Masterthesis

Een contextuele blik op de relatie tussen leerling en leerkracht.

Teachers teach in the way they do, not just because of the skills they have or have not learned. The ways they teach are also grounded in their backgrounds, the biographies..
(Hargreaves, 1994, p.xi)

Petra de Leeuw _ van Dis **20170327**
Master Contextuele Benadering _ Onderwijs 2017 _ 2019
Begeleider: dr. Elsbeth Visser _ Vogel
Juni 2020

Foto voorblad: www.incaseyourewandering.nl

ABSTRACT

According to the attachment theory, internal working models consist of internalized thoughts, expectations and feelings about the self and relationships. These internal working models are formed based on experiences with parents and caregivers. The contextual approach states that experiences within the family of origin determines the formation of identity.

The question of this research is to what extent legacies and delegates from the socialization of the teacher play a role in the internal working models when the teacher is confronted with a student with behavioral problems. This is important to know, since mainstream primary education is increasingly facing various behavioral problems since the introduction of appropriate education.

This research includes a literature search, depth-interviews with eight teachers and two expertinterviews. The results show that legacies and delegates from the socialization of the teacher play a role in the teacher's internal working models, but not by definition when they approach a student with behavioral problems. It turns out that the legacies and delegates play a role when the behavior of the student shakes the image that the teacher has of himself or when the behavior is in conflict with what the teacher considers important. The results show that teachers are mostly unaware of this pattern.

This research recommends that internal supervisors and management have a dialogue with the teacher about the conflicting relationship with a student. Talking about the influence of the socialization of the teacher can contribute to mutual understanding and in the end to a better relationship between the teacher and the student.

Keywords: student-teacher relationships - socialization - intern working models - contextual approach - legacy - delegate

VOORWOORD

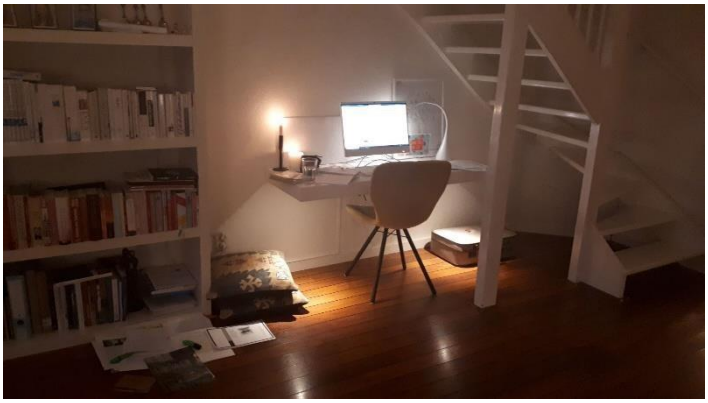
Toeval bestaat niet. Het contextuele gedachtegoed kwam op mijn pad en intrigeerde mij direct. Na twee jaar wikken en wegen welke studie ik zou kiezen waarmee ik de lerarenbeurs kon gaan inzetten, was de keuze in één muisklik gemaakt toen ik de inhoud van de master *Contextuele Benadering in het onderwijs* las. Aan alles voelde ik dat deze master bij mij zou passen. Drie jaar later kan ik dit alleen maar onderstrepen.

De afronding van de master met het schrijven van deze thesis was een behoorlijke bergbeklimming. Een tocht met vallen en opstaan. Onderzoek doen is een vak apart! Maar wat ben ik blij met het eindresultaat. Het heeft mij zoveel rijker als leerkracht gemaakt. Elk kind, elke ouder, elke onderwijsprofessional neemt zijn of haar eigen levensgeschiedenis mee. Ik ook! Wat is het waardevol om hier bewust van te zijn. Om te leren oprecht en zonder oordeel te luisteren. Steeds een beetje meer. Zodat er begrip, verbondenheid en inzicht kan ontstaan. Dit wens ik het onderwijs van harte toe en ik hoop hier, met deze thesis, een klein stukje aan bij te dragen.

Dit verslag was er niet gekomen zonder de hulp van een aantal mensen die ik hierbij graag wil bedanken. Aller eerst mijn man, Guido. Wat vullen we elkaar mooi aan. Jij de doener, ik de denker. Bedankt voor je geduld, je vertrouwen, je relativeren. En niet te vergeten het creëren van mijn prachtige studieplekje. Menig uur heb ik aan mijn stijlvolle bureautje onder de trap doorgebracht. Arianne, Carlijn en Giel, onze lieve kinderen. Het voordeel van een moeder die een studie doet is dat je (nagenoeg) altijd weet waar je haar kunt vinden: onder de trap, in jullie geval. Ondanks dat jullie mij konden vinden, was ik misschien niet altijd écht beschikbaar. Ik wil ook jullie bedankt voor jullie geduld en motiverende woorden. Jullie zijn alle vier prachtige, unieke mensen!

De diepte-interviews met acht van mijn collega's hebben diepe indruk op mij gemaakt. Bedankt voor jullie openheid en vertrouwen. Ik heb veel van jullie geleerd.

Ook dank aan mijn begeleidend docent, Elsbeth Visser. Je prettige feedback, meedenken en motiverende woorden heb ik als waardevol ervaren waardoor het mij uiteindelijk gelukt is om de thesis af te ronden.



INHOUDSOPGAVE

ABSTRACT **2**

VOORWOORD **3**

INHOUDSOPGAVE **4**

1. INLEIDING **7**

1.1 Aanleiding **7**

1.2 Probleemstelling **8**

1.3 Vraagstelling **8**

1.4 Deelvragen **8**

1.5 Doelstelling **9**

1.6 Persoonlijke professionalisering **9**

2. ONDERZOEKSMETHODEN **10**

2.1 Inleiding **10**

2.2 Een kwalitatief onderzoek **10**

2.3 Het literatuuronderzoek **11**

2.4 Respondenten **11**

2.4.1 Respondenten diepte-interviews ***11***

2.4.2 Expert interviews ***12***

2.5 Verloop van het onderzoek **12**

2.6 Procedure van het onderzoek **13**

2.7 Data-verzameling en analyse per deelvraag 4 en 5 **14**

2.8 Validiteit **16**

2.9 Betrouwbaarheid **16**

3. HET BELANG VAN EEN GOEDE RELATIE TUSEN LEERKRACHT EN LEERLING **18**

WANNEER ER SPRAKE IS VAN GEDRAGSPROBLEMATIEK **18**

3.1 Inleiding **18**

3.2 Omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften **18**

3.3 De relatie tussen leerkracht en leerling **19**

3.4 Conclusie **20**

4. INTERNE WERKMODELLEN VAN LEERKRACHTEN **21**

4.1 Inleiding **21**

4.2 Intern werkmodel **21**

4.3 Constructspsychologie **22**

4.4 Conclusie **22**
5. EEN VERKENNING OP DE CONTEXTUELE BEGRIPPEN LEGATEN EN **23**
DELEGATEN **23**
5.1 Inleiding **23**
5.2 De contextuele benadering **23**
5.3 Legaten en delegaten **24**
5.4 Conclusie **25**
6. GEDRAGSPROBLEMEN VAN LEERLINGEN BEZIEN VANUIT HET BLIKVELD **26**
VAN DE LEERKRACHT **26**
6.1 Inleiding **26**
6.2 Samenhang tussen kernlabels **26**
6.2.1 Beschrijving verbanden leerkracht 8: Marloes *(deze naam is gefingeerd)* ***26***
6.3 Gevolgen wanneer de leerkracht zich getriggerd voelt **27**
6.4 Oorzaak van het gedrag dat de leerkracht triggert **28**
6.5 Conclusie **29**
7. LEGATEN EN DELEGATEN VAN DE LEERKRACHT **30**
7.1 Inleiding **30**
7.2 Legaten en delegaten en gedragsproblemen **30**
7.2.1 Casusbeschrijving leerkracht 5: Elske *(deze naam is gefingeerd)* ***30***
7.3 Zelfbeeld leerkrachten **33**
7.4 Visie van experts **34**
7.5 Conclusie **34**
8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE **36**
8.1 Inleiding **36**
8.2 Conclusie **36**
8.2.1 Gedragsproblemen van leerlingen ***36***
8.2.2 Legaten en delegaten van leerkrachten ***37***
8.3 Discussie **37**
8.3.1 Verklaringen voor de uitkomsten ***37***
8.3.2 Beperkingen van de studie ***38***
8.4 Aanbevelingen **38**
8.4.1 Aanbevelingen voor de praktijk ***38***
8.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek ***39***
LITERATUUR **41**

BIJLAGEN **45**
Bijlage 1: Werving respondenten **46**
Bijlage 2: Toestemmingsverklaring respondenten **47**
Bijlage 3: Interview leidraad **48**
Bijlage 4: Labelschema deelvraag 4 **51**
Bijlage 5: Toelichting verbanden kernlabels deelvraag vier **56**
Bijlage 6: Casusbeschrijvingen per leerkracht **58**

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

"Goed onderwijs brengt het beste in mensen naar boven, voorkomt en verkleint achterstanden en helpt talenten zich optimaal ontwikkelen. Goed onderwijs legt de basis voor een gezonde en succesvolle samenleving" (Rutte, Van Haersma Buma, Pechtold & Segers, 2017).

Met ingang van het schooljaar 2014 – 2015 is de nieuwe wetgeving passend onderwijs officieel van kracht in Nederland. Hiermee probeert de overheid onder andere de integratie van leerlingen met een beperking of met 'special educational needs' in het regulier onderwijs vorm te geven (Schuman, 2007). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in het regulier basisonderwijs een kwart van hun leerlingen beschouwt als kinderen met specifieke onderwijsbehoeften (Ledoux, Roeleveld, Van Langen, & Smeets, 2012). Uit de recent afgenomen monitor Passend onderwijs door DUO Onderwijsonderzoek & Advies blijkt dat 82% van de leerkrachten het passend onderwijs geen goede oplossing vindt voor leerlingen met gedragsproblemen (Van der Woud, Van Bokhoeven, & van Grinsven, 2018). Dit percentage is in vergelijking met de vorige monitors gestegen (2017: 73%, 2016: 70%, 2015: 75%). Vooral leerlingen met gedragsproblemen worden door leerkrachten als problematisch beschouwd omdat zij een grote (negatieve) impact op een groep zouden hebben (Onderwijsraad, 2009).

Over deze toename van gedragsproblemen van kinderen in het basisonderwijs wordt de laatste jaren veel gesproken (Spilt & Koomen, 2014). Leerkrachten vormen zich vaak een negatief beeld van een leerling met gedragsproblemen, zo blijkt uit eerder onderzoek (Spilt & Koomen, 2009, 2010). Het handelen en de attitude van de leerkracht ten aanzien van de leerling wordt vervolgens beïnvloed door deze negatieve beeldvorming. Hierdoor ontstaat een negatieve, vicieuze cirkel, terwijl uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat leerlingen die een goede relatie hebben met hun leerkracht zich zowel beter ontwikkelen op sociaal- motivationeel als cognitief gebied (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Het is belangrijk dat de leerkracht wordt geholpen een uitweg te vinden uit deze negatieve cirkel, aangezien een conflictueuze relatie tussen leerkracht en leerling de ontwikkeling van een kind kan ondermijnen en beginnend probleemgedrag zelfs aanzienlijk kan verergeren (Spilt & Koomen, 2015).

Wat is de oorsprong van een conflictueuze relatie tussen leerling en leerkracht? Dit is een interessante, maar ingewikkelde vraag. Volgens de gehechtheidstheorie bestaan mentale representaties of interne werkmodellen uit "geïnternaliseerde gedachten, verwachtingen en gevoelens over het zelf, de ander en de onderlinge relatie" (Bowlby, 1982). Mentale representaties of interne werkmodellen beïnvloeden, vaak zonder dat een persoon zich dit bewust is, de waarneming, de interpretatie en de reactie op het gedrag van de ander in nieuwe situaties. Deze mentale representaties of interne werkmodellen worden tijdens de primaire socialisatie gevormd op basis van de ervaringen met ouders en verzorgers (Nicolai, 2001).

Dat de ervaringen binnen het gezin van herkomst bepalend zijn voor de identiteitsvorming benadrukt de grondlegger van het contextueel gedachtegoed, Ivan Boszormenyi-Nagy (1994). Een belangrijk element uit de contextuele benadering in de vorming van interne werkmodellen is loyaliteit. Nagy omschrijft loyaliteit primair als "preferentiële trouw aan mensen met wie men een relatie heeft en die op voorrang gerechtigde aanspraak hebben bij het aangaan van een 'band'" (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p.447). Loyaliteit houdt onder andere in dat men rekening houdt met de belangen en de verwachtingen van de ander (Dillen, 2004). Deze belangen en verwachtingen, ook wel legaten en delegaten genoemd, zijn opdrachten die ouders, vaak te goeder trouw, aan hun kind geven (Van Mulligen, Gieles en Nieuwenbroek, 2011). De vraag is of deze legaten en delegaten een rol spelen in het interne werkmodel van een leerkracht wanneer hij een leerling met gedragsproblemen tegemoet treedt.

Op deze manier naar gedrag van leerlingen kijken is binnen onze school niet gebruikelijk. Wanneer er sprake is van gedragsproblematiek bij een leerling wordt er tijdens leerling- of groepsbesprekingen tussen de intern begeleider en leerkracht met name gekeken naar het gedrag van de leerling zelf en niet naar de oorzaak van het gedrag dat de leerkracht laat zien in zijn omgang met de leerling die gedragsproblemen vertoont.

1.2 Probleemstelling

Wij weten nog niet in hoeverre de eigen socialisatie van de leerkracht een rol speelt in de vorming van interne werkmodellen van de leerkracht wanneer er sprake is van relatieproblemen tussen de leerkracht en een leerling met gedragsproblemen. Dit is een probleem, want het regulier onderwijs krijgt sinds de invoering van het passend onderwijs steeds vaker te maken met uiteenlopende gedragsproblematieken die versterkt kunnen worden door deze relatieproblemen.

1.3 Vraagstelling

In hoeverre spelen legaten en delegaten uit de eigen socialisatie een rol in de interne werkmodellen van de leerkracht die een leerling met gedragsproblemen tegemoet treedt?

1.4 Deelvragen

1. Wat is er vanuit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling wanneer er sprake is van gedragsproblematiek?
2. Wat is er vanuit de literatuur bekend over interne werkmodellen van leerkrachten wanneer zij te maken hebben met gedragsproblemen van leerlingen?

3. Wat is er vanuit de literatuur bekend over de contextuele begrippen legaten en delegaten?

4. Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?

5. Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen?

1.5 Doelstelling

Inzicht krijgen in hoeverre legaten en delegaten uit de eigen socialisatie invloed hebben op de interne werkmodellen van leerkrachten bij het omgaan in situaties met leerlingen met gedragsproblemen, zodat deze kennis kan worden gebruikt tijdens gesprekken door intern begeleiders wanneer zij in gesprek zijn met leerkrachten die moeite ondervinden in hun omgang met leerlingen met gedragsproblemen.

1.6 Persoonlijke professionalisering

Sinds ik elf jaar geleden mijn loopbaan begon als leerkracht verwondert het mij hoe uitvoerig er in de teamkamer gesproken wordt over leerlingen met gedragsproblemen. Ergens raakt er blijkbaar iets. Er resoneert iets mee op de achtergrond, lijkt het. De Master Contextuele benadering heeft mij bewust gemaakt van datgene wat bij mij mee resoneert, namelijk mijn eigen context. Wat hebben mijn ouders mij meegeven? Wat zijn mijn legaten en delegaten? Uit wat voor gezin kom ik? Opeens was het voor mij helder waarom ik moeite heb om, in mijn ogen, de ‘gouden eieren’ (ofwel: het verwende kind) op een goede manier te begeleiden. Het strookt niet met hetgeen ik geleerd heb in mijn gezin van herkomst: Werk hard en wees bescheiden. Nu ik mij hier bewust van ben geworden herken ik mijn irritatie of emotie wat de omgang met deze kinderen en hun ouders ten goede is gekomen. Ik ben nieuwsgierig of de eigen socialisatie inderdaad invloed heeft op de interne werkmodellen en vervolgens in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen.

2. ONDERZOEKSMETHODEN

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de methode van onderzoek verantwoord. Ten eerste wordt het type onderzoek beschreven met daarbij een schematische weergave van de hoofd- en deelvragen. Daarna wordt beschreven welke zoektermen en zoekmachines gebruikt zijn om het literatuuronderzoek vorm te geven. Vervolgens wordt er informatie gegeven over de respondenten, het verloop en de procedure van het onderzoek. Daarna wordt de data-analyse van deelvraag vier en vijf beschreven. Tenslotte wordt de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek verantwoord.

2.2 Een kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek en wil een bijdrage leveren aan de vraag in hoeverre legaten en delegaten van leerkrachten invloed hebben op de wijze waarop zij omgaan met gedragsproblemen van leerlingen (Baarda, Bakker, De Goede, Fischer, Julsing, Peters & Van der Velden, 2013). Het is een beschrijvend onderzoek waarin beschreven wordt wat het belang is van een goede relatie tussen leerkracht en leerling wanneer er sprake is van gedragsproblematiek. Daarbij is dit onderzoek erop gericht de contextuele benadering, met name de begrippen legaten en delegaten, toe te passen in de praktijk van de basisscholen in Nederland. In tabel een zijn de hoofd- en deelvragen van dit onderzoek weergegeven.

Hoofdvraag:				
In hoeverre spelen legaten en delegaten uit de eigen socialisatie een rol in de interne werkmodellen van de leerkracht die een leerling met gedragsproblemen tegemoet treedt?				
Deelvraag 1:	**Deelvraag 2:**	**Deelvraag 3:**	**Deelvraag 4:**	**Deelvraag 5:**
Wat is er uit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling wanneer er sprake is van gedragsproble-matiek?	Wat is er uit de literatuur bekend over interne werkmodellen van leerkrachten?	Wat is er uit de literatuur bekend over de begrippen legaten en delegaten?	Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?	Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen?

Tabel 1: Hoofd- en deelvragen

2.3 Het literatuuronderzoek

Voor deelvraag een, twee en drie is gekozen voor een literatuuronderzoek. Op deze manier kan er verdieping in het onderwerp worden gevonden. Daarnaast wordt op deze manier helder welke theorieën er al ontwikkeld zijn door andere onderzoekers op dit onderzoeksterrein (Baarda et al., 2013). Hiervoor is gebruik gemaakt van de zoekmachines Google Scholar, ERIC en Springerlink. Per deelvraag zijn hierbij de volgende zoektermen gebruikt:

Deelvraag 1: Wat is er uit de literatuur bekend over het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling wanneer er sprake is van gedragsproblematiek?
'pedagogisch handelen', 'relatieproblemen probleemgedrag leerling', 'student-teacher relationships' en 'pedagogical act'.

Deelvraag 2: Wat is er uit de literatuur bekend over interne werkmodellen van leerkrachten?
'socialisatie', 'interne werkmodellen','socialization', 'intern working models'.

Deelvraag 3: Wat is er uit de literatuur bekend over de begrippen legaten en delegaten?
'contextuele benadering', 'contextual therapy', 'legaten', 'delegaten', 'lagacy', 'delegate' en 'Nagy'.

2.4 Respondenten

2.4.1 Respondenten diepte-interviews

Voor deelvraag vier en vijf zijn acht respondenten geïnterviewd. De respondenten zijn allen collega's van de onderzoeker en werkzaam op Christelijke Basisschool De Zevensprong in Dronten. De respondenten werken in verschillende leerjaren en hebben verschillend aantal jaren ervaring in het onderwijs. (zie tabel 2). Alle geïnterviewde leerkrachten zijn vrouw, daarom worden de respondenten in het vervolg aangeduid met 'zij' en 'haar'.

Nr. respondent	Voorletter respondent	Geslacht respondent	Leerjaar (groep)	Leeftijd respondent	Aantal jaren werkzaam in onderwijs
1	A	v	8	55 - 60	35 - 40
2	B	v	3	50 - 55	15 - 20
3	C	v	1	40 - 45	20 - 25
4	D	v	5	50 - 55	25 - 30
5	E	v	4	30 - 35	5 - 10
6	F	v	2	35 - 40	10 - 15
7	G	v	6	50 - 55	30 - 35
8	H	v	7	25 - 30	5 - 10

Tabel 2: Overzicht respondenten diepte-interviews

2.4.2 Expert interviews

Voor deelvraag vijf zijn er twee experts geïnterviewd (zie tabel drie).

Expert 1	Drs. Arthur Hegger	Geselecteerd als gehechtheidsexpert. Opgeleid als klinisch psycholoog en GZ-psycholoog. Gespecialiseerd in gehechtheid en persoonlijkheidsstoornissen. Onder andere werkzaam als hoofddocent gehechtheid aan de Rijksuniversiteit Groningen.
Expert 2	De heer Ivo Mijland	Geselecteerd als contextueel expert. Eigenaar van en trainer bij Ortho Consult, praktijkopleidingen contextueel leerlingbegeleiding. Werkzaam als contextueel hulpverlener en supervisor bij VCW. Schrijver van diverse contextuele onderwijsboeken.

Tabel 3 : Overzicht experts

2.5 Verloop van het onderzoek

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van september 2019 tot medio juni 2020. Van september 2019 tot en met december 2019 is het literatuuronderzoek gedaan. In januari is de interviewleidraad samengesteld en eind januari heeft er een testinterview plaatsgevonden waarna de interviewleidraad is bijgesteld. Tussen 30 januari en 26 februari hebben de acht diepte-interviews met de leerkrachten plaatsgevonden. Deze interviews zijn opgenomen en getranscribeerd door de onderzoeker. Vervolgens hebben er twee expertinterviews plaatsgevonden op 4 maart en 7 april. Dit laatste expertinterview is door de corona-crisis een aantal keren uitgesteld waarna uiteindelijk gekozen is voor een telefonisch interview. Ook de expertinterviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Naar aanleiding van de transcripties is er een start gemaakt met de analyse in april en deze heeft tot en met mei plaatsgevonden. Na deze analyse konden de rapportage, conclusie en discussie beschreven worden behorende bij dit onderzoek.

2.6 Procedure van het onderzoek

De leerkrachten zijn uitgenodigd om deel te nemen aan het interview middels een kaart (zie bijlage een) die via de postvakjes van de leerkrachten verspreid is. Voor de onderzoeker was het met name belangrijk dat de respondenten, voorafgaand aan een eventuele toezegging om deel te nemen aan het interview, zich bewust waren dat er tijdens het gesprek gevraagd zou gaan worden naar hun persoonlijke verhaal. De afbeeldingen op de voorkant van de uitnodiging en de korte toelichting op de achterkant hadden als doel zowel vertrouwen als nieuwsgierigheid te wekken. Alle uitgenodigde leerkrachten reageerden positief. Hierna is telefonisch een afspraak gemaakt voor het interview welke plaatsvond in het huis van de respondent of van de onderzoeker. De respondenten mochten hier zelf een keuze in maken. Er is bewust gekozen om de interviews niet op school te houden, maar in een thuissetting, zodat de respondenten zich prettig voelden en er niet te veel afleiding was. Twee leerkrachten hebben jonge kinderen. Met hen heeft het interview plaatsgevonden wanneer de kinderen op school waren of in bed lagen. Vijf interviews hebben bij de respondent thuis plaatsgevonden en drie interviews bij de onderzoeker thuis. Tijdens het interview werd er gebruik gemaakt van verschillende materialen. Deze werden eerst klaargelegd alvorens te starten met het diepte-interview (zie afbeelding een). De onderzoeker heeft de respondenten uitleg gegeven over het doel van het onderzoek en er is om toestemming gevraagd om een geluidsopname te maken van het interview. Ook is uitgelegd dat er vertrouwelijk zou worden omgegaan met de informatie die de respondent zou gaan geven en dat de gegevens van de respondent anoniem zouden worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon. De respondenten is vervolgens gevraagd een toestemmingsverklaring te ondertekenen (zie bijlage twee). De interviews duurden zeventig tot negentig minuten exclusief een pauze.

Afbeelding 1: Materialen interview

2.7 Data-verzameling en analyse per deelvraag 4 en 5

Om data te verzamelen voor deelvraag vier en vijf is er gekozen voor het voeren van diepteinterviews. Baarda et al. (2013) schrijven dat een diepte-interview de mogelijkheid geeft om nauwkeurig gespreksonderwerpen uit te diepen, zodat persoonlijke en emotionele aspecten aan bod komen. Voor dit onderzoek was dit van belang om op deze manier zo dicht mogelijk bij de beleving van de leerkrachten te komen. De diepte-interviews verliepen semigestructureerd doordat iedere leerkracht dezelfde open startvragen kreeg voorgelegd aan het begin van een onderdeel van het interview. Op deze manier konden de gesprekken met elkaar worden vergeleken. Voorafgaand aan de interviews is er een lijst met topics samengesteld met onderwerpen die in elk interview in principe ter sprake moest komen (zie bijlage drie). Tijdens de interviews is er gebruik gemaakt van de volgende materialen:

- Playmobil poppetjes om het gezin van herkomst neer te zetten (zie afbeelding twee).
- Kwaliteitskaartjes om kwaliteiten te zoeken die belangrijk waren in het gezin van herkomst (zie afbeelding drie).
- Fotokaarten ter inspiratie wanneer er gezocht werd naar erfgoed vanuit het gezin van herkomst (zie afbeelding vier).

Afbeelding 2: Playmobil

Afbeelding 3: Kwaliteitskaartjes

Afbeelding 4: Fotokaarten

De geluidsopnames van de interviews zijn getranscribeerd. Vervolgens zijn alle zinnige citaten uit de transcripten geselecteerd voor zowel deelvraag vier als vijf. De fragmenten zijn genummerd. Vervolgens is er een start gemaakt met het open coderen van drie interviews van fragmenten behorende bij deelvraag vier: *Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?* Door alle fragmenten los te knippen en te sorteren kon er een structuur worden aangebracht (zie afbeelding vijf). Het sorteren van de fragmenten leidde tot kernlabels. Vervolgens zijn door axiaal coderen sublabels opgesteld en dit heeft geleid tot het definitieve labelschema (zie bijlage vier). Vervolgens startte het proces van selectief coderen en is er gezocht naar verbanden tussen de verschillende kernlabels.

Afbeelding 5: Proces labels zoeken

Voor deelvraag vijf *(Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen?)* is er geslotener geanalyseerd. De citaten zijn geanalyseerd op basis van thema's die correspondeerden met mogelijke legaten en delegaten. Vervolgens zijn er per respondent casusbeschrijvingen gemaakt. In de casusbeschrijving is allereerst uiteengezet welk type gedrag van een leerling de leerkracht met name triggert. Dit is vervolgens vergeleken met de thema's die met name naar voren kwamen van mogelijke legaten en delegaten. Op deze manier is er gezocht naar verbanden.

Nadat de interviews met de leerkrachten waren afgenomen, getranscribeerd en deels geanalyseerd hebben er twee gesprekken plaatsgevonden met twee experts (zie tabel drie). De onderzoeker heeft deze experts gevraagd naar hun visie ten aanzien van de vraagstelling van dit onderzoek. Ook zijn een aantal opvallende citaten uit de transcripten besproken met de experts. De gesprekken met de experts zijn getranscribeerd en toegevoegd aan het bronnenboek.
De inbreng en visie van de experts is gebruikt om deelvraag vijf te beantwoorden.

2.8 Validiteit

Validiteit of geldigheid gaat om de vraag of de onderzoeksgegevens de werkelijke gebeurtenissen juist weergeven (Baarda et al., 2013). De onderzoeker is zich ervan bewust dat de kans aanwezig is dat de respondenten informatie hebben gegeven die gekleurd is door sociale wenselijkheid. De onderzoeker is naast de interviewer ook een collega van de respondenten. In hoeverre hebben de respondenten een juiste weergave van de praktijk gegeven? Door triangulatie is getracht het onderzoek zo valide mogelijk te maken. Triangulatie heeft plaatsgevonden door veel tijd door te brengen in de onderzoekssituatie. De diepte-interviews duurden zeventig tot negentig minuten en er is getracht zo veel mogelijk door te vragen om een reëel beeld van de werkelijkheid te krijgen. Daarnaast zijn opvallende patronen via expert debriefing geanalyseerd. Dat wil zeggen dat er experts betrokken zijn geweest bij het analyseren van data (Baarda et al., 2013). Tot slot heeft ook de literatuurstudie de onderzoeker geholpen bij het goed begrijpen en formuleren van de interpretaties van de data en hiermee de geldigheid van het onderzoek bevorderd.

2.9 Betrouwbaarheid

Bij betrouwbaarheid gaat het om de vraag of het onderzoek reproduceerbaar is (Baarda et al., 2013). Ter verhoging van de betrouwbaarheid van dit onderzoek heeft de onderzoeker zich zo objectief mogelijk opgesteld door open vragen te stellen en zo min mogelijk te sturen. Daarnaast zijn de interviews opgenomen en letterlijk getranscribeerd voordat er tot analyse is overgegaan wat de betrouwbaarheid heeft bevorderd. Wel is het zo dat de aanwezigheid van een dictafoon voor de geluidsopnames de respondenten beïnvloed kan hebben. Na afloop van drie interviews leek dit het geval te zijn doordat de respondenten met uitgebreidere informatie kwamen nadat

de dictafoon uitgezet werd toen het interview ten eind was. Hoewel deze informatie niet getranscribeerd is heeft de onderzoeker deze relevante informatie wel meegenomen in de conclusie, discussie en aanbevelingen. Hiermee is geprobeerd de betrouwbaarheid te bevorderen.

3. HET BELANG VAN EEN GOEDE RELATIE TUSEN LEERKRACHT EN LEERLING WANNEER ER SPRAKE IS VAN GEDRAGSPROBLEMATIEK

3.1 Inleiding

Zowel gedrags- als emotionele problemen komen in elke klas voor. Iedere leerkracht komt in zijn loopbaan voor de uitdaging te staan om op een goede manier met deze problemen om te gaan. Het gaat met name om concentratieproblemen, druk gedrag, agressief gedrag en weinig of een verstoorde sociale interactie (Onderwijsraad, 2010). Wat is er vanuit onderzoek bekend over het belang van het hebben van een goede relatie tussen leerkracht en leerling wanneer er sprake is van gedragsproblematiek? Door literatuuronderzoek wordt antwoord gegeven op deze deelvraag. Paragraaf twee gaat in op de beeldvorming rondom leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In paragraaf drie wordt de relatie tussen leerkracht en leerling verkend. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de conclusie op de eerste deelvraag.

3.2 Omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Voor wat betreft het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn de opvattingen binnen de wetenschap de afgelopen twee decennia aanzienlijk veranderd. Vanuit diverse onderzoeken is aangetoond dat niet zozeer de leerling met zijn problemen als uitgangspunt moet worden genomen, maar vooral moet worden gekeken naar de leerkracht. De volgende vraag zou daarbij centraal moeten staan: In hoeverre stemt de leerkracht het onderwijs af op de behoefte van de leerling? (Vernooy, van Minderhout & Koomen, 2016). Dat de leerkracht zelf een belangrijke spil is in de ontwikkeling van leerlingen blijkt uit het feit dat het uitmaakt bij welke leerkracht het kind in de klas zit (Haycock & Crawford, 2008; Hattie, 2015). Het didactisch handelen, het klassenmanagement en de pedagogische kwaliteit van de leerkracht zijn van invloed op het functioneren van leerlingen op school. Hattie (2009, 2012), een onderwijswetenschapper uit Nieuw-Zeeland, deed meer dan 1.000 meta-analyses van 50.000 onderwijsonderzoeken wereldwijd en concludeerde onder andere dat de leerkracht ertoe doet en in het bijzonder voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals leerlingen die gedragsproblemen laten zien.

Er is meestal niet één oorzaak aan te wijzen voor gedragsproblemen die leerkrachten waarnemen in hun klas. Deze problemen zijn vaak de uitkomst van complexe interacties. Hierbij moet gedacht worden aan interacties tussen de omgeving waarin een leerling opgroeit, de (genetische) aanleg van een kind en de onderwijsetting. Het is daarom nodig dat gedragsproblemen van leerlingen, en de mogelijke oorsprong van deze problemen, in de context bekeken en behandeld worden (Onderwijsraad, 2010). Dit wordt ook wel een transactionele benadering van probleemgedrag genoemd. In de diagnostische praktijk wordt er echter maar beperkt nadruk gelegd op (het belang van) een transactionele benadering wanneer er sprake is

van gedragsproblematiek bij leerlingen. Problemen worden in de eerste plaats toegeschreven aan een tekort bij de leerling. De oorzaak hiervoor kan zijn dat de instrumenten die in het kader van diagnostiek ingezet worden gericht zijn op het signaleren van problemen van de leerling zelf. Er bestaan weinig instrumenten om mogelijke relatieproblemen tussen de leerling en zijn leerkracht in kaart te brengen. Tevens is er vaak weinig aandacht voor de beleving en het verhaal van de leerkracht in zijn omgang met leerlingen met gedragsproblemen (Spilt & Koomen, 2014). Dit terwijl veel leerkrachten van nature ook niet vanuit een transactionele visie naar het ontstaan en voortduren van gedragsproblemen van leerlingen kijken. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten in de meeste gevallen de oorzaak van problemen zoeken in de gezinsomstandigheden (81 %). Opvallend is dat slechts in enkele gevallen de oorzaak volgens leerkrachten bij de school ligt (4%) of in eigen functioneren en deskundigheid (1%) (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Wanneer mogelijke relatieproblemen tussen de leerkracht en de leerling met gedragsproblemen niet (voldoende) aan het licht komen kan een minder effectieve begeleiding van leerlingen en hun leerkrachten het gevolg zijn (Spilt & Koomen, 2014).

3.3 De relatie tussen leerkracht en leerling

De laatste twee decennia is het onderzoek naar de invloed van een goede relatie tussen leerkracht en leerling toegenomen. Vanuit verschillende perspectieven is het belang van een goede leerkracht-leerlingrelatie aangetoond. Eerder onderzoek toonde aan dat de kwaliteit van de relatie tussen leerkracht en leerling niet voor alle leerlingen even belangrijk is (Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). De relatie tussen leerkracht en leerling is vooral van invloed wanneer een leerling meer te winnen of te verliezen heeft door bijvoorbeeld een lage sociaaleconomische status of leer- en gedragsproblemen. Rita Pierson (2013) verwoordde dit tijdens een TED Talk Education congres treffend:

"*Can we stand to have more relationships? Absolutely! Will you like all your children? Off course not! And you know, you're toughest kids are never absent. Never! The tough ones show up for a reason: it's the connection and the relationships*!"

Het meeste onderzoek naar de invloed van een goede leerkracht-leerlingrelatie op leerlingen vindt plaats binnen de gehechtheidsbenadering. Spilt, Koomen en Thijs (2011) stellen dat relaties waarin leerlingen veiligheid ervaren cruciaal zijn voor leren en baseren zich hiermee op de gehechtheidstheorie. Deze theorie gaat van oorsprong vooral over de vroege ouderkindrelatie. Een positieve relatie tussen ouder en kind zorgt dat een kind zich veilig voelt. Dit heeft een kind nodig en is een voorwaarde om de omgeving te durven exploreren. Ook leerkrachten kunnen, net als ouders, zorgdragen voor een veilige basis. Vanuit deze veilige basis gaat een leerling ontdekken en leren (Pianta, 1999; Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, & Maes, 2008).

Maar wanneer er echter sprake is van een conflictueuze relatie tussen leerkracht en leerling toont longitudinaal onderzoek aan dat dit kan leiden tot gedragsproblemen,

motivatieproblemen, lage zelfwaardering, schoolvermijding, executieve functieproblemen zoals verminderende werkgeheugencapaciteit en minder inhibitiecontrole (Buyse, Verschueren, Verachtert & Van Damme, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2014: Stipek & Miles, 2008). Daarnaast voorspelt een conflictueuze relatie met de leerkracht risicovol gedrag, zoals roken, drinken, vechten (Spilt, Koomen, Verschueren & Buyse, 2016) en een grotere kans om de daarop volgende jaren ook een negatieve relatie met de volgende leerkrachten te ontwikkelen (Spilt, Hughes, Wu & Kwok, 2012).

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat de leerkracht-leerlingrelatie en gedragsproblemen elkaar wederkerig beïnvloeden (Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens, 2008). Het goed gedragsmatig functioneren van een leerling heeft een positief effect op de leerkracht-leerlingrelatie en andersom heeft een goede relatie met de leerkracht een positief effect op het gedragsmatig functioneren. Gedragsproblemen van een leerling kunnen een negatief effect hebben op de relatie tussen leerkracht en leerling. Een conflictueuze leerkrachtleerlingrelatie blijkt gedragsproblemen van leerlingen te verergeren (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Spilt et al, 2016). Nabijheid daarentegen kan juist een beschermende functie hebben en leiden tot een betere aanpassing van deze leerlingen.

Gedragsproblemen zullen volgens Spilt en Koomen (2014) afnemen wanneer het leerkrachten lukt om, ondanks de gedragsproblemen die de leerling laat zien, een goede relatie met de leerling op te bouwen. Leerlingen die gedragsproblemen laten zien zijn dus het meest gebaat bij een positieve relatie met hun leerkracht, maar blijken in de praktijk het meeste risico te lopen om (steeds opnieuw) een negatieve relatie met hun leerkracht te ontwikkelen.

Het aantal onderzoeken dat het belang van een goede leerkracht-leerlingrelatie aantoont blijft groeien. Er is echter weinig literatuur beschikbaar *hoe* de relatie tussen leerkracht en leerling positief beïnvloed kan worden (Tan, Quek & Fulmer, 2019).

3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat diverse onderzoeken het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling onderschrijven. Leerlingen met gedragsproblemen blijken gebaat te zijn bij een positieve relatie, maar in de praktijk blijken zij het meeste risico te lopen om (steeds opnieuw) een negatieve relatie met hun leerkracht te ontwikkelen, met alle gevolgen van dien. Waar de wetenschap inmiddels overtuigd is van het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling lijkt men in de onderwijspraktijk instrumenten of handvatten te missen om mogelijke relatieproblemen te verbeteren, in kaart te brengen of hierover in gesprek te gaan met de leerkracht.

4. INTERNE WERKMODELLEN VAN LEERKRACHTEN

4.1 Inleiding

In hoofdstuk drie is beschreven dat gedragsproblemen altijd de uitkomst zijn van complexe interacties tussen de omgeving waarin de leerling opgroeit, de (genetische) aanleg van een kind en de onderwijssetting. Daarom moeten gedragsproblemen altijd in de context bekeken en behandeld worden (Onderwijsraad, 2010). In dit hoofdstuk wordt dieper ingezoomd op één onderdeel van deze transactionele benadering, namelijk die van de onderwijssituatie. De leerkracht vormt een belangrijke factor is de onderwijssituatie. Leerkrachten blijken onderling sterk te verschillen in de wijze waarop zij gedragsproblemen interpreteren en in hoeverre deze gedragsproblemen vervolgens leiden tot een verstoorde relatie tussen de leerkracht en de leerling (Spilt et al, 2016). Hoe kunnen deze verschillen verklaard worden? Op basis van de gehechtheidstheorie wordt verondersteld dat interne werkmodellen een rol spelen in de wijze waarop de leerkracht bepaald gedrag waarneemt, interpreteert en hier vervolgens op reageert. Wat is er vanuit onderzoek bekend over interne werkmodellen van leerkrachten? Door literatuuronderzoek wordt antwoord gegeven op deze deelvraag. In paragraaf twee wordt de term intern werkmodel verkend. Paragraaf drie geeft een beschrijving van de constructentheorie van Kelly. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie op de tweede deelvraag.

4.2 Intern werkmodel

Een intern werkmodel wordt volgens de gehechtheidstheorie tijdens de primaire socialisatie gevormd: Een kind bouwt een mentaal beeld op van mensen in het algemeen door zich te hechten aan één of meer volwassenen. Dat kan een beeld zijn van beschikbaarheid en hulpvaardigheid (bij een veilige hechting) of van ontoegankelijkheid en afwijzing (bij onveilige hechting). Dit hechtingssysteem bestaat uit niet-bewuste interne werkmodellen, die het beeld over het zelf, de ander en de onderlinge relatie sturen (Bowlby, 1982). Het hechtingssysteem leidt tot strategieën van denken, voelen en gedrag, vaak zonder dat een persoon zich dit bewust is. Het intern werkmodel wordt een vrij stabiel kenmerk van de persoonlijkheid doordat het met de jaren steeds verder geautomatiseerd wordt. Dit wil niet zeggen dat interne werkmodellen onveranderbaar zijn. Ze komen tot stand op grond van ervaringen, en kunnen op grond van nieuwe ervaringen en nieuwe informatie weer veranderen (Spilt et al, 2016).

Pianta (1999) stelt dat er binnen het onderwijs aanwijzingen zijn dat interne werkmodellen de emoties van leerkrachten beïnvloeden. Zoals eerder genoemd gaat het bij interne werkmodellen om geautomatiseerde processen. Dit betekent dat leerkrachten zich vaak niet bewust zijn van hun geïnternaliseerde gevoelens en opvattingen. Door zelfreflectie kunnen leerkrachten zich bewust worden hoe zij over (het gedrag van) de leerling, zichzelf en de onderlinge relatie

denken en vervolgens hoe deze opvattingen en gedachten hun omgang met de leerling beïnvloed (Spilt er al, 2016; Van Beukering, 2014).

4.3 Constructspsychologie

Om zelfreflectie en bewustwording te creëren ontwikkelde Kelly (1963) de construct-theorie. Volgens Kelly schuilt achter het denken en handelen van mensen de persoonlijke overtuigingen die mensen met zich meedragen. Deze overtuigingen zijn in de loop van hun leven gecreëerd door persoonlijke waarneming van gebeurtenissen. De wijze waarop er naar situaties wordt gekeken noemt Kelly constructen. Het zijn persoonlijke, subjectieve brillen die leerkrachten houvast bieden. De constructen vormen de basis voor de reacties op bijvoorbeeld leerlinggedrag of nieuwe situaties (Van Beukering, 2014). Leerkrachten kunnen zich nooit *volledig* voorbereiden. Ze kunnen niet anders dan vooral reactief zijn, omdat ze met instabiele omstandigheden te maken hebben (Van Der Wolf & Van Beukering, 2009). Hun constructen bepalen de manier waarop zij leerlingen tegemoet treden. Wanneer een leerkracht zich bewust is van zijn constructen, kan hij gaan letten op het gedrag of situaties die zijn constructen ’triggeren’. Het is hiervoor nodig dat een leerkracht eerst zicht krijgt op zijn persoonlijke aannames. Deze aannames vormen het beeld dat een leerkracht heeft van een leerling en specifiek gedrag van een leerling. Wanneer dit zelfinzicht is gecreëerd heeft de leerkracht een belangrijk aanknopingspunt in handen voor het werken aan een positieve(re) relatie met een leerling waarmee het contact mogelijk moeizaam verloopt.

4.4 Conclusie

Op basis van de gehechtheidstheorie en de constructpsychologie kan gesteld worden dat de reactie van leerkrachten op leerlingen die gedragsproblemen laten zien beïnvloed wordt door interne werkmodellen en constructen van de leerkracht. Het is belangrijk dat deze onbewuste manier van kijken en beoordelen inzichtelijk wordt gemaakt. Bewustwording kan een eerste stap zijn in veranderen van gedrag. Immers, wat je niet weet, kun je niet veranderen.

5. EEN VERKENNING OP DE CONTEXTUELE BEGRIPPEN LEGATEN EN DELEGATEN

5.1 Inleiding

Wanneer er ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen plaatsvinden, en deze zijn er veelvuldig, nemen zowel de leerkracht als de leerling hun levensgeschiedenis mee (Stevens & Bors, 2015). Hoe wordt er vanuit de contextuele benadering naar deze ontmoetingen gekeken? En wat is er vanuit de literatuur bekend over de contextuele begrippen legaten en delegaten? Om antwoord te geven op deze derde deelvraag wordt in paragraaf twee allereerst een toelichting gegeven op de contextuele benadering. Vervolgens worden in paragraaf drie de contextuele begrippen 'legaat' en 'delegaat' verkend om tot slot in de conclusie de opbrengst van deze literatuurstudie te beschrijven.

5.2 De contextuele benadering

Uitdrukkingen als; 'het bloed kruipt waar het niet gaan kan' en 'de appel valt niet ver van de boom' geven in onze Nederlandse taal woorden aan de speciale band die er bestaat tussen een kind en zijn ouders. Het was de Amerikaanse psychiater van Hongaarse afkomst, Ivan Boszormenyi-Nagy (1920 - 2007), die in de jaren zestig als eerste deze bijzondere band tussen kinderen en ouders tot onderwerp van zijn studie maakte (Van der Meiden, 2014). Nagy ontwikkelde zijn therapeutische opvatting vanuit een wisselwerking tussen theoretische concepten en praktijkervaringen. Hij werd in zijn gerichtheid op relaties vooral beïnvloed door het denken van filosoof Martin Buber (Dillen, 2004). Buber stelt dat je je identiteit ontleent door de ontmoeting met de ander en pas echt mens wordt als je in relatie treedt met de ander door een werkelijk dialoog aan te gaan (Buber, 1977).

In zijn werk als psychiater was Nagy onder de indruk van de grote betekenis die bloedverwanten hebben op het welbevinden van patiënten. Waar tot de jaren zestig de behandeling gebaseerd was op het medisch denkmodel en hiermee gericht was op het individu (Van der Meiden, 2014), was Nagy van mening dat ook het transactionele denken bij de therapie betrokken moest worden (Dillen, 2004). Deze benadering heeft Nagy de naam 'contextuele therapie' gegeven. Met de term 'context' wordt het volgende aangeduid: *"de dynamische en ethische onderlinge verbondenheid - verleden, heden en toekomst - die bestaat tussen mensen voor wie het bestaan van de ander op zichzelf al betekenis heeft"* (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 2012, p. 23). Nagy heeft met deze definitie vooral de verbondenheid van mensen met elkaar aangegeven. Ieder mens leeft in een context en is hiermee existentieel verbonden met anderen (Dillen, 2004). Met name de universele relatie tussen ouder en kind, en de relaties van de ouders met hun ouders, zijn volgens Nagy fundamenteel voor de vormgeving van het leven. Er is sprake van een existentiële, onverbreekbare band tussen ouders en kinderen. Het leven wordt door ouders

aan een kind geschonken. Dit is het begin van een onomkeerbare band van wederzijdse rechten en verplichtingen, verdiensten en schulden (Michielsen, Van Mulligen & Hermkens, 2010).

Om iemands levensverhaal te begrijpen onderscheidt de contextuele benadering vier dimensies: feiten, psychologie, transacties en de relationele ethiek (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012; Dillen, 2004). De motieven van mensen ten aanzien van hun handelen kan vanuit de eerste drie dimensies duidelijk worden. Met de vierde dimensie, de dimensie van de relationele ethiek, onderscheidt de contextuele benadering zich van andere therapieën. Centraal binnen deze dimensie staan de begrippen rechtvaardigheid (Dillen, 2004) en verbondenheid (Van Der Meiden, 2014). Rechtvaardigheid vat Van Der Meiden (2014, p. 26) samen als: *"een existentieel verlangen recht te doen en recht gedaan worden"*. Nagy stelt dat de kwaliteit van relaties onder andere afhankelijk is van een goede balans van geven en ontvangen tussen de personen in die relatie. Daarbij hebben mensen recht op geven en recht op ontvangen en houden zij, onbewust, een 'onzichtbaar grootboek' bij van de balans tussen het geven en ontvangen binnen die relatie (Van Der Meiden, 2014). Binnen de relationele ethiek verwijst het begrip 'verbondenheid' naar *"het uitgangspunt dat mensen elkaar nodig hebben om mens te worden, om zich te kunnen ontwikkelen en om zich geliefd en waardevol te voelen"* (Van Der Meiden, 2014). De eerste drie dimensies krijgen een contextueel karakter wanneer zij vanuit het licht van de vierde dimensie beschouwd worden (Dillen, 2004).

5.3 Legaten en delegaten

Volgens Nagy zijn gezins- en familieleden hecht en onverbrekelijk met elkaar verbonden. Deze verbondenheid van mensen benoemt Nagy als loyaliteit en omschrijft hij als "*preferentiële trouw aan mensen met wie men een relatie heeft en die op voorrang gerechtigde aanspraak hebben bij het aangaan van een 'band'"* (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p.447). Loyaliteit houdt onder andere in dat men rekening houdt met de belangen en de verwachtingen van de ander (Dillen, 2004).

Deze belangen en verwachtingen, ook wel legaten en delegaten genoemd, zijn opdrachten die ouders, vaak te goeder trouw, aan hun kind geven (Van Mulligen, Gieles en Nieuwenbroek, 2011). Nagy geeft onder andere de volgende woorden aan een legaat: "*een legaat verbindt de geërfde kwaliteiten van de huidige generatie met haar verplicht aan het nageslacht*" (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1994, p. 476). Hiermee wordt zowel de erfenis als de opdracht bedoeld die de huidige generatie gekregen heeft van de vorige generatie (Dillen, 2004). De erfenis kan bestaan uit een levenswijsheid, traditie, gewoonte, ritueel, beroepskeuze et cetera. Een legaat paste bij zowel de vorige generatie, als de huidige generatie en is bedoeld om ook de volgende generatie ten goede te komen.

Bij een delegaat gaat het om transgenerationele verwachtingen die worden opgelegd door persoonlijke eisen en onrealistische verwachtingen van de ouders (Onderwaater, 2015). Delegaten ontstaan veelal vanuit het ergste wat een ouder heeft meegemaakt en de ouder wil

hiermee voorkomen dat zijn kind hetzelfde overkomt. Een kenmerk van een delegaat is vaak dat het om een ongeschreven regel gaat.

Legaten en delegaten zijn ook te omschrijven als boodschappen die mensen hebben meegekregen en waaraan ze loyaal willen zijn (Mijland, 2016). Het onderscheid tussen een delegaat en een legaat is dat er bij een legaat sprake is van afstemming tussen ouder en kind doordat de verwachtingen van de ouders aansluiten bij de mogelijkheden van het kind.

5.4 Conclusie

De contextuele benadering omschrijft legaten en delegaten als opdrachten of boodschappen van ouders aan hun kind waar mensen loyaal aan willen zijn. Deze opdrachten of boodschappen, ook wel de erfenis van de ene generatie op de volgende, kan bestaan uit een bepaalde levenswijsheid, opdrachten, traditie, gewoonte et cetera. Legaten en delegaten zijn veelomvattende begrippen, kunnen positief en negatief werken, en beïnvloeden mogelijk de manier waarop leerkrachten naar gedragsproblemen van leerlingen kijken. Vooralsnog zijn er geen studies gevonden die deze link hebben aangetoond. Dit onderzoek is daar een eerste aanzet toe.

6. GEDRAGSPROBLEMEN VAN LEERLINGEN BEZIEN VANUIT HET BLIKVELD VAN DE LEERKRACHT

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vierde deelvraag: “Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?” Om deze vraag te beantwoorden zijn acht leerkrachten diepgaand geïnterviewd. In hoofdstuk twee zijn deze interviews methodologisch verantwoord. De analyse van de transcripten heeft geleid tot de volgende zes kernlabels:

Kernlabel 1	Het beeld dat leerkrachten van zichzelf hebben.
Kernlabel 2	Wat leerkrachten met name belangrijk vinden in hun klas.
Kernlabel 3	Wat leerlingen met name nodig hebben als zij gedragsproblemen laten zien volgens leerkrachten.
Kernlabel 4	Het type gedrag dat de leerkracht triggert waardoor de relatie moeizamer verloopt.
Kernlabel 5	Gevolgen wanneer de leerkracht zich getriggerd voelt en de relatie met de leerling moeizamer verloopt.
Kernlabel 6	Oorzaak van het gedrag dat de leerling laat zien volgens de leerkracht.

Tabel 4: Kernlabels deelvraag vier

Het volledige labelschema, waarin de kernlabels onderverdeeld zijn in sublabels, is terug te vinden in bijlage vier.

6.2 Samenhang tussen kernlabels

Tijdens het selectief coderen zijn er verbanden gevonden tussen de kernlabels een, twee, vier en vijf. Bij zeven van de acht leerkrachten lijkt er een link te zijn tussen het gedrag dat hen triggert en hoe zij zichzelf als leerkracht zien of wat zij met name belangrijk vinden. Om deze verbanden inzichtelijk te maken zijn de open codes uit de analyse van de interviews naast elkaar gezet (zie tabel vijf) en toegelicht. Zowel tabel vijf als de toelichting is terug te vinden in bijlage vijf. Om de verbanden te illustreren worden deze in paragraaf 6.2.1, behorende bij één leerkracht, uitvoeriger uitgediept inclusief citaten.

6.2.1 Beschrijving verbanden leerkracht 8: Marloes (deze naam is gefingeerd)

Marloes ziet zichzelf als een leerkracht die de relatie met haar leerlingen zeer belangrijk vindt. Zeker wanneer er sprake is van gedragsproblemen moet de relatie met de leerling goed zijn.

“Uhm, ik denk.. ik denk dat ik een leerkracht ben die heel erg op relatie zit, zeker wanneer er gedragsproblemen zijn. Heel belangrijk!”(8;1).

Marloes wil een veilige sfeer creëren in haar klas en het fijn met elkaar hebben. Ze is ervan overtuigd dat dit belangrijk is zodat er goed tot leren gekomen kan worden. Ook wil zij veiligheid bieden zodat leerlingen bij haar komen als ze hulp nodig hebben. *“Ik. Ik.. ik wil heel graag een leerkracht zijn waarvan de kinderen over tien jaar nog weten van: O maar juf M, maar die deed dit en dit met mij en die wilden naar me luisteren en die zag als het niet goed ging en die ging er dan wat mee doen, want ik heb dat niet. Dus ik denk dat het daar heel erg vandaan komt dat ik dat heel belangrijk vind”(8;5).*

Zelf heeft Marloes weinig steun ervaren van leerkrachten toen zij het als kind moeilijk had. Op de middelbare school heeft ze veel gespijbeld, terwijl zij door niemand werd gemist. “*Maar inderdaad ook het niet geborgen voelen.. Dat thuis al niet hebben.. Dat dan ook niet op school vinden dat. Dat maakt het best.. Dat maakt het best wel lastig. Dus dat ik twee keer de derde havo heb kunnen doen zonder dat ik daar meer dan 80 procent van de tijd had doorgebracht, dan denk ik hoe kan dat?”(8;6) “Dus ik heb wel heel erg altijd wel de insteek gehad van ik wil wel graag dat kinderen het gevoel hebben dat ze hier in ieder geval er mogen zijn en dat ze hier een plekje hebben waar het rustig mag zijn. Waar ik naar ze kijk”(8;7)*

Leerlingen die onbereikbaar lijken of zich niet willen laten helpen door Marloes zijn voor haar een trigger. Ze voelt zich afgewezen door deze leerlingen. “*Zoals L. Die uhm.. Ik weet waar het vandaan komt, maar ik vind het verschrikkelijk irritant als hij in zijn schulp kruipt en dan gewoon niet meer te bereiken is. Dan denk ik: Doe effe normaal!” (8;8) “Ja ja en ik denk dan: Joh, praat dan gewoon, zeg dat gewoon wat er is. Maar dat denk ik bij alle kinderen. Zeg dan gewoon wat er is. Want als je niks zegt dan.. Dan kan ik er ook niks mee. Kan ik je ook niet helpen” (8;11). “Ik wil graag kinderen helpen. Als kinderen dan constant maar.. Wel even geholpen worden, maar dan vervolgens toch niet zelf doorzetten, dan vind ik dat heel vervelend. Dat gaat dan tegen mijn natuur in en denk ik: Maar ik wil je toch helpen? En waarom wil jij dat nou niet?”8;16).* “*En als een kind dat dan niet wil, dan kan dat best wel vervelend aanvoelen ofzo. Soms ook wel een beetje als een afwijzing naar jou van euh.. Ja, maar jij even niet. Of zo?”(8;17)*

Het gevolg van dit afgewezen gevoel is dat het contact met deze leerling een tijdje minder wordt. Het lijkt alsof Marloes deze leerling op haar beurt ook afwijst. Dit is juist wat zij niet wil als leerkracht. “*Ja, nou.. ja. Dan kan ik dus wel geïrriteerd zijn.. en dan ga ik misschien even uit het contact. Er gebeurt bij mij natuurlijk ook wat van binnen. Dus ja, als je het zo bekijkt is het contact met hem dan even wat minder ofzo”(8;20)*

6.3 Gevolgen wanneer de leerkracht zich getriggerd voelt

Wanneer gekeken wordt naar de gevolgen wanneer een docent getriggerd wordt blijken verschillende emoties een rol te spelen. Vijf leerkrachten geven aan dat zij zich vooral geïrriteerd en moedeloos voelen wanneer bepaald type gedrag hen triggert. Een leerkracht

omschrijft dit als volgt: *"Maar… ja… dat gaat heel erg irriteren als een kind jou.. jou roepen negeert en dat je er dus naar toe moet. Bij de arm. Kijk me aan. Hier zijn mijn ogen! Kijk me aan! En eh.. Ja dat maakt wel iets in je los van… bloed onder je nagels, zeg maar.. vandaan" (1; 12).*

Vier leerkrachten geven aan zich gefrustreerd en ongeduldig te voelen. Ze benoemen dit gevolg meerdere keren tijdens het interview. Daarnaast worden gevolgen als 'controle willen houden', 'piekeren en schuldgevoelens' en 'handelingsverlegenheid' genoemd. Een leerkracht geeft aan:*"Oh, dat houdt me bezig. Ja ja, het houdt me zelfs af en toe ook 's avonds bezig. En als je niet kunt slapen en euh ja… (Waar denk je dan aan?) Dat ik euh.. dat kind wil helpen? Uhm. Maar uhm. Ja dat dat heel moeilijk is om de juiste stappen in gang te hebben.. krijgen"(4; 15).*

6.4 Oorzaak van het gedrag dat de leerkracht triggert

Als leerkrachten gevraagd wordt wat volgens hen de oorzaak is van het gedrag dat de leerling laat zien wat hen triggert, benoemen vijf leerkrachten twee of meer mogelijke oorzaken. Twee leerkrachten benoemen één oorzaak voor het gedrag dat zij lastig vinden.

Vier leerkrachten zoeken de oorzaak van het gedrag van de leerling geheel buiten zichzelf. Dit wordt extern attribueren genoemd. De meest genoemde oorzaken zijn factoren die toegewezen kunnen worden aan de leerling zelf. *"..maar ik denk dat hij gedragsmatig een probleem heeft wat eerst eens getackeld moet worden"(6; 20).*

Drie leerkrachten noemen de thuissituatie als oorzaak voor gedragsproblemen: *"Moeder die.. eh.. is waarschijnlijk nog strenger, strakker, consequenter. En heeft waarschijnlijk ook wel andere strafmaatregelen...? Ik denk dus ook dat daar de oorzaak ligt van zijn gedrag. Hij reageert alles wat er thuis gebeurt gewoon op school weer af ofzo…"(1; 17).*

De groepsdynamiek wordt door één leerkracht benoemd als mede oorzaak van de gedragsproblemen die zij bij een leerling ervaart. "*Als bepaalde kinderen er een keertje niet waren.. want daarin merkte ik wel van.. het zit ook echt wel in de dynamiek. Als bijvoorbeeld C en A er bijvoorbeeld allebei niet waren dan scheelde dat enorm. In de sfeer. En dan werkte dingen toch weer wel" 2;32).*

Twee leerkrachten attribueren zowel intern als extern. Zij zoeken de oorzaak van het gedrag dat hen triggert, naast één of twee externe oorzaken, ook in eigen functioneren. *"..en daar zal ik zelf een hele grote rol in hebben gespeeld. Omdat ik zelf heel erg ben van de.. het moet fijn zijn met elkaar weet je wel.. Daar had ik waarschijnlijk betere grenzen moeten stellen.. Weet ik het"(2;28).*

Eén leerkracht zoekt de oorzaak enkel in haar eigen functioneren en beschrijft: *"..Dat ik op een gegeven moment wel vind van: Ja maar ik ben hier de baas en ik wil gewoon dat je dit niet doet!.. En ja, dan moet ik hem eigenlijk laten. En dat probeer ik ook. Het gaat steeds beter, maar dat vind ik lastig"(5;25).*

6.5 Conclusie

Uit de resultatenanalyse blijkt dat zeven van de acht leerkrachten een goede relatie met hun leerlingen en een positieve, veilige sfeer in de klas belangrijk vindt. Leerkrachten benoemen deze factoren ook als belangrijk wanneer er sprake is van gedragsproblemen. Zij zijn zich er daarnaast van bewust dat een leerkracht een groot aandeel heeft in de juiste omgang met leerlingen met gedragsproblemen. Wanneer gevraagd wordt naar de oorzaak van gedragsproblemen dat hen momenteel triggert wordt er voornamelijk extern geattribueerd. Een moeizame relatie met de leerling wordt niet genoemd als mogelijke oorzaak.

Wanneer de oorzaak van gedrag voornamelijk wordt gezocht in externe factoren heeft dit invloed op hoe er naar situaties wordt gekeken. Door extern attribueren ontstaat het beeld bij de leerkracht dat zij er zelf geen invloed op heeft. Dit kan verklaren waarom de meeste leerkrachten zich machteloos en geïrriteerd voelen en proberen de controle terug te krijgen.

Er lijkt daarnaast een verband te zijn tussen hoe de leerkracht zichzelf ziet of wat de leerkracht belangrijk vindt en het type gedrag dat haar triggert. Het gedrag van de leerling dat de leerkracht met name triggert lijkt het beeld dat de leerkracht van zichzelf heeft, of wat zij belangrijk vindt, aan het wankelen doen maken. Een leerkracht die zichzelf omschrijft als een leerkracht die het belangrijk vindt om er voor leerlingen te zijn en hen te helpen, wordt getriggerd door een leerling die zich afsluit en zich niet wil laten helpen. Een leerkracht die zichzelf ziet als duidelijk en gestructureerd en daarnaast precies weet hoe ze ‘het hebben wil’ wordt getriggerd door een leerling met ongehoorzaam gedrag dat niet lijkt te stoppen, waardoor zij zich machteloos voelt en ‘niet meer weet wat te doen’.

Tevens lijkt er een verband te zijn tussen hoe de leerkracht zichzelf ziet of wat de leerkracht belangrijk vindt en het erfgoed dat zij vanuit huis heeft meegekregen. En lijkt er een verband te zijn tussen dit erfgoed en het type gedrag dat de leerkracht triggert. Deze verbanden worden in het volgende hoofdstuk beschreven.

Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich? Leerkrachten lijken hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam te ervaren wanneer het beeld dat zij van zichzelf hebben of hetgeen zij belangrijk vinden onder spanning komt te staan. Dit uit zich vooral door de oorzaak van het gedrag buiten zichzelf te zoeken.

7. LEGATEN EN DELEGATEN VAN DE LEERKRACHT

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt deelvraag vijf behandeld: “Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen?” In hoofdstuk twee is de methode van data-analyse verantwoord. De analyse heeft geleid tot resultaten die in dit hoofdstuk worden gepresenteerd.

7.2 Legaten en delegaten en gedragsproblemen

In de verhalen van zeven leerkrachten lijken er verbanden te zijn tussen legaten en delegaten van de leerkrachten en hun omgang met kinderen met gedragsproblemen. Dit verband is te vinden in het type gedrag(sproblematiek) dat de leerkracht met name triggert en hetgeen zij heeft meegekregen vanuit haar gezin van herkomst. Om dit verband te illustreren is voor één leerkracht de casusbeschrijving opgenomen in paragraaf 7.2.1. De overige casusbeschrijvingen zijn terug te vinden in bijlage zes. Wat in de verhalen ook valt op te maken is dat drie leerkrachten niet zozeer een leerling met bepaald type gedragsproblematiek omschrijft als zijnde een trigger, maar gedrag in algemene zin wat haar triggert, zoals brutaal gedrag, leerlingen die niet luisteren of leerlingen die zich terugtrekken en niet geholpen willen worden door de leerkracht.

7.2.1 Casusbeschrijving leerkracht 5: Elske (deze naam is gefingeerd)

A. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Elske geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer een leerling een brutale, grote mond heeft of wanneer een leerling haar tegenspreekt. Wat uit haar verhaal ook valt op te maken, maar wat ze zelf niet zo letterlijk benoemt, is dat het haar triggert wanneer zij geen waardering krijgt van een leerling terwijl zij haar tijd en energie geeft. Onderstaande citaten illustreren dit: *“Het meeste triggert mij toch wel brutaal gedrag. Dus echt brutaal. Dat vind ik ook wel lastig om mee om te gaan. Dus brutale mond, grote mond”(5;8).*

“Ik had pas nog met een kereltje. Dan wil je proberen te helpen, maar dan eh.. Nee, dan gaat dan. Of je krijgt een grote mond terug, dat ik denk: Maar ik doe mijn best voor jou”(5;10).

“Maar ook momenten dat hij dan een grapje maakt. Dan kan hij niet stoppen. Er zit geen rem op zeg maar. Het wordt gewoon op een gegeven moment vervelend. En dan spreek je hem aan en dan krijg je…. Gggrrrrr…”(5;14)

“Ik doe na schooltijd wel eens een spelletje met één van de leerlingen. Plusspel en doet hij ook veel aan mee. Maar dat kan ook nooit leuk. Dat moet altijd een beetje overdreven. Dat ik dan denk: nou, we zijn toch leuk bezig? Ik stop nu tijd in jullie! Wat ik ook leuk vind. Maar ja,..”(5;16).

“Ik krijg het dan niet terug”(5;17).

“Dat is toch meer gedrag.. Ook het stukje brutaal. Het hele brutaal zijn.. Nee, dat vind ik erg lastig. Want ja, ik ben heel erg van.. grenzen stellen daarin. Dus hier stoppen we en dan nog doorgaan, zeg maar. Dat vind ik een hele lastige”(5;18)..

“Ja, want ik kan bijvoorbeeld in een les wel zien: O, jij vindt vandaag deze les echt niet leuk. En als ik daar dan wat van zeg krijg ik eigenlijk al gelijk een boze houding, zeg maar”(5;24).

“.. Ik heb.. Ik heb gewoon héél vaak het gevoel, het idee dat ik niet gezien word. En dan is het negen van de tien keer niet eens zo. Het is zo'n groot gevoel..”(5;36).

B. Thema’s vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van Elske kwamen met name de thema’s “erkenning en aandacht missen”, “grenzen opzoeken” en “gehoorzamen” naar voren. Elske vertelt over haar jeugd waarin zij weinig erkenning en aandacht van haar ouders kreeg. Toen Elske bijna vier was werd haar broertje geboren. Bij haar moeder werd na de geboorte een postnatale depressie vastgesteld en zij werd opgenomen. Vader kon niet voor de kinderen zorgen. Elske en haar broertje woonden daarom bij een tante. Later mocht haar broertje bij haar moeder verblijven op de psychiatrische afdeling. Elske bleef alleen bij haar tante. Na een paar maanden kon Elske naar huis. Alle zorg leek daarna naar haar moeder en broertje te gaan. Van Elske werd verwacht dat ze zich wel kon redden. Haar vader was en is haar voorbeeld, maar was veel van huis. Elskes moeder kon de opvoeding van de twee kinderen niet aan. Moeder kon geen grenzen aangeven wanneer Elske brutaal was of niet luisterde. Ze dreigde dan dat als vader thuis kwam uit zijn werk hij straf zou geven. Elske werd dan door haar vader naar haar kamer gestuurd. Soms kreeg ze een klap van haar vader. Elske is ook in haar volwassen leven nog op zoek naar erkenning en aandacht van haar ouders. Onderstaande citaten illustreren dit:

(Kun je je ook herinneren wat je moeder vooral moeilijk vond als zij dan alleen thuis was met twee kinderen?) *“Ja, ons gedrag... Ik was wel wat mondiger. Ik had snel een grote mond en daarmee omgaan... Dat herken ik nog wel bij haar. Ze weet dan niet wat ze moet, zeg maar”(5;46).*

“Ja, ik was wel een beetje papa's kindje. Eigenlijk nog wel.. Maar ook wel het stukje goedkeuring.. Ik vond heel belangrijk... Papa, die is niet zo uitgesproken. Dus die zou niet gauw zeggen: Ik ben trots op je of je doet het goed” (5;50).

“En toen was er heel veel zorg om mama. En later was er altijd wel wat met.. en dat is trouwens nog steeds zo.. altijd wel wat met mijn broertje. Dus ging alle zorg daar heen”(5;61).

“Dat mijn vader echt zei: maar jij redt je wel. Dus dat is wel een beetje de draad, denk ik” (5;62).

(Tijdens het zoeken naar kwaliteitskaartjes die bij haar moeder passen.) *“Ja, deze past bij mama, maar kan ook de negatieve kant uit. Ja.. ik vind het voor mama heel erg lastig.. Een.. ja.. die soms, die kan... maar ook niet altijd. Maar dat is eigenlijk bij alles. Ja.. aandacht.. maar dan denk ik gelijk in het negatieve.. aandacht vooral voor zichzelf.. Maar goed,.. ja.. Dat is dus wel even confronterend”(5;67).*

(Voor jouw vader pakte je gelijk grenzen stellen. Je vader was dus heel duidelijk in wat wel en niet mocht?) “ *Je wist wel waar je.., daar moest je niet overheen gaan, want dan had je wel een probleem”(5;70).*

“Dat was voor mij vaak naar mijn kamer en als hij echt heel boos was... dan kwam daar toch wel de hand bij, zeg maar. Ja, dat was in die tijd natuurlijk normaler als nu. Ja, dan werd je gewoon geslagen”(5;71).

(Je gaf aan: Bij mijn vader wist ik precies hoe ver ik kon gaan, maar bij mijn moeder kon ik nog wel eens een grote mond opzetten.) *“Ja, maar mijn moeder heeft haast geen grenzen. Uiteindelijk.. Als ik maar lang.. heel erg trouwens, maar dat doe ik eigenlijk nog steeds.. als ik maar lang genoeg doorzeur en lang genoeg erover heen ga dan zegt ze toch wel ja. Dat duurt soms een halve dag, maar uiteindelijk.. Dat heb ik mijzelf ook gewoon aangeleerd” (5;81). “Nee, ik zou eigenlijk wel graag zien dat ze grenzen stelt, maar ik heb er zelf.. Het is echt aangeleerd gedrag, want ik deed het aan het aan het begin van onze relatie bij mijn man ook. net zolang doorzeuren en dan hopen.. Ik denk dat ik daar vroeger grenzen nodig in had gehad, maar die waren er niet”(5;82).* **Hoe verhouden A en B zich tot elkaar?**

Er lijkt een duidelijk verband te zijn tussen het gedrag dat Elske met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Elske heeft het gemist dat haar moeder niet in staat was om grenzen te stellen. Die wil zij als leerkracht juist wel bieden. Een leerling die haar grenzen overgaat triggert haar. Zelf heeft Elske als kind een brutale en grote mond gehad naar haar moeder. Ditzelfde gedrag van een leerling triggert haar nu. Ook blijkt uit haar verhaal dat ze erkenning gemist heeft. In haar werk als leerkracht triggert het haar ook wanneer zij het gevoel heeft geen erkenning te ontvangen van haar leerlingen.

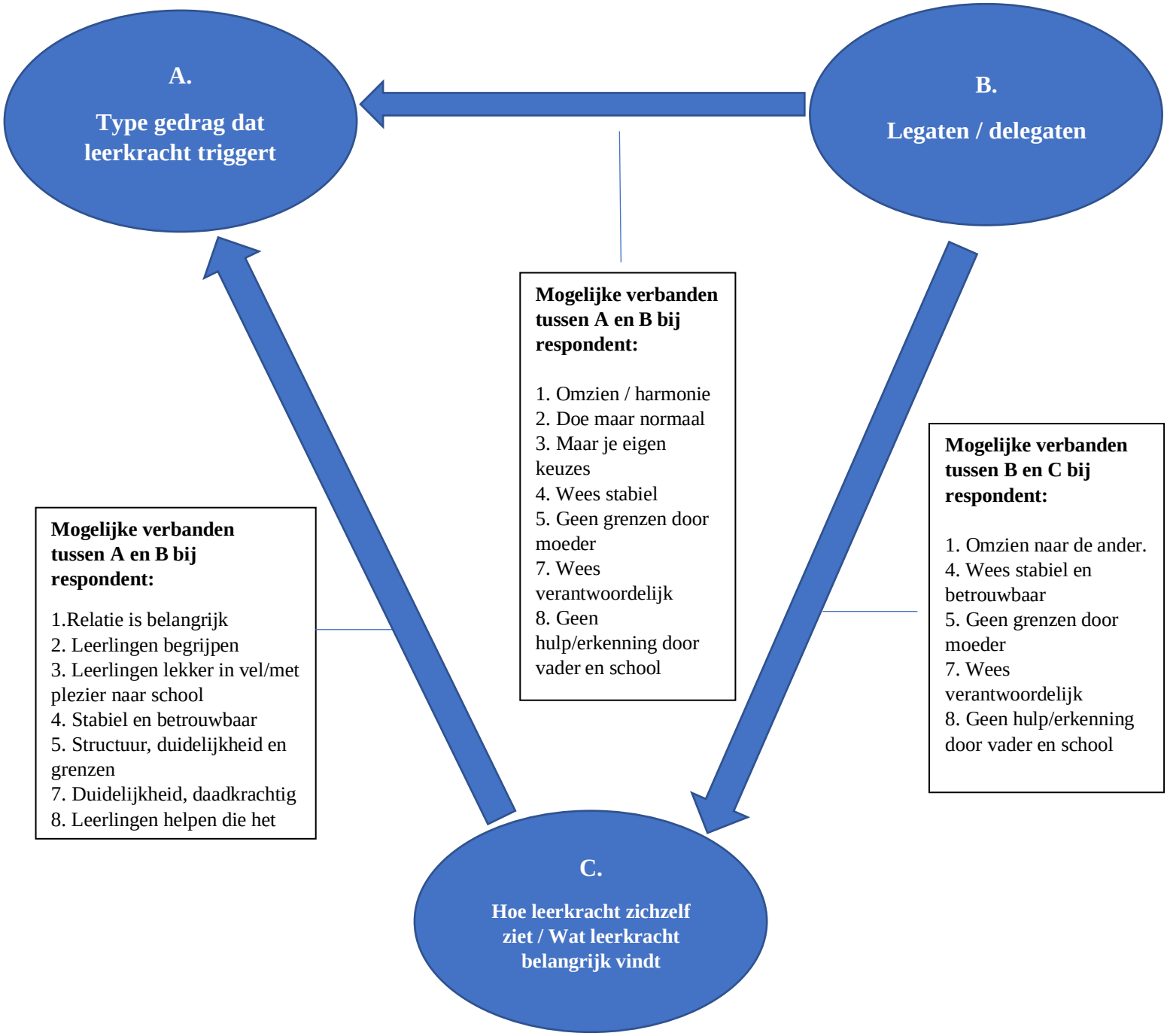
Ziet respondent zelf een verband?

Elske geeft aan dat er misschien een verband zou kunnen zijn tussen het gedrag dat haar triggert en wat zij vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Dit blijkt uit het volgende citaat:

(Zou het zo kunnen zijn dat een kind in jouw klas met een brutale mond en jou triggert.. dat dat hier hier mee te maken heeft*?) “Ja, op het moment dat ik het gevoel heb dat die hier overheen komt, zeg maar. Ik denk dat dat wel.. Misschien heeft het ermee te maken. Ja, dat zou kunnen..”(5;82)*

7.3 Zelfbeeld leerkrachten

Tijdens de analyse kon er bij vijf leerkrachten een mogelijk verband gelegd worden tussen het zelfbeeld van de leerkracht en hetgeen de leerkracht vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Figuur één geeft een overzicht van mogelijke verbanden.



Figuur 1 Verbanden

7.4 Visie van experts

Dat ervaringen in het gezin van herkomst bepalend zijn hoe er naar situaties gekeken wordt en dat dit voor iedereen verschillend is onderschrijft de heer Hegger, één van de experts die geïnterviewd is voor dit onderzoek. Hij zegt hier het volgende over: *"Intern werkmodel ontwikkelt zich voor het tweede jaar binnen de gehechtheidstheorie. Op grond van ervaringen met de zorgende volwassene, meestal vader of moeder. Meestal moeder is dat in eerste instantie. Dat zijn ervaringen die niet bij iedereen hetzelfde zijn" (9: regel 75-77). "Dus per definitie is dat afhankelijk van de omgeving dat intern werkmodel"(9: regel 97).* Dat de respondenten in dit onderzoek verschillende type gedragingen van leerlingen omschrijven die hen met name triggeren verklaart de heer Hegger ook vanuit het intern werkmodel: "*En dat kun je dus uit een intern werkmodel verklaren. Zo kijk je tegen de wereld aan.. Het stuurt je waarneming en vervolgens je reactie op dat wat je ziet" (9; regel 318 – 319).* Uit de casusbeschrijvingen blijkt dat drie leerkrachten zich tijdens het interview bewust worden van een mogelijk verband tussen wat zij zelf aan erfgoed hebben meegekregen vanuit hun gezin van herkomst en het type gedrag van leerlingen waar zij vooral moeite mee hebben. Eén leerkracht ziet twijfelend een verband en twee leerkrachten zien geen verband. Dat er blijkbaar interventies nodig zijn om bewustwording te creëren, zoals tijdens de diepte-interviews is gedaan, herkent Hegger: *"Ik zou die link leggen ook he van euh. Van een kind wat niet luistert. Of het kind waar jij voor klaar staat en je behoefte dat anderen voor jou klaarstaan. Dat dat irriteert je dan of je weet niet hoe je daar dan... Dat zou ik dan gaan onderzoeken ook. Dat is mijn dagelijkse werk om die verbindingen te leggen, want die leggen mensen helemaal niet. Het lijken afgesplitste werelden te zijn.* (Hoe komt dat dan? Dat ze dat zelf niet.. Dat een buitenstaander dat dan helderder ziet*?) Euh. Goeie vraag.. Omdat ik denk dat dat met een intern werkmodel speelt. Zo zit de wereld in elkaar dat.. Dat dat euh, dat je dus euh, als je voor je eigen behoefte steeds euh waakzaam moet zijn of iets dergelijks, dan is het vaak moeilijk om je eigen behoefte ook nog te voelen. En ook dan de behoefte van een ander te zien. Dus het is.. Het interne werkmodel schrijft als het ware voor: Zo zit de wereld in elkaar en daardoor zit er zo veel herhaling in"(9; regel 181 – 195).*

Ook de heer Mijland, de expert die gevraagd is om met een contextuele visie naar dit onderzoek te kijken, vindt het niet verwonderlijk dat niet alle leerkrachten gelijk een verband zien: "*Dat kun je natuurlijk ook contextueel duiden he? Dat is natuurlijk in feite ook een vorm van loyaliteit. Voor een buitenstaander is het misschien klip en klaar, maar voor ons zelf vanuit ons gezin van herkomst is je realiseren wat het effect is van je opvoeding een vorm van deloyaliteit.."(10; regel 162 – 166).* Daarnaast noemt Mijland in dit kader het begrip 'moratorium'. Mensen hebben vaak tijd nodig om bewustwording te creëren. "*Onbewust is er dan wel het één en ander zichtbaar geworden"(10; regel 170).*

7.5 Conclusie

Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen? Uit de resultatenanalyse

lijken er bij zeven leerkrachten verbanden te zijn tussen legaten en delegaten en hun omgang met kinderen met gedragsproblemen of met bepaald type gedrag. Er is per definitie niet altijd sprake van gedragsproblematiek dat de leerkracht triggert. Bij drie leerkrachten is het gedrag dat hen triggert niet zozeer te omschrijven als gedragsproblematiek, maar als gedrag dat een probleem is voor de leerkracht. Bepaald gedrag van leerlingen lijkt een goede omgang met de leerkracht te belemmeren door het erfgoed dat de leerkracht vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Het lijkt erop dat dit erfgoed de waarneming en interpretatie van bepaald gedrag beïnvloed.

8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de centrale vraagstelling van dit onderzoek beantwoord, namelijk: “In hoeverre spelen legaten en delegaten uit de eigen socialisatie een rol in de interne werkmodellen van de leerkrachten die een leerling met gedragsproblemen tegemoet treedt?” Door het onderzoeken en beantwoorden van vijf deelvragen, welke beantwoord zijn door literatuuronderzoek en (diepte-)interviews met leerkrachten en experts, is toegewerkt naar een antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek. Dit antwoord wordt geformuleerd in pararaaf 8.2. Na de conclusie volgt een discussie met daarin de beperkingen van dit onderzoek en verklaringen voor de uitkomsten. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor de praktijk en vervolgonderzoek.

8.2 Conclusie

8.2.1 Gedragsproblemen van leerlingen

Diverse onderzoeken hebben de afgelopen twee decennia het belang van een goede relatie tussen de leerkracht en de leerling onderschreven. De relatie die een leerling met zijn leerkracht heeft is met name van belang wanneer een leerling meer te winnen of te verliezen heeft door bijvoorbeeld een lage sociaaleconomische status of leer- en gedragsproblemen (Hamre & Pianta, 2001; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005) . Uit de resultatenanalyse van dit onderzoek blijkt dat bijna alle leerkrachten een goede relatie met hun leerlingen en een positieve, veilige sfeer in de klas belangrijk vinden. Zij benoemen deze factoren ook als belangrijk wanneer er sprake is van gedragsproblemen. Uit de resultaten blijkt daarnaast dat de leerkrachten zich bewust zijn van het feit dat een leerkracht een groot aandeel heeft in de juiste omgang met leerlingen die gedragsproblemen laten zien. Opvallend is het dat wanneer er gevraagd wordt naar de oorzaak van het gedrag dat zij met name lastig vinden er voornamelijk extern wordt geattribueerd. Een moeizame relatie met de leerling wordt niet genoemd als mogelijke oorzaak. Blijkbaar zien leerkrachten de relatie met een leerling met gedragsproblemen als belangrijk, maar noemen een verminderde relatie met een leerling niet als oorzaak van gedragsproblemen. De fundamentele attributiefout zou hier een verklaring voor kunnen zijn. Deze denkfout werd door psycholoog Ross (1977) beschreven als de neiging die veel mensen hebben om de oorzaak van het gedrag van anderen te wijten aan factoren die binnen de *andere* persoon liggen. Hiermee beïnvloeden mensen hun beeld over zichzelf en het beeld dat zij hebben van anderen (Grol & Sent, 2015). Daarnaast lijken leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam te ervaren wanneer het beeld dat zij van

zichzelf hebben of hetgeen zij belangrijk vinden onder spanning komt te staan door het gedrag dat de leerling laat zien.

8.2.2 Legaten en delegaten van leerkrachten

De gehechtheidstheorie stelt dat interne werkmodellen tijdens de primaire socialisatie worden gevormd (Bowlby, 1982). Door ervaringen die een kind opdoet raakt het intern werkmodel steeds meer geautomatiseerd. Dit leidt vervolgens tot strategieën van denken, voelen en gedrag, vaak zonder dat een persoon zich dit bewust is. Pianta (1999) stelt dat er binnen het onderwijs aanwijzingen zijn dat interne werkmodellen de emoties, en hierdoor het gedrag van leerkrachten beïnvloeden. Leerkrachten zijn zich vaak niet bewust van hun geïnternaliseerde gevoelens en opvattingen en hoe deze hun omgang met de leerling beïnvloed. Uit de resultatenanalyse lijken er bij zeven leerkrachten verbanden te zijn tussen legaten en delegaten en hun omgang met kinderen met gedragsproblemen of bepaald type gedrag. Drie leerkrachten leggen dit verband zelf ook. Dat niet alle leerkrachten dit verband zelf zien kan gelinkt worden aan het gegeven dat interne werkmodellen zich, zoals gezegd, veelal op onbewust niveau afspelen (Pianta, 1999). Er is zelfreflectie nodig om bewustwording te creëren.

In hoofdstuk vijf van deze studie zijn de contextuele begrippen ‘legaat’ en ‘delegaat’ verkend. De literatuur die gevonden is betreffende deze begrippen kan het beeld doen schetsen dat een legaat een positieve werking heeft en een delegaat een negatieve werking. Uit de resultaten blijkt echter dat een legaat ook negatief kan werken als het de leerkracht belemmert in zijn omgang met leerlingen die bepaald gedrag laten zien. Het legaat ‘je mag je eigen keuzes maken’ is een mooie opdracht vanuit het gezin van herkomst, maar het triggert deze leerkracht vooral wanneer een leerling geen eigen keuzes lijkt te maken. Ook de opdracht ‘zie naar anderen om’ is een positief legaat, maar de leerkracht vindt het moeilijk om op een goede manier om te gaan met een leerling die fysiek gedrag laat zien en waarbij het lijkt alsof hij alles behalve omziet naar zijn klasgenootjes.

Concluderend lijken legaten en delegaten uit de eigen socialisatie een rol te spelen in de interne werkmodellen van de leerkracht, maar niet per definitie wanneer zij een leerling met gedragsproblemen tegemoet treedt. Legaten en delegaten lijken een rol te spelen wanneer bepaald gedrag van een leerling het beeld dat de leerkracht van zichzelf heeft of wat de leerkracht belangrijk vindt aan het wankelen doet maken. Leerkrachten zijn zich hier meestal niet van bewust.

8.3 Discussie

8.3.1 Verklaringen voor de uitkomsten

Uit eerder onderzoek blijkt dat de wetenschap inmiddels overtuigd is van het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling (Buyse, Verschueren, Verachtert & Van Damme, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2014: Stipek & Miles, 2008). In

de onderwijspraktijk lijkt men instrumenten of handvatten te missen om mogelijke relatieproblemen te verbeteren, in kaart te brengen of hierover in gesprek te gaan. Dit zou een verklaring kunnen zijn waarom de leerkrachten in dit onderzoek met name extern attribueren. Zij zijn het niet gewend om de oorzaak van gedrag van een leerling te zoeken in een mogelijke verminderde relatie met de leerling.

Een verklaring voor het feit dat veel leerkrachten een gevoel van onmacht en moedeloosheid ervaren bij gedragsproblemen kan gezocht worden in het extern attribueren van de leerkracht. Wanneer de oorzaak van gedrag voornamelijk buiten zichzelf wordt gezocht kan dit een gevoel van onmacht creëren. Het gevoel er geen grip op te hebben waardoor controle willen houden in een situatie juist versterkt wordt.

8.3.2 Beperkingen van de studie

Door middel van triangulatie is getracht de interne validiteit van dit onderzoek te waarborgen. De uitkomsten zijn bekeken vanuit het perspectief van de leerkrachten zelf, de literatuur en experts. Er is een beperking te noemen voor de mate waarin de conclusies te generaliseren zijn naar alle basisschoolleerkrachten, ook wel de externe validiteit genoemd, doordat de respondenten in dit onderzoek allen vrouw zijn. Hierdoor zijn de uitkomsten niet met zekerheid te generaliseren naar mannelijke leerkrachten. Ten tweede kan de vraag gesteld worden in hoeverre de onderzoeker, die ook de rol van interviewer had, door middel van vragen of opmerkingen onbewust richting heeft gegeven aan de diepte-interviews. Hoewel getracht is zo objectief mogelijk het gesprek te leiden, heeft de interviewer ook te maken met eigen interne werkmodellen.

8.4 Aanbevelingen

8.4.1 Aanbevelingen voor de praktijk

Naar aanleiding van dit onderzoek kunnen er drie voornaamste aanbevelingen voor de praktijk worden gegeven.

Ruimte voor het verhaal van de leerkracht is nodig én nuttig

De belangrijkste aanbeveling die naar aanleiding van deze studie gemaakt kan worden is een aanbeveling naar intern begeleiders en directies: Maak ruimte voor het verhaal van de leerkracht wanneer een leerkracht moeite ondervindt met bepaald gedrag van een leerling. En luister naar het verhaal dat de leerkracht vertelt. Uit de interviews bleek dat leerkrachten dit missen. Deze informatie werd veelal gedeeld nadat de interviewer de dictafoon uitzette. Wanneer er door intern begeleiders of directie te snel naar een mogelijke oplossing wordt gezocht voor moeilijkheden waar de leerkracht tegenaan loopt, slaan zij een belangrijke stap over. De leerkracht heeft het aller eerst nodig dat er oprecht, en zonder oordeel, geluisterd wordt. Geef erkenning voor de moeite die een leerkracht ondervindt. Hierdoor kan er een dialoog op gang

komen. Wanneer er een werkelijke dialoog plaatsvindt zal dit bijdragen aan begrip, verbondenheid en inzicht. De heer Hegger zei hier het volgende over: "*Je bent nieuwsgierig naar wat erachter zit. Dat is een hele kunst hoor, want je moet dan een beetje uit je oordelende houding komen. Van dat je het wil weten (9; regel 354 – 355).*

Bewustwording door expliciet voorleggen

Doordat werkmodellen zich veelal op onbewust niveau afspelen is het nodig dat er bewustwording gecreëerd wordt. Zoals een respondent na afloop van een interview verwoordde: "Ik was me wel bewust van het feit dat een thuissituatie invloed heeft op de kinderen in de klas. Ik had er nooit zo bij stil gestaan dat dat ook voor mezelf geld." Intern begeleiders zouden getraind moeten worden in het expliciet voorleggen van dat wat zij zien aan gedrag bij een leerkracht. Een leerkracht is zich niet altijd bewust van hoe zijn reactie op een leerling zou kunnen bijdragen aan een verminderde relatie met deze leerling. De heer Mijland vertelt hier het volgende over*: "Ik denk dat wij in ieder geval in al onze trainingen, of het nu op een opleiding van twee jaar is of een training van één dag.. Al onze trainingen voortdurend in beeld brengen hoe belangrijk de attitude van de vakman is. Dat de attitudeniveau vele malen belangrijker is dan het kennisniveau. Ja, en je attitude zit natuurlijk in je gezin van herkomst. Waarom is de één in staat om voor de vierde keer nog te luisteren en heeft de ander het kind al op de gang staan na twintig minuten. Waar zit dat verschil? En dat je kunt uitleggen dat je in je attitude gewoon winst kunt boeken door uit te pluizen wat maakt dat jij doet wat je doet. Ja, en daar in duikt.. Dat je bewust wordt dat jij de sleutel in handen hebt voor verandering op het moment dat je te maken hebt met lastig gedrag in de klas of een lastige ouder aan de telefoon. Dat je dus moet stoppen met die ander te veranderen"(10; regel 38 – 46).*

Professional in de spiegel

Voor het team van Christelijke Basisschool De Zevensprong is de training 'Professional in de spiegel' aan te bevelen. Deze reflectieve werkwijze, die onder andere gebaseerd is op inzichten uit de constructpsychologie van Kelly (Baars, 2009), biedt onderwijsprofessionals een kader dat hen stimuleert na te denken over hun eigen aandeel in relaties met leerlingen, maar ook met collega's en ouders. De werkwijze richt zich op het tastbaar maken van persoonlijke opvattingen en overtuigingen, de zogenoemde constructen. Hiermee wordt het zelfinzicht vergroot wat van grote waarde zal zijn. Het belang van zelfinzicht werd door Mijland als volgt verwoord: "*Je moet leraar ZIJN, je moet als leraar DOEN en je moet als leraar dingen KUNNEN. Kunnen zijn gewoon je vaardigheden, je gespreksvaardigheden, je vaardigheden om een verslag te maken van een vergadering. Doen dat zijn de taken die erbij horen zoals het organiseren van een ouderavond en noem maar op. En ZIJN is voor ons de belangrijkste vorm.*
'Zijn' betekent: Wie ben ik eigenlijk als mens? Hoe sta ik als medemens tegenover mijn leerlingen?"(10; 54 – 59).

8.4.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om een volledig beeld te krijgen van mogelijke legaten en delegaten die een rol spelen in de interne werkmodellen van leerkrachten wanneer zij leerlingen met gedragsproblemen tegemoet

treden moet er vervolgonderzoek worden gedaan. Wanneer in een vervolgonderzoek ook mannelijke leerkrachten als respondenten worden geselecteerd ontstaat er een completer beeld.

Een tweede interessante vraag die gesteld kan worden naar aanleiding van dit onderzoek is de vraag wat het effect is wanneer leerkrachten zich bewust worden van legaten en delegaten uit de eigen socialisatie. Verandert hun omgang met leerlingen die gedrag laten zien wat voor hen een trigger is, wanneer leerkrachten zich bewust zijn waar deze trigger vandaan komt?
Vervolgonderzoek zou zich op deze vragen kunnen focussen.

LITERATUUR

Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T. & De Goede, M. (2013). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek.* Houten: Noordhoff Uitgevers.

Baars, A. (2009). De leraar in de spiegel in de praktijk van een school. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 48,* 472-475.

Berg, D. (1995, december 27). Emmanuel Levinas 1906 - 1995. Opgevraagd van http://trouw.nl

Boaszormenyi-Nagy, I., & Krasner,R. (1994). *Tussen geven en nemen. Over contextuele therapie*. Haarlem: Uitgeverij De Toorts.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.).* New York: Basic Books. (Original work published 1969)

Buber, M. (1977). *Ich and du.* Heidelberg.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46,* 367-391.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relation classroom climate. *Elementary School Journal, 110,* 119-141.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26(3),* 325-346.

Dillen, A (2004). *Ongehoord vertrouwen. Ethische perspectieven vanuit het contextueel denken van Ivan Boszormenyi-Nagy.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008*).* Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggresssive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37,* 588-599.

Grol, R.F., & Sent, E.M.(2015). De oorzaak van de crisis, dat zijn de anderen. *Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs* (Vol. 115, 28-30)

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2014). De invloed van affectieve leraarleeringrelaties op het schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 91,* 97-112.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacherstudent relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81(4)*, 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793

Rutte, M., Van Haersma Buma, S., Pechtold, A. & Segers, G. *Vertrouwen in de toekomst. Regeerakkoord VVD, CDA, D66 en ChristenUnie. 10 oktober 2017.* Regeerakkoord voor de periode 2017 – 2021. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/regering/documenten/publicaties/2017/10/10/regeerakkoord-2017vertrouwen-in-de-toekomst

Grasiano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*, 3-19.

Hamre, B. K., & Pinta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

Haycock, K. & Crawford, C. (2008). Closing the Teacher Quality Gap. *Educational Leadership, 65*, 14-19.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement.* London/New-York: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning.* London/New-York: Routledge.

Hattie, J. (2015). *What works best in education: the politics of collaborative expertise.* London: Pearson.

Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitschens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Science Communication, 4* (4), 478-510.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Paas, T. (2012). *COOL SPECIAAL. Technisch rapport meting schooljaar 2010/2011.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Mulligen, van, W., Gieles, P., & Nieuwenbroek, A. (2007). *Tussen thuis en school: Over contextuele leerlingbegeleiding.* Leuven: Acco.

Michielsen, M., Mulligen, van, W., Hermkens, L., (2010). *Leren over leven in loyaliteit: Over contextuele hulpverlening.* Leuven: Acco.

Mijland, I., (2016). Veeleisende ouders. *Vakblad voor Contextuele Hulpverlening. Jaargang 21 nr. 2.* (pp.13-18) .

Nicolai, N. (2001). Hechting en psychopathologie: een literatuuroverzicht. *Tijdschrift voor psychopathologie.*

Onderwaater, A. (2015). *De onverbrekelijke band. Inleiding & ontwikkelingen in de contextuele therapie van Nagy.* Amsterdam: Pearson.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, 199234). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Pierson, R (2013). *Every kid needs a champion.* Geraadpleegd van https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw&list=PLGEYq2S2CQ8LveMUewVrRmXxGOR_AwW0o

Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Spilt, J.L., & Oort, E.J. (2014). De invloed van affectieve leraarleerlingrelaties op het schools leren van leerlingen: Verschillen tussen basis- en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 91,* 97-112.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81,* 493 – 529. Schumen, H. (2007).

Schuman, H. (2007). Passend onderwijs - Pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46,* 267-280.

Sibley, C. G., & Overall, N. C. (2008). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences, 44,* 238-249.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43,* 39–60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003

Stevens, L., & Bors, G. (2015). *Pedagosiche tact. Op het goede moment het juiste doen, óók in de ogen van de leerling.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development, 79,* 1721-1735.

Spilt, J.L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., & Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the infuence on children's academic success. *Child Development, 83,* 1180-1195.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2015). Het Leerkracht Relatie Interview als hulpmiddel voor handelingsgerichte diagnostiek: Zicht op de invloed van de leerkracht bij gedragsproblemen van leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinisch Kinderpsychologie, 40 (1),* 17-27.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2010). Het Leerkracht Relatie Interview: Interviews met leerkrachten over hun relaties met gedragsmoeilijke kleuters. *Kind en Adolescent, 31*(2),58-70.

Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2014). Een cruciaal verschil. Gedragsproblemen van kinderen of relatieproblemen met kinderen. *Mensenkinderen, 141,* 4-8.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacherstudent relationships. *Educational Psychology Review, 23,* 457-477.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën, 91,* 366 -382.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Buyse, E. (2016). *Handboek Diganostiek in de leerlingbegeleiding: Kind en context. Interacties tussen leerkrachten en individuele leerlingen.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Tan, YJ, Quek, CLG & Fulmer, G. (2019). Validation of Classroom Teacher Interaction Skills Scale. *Asia-Pacific Edu Res* 28, 429–446

Van Den Eerenbeemt, E.M., & Van Heusden, A. (2008*). Balans in beweging. Ivan Boszormenyi-Nagy en zijn visie op individuele en gezinstherapie*. Haarlem: De Toorts.

Van der Meiden, J. (2014). Hoofdlijnen van de contextuele benadering: Een draai aan de caleidoscoop. *In Vereniging van contextueel werkers, Het contextuele gedachtegoed: verleden, heden en toekomst verbonden* (pp. 20-31). Geldrop: Print4me.

Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren.* Leuven: Uitgeverij Acco.

Van der Woud, L., Van Bokhoven, I., & Van Grinsven, V. (2018). *Monitor passend onderwijs Leerkrachten basisonderwijs.* DUO Onderwijsonderzoek & advies.

Verschueren, K., Cadima, J. & Doumen, S. (2014). De rol van leerkracht-kind interacties in de ontwikkeling van probleemgedrag tijdens de transitie naar de lagere school. *Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, 91* (5), 318-331.

Vernooy, K., van Minderhout, M. & Koomen, H. (2016). *Handboek Diganostiek in de leerlingbegeleiding: Kind en context. Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Van Beukering, T. Touw, H. (2014). *Professional in de spiegel - achtergronden.* Geraadpleegd op 02-05-2020,van https://wij-leren.nl/professional-in-de-spiegel.php

BIJLAGEN

Bijlage 1: Werving respondenten

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring respondenten

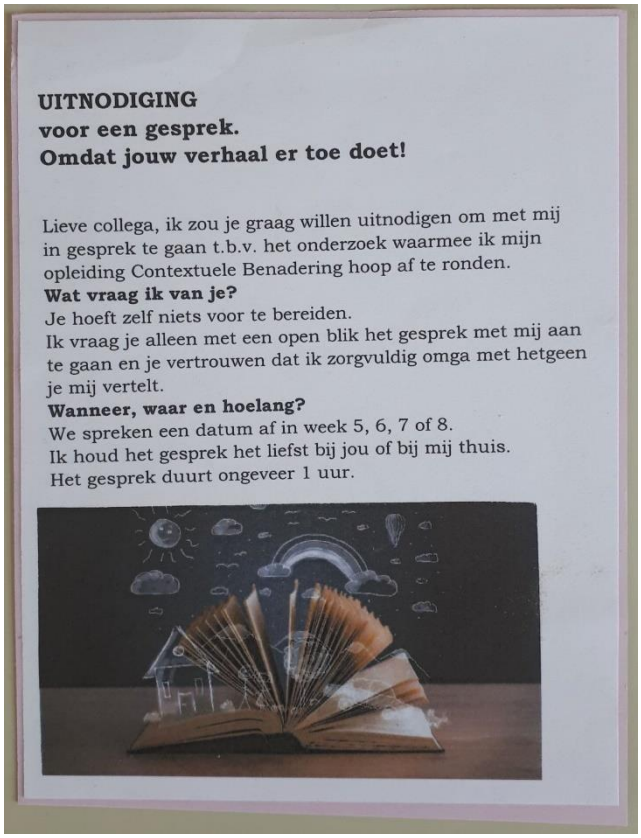
Bijlage 3: Interviewleidraad

Bijlage 4: Labelschema deelvraag 4

Bijlage 5: Toelichting verbanden kernlabels deelvraag 4

Bijlage 6: Casusbeschrijvingen deelvraag 5

Bijlage 1: Werving respondenten



UITNODIGING
voor een gesprek.
Omdat jouw verhaal er toe doet!

Lieve collega, ik zou je graag willen uitnodigen om met mij in gesprek te gaan t.b.v. het onderzoek waarmee ik mijn opleiding Contextuele Benadering hoop af te ronden.

Wat vraag ik van je?

Je hoeft zelf niets voor te bereiden.
Ik vraag je alleen met een open blik het gesprek met mij aan te gaan en je vertrouwen dat ik zorgvuldig omga met hetgeen je mij vertelt.

Wanneer, waar en hoelang?

We spreken een datum af in week 5, 6, 7 of 8.
Ik houd het gesprek het liefst bij jou of bij mij thuis.
Het gesprek duurt ongeveer 1 uur.

Bijlage 2: Toestemmingsverklaring respondenten

Hierbij verklaar ik mee te willen werken aan het onderzoek 'Een contextuele blik op de relatie tussen leerkracht en leerling', dat door Petra de Leeuw – van Dis van PCB De Zevensprong in Dronten uitgevoerd zal worden in het kader van de Master Contextuele Benadering aan de Chr. Hogelschool Ede.

Ik begrijp dat:

- Ik mijn medewerking aan dit onderzoek op ieder moment kan stoppen en zonder opgave van reden.
- Mijn gegevens anoniem worden verwerkt, zonder herleidbaar te zijn tot de persoon. ○ De opname vernietigd wordt na uitwerking van het interview.

Ik verklaar dat ik:

- Geheel vrijwillig bereid ben aan dit onderzoek mee te werken.
- De uitkomsten van dit interview verwerkt mogen worden in een verslag of wetenschappelijke publicatie. ○ Toestemming geef voor het maken van een geluidsopname tijdens het interview.

Naam:……

Datum:……

Handtekening:…….

Onderzoeker
Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat het onderzoeksmateriaal niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt dan voor het onderzoek 'Een contextuele blik op de relatie tussen leerkracht en leerling'.

Naam: …….

Datum:……

Handtekening:……

Bijlage 3: Interview leidraad

Doel:

Antwoord krijgen op de deelvragen:

- Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?
- In hoeverre spelen legaten en delegaten een rol in de interne werkmodellen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met gedragsproblemen?

Voorafgaand aan het interview:

- Collega bedanken voor medewerking door deel te nemen aan het interview.
- Korte uitleg over het doel van het interview en vertellen dat het gesprek wordt opgenomen.
- Toestemmingsformulier laten ondertekenen.

Topic	**Typen vragen**	**tijdsduur**
Gezin van herkomst a.d.h.v. playmobil poppetjes	- Wil je het gezin waarin je bent opgegroeid neerzetten met de poppetjes? -Kun je iets vertellen over het gezin waarin je bent opgegroeid? (verhuizingen, woonplaats) -Welk beroep hadden je vader en moeder? -Verder bijzonderheden (scheiding, ziekte) -Hoe heb je je kindertijd ervaren? -Welke rol had het geloof in jullie gezin? - Naar wie trok je vooral toe of wie was je voorbeeld? -Welke rol had en heb je in je gezin van herkomst? -Zijn er gebeurtenissen in je leven geweest die je vooral gevormd hebben? Kun je daar iets meer over vertellen? Wat maakte indruk en waarom?	15 minuten

Kwaliteiten a.d.h.v. kwaliteit-kaartjes	-Wil je (max) drie kwaliteiten-kaartjes neerleggen bij zowel je vader als je moeder? -Welke drie kwaliteiten-kaartjes geef je jezelf? -Hoe denk je dat mensen naar jou kijken? Wat waarderen zij in jou? -Is er overlap tussen de kaartjes? -Welke kwaliteit (of kwaliteiten) was (waren) er vooral belangrijk bij jullie thuis? Wat vonden je ouders belangrijk? Hoe weet je dat? Kun je een voorbeeld geven? (-Welke van deze kwaliteiten draag je hiervan zelf ook	20 minuten

	over naar je kinderen?) -Van welke kwaliteit zou je meer willen hebben en waarom?	
Opdrachten / overtuigingen / waarden ERFGOED **a.d.h.v. foto's (spel Kaarten op tafel)**	-Als je denkt aan de kwaliteiten of waarden die je ouders belangrijk vonden,welke foto's passen daar bij? - Welke opdracht(en) heb je van je ouders meegekregen? Passen daar dezelfde foto's bij? - Passen de kwaliteiten-kaarten bij de foto's? Leg ze dan bij elkaar. -Wat is het belangrijkste wat je van je ouders geleerd hebt? Waar ben je trots op? -Is er een opdracht waar je minder blij mee ment? Waarom? -Werd je vrij gelaten of juist niet? -Wat was absoluut uit den boze bij jou thuis? -Wat doe jij hetzelfde als je ouders? -Welke dingen vind jij belangrijk net zoals je ouders? - Welke dingen doe je juist anders? -Welke dingen vind jij juist niet zo belangrijk? -Herken/zie je bepaalde "familie-eigenschappen" of slogans die belangrijk zijn en steeds terugkomen? Bijvoorbeeld: "Een échte Janssen laat niet met zich sollen" of "wie goed doet, goed ontmoet".	20 minuten

Omgaan met gedragsproblemen	-Kiezen voor het vak onderwijs? -Omschrijf je zelf eens als leerkracht? -Wat is volgens jou het belangrijkste wanneer een leerling gedragsproblemen laat zien? -Welk gedrag van leerlingen in het algemeen triggert jou het meest? - Hoe ziet dat gedrag eruit? - Wat doet dat met jou? - Hoe reageer je? -Hoe zou je je relatie met deze leerlingen beschrijven? -Neem een leerling uit je huidige klas in gedachte die voor jou de grootste uitdaging vormt qua gedrag: - Welk gedrag zie je? - Wat doet dat met jou?	20 minuten
	- Hoe reageer je? -Hoe zou je je relatie met deze leerling beschrijven? -Hoe ben jij tot nu toe geholpen door bijv ib in je omgang met deze leerling? Kun je je verhaal doen?	
Koppeling opdrachten (legaten/delegaten) met omgang gedragsproblemen	-Kun je een koppeling maken naar een opdracht die je hebt meegekregen? (pak de foto erbij) -Wat valt je op? -Hoe zou dit komen?	10 minuten
Terugblik interview	-Hoe heb je dit gesprek ervaren? - Wil je nog iets kwijt?	

Bijlage 4: Labelschema deelvraag 4

Wanneer ervaren leerkrachten hun relatie met een leerling met gedragsproblemen als moeizaam en hoe uit dit zich?

Kernlabel 1: Het beeld dat leerkrachten van zichzelf hebben.								
Sub-labels	**Interview**							
Een leerkracht die:	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Zorgt voor een goede relatie met de leerlingen.	1:1 1:2 1:3			4:4 4:5				8:1
Een veilige en positieve sfeer wil creëren.		2:5 2:6 2:10	3:1			6:2 6:3	7:2	8:2 8:3 8:4 8:6
Duidelijke grenzen creëert en gestructureerd is.					5:2 5:3 5:12	6:1 6:4	7:1 7:28	
Stabiel en betrouwbaar is.				4:3				8:5

Kernlabel 2: Wat leerkrachten met name belangrijk vinden in hun klas.								
Sub-labels	**Interview**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Een veilige en positieve sfeer om goed te kunnen leren.		2:5 2:6 2:10	3:1			6:2 6:3	7:2	8:4
Goede relaties met leerlingen.	1:1 1:2	2:11		4:4 4:5				8:1
Een veilige plek bieden om leerlingen te kunnen helpen.								8:5 8:6

Duidelijkheid en structuur					5:2		7:1	

Kernlabel 3: Wat leerlingen vooral nodig hebben als zij gedragsproblemen laten zien volgens de leerkrachten.								
Sub-labels	**Interview**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Dat is per leerling verschillend.	1:5		3:3		5:5			
Goede relatie met leerkracht.		2:13 2:14 2:15		4:7 4:9 4:25			7:3	
Een leerkracht die de leerling begrijpt.		2:16	3:4	4:7 4:8 4:27		6:5		
Een leerkracht die duidelijkheid biedt.			3:2					
Een leerkracht die veiligheid biedt.								8:6

Kernlabel 4: Het type gedrag dat de leerkracht triggert waardoor de relatie moeizamer verloopt.								
Sub-labels	**Interview**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Gedrag waar moeilijk grip op te krijgen is.			3:5 3:9	4:28	5:14 5:18	6:12	7:4 7:6 7:7 7:10	8:11
Druk / onrustig gedrag.				4:10 4:13 4:14 4:26			7:12	
In een schulp kruipen / onbereikbaar.								8:7 8:8 8:9 8:10 8:12 8:14 8:15 8:20
Brutaal gedrag.					5:8 5:9 5:13			
Niet zichzelf zijn.		2:20 2:21						
Fysiek gedrag.	1:5 1:9							
Oneerlijk gedrag / liegen.						6:7 6: 9 6:10 6:11 6:12		
Geen waardering tonen.					5:10 5:16 5:17 5:24			

Kernlabel 5: Gevolgen wanneer de leerkracht zich getriggerd voelt en de relatie met de leerling moeizamer verloopt.								
Sub-labels	**Interview**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Irritatie / moedeloosheid.		2:39	3:10			6:8 6:13 6:14	7:13 7:19 7:25	8:18
Frustratie / ongeduld.	1:12 1:13	2:24 2:30 2:38	3:10	4:11 4:12				
Controle willen houden.	1:7 1:15	2:22	3:11	4:14 4:17	5:20 5:23		7:11 7:28	
Piekeren / schuldgevoelens / onzeker	1:8 1:16	2:24 2: 29		4:15			7:8	
Handelingsver-legenheid.		2:23 2:31 2:41					7:9 7:16 7:21	
Gevoel van afwijzing	1;11							8:16

Kernlabel 6: Oorzaak van het gedrag dat de leerling laat zien volgens de leerkracht.								
Sub-labels	**Interview**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Factoren in de leerling zelf.		2:33 2:34 2:35	3:15	4:23		6:6, 6:29	7:15 7:23	
Thuissituatie leerling.	1:17				5:6	6:19		
Groepsdynamiek.		2:26 2:32					7:20	
Leerkracht heeft te weinig grenzen aangegeven.		2:7 2:9 2:28						
Leerkracht heeft gedrag onvoldoende genegeerd.					5:20 5:21 5:25			
Onjuiste interventies doordat leerkracht zichzelf als persoon meeneemt.		2:25	3:7 3:12 3:16		5:26 5:27 5:28 5:29 5:32			

Bijlage 5: Toelichting verbanden kernlabels deelvraag vier

Respondent	Hoe ziet de leerkracht zichzelf en/of wat vindt zij belangrijk.	Type gedrag dat leerkracht met name triggert.	Gevolg	Is er een link te maken?
1	Begaan met leerlingen. Relatie belangrijker dan prestatie (1;1). Belangstelling voor leerling (1;3).	Fysiek gedrag (1;6)	Steeds minder contact en afwijzing. (1;11)	Ja
2	Sfeer is belangrijk (2;5) Belangrijk dat iedereen zich fijn voelt (2;6) Leerling willen begrijpen (2;12)	Clownesk gedrag (2;20) Leerling die niet zichzelf is uit bepaalde onmacht (2;21)	Het willen oplossen (2;22)	Ja
3	Leerlingen lekker in hun vel en met plezier naar school (3;1).	Niet stoppen / niet luisteren (3;5).	Onrust in de klas (3;6)	Ja
4	Stabiel en betrouwbaar (4;3).	Druk en ongeduldig gedrag (4;10, 4;13)	Ongeduldig reageren (4;11) Stem verheffen (4;12)	Ja
5	Structuur, duidelijkheid en grenzen zijn belangrijk (5;2). Sterk in duidelijkheid en grenzen bieden (5;12).	Brutaal gedrag (5;8). Als een leerling tegenspreekt of niet stopt (5;13 en 5;14).	Woordengevecht met leerling (5;20)	Ja
6	Duidelijkheid en regels (6;1). Sfeer is belangrijker dan leren (6;2).	Liegen en oneerlijk gedrag (6;7).	Irritatie en teleurstelling (6;8)	Nee
7	Duidelijkheid en structuur zijn belangrijk en weet hoe ze het wil hebben (7;1).	Ongehoorzaam gedrag wat niet stopt (7;6).	Niet weten wat te doen (7;8).	Ja
8	Naar kinderen luisteren en helpen (8;5).	Onbereikbaar gedrag, leerlingen die zich niet laten helpen (8;14).	Afwijzing voelen en uit contact gaan met leerling (8;14).	Ja

Tabel 4: Overzicht link tussen hoe leerkracht zichzelf ziet en type gedrag dat triggert.

Leerkracht één ziet zichzelf als een leerkracht die begaan is met haar leerlingen en waarbij de relatie met haar leerlingen belangrijker is dan de prestatie. Dit toont ze door belangstelling te hebben voor haar leerlingen. Een leerling die fysiek gedrag vertoont, zoals slaan en schoppen, triggert haar het meest. Wanneer de leerling niet lijkt te stoppen met dit gedrag wordt de relatie met deze leerling moeizamer. Er is steeds minder contact en de leerling wijst de leerkracht zelfs af door niet op haar te reageren als zij iets tegen hem zegt.

Leerkracht twee vindt een goede sfeer in haar klas belangrijk. Ook ziet zij zichzelf als een leerkracht die het belangrijk vindt dat iedereen zich fijn voelt en dat zij begrijpt waarom leerlingen zich op een bepaalde manier gedragen. Een leerling die clownesk gedrag vertoont en die niet zichzelf is uit een bepaalde onmacht triggert haar het meest. Mogelijk omdat zij deze leerling niet begrijpt. Dit gedrag wil zij graag oplossen.

Leerkracht drie vindt het vooral belangrijk dat leerlingen lekker in hun vel zitten en met plezier naar school komen. Gedrag dat niet stopt triggert haar het meest. Hierdoor gaat er onrust in haar klas heersen en dit is voor niemand fijn.

Leerkracht vier ziet zichzelf vooral als een stabiele en betrouwbare leerkracht. Druk en ongeduldig gedrag triggert haar het meest. Het zorgt ervoor dat ze ongeduldig wordt en haar stem gaat verheffen.

Leerkracht vijf omschrijft zichzelf als een leerkracht die sterk is in duidelijkheid en grenzen bied. Een leerling die brutaal is, haar tegenspreekt of niet stopt triggert haar het meest. Er ontstaat dan een woordengevecht met betreffende leerling.

Leerkracht zeven vindt structuur en duidelijkheid belangrijk en zij ziet zichzelf als een leerkracht die precies weet hoe ze het wil hebben. Ongehoorzaam gedrag dat niet stopt is voor haar een trigger. Het gevolg is dat zij niet weet wat ze moet doen.

Leerkracht acht vindt het vooral belangrijk om naar leerlingen te luisteren en hen te helpen. Leerlingen die onbereikbaar lijken of zich niet willen laten helpen zijn voor haar een trigger. Ze voelt zich afgewezen.

Bijlage 6: Casusbeschrijvingen per leerkracht

N.a.v. deelvraag 5:
Zijn er in de verhalen van leerkrachten verbanden te ontdekken tussen legaten en delegaten van de leerkracht en in hun omgang met kinderen met gedragsproblemen?

Leerkracht 1 (A) a. Type gedrag dat leerkracht triggert

Leerkracht A geeft aan dat een leerling die fysiek gedrag vertoont, zoals slaan en schoppen, haar het meeste triggert. Wanneer de leerling niet lijkt te stoppen met dit gedrag wordt de relatie met deze leerling moeizamer. Er is steeds minder contact en de leerling wijst de leerkracht af door niet op haar te reageren als zij iets tegen hem zegt. Leerkracht A ziet dat medeleerlingen bang voor zo'n fysiek jongetje zijn. De situatie in de klas lijkt onveilig, wat zij vervelend vindt. Ook heeft A last van schuldgevoelens doordat ze minder aandacht heeft voor de andere kinderen in haar klas, omdat ze veel bezig is met het jongetje wat haar triggert. Onderstaande citaten illustreren het verhaal van A.

(Wanneer ervaar jij je relatie met een leerling wel eens als moeizaam?) *"Ik zie een manneke die heel fysiek is.. Heel fysiek! ...Maar heel fysiek .. heel fysiek. En dan niet van: O, wat ben jij lief en ik geef jou een aai, maar heel erg van RAM RAM! Schop, schop, schop.." (1;6).*

(En wat doet dat met jou als jij dat ziet? Wat gebeurt er dan?) "*Dan dan is het gewoon onveilig voor de klasgenoten, want je ziet ook klasgenoten die ..die echt bang van hem zijn. Omdat ze weten dat je meteen een knal voor je kanis kan krijgen. Dus ik wil niet dat het onveilig in de klas wordt. Ehm.. Dus ik ga het inderdaad verbieden" (1;7).*

"Zo fysiek iedereen ram.. een schop en weet ik veel geeft. Want dat zie je gebeuren en je ziet dat de kinderen daar ook bang van worden. En je wil dat het veilig is voor iedereen op school dus dat triggert me meer dan een mannetje die zich een beetje afgezonderd omdat dat bij zijn ja.. stoornis is een groot woord.. Maar toch wel een stoornis hoort. Dus ja dit.. dit mannetje dat triggert mij meer"(1;9).

(Hoe zou je je relatie met dit mannetje omschrijven?) *"Als ik kijk naar het begin van het jaar en hoe het dit jaar verlopen is, is het bergafwaarts gegaan" (1;10).*

"Ja.. en dat zag er aan het begin van schooljaar niet zo uit. Is echt in de loop van.. nou het is nog maar een half jaar.. we hebben het rapport met een half jaar.. Dus maar binnen een half jaar is het heel erg... heel jammer.." (1;18)

"Maar.. ja.. dat gaat heel erg irriteren als een kind jou.. jou roepen negeert en dat je er dus naar toe moet. Bij de arm. Kijk me aan. Hier zijn mijn ogen. Kijk me aan. En eh.. Ja dat maakt wel iets in je los van.. bloed onder je nagels, zeg maar... vandaan" (1;12).

“En buiten is hij dus ook.. voelt hij ook de vrijheid en gaat dan helemaal uit zijn dak en denkt juf ziet me toch niet. En ik moet hem buiten dus extra in de gaten houden, omdat daar steeds van alles gebeurt en...eh..”(1;15).

“Ik ervaar dat zelf ook als heel vervelend dat ik alleen maar op hem moet letten en helemaal geen aandacht meer heb voor de andere leerlingen.. kan ik me wel schuldig over voelen” (1;16).

b. Thema’s vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van A kwamen met name de thema’s ‘omzien naar elkaar’, ‘verlangen naar harmonie’ en ‘het belang van relaties’ naar voren. A vertelt hoe zij in haar gezin van herkomst een bemiddelaar was. Er waren veel ruzies tussen haar moeder en haar zus. Zij zag hoe met name haar vader tussen deze ruzies instond tussen haar moeder en haar zus. A verlangde juist naar harmonie, het goed met elkaar hebben. Haar vader heeft haar voorgeleefd wat het belang is van goede relaties. Deze goede relaties zijn nodig in je werk, in je sociale leven, en helpen je verder. A heeft van haar beiden ouders gezien hoe zij omkeken naar anderen buiten het gezin.

“Maar ook omdat de band van mijn vader.. eh mijn zus en mijn moeder zo lastig was. Ik ging er misschien ook wel voor vluchten. Ik zie dat ... Zag dat toen niet als vluchten, maar ik kan er dus niet tegen als er geen harmonie is. Daar kan ik niet tegen..”(1;26)

(Kan je ook herinneren wat jouw rol in het gezin was?) *“Ja, ook wel een beetje een soort mediator. Ik was wel een soort mediator” (1;32).*

“Maar het was heel mooi, want we hebben ook wel reünies gehad van onze weg.. en het was heel mooi dat mijn ouders hebben dus met de hele weg of het nou grote dikke boeren waren van gewoon hele kleine keutelboeren.. met iedereen hadden ze een heel goed contact”(1;38). “Dus het waren ook wel eigenlijk beetje verschillende generaties, maar daardoor ging die samenwerking dus nooit.. echt nooit, echt nooit wat trammelant. Nooit wat geweest” (1;40).

(Welke kwaliteiten stonden vooral centraal in jullie gezin?) *“Zoiezo sociaal. Dat je verder kijkt dan je eigen gezinnetje. Dat je gewoon met de ander begaan bent. En omkijkt naar de ander vooral euh. En ook verantwoordelijk.. Verantwoordelijk. Niet alleen maar binnen je gezin, maar ook daarbuiten. Uhm, nou eerlijk ja eerlijk natuurlijk ook.. Krijg je ook van huis uit mee. En betrouwbaar ook. Uhm. Empathisch heeft eigenlijk ook wel weer een link naar sociaal” (1;51).*

(Op welke opdracht ben jij het meest trots die jij hebt gekregen van je ouders?) *“Ik denk ... Uhm.. deze, en daarbij denk ik dan aan het omzien naar elkaar en mensen helpen die het moeilijk hebben dat. Dat denk ik dat.. Dat wel.. dus dat zou dan wel een beetje bij dit passen, maar denk wel dat dat uhm. Daar ben ik, denk ik wel het meest trots op. Ja (1;52).*

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?

A ziet zichzelf als een leerkracht die begaan is met de leerlingen en ouders en vindt de relatie het belangrijkste. Vanuit haar gezin van herkomst heeft zij dit meegekregen. Eén van de opdrachten die zij als kind had was die van bemiddelaar en het zorgen voor en verlangen naar

harmonie. Er lijkt een verband te zijn tussen het type gedrag dat haar in een klas met name triggert, namelijk die van de leerling die de harmonie in gevaar brengt. Zijn fysieke gedrag zorgt voor een onveilige situatie. Daarnaast geeft J aan dat het contact met deze leerling gaandeweg het schooljaar steeds minder is geworden, terwijl zij juist streeft naar een goede relatie met haar leerlingen.

Ziet leerkracht zelf een verband?

A ziet zelf een link doordat het type gedrag dat haar triggert haaks staat op hoe zij het vanuit haar gezin van herkomst geleerd heeft. Dit blijkt uit het volgende citaat:

Dat gedrag van W doet iets me je. Kun je een link leggen naar hoe.. wat jij fijn vindt hoe mensen in het algemeen met elkaar omgaan. Hoe jij met mensen om wil gaan. Waarom triggert dit mannetje jou nou zo? "*Nou, dat sociale en die verantwoordelijkheid dat.. dat.. Ja, dat hij dus zo met zijn klasgenoten omgaat.. Dat ze.. Dat er een hele boel bang van hem worden. En zijn.. Zijn al. Ja, dus dat zijn eigenlijk allemaal wel dingen die hier mee te maken hebben die.. die.. de andere kant op slaan bij het mannetje (1;54).*

Leerkracht 2 (B) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht twee, B, geeft aan dat zij vooral getriggerd raakt als kinderen niet zichzelf zijn en dit uiten door bepaalde grapjes te maken. Dit gedrag noemt zij clownesk gedrag. Volgens N gedragen leerlingen zich op deze manier uit een bepaalde onmacht. N vertelt dat ze dit gedrag graag wil fixen, omdat ze oplossingsgericht is. Wanneer zij merkt dat dat niet lukt, voelt ze zich handelingsverlegen, onzeker en gefrustreerd. Onderstaande citaten illustreren het verhaal van N.

"Ik denk clownesk gedrag"(2;20).

"Dat kinderen grapjes ofzo maken waarin je merkt van ze zijn eigenlijk niet zichzelf. Dat ze het doen uit een bepaalde onmacht. Of dat.. Dat triggert bij mij"(2;21)

"Ja, ik ben heel oplossingsgericht dus ik wil dat graag fixen"(2;22).

"En als ik merk dat dat niet kan of.. nou ja.. dan kom je in een soort van handelingsverlegenheid"(2;23).

".. en dan.. ja.. dan kan ik daar wat onzeker van worden en ook wel gefrustreerd" (2;24).

"Maar als hij zich dan weer.. al hij zo bijzonder gedrag liet zien dan was mijn geduld soms echt wel eens op" (2;38).

"Of ik liet hem maar. Dan had ik er echt even de puf niet meer voor"(2;39).

b. Thema's vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van B kwamen met name de thema's 'doe maar normaal' en 'hard werken / toewijding' naar voren. B vertelt over haar fijne jeugd waarin zij een warme band met beide ouders en haar broers en zussen had en nog heeft. Haar ouders hebben haar voorgeleefd om je hart te volgen en de dingen met toewijding aan te pakken. Haar ouders zijn no-nonsense mensen. *"Nou, ik denk wel dat de manier zoals mijn ouders in het leven stonden en staan.. ons eigenlijk allemaal wel gevormd heeft. Want mijn ouders zijn hele no nonsens mensen en harde werkers en doe maar gewoon" (2;49).*

"Maar als je ergens voor gaat dan ga je daar ook voor. Je doet je best" (2;50).

"Eerst mijn vader. Nuchter, want dat is hij gewoon. Toegewijd.. Hij was altijd.. Ja.. zij zijn wel een voorbeeld voor ons hoor" (2;60).

"Dit was gewoon een opdracht. Dat doe je gewoon: aanpakken" (2;67).

"Het is gewoon een karakter eigenschap van mijn vader. Nuchter. Doe maar normaal dan doe je al gek genoeg" (2;68).

"Deze toch ook wel denk ik, want ik heb er niet heel erg last van gehad, maar als ik nu terugdenk ja het was gewoon heel duidelijk dit mag wel. ho.. dit doen we niet. Die grens was heel duidelijk. En daar acteerden we allemaal gewoon prima in" (2;70).

"Mijn ouders zijn heel erg van.. eh.. Ga je eigen weg maar. Ga maar doen. Vertrouw er maar op. Ga maar. Dat"(2;71).

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?

Er lijkt een verband te zijn tussen het type gedrag dat B met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Met name de opdracht 'doe maar normaal' lijkt verband te houden met het type gedrag dat B triggert, een leerling die zich uit onmacht clownesk gedraagt.

Ziet leerkracht zelf een verband?

B ziet een link tijdens het interview. Dit blijkt uit onderstaande citaten.

(Wat jij in het begin zei: wat bij jou naar boven kwam wat jou.. Bepaald gedrag wat jou triggert was clowneske gedrag. Kun je daar een link leggen naar hoe jij zelf bent opgevoed? Waarom is dat hetgeen wat jou.. het eerste bij jou naar boven kwam?) *"Het is dus heel grappig dat je dat zo zegt, want dat was bij ons helemaal niet. Helemaal echt... Echt gewoon helemaal niet!"(2;73)*

"Ja, inderdaad! Doe maar gewoon! Grappig dat je dat nu zo zegt. Inderdaad. Dus dat is gewoon mijn eh.. allergie?"(2;74).

"Wel grappig dat inzicht...Om dat te linken zeg maar aan je eigen opvoeding" (2;75).

Leerkracht 3 (C) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht drie, C, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer een leerling niet stopt met zich op een bepaalde manier te gedragen terwijl ze daar al meerdere keren om gevraagd heeft. C geeft aan dat het haar triggert dat een leerling de keuze niet zelf maakt om te stoppen met zich vervelend te gedragen. De volgende citaten illustreren dit:

"Vaak is het het gedrag dat op een gegeven moment.. Als iemand doorgaat. Als ik het heel duidelijk heb gezegd en dit is het, nu moet je stoppen en dan maar door blijven jennen, door blijven etteren zeg maar. Dan op een gegeven moment denk ik wel: En nou is het klaar!"(3;5)

"Maar het is meer het grensoverschrijdende gedrag wat eigenlijk niet meer hoort. En dan maar doorgaan. Toch nog even een tikje doorgeven of toch maar even aan die stoel zitten of toch maar even die andere willen laten struikelen terwijl je al een paar keer hebt gezegd dat het moet stoppen"(3;9).

"Nee dan heb je de keuze of je doet het nu zoals ik het je vraag of de keuze je gaat door, maar dan staat dit er tegenover"(3;11).

"Dat het meer de achterliggende gedachte is: Je hebt altijd de keuze om je te gedragen zoals jij wilt.. Ik denk dat daar de achterliggende gedachte ligt ook van goh... Maak 'm nou voor jezelf.. Maak het jezelf nou eens makkelijker... (3;15).

b. Thema's vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van C kwamen met name de thema's "zelfstandigheid", "aanpakken" en "eigen keuzes maken" naar voren. C vertelt dat haar ouders haar gestimuleerd hebben om zelfstandig te zijn en aan te pakken. Haar ouders hebben haar dit voorgeleefd door bewuste keuzes te maken in hun eigen leven en het daarnaast ook te benoemen naar hun kinderen. Dit blijkt uit de volgende citaten:

"En aanpakken dus we gaan door. En af en toe zien we het even niet.. dan stoppen we even en dan gaan we weer door"(3;30).

"Mijn vader heeft wel altijd gezegd van kijk goed van. Wat wil je. En onderzoek. Kijk of dit ook bij jou past. Dat heeft hij wel altijd meegegeven"(3;33).

"..blijf niet staren op één ding, maar verbreedt het om ..inderdaad het onderzoekende gedeelte en die zorgt dat je zelfstandig blijft. Want dat heb je nodig vooral, omdat de wereld heel hard gaat veranderen. En dat zeiden ze dus ook omdat mijn moeder natuurlijk thuis was. Ze zeiden de wereld gaat heel hard veranderen waarin de vrouw het ook nodig heeft.. Dus ook ik werd gepusht om gewoon een goede opleiding te volgen" (3;38).

"Maar ook keuzes. Het hoeft niet nu. Het kan ook een andere keer. Of je staat ergens voor je, hoeft niet te blijven. Je kan ook kiezen om te stoppen met werken of wat.. Altijd. Er is altijd een keuze dus kies voor waar je gelukkig van wordt (3;41).

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?
Er lijkt een verband te zijn tussen het gedrag dat C met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Dit blijkt met name uit het thema 'eigen keuzes maken'. Dit thema komt zowel voor in hetgeen C vertelt over het gedrag dat haar triggert en hetgeen zij vanuit huis heeft geleerd. C heeft geleerd dat je altijd een keuze hebt, ook hoe je je gedraagt. Dit verlangt zij ook van haar leerlingen. Als een leerling dit niet doet of niet kan lijkt haar dit te triggeren.

Ziet leerkracht zelf een verband?

Als C gevraagd wordt of zij een verband ziet tussen het gedrag dat haar triggert en hetgeen zij heeft meegekregen vanuit haar gezin van herkomst zegt zij hier het volgende over: *"Eeh.. nee ik kan zo even snel geen link leggen.." (3;15)*

Leerkracht 4 (D) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht vier, D, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt als een leerling erg ongeduldig is. Beweeglijk, luid en onverwachts gedrag van een leerling is voor haar ook een trigger. De volgende citaten illustreren dit:

"Eh.. nou.. tegen me praten, roepen van alle kanten tegelijk en niet wachten totdat ik ze aankijk. Dus zeg maar heel ongeduldig gedrag naar mij toe. Dat vind ik lastig"(4;10).

"Uhm.. heel erg aanwezig en met heel veel geluid" (4;13).

"En heel veel beweging. Waardoor je steeds denkt: ik houd het goed in de gaten. En dan flip flop flop. O, wacht, nu heb ik toch iets niet gezien (4;14).

"Nee, maar je kan daar ook niet op op inspringen, omdat het zo plotseling.. en heen en weer gaat en ehm.. moeilijk tot rust te brengen is"(4;29).

b. Thema's vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van D kwamen met name de thema's 'stabiel' en 'betrouwbaar' naar voren. D vertelt dat met name haar vader haar voorbeeld was als kind. Een stabiele, betrouwbare, nuchtere man, waar je op kon rekenen. D ziet zichzelf ook als stabiel en betrouwbaar. De volgende citaten illustreren dit:

(Wat voor type man is jouw vader?) "*Heel lief, heel geduldig. Altijd heel stabiel. Ja ja, altijd behulpzaam naar anderen toe. Mijn moeder zegt wel eens: maar nu eerst die klussen hier, want dan is hij weer iedereen helpen met de computer" (4;35).*

"Ja ja ja. Ja, ik heb ook meer van mijn vaders kant qua uiterlijk, qua doen en laten"(4;36).

(Bij je vader pakte je heel snel stabiel. Kun je daar iets over vertellen*?) "Wat ik zei die die is altijd qua emoties, gewoon, euh, nuchter, stabiel, euh. Rustig" (4;38).*

“Ja, maar dat past wel bij allebei ook hoor, want ze zijn wel euh, open voor de wereld en euh. Euh, vragen ook bij mensen naar hoe het met ze gaat. En uhm gaan daar ook zorgvuldig mee om ze zijn geen roddelaars. Nee, nee, nee”(4;39).

“.. en ik denk ook wel dat ik een stabiele factor ben” (4;46).

“Nou, ik heb mezelf altijd behoorlijk goed in de hand”(4;48).

“Vloeken, ja.. vloeken en euh, nare woorden zeggen. Ja, dat deden wij niet. Nee, daar werden we echt op afgerekend en niet baf, baf. Maar dan werd even uitgelegd wat een smeerlap was en omdat je zo iemand niet noemde. Nee dat (4;54).

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?

Er lijkt een verband te zijn tussen het gedrag dat D met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Een leerling die druk, luid en onverwachts gedrag laat zien is alles behalve stabiel en betrouwbaar. Dit is juist wat D belangrijk en prettig vindt.

Ziet leerkracht zelf een verband?

D ziet niet zozeer zelf een verband tussen het gedrag van een leerling dat haar met name triggert en hetgeen zij vanuit huis mee gekregen heeft.

Leerkracht 5 (E) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht vijf, E, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer een leerling een brutale, grote mond heeft of wanneer een leerling haar tegenspreekt. Wat uit haar verhaal ook valt op te maken, maar wat ze zelf niet zo letterlijk benoemd, is dat het haar triggert wanneer zij geen waardering krijgt van een leerling terwijl zij haar tijd en energie geeft. Onderstaande citaten illustreren dit:

“Het meeste triggert mij toch wel brutaal gedrag. Dus echt brutaal. Dat vind ik ook wel lastig om mee om te gaan. Dus brutale mond, grote mond”(5;8).

“Ik had pas nog met een kereltje. Dan wil je proberen te helpen, maar dan eh.. Nee, dan gaat dan. Of je krijgt een grote mond terug, dat ik denk: Maar ik doe mijn best voor jou”(5;10).

“Maar ook momenten dat hij dan een grapje maakt. Dan kan hij niet stoppen. Er zit geen rem op zeg maar. Het wordt gewoon op een gegeven moment vervelend. En dan spreek je hem aan en dan krijg je…. Gggrrrrr…”(5;14)

“Ik doe na schooltijd wel eens een spelletje met één van de leerlingen. Plusspel en doet hij ook veel aan mee. Maar dat kan ook nooit leuk. Dat moet altijd een beetje overdreven. Dat ik dan denk: nou, we zijn toch leuk bezig? Ik stop nu tijd in jullie! Wat ik ook leuk vind. Maar ja,..”(5;16).

“Ik krijg het dan niet terug”(5;17).

“Dat is toch meer gedrag.. Ook het stukje brutaal. Het hele brutaal zijn.. Nee, dat vind ik erg lastig. Want ja, ik ben heel erg van.. grenzen stellen daarin. Dus hier stoppen we en dan nog doorgaan, zeg maar. Dat vind ik een hele lastige”(5;18)..

“Ja, want ik kan bijvoorbeeld in een les wel zien: O, jij vindt vandaag deze les echt niet leuk. En als ik daar dan wat van zeg krijg ik eigenlijk al gelijk een boze houding, zeg maar”(5;24).

“.. Ik heb.. Ik heb gewoon héél vaak het gevoel, het idee dat ik niet gezien wordt. En dan is het negen van de tien keer niet eens zo. Het is zo'n groot gevoel..”(5;36).

b. Thema’s vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van E kwamen met name de thema’s “erkenning en aandacht missen”, “grenzen opzoeken” en “gehoorzamen” naar voren. E vertelt over haar bijzondere jeugd waarin zij vooral erkenning en aandacht van haar ouders gemist heeft. Haar vader was en is haar voorbeeld. E heeft het erg gemist dat haar vader zijn waardering en goedkeuring naar haar niet uitte. Haar vader was veel van huis en haar moeder kon de opvoeding van de twee kinderen niet aan. Moeder kon geen grenzen aangeven wanneer E brutaal was of de grenzen opzocht en dreigde dan dat als vader thuis kwam uit zijn werk hij straf zou geven. E werd dan door haar vader naar haar kamer gestuurd of kreeg een klap. E is ook in haar volwassen leven nog op zoek naar erkenning en aandacht van haar ouders. Onderstaande citaten illustreren dit:

(Kun je je ook herinneren wat je moeder vooral moeilijk vond als zij dan alleen thuis was met twee kinderen?) *“Ja, ons gedrag... Ik was wel wat mondiger. Ik had snel een grote mond en daarmee omgaan... Dat herken ik nog wel bij haar. Ze weet dan niet wat ze moet, zeg maar”(5;46).*

“Ja, ik was wel een beetje papa's kindje. Eigenlijk nog wel.. Maar ook wel het stukje goedkeuring.. Ik vond heel belangrijk... Papa, die is niet zo uitgesproken. Dus die zou niet gauw zeggen: Ik ben trots op je of je doet het goed” (5;50).

“En toen was er heel veel zorg om mama. En later was er altijd wel wat met.. en dat is trouwens nog steeds zo.. altijd wel wat met mijn broertje. Dus ging alle zorg daar heen”(5;61).

“Dat mijn vader echt zei: maar jij red je wel. Dus dat is wel een beetje de draad, denk ik” (5;62).

“Ja, deze past bij mama, maar kan ook de negatieve kant uit. Ja.. ik vind het voor mama heel erg lastig.. Een.. ja.. die soms, die kan... maar ook niet altijd. Maar dat is eigenlijk bij alles. Ja.. aandacht.. maar dan denk ik gelijk in het negatieve.. aandacht vooral voor zichzelf.. Maar goed,.. ja.. Dat is dus wel even confronterend”(5;67).

(Voor jouw vader pakte je gelijk grenzen stellen. Je vader was dus heel duidelijk in wat wel en niet mocht?) “ *Je wist wel waar je.., daar moest je niet overheen gaan, want dan had je wel een probleem”(5;70).*

“Dat was voor mij vaak naar mijn kamer en als hij echt heel boos was... dan kwam daar toch wel de hand bij, zeg maar. Ja, dat was in die tijd natuurlijk normaler als nu. Ja, dan werd je gewoon geslagen”(5;71).

(Je gaf aan: Bij mijn vader wist ik precies hoe ver ik kon gaan, maar bij mijn moeder kon ik nog wel eens een grote mond opzetten.) *“Ja, maar mijn moeder heeft haast geen grenzen. Uiteindelijk.. Als ik maar lang.. heel erg trouwens, maar dat doe ik eigenlijk nog steeds.. als ik maar lang genoeg doorzeur en lang genoeg erover heen ga dan zegt ze toch wel ja. Dat duurt soms een halve dag, maar uiteindelijk.. Dat heb ik mijzelf ook gewoon aangeleerd” (5;81).*

“Nee, ik zou eigenlijk wel graag zien dat ze grenzen stelt, maar ik heb er zelf.. Het is echt aangeleerd gedrag, want ik deed het aan het aan het begin van onze relatie bij mijn man ook. net zolang doorzeuren en dan hopen.. Ik denk dat ik daar vroeger grenzen nodig in had gehad, maar die waren er niet” (5;82).

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?

Er lijkt een duidelijk verband te zij tussen het gedrag dat E met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. E heeft het gemist dat haar moeder niet in staat was om grenzen te stellen. Die wil zij als leerkracht juist wel bieden. Een leerling die haar grenzen overgaat triggert haar. Zelf heeft E als kind een brutale en grote mond gehad naar haar moeder. Ditzelfde gedrag van een leerling triggert haar nu. Ook blijkt uit haar verhaal dat ze erkenning gemist heeft. In haar werk als leerkracht triggert het haar ook wanneer zij het gevoel heeft geen erkenning te ontvangen van haar leerlingen.

Ziet leerkracht zelf een verband?

E geeft aan dat er misschien een verband zou kunnen zijn tussen het gedrag dat haar triggert en wat zij vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Dit blijkt uit het volgende citaat:

(Zou het zo kunnen zijn dat een kind in jouw klas met een brutale mond en jou triggert.. dat dat hier hier mee te maken heeft*?) “Ja, op het moment dat ik het gevoel heb dat die hier overheen komt, zeg maar. Ik denk dat dat wel.. Misschien heeft het ermee te maken. Ja, dat zou kunnen..”(5;82)*

Leerkracht 6 (F) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht zes, F, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer een leerling oneerlijk is en niet luistert.

“Liegen! Liegen vind ik echt verschrikkelijk! Moet je niet bij mijn doen”(6;7)

“De schuld op een ander schuiven.. Daar kan ik echt heel slecht tegen! Onrecht ..verschrikkelijk. Eerlijk zeggen. We kunnen er allemaal wat van vinden, maar je bent wel eerlijk geweest. Dat is belangrijk” (6;9).

(Omschrijf dat gedrag eens?) *"Nou, ik vind het dus niet altijd even eerlijk"(6;11).*

"En hij denkt dat dingen soms zo moeten terwijl het zo niet moet. Gaat ook heel snel aan het werk, maar luistert niet"(6;12).

b. Thema's vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van F kwam met name het thema 'aanpakken' naar voren. Een link tussen dit thema en het gedrag dat F met name triggert is niet gelijk te maken.

Ziet leerkracht zelf een verband?

Mogelijk is er wel een verband naar bepaald type ouders wat F triggert. Zij zegt hier zelf het volgende over:

(Als je dat gedrag allemaal bij elkaar ziet kun je een link leggen naar wat jij juist belangrijk vindt of wat jij hebt meegekregen? Waarom juist dat blijkbaar iets met jou doet*?) "Dat is een hele goede vraag. eeh.. Nou, ik denk dat die ouders niet zijn wat mijn ouders zijn en dat die ouders ook niet zijn...eh.. Hoe. hoe.. Ik kijk naar kinderen. Ze zijn wel ambitieus. Maar ze hebben héle hoge eisen. Ze zijn eigenlijk niet tevreden"(6;21)*

Leerkracht 7 (G) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht zeven, G, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer een leerling ongehoorzaam gedrag laat zien en zij hier geen grip op krijgt. Onderstaande citaten illustreren dit:

"Ja, als ik er geen grip op heb. Als het zo ver gaat dat je er geen grip meer op hebt" (7;4).

"Dat je er moedeloos van wordt.. Dat je denkt: Wat moet ik hier nu weer mee?"(7;5)

"Kinderen die dus dingen doen die niet mogen. En dat heb ik er al heel vaak wat van gezegd en het dan toch weer doen"(7;6).

"Ja laat ik G als voorbeeld nemen. Daar is… Op zo'n kind heb ik geen grip"(7;7).

"Of als je 100 keer al hebt gezegd van dat we dat niet doen. En dan het positieve benoemen en dan toch weer de 101ste keer gebeurt het weer dan enk ik...ppff..."(7;10).

"Ja, dan kan ik wel boos worden.. Wat ik laatst zei weet je nog: En ík ben hier de baas dus je luistert nu als ik wat zeg!"(7;11)

"..soms heb je een dag dan zit 'ie continu achterstevoren en klept overal tussendoor of maakt veel ruzie met andere kinderen. Dan word je daar weleens moedeloos van"(7;13).

b. Thema's vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van G kwam met name het thema ‘houden aan afspraken’ naar voren. G vertelt over haar fijne jeugd waarin haar moeder zorgzaam was en haar vader liefdevol met duidelijke regels en afspraken. De grenzen waren duidelijk in het gezin. Je gedraagt je en kleurt niet te veel buiten de lijntjes. Onderstaande citaten illustreren dit:

“En ik wil gewoon dat het goed gaat. Ik wil gewoon dat als er afspraken gemaakt worden mensen zich daaraan houden en dat... Dat je eerlijk bent en dat je goed met mensen omgaat. Daar sta ik voor en hou ik van jou (7;39).

“Nou deze vind ik wel een beetje bij je dat rechtvaardig en verantwoordelijk ook horen.. Van wat.. Wat.. Wat mag.. En kan en niet. Niet te veel buiten de lijntjes kleuren (7;40).

(Je zei net bij dit plaatje: Wat mag je doen, wat kun je doen. Wat zijn de afspraken? Daar houd je je aan. Het past ook bij verantwoordelijk, rechtvaardig past er ook bij. Denk je dat je ouders dat ook echt hebben geleefd aan jou?) *“Ja zeker wel.”* (Hoe deden ze dat?) *“Dat heb ik aan ze gezien..(7;41).*

Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?

Er lijkt een verband te zijn tussen het gedrag dat G met name triggert en hetgeen zij aan opdrachten vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. Voor G is het vanzelfsprekend dat je je aan gemaakte afspraken houdt en je je gedraagt, zeker wanneer daar om gevraagd wordt. Een leerling die zich hier niet aan houdt, triggert haar.

Ziet leerkracht zelf een verband?

Deze vraag is tijdens het interview niet aan bod gekomen.

Leerkracht 8 (H) a. Type gedrag dat de leerkracht triggert

Leerkracht acht, H, geeft aan dat zij zich vooral getriggerd voelt wanneer leerlingen zich afsluiten, onbereikbaar zijn en geen hulp accepteren. Ze praat hier uitvoerig over.

“Zoals L. Die uhm.. Ik weet waar het vandaan komt, maar ik vind het verschrikkelijk irritant als hij in zijn schulp kruipt en dan gewoon niet meer te bereiken is. Dan denk ik: Doe effe normaal!”(8;7)

“Oh, en dan gaat hij in zo'n hoekje staan en denk ik: Gggrrr... Wat irritant dit! Daar kan ik heel slecht tegen. Echt heel slecht tegen”(8;8).

“..maar dan is het gewoon heel irritant dat je daar niet komt, ofzo”(8;9).

“Ja ja en ik denk dan: Joh, praat dan gewoon, zeg dat gewoon wat er is. Maar dat denk ik bij alle kinderen. Zeg dan gewoon wat er is. Want als je niks zegt dan.. Dan kan ik er ook niks mee. Kan ik je ook niet helpen”(8;10).

“Dan maar niet. Dan help ik je wel niet. Als kinderen zich niet.. Als kinderen in mijn ogen niet geholpen willen worden dan denk ik altijd al: Mm... nou dan ga ik wel naar de volgende die het wel wil. Dat zijn dingen die kinderen kunnen doen waardoor ze mij..”(8;12)

“Maar zodra kinderen mij het gevoel geven ja, maakt me niet uit of je me nu helpt, ja of nee, dan gaat het mij dus een beetje de deur op slot. Dat ik denk ook: O nou, oké dan niet. En dan naar je volgende. En dat vind ik soms wel lastig”(8;14).

“Ik wil graag kinderen helpen. Als kinderen dan constant maar.. Wel even geholpen worden, maar dan vervolgens toch niet zelf doorzetten, dan vind ik dat heel vervelend. Dat gaat dan tegen mijn natuur in en denk ik: Maar ik wil je toch helpen? En waarom wil jij dat nou niet? Ja, waar dat vandaan komt, zeg het maar.. “(8;15)

“En als een kind dat dan niet wil, dan kan dat best wel vervelend aanvoelen ofzo. Soms ook wel een beetje als een afwijzing naar jou van euh.. Ja, maar jij even niet. Of zo?”(8;16)

“Maar C was ook wel een jochie wat... Eigenlijk deed wat ik heel vervelend vond, het afsluiten en eh.. Ik hoef daar niet zo over te praten. Dat”(8;20).

b. Thema’s vanuit het gezin van herkomst van de leerkracht

In het verhaal van H kwamen met name de thema’s ‘onrecht’ en ‘betrokkenheid’ naar voren. H kijkt terug op een bijzonder jeugd waarin zij liefdevol vertelt over haar moeder en vol afwijzing over haar vader. H heeft te maken gehad met onder andere fysiek geweld door haar vader. Het contact met haar vader is vanaf haar veertiende verbroken. Ze heeft hem nog één keer gezien op de dag voordat hij overleed.

“Ja... eh.. als kind hoort daar trouwens nog wel een vader bij maar eh.. die.. die doet niet meer mee natuurlijk.. dus die zet ik er even uit”(8;26).

“Ja. Ehm.. Ik kom uit een heel bijzonder gezin. Een hele lieve, warme moeder. Niet zo'n leuke vader, maar die is gelukkig ook niet heel lang erbij geweest”(8;27)

“Mijn broer kreeg heel vaak gewoon een klap. Nu doe je gewoon wat ik tegen je zeg. Maar ja, ze begrepen elkaar ook niet. Ja. En mijn zus heeft daarin ook vaak wel klappen opgevangen omdat de... Mijn vader gewoon niet begreep hoe dat dan moest en hoe dat dan werkte. En hoe dat dan ging. Het is een bijzonder gezin...”(8;30). “En ook heel bewust dingen meegemaakt die een veertienjarige eigenlijk niet had moeten zien. Dus uhm.. De reden dat hij er ook zo ver van buiten staat, is dat hij eigenlijk ook helemaal niks met het gezin, zoals het er nu uitziet te maken heeft”(8;31) **Hoe verhouden a en b zich tot elkaar?**

Er lijkt een duidelijk verband te zijn tussen het type gedrag dat H vooral triggert en hetgeen zij vanuit haar gezin van herkomst heeft meegekregen. H heeft zelf aandacht en betrokkenheid gemist op de scholen waarop zij gezeten heeft, terwijl ze het heel moeilijk had door de situatie waarin zij zat. Zij wil er nu als leerkracht alles aan doen om er voor leerlingen te zijn die het moeilijk hebben door er voor hen te zijn en hen te helpen.

Ziet leerkracht zelf een verband?

ziet zelf aan het eind van het interview wel een verband. Zij zegt hier het volgende over: (En weet je ook waar dat vandaan komt? Waarom zijn het nou net deze kinderen, dit gedrag?) "*Maar uhm.. Ik wil gewoon graag mensen helpen. Ik wil graag kinderen helpen. Als kinderen dan constant maar.. Wel even geholpen worden, maar dan vervolgens toch niet zelf doorzetten, dan vind ik dat heel vervelend. Dat gaat dan tegen mijn natuur in en denk ik: Maar ik wil je toch helpen? En waarom wil jij dat nou niet? Ja, waar dat vandaan komt, zeg maar.. Misschien ook weer uit dat stukje. Zo graag zorgzaam willen zijn en zo graag betrokken willen zijn. En als een kind dat dan niet wil, dan kan dat best wel vervelend aanvoelen ofzo. Soms ook wel een beetje als een afwijzing naar jou van euh.. Ja, maar jij even niet. Of zo?"*