max	Sum	Aantal dossiers waar ingevuld	$M(SD)$	min-max	Sum	Aantal dossiers waar ingevuld
	Voormeting				Nameting			
Onderdeel leerling	1447.88 (1291.39)	275-7431	82.529	57	1867.47 (1466.74)	289-7879	106.446	57
Onderdeel onderwijs-leersituatie	530.16 (351.54)	39-1365	23.857	45	585.16 (373.48)	56-1449	25.747	44
Onderdeel opvoedings-situatie thuis	198.39 (146.95)	21-600	8.134	41	249.76 (154.35)	40-600	11.239	45
Onderdeel sociaal netwerk	186.04 (158.06)	41-627	4.651	25	188.56 (155.30)	30-627	6.411	34
Totaal	2090.72 (1610.05)	289-8462	119.171	57	2628.82 (1649.03)	449-7879	149.843	57

Is er verschil tussen de voor- en nameting ten aanzien van het totaal aantal tekens bij belemmerend en bevorderend en per onderdeel?

In lijn met de toename van het aantal tekens bij de verschillende onderdelen is ook het aantal tekens genoteerd bij bevorderende en belemmerende factoren toegenomen. Bij 46 van de 57 dossiers is sprake van een toename van het aantal tekens bij bevorderende factoren ($Z = -5.496$, $p < .01$). Een toename van belemmerende factoren is bij 44 dossiers het geval ($Z = -5.063$, $p < .01$). Als we kijken naar het gemiddeld aantal tekens (figuur 5.5 en tabel 5.2) is de toename bij de belemmerende factoren groter vergeleken met de toename bij de bevorderende factoren.

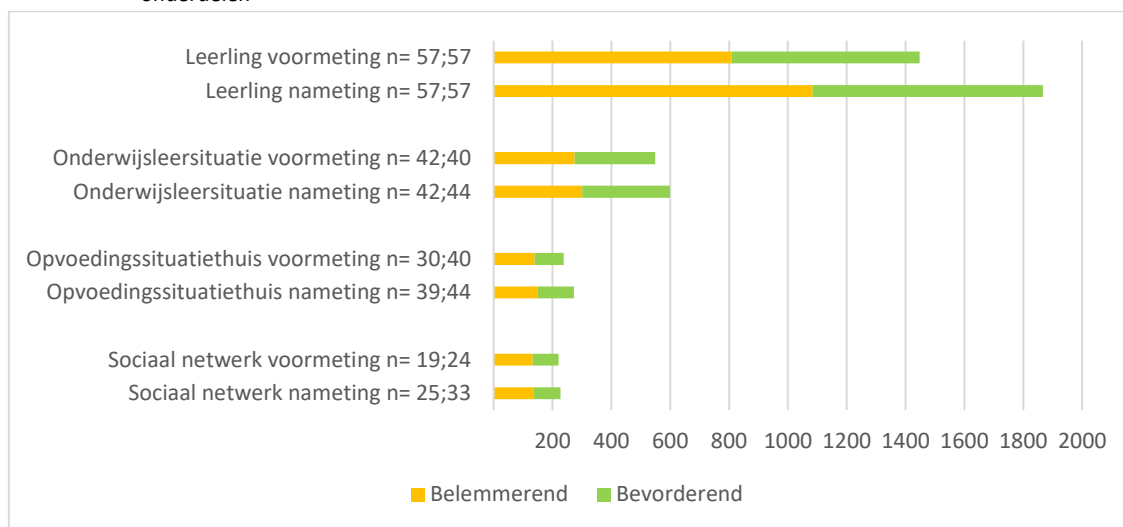
Figuur 5.5 Gemiddeld aantal tekens kolommen bevorderend en belemmerend van stap waarnemen

Tabel 5.2 Beschrijvende statistieken kolommen bevorderend en belemmerend van stap waarnemen, $n = 57$

Variabele	Voormeting $M(SD)$	Voormeting min-max	Aantal dossiers waar ingevuld	Sum	Nameting $M(SD)$	Nameting min-max	Aantal dossiers waar ingevuld	Sum	Verskil in gemiddelde
Aantal tekens bevorderend	962.93 (756.82)	109-3855	57	54.887	1160.26 (782.57)	239-3928	57	66.135	+197.33
Aantal tekens belemmerend	1127.79 (896.23)	95-4744	57	64.284	1468.56 (966.25)	125-3951	57	83.708	+340.77

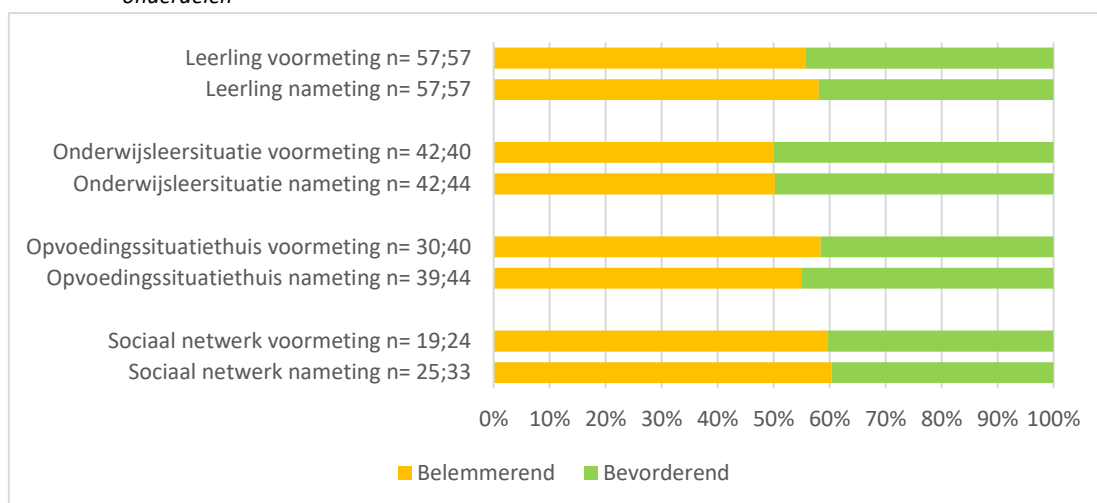
De resultaten van het aantal tekens bij belemmerende en bevorderende factoren per waarnemingsonderdeel maakt zichtbaar waar precies de verschuivingen hebben plaatsgevonden. Figuur 5.6 laat de verschuivingen zien van de gemiddelde scores. De toename van de gemiddelde score is bij belemmerende factoren leerling (34%) het hoogst. Daarna komt de toename van de gemiddelde score bevorderend bij opvoedsituatie thuis van 24%, waarna 22% toename van de gemiddelde score bevorderende factoren leerling. De toename van de gemiddelde scores bij onderwijsleersituatie is 9% bij belemmerend en bevorderend. De gemiddelde scores bij sociaal netwerk laat een geringe toename zien, met 4% bij belemmerend en 1% bij bevorderend.

Figuur 5.6. Het gemiddeld aantal tekens in de kolommen belemmerend en bevorderend verdeeld over de vier onderdelen leerling, onderwijsleersituatie, thuissituatie, sociaal netwerk, exclusief niet ingevulde onderdelen



De verdeling van het aantal tekens belemmerende en bevorderende factoren over de verschillende waarnemingsonderdelen is te zien in figuur 5.7. De percentuele verdelingen bij de onderdelen leerling, opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk laten zien dat er meer tekens zijn genoteerd bij belemmerend vergeleken bij bevorderend zowel in de voormeting als de nameting. Bij het sociaal netwerk is de verhouding in de voormeting als nameting hetzelfde gebleven. Bij de leerling is de verdeling verschoven naar een hoger percentage belemmerende factoren en een lager percentage bevorderende factoren. De verschuiving van de verhouding bij de opvoedsituatie thuis laat een percentuele toename zien van bevorderende factoren en een afname zien van belemmerende factoren. De percentuele verhouding belemmerende factoren en bevorderende factoren bij de onderwijsleersituatie is 50%/50% en is gelijk gebleven in de nameting.

Figuur 5.7 Percentageverdeling van het aantal tekens in de kolommen belemmerend en bevorderend verdeeld over de vier onderdelen leerling, onderwijsleersituatie, thuissituatie, sociaal netwerk, exclusief niet ingevulde onderdelen

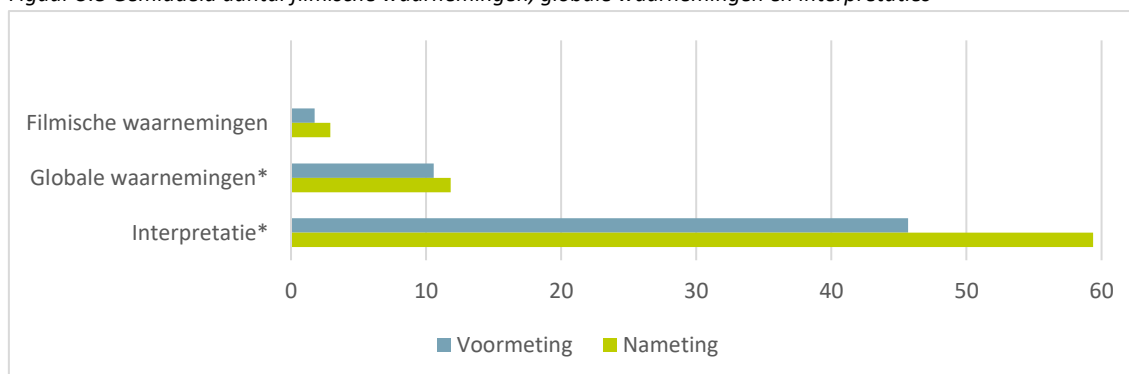


Is er een verschuiving opgetreden in de kwaliteit van de waarnemingen en van wie de waarneming is?

De kwaliteit van de waarnemingen zijn gemeten door alle tekstsegmenten te coderen als de objectieve waarnemingen 'filmisch' of 'globaal' of subjectieve waarnemingen 'interpretaties' en vervolgens te coderen van wie de waarneming is (zoals leerling, leerkracht, collega leerkracht, school, ouders of andere betrokkenen). De resultaten worden eerst besproken op het niveau van het type waarneming, filmisch, globaal en interpretatie.

In lijn met de toename van het aantal tekens is ook het aantal waarnemingen toegenomen. Dit geldt zowel voor filmische- en globale waarnemingen als voor de subjectieve waarnemingen 'interpretaties', zie figuur 5.8 en tabel 5.3.

Figuur 5.8 Gemiddeld aantal filmische waarnemingen, globale waarnemingen en interpretaties



Tabel 5.3 Beschrijvende statistieken type segmenten van stap waarnemen²⁴

Tekstsegmenten gescoord bij:	Voormeting <i>M(SD)</i>	Voormeting min-max	Sum	N	Nameting <i>M(SD)</i>	Nameting min-max	Sum	N
Filmische waarnemingen	1.74 (0.87)	1-4	33	19	2.90 (3.03)	1-10	61	21
Globale waarnemingen	10.57 (7.72)	1-31	592	56	11.81 (8.62)	1-34	673	57
Interpretatie	45.68 (26.57)	10-125	2604	57	59.37 (31.94)	15-152	3384	57

De grootste gemiddelde toename zit op het aantal interpretaties. Bij 50 van de 57 dossiers is sprake van een toename in het aantal interpretaties en bij vier dossiers zijn er in de nameting minder tekstsegmenten gecodeerd als interpretaties vergeleken met de voormeting ($z = -5.831$, $p < .001$). Ook is er een toename in het aantal globale waarnemingen. Er zijn 33 dossiers waar er meer globale waarnemingen genoteerd waren vergeleken met de voormeting. Zestien dossiers telden een lager aantal globale waarnemingen vergeleken met de voormeting ($Z = -2.792$, $p = .005$). Er zijn drie dossiers met meer filmische waarnemingen in de nameting, maar deze toename is niet significant ($Z = -1.775$, $p = .076$). Kijkende naar de verdeling van het aantal waarnemingen in de voor- en nameting toont dit de volgende verschuivingen: het aandeel filmische waarnemingen is verschoven van 1 naar 2%, globale waarnemingen van 18% naar 16% en het aandeel interpretaties is verschoven van 81 naar 82%.

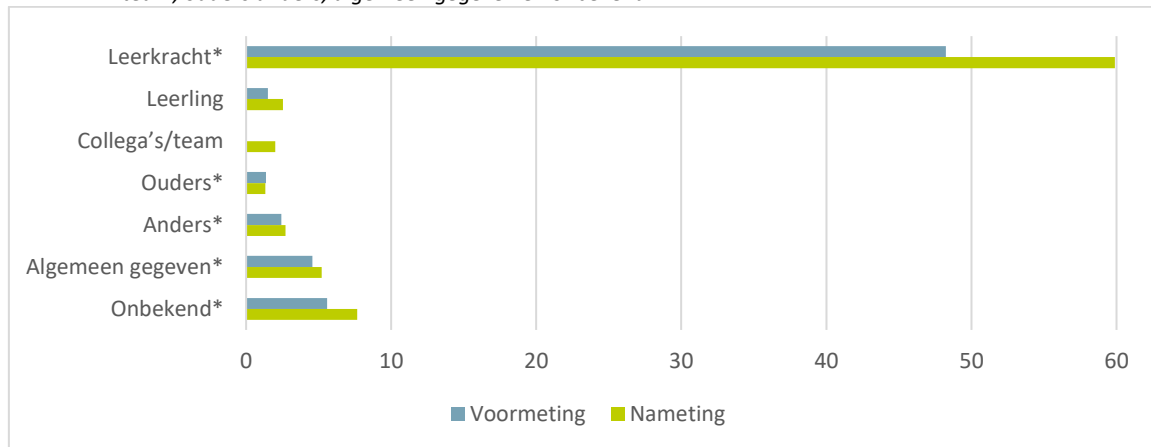
Van wie zijn de waarnemingssegmenten?

Het doel van deze meting was het achterhalen van wie de waarnemingen zijn; de leerling, de leerkracht, collega's of team, ouders, of anderen. Ook is er gecodeerd op onbekend wanneer de waarnemer niet te achterhalen was en zijn segmenten gecodeerd als algemeen gegeven bij waarnemingen die feitelijk zijn en waar geen verschillende meningen of perspectieven over mogelijk zijn.

De observator was in de voormeting in 85% van alle waarnemingen de leerkracht, met een kleine afname in de nameting 83%. zie tabel 5.4. Het aantal waarnemingen dat toegeschreven kon worden aan de leerling is licht toegenomen (figuur 5.9). Het aandeel van de waarnemingen van de leerling is klein 0,5% in de voormeting en 0,6% in de nameting. Tevens zijn er in de nameting waarnemingen gescoord die toegeschreven konden worden aan collega's/team, dit was niet het geval in de voormeting. Het aandeel onbekend en algemeen gegeven zijn in vergelijking met de andere observatoren behalve leerkracht groter in zowel in de voor- als de nameting respectievelijk 6% en 7-9%. Ook het aandeel van ouders als de bron van de waarneming is klein en is er sprake van een afname in het aantal dossiers met waarnemingen toegeschreven aan ouders.

²⁴ Exclusief dossiers waar dit onderdeel niet is ingevuld.

Figuur 5.9 Gemiddeld aantal gescoorde segmenten vanuit het perspectief van de leerkracht, leerling, collega's team, ouders anders, algemeen gegeven en onbekend



Tabel 5.4 Beschrijvende statistieken aantal gescoorde segmenten vanuit het perspectief van de leerkracht, leerling, collega's team, ouders anders, algemeen gegeven en onbekend²⁵

Aantal tekstsegment en gescoord vanuit het perspectief van de:	M(SD)	Som	min-max	Aantal ingevulde dossiers	M(SD)	Som	min-max	Aantal ingevulde dossiers	Sig.
	Voormeting				Nameting				
Leerkracht	48.23 (26.91)	2749	10-123	57	59.88 (32.81)	3413	11-161	57	Z = -5.544 p < .001
Leerling	1.5 (0.71)	15	1-3	10	2.55 (2.54)	28	1-8	11	Niet sig.
Collega's/team	0 (0)	0	0-0	0	2 (0)	2	2-2	1	Niet sig.
Ouders	1.36 (0.5)	15	1-2	11	1.33 (0.58)	4	1-2	3	Z = -2.653 p = .008
Anders	2.42 (1.56)	29	1-6	12	2.71 (2.02)	46	1-8	17	Z = -2.086 p = .037
Algemeen gegeven	4.57 (3.19)	192	1-16	42	5.21 (3.91)	250	1-19	48	Z = -3.271 p = .001
Onbekend	5.59 (5.3)	229	1-21	41	7.65 (5.55)	375	1-26	49	Z = -3.627 p < .001

²⁵ Exclusief dossiers, waar dit onderdeel niet is ingevuld. Uitsluitend significante Wilcoxon Signed Rank Tests zijn opgenomen.

5.4 Gepercipieerde opbrengsten

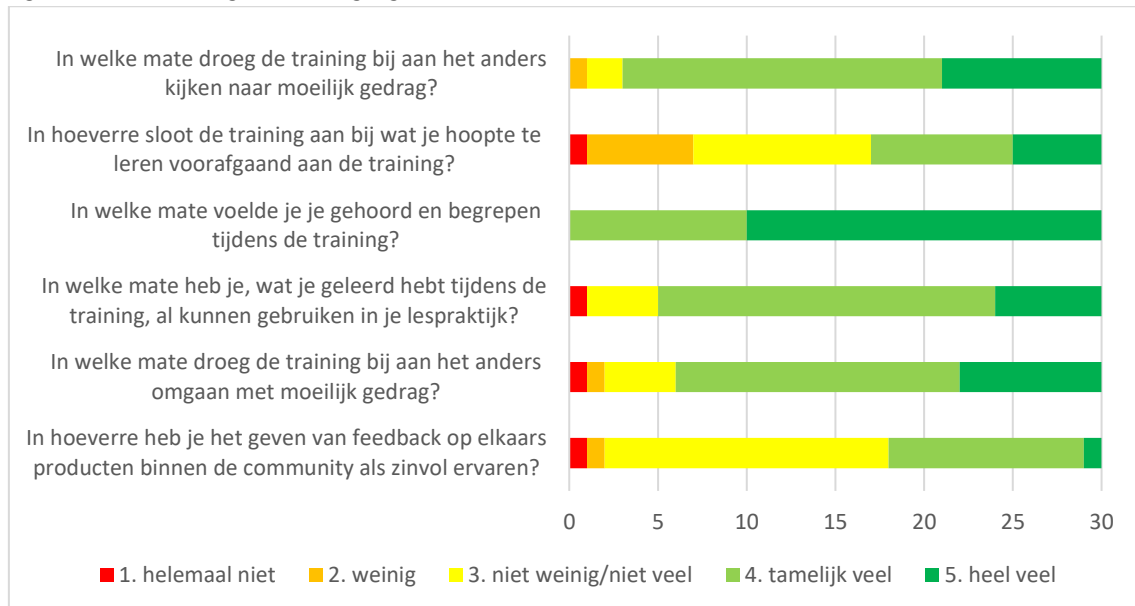
We onderzochten ook wat de deelnemers vonden van de leergang en wat de leergang volgens de deelnemers en de trainers heeft opgeleverd (gepercipieerde opbrengsten). De waardering van deelnemers en de percepties op de opbrengsten van de leergang geven waardevolle informatie om inzicht te krijgen in de opbrengsten van een professionaliseringsinterventie (Kirkpatrick, 1994).

Gepercipieerde opbrengsten deelnemers

Waardering van leergang door deelnemers

Na afloop van de leergang hebben alle deelnemers een evaluatieve vragenlijst ingevuld. Het onderstaande figuur geeft de waardering van de deelnemers weer.

Figuur 5.10 Waardering van de leergang door de deelnemers



Alle deelnemers voelden zich gehoord en begrepen tijdens de training. Verreweg de meeste deelnemers gaven aan dat de training veel bijdroeg aan het anders kijken naar 'moeilijk' gedrag. In de ruimte voor toelichting bij deze vraag gaven deelnemers aan dat zij verder kijken dan het 'moeilijk' gedrag van de leerling. Ze onderzoeken de hypothesen die zij hebben gesteld en ze kijken hierbij meer naar het systeem rondom het kind.

Volgens de meeste deelnemers heeft de training ook bijgedragen aan het anders omgaan met 'moeilijk' gedrag en konden zij wat ze tijdens de training leerden ook al gebruiken in hun lespraktijk. Op de open vraag welke specifieke activiteiten het meest hebben opgeleverd, is door de deelnemers zeer divers geantwoord. De meeste deelnemers hebben in hun antwoord meerdere onderdelen benoemd. Vooral de oefeningen tijdens de bijeenkomsten vonden veel deelnemers van grote waarde voor hun leerproces. Specifiek de oefeningen waarbij zij het systeem van het kind moesten neerleggen en hier van een afstand naar moesten kijken werden door veel deelnemers benoemd. Ook werd het uitwisselen van elkaars ervaringen, het feedback geven op elkaar en de feedback en ervaringen van de trainers als heel waardevol ervaren.

Ten aanzien van de feedback op elkaars producten in de community en de aansluiting van de training bij wat ze hoopten te leren loopt de waardering van de deelnemers meer uiteen. Ruim de helft van de deelnemers gaf aan dat zij het feedback geven binnen de community als niet veel/niet weinig zinvol hebben ervaren. In de ruimte voor toelichting merkten veel deelnemers op dat zij vanwege hun werkzaamheden op school niet toekwamen aan het geven van feedback op andermans producten. Ook vonden ze het makkelijker en waardevoller om tijdens de trainingsbijeenkomst feedback te geven op elkaars casussen dan in de online community.

Wat betreft de mate waarin de training aansluit bij wat de deelnemers hoopten te leren, bleek dit voor een minderheid het geval. Uit de ruimte voor toelichting blijkt dat veel deelnemers van tevoren verwachtten dat de leergang praktische tips, concrete handvatten en stappenplannen voor het omgaan met het 'moeilijke' gedrag zou bieden. Als punten ter verbetering in de open vragen noemen de deelnemers meer uitleg over de online community, het bespreken van de voorbereidende opdrachten tijdens de trainingsbijeenkomsten en een verduidelijking van het doel en de inhoud van de training. Tot slot zou een aantal deelnemers graag een vervolg zien.

Opbrengsten van leergang volgens deelnemers

Ter voorbereiding op de laatste bijeenkomst hebben 26 van de 29 deelnemers een verrijkt uniek profiel en/of eindpresentatie geüpload in de online community. De producten van 21 deelnemers bevatten voldoende tekst om thematisch te analyseren. De uitspraken in de producten van de deelnemers konden in drie categorieën worden onderverdeeld.

Manier van kijken

De eerste categorie, 'manier van kijken' omvatte alle uitspraken over de gedachten, de denkpatronen, de overtuigingen en de gevoelens van de deelnemers. Veel deelnemers benoemden een vooruitgang in hun welbevinden in hun uitspraken. *"Ik heb geleerd om gevoelens en situaties te accepteren, om mezelf tijd te geven hiermee om te leren gaan en om emoties bij de ander te laten."* Daarnaast bleken veel deelnemers zich bewust geworden van de invloed die zij als mens met hun eigen gedachten, overtuigingen en geschiedenis hebben op de ander. *"Ik heb geleerd dat mijn aannames, dromen, geschiedenis en wensen bepalen hoe ik reageer op een kind en dat dat weer bepaalt hoe een kind op mij reageert."* Ook gaven zij aan dat ze kennis hebben opgedaan van het systeem rondom de leerling en dat zij deze kennis inzetten om de achtergronden van het 'lastige' gedrag te onderzoeken. *"Mijn grootste leerwinst is het verder kijken dan de leerling, jezelf en de interactie. Het kijken naar het hele systeem en de plek van de leerling in de verschillende omgevingen. De wereld van het kind is zo veel groter dan alleen het kind, de juf en de klas. Deze wereld is zo ontzettend belangrijk. Dit heeft mijn manier van kijken naar een leerling met opvallend gedrag enorm veranderd."*

Handelen

De tweede categorie, 'handelen', omvatte alle uitspraken die te maken hebben met het daadwerkelijke gedrag van de deelnemers. Veel deelnemers gaven aan dat zij meer in gesprek gaan met hun leerlingen en aan hen vragen waar zij behoefte aan hebben. *"Ik ga in gesprek met de leerling en vraag aan hem: 'wat heb je nodig?'"* Ook benoemden de deelnemers dat het uitvoeren van de opdrachten hen meer inzicht heeft gegeven in het perspectief van de leerling. *"Door het one page profiel met de leerling te maken, werd ik gedwongen te kijken naar meer dan alleen het gedrag van de leerling. Ik leerde de leerling beter kennen en hij waardeerde het dat ik de tijd voor hem nam."* Verder gaven de deelnemers aan dat zij oudergesprekken op een andere manier voorbereiden en ook tijdens het oudergesprek anders handelen. Ze probeerden tijdens het gesprek vanuit het perspectief van de ouders mee te denken en open vragen te stellen. *"Ik heb een heel fijn en open gesprek gevoerd d.m.v. de*

voorbeeldvragen. De vragen hebben me geholpen veel informatie uit het gesprek te halen. Aan het einde van het gesprek hadden ouders en ik een goed gevoel.” Tot slot gaf een aantal deelnemers aan dat zij ook collega’s helpen met de opgedane kennis uit de leergang.

Relatie

De laatste categorie, ‘relatie’, omvatte tot slot alle uitspraken over de relatie tussen de deelnemer en de leerling dan wel de ouders. De deelnemers gaven onder andere aan dat het contact met de leerling is verbeterd en dat hun vertrouwen in de leerling met ‘lastig’ gedrag is gegroeid. *“Door een goede relatie aan te gaan, kom ik een stuk dicht bij het kind en verloopt de communicatie voor ons beide soepeler.”*

Gepercipieerde opbrengsten van de trainers

In een diepte-interview zijn de trainers bevraagd op wat de deelnemers volgens hen geleerd hadden. De trainers merkten op dat voor hen pas in de laatste bijeenkomst door de presentaties echt duidelijk werd wat de deelnemers geleerd hadden. Daarvoor leek de verwerking van behandelde kennis en vaardigheden in stilte (in het hoofd) plaats te vinden. In de eindpresentaties konden de deelnemers woorden geven aan wat zij tijdens de bijeenkomsten geleerd hadden en werd hun leerproces zichtbaar voor de trainers. De trainers merkten daarbij op dat de deelnemers voornamelijk vertelden over hun eigen leerproces en handelen. Het viel de trainers op dat de deelnemers weinig nadruk legden op het ‘moeilijke’ gedrag van de leerling.

De trainers noemden een aantal aspecten die hen is opgevallen ten aanzien van de ontwikkeling van de deelnemers. Ten eerste merkten zij op dat de deelnemers hebben ervaren hoe zij verschillende perspectieven kunnen onderzoeken en interpreteren en welke nieuwe informatie en mogelijke oplossingen dit oplevert. Dit bleek volgens de trainers uit opmerkingen van deelnemers over het bevragen van leerlingen hoe zij de situatie ervaren. Daarnaast viel het de trainers op dat de deelnemers aangeven klassengesprekken over het gedrag te voeren en dat ze collega’s vragen om met hen mee te kijken. Ook hoorden de trainers dat de deelnemers vaker ouders bevragen. De trainers hebben de indruk dat het de deelnemers beter lukt om in een gesprek naast de ouder te gaan staan en dat zij hen meer zijn gaan zien als een waardevolle bron voor mogelijke oplossingen.

Ten tweede merkten de trainers op dat de deelnemers zich bewuster zijn geworden van hun eigen invloed op de ander. De trainers zagen dat de deelnemers meer reflecteerden op hun eigen aandeel in het gedrag van de ander en op de reactie die het gedrag van de ander bij hen oproept.

Ten derde zagen de trainers dat de deelnemers zich meer bewust werden van hun eigen denkkaders en de overtuigingen die zij in hun rol als professional meenemen. De trainers merkten dat de leergang de deelnemers aanzette tot nadenken over redenen voor bepaalde overtuigingen.

Tot slot bespeurden de trainers meer begrip voor de positie van de leerling. Volgens de trainers waren de deelnemers zich meer bewust dat de leerling recht heeft op een eigen stem. Ook hadden de trainers de indruk dat de deelnemers na afloop van de leergang meer waardenvrij naar de leerlingen konden kijken.

De trainers vertelden dat met name de integraliteit van de onderdelen van de training waardevol is. De voorbereidende opdrachten zwengelden het leerproces aan. De oefeningen waarbij de deelnemers opstellingen in de ruimte maakten, gaven hen nieuwe inzichten. De aangereikte theorieën kwamen veel terug in de presentaties van de deelnemers. Daarnaast bleek ook de feedback vanuit de trainers, hun voorbeeldgedrag en het type vragen die zij stelden, van waarde voor de ontwikkeling van de deelnemers.

Een punt van verbetering vanuit de trainers was de tijdsverdeling over de verschillende onderdelen tijdens een bijeenkomst. Dit kon volgens hen effectiever. In verhouding wordt er veel tijd besteed aan het inchecken en het uitchecken waarbij naar de gevoelens en gedachten van de deelnemers werd gevraagd. In plaats hiervan zou ook meer theoretische achtergrond aangeboden kunnen worden. Ook benoemde een trainer dat er in de tweede bijeenkomst meer ingegaan zou kunnen worden op de presentietheorie en op theorieën over het omgaan met stress.

5.5 Synthese van resultaten

In deze paragraaf geven we aan de hand van de kwalitatieve en kwantitatieve resultaten uit ons exploratief praktijkonderzoek antwoord op de derde onderzoeksvraag:

Op welke wijze versterkt een blended methodiek meervoudige perspectiefname leerkrachten?

a. Verbetert die hun self-efficacy?

b. Verbetert die de interactie met de leerling?

Als eerste gaan we in op de beide deelvragen om vervolgens een antwoord te geven op de hoofdvraag.

Met deze studie wilden we onderzoeken of de ontwikkelde en geïmplementeerde professionaliseringsinterventie WegWijsinGedrag® de self-efficacy en de interactie in het omgaan met problematisch leerlinggedrag van leerkrachten verbeterde. Op basis van de metingen met de OSTES bleek dat de leerkrachten zich na de leergang in het geheel competent voelden. Daarnaast voelden de deelnemende leerkrachten zich competent in het inzetten van instructiestrategieën en klassenmanagement. Dit resultaat wordt ook ondersteund door uitspraken van leraren waarin ze aangeven dat ze zich beter toegerust voelen, bijvoorbeeld: 'ik kan betere gesprekken voeren met kind en ouders', 'ik kan beter omgaan met mijn emoties en die van het kind en of ouder', 'ik heb meer inzicht in de interacties tussen mij en het kind en het gehele systeem van het kind'.

Een ander aspect dat we onderzochten, was of de professionalisering ook de interactie met de leerling verbeterde. Daarvoor is de mate van het door de leraren ervaren probleemgedrag gemeten met de SDQ-L en de leerkracht-leerling relatie met de LLRV.

De leraren zijn het gedrag van de door hen gekozen leerlingen als minder problematisch gaan zien en ze ervaren meer pro-sociaal gedrag. De ervaren belemmeringen voor het dagelijks leven en leren in de klas zijn afgenomen. De veranderde kijk van leraren blijkt ook uit de eindpresentatie en evaluatieve enquête.

De metingen van leerkracht-leerling relatie tonen een daling van de kwaliteit van de relatie met de leerling vanuit het gezichtspunt van de leerkracht. De totaal score is verschoven van beneden gemiddeld naar zorgelijk maar nog niet zichtbaar voor een diagnosticus. Verder voelen de leerkrachten gemiddeld minder nabijheid met het kind en meer afhankelijkheid van het kind.

De leerkrachten benoemen als gepercipieerde opbrengst het anders gaan kijken het vaakst, daarnaast zag een deel van de leerkrachten dat ook het contact met leerling en ouders verbeterd was.

Op welke wijze de blended methodiek meervoudige perspectiefname van leerkrachten versterkt heeft, is gemeten door kwantitatieve tekstanalyses van ontwikkelingsperspectiefplannen (OPP's / TOP dossiers) en de kwalitatieve meting van de gepercipieerde opbrengsten van leraren als trainers.

De tekstanalyses van de OPP's laten geen toename zien van meervoudige perspectiefname. De focus is blijven liggen op de leerling, waarbij er naar verhouding meer aandacht is voor de belemmerende

factoren vergeleken met de bevorderende factoren. De leerkracht blijft de belangrijkste observator van de waarnemingssegmenten. Ook de kwaliteit van de observaties verandert nauwelijks, de meerderheid van de segmenten is gescoord als subjectieve observatie (interpretatie van de waarneming). Er is een relatieve verschuiving zichtbaar ten gunste van het aantal tekens bij de onderdelen opvoedsituatie thuis en sociaal netwerk. Bij opvoedsituatie thuis viel op dat er een toename was van het aandeel tekens bij bevorderende factoren vergeleken met het aandeel belemmerende factoren. Deze resultaten laten zien dat de aandacht voor de thuissituatie licht is toegenomen en dat er meer bevorderende factoren genoteerd zijn in vergelijking met belemmerende factoren.

Uit de metingen van de gepercipieerde opbrengsten blijkt dat verreweg de meeste leerkrachten vonden dat de blended methodiek hun kijken naar moeilijk gedrag heeft veranderd en veel leerkrachten merkten op dat ook de manier waarop zij omgaan met moeilijk gedrag door de training is veranderd. Dit beeld wordt ondersteund door de reflecties uit de eindpresentaties. Leraren zijn zich bewust geworden van de invloed van hun eigen perspectief op hun waarnemingen en verklaringen van het gedrag en hun interacties met de leerling en ouders. De trainers bevestigen de toegenomen bewustwording van het eigen perspectief en interpretatiekader. Daarnaast geven de trainers aan dat de leerkrachten bewuster geworden zijn van hun aandeel in het gedrag van de leerling en dat ze meer reflecteren op hun eigen gedrag. Tot slot zien de trainers dat leerkrachten meer in gesprek gaan met de leerling en ouders, ook dit wordt ondersteund door de uitspraken van leerkrachten zelf.

6 Discussie

In dit exploratief onderzoek is gekeken of professionalisering van leerkrachten om tot meervoudige perspectiefname te komen, leerkrachten versterkt in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Hiervoor is de blended methodiek WegWijsinGedrag® ontwikkeld en geïmplementeerd. De resultaten laten zien dat de self-efficacy is toegenomen, dat de mate waarin leerkrachten het gedrag van de leerling als problematisch ervaren is afgenomen en dat de mate waarin ze pro-sociaalgedrag ervaren is toegenomen. De relatie met de leerling is vanuit het gezichtspunt van de leerkracht afgenomen en de training heeft er niet toe geleid dat de mate waarin leerkrachten meervoudig perspectiefname schriftelijk toepassen in OPP's is toegenomen. De leraren waardeerden de opbrengsten van de training voor henzelf en de omgang met leerlinggedrag positief, de trainers bevestigden dit.

6.1 Reflectie op de resultaten

De bevinding dat de self-efficacy is toegenomen, is een belangrijke betekenisvolle uitkomst van dit exploratief onderzoek. Aangezien competentiebeleving van leerkrachten wordt gezien als een belangrijke voorspeller van responsief leraargedrag (Schipper e.a., 2020; Schipper, 2019; Summers e. a., 2017) is het waarschijnlijk dat naarmate leerkrachten zich zekerder of competentier voelen dit zal leiden tot verbetering van het leraargedrag. Daarnaast is er bewijs dat een hogere self-efficacy samenhangt met betere samenwerking met collega's en ouders, het beter kunnen omgaan met veranderingen en uitdagingen als ook met meer motivatie en werkplezier (Hettinger e.a., 2021; Jilson 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2007; 2010; 2016). De competenties(beleving) van een leerkracht hebben niet alleen impact op het schoolsucces maar ook op het welbevinden en de emoties van de leerling (Almog & Shechtman, 2007; Buttner e.a., 2015; Hettinger e.a., 2021; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings, 2014; Jeon e.a., 2016).

Een andere belangrijke bevinding in deze studie is dat leerkrachten na het volgen van de leergang positiever kijken naar het leerlinggedrag. De percepties die leerkrachten hebben van gedrag van een leerling hebben invloed op de leerverwachtingen van een leraar (Bakker & Bosman, 2006; Batzle e.a., 2010). Hoge verwachtingen zijn belangrijk voor de motivatie van de leerling, zijn gevoel van competentie (Rubie Davies, 2006) en kunnen leiden tot betere leerprestaties (Van den Bergh e.a., 2021). Ook is het bekend dat wanneer leerkrachten hogere verwachtingen hebben, ze ook meer verbindend communiceren (Rosenthal, 1994). Dit betekent dat de beoordeling van het leerlinggedrag door de leraar een belangrijke factor is. De gepercipieerde opbrengsten van de leraren wijzen erop dat ze meer begrip hebben gekregen voor de leerling en dat ze anders kijken naar het leerlinggedrag.

De gepercipieerde opbrengsten van leraren geven aanwijzingen dat de interacties met leerlingen verbeterd zijn, dat ze bewuster zijn van hun aandeel in de interactie en dat hun omgang met moeilijk leerlinggedrag veranderd is. In dit licht is opvallend dat de leraren de kwaliteit van de relatie met de leerlingen lager waarden. Dit is moeilijk te verklaren. Wellicht zijn leerkrachten door de vergrootte bewustwording kritischer gaan kijken naar de interacties met de gekozen leerlingen. Hierdoor kan het zijn dat wel de interactie verbeterd is, maar dat door het toegenomen inzicht ook de beperkingen van de relatie met de betreffende leerling duidelijker zijn geworden. Dit kritischer kijken zou ook kunnen verklaren waarom er bij de nameting in de OPP's meer genoteerd is bij belemmerende factoren van de leerling ten opzichte van de voormeting en dat de verhouding in de hoeveelheid tekst bij belemmerende en bevorderende factoren licht verschoven is ten gunste van het aandeel belemmerende factoren. Deze verschuiving ten gunste van het aandeel belemmerende factoren werd alleen gemeten bij het

onderdeel leerling. Dit vraagt om nader onderzoek, omdat een goede sociale band tussen leerkracht en leerling de kwetsbaarheid van kinderen met probleemgedrag vermindert (Burssens e.a., 2019).

Uit de gepercipieerde opbrengsten blijkt dat leraren anders zijn gaan kijken naar moeilijk gedrag en dat ze bewuster zijn geworden van hun eigen perspectief, het perspectief van de leerling, ouders en het gehele systeem waarin het kind participeert. Deze verandering is echter niet zichtbaar in teksten in de OPP's. Hier noteren leerkrachten vooral hun eigen interpretaties en ligt de focus op de leerling. Uit de metingen blijkt wel dat leraren ook bewust zijn van de andere contexten en dat er een toename is van waarnemingen bij sociaal netwerk en opvoedsituatie thuis. Ook zijn er over de thuissituatie in de nameting meer bevorderende factoren genoteerd in verhouding tot belemmerende factoren en is de verhouding verschoven ten gunste van bevorderende factoren vergeleken met de voormeting.

Tegen de verwachting in heeft de leergang WegWijsinGedrag® er niet toe geleid dat leerkrachten vaker meervoudig perspectiefname schriftelijk zijn gaan toepassen in de OPP's. We zien verschillende mogelijke redenen waarom deze verwachting niet uitgekomen is.

Als we kijken naar de uitkomsten van de evaluatie van de leergang blijkt dat de leerkrachten weinig toekwamen aan de schriftelijke feedback in de online leeromgeving. Ze vonden dat het bespreken van de oefeningen tijdens de trainingsbijeenkomsten en de feedback van de trainers meer bijdroegen aan het leerresultaat. De bijeenkomsten van de interventie waren vooral gericht op verbale en non-verbale communicatie, waardoor de vaardigheid van schriftelijke objectieve waarnemingen en schriftelijke feedback geven minder geoefend is.

Een andere reden kan zijn dat het schriftelijk toepassen van meervoudige perspectiefname volgens de taxonomie van Bloom geclassificeerd kan worden als een hogere orde van beheersing passend bij het niveau van gevorderd (Starr e.a., 2008). Bij de nameting viel op dat er vooral teksten zijn toegevoegd aan de dossiers ondanks de extra instructie vooraf aan de nameting, waarin toegelicht werd dat leerkrachten oude teksten die ze niet meer passend vonden, mochten verwijderen of veranderen. Deze optie van verwijderen is in geringe mate toegepast. Mogelijk komt dat omdat het analyseren van eigen teksten lastig is, het vraagt een hogere beheersingsvaardigheid.

Daarnaast gaven de leerkrachten in de klankbordsessie aan dat werkdruk van invloed is op de kwaliteit van de tekstproducties. Dit lijkt ook een plausibele reden voor de bevinding dat er in de OPP's geen transfer van het geleerde is geweest bij het herijken van eigen tekstproducties en schriftelijk toepassen van meervoudig perspectiefname. Opgemerkt moet worden dat COVID een rol speelt bij de toegenomen werkdruk tijdens het onderzoek. Door de werkdruk ten gevolge van COVID zijn ook leerkrachten tussentijds gestopt met de leergang en hebben we leerkrachten extra moeten herinneren en stimuleren om de OPP's in te leveren.

Tevens merkten we door de feedback tijdens de klankbordsessie met leerkrachten over de analysewijze van de OPP's, dat de transfer van nieuwe kennis naar schriftelijke toepassing niet vanzelfsprekend is. Leraren ontdekten en erkenden hun bias nadat ze zelf een OPP hadden gescoord conform het codeboek. Ze bevestigden dat de codering correct was maar zij hadden zich niet gerealiseerd de nieuwe vaardigheden ook toe te passen bij het aanpassen van de teksten in de OPP's voor de nameting.

Hoewel de leergang nog geen effect had op de schriftelijke vaardigheid van meervoudig perspectiefnemen, is het van groot belang dat hier in de toekomst meer aandacht voor komt. De door leerkrachten genoteerde waarnemingen en interpretaties van gedrag van een leerling, zijn een belangrijke bron van informatie bij het bepalen van wat een kind aan de ondersteuning nodig heeft. Zoals Koskela & Lanas (2016) in hun onderzoek concluderen is het goed kunnen beschrijven van gedrag een belangrijke professionele vaardigheid die om zorgvuldigheid en meervoudige perspectiefname vraagt; het is de basis voor besluiten die we nemen voor kinderen.

6.2 Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Er zijn in deze studie verschillende instrumenten toegepast die interessante inzichten hebben opgeleverd, toch zien we ook een aantal beperkingen en hebben we aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Allereerst zijn de bevindingen, behalve de analyse van de OPP's gebaseerd op de belevingen van de leerkracht. Bij vervolgonderzoek zou het waardevol zijn wanneer ook de percepties van de leerlingen en ouders onderzocht worden. De afname van de leerkracht-leerling relatie vraagt om nader onderzoek, om deze beter te verklaren.

We hebben in dit onderzoek gekozen voor een kwantitatieve wijze van analyse van de teksten in de OPP's. Met een kwalitatieve aanpak, bijvoorbeeld een discours analyse, krijgen we wellicht nog meer inzicht in het taalgebruik dat leraren toepassen in de OPP's. Dit kan waardevol zijn voor het verbeteren van de schriftelijke toepassing van meervoudige perspectiefname.

Uit de klankbordbijeenkomst met de leerkrachten van het pilotjaar bleek dat ze graag leren van dit soort concrete voorbeelden. In de professionaliseringsinterventie zou daarom meer aandacht besteed kunnen worden aan de schriftelijke toepassing van meervoudige perspectiefname. Gezien dit een hoger beheersingsniveau is kan dit ook te veel gevraagd zijn en is het passender bij een vervoltraject WegWijsinGedrag®. We hebben inmiddels ervaren dat de meeste leerkrachten verder willen met het vaardiger worden van het innemen van meervoudig perspectief en de handelingstheorieën die deze vaardigheid ondersteunen. Aan het enthousiasme van de deelnemende leerkrachten in de eindpresentaties merkten we dat wanneer leraren deze werkwijze doorgronden en omarmen het hen werkplezier geeft. Volgens ons kan de vaardigheid meervoudig perspectiefnemen een fundamentele bijdrage leveren aan een inclusieve pedagogische basis voor alle kinderen.

6.3 Conclusie

Met dit exploratief onderzoek hebben we bestudeerd op welke wijze meervoudige perspectiefname de leraren versterkt in het omgaan met leerlinggedrag. De opbrengsten zijn veelbelovend, met name de toename van de beleefde competentie en de afname van gesignaleerd probleemgedrag vallen hierin op. Dit onderzoek is een eerste, maar belangrijke stap in hoe we leerkrachten kunnen leren om meervoudig perspectief in te nemen. Hiermee komen mogelijkheden in beeld om ervaren probleemgedrag van leerlingen beter het hoofd te bieden, hetgeen gunstig is voor leerlingen en leerkrachten en uiteindelijk ook de samenleving in zijn geheel. Dit vormt samen met de enthousiaste en positieve ervaringen van leraren een belangrijke motivator voor vervolgonderzoek. Vervolgonderzoek is mede belangrijk omdat we met deze exploratie een nieuw onderzoeksterrein hebben aangeboord en een eerste kennisbasis hebben opgebouwd met veelbelovende resultaten.

Bijlage 1 Referenties

- Algemene Onderwijs Bond. (2019). Enquête vijf jaar passend onderwijs (p. 21). FNV.
<https://www.aob.nl/actueel/nieuws/te-veel-leerlingen-hebben-geen-baat-bij-passend-onderwijs/>
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115–129. <https://doi.org/10.1080/08856250701267774>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30–44.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Apperly, I. (2018). Mindreading and Psycholinguistic Approaches to Perspective Taking: Establishing Common Ground. *Topics in Cognitive Science*, 10(1), 133–139. <https://doi.org/10.1111/tops.12308>
- Baart, A. (2011). *Een theorie van de presentie* (derde). Boom/Lemma.
- Baeten, J. (2011). *Virtual Action Learning: An educational concept on Collaborative Creation with ICT*. KIT Publishers. <https://josbaeten.nl/>
- Baeten, J. (2016). *The Power of Peer Feedback: Research on the Learning Process within Virtual Action Learning*. Nyenrode Business Universiteit. <https://ap.lc/RMfcD>
- Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2006). Teachers' perceptions of remediation possibilities of Dutch students in special education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 745–759.
<https://doi.org/10.1348/000709905X63768>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Batzle, C. S., Weyandt, L. L., Janusis, G. M., & DeVietti, T. L. (2010). Potential Impact of ADHD With Stimulant Medication Label on Teacher Expectations. *Journal of Attention Disorders*, 14(2), 157–166.
<https://doi.org/10.1177/1087054709347178>
- Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. *Pedagogiek*, 38(3), 327–348.
<https://doi.org/10.5117/PED2018.3.004.BIES>
- Bloemink, S. (2018). *Diagnosedrift: Hoe onze labelcultuur kinderen tekort doet*. Amsterdam University Press.
- Bouman, W., Bruin, B., Hoogenboom, T., Huizing, A., Jansen, R., & Schoondorp, M. (2007, January 1). *The Realm of Sociality: Notes on the Design of Social Software*. Proceedings of the International Conference on Information Systems, Montreal, Quebec, Canada. (Best paper award ICIS 2007)
<https://ap.lc/SY5Et>
- Bryan, J., Day-Vines, N. L., Griffin, D., & Moore-Thomas, C. (2012). The Disproportionality Dilemma: Patterns of Teacher Referrals to School Counselors for Disruptive Behavior. *Journal of Counseling & Development*, 90(2), 177–190. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00023.x>
- Brenner, P. S., & DeLamater, J. (2016). Lies, Damned Lies, and Survey Self-Reports? Identity as a Cause of Measurement Bias. *Social Psychology Quarterly*, 79(4), 333–354.
<https://doi.org/10.1177/0190272516628298>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Bioecological Model of Human Development. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Burssens, D., Goedseels, E., & Pleysier, S. (2019). *Turbulente leerlingen. Probleemgedrag op school positief aanpakken* (N. Vettenburg, Ed.). Gompel-Svacina. <https://bit.ly/38nxhSw>
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: A review and classification of the literature. *The Australian Educational Researcher: A Publication of the Australian Association for Research in Education*, 42(4), 461–481. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0176-1>
- Cole, G. G., & Millett, A. C. (2019). The closing of the theory of mind: A critique of perspective-taking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26(6), 1787–1802. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01657-y>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483–509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>
- Dickenson, M., Burgoyne, J., & Pedler, M. (2010). Virtual action learning: Practices and challenges. *Action Learning: Research and Practice*, 7(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/14767330903576978>
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760–768. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2004.02.002>
- Eyal, T., Steffel, M., & Epley, N. (2018). Perspective mistaking: Accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4), 547.
- Galinsky, A. D., Maddux, W. W., Gilin, D., & White, J. B. (2008). Why It Pays to Get Inside the Head of Your Opponent: The Differential Effects of Perspective Taking and Empathy in Negotiations. *Psychological Science*, 19(4), 378–384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02096.x>
- Galinsky, A.D. & Moskowitz GB. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 708–724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2011). *The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships*. <https://eric.ed.gov/?id=ED525283>
- Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2019). Meta-Bias: A Practical Theory of Motivated Thinking. *Educational Psychology Review*, 31(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9454-6>
- Gehlbach, H., Young, L. V., & Roan, L. K. (2012). Teaching social perspective taking: How educators might learn from the Army. *Educational Psychology*, 32(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.652807>
- Gilbert, M. (2019). Student performance is linked to connecting effectively with teachers. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(3), 311–324. <https://doi.org/10.1108/JRIT-05-2018-0010>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Hallengren, A., Karlsson, W., Dellholm, A., & Schad, E. (2022). *Building Efficient Student Health Teams: Improved results and new perspectives utilizing AFI (Paper presentation)*. 17th European Congress of Psychology, Ljubljana, Slovenia. <http://lup.lub.lu.se/record/464bf758-53ef-4485-8bed-04b444baf115>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital, Transforming Teaching in Every School* (1st ed.). Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, maximizing impact on learning*. (f). Routledge.
- Heijnen, E. (2015). Remixing the art curriculum. How contemporary visual practices inspire authentic art education. [Radboud University]. <http://hdl.handle.net/2066/143969>

- Heijnen, E. (2018). Educatief ontwerp onderzoek: Interventies in netelige educatieve kwesties. *Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK), Cultuur + Educatie*, nr. 50 (jaargang 17). <https://ap.lc/gTgBL>
- Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103349>
- Hyun, E., & Marshall, J. D. (1997). Theory of Multiple/Multiethnic Perspective-Taking Ability for Teachers' Developmentally and Culturally Appropriate Practice (DCAP). *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/02568549709594706>
- Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Technisch Rapport Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Staat van het onderwijs 2020*.
- Jennings, P. A. (2015). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow: Vol. vertaling door businesscopntact*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kelchtermans, G. (2012). *Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. (Nederlandse Onderwijsraad) [Essay]. Ku-Leuven. <https://ap.lc/epMDs>
- Kennedy, M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating Training Program—The Four Levels.*, CA Berret-Koehler Publishers, Inc. - References—Scientific Research Publishing. CA Berret-Koehler Publishers, Inc. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozie\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1735233](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozie))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1735233)
- Kohlrieser, G., Goldsworthy, S., & Coombe, D. (2012). *Care to Dare: Unleashing Astonishing Potential Through Secure Base Leadership*. John Wiley & Sons.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Koomen, H., Verschuren, K., & Pianta, R. (2007). *Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst (LLRV)—Handleiding* (1st ed.). Bohn Stafleu van Loghum. <https://www.bsl.nl/shop/llrv-leerling-leerkracht-relatie-vragenlijst-handleiding-9789031351596>
- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 459–471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2019). *Deel 5: Tussenstand. Evaluatie Passend Onderwijs*, Amsterdam, Kohnstam instituut. (evaluatie passend onderwijs No. 58; Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs, p. 29). Kohnstamm Instituut. <https://ap.lc/dYWn3>
- LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). *An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes* (p. 141). American Institutes for Research. <https://bit.ly/3vc7ciq>

- Lobchuk, M. M., McClement, S. E., Daeninck, P. J., & Elands, H. (2007). Caregiver Thoughts and Feelings in Response to Different Perspective-Taking Prompts. *Journal of Pain and Symptom Management*, 33(4), 420–433. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2006.09.021>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher Attitudes and Behavior toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102–114.
- McKnight, K. W. (2017). *Communication, Empathy, and Trust: Exploring Teachers' Partnerships With the Families of Their Most Challenging Students—Communication, empathy, and trust Exploring teachers partnerships with the families of their most challenging students.pdf* [Dissertation Doctor of Philosophy, Virginia Commonwealth University]. <https://bit.ly/37EkD1N>
- Meerman, S. te, Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: A critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 12(sup1), 1298267. <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Noonan, J. (2018). An Affinity for Learning: Teacher Identity and Powerful Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 526–537. <https://doi.org/10.1177/0022487118788838>
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Ottenheim - Vliegen, A., Van Hattum, M., Weijers, S., Swaab, H., & Staal, W. (2023). Teachers' Multi-Perspective-Taking and Attributions in Coping with Pupil's Disruptive Classroom Behavior; A Cross-Case Study (SSRN Scholarly Paper 4490796). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4490796>
- Ottenheim-Vliegen, A., van Hattum, M., Swaab, H., & Staal, W. (2023). Perspective-taking by teachers in coping with disruptive classroom behavior: A scoping review. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100439. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100439>
- Pameijer, N. (2016). Assessment for intervention: A practice-based model. *ISPA Conference*.
- Pameijer, N. (2017a). *Handelingsgericht werken, Samenwerken aan schoolsucces* (1st ed.). Acco. <https://hgw-noelle-pameijer.nl/bijlagen-gele-boek/>
- Pameijer, N. (2017b). Assessment and intervention: Bridging the gap with a practice-based model. *Educational and Child Psychology*, 34(01), 66–82.
- Pameijer, N., & van Beukering, T. (2015). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs* (3rd ed.). Acco. <https://hgw-noelle-pameijer.nl/hgd/>
- Pianta, R. (2001). *STRS: Student-teacher relationship scale. Professional manual*. FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Ploeg, J. D. van der. (2011). *Gedragsproblemen: Ontwikkelingen en risico's* (10e ed.). Lemniscaat b.v.
- Riojas-Cortez, M., Alanís, I., & Flores, B. B. (2013). Early Childhood Teachers Reconstruct Beliefs and Practices Through Reflexive Action. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 36–45. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.758536>
- Roan, L., Strong, B., Foss, P., Yager, M., Gehlbach, H., & Metcalf, K. A. (2009). *Social Perspective Taking: Defense Technical Information Center*. <https://doi.org/10.21236/ADA509341>
- Roevens, J. L. M. (2008). *Systemic constellations work in organizations*. ScienceGuide.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Samuel, S., Cole, G.G., & Eacott, M.J. (2020). Two independent sources of difficulty in perspective-taking/theory of mind tasks. *Psychonomic Bulletin & Review*. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01789-6>
- Scharmer, O. (2018). *De essentie van Theorie U; kernprincipes & toepassingen* (eerste). Christofoor.
- Schipper, T. M. (2019). *Teacher professional learning through Lesson Study: An examination of Lesson Study in relation to adaptive teaching competence, teacher self-efficacy, and the school context* [Thesis fully internal (DIV), Rijksuniversiteit Groningen]. <https://doi.org/10.33612/diss.98636764>
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112–129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- Schraepen, B. (2022). *Excludes, Wat uitsluiting doet met mensen* (2nd ed.). OWL PRESS.
- Schurz, M., Kronbichler, M., Weissengruber, S., Surtees, A., & Perner, J. (2018). Measuring visual perspective taking in the brain with avatars and arrows: Which question are we asking? *NeuroImage*, 181, 814–817. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.07.048>
- Schurz, M., Kronbichler M., Weissengruber S, Surtees A, Samson D, & Perner J. (2015). Clarifying the role of theory of mind areas during visual perspective taking: Issues of spontaneity and domain specificity. *NeuroImage*, 117, 386–396. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.04.031>
- Senge, P. (2008). *Het vijfde discipline praktijkboek; strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie* (9th ed.). Sdu uitgevers .
- Slattery, C. A. (2019). *An Exploration of the assessment for intervention model in an Irish educational psychological context*. <https://dspace.mic.ul.ie/handle/10395/2889>
- Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Kuijk, J., & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Passend onderwijs Beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden*. [SI]: [Amsterdam: Kohnstamm Instituut] Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs* (1st ed.). ITS, Radboud Universiteit Nijmegen/ Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden. <https://ap.lc/KW0ow>
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38. <https://bit.ly/3w3PFID>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Starr, C., Manaris, B., & Stalvey, R. (2008). Bloom's taxonomy revisited. 40, 261. <https://doi.org/10.1145/1352135.1352227>
- Surtees, A. D. R., & Apperly, I. A. (2012). Egocentrism and Automatic Perspective Taking in Children and Adults. *Child Development*, 83(2), 452–460.
- Theunissen, M.H.C., M., Wolff de, M., S., Grieken van, A., & Mieloo, C. (2016). *Handleiding voor het gebruik van de SDQ binnen de jeugdgezondheidszorg. Vragenlijst voor het signaleren van psychosociale problemen bij 3-17 jarigen*. (SDQ handleiding Handleiding SDQ 3-17 jaar/ versie 2016; p. 34). TNO.
- Thurlings, M., & den Brok, P. (2018). Student teachers' and in-service teachers' peer learning: A realist synthesis. *Educational Research and Evaluation*, 24(1–2), 13–50. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1509719>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

- Tversky, B., & Marsh, E. J. (2000). Biased Retellings of Events Yield Biased Memories. *Cognitive Psychology*, 40(1), 1–38. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0720>
- Van den Bergh, L., van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad onderwijs vanuit hoge verwachtingen (effectieve interventies tegen onderwijsachterstanden in het primair onderwijs ~ weten wat werkt en waarom)*. NRO. <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leidraad-onderwijs-vanuit-hoge-verwachtingen>
- Van Grinsven, V., & van der Woud, L. (2016). *Rapportage Onderzoek passend onderwijs* (p. 24). DUO. <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/06/Rapportage-Passend-Onderwijs-22-juni-2016.pdf>
- van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLO/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3>
- Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2017). *Herstelgericht werken op school*. 17. http://www.bjutijschriften.nl/tijdschrift/tijdschrifttherstelrecht/2017/2/TvH_1568-654X_2017_017_002_004
- Wang, H., & Hall, N. C. (2018). A systematic review of teachers' causal attributions: Prevalence, correlates, and consequences. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzubjanakis, M., Olenchak, F. R., & Goerss, J. (2020). *Misdiagnose en dubbel diagnose bij hoogbegaafdheid; Onderscheid en overlap met bijkomende (psychische) problematiek* (eerste Nederlandse versie). Koninklijke Van Gorcum. https://www.vangorcum.nl/product/100-343_Misdiagnose-en-dubbel diagnose-bij-hoogbegaafdheid
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wienen, A. W. (2019). *Inclusive education: From individual to context* [Dissertation Doctor of Philosophy, Rijksuniversiteit Groningen]. <https://bit.ly/39hCcoJ>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575–1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Wolters, C. (2016). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren, gesprekken en werkvormen* (6th ed.). Pica.
- Yaniv, I., & Choshen-Hillel, S. (2012). When guessing what another person would say is better than giving your own opinion: Using perspective-taking to improve advice-taking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(5), 1022–1028. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.03.016>
- Ysseldyke, J. E., Christenson, S., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1983). *Classroom teachers!, attributions for students exhibiting different behaviors* (Reserach Report No. 131; p. 47). Minnesota University of Minneapolis. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236848.pdf>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

Bijlage 2 Verslag CBAM

Verslag van het concerns-based adoption model (CBAM) en de interviews met de deelnemers van de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen'

September 2021, geschreven door Rosalie Kaandorp (leerkracht-onderzoeker van het consortium)

Inleiding

Samenwerkingsverbanden passend onderwijs PPO noord-Kennemerland en PO IJmond zien een groeiend aantal ondersteunings-aanvragen en verwijzingen naar speciaal (basis)onderwijs vanwege gedragsproblematiek van leerlingen. Op basis van signalen vanuit de werkvloer signaleren de samenwerkingsverbanden dat leerkrachten het lastig blijken te vinden om met moeilijk leerlinggedrag om te gaan en geen of nauwelijks effect te zien van de voorgestelde interventies. Het valt op dat leerkrachten vooral vanuit het eigen perspectief naar leerlinggedrag kijken en nauwelijks het leerling perspectief en de context meenemen. In dit project wordt een training met een blended methodiek ontwikkeld om leerkrachten te leren vanuit meerdere perspectieven naar leerlinggedrag te kijken. De verwachting is dat leerkrachten na het volgen van deze training beter worden in meervoudige perspectiefname en dat daardoor hun self-efficacy (vertrouwen in eigen bekwaamheid) en de interactie met de leerling verbeteren. Binnen het NRO-onderzoek 'perspectiefwisseling van leerkrachten' wordt deze training gevolgd, bijgesteld en geëvalueerd.

Als tussenmeting in dit onderzoek wordt onder andere het Concerns-Based Adoption Model (CBAM) gebruikt om de betrokkenheid en mening van de deelnemers over de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen' te meten. De CBAM is een complex en meerdelig model dat beschrijft hoe mensen reageren wanneer zij leren over een nieuwe interventie. In totaal bestaat de CBAM uit drie diagnostische dimensies: fases van betrokkenheid, niveaus van gebruik en innovatie configuratie analyse. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de fases van betrokkenheid. Deze fases van betrokkenheid worden gemeten aan de hand van een vragenlijst met 35 items op een zeven-puntsschaal. Het doel van de CBAM in dit onderzoek is om de betrokkenheid van de deelnemers bij de ontwikkelde training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen' te meten. De CBAM zal in dit onderzoek worden ingezet als een tussenmeting van het trainingsproces omdat het aan de ene kant een verklarende factor kan zijn in de mate waarin de deelnemers het meervoudig perspectief zullen gaan implementeren in hun dagelijkse bezigheden en dus invloed heeft op de latere uitkomsten van dit onderzoek. Aan de andere kant geeft het aan in welke mate de trainers de intrinsieke motivatie bevorderen om het meervoudig perspectief nemen te gaan implementeren. Op basis van deze gegevens kan de training worden geëvalueerd en waar nodig bijgesteld.

Aansluitend op de vragenlijst van de CBAM zal er bij een aantal deelnemers een interview worden uitgevoerd. Ten eerste zal het interview dienen als evaluatie van de training waarbij algemene vragen zullen worden gesteld over tevredenheid over de training. Hieruit zouden aandachtspunten voor de training kunnen komen die worden gecommuniceerd naar de trainers en onderzoekers zodat zij de training kunnen doorontwikkelen. Ten tweede zal het interview dienen als verduidelijking van de betrokkenheid van de deelnemers. Hierbij zullen de deelnemers hun eigen scores op de CBAM voorgelegd krijgen en gevraagd worden deze resultaten specifiekere toe te lichten om te kunnen bevestigen dat hun scores van de CBAM overeenkomen met hun daadwerkelijke mate van betrokkenheid.

Theoretische achtergrond van de Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

Het succesvol implementeren van een vernieuwing in het onderwijs (bijv. een nieuwe methode of onderwijsconcept) houdt meer in dan het personeel te voorzien van materiaal, middelen en training. Een factor die vaak over het hoofd wordt gezien, is het menselijke element: de mensen die het werk daadwerkelijk doen. Elke persoon zal op een vernieuwing reageren met unieke attitudes en overtuigingen, en elke persoon zal een vernieuwing op een andere manier toepassen. De drie diagnostische dimensies van het Concerns-Based Adoption Model (CBAM) bieden tools en technieken waarmee leidinggevend de zorgen van het personeel en het gebruik van de vernieuwing kunnen peilen om elke persoon de nodige ondersteuning te geven om succes te garanderen.

Het belangrijkste doel van de CBAM is om een raamwerk bieden om de verandering in zorgen die docenten ervaren bij het gebruik van een onderwijsinnovatie te voorspellen, meten, beschrijven en verklaren. Het raamwerk van de CBAM hangt af van het doel en de behoeften van het onderzoek (Al Masarweh, 2019). Zo wordt er in verschillende onderzoeken door middel van de vragenlijst gekeken naar het proces van verandering (proces of change), waarbij de CBAM-vragenlijst meerdere malen afgenomen wordt gedurende de interventie. In andere onderzoeken, zoals Neilsen & Turner (1987), wordt gekeken naar het resultaat van verandering (result of change) (Tunks & Weller, 2009). Hierbij keken ze door middel van de CBAM naar het verschil tussen een interventie waarbij continue steun werd geboden en een interventie waarbij alleen initiële steun werd geboden. Daarnaast moet het raamwerk in staat zijn te definiëren hoe de verandering in progressie wordt beïnvloed door de houding van deelnemers (Al Masarweh, 2019).

Zoals eerder benoemt bevat de CBAM drie diagnostische dimensies: fases van betrokkenheid, niveaus van gebruik en innovatie configuratie analyse. De diagnostische dimensie 'fases van betrokkenheid' binnen de CBAM bevat een vragenlijst als instrument. Deze vragenlijst focust zich op de betrokkenheid van mensen bij een innovatie. Mensen kunnen namelijk op veel manieren reageren op veranderingen en voor het slagen van een innovatie is het essentieel om zorgen bij mensen weg te nemen. Met deze vragenlijst kunnen we het stadium waarin iemand zich bevindt identificeren en gerichte ondersteuning bieden om de mensen te helpen bij het implementeren van de innovatie.

De vragenlijst bestaat uit 35 vragen en deze kunnen worden gecategoriseerd in zeven verschillende fasen van betrokkenheid en daarnaast zijn er binnen de diagnostische dimensie fasen van betrokkenheid vier dimensies van betrokkenheid te onderscheiden (Tunks & Weller, 2009). In tabel B1 worden de dimensies, fasen en zorgen weergegeven.

Tabel B1. Dimensies, fasen en zorgen.

Dimensies		Fasen	Zorgen
Niet-gerelateerd	0	Bewustwording	Kan ik hiermee werken?
Zelfbetrokkenheid	1	Informatie	Wat betekent dit voor mijn rol?
	2	Persoonlijke betrokkenheid	Wat betekent dit voor de leerlingen?
Taakbetrokkenheid	3	Beheersing	Hoe ga ik het organiseren in mijn dagelijkse onderwijspraktijk?
Impactbetrokkenheid	4	Consequenties	We moeten nu dingen wijzigen omdat het nu anders gaat
	5	Samenwerking	Hoe doen andere dit?
	6	Herziening	Hoe maken we het nog beter/effectiever?

Bewustwording is de eerste fase, waarin aandacht wordt besteed aan het begrijpen van de innovatie en waarom deze wordt voorgesteld. Kim en Baylor (2008) merkten op dat gebruikers zich in deze fase bewust worden van het probleem of de uitdaging, ook al is er weinig directe bezorgdheid. De informatiefase omvat het leren kennen van de innovatie en het nemen van een eerste beslissing over de doeltreffendheid ervan. De fasen van persoonlijke betrokkenheid omvat een analyse van de innovatie die zich voornamelijk richt op hoe deze van invloed is op de persoon die door verandering gaat, en op bezorgdheid over persoonlijke vaardigheden en geschiktheid. In de beheersingsfase bereikt een individu het stadium waarin de grootste zorg verschuift naar het beheer en de implementatie van de innovatie zoals die er nu uitziet (Alias en Zainuddin 2005). Gebruikers gaan een nieuwe periode van evaluatie van veranderingen in de consequentiefase. Na verloop van tijd stelt dit gebruikspatronen vast die zijn getest, verfijnd en geëvalueerd, wat leidt tot de samenwerkingsfase. De samenwerkingsfase toont de aandacht van de deelnemers om samen met andere collega's een specifieke verandering te bewerkstelligen (Anderson 1997). In de laatste fase herziening is het de zorg van de gebruiker om de innovatie te herzien en aan te passen op zoek naar effectievere versies ervan.

Als we kijken naar de dimensies dan zie we bij de dimensie zelfbetrokkenheid persoonlijke zorgen met betrekking tot de uitvoering van projectdoelstellingen. Er heerst een behoefte aan informatie over effect op eigen dagelijkse onderwijspraktijk. De dimensie taakbetrokkenheid verwijst naar managementkwesties zoals: tijd, zowel voor planning als voor implementatie; logistiek, in termen van organisatie en levering van de innovatie; en inhoudelijke dekking, met betrekking tot programmadoelstellingen. Er heerst een behoefte aan praktische informatie over het gebruik van de innovatie. De dimensie impactbetrokkenheid houdt in dat er een behoefte aan uitwisseling van ervaringen om te verbeteren is.

Bij de fasen van betrokkenheid geldt dat niet iedereen altijd alle fasen doorloopt. Iemand kan binnen een bepaalde fase in het ontwikkelingsproces stilstaan (Smit, n.d.). Dit kan een positieve reden hebben, bijvoorbeeld dat iemand langdurig zeer tevreden is over een innovatie, maar er kan ook sprake zijn van een blokkering in een bepaalde betrokkenheidsfase. De reactie van een persoon in elk van de fasen is min of meer voorspelbaar, evenals de zorgen en ondersteuning die zo iemand nodig heeft (Smit, n.d.). De algemeenheid van voorspelbaarheid met betrekking tot iemands reactie en behoeften in elk van de fasen van het leerproces maakt het mogelijk om een gerichte training aan te bieden voor de innovatie.

Validiteit en betrouwbaarheid van de CBAM

De CBAM en zijn drie diagnostische dimensies (stages of concern, levels of use en Innovation Configurations) is in de jaren zeventig ontwikkeld door het Research and Development Center for Teacher Education aan de Universiteit van Texas (George, Hall en Stiegelbauer, 2006). Naarmate het onderzoek naar onderwijsinnovaties groeide kwam er steeds meer informatie naar boven over de betrokkenheid van deelnemers bij een innovatie. Na verloop van tijd identificeerden de onderzoekers dan ook zeven stadia van betrokkenheid en ontwikkelden een vragenlijst met 35 items om te bepalen in welke fase van betrokkenheid iemand zich bevond. (Hall, George en Rutherford, 1979). Destijds werd een verificatie voor de validiteit gedaan door een onderzoeksteam op twee verschillende onderwijstechnologieën en twee verschillende onderwijsniveau (Matar, 2015).

Naarmate de onderzoeken naar onderwijsinnovaties groeiden en de vragenlijst meer werd gebruikt, groeide ook de kritiek tegenover de vragenlijst. Veel kritiek leidde ertoe dat er onderzoek werd gedaan naar de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst waarna er verschillende alternatieven van de vragenlijst ontstonden. Volgens Roach, Kratochwill & Frank (2009) is de exacte dimensionaliteit en fasen van de vragenlijst onduidelijk. Volgens Cheung, Nattie & Davis (2001) heeft de vragenlijst een gebrek aan empirische informatie over de betrouwbaarheid, constructvaliditeit en structuur. Als reactie

hierop hebben onderzoekers verkennende factoranalyse toegepast om alternatieve modellen te ontwikkelen met een verschillend aantal items en fases van betrokkenheid (Roach, Kratochwill & Frank (2009). Verschillende alternatieven voor de vragenlijst zijn een herziening van 52 items door Van den Berg en Vandenberghe (1995) of een herziening van 22 items met 5 fasen door Cheung, Nattie & Davis (2001). Voor deze alternatieve vormen van vragenlijsten en indelingen is echter nog weinig onderzoek gedaan op de validiteit en betrouwbaarheid.

Volgens Matar (2015) is de vragenlijst van 35 items en 7 fasen een welomschreven instrument als er rekening wordt gehouden met een aantal beperkingen. Zo zouden de resultaten en interpretaties moeten worden bevestigd met de respondenten en is het belangrijk om feedback op de vragenlijst mee te nemen. Daarnaast wijzen verschillende studies uit dat de gegevens verzameld via de vragenlijst overeenkomen met de gegevens verzameld uit de interviews (Matar, 2015). In dit onderzoek kiezen we ervoor om de meest recente versie van de vragenlijst met 35 items en 7 fasen te gebruiken van Hall & Hord (2006). Deze vragenlijst relateert aan de oorspronkelijke vragenlijst van het Research and Development Center for Teacher Education aan de Universiteit van Texas. George, Hall en Stiegelbauer (2006) voerden validiteitstesten van deze vragenlijst uit door middel van de relatie tussen de schalen met elkaar te testen en deze te vergelijken met andere theorieën over betrokkenheid. Hierbij concludeerden zij dat het ontwikkelingspatroon geen zekerheid is maar toch redelijk consistent blijft.

Methode

Afname CBAM

De CBAM vragenlijst, bijgevoegd in bijlage 1, is geprogrammeerd in Survalyzer, een programma voor online vragenlijsten. De vragenlijst wordt digitaal afgenomen en per pagina worden er 11 à 12 vragen weergegeven om de vragenlijst overzichtelijk te houden. Op elke pagina is terug te lezen welke definitie van vernieuwing wij zullen hanteren en wat de scores inhouden. De definitie die gehanteerd wordt, luidt: Meervoudige perspectiefname zoals behandeld en aangeleerd in de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen'. Deelnemers zijn verplicht om alle vragen te beantwoorden om missende antwoorden te voorkomen.

Voor de tussenmeting van dit onderzoek is na de derde trainingsbijeenkomst de vragenlijst van de CBAM afgenomen. De deelnemers vulden de vragenlijst binnen één week tijd in.

Analyse CBAM

Om te bepalen in welke fase een deelnemer zich bevindt, is per deelnemer de score op de verschillende fasen berekend. Deze scores worden berekend door per fase de ruwe scores van de bijbehorende vragen op te tellen. Het totaal daarvan bepaald de score per fase. In tabel B2 zijn de vraagnummers per fase weergegeven

Tabel B2. Dimensies, fasen en vragen.

Dimensies		Fasen	Vragen
Impactbetrokkenheid	6	Herziening	2, 9, 20, 22, 31
	5	Samenwerking	5, 10, 18, 27, 29
	4	Consequenties	1, 11, 19, 24, 32
Taakbetrokkenheid	3	Beheersing	4, 8, 16, 25, 34
Zelfbetrokkenheid	2	Persoonlijke betrokkenheid	7, 13, 17, 28, 33
	1	Informatie	6, 14, 15, 26, 35
Niet-gerelateerd	0	Bewustwording	3, 12, 21, 23, 30

Om vervolgens individueel te bepalen in welke fase iemand zich bevindt, worden eerst de percentielscores berekend aan de hand van bijlage 2. Aan de hand van de eerder berekende score per fase bekijken we welke percentielscore hiermee overeenkomt. (Bijvoorbeeld een score van 17 op de 4^e

fase staat gelijk aan een percentielscore van 21). Om te bekijken in welke fase iemand zich bevindt vergelijken we in welke van de fases een respondent de hoogste percentielscore heeft gescoord (Nasri, 2018). Dit kan visueel worden weergegeven in een grafiek of profiel. Het profiel zorgt ervoor dat een gericht interview gevoerd kan worden met een individuele deelnemer over de voorgestelde verandering. In de resultatensectie wordt dit profiel vervolgens samen met de bevindingen uit het interview geanalyseerd. Ten aanzien van de CBAM wordt hierbij gekeken naar: - welke scores zijn hoog (percentielscores); - welke scores zijn laag (percentielscores); - in welke fase bevindt de deelnemer zich; - achtergrond kenmerken van de deelnemer. Binnen elke fase wordt gekeken naar de scores op de verschillende items in de fase, om zo een duidelijk beeld te krijgen waar de leerkracht precies zorgen over heeft. In tabel B3 wordt een globale interpretatie van hoge versus lage scores op de verschillende fases beschreven.

Tabel B3. Interpretatie van de fases (Cadenza onderwijsconsult, 2013)

Fasen		Interpretatie
6	Herziening	Een hoge score kan wijzen op interesse in de vernieuwing. De respondent heeft erover nagedacht en heeft voorstellen ter verbetering.
5	Samenwerking	Een hoge score kan wijzen dat de respondent zich bereid voelt om met collega's samen te werken.
4	Consequenties	Een hoge score kan wijzen op twijfels of te weinig zicht op het effect van de vernieuwing voor de kinderen.
3	Beheersing	Een hoge score kan wijzen dat de respondent zich niet in staat acht om de voorgestelde vernieuwing in de praktijk in de klas te realiseren. Dit kan ook wijzen op onzekerheid.
2	Persoonlijke betrokkenheid	Een hoge score kan wijzen op behoefte aan meer informatie met betrekking tot de persoonlijke werksituatie (lesvoorbereiding, tijdsinvestering)
1	Informatie	Een hoge score kan wijzen op behoefte aan meer informatie over de vernieuwing (hulpmiddelen, toepassingen)
0	Bewustwording	Een hoge score kan wijzen op weinig betrokkenheid (vanwege gebrek aan informatie of gebrek aan belangstelling). Een lage score wijst op betrokkenheid, deze is nog niet gespecificeerd.

Beschrijving en selectie deelnemers voor het interview

In totaal hebben 14 deelnemers van wie 11 vrouw en 3 man, de CBAM vragenlijst ingevuld. De leeftijd van de deelnemers varieerde van 26 tot en met 58 jaar, de gemiddelde leeftijd bedroeg 39.4 jaar. 10 deelnemers hadden de functie van leerkracht en 4 deelnemers hadden naast de functie van leerkracht, ook de functie van intern-begeleider. Het opleidingsniveau varieerde van de HBO lerarenopleiding tot HBO master/plus geschoold. Het aantal jaar onderwijservaring varieerde van 3 tot 35 jaar, met een gemiddelde van 15.4 jaar.

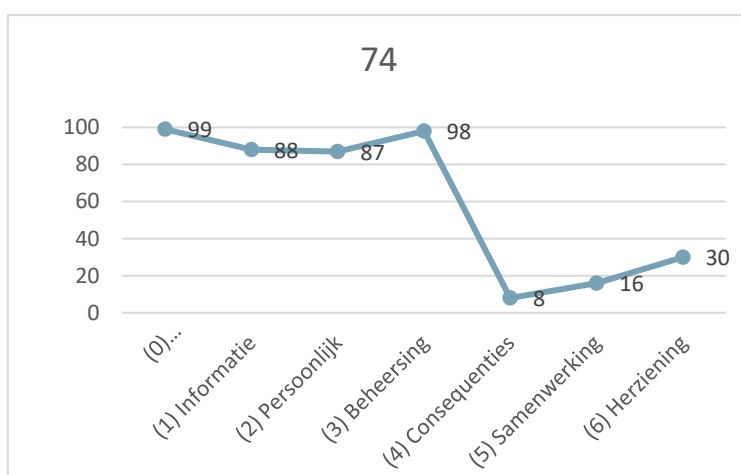
De deelnemers waren verdeeld over twee trainingsgroepen. Trainingsgroep van samenwerkingsverband A bevatte 10 deelnemers en trainingsgroep van samenwerkingsverband B bevatte 4 deelnemers. Van elke trainingsgroep konden 4 interviews met een individuele deelnemer worden gehouden. Alle deelnemers van samenwerkingsverband B zijn uitgenodigd voor een interview, drie interviews zijn daadwerkelijk gehouden. Op basis van de verschillende profielen zijn uit de trainingsgroep van samenwerkingsverband A vier deelnemers geselecteerd voor een individueel interview. De selectie was gebaseerd op verscheidenheid, 4 deelnemers met een grote verscheidenheid in profielen ten opzichte van elkaar zijn gekozen voor een interview.

Afname en analyse van de interviews

De interviews zijn tussen de derde en vierde trainingsbijeenkomst gehouden. De vragen die in het interview gesteld zijn, zijn te vinden in bijlage 3. Na de interviews zijn de antwoorden van de deelnemers op de verschillende vragen verzameld. De antwoorden zijn vervolgens op basis van de beschrijvingen geanalyseerd op zowel individueel- als groepsniveau.

Resultaten

1. Uitwerking van de CBAM profielen



Bevindingen in het kort:

-Hoge scores op de fase bewustwording, de fase informatie, de fase persoonlijke betrokkenheid en de fase beheersing.

Grafiek B1: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 74.

Deze leerkracht c.q. intern-begeleider met 20 jaar ervaring in het onderwijs scoort hoog op de eerste vier fasen. Analyse van de afzonderlijke items geeft weer dat de leerkracht niet weet wat meervoudig perspectief nemen inhoudt, maar dat hij daar wel in geïnteresseerd is. Aanvullend blijkt uit het interview dat de leerkracht andere verwachtingen had van de inhoud van de training. Hij had verwacht dat hij meer informatie en praktische handvatten zou krijgen over verschillende gedragsstoornissen zoals ADHD en autisme. Hij miste diepgang in de training.

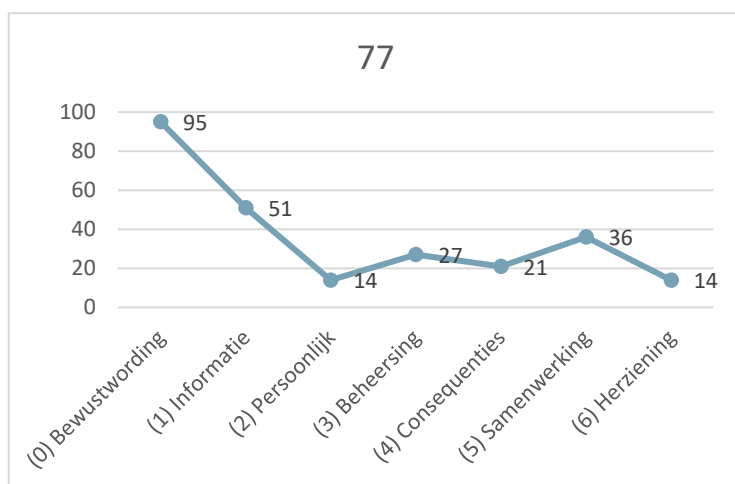
Wat betreft de fase informatie blijkt dat de leerkracht de mogelijkheid om het meervoudige perspectief nemen in te voeren wil bespreken en dat hij graag wil weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn om het meervoudig perspectief nemen in te voeren. Uit het interview blijkt dat hij meer informatie had willen ontvangen over het doel van de training en het onderzoek wat aan de training gekoppeld is.

Wat betreft de fase persoonlijk vraagt de leerkracht zich af wat het meervoudig perspectief nemen betekent voor de leerkracht en hoe zijn wijze van lesgeven en lesvoorbereiding veranderd moet worden om tegemoet te komen aan het meervoudig perspectief nemen. In het interview vertelt hij dat hij de vaardigheid van het meervoudig perspectief nemen al toepast in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hij ziet dit ook bij veel van zijn collega's terug. Op hun school vult de intern begeleider samen met de leerkracht het TOP dossier in en van daaruit wordt er al veel vanuit meerdere perspectieven naar de situatie van het kind gekeken.

Tot slot blijkt uit de hoge score op de fase beheersing dat de leerkracht vreest nu niet in staat te zijn om te werken volgens de vereisten van het meervoudig perspectief nemen, ook maakt hij zich zorgen over de tijd die je aan het meervoudig perspectief nemen moet besteden. Tot slot neemt de

coördinatie tussen opdrachten en mensen te veel van zijn tijd in beslag.

Om de betrokkenheid van deze leerkracht te verhogen, is het waardevol om meer informatie te bieden zowel over de theoretische achtergrond van het meervoudig perspectief nemen als over de praktische randvoorwaarden en het toepassen van het meervoudig perspectief nemen in de dagelijkse praktijk. Ook is het raadzaam om in gesprek te gaan over eventuele tijdsdruk en tijdspaden om het meervoudig perspectief nemen te implementeren in de dagelijkse onderwijspraktijk.



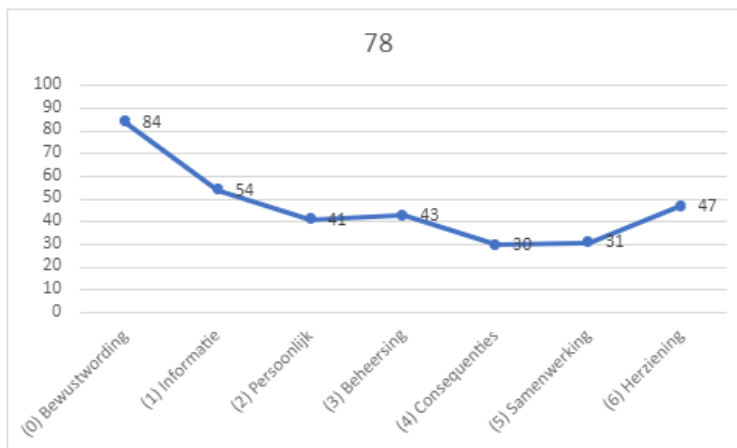
Bevindingen in het kort:

-Hoge score op de fase bewustwording.

Grafiek B2: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 77.

Deze intern-begeleider c.q. leerkracht met 15 jaar onderwijservaring bevindt zich in de eerste fase; de bewustwording. Uit analyse van de afzonderlijke items blijkt dat de intern-begeleider niet weet wat het meervoudig perspectief nemen inhoudt en dat hij op dit moment ook geen interesse heeft om iets te leren over meervoudig perspectief nemen. In het interview geeft de intern-begeleider aan dat hij vooraf weinig informatie over de training heeft gekregen. Ook tijdens de trainingen werd het doel van de training hem niet duidelijk. Ook vond hij het niveau te laag, de leerkracht omschreef het niveau als een hoog 'Pabo-gehalte'. Zo vielen de opbrengsten voor hemzelf tegen en las hij artikelen die voor hem al bekend waren. De training paste volgens hem niet bij zijn huidige ontwikkeling, aangezien zij op hun school ook al vanuit onder andere PBS kijken naar verhoudingen binnen de groep. Tot slot beschreef de leerkracht dat de aansluiting van de trainers bij de behoefte van de deelnemers beter had gekund.

Wat betreft het inzetten van interventies om de betrokkenheid van deze intern-begeleider te verhogen, is het waardevol om meer informatie te bieden over de theoretische achtergrond van het meervoudig perspectief nemen, het doel van de training en het onderzoek en het belang van het onderwerp volgens de trainers en onderzoekers goed te benadrukken. Op basis van deze informatie kan de intern-begeleider opnieuw voor hemzelf bepalen of hij meerwaarde in een training over het meervoudig perspectief nemen ziet.



Bevindingen in het kort:

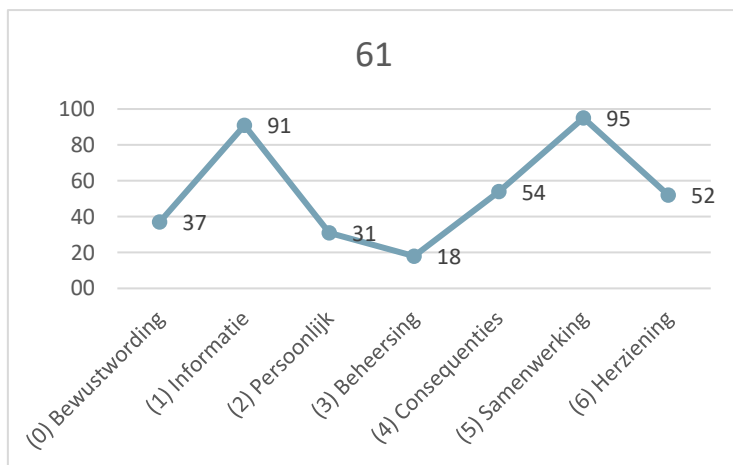
-Hogere score op de eerste fase van bewustwording.

Grafiek B3: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 78.

Deze leerkracht met 3 jaar ervaring in het onderwijs lijkt zich volgens haar profiel van de CBAM in de eerste fase van bewustwording te bevinden. Analyse van afzonderlijk items geeft echter geen uitgesproken beeld weer. De leerkracht geeft aan te weten wat het meervoudig perspectief nemen inhoudt en ook geeft ze aan geïnteresseerd te zijn in de vernieuwing. De hoge score op deze fase komt waarschijnlijk vanuit het feit dat ze aangeeft in beslag genomen te zijn door andere zaken, zodat ze weinig aandacht heeft voor het meervoudig perspectief nemen. De rest van de fases heeft ze voorzichtig gescoord, gezien er geen duidelijk hoge of lage scores in het profiel te zien zijn. Om deze reden kunnen er geen harde uitspraken gedaan worden.

Uit het interview blijkt dat de leerkracht inderdaad druk was met andere zaken, zo volgt ze naast deze training nog een opleiding tot gedragsspecialist. Ze gaf daarna aan dat het onderwerp van meervoudig perspectief nemen haar erg interesseert, maar dat de inhoud van de training niet bij haar verwachtingen aan sloot. Ze had het liefst veel nieuwe informatie ontvangen, maar ze vertelt weinig nieuws geleerd te hebben. Daarnaast geeft ze aan al vanuit meerdere kanten naar het kind te kijken. Wat betreft de fase informatie geeft ze aan dat het doel van de training niet duidelijk was en dat ook de opdrachten haar niet helemaal duidelijk waren. Wel heeft ze geleerd om bewuster naar het kind te kijken vanuit je hoofd, je hart en je lichaam.

Voor deze leerkracht zullen dezelfde interventies als die bij deelnemer 77 beschreven staan, bruikbaar zijn om haar betrokkenheid te verhogen.



Bevindingen in het kort:

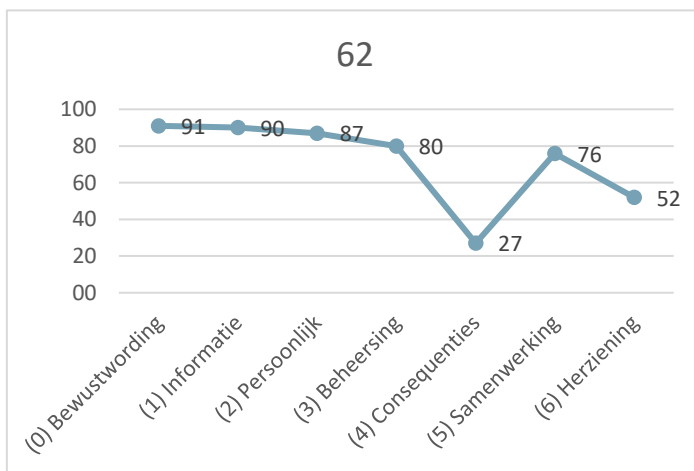
-Hoge score op de fase van informatie en de fase van samenwerking.

Grafiek B4: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 61.

Deze leerkracht met 8 jaar ervaring in het onderwijs bevindt ze in de fase van informatie. Analyse van afzonderlijke items geeft weer dat de leerkracht met name op zoek is naar informatie omtrent de hulpmiddelen die beschikbaar zijn om het meervoudig perspectief nemen in te voeren. Daarnaast komt naar voren dat zij graag wil weten wat de toepassing van het meervoudig perspectief nemen in de onmiddellijke toekomst vereist. In het interview komt naar voren dat de deelnemer bij de eerste trainingsbijeenkomsten behoefte heeft gehad aan duidelijkheid over het doel van de training. Ze geeft aan dat ze voor haar gevoel direct begonnen met jou als leerkracht en het kind, maar dat ze nog niet wist waar de trainingsbijeenkomsten daadwerkelijk naar toe zouden leiden. Ook vertelt ze dat het fijn geweest zou zijn als het van tevoren duidelijk was geweest hoeveel uren tijdsbesteding de voormeting en de opdrachten van haar zouden vragen. Nu overviel dit haar.

Naast de hoge score op de fase informatie, scoort de leerkracht eveneens hoog op de fase samenwerking. Het blijkt dat zij het enerzijds belangrijk vindt andere collega's te informeren over het meervoudig perspectief nemen en anderzijds wil ze graag weten hoe andere leerkrachten het meervoudig perspectief nemen toepassen in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Aanvullend blijkt uit het interview dat de leerkracht het waardevol zou vinden als het hele team of in ieder geval een groot deel van de collega's de training zouden volgen.

Op basis van bovenstaande is de aanbeveling voor een hogere betrokkenheid om de leerkracht meer concrete toepassings- en handelingsmogelijkheden wat betreft het toepassen van meervoudig perspectief nemen aan te bieden. Daarnaast loont het om de leerkracht verder te informeren over het doel van de training en concrete informatie te bieden omtrent de opdrachten die in de training uitgevoerd moeten worden.



Bevindingen in het kort:

-Hoge scores op de fase van bewustwording, de fase van informatie, de fase van persoonlijke betrokkenheid en de fase van samenwerking.

Grafiek B5: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 62.

Deze leerkracht met 19 jaar ervaring in het onderwijs bevindt zich in de fases van bewustwording, informatie en persoonlijke betrokkenheid. Analyse van afzonderlijke items geeft aan dat de leerkracht wat betreft de fase van bewustwording nog weinig tot niets van het meervoudig perspectief nemen afweet, maar dat zij er wel in geïnteresseerd is. Uit het interview komt naar voren dat de leerkracht het meervoudig perspectief nemen inderdaad zeer interessant vindt en dat ze er graag meer over zou willen weten.

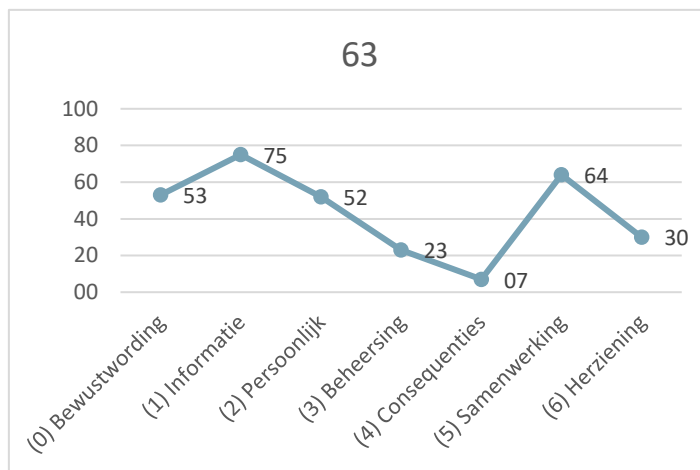
Wat betreft de fase informatie blijkt uit de items dat de leerkracht graag wil weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als het meervoudig perspectief nemen geïntroduceerd wordt en welke toepassingen het invoeren van meervoudig perspectief nemen in de onmiddellijke toekomst vereist. Aanvullend blijkt uit het interview dat de informatievoorziening voorafgaand aan de training duidelijker

had gekund. Ze wist niet goed wat er vooraf van haar verwacht werd.

Wat betreft de fase van persoonlijke betrokkenheid blijkt uit de items dat de leerkracht graag zou willen weten hoeveel tijd en inspanning het meervoudig perspectief nemen van haar vereist en welke wijzigingen er in haar taak zou optreden als zij volgens het meervoudig perspectief nemen zou moeten gaan werken. Uit het interview blijkt dat de leerkracht de trainingen erg waardevol vindt. Zij geeft aan dat de opdrachten er echt voor zorgen dat je op een andere manier bezig bent met het gedrag van anderen. Ook sluiten de trainers volgens haar goed aan bij de behoeftes van de deelnemers. Met name het uitwisselen en het bespreken van ervaringen vindt ze waardevol aan de trainingen.

Tot slot blijkt uit de hoge score op de fase samenwerking dat de leerkracht graag andere collega's wil helpen bij het toepassen van het meervoudig perspectief nemen en dat zij ook van andere collega leerkrachten wil leren hoe zij het meervoudig perspectiefnemen inzetten in de dagelijkse praktijk.

Om de betrokkenheid van deze leerkracht te verhogen is het nuttig om de doelstellingen van de training en hetgeen dat de trainers van de deelnemers verwachten duidelijk te maken. Daarnaast is het waardevol om naast het bespreken en uitwisselen van algemene ervaringen, ook specifiek in te gaan op het invoeren van het meervoudig perspectief nemen in de dagelijkse onderwijspraktijk.



Bevindingen in het kort:

-Hoge score op de fase van informatie en de fase van samenwerking.

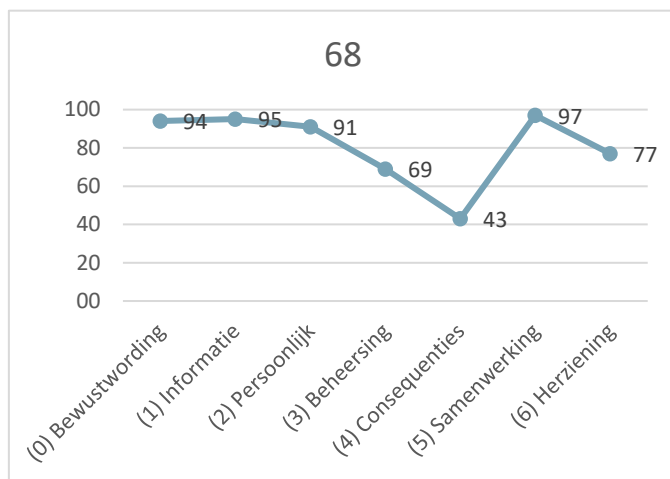
Grafiek B6: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 63.

Deze leerkracht met 13 jaar ervaring in het onderwijs lijkt zich in de fase van informatie te bevinden. Daarnaast laat zij een hoge score op de fase van samenwerking zien. Analyse van afzonderlijke items die betrekking hebben op de fase informatie laat zien dat de leerkracht de mogelijkheid om het meervoudig perspectief nemen in te voeren graag wil bespreken. Daarnaast wil ze graag weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als het meervoudig perspectief nemen geïmplementeerd zou worden en wat de toepassing van het meervoudig perspectief nemen in de onmiddellijke toekomst vereist. Aanvullend blijkt uit het interview dat de leerkracht de trainingen als heel waardevol ervaart. Ze vertelt dat ze door de trainingsbijeenkomsten tot nu toe handvatten heeft gekregen om de problematiek rondom een leerling vanuit meerdere kanten te bekijken, en dat ze ook op die verschillende plekken (omgeving/familie) zelf kan gaan staan. Voorafgaand en tijdens de trainingen had ze behoefte aan meer informatie en duidelijkheid omtrent de hoeveelheid tijd die ze aan de voormeting en de opdrachten zou gaan besteden.

Daarnaast blijkt uit de hoge score op de fase samenwerking dat de leerkracht aan de ene kant graag collega leerkrachten wil bijstaan bij het toepassen van het meervoudig perspectief nemen in de klas en aan de andere kant wil zij graag weten wat andere leerkrachten doen op het gebied van meervoudig perspectief nemen. In het interview geeft de leerkracht daarbij aan dat ze zelf het

meervoudig perspectief nemen al geregeld toepast in haar dagelijkse onderwijspraktijk en dat ze het nuttig zou vinden als meer collega's vaardig zijn in het meervoudig perspectief nemen.

Om de betrokkenheid van deze leerkracht te vergroten is het aan te bevelen dat er voorafgaand aan de training meer concrete informatie wordt gegeven over het doel van de training en wat er specifiek verwacht wordt van de deelnemers. Daarnaast is het waardevol om deze leerkracht mee te nemen in de randvoorwaarden en toepassingsmogelijkheden van het implementeren van het meervoudig perspectief nemen in de dagelijkse onderwijspraktijk.



Bevindingen in het kort:

-Hoge score op de fase van bewustwording, de fase van informatie, de fase van persoonlijke betrokkenheid en de fase van samenwerking.

Grafiek B7: Profiel van de uitkomsten van de CBAM van deelnemer 68.

Deze leerkracht met 6 jaar ervaring in het onderwijs bevindt zich in de fasen van bewustwording, informatie en persoonlijke betrokkenheid. Ook laat zij een hoge score zien op de fase samenwerking. Wat betreft de fase van bewustwording laat afzonderlijke analyse van de items zien dat de leerkracht niet geïnteresseerd is in de onderwijsvernieuwing van het meervoudig perspectief nemen. Dit staat haaks op datgene wat in het interview naar voren komt, daar geeft de leerkracht juist aan dat ze erg geïnteresseerd is in het meervoudig perspectief nemen.

Wat betreft de fase van informatie blijkt dat de leerkracht graag zou willen weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als het meervoudig perspectief nemen geïmplementeerd zou worden en wat de toepassing van het meervoudig perspectief nemen in de onmiddellijke toekomst vereist. Aanvullend blijkt uit het interview dat het voorafgaand aan de training niet duidelijk was hoeveel uren er aan besteed zouden moeten worden. Daarnaast vindt ze het prettig dat er zo veel informatie bronnen beschikbaar zijn op de community.

Wat betreft de fase van persoonlijke betrokkenheid blijkt dat de leerkracht graag wil weten hoeveel tijd en inspanning het implementeren van het meervoudig perspectief nemen van haar zou eisen. Daarnaast wil ze graag weten welke veranderingen er in haar takenpakket zouden optreden als ze volgens het meervoudig perspectief nemen zou gaan werken. Aanvullend blijkt uit het interview dat de leerkracht de trainingen als zeer interessant ervaart. Ze vertelt dat het innemen van de plek van de ouder en samen kijken naar de thuissituatie en het verleden zeer nuttig zijn.

Tot slot blijkt uit de hoge score op de fase samenwerking dat de leerkracht graag wil samenwerken met andere leerkrachten om het meervoudig perspectief nemen te implementeren in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hierbij wil ze aan de ene kant leerkrachten voorlichten en bijstaan in het toepassen van meervoudig perspectief nemen en aan de andere kant wil ze graag weten hoe andere leerkrachten het meervoudig perspectief nemen in zetten in de praktijk.

Om de betrokkenheid van deze leerkracht te verhogen is het raadzaam om voorafgaand aan de

trainingsbijeenkomst de verwachtingen duidelijk te maken. Daarnaast is het ook voor deze leerkracht waardevol om de randvoorwaarden en toepassingsmogelijkheden van het implementeren van het meervoudig perspectief nemen in de dagelijkse onderwijspraktijk te bespreken.

2. Aanvullende bevindingen vanuit de interviews

Naast de toelichtingen van de deelnemers vanuit het interview op de CBAM profielen, kan er tevens aanvullende waardevolle informatie uit de interviews worden gehaald die helpend is in het door ontwikkelen van de training.

Informatieverstrekking en verwachtingen vooraf

Wat betreft de informatieverstrekking voorafgaand aan de training geven alle deelnemers aan dat zij via de folder, de flyer, via hun directeur of via hun intern-begeleider op de hoogte waren gesteld van de training. Mede door enthousiaste collega's of interesse in het onderwerp hebben de deelnemers zich ingeschreven voor de training. De verwachtingen voorafgaand aan de training waren over het algemeen van dezelfde aard. De deelnemers hadden zin om met de training te starten en zij hoopten er veel van te leren. Ze dachten dat de training een mooie aanvulling zou zijn op hun reeds bestaande kennis en vaardigheden. Zes deelnemers gaven aan het meervoudig perspectief nemen een interessant en actueel onderwerp te vinden.

Inhoud van de training en de groepsdynamiek

Wat betreft de inhoud van de training geven drie deelnemers aan dat ze de training interessant, zinvol en waardevol vinden. Ze beschrijven dat ze inzichten hebben gekregen waar je echt iets aan hebt en waar je in de dagelijkse praktijk direct mee aan de slag zou kunnen. Een deelnemer geeft daarnaast ook aan dat de training echt op een ander niveau is dan het niveau van voorgaande trainingen die ze gevolgd heeft. Twee deelnemers geven aan dat zij de training meer voor starters vinden, bijvoorbeeld voor studenten van de lerarenopleiding en dat zij diepgang in de training misten. Een deelnemer beschrijft de training als 'zweverig', waarbij de training meer ging over het voelen dan over het ontvangen van kennis.

Ten aanzien van de groepsdynamiek geven vier deelnemers aan dat zij de groepsgrootte van 8 deelnemers als prettig ervaren. Ze beschrijven dat ze zich vrij voelen om ervaringen te delen, dat er in de groep respect heerst voor elkaar en dat er geen oordelen worden gegeven. Een deelnemer ervaart de kleine groepsgrootte van 4 personen als positief. Ook het feit dat de er meerdere collega's van zijn school deelnemen ervaart hij als positief. Een andere deelnemer beaamt dit punt, maar zij had meer uitwisseling met leerkrachten van andere scholen fijn gevonden. De laatste deelnemer geeft aan dat de groepsgrootte van 4 personen te klein was om goede uitwisseling tussen leerkrachten mogelijk te maken.

De trainers, de opdrachten en de community

Wat betreft de opdrachten van de training geven twee deelnemers aan dat zij de opdrachten als waardevol beschouwen, dat de opdrachten echt iets toevoegen aan de training en dat zij leerzaam zijn. Een deelnemer geeft daarbij aan dat het niveau van de opdrachten hoog ligt, op een 'wetenschappelijk' niveau. De opdrachten zorgen er bij haar voor dat je op een andere manier bezig bent met het gedrag van mensen. Twee deelnemers beschrijven sommige opdrachten als waardevol, maar andere opdrachten omschrijven zij als zonde van de tijd. Verder omschrijft een deelnemer de opdrachten als leuk, maar hij mist de diepgang bij de opdrachten.

De trainers worden door vijf deelnemers omschreven als prettig, dat zij oprecht geïnteresseerd zijn, dat zij goed luisteren naar de ervaringen en dat zij elkaar goed aanvullen. Ook wordt benoemd dat

de trainers een sfeer van vertrouwen creëren. Een van deze deelnemers maakt daarbij wel de opmerking dat de trainers op sommige momenten te diep op situaties in gingen. Twee deelnemers geven aan dat zij op persoonlijk vlak geen klik hadden met een van beide trainers. Zij geven aan de andere kant aan dat de trainers veel kennis bezitten en vanuit de wetenschappelijke kant een bijdrage leveren.

De community wordt door twee deelnemers als goed toegankelijk omschreven. De literatuur en de huiswerkopdrachten staan duidelijk aangegeven. Aan de andere kant geven zij aan dat het krijgen van een melding wanneer iemand iets op de community geplaatst heeft, fijn zou zijn (deze functionaliteit was beschikbaar in de community, maar blijkbaar niet bekend bij deze deelnemers). Ook geven zij aan dat het geven en ontvangen van feedback niet tot stand kwam, omdat veel deelnemers niet op tijd de opdrachten hadden ingeleverd. Een andere deelnemer beaamt dit laatste punt. Zij beschrijft dat de community wel heel prettig kan zijn, mits alle deelnemers hun werk op tijd aanleveren. Een deelnemer gaf aan dat zij vooral de theoretische verdieping die op de community te vinden was erg fijn vond. Twee deelnemers vonden de website in orde, maar zij gaven wel aan dat een community als deze veel simpeler gemaakt zou kunnen worden. Een laatste deelnemer gaf aan dat zij het reageren op de andere deelnemers niet zo nodig vond. Zij had liever gezien dat de casussen in de training besproken zou worden, zodat je daar direct uitleg bij kan geven.

De opbrengsten van de training

Wat betreft de opbrengsten van de training gaven vier deelnemers aan dat zij de training als leerzaam hebben ervaren en zij zien ook de impact van de training in de dagelijkse onderwijspraktijk. Een van deze deelnemers beschrijft dat ze zelf al veel bezig was met het inzetten van meervoudig perspectief nemen. Zij geeft aan dat zij nu vooral opmerkt wat bepaald gedrag van leerlingen nu met haarzelf doet, en dat zij dit gevoel ook kan uitspreken naar de klas. Een andere deelnemer geeft aan dat zij nu veel meer open is in gesprekken met ouders. Ze heeft voorafgaand of tijdens het gesprek niet al een oordeel klaar, maar zij is oprecht nieuwsgierig geworden naar de andere perspectieven. Vragen als 'hoe kunnen bepaalde situaties ontstaan' en 'waar komt bepaald gedrag vandaag' staan nu meer op de voorgrond. Een andere deelnemer beschrijft dat zij tot inzicht is gekomen dat zij als leerkracht op een niet helpende manier met een leerling omging, wat zij heeft aangepast en waar zij direct verbetering bij zag. Ook geeft zij aan dat ze meer open is in gesprekken met ouders en dat ouders daardoor ook meer op tafel durven te leggen. Het perspectief van de omgeving onderzoeken is iets wat zij in de training heeft geleerd. De laatste van deze vier deelnemers geeft aan dat zij meer zelfverzekerd is in haar communicatie met de leerlingen. Maar met name in gesprekken met ouders ziet zij verbetering. Ze neemt meer tijd voor ouders en ze is in staat om met meer rust gesprekken met ouders te voeren.

Drie deelnemers geven aan dat zij de training niet als leerzaam hebben ervaren. Twee van deze deelnemers omschreven een opdracht als nuttig, maar verder geven zij aan dat zij niets hebben geleerd. De andere deelnemer gaf aan dat zij wel heeft ervaren hoe het is om bewuster naar het kind te kijken vanuit je hoofd, hart en lichaam. Ook heeft zij ervaren dat je als leerkracht je werk ook goed genoeg doet en je niet over de top hoeft te werken.

Invloed van corona op de training

Vanwege de corona zijn enkele trainingsbijeenkomsten online gegeven, daarnaast hebben de deelnemers gedurende een periode online les moeten geven gezien de leerlingen niet naar school konden gaan. Vijf van de zeven deelnemers geven aan dat zij het prettiger hadden gevonden als de online trainingsbijeenkomst ook fysiek was geweest. Bij een fysieke bijeenkomst is meer aandacht voor spontane discussies en inbreng van alle deelnemers. Twee deelnemers hebben de online training als prettig ervaren.

Wat betreft het kunnen uitvoeren van de opdrachten geven 5 deelnemers aan dat dit wegens

corona lastiger was. Twee deelnemers geven daarbij aan dat de leerlingen nadat zij na de online periode weer op school kwamen een terugval hadden en dat zij met sommige leerlingen weer opnieuw moesten beginnen. Twee deelnemers geven aan dat het plannen van de opdrachten, zoals een oudergesprek lastiger ging vanwege het online leren. Daarnaast gaven twee deelnemers aan dat zij de opdrachten niet als waardevol genoeg vonden om in de hectische tijd nog uit te voeren.

Verbeterpunten voor de training volgens de deelnemers

Wat betreft de training hebben de deelnemers punten genoemd die zij gemist hebben en die als verbeterpunten voor de volgende trainingsbijeenkomsten meegenomen kunnen worden. Twee deelnemers geven aan dat zij hebben gemist dat alle deelnemers van de training actief betrokken waren en de opdrachten maakten. Zij vinden het belangrijk voor de input en het verloop van de training dat iedereen actief meedoet. Een andere deelnemer geeft als verbeterpunt dat alleen de opdrachten gemaakt zouden moeten worden die ook in de training behandeld gaan worden. Nu had ze het gevoel dat zij sommige opdrachten voor niets had gemaakt. Een andere deelnemer geeft als verbeterpunt aan dat het vanaf het begin duidelijk moet zijn wat er van de deelnemers wordt verwacht en wat je allemaal voor de training moet doen. Drie deelnemers geven aan dat zij meer maatwerk in de training wensten, zij hebben gemist dat de trainers inspeelden op de behoeftes van de deelnemers. Ook hadden zij graag meer inhoud en diepgang in de training en in de opdrachten gezien. Tot slot gaven zij aan dat ze meer duidelijkheid omtrent het doel en het verloop van de training hadden gewild.

Conclusie

In deze conclusie zullen eerst de verschillen en overeenkomsten tussen de CBAM profielen van de deelnemers worden besproken. Op basis hiervan worden de aanbevelingen gedaan om de training door te ontwikkelen. Het tweede deel van de conclusie zal bestaan uit aanbevelingen die voortkomen vanuit de interviews met de deelnemers.

Wanneer gekeken wordt naar de verschillende profielen, is te zien dat alle deelnemers zich in één van de eerste drie fasen lijken te bevinden. Vijf van de zeven deelnemers scoren hoog op de fase bewustwording, vijf van de zeven deelnemers scoren hoog op de fase van informatie en drie van de zeven deelnemers scoren daarnaast hoog op de fase van persoonlijke betrokkenheid. Daarnaast is uit de profielen af te leiden dat de meerderheid van deelnemers (vier van de zeven) hoog scoren op de fase van samenwerking. Vanuit de analyse van de afzonderlijke items van de fase bewustwording blijkt dat twee van de zeven deelnemers aangeven niet te weten wat de onderwijsvernieuwing ofwel het meervoudig perspectief nemen inhoudt, maar dat zij er wel in geïnteresseerd zijn. Een deelnemer geeft aan niet geïnteresseerd te zijn in de vernieuwing en één deelnemer geeft aan niet voldoende tijd te vinden om aandacht te besteden aan de vernieuwing. Wat betreft de fase van informatie blijkt dat vijf van de zeven deelnemers graag zouden willen weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn wanneer het meervoudig perspectief nemen zou worden geïmplementeerd en welke toepassingen de implementatie van het meervoudig perspectief nemen in de onmiddellijke toekomst vereist. Wat betreft de fase van persoonlijke betrokkenheid blijkt dat er met name zorgen zijn omtrent wat het meervoudig perspectief nemen betekent voor het lesgeven en de lesvoorbereiding, hoeveel tijd en inspanning het meervoudig perspectief nemen kost en welke veranderingen er in het takenpakket van de leerkracht zijn. Tot slot laten de hoge scores op de fase samenwerking zien dat de meerderheid van de deelnemers open staan voor het samenwerken met collega's bij het toepassen van het meervoudig perspectief nemen.

Vanuit de aanvullingen van de interviews op de CBAM profielen komt naar voren dat drie van de zeven deelnemers andere verwachtingen van de trainingsbijeenkomsten hadden. Zij vonden de training ofwel niet passen bij hun ontwikkeling, ofwel zij misten diepgang in de training. Deze deelnemers waren in het algemeen minder enthousiast over de training. Ter verduidelijking kwamen deze deelnemers allen uit dezelfde trainingsgroep van samenwerkingsverband B. Na de vierde

trainingsbijeenkomst is deze trainingsgroep in goed overleg met alle betrokkenen gestopt. Vanuit de andere trainingsgroep van samenwerkingsverband A komt de behoefte aan informatie vooral voort uit het feit dat zij voorafgaand aan de training niet goed op de hoogte waren van het doel van de training. De deelnemers geven aan dat gedurende de trainingsbijeenkomsten het doel van de training pas duidelijk werd. Ook geven zij aan dat zij helderheid omtrent het aantal uur dat aan de opdrachten/voorbereiding van de training moet worden besteed hebben gemist. Verder waren zij daarnaast over het algemeen heel enthousiast over de training.

Voor het door ontwikkelen van de training is de aanbeveling om voorafgaand aan de trainingsbijeenkomsten aan alle deelnemers goed duidelijk te maken wat het doel van de training is, wat de relatie is tussen de training en het bijbehorende onderzoek en hoeveel tijd en inspanning er van de deelnemers zal worden gevraagd. Op deze manier zullen de deelnemers met veel meer passende verwachtingen en kennis de trainingsbijeenkomsten ingaan. Daarnaast wordt aanbevolen om in de training ook aandacht te besteden aan de randvoorwaarden ofwel hulpmiddelen en de toepassingsmogelijkheden van het implementeren van het meervoudig perspectief nemen in de dagelijkse praktijk.

Naast de aanbevelingen voortkomend uit de beschrijvingen en interpretaties van de CBAM profielen zijn er ook aanbevelingen te geven op basis van de aanvullende informatie vanuit de interviews. De deelnemers geven aan dat zij het uitwisselen en delen van ervaringen in de trainingsbijeenkomsten zeer waarderen. Hierbij is het belangrijk dat er voldoende deelnemers in een trainingsgroep zitten waarbij er een veilige sfeer gecreëerd wordt waarin deelnemers in vertrouwen hun ervaringen met elkaar kunnen delen. Om deze reden wordt aanbevolen om de groepsgrootte van ongeveer 10 deelnemers, zoals dat bij de trainingsgroep van samenwerkingsverband A het geval was, aan te houden en de nadruk op veiligheid en respect voor elkaar te behouden in de volgende training. Tevens geven de deelnemers aan dat zij het zeer waarderen wanneer de trainers inspelen op hun behoeftes door bijvoorbeeld in te gaan op situaties die zijn voorgekomen in de recente onderwijspraktijk. Er wordt dan ook aanbevolen om in de volgende training oog te blijven houden voor de behoeftes van de trainingsgroep, waarbij het daarnaast van belang is om de opbouw en gehanteerde doelen en uitgangspunten van de training niet uit het oog te verliezen.

Daarnaast vinden de deelnemers het belangrijk dat iedereen actief betrokken is bij zowel het maken van de opdrachten als bij de training zelf. De mogelijkheden van de community lijken hierin nog niet volledig benut te worden. Om dit te verbeteren wordt aanbevolen om duidelijke afspraken te maken wat betreft het maken van de opdrachten en het geven van feedback op elkaar. Mogelijk is het hierbij waardevol om richtlijnen c.q. tools aan de deelnemers mee te geven betreffende het geven van feedback. Daarnaast is de aanbeveling om in de trainingsbijeenkomsten kort of wat uitgebreider terug te komen op de gemaakte opdrachten, zodat de deelnemers de toegevoegde waarde van het maken van de opdrachten inzien en ervaren. Wat betreft de community gaven de deelnemers verder aan dat zij een melding van een nieuw bericht op de community gemist hebben. Het ontvangen van een e-mail op het moment dat belangrijke informatie op de community is geplaatst, zou hierbij tot slot helpend kunnen zijn.

Literatuurreferenties:

- Hall, G.E., Hord, S.M., (2006) *Implementing Change; Patterns, Principles and Potholes*. Pearson Education Inc, Boston
- Al Masarweh, M. (2019). Evaluating M-learning system adoption by faculty members in Saudi Arabia using concern-based adoption model (CBAM) stages of concern. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(05), 153-164.

- Tunks, J., & Weller, K. (2009). Changing practice, changing minds, from arithmetical to algebraic thinking: an application of the concerns-based adoption model (CBAM). *Educational Studies in Mathematics*, 72(2), 161.
- Nasri, N. M. (2018). Teachers' Concerns on the Implementation and Practices of i-THINK with Concern Based Adoption Model (CBAM). *Creative Education*, 9(14), 2183
- Roach, A. T., Kratochwill, T. R., & Frank, J. L. (2009). School-based consultants as change facilitators: Adaptation of the concerns-based adoption model (CBAM) to support the implementation of research-based practices. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(4), 300-320.
- Cheung, D., Nattie, J., & Davis, N. (2001). Reexamining the Stages of Concern Questionnaire: A test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94, 226–236.
- George, A. A., Hall, G. E. & Stiegelbauer, S.M. (2006) Measuring Implementation in Schools: THE STAGES OF CONCERN QUESTIONNAIRE
- Matar, N. (2015). Evaluating E-Learning System Use by CBAM-Stages of Concern Methodology in Jordanian Universities. *World of Computer Science & Information Technology Journal*, 5(5).
- Neilsen, L., & Turner, S. (1987). Intervention coaching for mathematics implementation: A CBAM application for school improvement. *Florida Journal of Educational Research*, 29(1), 73–100
- Smit (n.d.) 8. 'Stages of concern' The five phases in learning a profession. Geraadpleegd via: https://www.kessels-smit.com/files/article_Smit_-_Stages_of_concern.pdf
- Cadenza Onderwijsconsulst (2013). Het CBAM: Vragenlijst – aanvullend materiaal bij SLIM!

De geprogrammeerde vragenlijst

Beste deelnemer aan de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen'

Welkom bij deze vragenlijst, waarin we vragen naar je betrokkenheid bij een vernieuwing.

Deze vragenlijst bestaat uit 35 vragen. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Denk ook niet te lang na over je antwoord, vul het antwoord in dat het eerste in je opkomt.

In deze vragenlijst gebruiken wij het woord vernieuwing. De vernieuwing die we bedoelen, is het inzetten van meervoudige perspectiefname in je dagelijks handelen, zoals dat in de training aan bod komt.

In plaats van het woord vernieuwing kan je dus lezen:

Meervoudige perspectiefname zoals behandeld en aangeleerd in de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen'.

De betekenis van de cijfers is als volgt:

0: deze uitspraak is, gezien mijn situatie, niet relevant voor mij.

1: deze uitspraak is slechts in zeer geringe mate van toepassing op mij.

4: deze uitspraak is gedeeltelijk van toepassing op mij.

7: deze uitspraak is in zeer sterke mate van toepassing op mij.

1. Ik zou willen weten wat mijn leerlingen denken over de wijze van werken binnen deze vernieuwing.
2. Ik ken nu andere werkwijzen die beter zijn dan deze vernieuwing.
3. Ik weet niet wat deze vernieuwing inhoudt.
4. Ik vrees onvoldoende tijd te hebben om elke dag mijn werk te organiseren.
5. Ik zou andere leerkrachten willen helpen bij het toepassen van deze vernieuwing.
6. Ik weet wel iets, maar eigenlijk nog zeer weinig over deze vernieuwing.
7. Ik vraag mij af wat deze vernieuwing betekent voor de status van de leerkracht
8. Ik vrees dat bij deze vernieuwing mijn persoonlijke belangen en mijn verantwoordelijkheden in conflict zullen komen.
9. Ik zou de concrete wijze waarop ik deze vernieuwing uitwerk, willen herzien.
10. Ik zou naar aanleiding van deze vernieuwing willen samenwerken met andere leerkrachten, binnen en buiten de school, die deze vernieuwing gebruiken.
11. Ik ben bezorgd over de invloed van de vernieuwing op de leerlingen.
12. Ik ben niet geïnteresseerd in deze vernieuwing.
13. Ik zou willen weten wie uiteindelijk de beslissingen zal nemen als we de vernieuwing invoeren.
14. Ik zou de mogelijkheid om de vernieuwing in te voeren willen bespreken.
15. Ik zou willen weten welke hulpmiddelen er beschikbaar zijn als we besluiten de vernieuwing te introduceren.
16. Ik vrees dat ik nu niet in staat ben te gaan werken volgens de vereisten van de vernieuwing.
17. Ik zou willen weten hoe mijn wijze van lesgeven en mijn lesvoorbereiding zal moeten veranderen om tegemoet te komen aan deze vernieuwing.
18. Ik zou collega's willen inlichten over de vooruitgang die gemaakt is naar aanleiding van deze vernieuwing.
19. Ik zou de invloed van deze vernieuwing op mijn leerlingen willen evalueren.
20. Ik zou de wijze van lesgeven binnen deze vernieuwing willen herzien.
21. Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken, dat ik weinig aandacht kan besteden aan deze vernieuwing.
22. Ik zou onze werkwijze binnen de vernieuwing willen aanpassen aan de hand van de ervaring van onze leerlingen.
23. Alhoewel ik niets afweet van deze vernieuwing, ben ik er wel in geïnteresseerd.
24. Ik zou mijn leerlingen gevoelig willen maken voor hun inbreng in deze vernieuwing.

25. Ik maak me zorgen over de tijd die je moet besteden aan het oplossen van praktische problemen in verband met deze vernieuwing.
26. Ik zou willen weten wat de toepassing van deze vernieuwing vereist in de onmiddellijke toekomst.
27. Ik zou met anderen willen samenwerken om de invloed van de vernieuwing zo groot mogelijk te maken.
28. Ik zou meer informatie willen hebben over hoeveel tijd en inspanning deze vernieuwing van mij vereist.
29. Ik zou willen weten wat andere leerkrachten doen op dit gebied.
30. Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over deze vernieuwing.
31. Ik zou willen vaststellen hoe je de vernieuwing kan aanvullen, of haar kan vervangen.
32. Ik zou reacties van leerlingen op deze vernieuwing willen gebruiken om de werkwijzen te veranderen.
33. Ik zou willen weten welke wijzigingen optreden in mijn taak wanneer ik volgens de vernieuwing moet werken.
34. De coördinatie tussen opdrachten en mensen neemt te veel van mijn tijd in beslag.
35. Ik zou willen weten in welk opzicht deze vernieuwing beter is dan hetgeen we nu doen.

Ruimte voor eventuele toelichting(en):

Tabel met percentielscores

Totaalscore op schaal	PERCENTIELSCORES						
	0	1	2	3	4	5	6
0	10	5	5	2	1	1	1
1	23	12	12	5	1	2	2
2	29	16	14	7	1	3	3
3	37	19	17	9	2	3	5
4	46	23	21	11	2	4	6
5	53	27	25	15	3	5	9
6	60	30	28	18	3	7	11
7	66	34	31	23	4	9	14
8	72	37	35	27	5	10	17
9	77	40	39	30	5	12	20
10	81	43	41	34	7	14	22
11	84	45	45	39	8	16	26
12	86	48	48	43	9	19	30
13	89	51	52	47	11	22	34
14	91	54	55	52	13	25	38
15	93	57	57	56	16	28	42
16	94	60	59	60	19	31	47
17	95	63	63	65	21	36	52
18	96	66	67	69	24	40	57
19	97	69	70	73	27	44	60
20	98	72	72	77	30	48	65
21	98	75	76	80	33	52	69
22	99	80	78	83	38	55	73
23	99	84	80	85	43	59	77
24	99	88	83	88	48	64	81
25	99	90	85	90	54	68	84
26	99	91	87	92	59	72	87
27	99	93	89	94	63	76	90
28	99	95	91	95	66	80	92
29	99	96	92	97	71	84	94
30	99	97	94	97	76	88	96
31	99	98	95	98	82	91	97
32	99	99	96	98	86	93	98
33	99	99	96	99	90	95	99
34	99	99	97	99	92	97	99
35	99	99	99	99	96	98	99

Interviewleidraad**Algemeen**

- Stuur de grafieken niet voorafgaand aan het gesprek. Deze mogen na onderwerp 1 verstuurd worden.
- Binnen de onderwerp blokken mogen de vragen in een andere volgorde gesteld worden, als ze maar allemaal aan bod komen.
- De hoofdvragen (genummerde) moeten allemaal aan bod komen. De subvragen niet, dit zijn suggesties om door te vragen.
- Algemene introductie hieronder kan gebruikt worden voor de opening, dit hoeft niet. Een paar algemene punten moeten wel verplicht genoemd worden:
 - o Toestemming vragen voor opname.
 - o De interviews worden vertrouwelijk verwerkt door de onderzoekers. In rapportages en uitingen naar buiten wordt er anoniem gerapporteerd.

Fijn dat je tijd hebt kunnen vrijmaken voor dit interview. Mijn naam is ... en ik ben de leerkrachtonderzoeker vanuit het samenwerkingsverband voor het bijbehorende onderzoek van de training perspectiefwisseling. Omdat je deelneemt aan de training 'Wegwijs in het gedrag van kinderen' zijn wij benieuwd naar een aantal zaken omtrent je tevredenheid en betrokkenheid bij de training.

Het interview zal door mij afgenomen worden en tijdens dat je antwoorden zal ik aantekening maken voor de uitwerking van het interview. Met jouw toestemming zou ik graag de audio van dit interview willen opnemen zodat ik dit interview later terug kan terugluisteren voor de uitwerking van dit interview. Alles wat we tijdens dit interview bespreken wordt behandeld als vertrouwelijke en zal alleen gebruikt worden voor ons onderzoek. Drie jaar na de afloop van dit zullen al de gegevens verwijderd worden.

Als eerste zullen we een aantal vragen stellen over de algemene tevredenheid van de training en later zullen we dieper ingaan op de betrokkenheid. We zijn hierbij geïnteresseerd naar jouw ervaringen, dus er zijn geen goede of foute antwoorden. Heb je nog vragen voordat we beginnen? Dan beginnen we nu met het interview en zal ik de recorder aanzetten.

Onderwerp 1: Algemene evaluatie training

We zullen dit interview beginnen met een aantal algemene open vragen over de training.

1. Kun je me iets vertellen over hoe over deze training hebt gehoord en waarom je ervoor hebt gekozen om deel te nemen?
2. Verwachtingen: Welke verwachtingen had je voordat je begon aan de training?
3. Sluiten je verwachtingen aan bij hoe de training tot nu toe verloopt?
 - o Hoe kijk je er nu naar? Is het erg als het niet aansluit?
4. In hoeverre is er door de trainers een goede uitleg gegeven van doelstellingen en verloop van het leertraject?
5. Wat vind je van wijze waarop de trainers informatie naar jullie hebben gecommuniceerd? (Bijvoorbeeld over uren, opdrachten, uitleg).
6. Hoe ervaar je de training tot dusver?

7. Hoe vind je de opdrachten?
 - Lukt dat, waarom wel/niet?
 - Hoe ervaar je de werklust?
8. Hoe ervaar je de community?
9. Hoe ervaar je de trainers?
10. Hoe ervaar je de groepsdynamiek?
 - Voel je je gehoord?
 - Geven andere deelnemers ook feedback?
 - Hoe is de sfeer in de groep?
 - Wat vind je van de groepsgrootte?
 - Heb je het gevoel dat je alles kan zeggen in de groep?

Onderwerp 2: Uitdieping CBAM

Enige tijd terug heb je een vragenlijst ingevuld over je betrokkenheid bij de training. Op de scores van deze vragenlijst zullen we nu dieper ingaan.

Laat scores en bevindingen grafiek zien, geef een korte toelichting over de schalen

Algemeen:

1. Als je kijkt naar deze grafiek: Hoe komt deze op je over?
 - Wat denk je hiervan?
2. Vind jij jezelf ook passen binnen deze mate van betrokkenheid?
3. Als je jezelf vergelijkt met de rest van de groep heb je het gevoel dat deze uitslag inderdaad klopt?
4. Ben je vooral in deze mate betrokken door de trainers of mededeelnemers of komt dit voort uit je eigen motivatie voor het onderwerp van de training?
5. Wat heb je nodig om de betrokkenheid te verbeteren? Samenwerking? Informatie? Meer coaching?
6. Heb je al iets gemerkt van de training in het dagelijks handelen met kinderen?
7. Heb je het gevoel dat er iets ontbreekt aan de training om meervoudig perspectief te implementeren? Zo ja, wat?

Persoon specifiek:

Vragen bespreken waar ze 0 “deze uitspraak is, gezien mijn situatie, niet relevant voor mij”:

8. Kun je uitleggen waarom deze vraag niet van toepassing is?

Vragen corona:

9. Welke impact heeft corona gehad op je leerproces
 - Welke impact heeft het gehad dat de training online was?
 - Heb je door de lockdown voldoende tijd gehad om de uitkomsten van de training toe te passen in de praktijk?
10. Zijn er nog verdere aanvullingen of opmerkingen die nog niet besproken zijn?

Hartelijk bedanken!

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht

t 030 230 60 90

info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, september 2023

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan
Onderwijsonderzoek (projectnummer: 40.5.19630.067).

