

Effecten in kaart

Amarins Veeman
150957

Bachelorrappport Sociaal Pedagogische Hulpverlening
Academie Mens en Maatschappij
Saxion Hogescholen, Enschede

Effecten in kaart

Vooronderzoek ontwerp effectiviteitsmeting van de ABC-methodiektraining

Student	Amarins Veeman
Studentnummer	150957
Klas	ESP6VUEB
Opleiding	Sociaal Pedagogische Hulpverlening
Opdrachtgever	SMK trainingen
Begeleiders	Saskia Mulder Maud Krukkert
Vak	LP 9.2 – Bachelorrapport
Toetscode	T.AMM.37555
Docenten	Jillis Kors Willemijn van de Stadt
Academie	Mens en Maatschappij te Saxion Enschede
Ingeleverd op	01-04-2016, te Enschede

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de rapportage van het onderzoek dat ik de afgelopen vijf maanden heb uitgevoerd in opdracht van SMK trainingen. U staat op het punt om meegenomen te worden in het vooronderzoek dat ik heb uitgevoerd om uit te zoeken hoe een meetinstrument er uit zou kunnen zien waarmee de effectiviteit van de ABC-methodiektraining op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart gebracht kan worden.

In dit bachelorrapport beschrijf ik de stappen die doorlopen zijn in dit onderzoek en worden de resultaten weergegeven. Dit onderzoek dient als basis voor het opzetten van een daadwerkelijk meetinstrument. Hiermee kan SMK trainingen in de toekomst de effecten monitoren die de training op scholen teweeg brengt. Hiermee kan de training geoptimaliseerd worden en leert SMK trainingen waar de specifieke hulpvraag ligt op individuele scholen.

Ik wil graag Saskia Mulder en Maud Krukkert van SMK trainingen bedanken voor het bieden van een leuke en interessante afstudeerplek en de adviezen die me gegeven zijn. Het is heel prettig geweest dat ze met me mee gedacht hebben en dat ik zo meer uit het onderzoek heb kunnen halen. Daarnaast wil ik alle respondenten van de scholen bedanken voor de medewerking tijdens de interviews. Zij hebben actief meegedacht in de zoektocht naar belangrijke speerpunten en hebben er voor gezorgd dat ik tot nieuwe en onverwachte inzichten kwam. Ook wil ik Willemijn van de Stadt en Jillis Kors bedanken voor de begeleiding en feedback die zij mij tijdens het gehele onderzoekstraject geboden hebben.

Ik wens u veel leesplezier toe!

Amarins Veeman

01-04-2016

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	4
1. Aanleiding.....	5
1.1 Onderzoekskaders	7
1.2 Doelstelling.....	8
1.3 Vraagstelling.....	8
1.4 Leeswijzer	8
2. Theoretisch kader.....	10
2.1 ABC-methodiek.....	10
2.1.1 ABC-visie.....	10
2.1.2 ABC-piramide.....	12
2.2 Leerkrachtgedrag	16
2.2.1 Interventies uit de ABC-piramide	16
2.2.2 Andere interventies	22
2.2.3 Conclusie leerkrachtgedrag	23
2.3 Meetinstrument	25
2.3.1 Prototype effectiviteitsmeting.....	25
2.3.2 Technische eisen	27
2.4 Conclusie uit het literatuuronderzoek	28
2.4.1 ABC-methodiek.....	28
2.4.2 Leerkrachtgedrag.....	28
2.4.3 Meetinstrument	29
3. Methode van onderzoek	30
3.1 Onderzoeksbenadering en -vorm	30
3.1.1 Kwalitatief onderzoek.....	30
3.1.2 Ontwerpgericht	30
3.2 Populatie en steekproeven.....	31
3.3 Instrumenten.....	33
3.3.1 Literatuuronderzoek.....	33
3.3.2 Dataverzameling.....	33
3.4 Procedure	34
3.5 Methode en analyse van de gegevens.....	35
3.6 Betrouwbaarheid.....	35
3.7 Validiteit	36
3.7.1 Interne validiteit	36

3.7.2 Externe validiteit	37
3.8 Ethische overwegingen.....	37
3.9 Samenvatting.....	39
4. Resultaten	40
4.1 Kenmerken respondenten.....	40
4.2 Trainers	40
4.3 Directie	43
4.4 Medewerkers	46
4.5 Meetinstrument	50
4.6 Samenvatting.....	53
5. Conclusie	55
5.1 Vraagstelling.....	55
5.2 Visie trainers.....	55
5.3 Visie directie	56
5.4 Visie medewerkers	57
5.5 Meetinstrument	59
5.6 Eisen meetinstrument	60
5.6.1 Inhoud	60
5.6.2 Vorm.....	61
5.6.3 Samenvatting.....	63
5.7 Aanbevelingen.....	63
5.8 Sterktes en zwaktes.....	64
5.9 Discussie	65
Bibliografie	67
Bijlagen.....	69
Bijlage 1 – Interviewschema's	69
Bijlage 2 - Eerste e-mail scholen.....	78
Bijlage 3 – Voorbeeld labelschema directie.....	79

Samenvatting

In dit onderzoek wordt de eerste stap gezet in het ontwikkelen van een meetinstrument waarmee de effecten van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart gebracht kunnen worden. Het doel van dit onderzoek luidt *'Er wordt onderzocht waar een meetinstrument zich op moet richten, zodat de effecten op het gebied van leerkrachtgedrag door de ABC-methodiektraining van SMK trainingen in kaart gebracht kunnen worden. Dit meetinstrument zal toe te passen moeten zijn op verschillende basisscholen'*.

De hoofdvraag is *'Welke aspecten spelen een rol in het samenstellen van het meetinstrument dat de effecten van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart brengt?'*. De ABC-methodiek leert medewerkers van scholen dat gedrag in te delen is in verschillende spanningsniveaus en laat zien dat er bij elk spanningsniveau andere interventies toegepast moeten worden. Het leerkrachtgedrag binnen de methodiek is opgedeeld in aspecten per interventie, waardoor er een duidelijk beeld ontstaat van de mogelijke gedragingen binnen de methodiek.

In de kwalitatieve dataverzameling is gesproken met elf personen; twee trainers van SMK trainingen, drie directeuren van twee scholen en per school drie medewerkers. Uit de halfgestructureerde interviews komt een duidelijk beeld naar voren dat de veranderingen voornamelijk te zien zijn in de bewustwording, het meer toepassen van passende interventies en de houding van de medewerkers. Dit zijn dan ook, naast de aspecten van leerkrachtgedrag, onderwerpen die verder gemeten kunnen worden in een meetinstrument.

SMK trainingen heeft in de interviews aangegeven dat een meetinstrument in de vorm van een enquête het meest wenselijk is. In deze enquête moeten de eerder genoemde onderwerpen onderzocht worden door middel van gesloten vragen van zowel objectieve als subjectieve aard. De resultaten kunnen door een nog te ontwerpen systeem in grafieken worden weergegeven om de voortgang in kaart te brengen.

Doordat de veranderingen in gedrag soms jaren in beslag kunnen nemen is het aan te raden om gedurende een langere periode metingen te verrichten, waardoor er een veranderproces in kaart wordt gebracht. Ook kunnen de trainers dan nog extra uitleg bieden om veranderingen te stimuleren. Daarnaast kan het interessant zijn om bepaalde aspecten van leerkrachtgedrag verder uit te lichten in een vervolgonderzoek.

1. Aanleiding

Dit hoofdstuk geeft de basis van het onderzoek weer, wat start bij de aanleiding. De kaders worden behandeld om in kaart te brengen waar dit onderzoek zich afspeelt. Hierop volgen de doelen en de hoofd- en deelvragen. Ook wordt er in dit hoofdstuk een leeswijzer gegeven voor dit bachelorrapport.

In oktober 2012 werd het nieuwe regeerakkoord van de VVD en de PvdA gepresenteerd. Hierin komt duidelijk naar voren dat de partijen streven naar het slaan van bruggen tussen de verschillende (bevolkings)groepen die Nederland kent (Rutte & Samsom, 2012). Dit heeft als doel dat iedereen binnen de samenleving actief kan participeren. In dit regeerakkoord is onderwijs ook een belangrijk speerpunt. Er gaan hogere eisen gesteld worden aan de kwaliteit van de leraren en schoolleiders en er wordt meer geïnvesteerd in het onderwijs.

Wet op Passend Onderwijs

Vanuit het regeerakkoord wordt de Wet op Passend Onderwijs geboren (Rijksoverheid, z.d.). Deze wet stelt dat alle leerlingen een plek op een school moeten krijgen die past bij hun mogelijkheden en kwaliteiten. De scholen hebben per 1 augustus 2014 zorgplicht, wat inhoudt dat scholen verplicht zijn om een passende plek te vinden voor elke leerling. Dit geldt dus ook voor kinderen die extra ondersteuning nodig hebben. Binnen de regionale samenwerkingsverbanden waar veel scholen deel van uitmaken worden kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zo lang mogelijk binnen het reguliere onderwijs gehouden dankzij de expertises die de verschillende scholen te bieden hebben. Als de extra ondersteuning niet binnen het regulier onderwijs geboden kan worden wordt de leerling overgeplaatst naar het speciaal onderwijs. De drempel om hier geplaatst te worden is dus door de wet verhoogd doordat een deel van de zorg al op het regulier onderwijs geboden wordt.

Dat de regering het passend onderwijs in wilde voeren is een gegeven dat al veel langer bekend was, maar de aankondiging van de invoering van de Wet op Passend Onderwijs heeft veel stof doen opwaaien (Van der Meer, 2011). Leerkrachten voelden zich zonder passend onderwijs soms al handelingsverlegen door de verschillende behoeften die binnen de klas leven en er worden twijfels uitgesproken over of het haalbaar is als deze verschillen groter worden. Er lopen meerdere onderzoeken sinds de invoering van de Wet op Passend Onderwijs om in kaart te brengen welke gevolgen er te meten zijn.

Binnen het basisonderwijs werd er ook voor de invoering van de Wet op Passend Onderwijs goed uitgezocht wat er met een leerling aan de hand was wanneer er extra zorgbehoeften leken te zijn (Poortvliet, 2015). De invoering van de wet maakt dat de zorgplicht officieel bij de scholen ligt en daarnaast zijn de eisen aangescherpt. Scholen moeten bij het nemen van een besluit over het al dan niet overplaatsen van een leerling zorgen voor voldoende bewijslast. Scholen moeten strenge criteria navolgen om aan te geven wat de ondersteuningsbehoefte van een specifieke leerling is. Ook moet er aangetoond worden of de school in deze behoefte kan voorzien. De bewijslast die onder andere hierdoor gevormd wordt kan vervolgens gebruikt worden om aan te tonen dat het besluit tot wel of niet overplaatsen van een leerling nauwkeurig en op maat onderzocht is.

Onderzoeken

In de aanloop naar en sinds de invoering van de Wet op Passend Onderwijs zijn er meerdere onderzoeken uitgevoerd die onder andere in gaan op de Wet op Passend Onderwijs. Deze onderzoeken creëren een beeld van de verwachtingen die er vooraf gemeten is en de situaties op scholen sinds de invoering van de wet. Een interessante kant van deze onderzoeken is het gedeelte dat zich richt op de leerkrachten. De leerkrachten moeten handelen volgende de Wet op Passend Onderwijs en ervaren de gevolgen actief in de klas; ze zitten er midden in. Welke verwachtingen

hadden zij voor de invoering van de wet en wat merken zij sinds de invoering op het gebied van gedragsproblemen?

Verwachtingen

Voorafgaand aan de invoering van de Wet op Passend Onderwijs is een beleidsgericht onderzoek uitgevoerd op basisscholen binnen zes samenwerkingsverbanden. Hierin is onder andere onderzocht welke verwachtingen er heersten over het passend onderwijs onder de leerkrachten (Smeets, et al., 2013). Uit dit onderzoek kwam dat de leerkrachten verwachtten dat de werkdruk toe zou nemen en dat de scholen meer moeten gaan doen met minder geld. In dit onderzoek geeft ruim de helft van de leerkrachten aan het als uitdaging te zien om les te geven aan verschillende niveaus en zorgleerlingen. Een groot deel geeft aan dat hun grens bereikt is en twintig procent voelt zich op dat moment al overbelast.

Een ander onderdeel van het onderzoek van Smeets et al. (2013) bestond uit interviews op scholen voor basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs (cluster 4). Deze interviews gingen over leerlingen met extra zorgvragen uit de onder-, midden- en bovenbouw. Uit elke bouw twee leerlingen die geselecteerd zijn door de leerkracht; één met leerproblemen en één met gedragsproblemen. Dit kleine onderzoek is uitgevoerd om een beeld te verkrijgen van de meningen, handelwijze en visies van de leerkrachten en de verschillen hierin tussen de verschillende onderwijstypen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de leerkrachten in het basisonderwijs het onderwijs aan de zorgleerlingen als het zwaarst ervaren, maar de achterliggende problematieken juist het lichtst inschatten. Dit wil zeggen dat basisschoolleerkrachten het koppelen aan didactische achterstanden terwijl leerkrachten in het speciaal onderwijs het vaker in verband brengen met autisme of verwante stoornissen. De leerkrachten in het speciaal onderwijs ervaren het onderwijs aan de zorgleerlingen in dit onderzoek het lichtst.

De uitkomst van dit kleine onderzoek laat verschillen zien tussen de insteek en visies van leerkrachten op het regulier en het speciaal onderwijs. Welke effecten dit heeft komt uit het onderzoek niet naar voren. Ook komt naar voren dat leerkrachten een uitdaging zien in de verwachtingen die ze hebben bij passend onderwijs, maar tegelijkertijd geeft een groot deel aan dat de werkdruk al voor de invoering (te) hoog ligt. De uitdaging is gekoppeld aan het lesgeven aan verschillende niveaus en zorgleerlingen. Hier zou de mogelijkheid voor scholen kunnen liggen om bijvoorbeeld meer aandacht te gaan besteden aan bijscholing over de stoornissen van zorgleerlingen.

Gedragsproblemen

Sinds de invoering van de Wet op Passend Onderwijs zijn de uitkomsten van het hiervoor beschreven onderzoek ook merkbaar. Leerkrachten ervaren dat de gedragsproblemen binnen een school toenemen (Hogeschool Utrecht, 2015). Het kost ze veel energie omdat er meer brandjes geblust moeten worden en omdat ze gedragsproblemen niet altijd effectief aan kunnen pakken. Om dit terug te brengen wordt er aangeraden om te richten op de preventie van probleemgedrag.

In december 2015 is er vanuit DUO onderwijsonderzoek een rapport uitgebracht over een onderzoek dat gedaan is onder leerkrachten uit het basis- en voortgezet onderwijs over de mate waarin zij geconfronteerd worden met op de leerkracht gericht verbaal en/of fysiek geweld (Van Grinsven & Van der Woud, 2015). Ook gaat dit onderzoek in op de gevolgen. Hieruit komt naar voren dat ongeveer een kwart van de leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs in het schooljaar 2014-2015 te maken heeft gehad met fysiek en/of verbaal geweld dat tegen de leerkracht zelf gericht was. Aanleidingen die hierbij genoemd zijn, zijn onder andere het aanspreken op het gedrag van de leerling(en), het halen van lage cijfers en probleemsituaties die zich thuis voordoen. Van de respondenten gaf 25 procent aan

dat de mate waarin agressie gericht op leerkrachten zich voordoet in de afgelopen drie jaar is toegenomen.

Uit deze informatie kan de voorzichtige conclusie getrokken worden dat er samen met de invoering van de Wet op Passend Onderwijs een lichte toename in gedragsproblemen te zien is. In hoeverre de toename sterk samenhangt met het passend onderwijs is nog niet af te leiden, maar het blijft een feit dat er een toename in gedragsproblemen te zien is. Zoals eerder vermeld wordt er aangestuurd op preventie van probleemgedrag, zodat er minder escalaties plaatsvinden.

Preventie

Het is dus nodig om de kennis van leerkrachten over verschillende stoornissen te vergroten. Ook wordt aangeraden om te werken aan de preventie van gedragsproblemen en agressie. Deze twee componenten kunnen ook met elkaar in verband staan. Een manier waarop een school kan werken aan de preventie van agressie is het vergroten van de kennis van het gedrag van een kind. Onder de mogelijkheden om hier aandacht aan te besteden valt de ABC-methodiektraining. De ABC-methodiektraining gaat uit van verschillende fasen van agressief gedrag (SMK trainingen, 2015). Bij elke fase is er een andere manier van handelen die passend is en hiermee kan opbouw van spanning en agressie voorkomen worden wanneer er op de juiste manier gehandeld wordt. Ook wordt er aandacht besteed aan de stoornissen die vaker gepaard gaan met agressie. In Twente kan trainingsbureau SMK trainingen benaderd worden voor de ABC-methodiektraining.

SMK trainingen is een trainingsbureau in Hengelo dat de ABC-methodiek, ontwikkeld door Accare, traint op scholen en in zorginstellingen (SMK trainingen, 2014). De training is al op zestien scholen en twee zorgboerderijen gegeven en de reacties vanuit de scholen zijn erg positief. Deze reacties zeggen al veel over de effecten die de training heeft, maar het bedrijf is op zoek naar een meetbaar resultaat om objectief te kunnen beoordelen waar de training nog verbetering behoeft. Dit is iets wat toepasbaar moet zijn op de verschillende scholen waar de training gegeven wordt en moet een betrouwbaar en objectief beeld geven van de effecten van de training.

1.1 Onderzoekskaders

Vanuit de aanleiding is het duidelijk geworden dat SMK trainingen op zoek is naar een betrouwbare effectiviteitsmeting die bijdraagt in het ontdekken van verbeterpunten van de ABC-methodiektraining. Het onderzoek richt zich vanuit deze vraag op het in kaart brengen van de effecten van de trainingen die al plaatsgevonden hebben en de eisen die gesteld worden aan een betrouwbaar en toepasbaar meetinstrument. Een belangrijk onderdeel van het proces is de dataverzameling. Hiervoor worden niet alleen de trainers van SMK trainingen benaderd, maar worden er ook directeuren en medewerkers betrokken bij het inventariseren van de effecten. Voorafgaand aan de dataverzameling vindt er een literatuuronderzoek plaats waarin bestaande kennis verzameld wordt en er een sterke basis ontstaat voor de opzet van de dataverzameling.

Doordat het onderzoek uitgevoerd wordt door één persoon en er een beperking is in de periode waarin het onderzoek uitgevoerd en afgerond wordt, is er gekozen om één aspect van de ABC-methodiektraining uit te lichten en hier diepgaand onderzoek naar te doen. Dit wordt in de volgende paragraaf verder uitgewerkt. Door de beperkingen dient dit onderzoek als eerste stap in de weg naar de verbetering van de ABC-methodiektraining. Zo wordt er een geleidelijk proces in gang gezet waarin er stapsgewijs gewerkt wordt aan het in kaart brengen van de effecten en verbeterpunten van de training.

1.2 Doelstelling

Om het onderzoek richting te geven zijn er twee doelen opgesteld. Het eerste doel richt zich op de lange termijn en draait om het uiteindelijke resultaat dat SMK trainingen wil gaan bereiken. Dit onderzoek zal bijdragen aan dit lange termijn doel, maar er is meer voor nodig om dit doel te behalen. In dit onderzoek wordt er gewerkt aan het korte termijn doel. Dit is het doel dat specifiek voor dit onderzoek wordt opgesteld en ook behaald moet worden door het afronden van dit onderzoek.

Het opgestelde lange termijn doel komt voort uit de vraag vanuit SMK trainingen. Zij willen weten welke effecten de ABC-methodiektraining heeft en aan de hand van die informatie de training verbeteren. Daarnaast willen ze de positieve effecten die uit onderzoek naar voren komen mogelijk inzetten voor de promotie van de training. Het doel dat hieruit ontstaat is:

‘Door de inzet van het meetinstrument en de daarmee verkregen resultaten wordt de ABC-methodiektraining gegeven door SMK trainingen verbeterd.’

Omdat het onderzoek zelf beperkter is dan het lange termijn doel wordt er een korte termijn doel gehanteerd. Dit doel richt zich specifiek op datgene dat in het onderzoek behandeld wordt en houdt het volgende in:

‘Er wordt onderzocht waar een meetinstrument zich op moet richten, zodat de effecten op het gebied van leerkrachtgedrag door de ABC-methodiektraining van SMK trainingen in kaart gebracht kunnen worden. Dit meetinstrument zal toe te passen moeten zijn op verschillende basisscholen.’

1.3 Vraagstelling

Vanuit het in de vorige paragraaf geformuleerde korte termijn doel kan het onderzoek verder gespecificeerd gaan worden. Er wordt een hoofdvraag opgesteld waar het onderzoek antwoord op zal geven. Uit deze hoofdvraag volgen deelvragen die helpen om de hoofdvraag gestructureerd en goed te kunnen beantwoorden.

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal zal staan is:

‘Welke aspecten spelen een rol in het samenstellen van het meetinstrument dat de effecten van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart brengt?’

De deelvragen die hier uit voortvloeien zijn de volgende:

- Wat is de ABC-methodiektraining?
- Welke aspecten bepalen het leerkrachtgedrag dat van toepassing is op de ABC-methodiektraining?
- Welke veranderingen zien de trainers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?
- Welke veranderingen ziet de directie van basisscholen in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?
- Welke veranderingen zien de medewerkers van basisscholen in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?
- Aan welke eisen moet een betrouwbaar en valide meetinstrument voldoen?

1.4 Leeswijzer

Dit hoofdstuk heeft inzicht gegeven in de aanleiding van dit onderzoek en de globale lijnen die gevolgd worden. Deze globale lijnen komen voort uit de doelen en de hoofd- en deelvragen. Deze punten worden in het onderzoek als leidraad gebruikt en worden in de conclusie besproken om de uitkomsten

in kaart te brengen. Het volgende hoofdstuk brengt de bestaande relevante kennis in kaart. Door dit literatuuronderzoek uit te voeren ontstaat er een basis waarop het meetinstrument voor de dataverzameling gebaseerd wordt. Aan het einde van hoofdstuk twee komen de conclusies naar voren die vanuit de literatuur getrokken kunnen worden.

In het derde hoofdstuk komt de onderzoeksmethode naar voren. Hier worden de keuzes beschreven die gemaakt zijn in dit onderzoek. Zo wordt het onderzoekstype en de –vorm besproken en wordt beschreven welke populaties betrokken zijn en hoe de steekproef voor de dataverzameling getrokken wordt. Ook staat het verloop van het onderzoek centraal en worden de validiteit, betrouwbaarheid en ethische overwegingen besproken. Het vierde hoofdstuk geeft de onderzoeksresultaten weer. Hier worden de conclusies die aan de hand van de dataverzameling naar voren komen getrokken.

Op de onderzoeksresultaten volgt de conclusie. Aan de hand van de hoofd- en deelvragen worden de conclusies vanuit het literatuuronderzoek en de dataverzameling samengevoegd en wordt er een antwoord gegeven op elke vraag. Deze conclusies worden gebruikt in hoofdstuk zeven; aanbevelingen. Vanuit de conclusie wordt het prototype meetinstrument als aanbeveling opgesteld en worden hier verdere aanbevelingen aan toegevoegd. Het laatste hoofdstuk richt zich op de discussie, waarin de sterke en zwakke punten van het onderzoek centraal staan. Ook komen hier andere punten naar voren die tijdens het onderzoeksproces opgevallen zijn.

2. Theoretisch kader

Binnen dit hoofdstuk worden de drie kernbegrippen onderzocht met behulp van de bestaande kennis die in de literatuur terug te vinden is. Vanuit de uitwerking van de kernbegrippen worden er conclusies getrokken die van belang zijn voor het vervolg van het onderzoek en het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen.

2.1 ABC-methodiek

De ABC-methodiek, ontwikkeld door Accare, is een methodiek die zich richt op het voorkomen van en het omgaan met agressie en staat voor **A**gressievisie, **B**asishouding en **C**ommunicatie (Accare, z.d.). De methodiek leert professionals die in het uitoefenen van hun werk te maken hebben met agressief gedrag te herkennen dat er spanning opgebouwd wordt en hoe hier het beste mee omgegaan kan worden. De ABC-methodiek is gebaseerd op een transparante aanpak naar de betrokkenen en wederzijds respect. Hierbij is een professionele basishouding van belang. Ook is het bekend worden met de tekenen van opbouwende agressie een belangrijk speerpunt van de ABC-methodiek. Als laatste staat communicatie centraal binnen de methodiek. Door deze duidelijk, transparant en aansluitend te houden kan er op een passende manier gehandeld worden richting de ander.

De trainers van SMK trainingen zijn opgeleid door Accare (SMK trainingen, 2014). Door de ABC-methodiek te vertalen naar een training voor professionals wordt de visie en kennis achter de methodiek verder vertaald naar handvatten voor deze personen. SMK trainingen voegt er naast de agressievisie, basishouding en communicatie nog twee kernelementen aan toe; het leerlingperspectief en het perspectief van de medewerker (SMK trainingen, 2015). Het leerlingperspectief is leidend voor het handelen van de professional. Door zich bewust te zijn van de beleefwereld van de leerling en zijn systeem kan er geanticipeerd worden in het handelen en de communicatie. Het perspectief van de medewerker heeft betrekking op het bewust zijn en worden van de eigen krachten, kansen en beperkingen van de professional. Ook deze aspecten behoren in de kern van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen.

2.1.1 ABC-visie

De ABC-methodiek richt zich op het rationeel en objectief omgaan met agressief gedrag (SMK trainingen, 2015). Dit maakt de omgang met dit gedrag inzichtelijk, eenduidig, overdraagbaar en te evalueren. De visie vanuit de methodiek gaat er van uit dat agressie, basishouding en communicatie met elkaar samenhangen en elkaar beïnvloeden. Er wordt in de methodiek aandacht besteed aan het creëren van win-winsituaties, die leerkrachten en leerlingen leren om samen te werken en alternatief gedrag te laten zien in situaties. Het creëren van win-winsituaties is één van de technieken die belangrijk is in het preventief handelen bij agressiekenmerken.

Agressievisie

De visie achter het onderdeel agressiehantering gaat er van uit dat agressie een belangrijke functie heeft in het dagelijkse bestaan (SMK trainingen, 2015). Bij het erkennen van het feit dat agressie er mag zijn hoort geen vrijbrief. Er moet geleerd worden om op een acceptabele manier om te gaan met agressie en dus met spanningen en conflicten. Binnen de methodiek draait het om de preventie van gevaarlijke situaties. Voor de medewerker bestaat de taak om wanneer er toch sprake is van gevaar, dit af te wenden door stappen te ondernemen. Ook het punt wederzijds respect wordt genoemd als een belangrijk onderdeel van agressiehantering.

De methodiek richt zich binnen de visie rond agressiehantering op het vroegtijdig signaleren van agressiekenmerken (SMK trainingen, 2015). Handelingen die hier bij horen zijn het betrekken van

leerlingen en hun systeem, het ombuigen van ongewenst gedrag en het aanleren van alternatief gedrag. Het creëren van autonomie door leerlingen te leren zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor hun gedrag en het aansluiten bij de mogelijkheden en competenties van de betrokkenen zijn uitgangspunten binnen de ABC-methodiek.

Als agressief gedrag toch leidt tot een escalatie, dan is het belangrijk om op een zo veilig en humaan mogelijke manier in te grijpen (SMK trainingen, 2015). Door ieder voorval te registreren om aanknopingspunten inzichtelijk te maken kan er bepaald worden hoe er in het vervolg gehandeld moet worden en kunnen plannen bijgesteld worden. Ook wordt door deze registratie inzichtelijk in welke mate en hoe vaak agressie voor komt bij een leerling. Het evalueren van situaties maakt het mogelijk om agressie bespreekbaar te maken. Op aanbeveling van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is het trainen in het omgaan met agressie, geweld en conflicten een onderdeel van de scholing van leerkrachten. Ook is het hanteren van een opvang- en nazorgprotocol van belang. Hierbij gaat het om de opvang en nazorg voor leerkrachten die een schokkende gebeurtenis in de werksituatie meemaken.

Basishouding

Het basisklimaat gaat in op de situatie rond de leerkracht, leerling en zijn systeem (SMK trainingen, 2015). De groeimogelijkheden worden bevorderd wanneer er een basisstructuur en sfeer gecreëerd wordt waarin de leerling en het systeem zich op hun gemak voelen. Hierbij wordt opgemerkt dat ze ook uitgedaagd moeten worden ter bevordering van de groei. De kernwaarden die samenhangen met groeimogelijkheden zijn samenwerking, veiligheid, respect, betrouwbaarheid en openheid. Het is belangrijk dat er ruimte is om fouten te maken, vaardigheden te oefenen en humor te uiten. Door samen te spreken over wensen, mogelijkheden en succeservaringen ontstaat er een perspectief en wordt er binnen de samenwerking gestimuleerd om mogelijkheden te ontdekken.

Door erkenning en wederzijdse verantwoordelijkheid kan er aangesloten worden bij de vraag van de leerling (SMK trainingen, 2015). Deze vraag kan door de medewerker (mogelijk met andere werknemers) omgezet worden naar een actievoorstel waar alle betrokkenen mee uit de voeten kunnen. Hierin is het belangrijk om concrete en haalbare doelen te stellen die geëvalueerd kunnen worden binnen de uitvoering van het zorgplan. Het streven binnen de visie is om de verantwoordelijkheid bij de betrokken personen (meestal de leerling) neer te leggen. Soms is dit echter niet mogelijk en kan de medewerker de verantwoordelijkheid tijdelijk overnemen omdat de leerling het niet kan dragen. Hierbij wordt gestreefd om de verantwoordelijkheid zo snel mogelijk weer bij de leerling te kunnen leggen.

Communicatie

Alle gedrag is communicatie, waardoor het niet mogelijk is om niet te communiceren (SMK trainingen, 2015). Agressie is ook communicatie. Kennis van non-verbale communicatie kan bijdragen in het tijdig herkennen van agressie. Het is belangrijk om rekening te houden met de verschillende niveaus van communicatie. Kernbegrippen die horen bij communicatie zijn: erkenning geven, aansluiten, non-verbale signalen, verantwoordelijk maken en samenwerking zoeken.

Leerlingperspectief

Het leerlingperspectief is leidend voor het handelen van de medewerker (SMK trainingen, 2015). Door goed te luisteren naar de leerling en zijn systeem, aan te sluiten bij het niveau en de competenties van de betrokkenen en de (on)mogelijkheden uit te leggen wordt er gestreefd naar de meest passende handeling. De autonomie van de leerling moet hierbij gerespecteerd en in acht genomen worden. Er moet rekening gehouden worden met de beperkingen van een leerling, maar tegelijkertijd is het streven om niet meer dan strikt noodzakelijk te bieden om de autonomie te respecteren.

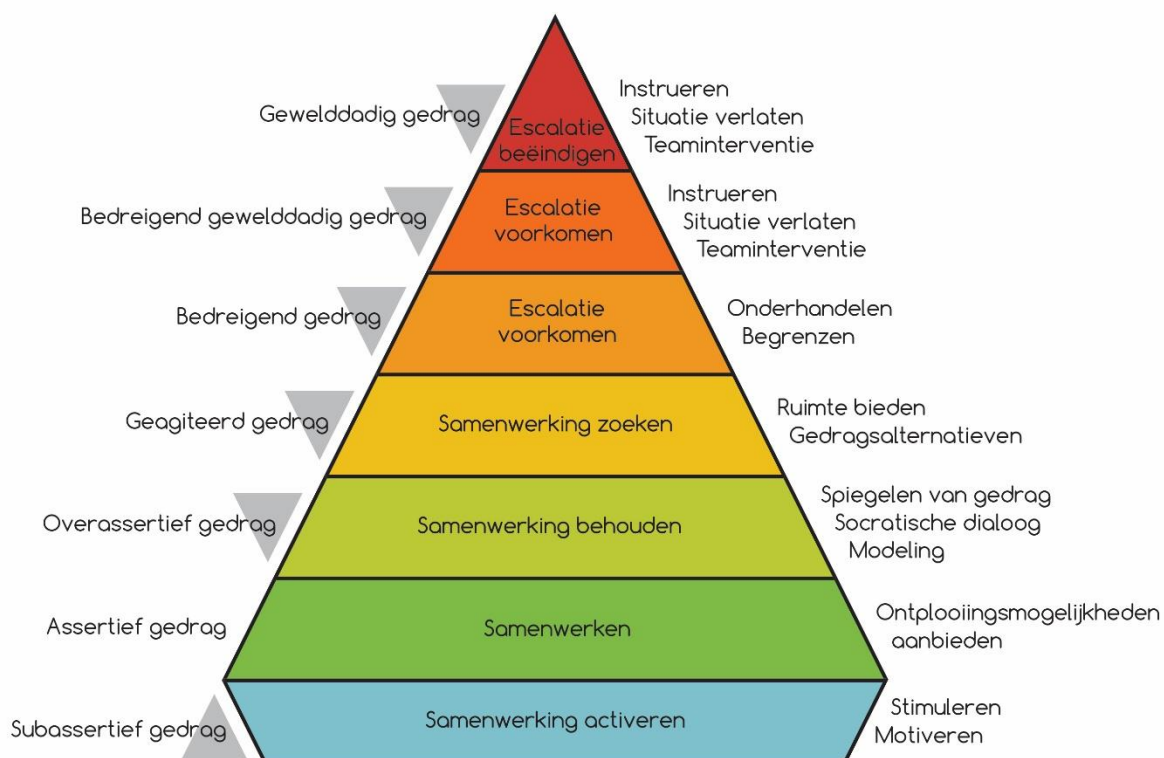
Perspectief van de medewerker

Als een medewerker zichzelf als instrument wil kunnen inzetten is het van belang om zich bewust te zijn van de eigen krachten, kansen en beperkingen (SMK trainingen, 2015). Door op de eigen rol te reflecteren en te zoeken naar de best passende samenwerking met collega's kan er een optimale balans gevonden worden tussen kansen en krachten binnen een team en het onderwijsaanbod. Door als medewerker te erkennen dat je niet even goed met iedereen om kunt gaan creëer je ruimte om de optimale balans te vinden. Binnen het team wordt er optimaal gebruik gemaakt van samenwerkingskansen wanneer er openheid heerst en uitwisseling en feedback plaatsvindt. Een individu in een team kijkt waar de ander ondersteund kan worden en weet ook waarin hij zelf ondersteuning nodig heeft. Het team is rolmodel als het gaat om de manier waarop overleg plaatsvindt en meningsverschillen worden besproken. Een individu moet in zekere mate durven afwijken om veelzijdigheid binnen het team te behouden. Wel moet het handelen in lijn liggen met de geldende afspraken, normen en visie van de school en het team.

2.1.2 ABC-piramide

De ABC-piramide zoals weergegeven in figuur 1 is een model dat helpt bij het werken met de ABC-methodiek (SMK trainingen, 2015). Op de linker as komen de verschillende fasen van agressief gedrag naar voren. Deze worden in de komende alinea's verder besproken. Aan de hand van een observatie kan er een diagnose gesteld worden over de fase waarin een leerling zich bevindt. In de piramide wordt ook weergegeven welke doelen passen bij de fase waarin een leerling zit. Op de rechter as worden de passende interventies weergegeven. Deze interventies komen in de volgende paragraaf naar voren. In het proces van werken met de piramide is het van belang om altijd erkenning te geven voor de aanwezige spanning en/of boosheid. Ook moet er gestreefd worden naar een win-win situatie, waarin het het doel is om de leerling verantwoordelijkheid en alternatieven aan te leren.

Figuur 1 - De ABC-piramide



Subassertief gedrag

Er is sprake van subassertief gedrag wanneer de eigen rechten van een leerling geschonden kunnen worden, terwijl de rechten en plichten van een ander gerespecteerd worden (SMK trainingen, 2015). Dit gedrag kenmerkt zich door een onzekere houding en onduidelijkheid in wat de leerling wel en niet wil of vindt. Ook geeft de leerling geen grenzen aan, praat hij in negatieve zin over zichzelf en spreekt hij onduidelijk en zacht. Een leerling in deze fase valt niet op in zijn aanwezigheid, doet wat anderen vragen en vermijdt oogcontact. De interventies die hier bij horen zijn het stimuleren en motiveren van de leerling.

Joshua is stil en teruggetrokken aanwezig in het praktijklokaal. Hij maakt een werkbank van hout. De planken liggen klaar om geschaafd te worden. Wanneer hij de schaaft wil pakken is Marc hem net voor. Joshua loopt richting de plek waar Marc aan het schaven is. Op een meter afstand blijft hij staan, hij lijkt te wachten tot Marc klaar is.

De docent ziet Joshua staan en loopt naar hem toe. Hij vraagt hoe ver Joshua is met zijn werkbank. Joshua zegt dat hij moet schaven, maar dat het niet kan omdat Marc de schaaft heeft. De docent vraagt hem hoe hij het op zou kunnen lossen (appel op zelfsturing en eigen oplossingsvermogen). Joshua vraagt of de docent Marc wil vragen om de schaaft. De docent zegt: "Probeer het zelf eens te vragen" (stimuleren). Joshua schuifelt wat naar voren en vraagt op zachte toon aan Marc of hij de schaaft mag hebben. Marc reageert niet. De docent geeft Joshua de tip het nog eens te vragen met een luider stem. Joshua vraagt het nog eens en nu luider. Marc draait zich om en zegt dat hij bijna klaar is en de schaaft zo aan Joshua geeft. De docent zegt tegen Joshua: "Zie je wel dat je het kan!" (motiveren).

Assertief gedrag

De assertieve fase is de fase die in het doel van de ABC-methodiek thuishoort (SMK trainingen, 2015). Bij het werken met de piramide is het het streven om een leerling terug te brengen naar deze fase. Binnen deze fase komt de leerling op voor zichzelf om doelen te bereiken. Dit gebeurt op een manier waarbij zowel de eigen belangen als de belangen van de ander met respect behandeld worden. Een leerling in deze fase kan aangeven wat hij wil terwijl hij rekening houdt met de context en de gevolgen voor anderen. Ook kan de leerling op een respectvolle manier spreken, op een gepaste manier contact maken en duidelijk spreken (niet te hard en niet te zacht). Daarnaast gedraagt de leerling zich zelfbewust, gebruikt hij passende gebaren en bewegingen en maakt hij passend oogcontact. Een leerling in deze fase toont belangstelling, stelt vragen, luistert en kan om een gunst vragen. De interventie die gepaard gaat met deze fase is het bieden van ontplooiingsmogelijkheden.

Frits komt na schooltijd nog even in de klas om zijn tas te pakken. De leerkracht zit er ook nog en er ontstaat een levendig gesprek. De leerkracht merkt op dat Frits een opgewekte indruk maakt (spiegelen). Frits vertelt dat hij de dag ervoor bij PMT op de trampoline mocht en dat hij dat erg leuk vond. De leerkracht vraagt of Frits heeft gemerkt dat hij vaker ontspant na zulke activiteiten (aanzetten tot nadenken, inzicht geven). Frits vertelt dat hij vroeger een fanatieke skater was. De leerkracht vertelt dat er buiten om de hoek een skatebaan is en vraagt aan Frits of het een idee is om te gaan skaten wanneer hij zich gespannen voelt (bespreken/onderzoeken van alternatieven).

Overassertief gedrag

De fase van overassertief gedrag kenmerkt zich door het (te) nadrukkelijk onder de aandacht brengen van de eigen rechten, terwijl de rechten van een ander minder gerespecteerd worden (SMK trainingen, 2015). Dit gedrag is te herkennen aan een duidelijk zelfverzekerde houding en het uitdrukkelijk aandacht voor zichzelf vragen. Ook gaat een leerling voorbij aan de gevoelens en mening van een ander en spreekt hij overduidelijk en luidruchtig. Een leerling in de overassertieve fase is heel duidelijk in wat hij wil, spreekt in positieve zin over zichzelf en doet overenthousiast zijn verhaal. De interventies die bij deze fase horen zijn spiegelen, de socratische dialoog en modeling.

Het is vrijdagmiddag na schooltijd en Sam van 9 jaar is nog in de klas. Hij mag het schoolbord vegen en de planten water geven. De leerkracht is in het kantoor met een leerling en zijn ouders in bespreking. Sam is klaar met de taken en loopt het kantoor binnen om dat te zeggen.

De leerkracht zegt: "Goed dat je al klaar bent. Maar zie je dat ik in gesprek ben?" (socratische dialoog). Sam zegt dat hij dat niet gemerkt had. Daarop zegt de leerkracht: "Ik ben in gesprek en je komt zo binnen vallen. Ik schrik ervan" (spiegelen). "Zou je dat anders kunnen doen?" (socratische dialoog). Sam zegt met een verbaasde blik: "Nee." De leerkracht loopt naar de deur en klopt erop (modeling). Sam schiet in de lach en zegt: "Oh ja, ik vergat te kloppen."

Geagiteerd gedrag

Geagiteerd gedrag kenmerkt zich door een zekere mate van opgewondenheid, prikkelbaarheid en spanning (SMK trainingen, 2015). Dit uit zich op veel manieren, zoals door frustratie, concentratieverlies, luider en sneller spreken, motorische onrust, zweten en trillen, hyperalert zijn en er bang uitzien. Daarnaast neemt een leerling in deze fase niets van de ander aan en kan hij eisen stellen. De medewerker heeft minder grip op de leerling en de leerling kan verward of chaotisch zijn. Ook is er in deze fase sprake van schreeuwen, huilen en vloeken (niet gericht op een persoon). De interventies die toegepast worden bij deze fase zijn het bieden van ruimte en het bieden van gedragsalternatieven.

Robert en Tim hebben hard gewerkt en mogen 25 minuten samen wat doen. Ze zijn al ongeveer 15 minuten bezig. Over 10 minuten start de sovatraining.

De leerkracht gaat naar Robert en Tim toe en zegt: "Wat zijn jullie leuk een spel aan het doen. Denken jullie eraan dat jullie over 10 minuten sovatraining hebben?" Na 10 minuten zijn ze nog steeds aan het spelen en de leerkracht vraagt of ze gaan opruimen. Robert begint direct met opruimen. Tim roept dat hij geen zin heeft om op te ruimen, dus dat ook lekker niet gaat doen. Hij staat op en zegt: "Ik heb geen sofa nodig, ik heb dat al duizend keer gehad en ik leer daar niks van. Jij meldt mij maar af voor die klote sofa!"

De leerkracht zegt tegen Tim dat ze begrijpt dat het niet leuk is om te moeten stoppen met het spel als je net zo lekker bezig bent (erkenning). Ze zegt dat ze de manier waarop hij dit aangeeft niet goed vindt en vraagt aan Tim of hij dat ook op een andere manier kan zeggen (ruimte bieden en aanzetten tot een gedragsalternatief). Tim zegt nu op rustigere toon dat hij ervan baalt te moeten stoppen met het spel en dat hij nooit een spel af kan maken. De leerkracht zegt na de sovatraining met hem mee te willen denken over een oplossing (erkenning, ruimte bieden).

Bedreigend gedrag

Wanneer een leerling zich dreigend en vijandig uit richting personen of materiaal wordt er gesproken van bedreigend gedrag (SMK trainingen, 2015). Ook in deze fase zijn er veel kenmerken van het gedrag die geuit kunnen worden. Zo heeft de leerling in deze fase totaal geen respect voor de rechten van anderen, worden er kwetsende en discriminerende opmerkingen gemaakt, speelt de leerling personen tegen elkaar uit en kan hij manipuleren. Een leerling kan letterlijk en/of figuurlijk te dichtbij komen, gericht schelden, pesten en persoonlijke informatie tegen een persoon gebruiken. Daarnaast kijkt hij neer op anderen, kan hij personen negeren, veroorzaakt hij geluidsoverlast door bijvoorbeeld met deuren te slaan, gooit hij met voorwerpen op materiaal, kan hij lichamelijk intimideren en spugen naar personen. Interventies die passen bij deze fase zijn begrenzen en onderhandelen.

Bianca kijkt samen met drie andere kinderen een dvd. De leerkracht gaat naar Bianca en zegt dat het tijd is om te gaan. Bianca springt snel van de bank, gaat voor de tv staan en legt haar hand op de knopjes. Bianca zegt nog niet weg te willen en zegt dat de juf een kutwijf is.

De leerkracht zegt duidelijk tegen Bianca dat ze met juf aangesproken wil worden (begrenzing). Dan zegt de leerkracht te zien dat Bianca het lastig vindt (erkenning). Bianca zegt niet weg te willen, omdat ze nu niet weet hoe het filmpje afloopt. De leerkracht geeft aan dat ze merkt dat Bianca dit lastig vindt (erkenning). De leerkracht vraagt: "Hoe gaan we dit oplossen?" Bianca weet het niet, de leerkracht zegt dat ze wel kan vertellen hoe het afloopt of dat Bianca het de volgende dag kan afkijken (onderhandelen, twee positieve keuzes).

Bedreigend gewelddadig gedrag

Er is sprake van bedreigend gewelddadig gedrag wanneer een leerling zich nadrukkelijk dreigend en vijandig uit richting materiaal en/of andere personen (SMK trainingen, 2015). Een leerling in deze fase daagt personen uit tot een gevecht en is handtastelijk (bijvoorbeeld door aan de kleren van een ander te trekken). De leerling uit bedreigingen tegen eigendommen en dierbaren. Deze dreigingen kunnen ondersteund worden door bedreigingen met voorwerpen. Ook kan een leerling dreigen om de boel kort en klein te slaan of brand te stichten. Een leerling die bedreigend gewelddadig gedrag vertoont kan een ander ook bij de kleding pakken ter hoogte van de keel. De interventies die toegepast dienen te worden bij deze fase zijn instrueren, situatie verlaten en teaminterventie.

Bij het 'afsprakenrondje' geeft Jan aan te willen computeren. Helaas blijkt dat de computer de vorige dag kapot is gegaan, waardoor dit nu niet kan. Als Jan dat hoort staat hij op, pakt de stoel en dreigt hem naar een leerkracht te gooien. De leerkracht gaat staan en zegt tegen Jan dat hij nu naar de gang of naar buiten gaat (instrueren). Jan weigert dit en scheldt de leerkracht uit. De leerkracht opent de deur en zegt: "Ja het is balen dat de computer stuk is (erkenning), jij gaat nu naar buiten". (instrueren). Daarop loopt Jan stampend de deur uit.

Gewelddadig gedrag

De fase waarin de spanning het hoogst is kenmerkt zich doordat de gedragingen van de leerling er duidelijk op gericht zijn om een ander, materiaal of omgeving schade toe te brengen (SMK trainingen, 2015). Dit uit zich door het vernielen van materialen, het gooien met materiaal, brandstichten en het ingooien of intrappen van deuren en ramen van ruimtes waarin zich personen bevinden (klaslokalen). Ook kan een leerling in deze fase iemand stevig vastpakken, kleding stuk trekken, iemand mishandelen, slaan of steken met een voorwerp en iemand bij de keel pakken. Ook in deze fase gelden de interventies instrueren, situatie verlaten en teaminterventie.

Bij het 'afsprakenrondje' geeft Jan aan te willen computeren. Helaas blijkt dat de computer de vorige dag kapot is gegaan, waardoor dit nu niet kan. Als Jan dat hoort pakt hij zijn stoel en gooit hem kapot op de grond. De leerkracht gaat staan en zegt tegen Jan dat hij nu naar de gang of naar buiten moet gaan (instrueren). Jan weigert dit en scheldt de leerkracht uit. De leerkracht opent de deur en zegt Jan naar buiten te gaan (instrueren). Jan weigert dit, scheldt de leerkracht nogmaals uit en begint gericht met de kapotte stoel te gooien. De leerkracht brengt de andere leerlingen in veiligheid, door deze mee de klas uit te nemen.

2.2 Leerkrachtgedrag

Leerkrachtgedrag is een veelgebruikte term binnen het onderwijs, maar er is geen kant en klare lijst van aspecten die horen bij deze term. Vermoedelijk is het een term die ontstaan is om in één woord aan te kunnen geven dat het gaat om het gedrag van een medewerker wanneer deze daadwerkelijk de rol vervult van leerkracht of onderwijsassistent tegenover een leerling. Omdat het gedrag van een persoon heel breed is om te definiëren wordt er in deze paragraaf bepaald welke aspecten van belang zijn voor de ontwikkeling van het meetinstrument.

2.2.1 Interventies uit de ABC-piramide

In dit onderzoek wordt er gewerkt aan een prototype effectiviteitsmeting van de ABC-methodiektraining op het gebied van leerkrachtgedrag. Om de belangrijke aspecten te bepalen kan er gekeken worden naar de focuspunten van de ABC-methodiektraining. Er wordt tijdens de training aan die punten gewerkt en daar worden de veranderingen in verwacht. De focuspunten komen naar voren in de eerdergenoemde piramide die de fasen van agressief gedrag weergeeft (SMK trainingen, 2015). De interventies die bij de verschillende fasen horen zijn de punten waarbij handvatten aangereikt worden en waarin verbetering te bemerken moet zijn wanneer de training effectief is op dat punt van leerkrachtgedrag. Naast de interventies uit de piramide zijn er ook nog andere interventies en technieken die de training belicht. Dit zijn erkenning en het creëren van win-winsituaties. Ook deze punten worden meegenomen in de definitie van leerkrachtgedrag binnen dit onderzoek en zijn uitgewerkt in paragraaf 2.2.2.

Stimuleren

Door de leerlingen te prikkelen en aan te sporen om te denken en te handelen worden ze uit de zogeheten subassertieve fase geleid (SMK trainingen, 2015). Het stimuleren van een leerling kan gedaan worden door het kind uit te nodigen en uit te dagen om actief te worden. Dit kan bijvoorbeeld door de leerling te informeren, punten uit te leggen, aanmoedigen, complimenteren of vergelijken met anderen. Hierbij is het van belang om aan te sluiten bij de mogelijkheden van de leerling en niet te grote stappen te nemen. Door het nemen van te grote stappen kan er een averechts effect ontstaan. Het stimuleren van leerlingen kan helpen om een drempel over te komen en vraagt ook wat van de zelfsturing en de eigen verantwoordelijkheid van een leerling.

Stimulering bestaat in vele soorten en maten, maar het staat centraal dat een medewerker bij het toepassen van stimulering volgt wat een leerling doet en bemiddelt tussen leerlingen, de omgeving en de materialen (Caminada, 2015). Het stimuleren begint bij de houding en instelling van de leerkracht, dat onder andere bestaat uit de verbale en non-verbale communicatie. Als een medewerker leerlingen op de vrije loop laat in bijvoorbeeld het buiten spelen en zich niet bemoeit met datgene wat zich afspeelt, vertelt de medewerker hier eigenlijk mee dat datgene wat de leerling doet er niet toe doet. Door te kijken, interesse te tonen, vragen te stellen en waardering uit te spreken worden de leerlingen al gestimuleerd. Wanneer een leerling elke dag in zijn eentje in de zandbak speelt en elke dag hetzelfde bouwt kan er door de medewerker gestimuleerd worden door mee te gaan in het verhaal achter het bouwwerk. Ook door vragen te stellen en suggesties te doen voor verbeteringen wordt de leerling uitgedaagd om meer te doen. Hierbij kan ook voorgesteld worden om andere leerlingen er bij te betrekken.

Motiveren

Het motiveren gaat een stap verder dan stimuleren. Hierbij wordt de leerling enthousiast gemaakt en zo geactiveerd. In het tijdschrift 'begeleid zelfstandig leren' is er een artikel gewijd aan het motiveren van kinderen. Hierin wordt benadrukt dat straf bijna nooit een goede motivator is, maar dat er gericht moet worden op de intrinsieke motivatie en aspecten van de extrinsieke motivatie van een kind (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Hier gaat de ABC-methodiektraining ook van uit. Door voorbeeldgedrag te vertonen, gevolgen van gedragingen duidelijk te maken en dingen in andere perspectief te plaatsen wordt de motivatie aangewakkerd door een leerling anders te laten kijken en denken.

De stijl en houding van een medewerker heeft een grote invloed op leerlingen en hun motivatie (Vansteenkiste et al., 2007). Door structurerend en autonomie-ondersteunend te handelen wordt er een autonome motivatie opgeroepen bij leerlingen. Het structurerend handelen verwijst naar de manier waarop leerlingen een houvast wordt aangeboden waarbij duidelijk is wat er van ze verwacht wordt en welke resultaten dit oplevert. Door structuur aan te bieden in de regels en de gevolgen (en deze ook consequent na te leven) wordt een leerling gemotiveerd om autonoom keuzes te maken die leiden tot positieve resultaten en gevolgen. Ook kan het open staan voor ideeën vanuit de leerlingen om de motivatie te bevorderen een grote bijdrage leveren in de autonomie van een leerling, omdat het leert na te denken over passende handelingen om doelen te bereiken.

Ontplooiingsmogelijkheden aanbieden

Binnen de fase assertief gedrag wordt er aandacht besteed aan het bieden van ontplooiingsmogelijkheden (SMK trainingen, 2015). Dit is de fase met het optimale spanningsniveau om zich te ontwikkelen en om te leren. Hier richt de interventie zich ook op. De leerling moet gestimuleerd worden om te ondernemen en zich verder te ontwikkelen door middel van zijn eigen gaven en krachten. Hierbij is het de taak van de medewerker om aan te sluiten op het intelligentieniveau en de belevingswereld van de leerling. Er moet samengewerkt worden om de interventie zo effectief mogelijk toe te passen.

De medewerker kan zich richten op de autonomie van het kind (Van Prooijen & Kaldeway, 2014). Hierbij draait het er om dat de leerling zelf keuzes gaat leren maken. De autonomie kan vergroot worden door bevestiging te bieden. Dit vergroot het zelfvertrouwen van de leerling. Door in gesprek te gaan met de leerling en vragen en problemen voor te leggen wordt hij uitgedaagd om actief na te denken over mogelijkheden en hier keuzes in te maken. Het geeft een gevoel van samenwerken en de leerling kan zijn onderwijs deels zelf sturen wanneer hij er de mogelijkheid toe krijgt. Een leerling leert hierdoor initiatief te nemen. De medewerker kan een grote rol spelen in de autonomie door goede initiatieven en keuzes te prijzen.

Spiegelen

Bij spiegelen wordt het gedrag van de leerling door de medewerker gereflecteerd en teruggekaatst, zodat een leerling inzicht krijgt in hoe het eigen gedrag overkomt op een ander (SMK trainingen, 2015). Door iemand bewust te maken van zijn houding doe je een appel op de zelfsturing. Door als medewerker de gedachten en reacties te benoemen die het gedrag van de leerling oproepen krijgt een leerling inzicht in de gevolgen van het gedrag en kan een leerling dit gedrag veranderen. Het spiegelen kan in elke fase van de piramide worden toegepast. Bij elke fase moet er wel rekening gehouden worden met het spanningsniveau van een leerling en de manier van handelen dient hier op aangepast te worden. Met name in de overassertiële fase is deze interventie goed op zijn plaats, omdat het spiegelen kan leiden tot inzichten bij de leerling en een verdere opbouw van spanning hierdoor voorkomen kan worden.

Spiegelen verandert het perspectief en helpt het gedrag van een ander ter discussie te stellen (Van der Gaag, 1998). De leerling wordt uitgenodigd om de situatie en het eigen gedrag te bekijken vanuit het oogpunt van de ander. Het is hierbij belangrijk om met de leerling te bespreken wat er gebeurde tijdens het spiegelen. In een machtsconflict kan spiegelen ook een averechts effect hebben (Van Dijk, 2008). Mensen volgen van nature de leider en door in een machtsconflict de leerling te spiegelen, wordt de leiding ongewild overgegeven aan de leerling.

Socratische dialoog

Het voeren van de socratische dialoog houdt in dat de professional een vragende houding heeft en heeft als doel om de leerling te activeren om zelf tot inzicht te komen en zelf een oplossing te bedenken (SMK trainingen, 2015). De professional vult niks in, maar stelt vragen die nieuwe informatie naar boven brengen. Vaak beginnen dit soort vragen met wie, wat, waar, wanneer, hoe en want. Door een leerling zelf informatie te laten geven komt het zelf tot inzichten. Hierdoor is het makkelijker om het eigen handelen er op aan te passen.

Zoals de naam al doet vermoeden komt deze methode vanuit de visie van Socrates (Van der Gaag, 1998). Socrates heeft als visie dat met deze methode niet iets nieuws geleerd wordt, maar dat de methode helpt om iets boven te krijgen wat de persoon eigenlijk al wist. De socratische dialoog is gericht op het aanspreken van functionele interpretaties die al bij iemand aanwezig te zijn. Door zich bewust te worden van deze interpretaties kan er iets mee gedaan worden en kan de persoon zelf (de leerling) een oplossing zoeken.

De socratische dialoog draait om het bewust worden van de eigen automatische gedachten en er worden meer rationele gedachten geformuleerd aan de hand van open vragen (Hoogduin, Vandereycken, & Emmelkamp, 2011). Hierbij draait het om algemene vragen, doorvragen en reflecteren. De vragen worden open gesteld, waardoor alles zo veel mogelijk open gelaten wordt. Er worden nieuwe denkgewoonten ontwikkeld door de verkregen inzichten. De ondervrager (de professional) heeft een niet-wetende en enigszins naïeve houding.

Modeling

Onder modeling wordt imitatiëren verstaan (SMK trainingen, 2015). Imitatiëren is het leren doordat gewenst gedrag voor wordt gedaan. Hierbij is het belangrijk dat de leerling aandacht heeft voor het gedrag, het gedrag kan onthouden, om kan zetten in eigen gedrag en gemotiveerd is om het gedrag te gebruiken. Hoe groter de gelijkheid is tussen het model en de leerling, hoe sterker het effect van modeling. Dit betekent dat een leerling sneller iets overneemt van een medeleerling dan van een leerkracht. Hier dient de medewerker zich bewust van te zijn.

Modeling is een vorm van observationeel leren (Zimbardo, Johnson, & McCann, 2009). Door gewenst gedrag voor te doen en een leerling te belonen wanneer het ook het gewenste gedrag vertoont wordt er gebruik gemaakt van conditionering. Modeling kan ook ingezet worden om leerlingen denkprocessen of beslisstrategieën aan te leren (Gleitman, Reisberg, & Gross, 2007). Er moet wel goed in acht genomen worden dat ook negatief gedrag overgenomen kan worden door modeling. Een medewerker is een rolmodel.

In het onderwijs is er vooral sprake van participerende modeling (Scholing & Braet, 2002). Participerende modeling houdt in dat het kind zelf ook actief mee doet in de situatie waarin de medewerker modeling toepast. Hierbij is het belangrijk dat de leerling zo rustig mogelijk is, dus bijvoorbeeld geen angsten ervaart. Hierdoor is modeling ook goed toe te passen in de overassertieve fase en worden er hoger in de piramide andere interventies toegepast.

Ruimte bieden

Door het bieden van ruimte wordt er de mogelijkheid gegeven om af te wijken van afspraken en regels om zo 'speelruimte' te bieden binnen de acceptabele kaders (SMK trainingen, 2015). Deze interventie wordt toegepast in de geagiteerde fase en wanneer er verondersteld wordt dat de leerling (nog) zelf de verantwoordelijkheid neemt voor het eigen gedrag. Door een leerling aan te spreken, te vertellen wat er merkbaar is in het gedrag van een leerling en erkenning te laten zien wordt er een opening gecreëerd waarin ruimte geboden kan worden. Als een leerling deze ruimte wil benutten kan hij kiezen om het gedrag bij te stellen en om hulp te vragen. Door de ruimte die gegeven wordt krijgt een leerling inzicht in zichzelf en de eigen verantwoordelijkheid. Door te erkennen dat een leerling geagiteerd is en te accepteren dat de leerling binnen de acceptabele kaders uit kan de spanning verminderen.

De verhoogde spanning in een leerling kan betekenen dat het bieden van onderwijs op dat moment niet mogelijk is (Schuur, 2014). De spanning moet afnemen en afhankelijk van de achtergrond en de manier waarop de spanning zich uit kan er op verschillende manieren ruimte geboden worden. Er kan bijvoorbeeld gekozen worden voor werkvermindering, het uitvoeren van corveetaken, fysieke inspanning, zingen of luisteren naar muziek, spel of vrij werken met materialen. Hierin is het wel belangrijk dat het duidelijk is voor de leerling dat het niet gewoon is om van de afspraken en regels af te wijken.

Gedragsalternatieven bieden

Het bieden van gedragsalternatieven geeft een leerling een duidelijk alternatief waarmee het geagiteerde gedrag op een maatschappelijk verantwoorde manier geuit kan worden en de spanning af kan nemen (SMK trainingen, 2015). Het doel van deze interventie is het omzetten van onacceptabel gedrag naar acceptabel gedrag, waarbij de gevoelens en doelen van de leerling erkend worden. Het zelf aandragen van alternatieven biedt soms mogelijkheden waar een leerling niet aan gedacht heeft. Als een vergelijkbare situatie zich later weer voordoet, is zo'n alternatief een bekende mogelijkheid en kan de leerling dit zelf toepassen. Door de aanwezige agitatie te accepteren en uitingvormen aan te bieden kan de spanning verminderen.

Een tekort aan gedragingen in het gedragsrepertoire kan de oorzaak zijn van verhoogde spanning (Besemer, 2013). Een leerling kan dan geen alternatieven gebruiken en dat veroorzaakt irritatie, boosheid en onmacht. Bij het aanbieden van gedragsalternatieven draait het om inlevingsvermogen om zo aan te kunnen sluiten op de specifieke situatie die zich voordoet. Eigen interpretaties hebben geen prioriteit, omdat het alternatief logisch moet volgen vanuit de beleefwereld van de leerling. De eerste stap in het aanbieden van gedragsalternatieven is het benoemen van het gedrag op een objectieve manier en met een rustige uitstraling. Vervolgens is het belangrijk om de effecten die dat gedrag hebben duidelijk te maken met dezelfde rustige uitstraling. Hierna is het belangrijk om te

achterhalen waar het gedrag vandaan komt door het stellen van vragen. Als de achterliggende reden op tafel komt is er ruimte voor erkenning en kunnen er gedragsalternatieven aangedragen worden.

Begrenzen

Onder begrenzen wordt verstaan dat het gedrag afgebakend en beperkt wordt, zodat het duidelijk is welk gedrag niet acceptabel is in de desbetreffende situatie (SMK trainingen, 2015). Ook wordt met begrenzen duidelijk welk gedrag wel past bij de situatie. Door aan te sluiten op het niveau van de leerling, een ontspannen en neutrale houding te hanteren en respectvol met de leerling om te gaan is de basis voor het begrenzen gelegd. De boodschap voor de leerling moet duidelijk zijn. Ook moet duidelijk worden voor de leerling welk gedrag ongewenst is en welke argumenten daar bij horen. Door de leerling te vertellen welk gedrag wel acceptabel is kan hij zijn gedrag bijsturen.

Het begrenzen van gedrag biedt ook zekerheid en steun wanneer de leerling zelf de regels niet kent (Bie, Gualtherie van Weezel, & Waaldijk, 2008). Regels hanteren valt onder het begrenzen van gedrag. Regels bieden steun en roepen bepaald gedrag een halt toe. Bij het toepassen van deze interventie is het van belang dat de persoon die de begrenzing toepast (de medewerker bijvoorbeeld) zichzelf voldoende onder controle heeft (Van Tilburg, 2003). Bij een hoge spanning van de leerling is het aan te raden om de leerling met de naam aan te spreken, omdat dit sterk appellerend werkt. Er moet met eenvoudige en korte zinnen gesproken worden, zodat de boodschap goed en duidelijk overkomt. Het werken met ik-boodschappen kan hierbij helpen.

Ook op non-verbaal vlak zijn er belangrijke punten in het toepassen van begrenzing (Van Tilburg, 2003). Het houden van een veilige afstand, het maken van ruimte voor de leerling en het af en toe maken van oogcontact zijn hierbij aangeraden. Door gebruik te maken van gebaren met open handen die gericht zijn op de leerling wordt de boodschap die verbaal gegeven wordt versterkt. Wanneer het begrenzen effect heeft en de leerling stopt met het ongewenste gedrag is het van belang dat dit erkend en positief bekrachtigd wordt. Pas nadat de leerling rustiger geworden en de spanning afgenomen is kan er in gesprek gegaan worden om herhaling te voorkomen en alles positief af te sluiten.

Onderhandelen

Het onderhandelen wordt ingezet om de leerling te leren wat hij kan doen in plaats van het bedreigende gedrag, wat de passende fase is. De medewerker houdt de regie en probeert van daaruit met de leerling tot een win-win situatie te komen (SMK trainingen, 2015). Het doel dat hiermee gepaard gaat is het bereiken van een oplossing waardoor een leerling zijn spanningsniveau weer afbouwt en weer kan gaan samenwerken. Bij het toepassen van de interventie gaat de medewerker uit van de gezonde kanten van de leerling, want hij neemt de leerling serieus. Het is belangrijk dat een medewerker zich bewust is van het machtsverschil tussen hem en de leerling en dat ongewenst gedrag zo veel mogelijk begrensd wordt.

Het moet voor de leerling duidelijk worden dat de medewerker wil onderhandelen (SMK trainingen, 2015). Hierbij is de medewerker uit op een win-win situatie en concentreert hij zich op belangen, niet zozeer op posities. Door een voorstel te doen dat binnen de acceptabele grenzen ligt krijgt de leerling de mogelijkheid om hier akkoord mee te gaan. Wanneer dit niet het geval is, wordt de leerling gevraagd om een voorstel waar hij blij mee kan zijn. Dit geeft een opening voor de medewerker om het eigen voorstel aan te passen. Op deze manier kan er een win-win situatie gecreëerd worden. Door de hoge spanning die de fase bedreigend gedrag kenmerkt lijkt onderhandelen niet de meest voor de hand liggende interventie om toe te passen, ook omdat bij de medewerker zelf de spanning kan verhogen. De medewerker moet zich bij deze interventie realiseren dat het het doel is om weer tot samenwerken te komen en dat flexibiliteit niet mag ontbreken.

Een medewerker moet bij het onderhandelen dus bereid zijn om te geven en te nemen (Walsh, 2008). Het moet voor de leerling duidelijk zijn dat onderhandelen niet mogelijk is bij het vertonen van onbehoorlijk gedrag. De medewerker blijft degene die de definitieve beslissing neemt over de voorstellen en houdt het gezag. Dit gezag is van belang om in te kunnen grijpen wanneer het niet goed gaat. Ook is wederzijds respect belangrijk in de toepassing van deze interventie. Als een onderhandeling stroef verloopt is het belangrijk om de 'weerhaken' die het sluiten van een compromis tegenhouden in kaart te brengen (Tieleman & Buelens, 2011). Door door te vragen op punten die niet onderhandelbaar lijken kan er een alternatief gevonden worden en kan het tegenvoorstel aangepast worden zodat er een compromis bereikt wordt.

Instrueren

In de laatste twee fasen, bedreigend gewelddadig gedrag en gewelddadig gedrag krijgt het toepassen van instrueren altijd de voorkeur (SMK trainingen, 2015). Bij deze interventie draait het om het duidelijk en helder aangeven wat er gedaan moet worden. De leerling zit hoog in zijn spanningsniveau en heeft korte en duidelijke instructies nodig. Deze interventie heeft als doel om escalatie te voorkomen of te beëindigen. Door de leerling bij de naam te noemen (dit werkt sterk appellerend), korte en duidelijke instructies te geven en een neutrale en ontspannen uitstraling te hanteren wordt de interventie juist toegepast. Wanneer de boodschap niet meteen aan komt bij de leerling kan deze herhaald worden. Het is de taak van de leerling om de gegeven instructie om te zetten in het verwachte gedrag. Als de leerling dit doet prijst de medewerker hem meteen.

Wanneer er gewelddadig gedrag dreigt is het belangrijk om niet in discussie te gaan (Schoor, 2014). Ook het afschuiven van de schuld op de leerling is in dit soort situaties afgeraden. Dit resulteert al snel in meer spanning, terwijl het juist het doel is om de spanning te verminderen. Het geven van erkenning is daarentegen wel belangrijk. Hiermee wordt getoond dat de leerling gezien wordt en dat de medewerker samen wil werken aan een oplossing.

Situatie verlaten

Het verlaten van de situatie draait om het vergroten van de veiligheid en biedt ook kansen om hulp in te roepen (SMK trainingen, 2015). Als er direct fysiek gevaar dreigt voor de medewerker en de andere leerlingen kan er voor gekozen worden om de ruimte te verlaten. De medewerker kan dan de hulp van collega's inroepen en mogelijk een teaminterventie toepassen.

Teaminterventie

Onder de teaminterventie wordt verstaan dat wanneer er sprake is van gevaar voor zichzelf of de ander, er fysieke interventies toegepast worden om de leerling onder controle te krijgen en te houden (SMK trainingen, 2015). Deze interventie wordt toegepast wanneer de communicatieve interventies alleen niet meer werken vanwege het spanningsniveau. De teaminterventie wordt altijd door minimaal twee personeelsleden uitgevoerd. In de ABC-methodiektraining worden de mogelijke interventies geoefend. Hierbij wordt benadrukt dat er altijd gekozen moet worden voor de minst ingrijpende interventie waarbij niet meer gedaan wordt dan nodig is. Bij een teaminterventie is er altijd één leider die communiceert met de leerling, de personen die helpen volgen en ondersteunen de leider. Voor de betrokken leerkrachten is het belangrijk om zich bewust te zijn van de eigen spanning, omdat het met een te hoge spanning moeilijk is om rust uit te stralen. Dit maakt het voor de leerling moeilijker om de spanning af te bouwen en maakt de medewerker handelingsverlegen.

Het toepassen van een fysieke interventie wordt ook wel fysieke fixatie genoemd. Bij een fysieke fixatie wordt de vrijheid in bewegen al dan niet met toestemming van de leerling beperkt door fysieke handelingen (JCAHO, 2002). Een fysieke fixatie mag alleen toegepast worden wanneer het gevaar bestaat dat de leerling zichzelf of een ander pijn gaat doen, er een onveilige situatie ontstaan is en er

snel gehandeld moet worden of wanneer interventies zonder fixatie niet geholpen hebben. Een fixatie kan een averechts effect hebben, waarbij de spanning in de leerling oploopt in plaats van afneemt. Dit gebeurt wanneer het niet duidelijk is voor de leerling waarom hij gefixeerd wordt. Het is dus belangrijk om op een rustige manier uit te leggen waarom er op de gekozen manier ingegrepen wordt.

2.2.2 Andere interventies

In de voorgaande paragraaf zijn alle interventies van de ABC-methodiek besproken. Binnen deze interventies komen twee belangrijke technieken vaker naar voren; erkenning en de win-win situatie. In deze paragraaf worden deze interventies verder uitgelicht om zo het beeld van de voor dit onderzoek relevante aspecten van leerkrachtgedrag compleet te maken.

Win-win

Binnen de basishouding die de ABC-methodiektraining hanteert is het vertonen van win-win gedrag een belangrijk aspect. Het toont respect en levert een gezonde samenwerkingsrelatie op (SMK trainingen, 2015). Het geeft ruimte tot ontplooiing, helpt bij de ontwikkeling van de eigen verantwoordelijkheid en doet recht aan de autonomie van beide partijen. Deze aspecten zijn ook in de doelen van win-win gedrag terug te vinden. Als er sprake is van oplopende spanning biedt win-win gedrag een kader om preventief en op een respectvolle manier situaties aan te pakken. Win-win gedrag wordt gekenmerkt door het bieden van erkenning, het samen oplossen van situaties en het leren van verantwoordelijkheid. Het onderdeel erkenning wordt onder het volgende kopje behandeld.

Het samen oplossen van situaties zegt iets over de bereidheid van de medewerker om mee te denken over het ongenoegen dat de leerling ervaart (SMK trainingen, 2015). Mogelijk kan er samen tot een oplossing gekomen worden. Het samenwerken drukt gelijkwaardigheid uit en dat betekent dat de leerling ook inbreng heeft in de oplossing. Hij krijgt voor een deel de regie over zijn eigen probleem, maar hoeft het niet alleen te doen. De medewerker moet een leerlinggerichte en vragende houding hebben waarbij hij actief luistert en meedenkt over het probleem.

Onder het leren van verantwoordelijkheid wordt verstaan dat de medewerker er vertrouwen in heeft dat de leerling zijn eigen problemen kan dragen en keuzes kan maken om problemen aan te pakken (SMK trainingen, 2015). Als een leerling daar toe in staat is kan de leerling de keuzemogelijkheden in probleemsituaties zelf bedenken. De medewerker kan dit stimuleren door er naar te vragen. Als een leerling nog niet vaardig genoeg is om de eigen verantwoordelijkheid te dragen kan de medewerker helpen door keuzemogelijkheden aan te bieden die aansluiten op de draagkracht en het niveau van de leerling. Er ligt een uitdaging voor de medewerker in het niet meer dan noodzakelijk bieden van positieve keuzemogelijkheden.

De medewerker die win-win technieken toepast neemt de eigen belangen mee terwijl er ook nagedacht wordt over de belangen van de leerling (Bluestein, 2008). Door duidelijk, eerlijk en open te communiceren kan de medewerker deze houding ook van de leerling vragen. Het is niet altijd mogelijk om het op alle vlakken met elkaar eens te zijn, maar de medewerker heeft de regie en bepaalt wat de afspraak wordt. De medewerker heeft autoriteit en dat kan het gevoel van samenwerken verminderen. Door in de communicatie duidelijk te laten blijken dat de wensen en gevoelens van de leerling meegenomen worden in de beslissing wordt het gevoel van samenwerken behouden.

Het achterliggende doel van de toepassing van de win-win technieken is dat de leerling hier vaardig in wordt (Bluestein, 2008). Wanneer de medewerker focust op de positieve aspecten en op dat wat de leerling kan draagt dit bij aan de samenwerking. Als de leerling goed mee denkt en samen wil werken is het belangrijk dat de medewerker dit prijst. Het prijzen van het goed navolgen van de afspraken is essentieel voor het wij-gevoel. De medewerker kan dit doen met complimenten en met beloningen.

Hier staat tegenover dat er ook consequenties zijn voor de leerling wanneer de afspraken gebroken worden. De grenzen moeten dus wel aangegeven en gerespecteerd worden.

Erkenning

Met erkenning toont een persoon dat hij de ander accepteert (SMK trainingen, 2015). In de omgang met een leerling kijkt de medewerker of hij de behoefte achter het gedrag kan erkennen. Mensen willen zich eerst begrepen voelen voordat ze bereid zijn om zichzelf in de gevoelens van een ander te verplaatsen. Door uitspraken te doen als *'ik zie dat je boos kijkt'* of *'zo, jij hebt het lastig'* erkent de medewerker het gevoel op een objectieve manier en krijgt de leerling de ruimte om zijn verhaal te doen.

Als de achterliggende reden van het ongewenste gedrag genegeerd wordt is de kans groot dat het gedrag verslechtert en de spanning oploopt (Braithwaite, 2001). Door duidelijk te maken dat de emotie gezien wordt, brengt de medewerker de boodschap met zich mee dat het gedrag dat gebruikt wordt om de emotie onder de aandacht te brengen niet meer nodig is. Er zijn drie elementen die erkend kunnen worden; het gedrag (slaan met de deur), de situatie (een andere leerling maakte een vervelende opmerking) en de emotie (boosheid). Deze elementen kunnen apart of in combinatie erkend worden. In de erkenning van SMK trainingen draait het alleen om de erkenning van emoties (SMK trainingen, 2015). Erkenning van gedrag of situatie leidt af van het gevoel en staan hiermee de erkenning van emoties in de weg. Door de naam van de leerling te noemen is de boodschap appellerend en versterkt het de erkenning (Braithwaite, 2001).

Het erkennen van het gedrag helpt de leerling bewust te worden van zijn gedrag (Braithwaite, 2001). Door de verhoogde spanning is een leerling zich hier niet altijd bewust van. Door de situatie te benoemen laat de medewerker zien wat hij al weet van het voorval. Als dit onbekend is kan hier geen erkenning voor gegeven worden. De meest effectieve erkenning is de erkenning van emoties. Door te erkennen dat een leerling boos is wordt de emotie niet afgekeurd en mag deze er zijn. De medewerker wil alleen bereiken dat het op een andere manier geuit wordt en er tot een oplossing gekomen kan worden. Ook helpt het benoemen van de waargenomen emotie de leerling om een naam te kunnen geven aan onbekende gevoelens.

2.2.3 Conclusie leerkrachtgedrag

Alle in deze paragraaf besproken elementen maken samen de definitie van leerkrachtgedrag dat van toepassing is op dit onderzoek. De aspecten en speerpunten die besproken zijn worden in onderstaande tabel overzichtelijk samengevat.

Tabel 1 - Aspecten van leerkrachtgedrag

Algemeen	Interventie	Kenmerken leerkrachtgedrag
	Win-win	Samenwerken
		Vragende houding
		Luisteren naar de leerling
		Regie houden
		Eigen belangen behartigen
		Belangen leerling behartigen
		Focus op positiviteit
		Wij-gevoel
		Goede keuzes & gedrag prijzen
		Grenzen benoemen
	Erkenning	Begrip tonen
		Objectieve houding

		Gevoel erkennen
		Emoties mogen er zijn
ABC-piramide	Interventie	Kenmerken leerkrachtgedrag
Subassertief gedrag	Stimuleren	Uitdagen
		Informeren
		Uitleggen
		Aanmoedigen
		Complimenteren
		Interesse tonen
		Aansluiten bij mogelijkheden
Assertief gedrag	Motiveren	Enthousiasmeren
		Voorbeeldgedrag
		Structuur bieden
		Open staan voor ideeën
		Aansluiten bij mogelijkheden
		Samenwerken
		Autonomie
Overassertief gedrag	Spiegelen	Inzicht in gevolgen
		Perspectief veranderen
		Reflecteren op wat je ziet
	Socratische dialoog	Vragende houding
		Leerling activeren
		Open doorvragen
		Reflecteren
	Modeling	Rolmodel
		Aansluiten bij mogelijkheden
		Belonen bij goed gedrag
		Leerling actief betrekken
Geagiteerd gedrag	Ruimte bieden	Kunnen afwijken
		Spanning verminderen
	Gedragsalternatieven bieden	Alternatieven aandragen
		Inleven in de leerling
		Aansluiten bij mogelijkheden
		Gevolgen gedrag benoemen
Bedreigend gedrag	Begrenzen	Afbakenen
		Passend gedrag benoemen
		Neutrale & ontspannen houding
		Korte en duidelijke boodschappen
		Open houding
		Voldoende afstand
	Onderhandelen	Regie houden
		Voorstel doen
		Luisteren naar de leerling
		Gedrag begrenzen
(Bedreigend) gewelddadig gedrag	Instrueren	Wederzijds respect
		Korte en duidelijke instructies
		Leerling bij naam noemen
		Neutrale & ontspannen houding
		Geen discussies
		Leerling prijzen bij luisteren
	Situatie verlaten	Hulp vragen bij collega's

Teaminterventie	Nooit alleen uitvoeren
	Nooit meer doen dan echt nodig is
	Eenduidige communicatie
	Redenen benoemen aan leerling

2.3 Meetinstrument

Het uiteindelijke doel van dit onderzoek is om aan de hand van de verkregen informatie en data een prototype te maken voor de effectiviteitsmeting van de ABC-methodiektraining op het gebied van leerkrachtgedrag. Hiervoor moet, naast de invulling van de inhoud, ook onderzocht worden welke vorm het beste past bij het te onderzoeken aspect en de kaders die vanuit de data naar voren komen. In deze paragraaf wordt eerst naar de complete werkwijze gekeken die gehanteerd wordt in het kiezen van een instrument. Vervolgens wordt er dieper in gegaan op de technische aspecten die een rol spelen in de ontwikkeling. De technische eisen gaan in op de eisen die van belang zijn om een betrouwbaar en kwalitatief goed meetinstrument op te zetten.

2.3.1 Prototype effectiviteitsmeting

In het ontwerpen van een meetinstrument zijn er vele wegen die bewandeld kunnen worden. Voor het ontwikkelen van het prototype in dit onderzoek wordt het stappenplan gevolgd dat beschreven wordt door Beurskens, Van Peppen, Stutterheim, Swinkels & Wittink (2012). Op deze manier wordt er in acht stappen toegewerkt naar een compleet, doordacht en werkbaar meetinstrument. In de komende alinea's worden de stappen uitgelegd en uitgewerkt.

Wat

De eerste stap draait om de vraag wat de onderzoeker wil gaan meten (Beurskens et al., 2012). Hierbij staat de vraagstelling centraal. In dit onderzoek is de vraag vanuit SMK trainingen gekomen. SMK trainingen vraagt zich af hoe effectief de ABC-methodiektraining is op het gebied van leerkrachtgedrag. Er wordt momenteel na afloop van de basistraining een evaluatieformulier uitgedeeld waar vragen gesteld worden om zo een beeld te krijgen van de ervaringen, maar de resultaten zijn niet meetbaar en subjectief. SMK trainingen zoekt een meetinstrument waarbij er op een objectieve manier data verzameld wordt en waar betrouwbare conclusies uit te trekken zijn.

Doel

Meetinstrumenten kunnen verschillende doelen hebben (Beurskens et al., 2012). Het meetinstrument dat ontworpen wordt in dit onderzoek heeft als doel om de effectiviteit van een training en is hiermee evaluatief van aard. Een evaluatief meetinstrument moet gevoelig zijn voor kleine veranderingen. Een deelnemer van de ABC-methodiektraining zou achteraf in het evaluatieformulier aan kunnen geven wat er veranderd is, maar vaak is het lastig terug te halen hoe situaties er precies uit zagen voordat de training gevolgd werd. Ook kunnen verwachtingen van de training de resultaten van zo'n evaluatieformulier beïnvloeden. Daarnaast kunnen opvattingen van verbetering in interventies sterk van elkaar verschillen.

Soort

Door de meting te objectiveren en te kwantificeren kunnen de eerder genoemde nuances verminderd worden (Beurskens et al., 2012). Dit zijn criteria die van belang zijn in de keuze voor het soort meetinstrument. Het objectiveren komt naar voren bij een objectieve meting. Dit is het meten van toetsbare feiten, zoals het aantal toegepaste teaminterventies in de afgelopen vier weken. De begrippen moeten eenduidig en afgebakend zijn. Daarnaast is bij dit meetinstrument de subjectieve meting een belangrijke factor. De subjectieve meting draait om de beoordeling van de respondent en

kan aanvullende informatie geven op de objectieve aspecten die getoetst zijn. Subjectieve metingen kenmerken zich vaak door open vragen of schaalvragen.

Ook de complexiteit van een meting is van belang in de keuze voor het soort instrument (Beurskens et al., 2012). Bij vragenlijsten kan de vorm verschillen van één tot veel vragen en kan er weinig of veel variatie zijn in verschillende schalen en domeinen. De domeinen die in het ontwerp van dit meetinstrument gebruikt worden zijn de in paragraaf 2.2 behandelde interventies. De domeinen kunnen getoetst worden in een single-itemschaalinstrument of een multi-itemschaalinstrument. Een single-itemschaalinstrument onderzoekt met één vraag één domein. Een multi-schaalinstrument toetst één of meerdere domeinen door middel van meerdere vragen. Als er meer vragen over één domein gesteld worden betekent dit dat er ook meer informatie over dit domein verzameld wordt.

Meetinstrument vinden

Voor veel vragen zijn er al meetinstrumenten ontwikkeld en is het belangrijk om te zoeken naar de best passende om antwoord te geven op de vraagstelling die eerder behandeld is (Beurskens et al., 2012). In het geval van SMK trainingen is er echter nog geen standaard meetinstrument dat op één lijn ligt met de wensen, vragen en doelen vanuit het trainingsbureau. Op de ontwikkeling van het instrument wordt verder in gegaan in paragraaf 2.3.2.

Hanteerbaarheid

Een belangrijke eis voor een meetinstrument is de hanteerbaarheid ofwel gebruiksvriendelijkheid (Beurskens et al., 2012). Factoren die hier mee te maken hebben zijn de leesbaarheid, de aard van de vragen en de afnametijd en frequentie van de afname. Zo moet er bij de leesbaarheid rekening gehouden worden met het gebruiken van begrijpelijke termen en het hanteren van de juiste taal. Het gebruik van korte vragen en simpel taalgebruik vergroot de kans dat de gehele vragenlijst met aandacht ingevuld wordt. Hoewel de respondenten van het meetinstrument de ABC-methodiektraining allemaal gevolgd hebben is het van belang om bij de vragen stil te staan bij hoe de termen en de vraagstelling opgevat kunnen worden. Door termen te versimpelen kunnen verschillen in de opvatting voorkomen worden.

Ook de aard van de vragen moet op de juiste manier afgestemd worden (Beurskens et al., 2012). Dit draait vooral om privacygevoelige vragen. Naar mate er meer van dat soort vragen in een vragenlijst voorkomen wordt de lijst als minder prettig ervaren. Daarnaast is de afnametijd een belangrijke factor binnen de hanteerbaarheid van het meetinstrument. Als er een lange vragenlijst afgenomen wordt na afloop van de training kan dit als vervelend ervaren worden en is het mogelijk een betere keuze om een digitale vragenlijst te ontwikkelen die op een zelf gekozen moment ingevuld kan worden. Uit onderzoek is gebleken dat respondenten meestal geen moeite hebben met een vragenlijst die maximaal tien minuten van hun tijd vragen.

Als beheerder van het meetinstrument is ook de hanteerbaarheid voor SMK trainingen van belang. Punten die hierbij in overweging genomen moeten worden tijdens de ontwikkeling zijn de ervaring en voorwaarden (Beurskens et al., 2012). Binnen de ervaring valt de belasting voor de trainers. Als het meetinstrument de vorm zou krijgen van een interview kost dit veel tijd in afname en verwerking in vergelijking met een digitale vragenlijst waarbij de gegevens automatisch verwerkt worden. Voor elke vorm zijn voor- en tegenargumenten te formuleren en de belasting moet naast de wensen en eisen vanuit SMK trainingen gelegd worden.

De praktische voorwaarden die een bepaald meetinstrument met zich mee brengt kunnen een reden zijn om aanpassingen aan te brengen of een ander instrument te kiezen (Beurskens et al., 2012). Zo moeten de kosten binnen het budget van de afnemer passen, moeten de benodigdheden voor handen zijn en moet de afnametijd passen bij de mogelijkheden van de respondenten.

Methodologische kwaliteit

De methodologische kwaliteit van een instrument draait om de validiteit, reproduceerbaarheid en de responsiviteit (Beurskens et al., 2012). De validiteit gaat in op de vraag of er gemeten wordt wat er beoogd wordt te meten. Belangrijk hierin zijn de face-validiteit en de content-validiteit. De face-validiteit houdt in dat het meetinstrument er uit ziet als een goed meetinstrument. Bij het lezen van de vragen moet de respondent ook echt het idee hebben dat de vragen gaan over datgene waar die persoon hem voor invult. Dit is een subjectieve validiteit en moet per vraag bepaald worden. De content-validiteit (inhoudsvaliditeit) wordt ook subjectief bepaald en gaat in op de vraag of alle relevante aspecten aan bod komen en of het voldoende aansluit op de doelgroep. In het geval van het prototype meetinstrument voor SMK trainingen betekent dit dat er nagegaan moet worden of alle aspecten van leerkrachtgedrag getoetst worden en dat het instrument goed te gebruiken is door de respondenten.

De reproduceerbaarheid is van belang om vast te kunnen stellen dat het meetinstrument bij elke inzet op dezelfde manier meet en er dus gelijke resultaten naar voren komen (Beurskens et al., 2012). Als er gekozen wordt voor een live test die door één van de trainers afgenomen wordt moet er bepaald worden of er geen grote verschillen ontstaan wanneer de andere trainer dezelfde test zou afnemen (interbeoordelaarsvariatie). Wanneer het meetinstrument digitaal is of zelfstandig kan worden ingevuld wordt is deze variatie niet van belang, maar moet uitgesloten worden dat de vragen anders op te vatten zijn dan de ontwikkelaar bedoeld heeft. Dit zijn aspecten die te bepalen zijn nadat het prototype ontwikkeld is en hier verder onderzoek naar gedaan wordt. Wel kan al bij de ontwikkeling in acht genomen worden dat deze punten doordacht moeten worden.

De responsiviteit is bij evaluatiemetingen van belang om te bepalen of het instrument in staat is om veranderingen daadwerkelijk te meten (Beurskens et al., 2012). Wanneer er een beginmeting en een eindmeting gedaan worden is het de bedoeling dat de resultaten laten zien of er vooruitgang, stilstand of achteruitgang is geweest op datgene dat gemeten wordt. Als antwoorden dicht bij elkaar liggen kan er sprake zijn van ruis (toevallige factoren) en kan er geen sluitende uitspraak gedaan worden over de verschillen. Het meetinstrument moet zo breed meten dat er ook buiten het gebied van ruis gemeten kan worden en de ruis moet geminimaliseerd worden door het gebruik van concrete vraagstellingen.

Analyse, interpretatie en rapportage van de gegevens

Bij het opzetten van een meetinstrument moet nagedacht worden over de verwerking van de meetgegevens (Beurskens et al., 2012). Wanneer er een bestaand meetinstrument gekozen wordt is hier vaak een handleiding voor de verwerking bij opgesteld. Dit is niet het geval wanneer er een nieuw instrument opgezet wordt, maar is wel cruciaal voor het bereiken van het doel. Bij een kwantitatief meetinstrument zullen de scores overzichtelijk per domein weergegeven moeten worden om ze te kunnen analyseren. Voor de analyse en interpretatie van kwantitatieve gegevens kunnen programma's zoals SPSS gebruikt worden, die helpen bij de statistische verwerking. Ook kan er in het geval van een voor- en nameting een rekenmodel opgezet worden dat de verschillen in kaart brengt. Kwalitatieve meetinstrumenten vragen om een verwerkingsmethode door middel van labels en hier moet een eenduidige manier van werken in ontwikkeld worden.

2.3.2 Technische eisen

Een onderzoek moet voldoen aan kwaliteitscriteria om betrouwbare resultaten te verkrijgen (Verhoeven, 2010). Het prototype meetinstrument dat ontwikkeld wordt in dit onderzoek is een onderzoek op zich en moet dus ook aan deze criteria voldoen. Zo moet een onderzoek onafhankelijk zijn in zowel voorkeuren en meningen van betrokkenen en invloeden van de onderzoeker. Ook moeten de uitspraken toetsbaar zijn. Dit betekent dat er geen onduidelijkheid mag bestaan over de objecten

(bijvoorbeeld de training), over het tijdsbestek waar de vraag betrekking op heeft en over de begrippen die gebruikt worden. Een eenduidige aanpak is dus van belang.

Naast de onafhankelijkheid en de toetsbaarheid is ook de generaliseerbaarheid van belang voor de kwaliteit van het onderzoek (Verhoeven, 2010). Dit houdt in dat de resultaten leiden tot uitspraken die van toepassing zijn op een zo groot mogelijke groep personen. Een specifieke vraagstelling is hierbij belangrijk. De generaliseerbaarheid is echter niet in elk onderzoek even belangrijk. Zo kan een onderzoek op een specifieke afdeling moeilijker gegeneraliseerd worden dan een groot klanttevredenheidsonderzoek van een supermarktketen. Voor de generaliseerbaarheid moet er hierdoor heel specifiek gewerkt worden en moet er bij uitspraken duidelijk en zorgvuldig in kaart gebracht worden op welke situatie deze betrekking hebben. Als laatste zijn er de praktische criteria. Hierbij draait het om efficiëntie en bruikbaarheid. Dit betekent dat de kosten in verhouding moeten staan tot de resultaten en dat het meetinstrument voldoende moet bijdragen aan het doel dat er voor opgesteld is.

Naast deze eisen is het ook belangrijk om stil te staan bij de interne consistentie van het meetinstrument (Middel, 2004). Dit houdt in dat er niet op één manier getoetst wordt op een bepaald aspect, maar dat er bijvoorbeeld meerdere vragen gesteld worden rond een onderwerp, zodat de scores samen een beeld geven van dit onderwerp. Grote afwijkingen (lage correlaties) geven aan dat er over een onderwerp geen sluitende beweringen gedaan kunnen worden, terwijl overeenkomsten (hoge correlaties) bijdragen aan de betrouwbaarheid van de beweringen die voortkomen uit de uitkomsten. Deze verbanden zijn binnen kwantitatief onderzoek makkelijk aan te tonen, maar ook binnen kwalitatief onderzoek kan hier aandacht aan besteed worden.

2.4 Conclusie uit het literatuuronderzoek

In het literatuuronderzoek is er gewerkt aan drie deelvragen; 'wat is de ABC-methodiektraining?', 'welke aspecten bepalen het leerkrachtgedrag dat van toepassing is op de ABC-methodiektraining?' en 'aan welke eisen moet een betrouwbaar en valide meetinstrument voldoen?'. In deze paragraaf wordt de informatie samengevat en wordt er antwoord gegeven op de deelvragen. Ook wordt benoemd welke effecten de gevonden theorie heeft voor het verdere verloop van het onderzoek.

2.4.1 ABC-methodiek

In paragraaf 2.1 is duidelijk naar voren gekomen hoe de ABC-methodiektraining van SMK trainingen er uit ziet en welke speerpunten zij hanteren. Het doel van de training is om leerkrachten meer inzicht te geven in de theorie die schuil gaat achter agressief gedrag en om handvatten aan te reiken om adequaat te handelen bij de verschillende niveaus van agressief gedrag. Er wordt uitgegaan van verschillende fasen van agressief gedrag die elk een eigen aanpak hebben. De ABC-methodiektraining leert de leerkrachten om vanuit een observatie een diagnose te stellen over de fase waarin een leerling zich bevindt en traint de passende interventies die in paragraaf 2.2 uiteengezet zijn.

Voor dit onderzoek is het van belang om tijdens de dataverzameling na te gaan op welke manier de leerkrachten de methodiek sinds het volgen van de training toepassen. Dit betekent dat er nagegaan moet worden of er veranderingen hebben plaatsgevonden in het proces van observeren, diagnosticeren en het uitvoeren van de interventies. Het meten van de effecten met betrekking tot de interventies wordt verder uitgewerkt in paragraaf 2.4.2.

2.4.2 Leerkrachtgedrag

In paragraaf 2.2.3 is in een tabel (tabel 1) weergegeven welke aspecten van leerkrachtgedrag van belang zijn voor het onderzoek en op welke manier deze aspecten zich uiten. Deze aspecten dienen als basis voor de dataverzameling waarin de deelvragen over de visies van de trainers, directeuren en

medewerkers behandeld worden. In hoofdstuk 3 wordt deze tabel gebruikt in de ontwikkeling van de topiclijst voor de interviews om te voorkomen dat bepaalde aspecten onderbelicht blijven.

2.4.3 Meetinstrument

In paragraaf 2.3 is het proces beschreven welke stappen doorlopen worden in het ontwikkelen of kiezen van een meetinstrument. In tabel 2 worden de speerpunten per stap weergegeven.

Tabel 2 - Speerpunten van het ontwerpen van een meetinstrument

Stap	Speerpunten
Wat	Vraagstelling
Doel	Doelstelling Evaluatief
Soort	Objectiveren Kwantificeren Complexiteit
Meetinstrument vinden	Onafhankelijk & objectief Duidelijk & eenduidig Generaliseerbaar Efficiëntie Interne consistentie
Hanteerbaarheid	Leesbaarheid Taalgebruik Afnametijd Afnamemoment(en) Aard van de vragen Gebruiksgemak respondenten Gebruiksgemak SMK trainingen
Methodologische kwaliteit	Face-validiteit Content-validiteit Reproduceerbaarheid Responsiviteit
Analyse, interpretatie en rapportage	Handleiding Eenduidig

In de ontwikkeling van het meetinstrument worden deze aspecten in acht genomen en worden keuzes gewogen. In de dataverzameling worden de wensen geïnventariseerd op het gebied van de vorm van het instrument en de hanteerbaarheid. Het staat bijvoorbeeld nog open of het meetinstrument kwalitatief of kwantitatief van aard is of dat er een combinatie van beide benaderingen gemaakt wordt. Dit is afhankelijk van de visies die naar voren komen tijdens de dataverzameling. Ook de wensen wat betreft hanteerbaarheid worden in kaart gebracht tijdens de dataverzameling. Alle wensen die naar voren komen worden meegewogen in de ontwikkeling van het meetinstrument.

3. Methode van onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de manier van onderzoeken helder in kaart gebracht en worden de keuzes die gemaakt zijn verantwoord. Door te kijken naar de verschillende methoden die gebruikt worden om de hoofd- en deelvragen te beantwoorden ontstaat er een blauwdruk. Ook wordt er nader gekeken naar de validiteit, betrouwbaarheid en ethische aspecten van dit onderzoek.

3.1 Onderzoeksbenadering en -vorm

De eerste stap in de totstandkoming van dit onderzoek is het bepalen van de benadering en de vorm van het onderzoek. In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve benadering en dit wordt in de vorm van een ontwerpgericht onderzoek uitgevoerd. In de komende paragrafen wordt beschreven hoe deze keuzes tot stand gekomen zijn.

3.1.1 Kwalitatief onderzoek

Naast het onderzoeken van de theoretische deelvragen die weergeven wat er al bekend is aan informatie, wordt er in dit onderzoek nieuwe data verzameld. De dataverzameling wordt ingezet om de visies en ervaringen van de trainers, directie en medewerkers in beeld te krijgen. Dit is subjectieve data die verzameld wordt en het vraagt hierdoor om een kwalitatieve benadering (Migchelbrink, 2013). De kwalitatieve benadering gaat in op het sociale en menselijke aspect achter het onderzoek. De benadering is niet volledig gestructureerd en er wordt uitgegaan van meerdere subjectieve waarheden. Vaak wordt er bij de kwalitatieve benadering gebruik gemaakt van interviews die helpen om subjectieve informatie te verzamelen. Het gaat hier bijvoorbeeld om meningen, visies of ervaringen.

In dit onderzoek worden er in totaal elf interviews afgenomen in drie verschillende vormen. De beide trainers van SMK trainingen worden individueel geïnterviewd om bevindingen en visies in kaart te brengen. Er vinden op twee scholen interviews plaats, waarbij de directeuren bevraagd worden. Daarnaast worden er per school drie medewerkers geïnterviewd om ook hun ervaringen te verzamelen. Elke discipline bekijkt het onderwerp van dit onderzoek op een andere manier; de trainers zien en horen met enige regelmaat welke successen en problemen voorkomen op alle scholen, directeuren zien een globaal beeld van de eigen school en medewerkers weten het meest van de effecten die de training op de medewerker zelf heeft gehad. De interviews zijn in de kern gelijk, maar de vragen worden aangepast naar het blikveld van de trainer, directeur of de medewerker.

3.1.2 Ontwerpgericht

Om het onderzoek een duidelijke richting te geven wordt er gekozen voor een specifiek onderzoekstype. In dit onderzoek wordt er geïnventariseerd welke aspecten belangrijk zijn in het te ontwerpen meetinstrument. Dit is een zogeheten '*ontwerpgericht onderzoek*'. Een ontwerpgericht onderzoek werkt vanuit een (probleem)signalering en een diagnose om zo een verandering of instrument te ontwerpen voor verbetering (Verschuren & Doorewaard, 2007). In dit onderzoek worden er adviezen opgesteld voor het ontwerpen van het meetinstrument, waardoor er in een vervolgtraject gericht kan worden op de invulling hiervan. Voor aanvang van dit onderzoek is er door SMK trainingen gesignaleerd dat de ABC-methodiektraining (voornamelijk een positief) effect heeft op de scholen waar deze gegeven wordt. Dit is echter niet onderzocht en vanuit de signalering is er de vraag ontstaan of de effecten meetbaar gemaakt kunnen worden. Hiervoor zal er een instrument ontworpen moeten worden.

Om het ontwerpgerichte onderzoek vorm te geven wordt er rekening gehouden met vier soorten vereisten; functionele, contextuele, gebruikers- en structurele vereisten (Verschuren & Doorewaard, 2007). De functionele vereisten zijn de functies die het ontwerp moet gaan vervullen. In dit geval is dit

het in kaart brengen van de ontwikkelingen die een medewerker ondergaan heeft op het gebied van leerkrachtgedrag door het volgen van de ABC-methodiektraining.

Onder de contextuele vereisten vallen de eisen die vanuit de omgeving gesteld worden aan het meetinstrument (Verschuren & Doorewaard, 2007). Hierbij draait het om de politieke, economische, sociale en transactionele omgeving. Dit kan vergeleken worden met het macro- en mesoniveau. Dit onderzoek richt zich specifiek op het microniveau van de training en heeft geen grote beperkingen vanuit de contextuele vereisten.

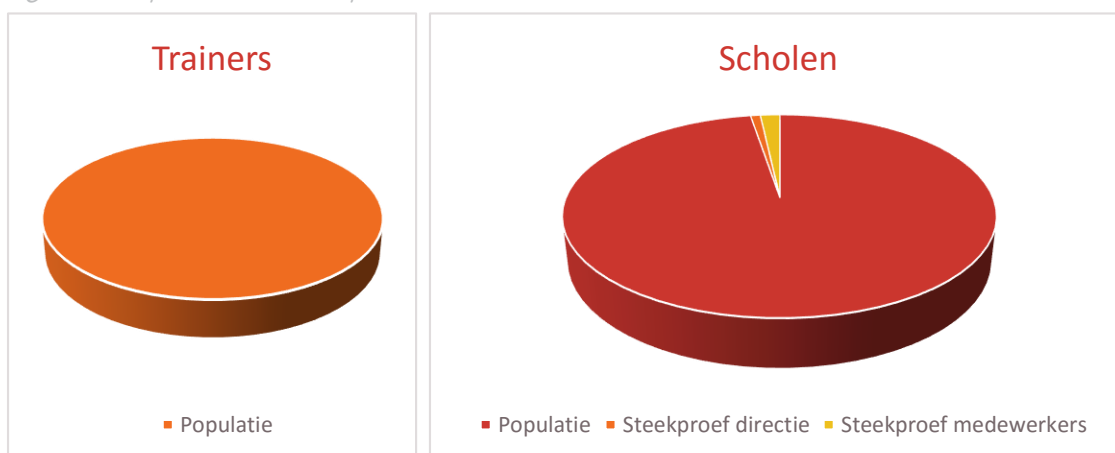
De belangrijkste eisen voor dit onderzoek zijn terug te vinden in de gebruikerseisen. Dit zijn de wensen vanuit de uitvoerders en gebruikers van het toekomstige meetinstrument (Verschuren & Doorewaard, 2007). In het literatuuronderzoek is er nader onderzoek gedaan naar de bekende gegevens die richtlijnen geven voor de mee te nemen gebruikerseisen. Ook in de interviews wordt er geïnterviewd welke wensen er vanuit de verschillende partijen zijn. Zo kunnen de gebruikerseisen na inventarisatie duidelijk in kaart gebracht worden en gebruikt worden in het ontwikkelen van het prototype meetinstrument.

Als laatste zijn de structurele eisen van belang. Dit zijn de materiële en immateriële vereisten die het meetinstrument moet hebben voordat de functionele, contextuele en gebruikerseisen kunnen worden vervuld (Verschuren & Doorewaard, 2007). Dit betekent dat de hiervoor genoemde punten meegenomen moeten worden in het proces dat gevolgd wordt tijdens het ontwerp van het prototype meetinstrument. De eisen aan de functie van het meetinstrument staan centraal en in de diagnostische fase van dit onderzoek zal meegenomen moeten worden dat er ook onderzocht wordt welke gebruikerseisen er gelden. Het inventariseren van de gebruikerseisen richt zich op empirische en subjectieve gegevens.

3.2 Populatie en steekproeven

Om de grootte van het onderzoek in kaart te brengen en een beeld te scheppen van de manier waarop de respondenten geselecteerd worden is er in figuur 2 een visuele weergave te vinden. In dit onderzoek is er sprake van twee populaties; de trainers en de scholen. De populatie is de volledige groep personen waar uit gekozen kan worden om te betrekken in het onderzoek (Migchelbrink, 2013). Omdat de populatie soms bestaat uit veel personen, kan er ook nog een steekproef genomen worden. Hierbij moet goed nagedacht worden over hoe de respondenten voor de steekproef gekozen worden en hoe groot de steekproef moet zijn. Het onderzoek moet immers binnen de kaders en grenzen van de onderzoeker(s) en opdrachtgever(s) passen, maar ook een zo compleet mogelijk beeld vormen van de volledige populatie.

Figuur 2 - Populaties en steekproeven

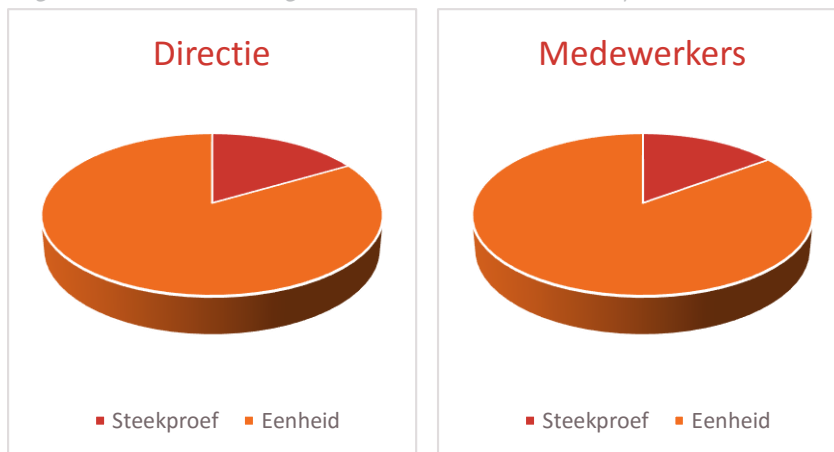


Een populatie bestaat uit eenheden (Verhoeven, 2010). Eenheden zijn alle elementen (in dit onderzoek zijn dit personen) binnen de populatie in het onderzoek waarover uitspraken gedaan gaan worden. In figuur 2 komt de steekproef binnen de scholen wel naar voren, maar de precieze verdeling tussen de eenheden gaat verloren. In figuur 3 is per eenheid visueel weergegeven hoe groot de steekproef is.

De drie groepen die binnen dit onderzoek gebruikt worden om de nodige data te verkrijgen zijn de trainers, directieleden en de medewerkers. Bij de trainers wordt geen steekproef getrokken, omdat de gehele populatie bestaat uit twee trainers en deze ook allebei geïnterviewd worden. De volgende weergegeven eenheid (binnen de populatie scholen) is de directie. De gehele eenheid bestaat uit de directeuren van de zestien scholen waar SMK trainingen de ABC-methodiektraining heeft gegeven. De eenheid bestaat uit zeventien directeuren, omdat één van de scholen twee directeuren heeft.

Ook de derde eenheid, de medewerkers, richt zich op alle medewerkers (leerkrachten en onderwijsassistenten) van de zestien scholen waar de training is gegeven bij aanvang van het onderzoek. Omdat het scholen met een verschillend aantal klassen en een wisselend team met fulltime en parttime medewerkers zijn, is het exacte aantal medewerkers binnen deze eenheid moeilijk te bepalen. Voor de bepaling van de eenheid wordt er bij dit onderzoek uitgegaan van een gemiddelde van zes klassen per school met in totaal twintig medewerkers. Hierdoor is de grootte van de eenheid geschat op 320 medewerkers. Na de keuze voor de scholen wordt de grootte van deze eenheid teruggebracht naar veertig medewerkers, omdat het onderzoek zich richt op directeuren en medewerkers van dezelfde scholen. De steekproef blijft wel bestaan uit zes medewerkers (drie per school).

Figuur 3 - Visuele weergave eenheden en hun steekproeven



Voor de interviews van de twee directeuren en de zes medewerkers wordt gebruik gemaakt van de gerichte steekproef. Dit is een steekproef die de onderzoeker trekt op grond van inhoudelijke redeneringen en overwegingen (Migchelbrink, 2013). De respondenten die gekozen worden om deel te nemen aan dit onderzoek representeren naar verwachting de gehele populatie en zullen samen het meest complete beeld scheppen van de effecten die ondervonden zijn na het volgen van de training.

De keuze voor de twee scholen (en dus de directeuren) is in overleg met de trainers tot stand gekomen. De deelvraag die zich hier op richt draait om het in kaart brengen van alle mogelijke verschillen die bemerkt zijn na het volgen van de training. Hierbij is er gekozen voor de twee scholen die het traject van de ABC-methodiektraining al langere tijd volgen en waar de trainers zelf veel verschillen hebben kunnen zien. Dit zijn een school in Enschede (in dit onderzoek S1) en een school in Hengelo (S2). S2 heeft de basistraining in 2012 gevolgd en bij S1 heeft deze in 2013 plaatsgevonden. Beide scholen zijn

scholen voor cluster 4 onderwijs en hebben nog updates, coaching on the job en interventieoverleggen. Hier is ruimte voor verdieping in de ABC-methodiek. S2 heeft twee directeurs, waardoor de steekproef in deze eenheid niet bestaat uit twee, maar drie directeurs.

Doordat er in de voorgaande alinea al van zestien scholen teruggeschaald wordt naar twee scholen, wordt de eenheid waar de steekproef uit getrokken wordt beperkt tot veertig medewerkers. De keuze voor de specifieke medewerkers gaat via de directeur(en) van de desbetreffende school. De directeur krijgt het verzoek om drie medewerkers aan te dragen die mee willen werken aan het onderzoek. Hierbij worden criteria gegeven die zorgen voor een zo breed mogelijk draagvlak van de diverse effecten die de training gehad heeft. De criteria richten zich op dat de medewerker een goed reflectief vermogen heeft, zelf ook duidelijke verschillen bemerkt heeft, een kritische blik bezit en dat de medewerker het gehele traject van de training heeft meegemaakt. De directeurs maken de keuzes zelf en overleggen met de desbetreffende medewerkers of deze mee willen werken. Dit proces komt in paragraaf 3.4 aan bod.

3.3 Instrumenten

In dit onderzoek wordt op twee manieren gewerkt aan de beantwoording van de hoofd- en deelvragen. Het eerste gedeelte bestaat uit het in hoofdstuk twee uitgewerkte literatuuronderzoek. Het literatuuronderzoek dient als basis voor het tweede gedeelte; de dataverzameling. In deze paragraaf wordt beschreven hoe deze instrumenten opgebouwd zijn en worden keuzes verantwoord. Aan het einde van deze paragraaf wordt de uiteindelijke topiclijst beschreven. Hierbij staan de keuzes die hierbij gemaakt zijn ook centraal.

3.3.1 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek dat voor dit onderzoek uitgevoerd is, is een zogeheten *integrerend literatuuronderzoek* (Soudijn, 2005). Dit betekent dat het integreren van gevonden informatie het hoofddoel is van het literatuuronderzoek. Er zijn onder de deelvragen drie vragen die vanuit de literatuur beantwoord kunnen worden. Deze deelvragen hebben het doel om begrippen helder in kaart te brengen en zo als fundament te dienen voor de dataverzameling en het meetinstrument. Er worden dus losse stukken informatie gezocht die helpen om de begrippen te definiëren en in te kaderen. Deze losse stukken informatie worden in het literatuuronderzoek als puzzelstukjes in elkaar gezet om zo een stevig fundament te creëren voor het ontwikkelen van het dataverzamelingsinstrument.

3.3.2 Dataverzameling

Het dataverzamelingsinstrument richt zich op de deelvragen waarin de visies van de trainers, directeurs en medewerkers centraal staan. Er worden halfgestructureerde interviews gebruikt om deze visies te verzamelen. Bij het onderzoeken van gevoelens, attitudes, kennis houdingen en opinies is het gebruik van een open interview de meest gekozen methode (Baarda, De Goede, & Van der Meer-Middelburg, 2007). Dit betekent dat er open vragen gesteld worden, waardoor de respondent het antwoord zo veel mogelijk in eigen woorden kan formuleren (Migchelbrink, 2013). Door het gebruik van een halfgestructureerd interview blijft het precieze verloop van het interview onbepaald, maar wordt voorkomen dat essentiële begrippen onbesproken blijven. Hierbij wordt er niet aangestuurd op een bepaalde denkrichting en kan er een goed inzicht ontstaan in het eigen verhaal en de eigen belevingswereld van de respondent.

De vragen worden vooraf geformuleerd als algemene vragen en er worden aspecten benoemd die helpen bij het doorvragen. Aan de hand van de bevindingen uit het literatuuronderzoek wordt er een lijst opgesteld met onderwerpen en invalshoeken die aan bod moeten komen, maar van de volgorde kan worden afgeweken als het gesprek dat vraagt. Door interesse te tonen, door te vragen en verduidelijking te vragen wanneer dat nodig is wordt de voortgang van het gesprek gestimuleerd.

Omdat er drie verschillende soorten respondenten zijn (trainers, directeuren en medewerkers) worden er drie interviews opgezet. In de kern gaan ze uit van dezelfde richting van de vragen, maar de insteek is anders. De definitieve opzet van de interviewschema's wordt na afronding van het literatuuronderzoek gemaakt, zodat alle bevindingen vanuit de literatuur ook in de praktijk getoetst kunnen worden. Bij het uitwerken van de interviews en de verdere dataverwerking worden de namen van de respondenten niet vermeld. Wel wordt er onderscheid gemaakt tussen de verschillende soorten respondenten, zodat het helder is vanuit welke visie een bewering is gedaan. De informatie over het verwerkingsproces van de data wordt ook in de voorbereidende contacten gedeeld met de respondenten, zodat ze de keuze hebben om er mee in te stemmen of juist niet.

Interviewschema

Tijdens de interviews wordt gebruik gemaakt van een interviewschema. Door het halfgestructureerde karakter van de interviews staat het exacte verloop niet vast (Migchelbrink, 2013). Door een interviewschema te gebruiken is er een checklist om te voorkomen dat er onderwerpen zijn die niet aan bod komen. De vragen zijn van tevoren geformuleerd en de interviewer gaat mee in de beleving van de respondent. De vragen worden open gesteld. De structuur die wel aangebracht wordt is het gebruik van de ABC-piramide. Deze zal als visueel hulpmiddel ingezet worden en zo kan er per interventie besproken worden welke effecten er voor de respondent merkbaar zijn geweest.

De interviewschema's zijn ontstaan vanuit het literatuuronderzoek. In tabel 1 & 2 zijn de speerpunten vanuit de begrippen in de deelvragen weergegeven. Deze dienen als leidraad voor het interviewschema. De topiclijsten zijn in bijlage 1 terug te vinden. Er is gekozen om de kenmerken van leerkrachtgedrag uit tabel 1 niet in de interviewschema's op te nemen, omdat dit zeer leidend kan zijn in de gesprekken. Het doel van de interviews is om eigen ervaringen en visies in kaart te brengen met betrekking tot de verschillende interventies en de respondent geeft elke interventie een eigen invulling. Tijdens de analyse worden de kenmerken wel gebruikt om ze te vergelijken met de verkregen data.

3.4 Procedure

In het werken aan het theoretisch kader is begonnen met het doorlezen van de reader van SMK trainingen. Hiermee kon de eerste deelvraag beantwoord worden en werd de basis gelegd voor deelvraag twee. Voor de tweede en derde deelvraag zijn google books, google scholar, springerlink en de Saxion bibliotheek gebruikt om de nodige informatie te verzamelen. Bij de tweede deelvraag is begonnen met het gebruik van de interventienamen als zoekterm en van hieruit zijn de volgende zoektermen gevonden. Bij de deelvraag over het meetinstrument hebben de boeken uit de Saxion bibliotheek de basis gegeven en is er op termen die in die boeken niet of onduidelijk uitgelegd stonden verder gezocht via de andere zoekmachines.

Na het afronden van het theoretisch kader is deze als uitgangspunt gebruikt voor de dataverzameling. Het raamwerk dat in het theoretisch kader ontstaan is, is overgenomen en vervolgens zijn de contacten gelegd met respondenten. Vanuit de contacten met SMK trainingen is besloten dat S1 en S2 benaderd worden voor dit onderzoek. SMK trainingen heeft dit eerst met de scholen overlegd voordat er contact opgenomen werd met betrekking tot het onderzoek. Na positieve reacties van de scholen is er een e-mail naar de directeuren gestuurd met een korte uitleg van het onderzoek en het verzoek om drie medewerkers te selecteren voor het onderzoek. Deze medewerkers moeten voldoen aan vier criteria. Ze moeten de basistraining gevolgd hebben, een kritische en reflectieve houding hebben, effecten bemerkt hebben en mee willen werken aan het onderzoek. Ook is er een verzoek gedaan om de gesprekken in te plannen. De gehele e-mail is terug te lezen in bijlage 1. In de aanloop naar de gesprekken hebben alle respondenten een e-mail gekregen met achtergrondinformatie over het

onderzoek en concrete informatie over het afnemen van de interviews. Deze is in bijlage 2 terug te vinden.

De interviews hebben plaatsgevonden op 22 februari 2016, 25 februari 2016 en 10 maart 2016. In alle interviews zijn alle onderwerpen aan bod gekomen. De interviews duurden gemiddeld 35 minuten, waarbij de kortste 25 minuten duurde en de langste 47 minuten. Bij één interview met een medewerker op 22 februari werd het gesprek twee keer verstoord. De eerste keer kwam de directeur binnen en de tweede keer was er een leerling die wat wilde vragen. Hierna kon het gesprek voortgezet worden zonder verdere problemen. Op 10 maart werd één interview verstoord door het testen van het brandalarm, maar het gesprek kon voortgezet worden en werd zo vijf minuten lang enigszins verstoord. De interviews op S1 vonden plaats op het kantoor van S1 tijdens schooltijd, de interviews op S2 werden gehouden in een vergaderruimte op de school. Deze interviews begonnen onder het laatste lesuur van de school. De gesprekken met de trainers vonden plaats op het kantoor van SMK trainingen. Er zijn geen bezwaren naar voren gekomen wat de onderzoeksmethode betreft. De interviews zijn vervolgens verder verwerkt aan de hand van de beschreven methode in paragraaf 3.5.

3.5 Methode en analyse van de gegevens

De interviews worden opgenomen en vanuit de opnames getranscribeerd. De interviews zijn uitgewerkt door middel van een woordelijke manier van transcriberen (Migchelbrink, 2013). Dit houdt in dat alle 'euh's en 'ah's niet opgenomen worden in de transcriptie en dat de zinnen vloeiend verlopen. Dat wat er gezegd wordt is belangrijk voor dit onderzoek, maar slecht lopende zinnen, 'euh's en stiltes zijn niet van belang voor de interpretatie. Vervolgens wordt er geselecteerd welke stukken tekst nodig zijn voor de beantwoording van de bijbehorende deelvragen en wordt de rest geschrapt zodat er een duidelijk overzicht ontstaat van relevante informatie. De overgebleven tekst wordt gelabeld door middel van open codering. Dit betekent dat er hoofd- en sublabels aan de fragmenten gekoppeld worden. Nadat alles gelabeld is worden de labels indien mogelijk in groepen onderverdeeld, zodat de informatie overzichtelijk wordt. Ook worden de labels voorgelegd aan de opdrachtgevers, waardoor subjectieve opvattingen en mogelijke fouten ter discussie worden gesteld.

Naast het toekennen van de labels wordt er ook een specifieke gerichte analyse toegepast. Dit betekent dat er in de transcriptie specifiek gekeken wordt naar bepaalde onderwerpen (Migchelbrink, 2013). In dit geval is het gericht op onderlinge verschillen en zaken die niet in het verwachtingspatroon liggen na de conclusies vanuit het literatuuronderzoek. Dit heeft als doel dat er gericht gelet wordt op bijzonderheden waar rekening mee gehouden moet worden in de totstandkoming van het uiteindelijke meetinstrument. Zo kan het bijvoorbeeld voorkomen dat de definitie van een bepaald aspect van leerkrachtgedrag heel wisselend opgevat wordt. Het meetinstrument zal hierin dan meer richting moeten geven, zodat de antwoorden altijd vanuit soortgelijke opvattingen gegeven worden. Dit wordt besproken in paragraaf 5.9; discussie.

De verwerking van de resultaten wordt in hoofdstuk 4 besproken aan de hand van het labelschema en voorbeelden. Na deze resultaten worden de bevindingen in hoofdstuk 5 omgezet naar antwoorden op de desbetreffende deelvragen. Een aantal bevindingen zijn niet van toepassing op de deelvragen, maar worden meegenomen in de aanbevelingen tijdens de afronding van het onderzoek.

3.6 Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid draait om het vertrouwen in de werkwijze tijdens het onderzoek (Migchelbrink, 2013). Door nauwkeurig en zorgvuldig te werken wordt de betrouwbaarheid vergroot. Hierbij moet gedacht worden aan gelijke omstandigheden tijdens de interviews en een gelijke manier van handelen door de onderzoeker. Zoals eerder aangegeven is er één onderzoeker die alle interviews afneemt. Hierdoor wordt steeds dezelfde stijl gehanteerd. De onderzoeker zorgt er voor dat er vragen open

gesteld worden en dat er zo neutraal mogelijk doorgevraagd wordt. Ook worden begrippen geoperationaliseerd wanneer er onduidelijkheden zijn. Het is mogelijk dat er bijvoorbeeld aspecten van leerkrachtgedrag zijn die in een moeilijke term te vatten zijn. Hierbij wordt de term nader toegelicht op de wijze die in de begripsbepaling en het theoretisch kader naar voren komen.

Alle interviews vinden plaats in een aparte ruimte, zodat rumoer en andere storende factoren beperkt worden. De interviews worden opgenomen, getranscribeerd en gelabeld. Vervolgens worden de labeltabellen voorgelegd aan een andere onderzoeker voor een peer check. Hierbij worden discussiepunten besproken en keuzes verantwoord. Alle stappen van het onderzoek worden duidelijk beschreven in het onderzoeksrapport en conclusies worden onderbouwd. Al deze genoemde punten dragen bij aan een betrouwbare manier van onderzoeken.

3.7 Validiteit

De validiteit van een onderzoek draait om de vraag of het onderzoek datgene inhoudelijk onderzoekt wat ook in de doelstelling vastgelegd is (Migchelbrink, 2013). In dit onderzoek wordt dit nagestreefd door vanuit de vraagstelling en de opgedane kennis in het theoretisch kader topiclijsten te maken die gebruikt worden in de interviews. Binnen de term validiteit wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit. Bij interne validiteit draait het om de vraag of de gemaakte keuzes in de onderzoeksmethoden juist zijn. De externe validiteit gaat in op de toepasbaarheid in vergelijkbare situaties en buiten de kaders van de opdrachtgevers.

3.7.1 Interne validiteit

Het feit dat dit onderzoek kwalitatief opgezet is maakt dat er op een open en brede manier data verzameld wordt. Hierdoor wordt er zo veel mogelijk informatie verzameld om zo alle effecten in kaart te brengen. Het complete beeld van de effecten draagt bij in de ontwikkeling van een goed gefundeerd meetinstrument waar op vertrouwd kan worden. De relatief kleine steekproef die getrokken wordt, wordt zo goed mogelijk benut door de scholen uit te kiezen die het traject het langst doorlopen. Door voorafgaand aan het afnemen van de interviews het theoretisch kader uit te werken wordt er onderzocht welke gegevens al bekend zijn over het ontwerpen van een meetinstrument, de doelen die nagestreefd worden in de ABC-methodiektraining en de aspecten van leerkrachtgedrag. De uitkomsten vanuit dit kader worden meegenomen, zodat er al tijdens de voorbereiding van de interviews goed gelet kan worden op de te onderzoeken punten. Hierdoor wordt het mogelijk om het maximale uit de interviews te halen en hier valide conclusies uit te trekken.

Ook het op de juiste manier trekken van de steekproef verhoogt de interne validiteit. Doordat alle trainers geïnterviewd worden is er geen steekproef nodig binnen deze populatie en wordt er een volledig beeld geschept van de visie vanuit SMK trainingen. De steekproef uit de directie is wellicht klein, maar door de scholen te kiezen die het traject van de ABC-methodiektraining het langst volgen wordt er gericht gekozen voor de personen met de meeste ervaring. Het doel van de interviews is dat er een breed beeld ontstaat van de effecten van de training op het gebied van leerkrachtgedrag en door de meest ervaren personen te benaderen is de kans het grootst en verhoogt het de interne validiteit.

Als er gekeken wordt naar de totale eenheid medewerkers (320), dan is zes interviews een klein getal. Binnen de groep medewerkers van de twee scholen (veertig) is het een groter percentage. Door de directeuren te vragen om aan de hand van de eerder genoemde criteria medewerkers aan te dragen wordt er gestreefd naar het verkrijgen van een compleet beeld dat in lijn staat met alle verschillende visies van de medewerkers binnen de eenheid.

Alle interviews worden door één persoon afgenomen, waardoor er altijd op dezelfde wijze gehandeld wordt. Door de analyse van de interviews te checken met een andere onderzoeker, wordt de interne validiteit verhoogd en kunnen fouten uit de analyse gehaald worden (Migchelbrink, 2013). Ook is er in dit onderzoek sprake van triangulatie. Dit betekent dat er verschillende visies verzameld worden vanuit verschillende disciplines. Zo geven de trainers hun visie vanuit de effecten die zij op alle scholen hebben gezien, geven de directeurs een algemeen beeld van de veranderingen binnen een hele school en worden de medewerkers geïnterviewd om de effecten op persoonlijk vlak in kaart te brengen. Daarnaast geeft het literatuuronderzoek een beeld van de bestaande kennis.

3.7.2 Externe validiteit

In dit onderzoek is de externe validiteit minder hoog dan de interne validiteit. Het onderzoek is wel uit te voeren binnen andere trainingsbureaus die de ABC-methodiektraining geven, maar de uitkomsten zijn naar verwachting niet gelijk met de uitkomsten die bij dit onderzoek naar voren komen. In de voorbereidende gesprekken die gevoerd zijn met SMK trainingen is aangegeven dat elke gecertificeerde ABC-methodiektrainer het certificaat voor de beheersing van de methodiek haalt bij Accare, maar dat elke training verder zelf vormgegeven kan worden. Dit betekent dat de doelen en speerpunten kunnen verschillen van de training die SMK trainingen geeft en dat dit andere effecten teweeg brengt.

Ondanks dat dit interessant is om nader te onderzoeken is dit niet bevorderlijk voor de externe validiteit van dit onderzoek. Dit is echter geen probleem dat het onderzoek aantast. Het is een gegeven dat benoemd moet worden om te voorkomen dat aangenomen wordt dat de uitkomsten van dit onderzoek generaliseerbaar zijn voor alle ABC-methodiektrainingen die in Nederland gegeven worden. Het prototype meetinstrument dat aan de hand van dit onderzoek opgesteld wordt heeft wel als doel dat het breder toepasbaar is. Dit zou kunnen betekenen dat wanneer het meetinstrument elders toegepast wordt, de effecten anders zouden moeten zijn dan bij SMK trainingen.

De betrouwbaarheid draait om het vertrouwen in de werkwijze tijdens het onderzoek (Migchelbrink, 2013). Door nauwkeurig en zorgvuldig te werken wordt de betrouwbaarheid vergroot. Hierbij moet gedacht worden aan gelijke omstandigheden tijdens de interviews en een gelijke manier van handelen door de onderzoeker. Zoals eerder aangegeven is er één onderzoeker die alle interviews afneemt. Hierdoor wordt steeds dezelfde stijl gehanteerd. De onderzoeker zorgt er voor dat er vragen open gesteld worden en dat er zo neutraal mogelijk doorgevraagd wordt. Ook worden begrippen geoperationaliseerd wanneer er onduidelijkheden zijn. Het is mogelijk dat er bijvoorbeeld aspecten van leerkrachtgedrag zijn die in een moeilijke term te vatten zijn. Hierbij wordt de term nader toegelicht op de wijze die in de begripsbepaling en het theoretisch kader naar voren komen.

Alle interviews vinden plaats in een aparte ruimte, zodat rumoer en andere storende factoren beperkt worden. De interviews worden opgenomen, getranscribeerd en gelabeld. Vervolgens worden de labeltabellen voorgelegd aan een andere onderzoeker voor een peer check. Hierbij worden discussiepunten besproken en keuzes verantwoord. Alle stappen van het onderzoek worden duidelijk beschreven in het onderzoeksrapport en conclusies worden onderbouwd. Al deze genoemde punten dragen bij aan een betrouwbare manier van onderzoeken.

3.8 Ethische overwegingen

Binnen het plannen van een onderzoek is het noodzakelijk om stil te staan bij de ethische aspecten die relevant zijn. De ethiek is een onderdeel binnen de filosofie dat zich richt op het reflecteren op het handelen (Migchelbrink, 2013). In veel voorkomende ethische kwesties zijn hier ethische theorieën voor ontwikkeld, maar wanneer deze niet voor handen is moet er nog steeds rekening gehouden worden met de ethische aspecten binnen het onderzoek. De ethische aspecten binnen praktijkgericht

onderzoek zijn onder andere terug te vinden in de verschillende belangen van de betrokken partijen, het vinden en benaderen van respondenten, de data die naar voren komt uit de interviews en de opvattingen van de verschillende betrokken partijen. Voor veel van deze aspecten zijn principes opgesteld.

Binnen dit onderzoek wordt van de zes principes die Migchelbrink (2013) benoemt gebruik gemaakt. De principes zijn in het opstellen van het onderzoeksplan meegenomen en de uitwerking is hierdoor in het hele plan terug te vinden in de uitwerking van de stappen. Het eerste principe is het *niet-schadenprincipe* en stelt dat de onderzoekshandelingen het welzijn van de respondenten niet mogen schaden. Het *redelijkheidsprincipe* houdt in dat het betrekken van respondenten gebeurt op grond van redelijkheid. Dit betekent dat het onderzoek uitgevoerd wordt om nieuwe data te verzamelen die niet op een andere manier verkregen kan worden, dat de stappen die gezet worden op een verantwoorde manier worden uitgevoerd en dat de belasting voor de respondenten zo klein mogelijk gehouden wordt.

Het derde principe wordt het *autonomieprincipe* genoemd en stelt dat respondenten zelf de keuze hebben om wel of niet mee te werken aan het onderzoek (Migchelbrink, 2013). Hierop gaat het *toestemmingsprincipe* verder in, waarin staat dat de respondenten op een volledige manier vooraf geïnformeerd moeten worden over de achtergrond en werkwijze van het onderzoek. Na de verstrekking van informatie moet de respondent expliciet toestemming geven. Het vijfde principe is het *privacyprincipe*, dat uit gaat van de verkregen toestemming. Ook moet de verkregen informatie vertrouwelijk behandeld en alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt worden. De data, zoals opnamen en getranscribeerde interviews, moeten na zes jaar vernietigd worden en moeten tot die tijd veilig opgeslagen worden. Daarnaast moet de data geanonimiseerd verwerkt worden in de rapportage en de presentatie. Het laatste principe is de *transparantie en controleerbaarheid van het onderzoek*, waarbij alle stappen inzichtelijk en controleerbaar voor anderen gemaakt worden.

Ook de houding van de onderzoeker is vastgelegd in een ethische gedragscode (Migchelbrink, 2013). Deze code bestaat uit vijf regels en worden nagevolgd door de onderzoeker in dit onderzoek. Zo moet de onderzoeker het professionele en maatschappelijke belang dienen. Dit kan door te richten op relevante thema's en problemen uit de beroepspraktijk. Ook moet de onderzoeker zich respectvol opstellen. Dit wordt gedaan door rekening te houden met auteursrechten, belangen van de betrokken partijen, privacy van de respondenten, verschillende zienswijzen en opvattingen en feedback vanuit de betrokken partijen. Daarnaast moet de onderzoeker zorgvuldig te werk gaan. Dit sluit ook aan op het zesde principe uit de vorige alinea. Door elke stap te overdenken, breder te kijken dan de eigen opvattingen en transparant te werken wordt een zorgvuldige werkhouding gehanteerd. Hier sluit de volgende regel nauw op aan; de onderzoeker is integer. Door de stappen te bespreken en zelf kritisch te blijven kijken naar het onderzoek en de werkwijze wordt er integer gewerkt. De laatste regel richt zich op het verantwoorden van keuzes en gedrag. Ook hierbij is het transparant en zorgvuldig werken van groot belang.

Naast het navolgen van deze principes en regels wordt er tijdens het onderzoek bewust stilgestaan bij de stappen die genomen worden. Ook het proces rond de dataverzameling vindt plaats in nauw overleg met de opdrachtgevers en de intervisiegroep. Hierdoor kunnen onder andere ethische discussiepunten ter tafel komen en kan het proces tijdig bijgestuurd worden. De grootste ethische overwegingen die gemaakt zijn in dit onderzoeksplan zijn de keuze voor de manier van dataverzameling en het overdenken van de verwerking van de verkregen data. Bij de keuze voor een kwalitatief onderzoek met interviews met een topiclijst zijn alle belangen, beperkingen en mogelijkheden naast elkaar gelegd. Het verwerken van de verkregen data is overdacht en wanneer dit

plaats gaat vinden zullen de ethische regels en principes nogmaals nagegaan worden om verkeerde ethische keuzes te voorkomen.

3.9 Samenvatting

De methode van onderzoek is een uitgebreid onderdeel in dit rapport. Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief ontwerpgericht onderzoek. Het doel is om de basis te leggen voor het opzetten van een meetinstrument. Dit wordt gedaan door een literatuuronderzoek, waarbij de visie achter de ABC-methodiek, het leerkrachtgedrag en de belangrijke aspecten in de ontwikkeling van een meetinstrument worden uitgewerkt. Deze informatie dient als basis voor de dataverzameling. In de dataverzameling worden de twee trainers van SMK trainingen, drie directeuren en zes medewerkers geïnterviewd. De interviews zijn half gestructureerd. Er zijn interviewschema's om er voor te zorgen dat alle onderwerpen behandeld worden. De onderwerpen zijn opgedeeld in de interventies van de ABC-methodiek en er zijn vragen over het meetinstrument. De interviews richten zich op het zo breed mogelijk in kaart brengen van de verschillende veranderingen die de training kan brengen.

Alle interviews worden door dezelfde onderzoeker afgenomen en verwerkt. De interviews worden opgenomen en woordelijk getranscribeerd. Vanuit de transcriptie worden fragmenten gevormd die middels open codering gelabeld worden met een hoofd- en een sublabel. Deze labels worden gecategoriseerd en deze worden voorgelegd aan de opdrachtgevers. Zij kunnen de labels ter discussie stellen en vanuit de discussie wordt de uiteindelijke lijst van labels gevormd. Met de labelschema's als leidraad worden de onderzoeksresultaten beschreven. Deze resultaten worden in de conclusie gebruikt voor het antwoord op de praktische deelvragen en de hoofdvraag.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk staan de resultaten van de dataverzameling centraal. Eerst worden de kenmerken van de respondenten beschreven om zo een beeld te creëren van de groep personen waar de data bij verzameld is. Vervolgens wordt per praktische deelvraag besproken welke punten uit het interview naar voren zijn gekomen aan de hand van de labelschema's, waarvan een voorbeeld te vinden is in bijlage 3. De volledige labelschema's zijn indien nodig op te vragen.

4.1 Kenmerken respondenten

In dit onderzoek is met drie verschillende doelgroepen gesproken tijdens de dataverzameling; de trainers van SMK trainingen, de directeuren van twee scholen waar de training heeft plaatsgevonden en zes medewerkers van deze twee scholen. In totaal zijn er elf personen betrokken bij de interviews. Er zijn twee trainers geïnterviewd, wat ook betekent dat alle trainers van SMK trainingen betrokken zijn bij dit onderzoek. Eén trainer is 29 jaar oud en de andere trainer 47 jaar. Ze hebben de opleiding tot ABC-trainers afgerond in 2009 en zijn sindsdien de training gaan geven. Van 2009 tot 2012 hebben ze dit binnen een organisatie gedaan en vanaf 2012 zijn ze de training gaan geven als SMK trainingen. Voor de start als ABC-trainers zijn beide trainers werkzaam geweest binnen de zorg, waar ze ervaring hebben opgedaan met gedragsproblematieken.

De groep directeuren bestaat uit drie personen. Twee directeuren van S2 en één van S1. Beide scholen vallen onder het onderwijs voor cluster 4, wat betekent dat hier kinderen naar school gaan die een psychiatrische problematiek en/of ernstige gedragsstoornis hebben. De leeftijd van de directeuren is gemiddeld 48 jaar, waarbij de jongste 43 jaar oud is en de oudste 51 jaar. Er zijn in totaal zes medewerkers geïnterviewd; drie van S1 en drie van S2. Op S1 is er gesproken met één leerkracht en twee onderwijsassistenten en op S2 hebben er gesprekken plaatsgevonden met drie leerkrachten. Deze personen zijn geselecteerd door de desbetreffende directeur. De gemiddelde leeftijd van de medewerkers was 30 jaar, waarbij de jongste 27 jaar oud is en de oudste 40.

Van de respondenten op de scholen hebben drie personen de training in 2011 gevolgd, twee in 2013 en vier in 2014. Iedereen werkt dus al minimaal anderhalf jaar met de ABC-methodiek. Op beide scholen heeft het hele team de training gevolgd, uitgezonderd van invallers die een korte periode invallen. Iedere respondent is verschenen op het interview, waardoor er geen sprake is van non-respons. In totaal is er met negen vrouwelijke respondenten gesproken en de twee mannelijke respondenten waren allebei medewerker.

4.2 Trainers

In deze paragraaf wordt de data besproken die hoort bij de deelvraag *'Welke veranderingen zien de trainers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiekttraining?'.* Hiervoor hebben er interviews plaatsgevonden met de beide trainers van SMK trainingen. In de interviews met de trainers is besproken welke effecten zij hebben gezien en gehoord op scholen op het gebied van leerkrachtgedrag. Hierbij is ook besproken hoe het gedrag er vanuit hun visie uit zou moeten zien. Er wordt per fase van de ABC-piramide besproken wat er in de interviews naar voren is gekomen. De opmerkingen die niet bij een specifieke fase horen worden onder het kopje 'algemeen' besproken.

Algemeen

Tijdens de gesprekken kwamen een aantal onderwerpen vaker naar voren. Zo is de bewustwording een effect dat in veel lagen van de ABC-piramide benoemd werd. De medewerkers worden zich bewust van de mogelijkheden die er zijn en zien door de training dat er een oorzaak zit achter het gedrag dat een leerling laat zien. Vanuit die bewustwording leert een medewerker anders kijken en handelen. Een ander effect dat vaker naar voren komt is de rust die de trainers bij de medewerkers hebben kunnen

zien. Vanuit de bewustwording komt een zekerheid en is gedrag beter te voorspellen of te duiden. De trainers zien dat de medewerkers hierdoor de rust meer kunnen bewaren.

Subassertief gedrag

De trainers geven allebei aan dat ze op de scholen waar de training tot nu toe heeft plaatsgevonden hebben gezien dat er weinig kinderen zijn die in deze fase van de piramide zitten. Ze hebben nu ook een reguliere basisschool getraind en zijn bezig met een training op een school voor cluster 3 onderwijs en zien hier wel meer subassertief gedrag. Wat ze hebben gehoord bij het bespreken van deze fase is dat het toepassen van de interventies stimuleren en motiveren redelijk goed lukt. Bij de vraag of ze ook effecten hebben gezien in deze fase wordt aangegeven dat ze er te weinig over horen tijdens contactmomenten, dus dat dat lastig in te schatten is. Hierbij zegt één van de trainers:

"Ik heb eigenlijk nog nooit gehoord dat een leerkracht specifiek benoemt dat een leerling die subassertief is het door stimuleren en motiveren ineens heel goed doet in de klas. De aandacht ligt toch vooral op de bovenkant van de piramide."

Bij de interventie motiveren wordt benoemd dat mensen in eerste instantie vaak denken dat motiveren iets is om iemand te overtuigen, maar dat dat niet de visie is die de training uitdraagt. Hierbij wordt benoemd dat dit uitgelegd wordt in de training. Motiveren in de ABC-methodiek is het zoeken naar de interne motivatie en dat wat iemand prikkelt. Daar hoort bij dat iemand moet aansluiten bij het kind.

Assertief gedrag

Wat in beide gesprekken duidelijk naar voren komt is dat de trainers zien dat medewerkers voor de training niet zien welke mogelijkheden het biedt wanneer een kind 'rustig' is. Hierop volgt dat dit door de training wel verandert en dat de trainers zien dat medewerkers zich bewust worden van de mogelijkheden van deze fase.

"Bij ontplooiingsmogelijkheden aanbieden zie ik vooral dat mensen zich bewust worden van dat ze gebruik kunnen maken van dit ideale spanningsniveau."

Ook wordt aangegeven dat de medewerkers beter weten wat ze precies kunnen doen in deze fase. Zo wordt het voorbeeld gegeven dat eerdere conflicten nabesproken kunnen worden, zodat er samen met de leerling besproken kan worden wat er in het vervolg gedaan kan worden als hij boven in de piramide zit. Hierbij benoemt een trainer ook dat zij hier de grootste winst van de fase ziet en dat ze dit ook terugkrijgt op de scholen.

Overassertief gedrag

De trainers geven bij deze fase allebei aan dat ze dit zelf de mooiste en belangrijkste fase van de ABC-piramide vinden, omdat hier een bewustwording gecreëerd wordt van het feit dat een kind in deze fase al de eerste stap in spanningsopbouw heeft gezet. Ook wordt benoemd dat wanneer je in deze fase interventies goed inzet, kinderen niet zo veel meer boven in de piramide komen. Als de afzonderlijke interventies besproken worden komt bij het spiegelen van gedrag naar voren dat dit door de training meer toegepast wordt doordat men zich bewust wordt dat dit een mogelijkheid is. De trainers zien dat er voor de training ook wel gespiegeld wordt door de medewerkers, maar dat dit zich beperkt tot het letterlijk nadoen van de leerling. Ze geven aan dat de medewerkers zich door de training bewust worden dat spiegelen ook in woorden kan en dat dit vaak samenvalt met de erkenning.

Tijdens het bespreken van de socratische dialoog is naar voren gekomen dat de trainers zien dat medewerkers voor de training al snel begrenzen wanneer een kind in overassertief gedrag zit. Tijdens de training wordt besproken dat in deze fase een socratische dialoog goed past en dat je door middel van het stellen van vragen een leerling zelf aan het denken kunt zetten en wordt er een leerproces op

gang gebracht. Ook wordt benoemd dat de interventies in deze fase vaak samen gebruikt moeten worden. Door na het spiegelen vragen te stellen wordt de socratische dialoog er bij betrokken en door bewust als rolmodel te fungeren geef je gedragsvoorbeelden waar een leerling van kan leren hoe het moet. De effecten die de trainers bij deze fase kunnen zien hebben vooral betrekking op de bewustwording. Ze vertellen dat ze voor de training merkten dat de medewerkers deze fase niet herkenden. Ook bij de interventies wordt benoemd dat de medewerkers zich er meer bewust van lijken te worden welke effecten ze kunnen hebben en dat ze daardoor ook gericht ingezet worden.

"Mensen zien eigenlijk voor onze training alleen assertief gedrag of gedrag vanaf bedreigend gedrag. Het is óf groen, óf oranje en niets daar tussen. Daar zit heel veel winst. En daar zit de grootste verandermogelijkheid voor de leerkracht."

Geagiteerd gedrag

Binnen geagiteerd gedrag vallen ruimte bieden en gedragsalternatieven aanbieden en de fase is volgens de trainers vooral herkenbaar aan de lichamelijke spanning die een kind laat zien. Hierbij zien de trainers dat de medewerkers zich bewust worden van hoe hoog een kind al in de piramide zit wanneer er lichamelijke spanning te zien is. De trainers leren de medewerkers dat ze meer moeten inzoomen op de details om het spanningsniveau te kunnen duiden. Dan is het gedrag van een leerling meer voorspelbaar en is het makkelijker om op de juiste manier te handelen. Een trainer benoemt dat ze bij de interventie gedragsalternatieven aanbieden merken dat de medewerkers creatiever worden. Ze zien dat medewerkers zich bewust worden van het feit dat een leerling spanning kwijt moet en dat ze mogelijkheden vinden die voor zowel de leerling als zijn omgeving werken.

Binnen het bieden van ruimte zien de trainers dat medewerkers sinds de training meer preventief handelen. Waar ze eerder een kind uit de klas hadden gezet vanwege storend gedrag, wordt een kind nu eerder buiten de klas een plek aangeboden om de spanning te laten zakken. Ook geeft een trainer aan dat medewerkers anders zijn gaan handelen, omdat ze zien dat ze bij die leerlingen niet kunnen verwachten dat ze precies doen wat de medewerker wil. Doordat medewerkers zich bewust worden van dat het gedrag van een leerling bij deze fase hoort, kunnen ze er begrip voor vinden en vanuit dit begrip kunnen ze ruimte bieden.

Bedreigend gedrag

In de fase bedreigend gedrag zien de trainers dat de medewerkers vaak wel al begrenzen, maar in de gesprekken wordt benoemd dat de training de medewerkers hier leert dat er bij de begrenzing wel erkenning ingezet moet worden. Ook focussen de trainers tijdens de training op de manier van begrenzen. Ze leren de medewerkers dat het woord 'niet' minder effect heeft. De trainers zien dat medewerkers zich er meer bewust van worden dat het gedrag van een leerling een reden heeft en dat hier iets mee gedaan moet worden. Ook wordt aangegeven dat ze zien dat deze fase het moeilijkst te herkennen is voor de medewerkers, omdat ze zich niet beseffen hoe hoog het spanningsniveau al is in deze fase.

Een trainer vertelt dat medewerkers in deze fase voor de training vaak een leerling waarschuwen, een begrenzing gaven en als dit geen effect had de leerling wegstuurden. In de training wordt verteld dat de medewerker zich bewust moet worden van dat een leerling juist dan contact nodig heeft.

"En wij zeggen in de training dat je dan eigenlijk tegen een leerling zegt dat je hem wilt helpen als hij zich goed voelt, maar dat als hij het moeilijk heeft, dat hij het dan zelf moet uitzoeken. Als je dat zo zegt tegen leerkrachten schrikken ze wel heel erg."

Daarnaast benadrukt een trainer in het gesprek dat het beheersen van de interventies in deze fase meestal een aantal jaren duurt. Dit is omdat er een standaard gedragspatroon doorbroken moet worden en omdat er actief mee geoefend moet worden.

(Bedreigend) gewelddadig gedrag

In de bovenste twee fasen van de piramide geven de trainers aan dat de interventie instrueren de voorkeur heeft. Ook wordt benoemd dat in deze fasen geen erkenning of samenwerking toegepast moet worden, maar dat de kaders helder gemaakt moeten worden. Hierbij is de houding belangrijk en in de training wordt duidelijk benoemd dat de medewerkers hier ook de ruimte in moeten nemen. In deze fasen is het een belangrijk punt dat de trainers de medewerkers willen aanleren dat leerlingen soms net langer de tijd nodig hebben om te luisteren naar de instructies van de medewerker.

"Als je het cijfer tien in je hoofd neemt, niet dat je het tien keer moet zeggen, dan zie je dat een kind bij de zesde keer misschien wel al loopt."

Bij de effecten die in deze fasen benoemd worden komt het in beide gesprekken naar voren dat de trainers zien dat de medewerkers zich bewust worden van hoe snel ze leerlingen voorheen vastpakten. De medewerkers leren te zien dat er nog een andere mogelijkheid is en dit draagt bij in het effect dat de teaminterventie minder vaak toegepast wordt op de scholen. Ook wordt in de training de wettelijke kant van het fysieke ingrijpen behandeld. Bij het bespreken van de interventie situatie verlaten zeggen de trainers te zien dat medewerkers dit eerst niet als optie zagen en dat ze dit nu wel in overweging nemen. De verschillen die bij het toepassen van de teaminterventie benoemd worden is dat het na de training op een andere manier gebeurt. De training leert de medewerkers technieken die humaan zijn en leert ook dat er niet meer gedaan moet worden dan nodig is.

Win-win en erkenning

Tijdens het bespreken van de win-win kwam naar voren dat de medewerkers door de training leren zien dat er meerdere manieren zijn om een doel te bereiken. Dit is iets dat de trainers ook wel voor de training zagen, maar dat was vooral op didactisch gebied. In de training wordt uitgelegd hoe dit op het gebied van gedrag ook kan werken. De trainers zien dat medewerkers meer uit hun comfortzone durven te stappen op het gebied van win-win en dat ze hierdoor ook resultaten zien.

De erkenning is de interventie waar de trainers de meeste veranderingen in zien. Ze zien dat medewerkers er vaak meteen mee aan de slag gaan en snel resultaten zien. Hierdoor blijven ze er mee werken en zijn de effecten duidelijk te zien.

"Erkenning is eigenlijk het toverwoord in onze methodiek. Het klinkt een beetje suffig, maar het is echt zo. We horen het vanaf de eerste trainingsdag altijd al terug."

Ook wordt benoemd dat erkenning de medewerker dwingt om anders te kijken naar leerlingen en dat iemand hierdoor heel anders een situatie in stapt. Het is wel een interventie die iemand zich eigen moet maken. Erkenning moet gemeend worden en dit is een proces waar de medewerker actief mee bezig moet zijn.

4.3 Directie

In deze paragraaf wordt de data besproken die hoort bij de deelvraag 'Welke veranderingen ziet de directie in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?'. Hiervoor hebben er interviews plaatsgevonden met de directeuren van twee cluster 4 scholen waar de training heeft plaatsgevonden. In de interviews met de directeuren is besproken welke effecten zij hebben gezien en gehoord binnen het team op de school op het gebied van leerkrachtgedrag. Er wordt per fase van de ABC-piramide

besproken wat er in de interviews naar voren is gekomen. De opmerkingen die niet bij een specifieke fase horen worden onder het kopje 'algemeen' besproken.

Algemeen

In de gesprekken met de directeuren kwam het vaker naar voren dat zij zien dat de training ook veel effect heeft gehad op teamniveau. Het team is dezelfde taal gaan spreken, waardoor iedereen meteen weet wat hij moet doen op het moment dat er een interventie geplaatst wordt. Een directeur geeft hierbij aan dat dit ruimte biedt voor feedback en zelfreflectie binnen het team.

"Dus ik vind het mooi dat je een middel hebt dat voor iedereen bekend is, waardoor er ook ruimte is om op jezelf te reflecteren en feedback op anderen te geven."

Ook de bewustwording die eerder al naar voren kwam bij de trainers is een onderwerp dat bij alle directeuren naar voren is gekomen. Directeuren zien dat de medewerkers vaardiger worden in het inschatten van het gedrag door de ABC-methodiektraining. Hierbij merkte een directeur op dat het terug te zien is in het handelen van de medewerkers.

"Maar dat die differentiatie in het gedragsrepertoire veel beter te duiden valt en van daaruit ook de interventies plaatsvinden."

Het laatste algemene punt dat als effect benoemd werd is het effect dat de ABC-methodiektraining heeft gehad op het zelfvertrouwen van het personeel. Dit kwam vooral op S2 naar voren in de gesprekken. Er is door alle directeuren benoemd dat de training de medewerkers leert kijken naar hetgeen wat achter het gedrag schuil gaat en gedrag leert labelen aan de ABC-piramide. Hierdoor worden meestal passende interventies toegepast en dit zien de directeuren terug in dat er op de school minder gedrag te zien is die hoort bij de bovenste fasen van de piramide. Ook wordt aangegeven dat medewerkers zich meer bewust zijn van hun eigen spanningsniveau; doordat ze zelfverzekerder zijn is het makkelijker om de spanning laag te houden, maar ze geven het ook aan wanneer dat niet lukt.

"Wat ik zie na vier jaar training is dat mensen gaandeweg, eigenlijk na de eerste twee trainingen al, veel meer zelfvertrouwen kregen. En doordat ze meer vertrouwen krijgen worden ze wat rustiger in hun handelen, maar komt het ook steviger en stabiel over."

Subassertief gedrag

Op beide scholen wordt benoemd dat de subassertieve fase minder voor komt dan de hogere fasen. Een directeur geeft aan dat het stimuleren en motiveren bij veel medewerker al als basishouding aanwezig was. Wel geeft ze daarbij aan dat de training hier wel effect heeft gehad op het gebied van bewustwording. De medewerkers zijn zich bewust dat ze kinderen op een bepaalde manier stimuleren en motiveren en sluit hierdoor meer aan op het kind. Dit komt ook terug in de andere gesprekken.

Daarnaast wordt op een school aangegeven dat de medewerkers sinds de training bij deze fase hebben leren focussen op het positieve bij een leerling. Dit betekent dat de medewerker heel bewust is gaan kijken naar de positieve gedragingen van de leerling en hier ook handelingen aan koppelt.

"Ik denk dat ze door die training gaandeweg meer bewust zijn geworden van het positieve; je positieve uitstraling, het positieve benoemen. En ik denk dat dat veel sterker is geworden."

Assertief gedrag

Bij het bespreken van deze fase kwam naar voren dat de training effect heeft gehad op het langer in deze fase kunnen blijven. Bij S2 werd hier aan toegevoegd dat hierdoor meer dingen kunnen worden

aangeboden aan de leerlingen en dat ze dit terugzien in de verschillen qua opbrengst vergeleken met vier jaar geleden.

Daarnaast wordt verteld dat de effecten hier ook merkbaar zijn op het gebied van zelfreflectie. Doordat medewerkers zelf kritisch kijken naar wat ze kunnen doen proberen ze passend te handelen. In deze fase zien de directeuren dat terug in het uitdiepen van de mogelijkheden, wat voorheen minder gebeurde.

"Als dan ziet dat een leerling aan het samenwerken is reageer je daar positief op, maar je kiest ook een interventie uit die er voor zorgt dat je de samenwerking verder uitdiept."

Overassertief gedrag

Ook binnen overassertief gedrag wordt vaker benoemd dat de bewustwording een groot effect heeft gehad op de medewerkers. Zo is benoemd dat medewerkers zich er meer bewust van zijn dat de eigen houding vooral in deze fase heel belangrijk is. Dit is omdat de medewerker een rolmodel is en de leerling met de interventies aan wil zetten tot denken. De directeuren geven aan dat de medewerkers zich hier door de training meer bewust van zijn geworden.

Daarnaast kwam naar voren dat de kennis en de vaardigheden die tijdens de training worden aangeleerd hier een verschil maken. Dit komt naar voren in het volgende citaat:

"Ik zie dat mensen vaardiger zijn, meer zien waarmee ze het gesprek op gang kunnen brengen en dat ze leerlingen meer ruimte kunnen bieden om na te denken en ze te helpen om te reflecteren op hun eigen gedrag."

Geagiteerd gedrag

Bij geagiteerd gedrag wordt benoemd dat de medewerkers door de training meer zijn gaan zoeken naar de verschillende mogelijkheden. Hier wordt bij benoemd dat daar regelmatig ook collega's bij betrokken worden, zodat er samen naar de best passende oplossing gezocht kan worden.

"En ik zie de hele training ook als een versterking om elkaar te helpen om juist te zoeken naar de alternatieven die aangeboden kunnen worden als leerlingen bewegen in de leeromgeving."

Eén directeur gaf aan dat het zoeken was naar hoe de interventie gedragsalternatieven bieden precies uitgevoerd moest worden in combinatie met de doelgroep. Hier heeft SMK trainingen bij geholpen door steeds nieuwe invalshoeken te zoeken. De directeur geeft daar ook bij aan dat dit de medewerkers gemotiveerd heeft om meer te weten te komen over de doelgroep en steeds te blijven leren. De interventie ruimte bieden heeft er op de scholen toe geleid dat er minder snel fysiek contact gezocht wordt en hoeft te worden met een leerling in deze fase.

Bedreigend gedrag

Ook binnen deze fase gaf een directeur aan dat het zoeken was naar hoe het in de praktijk uitgevoerd moest worden. Dit wordt gekoppeld aan dat het voor de medewerkers lastiger is om het gedrag te koppelen aan de juiste fase boven in de ABC-piramide en dat er hierdoor soms interventies plaatsvinden die bij een lagere fase horen. Hier is wel veel vooruitgang in te zien geweest volgens de directeur.

"Wat de grote winst is, is dat mensen ook meer durven staan wanneer ze de hogere fasen beter weten te duiden."

Bij deze fase kwam naar voren dat het team hier op één lijn zit wat de grenzen betreft. Dit komt doordat het vaak besproken is. Eén school gaf aan dat de leerlingen op die school ook na de training

vaak veel boven in de piramide zitten, maar dat dat ook te maken heeft met de thuissituatie en dergelijke. Wel werd daarbij benoemd dat het vergeleken met de situatie voor de training minder vaak uitmondt in een escalatie. Dit werd gekoppeld aan deze fase, omdat de bijbehorende interventies vaak gebruikt worden.

"Als ik hier een dag door de school loop hoor ik niet anders dan onderhandelingen en begrenzingen."

(Bedreigend) gewelddadig gedrag

In één van de gesprekken wordt bij deze fase benoemd dat de school door de training is gaan zoeken naar waar de eigen grenzen liggen. Het effect hiervan is dat de directeur ziet dat de medewerkers de situatie beter kunnen inschatten en sneller juist kunnen handelen. Ook hierbij heeft de kennis die de training biedt een rol gespeeld.

"Ik denk dat er veel meer vanuit gevoel, angst en onmacht werd gehandeld. Nu wordt er gehandeld vanuit expertise, vertrouwen en de alternatieven."

Ook wordt bij deze fase opgemerkt dat hier de teamsamenwerking een grote rol speelt. Bij het overdragen van een leerling bij het verlaten van de situatie wordt er door de training snel informatie overgedragen die nodig is voor de medewerker die de leerling overneemt. De medewerkers hebben geleerd om iemand over te nemen die een hoge spanning heeft en weten hierdoor welke aanpak past.

Win-win en erkenning

Bij de win-win en de erkenning komt de bewustwording duidelijk naar voren. Eén directeur vertelde dat het grootste gedeelte van het team deze interventies goed onder de knie heeft door de training. Een andere directeur gaf aan dat ze bij deze interventies gezien heeft dat medewerkers uit hun vaste denkpatronen stappen. Hierdoor wordt er meer vanuit de leerling gekeken.

"En wat de ABC-methodiek vooral heeft gedaan is in die hele bewustwording, in die hele reflectie op goed en fout, een professioneel kader creëren."

Bij alle directeurs is naar voren gekomen dat de win-win en de erkenning meer toegepast worden dan voor de training. Eén directeur heeft aangegeven dat de erkenning niet alleen resultaten laat zien in het contact met leerlingen, maar dat het ook bewust toegepast wordt in het contact met ouders. Dit heeft een positief effect op de gesprekken.

"Gezien worden en erkenning is voor jou als persoon, los van wat je allemaal doet, essentieel. De methodiek heeft ons dat laten zien."

4.4 Medewerkers

In deze paragraaf wordt de data besproken die hoort bij de deelvraag 'Welke veranderingen zien de medewerkers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?'. Op beide scholen is er gesproken met drie medewerkers. De interviews waren er op gericht om een beeld te vormen van de veranderingen die de medewerkers bij zichzelf hebben kunnen bemerken. Er wordt per fase van de ABC-piramide besproken wat er in de interviews naar voren is gekomen. De opmerkingen die niet bij een specifieke fase horen worden onder het kopje 'algemeen' besproken.

Algemeen

Ook bij de gesprekken met de medewerkers was de bewustwording een punt dat vaak terugkeerde bij de verschillende onderwerpen. Bij de medewerkers werd aangegeven dat ze zich door de training meer bewust zijn geworden van de fasen in spanningsopbouw en de interventies die hier aan gekoppeld kunnen worden. In twee gesprekken werd hier bij benoemd dat dit een stuk zekerheid met zich meegebracht heeft.

"Dus je wordt bewuster van wat je doet en waarom je iets doet. En als je iets inzet zie je ook dat het werkt en dat is natuurlijk fijn. Dat geeft natuurlijk zelfvertrouwen."

Tijdens de interviews werd het teamaspect vaker benoemd. Hierbij ging het om de hulp die ze elkaar bieden en de feedback die onderling gegeven wordt. Er is aangegeven dat dit helpt om allemaal op één lijn te blijven en dat er zo sneller gehandeld kan worden.

"Ik denk ook dat we als team heel veel winst hebben behaald, maar dat we daar nog meer winst uit kunnen halen wanneer we elkaar feedback blijven geven en een spiegel voor te houden."

Daarnaast is de zelfreflectie een onderwerp wat door alle medewerkers benoemd werd. De medewerkers geven aan dat ze hebben geleerd om naar hun eigen gedrag te kijken zodat ze leerlingen iets anders kunnen bieden dan tot dan toe gedaan is. Een aantal medewerkers benoemen dat de reflectie ook terug te vinden is in de eigen ABC-piramide. Ze hebben door de training geleerd om hun eigen spanningsniveau in de gaten te houden en ook een stap terug doen wanneer deze spanning te hoog wordt.

"Ik denk dat de trainers ons vooral bewust hebben gemaakt van dat we vooral naar ons eigen gedrag moeten kijken."

Als laatste merkte een medewerker op dat hij/zij door de training anders heeft leren kijken naar de leerlingen. Hij/zij gaf aan dat het voor de training normaal was om te denken vanuit wat hij/zij zelf wilde, maar dat het nu ook belangrijk is om te kijken naar wat de leerling nodig heeft.

Subassertief gedrag

In de bespreking van de subassertieve fase kwamen verschillende punten naar voren. Zo gaven twee medewerkers aan dat ze zich door de training meer bewust zijn geworden van de kinderen in deze fase. Zij gaven deze leerlingen eerder weinig aandacht en letten hier nu meer op. Een andere medewerker heeft aangegeven dat de leerlingen in deze fase nog steeds te weinig aandacht krijgen en dat hij/zij hier aan moet blijven werken. Iemand benoemde ook dat hij/zij door de training nu wist wat hij/zij kan toepassen bij kinderen in deze fase en dat het hierdoor makkelijker is om leerlingen uit deze fase te krijgen.

"Met de piramide werkt dat heel mooi en ben ik me er wel bewuster van geworden dat ik mijn aandacht af en toe meer moet focussen op die kinderen. Zoals met het buitenspelen. Wanneer een kind alleen bezig is in een hoekje of ergens onderuit gezakt zit. Dan denk ik 'o ja, daar moet ik wat meer mee doen'. Dat is wel een verschil al met voor de training. Dat dat helderder is voor mezelf."

Twee medewerkers hebben aangegeven dat ze deze fase bijna niet zien in de klas. Er zijn drie medewerkers die bij deze fase geen verschillen zien in het leerkrachtgedrag. Deze medewerkers geven aan dat het stimuleren en het motiveren al in hun basishouding zat en dat de training hier (bijna) geen nieuwe handvatten in heeft gegeven. Bij één van deze drie medewerkers werd wel benoemd dat hij/zij zich meer bewust is van de fase.

"Dus dat is wel veranderd, dat ik voor mezelf inzichtelijk heb of een kind onder het samenwerken zit en dat ik weet dat ik het kind dan moet stimuleren, motiveren en zekerder moet maken. Maar de manier waarop ik dat doe is denk ik niet heel veel anders dan voor de training."

Assertief gedrag

In alle gesprekken werd aangegeven dat de medewerkers zich meer bewust zijn geworden van de mogelijkheden die deze fase met zich mee brengt. Twee medewerkers geven hierbij aan dat dit geen verdere verandering heeft gebracht in het leerkrachtgedrag. Zo merkt een medewerker op dat dit vaardigheden zijn die je op de pabo geleerd hebt en dus al beheerst. Een andere medewerker benoemt dat hij/zij door de training heeft geleerd hoe hij/zij leerlingen langer in deze fase kan houden.

"Voor de training deed ik natuurlijk ook wel mijn best om ze daar te houden, maar nu doe ik dat bewuster. Ik ben me meer bewust van wat ik doe en waarom ik dat eigenlijk doe."

Overassertief gedrag

Vijf van de zes medewerkers hebben aangegeven dat ze sinds de training meer zijn gaan spiegelen. Iemand benoemde hierbij dat hij/zij het voorheen ook wel deed, maar dat het toen alleen het nadoen van handelingen was en dat het nu ook met woorden gedaan wordt. Ook gaven medewerkers aan dat ze door de training bewuster zijn gaan spiegelen. Eén van de medewerkers gaf hierbij het volgende voorbeeld:

"Je had die piramide voor de training eigenlijk nog helemaal niet in beeld, dus af en toe spiegelde ik wel maar dan heel erg op gevoel. Dan sloeg ik af en toe ook wel finaal de plank mis."

Bij de socratische dialoog gaf één van de medewerkers aan dat hij/zij hier weinig verandering in bemerkt heeft, omdat hij/zij het al toepaste voor de ABC-methodiektraining. Wel voegde hij/zij hier aan toe dat de socratische dialogen nu meer gericht zijn op overleg over wat een leerling zou helpen wanneer hij hoger in de piramide zou zitten. De overige medewerkers vertelden dat ze de socratische dialoog bewuster zijn gaan toepassen. Een aantal hiervan gebruikte deze interventie niet voor de training.

"Ik heb het stuk over de socratische dialoog wel als zeer leerzaam ervaren. Ik wist dat het bestond, maar deed er niet zo veel mee."

Er waren vier medewerkers die bij modeling aangaven dat ze dit al in hun basishouding hadden zitten voor de training. Zij hebben hier geen effecten in gezien door de ABC-methodiektraining. Twee medewerkers hebben aangegeven dat ze bewuster zijn gaan modelen. Zij pasten het wel al toe, maar dat ging meer automatisch. Sinds de training passen zij het meer doordacht toe. Eén van deze personen benoemde hierbij dat hij/zij voor de training minder ruimte overhield voor de leerling.

"Dat doe ik nu meer. Ik denk dat ik het voor de training wat korter zei en al meer aan het begrenzen was. Nu hou ik in deze fase meer ruimte."

Geogiteerd gedrag

Alle medewerkers hebben verteld dat ze door de training de interventie ruimte bieden meer zijn gaan toepassen. Twee medewerkers benoemden hierbij dat ze het bewuster zijn gaan doen. Iemand vertelde dat hij/zij voor de training in plaats van ruimte bieden vaak handelde vanuit de machtspositie, waardoor er juist geen ruimte was. Twee andere medewerkers benoemden die machtspositie niet, maar gaven wel aan dat ze vaak ook al begrenzingen toepasten in deze fase in plaats van het ruimte bieden.

"Vaak was het zo dat je zelf bepaalde wat een kind moest doen en dat je daarin geen ruimte bood. Nu is het nog steeds wel duidelijk wat je verwacht van een leerling, maar daar binnen is er nu bewegingsruimte."

Bij het bespreken van de gedragsalternatieven komt naar voren dat de medewerkers door de training de gedragsalternatieven meer zijn gaan benoemen richting de leerling. Iemand voegde hier aan toe dat hij/zij ook de consequenties van verkeerde keuzes duidelijk maakt. Een andere medewerker vertelde tijdens het interview dat de training heeft gemaakt dat hij/zij is gaan zien hoe veel mogelijkheden er zijn binnen deze interventie. Eén medewerker merkte op dat hij/zij verschil ziet bij jonge en oudere kinderen. Hij/zij gaf aan dat de jongere kinderen meer begeleiding nodig hebben in de gedragsalternatieven en dat hij/zij bij oudere kinderen hierdoor anders zou handelen.

"Dat zijn aangeleerde gedragsalternatieven waar ze steeds beter zelf iets mee kunnen naarmate ze ouder worden. Die handelingen moet je er bij deze leerlingen vaak wel inslijpen."

Bedreigend gedrag

Het onderhandelen komt in de interviews naar voren als een interventie die er voor de training niet of nauwelijks was. Drie medewerkers geven aan dat ze het voor de training niet toepasten en dat zij in deze fase bepaalden wat de leerling moest doen zonder daar ruimte in de laten. Door de training zijn ze zich bewust geworden van de mogelijkheden. Twee medewerkers hebben verteld dat ze hier hebben moeten leren om ook toe te kunnen geven. Een andere medewerker heeft aangegeven dat hij/zij het lastig vindt om de regie deels bij een leerling neer te leggen en dat dit vooral bij jonge kinderen moeilijk is.

"Het onderhandelen is voor mij dat je samen een bepaalde richting op gaat en daar aan beide kanten effect van hebt. En ik denk dat de jonge leerlingen dat inzicht nog niet hebben. Maar ik denk dat dat bij oudere leerlingen juist heel goed werkt."

Bij het bespreken van de interventie begrenzen gaven vier medewerkers aan dat ze door de training standvastiger zijn geworden in het begrenzen. Iedereen deed al aan begrenzen voor de training, maar dan was er nog ruimte die er nu niet meer is. Zo gaf een medewerker aan dat hij/zij voor de training een begrenzing kon geven, maar dat sommige leerlingen dan probeerden te onderhandelen over de begrenzing, waardoor het tijd kostte en de begrenzing niet werkte. Een andere medewerker heeft aangegeven dat hij/zij voor de training negatief kon begrenzen, maar dat hij/zij door de training heeft geleerd positief te begrenzen.

"Ik denk dat daar wel in veranderd is dat je nu meer de verwachting uitspreekt. Een reguliere leerling reageert wel op 'je mag niet rennen in de gang', maar hier op school zie je dan vaak dat ze alleen maar harder gaan rennen. Wanneer we hier de positieve kant benadrukken en zeggen 'wij wandelen in de gangen', merk je dat dat voor heel veel leerlingen prettiger is."

Wat bij deze fase ook benoemd werd door een medewerker is dat hij/zij door de ABC-methodiektraining minder is gaan begrenzen. Hij/zij heeft een klas waarin de leerlingen veel onderhandelen en de win-win opzoeken, waardoor het begrenzen minder nodig is. Een andere medewerker vertelde dat hij/zij voor de training zag dat er vooral fysiek begrensd werd en dat de training dat om heeft weten te draaien naar verbale begrenzingen.

(Bedreigend) gewelddadig gedrag

In elk interview wordt benoemd dat de leerlingen minder in deze fase terecht komen sinds de training, dus dat de interventies ook minder toegepast worden in vergelijking met de andere interventies uit de ABC-piramide. Er zijn vooral minder teaminterventies (en dus fysieke fixaties) nodig en als het nodig is gebeurt het op de manier die SMK trainingen behandelt in de training. Ook wordt aangegeven door twee medewerkers dat ze zelf makkelijker laag in hun spanning kunnen blijven, waardoor ze boven in

de piramide goed kunnen handelen. Daarnaast merken drie medewerkers op dat de teamsamenwerking in deze fasen verbeterd is door de training.

"Het is dan ook goed dat je je bewust bent van 'dit gaan we nu doen' en dat je gewoon met je collega's samen kunt toepassen wat je voor ogen hebt."

Het instrueren wordt door drie medewerkers beschreven als het geven van opdrachten. Eén medewerker benoemt hierbij dat het op een rustige toon moet en een andere medewerker geeft aan dat hij/zij voor de training meer begrensde in plaats van het geven van instructies. Bij het bespreken van de interventie situatie verlaten gaven twee medewerkers aan dat ze dit voor de training niet zo snel toegepast zouden hebben. Ook geven twee medewerkers aan dat het in het team door de training normaler is geworden om leerlingen aan elkaar over te dragen en zo de interventie situatie verlaten toe te passen.

"Voorheen schoot je wat sneller in je emotie; 'en nou ga je zitten!'. En nou is het echt dat je de collega aankijkt en werkt aan het zo snel mogelijk kunnen loslaten van het kind."

Win-win en erkenning

Het win-wingedrag wordt volgens vier medewerkers meer toegepast door de training. Hierbij benoemt een medewerker dat het nu ook veel meer voorkomend ingezet wordt, waardoor de spanningsopbouw kan stoppen. Twee medewerkers leggen uit dat ze bij de win-win als doel hebben dat de leerling voelt dat hij wint. Eén van de medewerkers geeft aan dat hij/zij het soms lastig vindt om te zien welke win er in zit voor zichzelf. Ook wordt benoemd dat een medewerker de win-win voor de training niet gebruikte, omdat hij/zij meer vanuit de machtspositie handelde.

"Eerder bekaderde ik alles veel sneller en het begrenzen gebeurde ook veel sneller. Het stukje win-win was veel minder, omdat je zelf veel meer op de macht gaat zitten."

De erkenning is een onderdeel waar alle medewerkers van gezegd hebben dat ze dit door de training meer zijn gaan doen. Alle medewerkers zijn zich er bewust van geworden welke effecten erkenning kan hebben en zijn het hierdoor meer toe gaan passen. Eén medewerker gaf aan dat hij/zij veel leert van een collega in de klas en dat hij/zij daardoor de erkenning steeds beter kan toepassen. Een andere medewerker vertelde dat hij/zij geleerd heeft dat hij/zij in de erkenning niet moet zeggen dat hij/zij het gedrag begrijpt, maar dat hij/zij het gevoel ziet.

"Ik ben me er door de training echt bewust van geworden. Dat als je ziet dat een leerling niet ok is, dat je dat benoemt. Dat deed ik daarvoor echt niet."

4.5 Meetinstrument

In alle interviews werd duidelijk dat de respondenten even moesten nadenken over de vraag wat voor meetinstrument de effecten op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart zou kunnen brengen. De respondenten hebben meegedacht en hier kwamen drie verschillende soorten meetinstrumenten naar voren. Deze worden in de komende alinea's besproken. Daarna wordt de tijd nog als apart onderdeel besproken.

Algemeen

Bij de antwoorden op de vragen rond het meetinstrument zijn veel antwoorden gegeven die gericht waren op één van de meetinstrumenten die na deze paragraaf besproken worden, maar er waren ook opmerkingen van toepassing op het algehele beeld. Zo hebben de trainers wensen uitgesproken die niet over een specifieke vorm gingen. Zo gaf een trainer aan dat het een instrument moet zijn die

relatief weinig tijd moet kosten voor de respondent. Ook had ze een duidelijk beeld over welke resultaten zichtbaar moeten worden:

"En wat ik heel erg mooi zou vinden is dat je direct kunt zien waar wij nog wat te doen hebben op trainingsgebied en welke punten al goed zijn."

Ze gaf ook aan dat SMK trainingen al een evaluatieformulier gebruikt die na de basistraining ingevuld moet worden. Ze benoemde dat het meetinstrument ook wat langer na de basistraining afgenomen kan worden, zodat iemand een tijd met de ABC-methodiek heeft kunnen werken.

Daarnaast kwam er vanuit de scholen ook een beeld naar voren van de welwillendheid om mee te werken aan het meetinstrument en de tijd die ze er aan willen besteden. Zo zei een directeur het volgende:

"Ik denk dat als je er de opbrengsten van de training mee in kaart kunt brengen, dat er dan echt wel wat mogelijk is. (...) Als ik kijk naar het team hier vinden ze het allemaal heel erg belangrijk. Ik denk dat zij daar best wel veel tijd aan zouden willen besteden. Het grappige is dat ze dit over andere trainingen of bijscholingen waarschijnlijk niet zouden zeggen. De ABC-methodiektraining is daar toch anders in."

Ook de medewerkers gaven aan dat ze er tijd aan zouden willen besteden:

"Ik denk dat als de meerwaarde van zo'n vragenlijst bijvoorbeeld duidelijk is, dat collega's daar echt wel tien minuten of een kwartier voor vrij willen maken."

"Ik vind wel dat het van alle teamleden verwacht mag worden dat zij er tijd in steken om de effecten te meten."

Iets waar volgens één van de directeurs rekening mee gehouden moet worden is de veranderingen die plaats kunnen vinden tijdens het traject. Hierbij doelde ze op veranderingen in de klassensamenstelling.

"Maar er kan maar zo een leerling in komen waardoor het allemaal net anders ligt dan bij een vorige meting."

Observaties

Zes van de elf respondenten kwamen bij deze vraag (onder andere) op een observatie. Dit waren vijf medewerkers en één directeur. Eén van de voordelen die bij een observatie benoemd werd was dat bijvoorbeeld de trainers het gedrag van de medewerker kunnen observeren, zodat iemand die de methodiek goed kent kan inschatten of interventies juist toegepast worden. Een medewerker benoemde ook dat collega's elkaar kunnen observeren of kan een zorgteam hier iets in betekenen kan.

"Het is heel moeilijk om je eigen handelen te meten, maar je kunt collega's meten, je kunt elkaar meten. (...) Misschien is het ook wel aan de directie of het zorgteam om daarin te observeren. Ik denk echt dat het een observatie moet zijn, waarbij je interventies ziet en die aan de juiste fase van gedrag hangt om te checken of dat klopt met de methodiek. En dan kun je beoordelen of de interventie effect heeft gehad."

Een andere medewerker noemde de optie om een video-observatie te gebruiken om de effecten te meten. Hij/zij zei hierover het volgende:

"Als je echt iets wilt meten dan denk ik haast dat je filmopnames moet maken van mensen die de training gaan volgen om vast te leggen hoe ze om gaan met de doelgroep waar ze mee werken. Dan kun je na de training opnieuw filmopnames"

maken, zodat je het naast elkaar kunt leggen. En dan zie je denk ik een heel stuk bewustwording."

Er werden ook nadelen van observaties benoemd. Zo waren er twee medewerkers die opmerkten dat er ook collega's zijn die het niet prettig vinden om geobserveerd te worden. Ook werd in twee interviews benoemd dat iemand zich ook anders kan gedragen tijdens een observatie, waardoor er een vertekend beeld ontstaat.

De trainers gaven juist aan dat observaties nadelen heeft. Eén trainer benoemde dat het voor hen onmogelijk is om elke deelnemer van de training te observeren en te meten welke veranderingen er te zien zijn, omdat dit veel tijd vergt. Een andere trainer gaf aan dat ze al veel observeren tijdens coaching on the job, dus dat ze altijd wel een beeld hebben van hoe het in de praktijk gaat.

Enquêtes

Een meetinstrument in de vorm van een enquête geniet de voorkeur van de trainers:

"Ik denk dat het het mooiste is, maar ik weet niet of dat haalbaar is, dat je voordat je bij een school begint een vragenlijst rondstuurt die iedereen in moet vullen waarin je bepaalde dingen meet. En dat je die na de training weer afneemt."

Een trainer gaf aan dat zo'n vragenlijst het liefst opgebouwd wordt uit gesloten vragen, zodat er gemakkelijk grafieken mee gemaakt kunnen worden. Hierop vulde ze ook aan dat een digitaal systeem hiervoor het meest handig zou zijn, omdat dat tijd scheelt en een deel geautomatiseerd kan worden. Ze benoemde verschillende soorten vragen, zoals vragen die meten hoe vaak bepaalde gedragingen voorkomen en vragen die de beleving in kaart brengen. De andere trainer benoemde dat de vragenlijst in niet al te veel vragen tot de kern moet kunnen komen van wat er gemeten moet worden.

"En dan het liefst iets op de computer, omdat leerkrachten veel achter de computer werken en het ook even thuis kunnen doen. Ook voor de uitslag is het denk ik fijner als je de resultaten direct kunt laten verwerken door de computer. Dat iemand daar een programma voor schrijft, zodat er automatisch overzichten en grafieken komen."

Qua tijdsbesteding gaven beide trainers aan dat het mogelijk is om er tijd voor vrij te maken. Wel moet het binnen de perken blijven en dus niet weken in beslag gaan nemen. Omdat ze er belang bij hebben en er meerwaarde in zien kan er tijd voor ingepland worden. Bij de vraag naar de mogelijkheden en beperkingen wat betreft de kosten antwoordde een trainer dat er voor bijvoorbeeld een meetsysteem geld beschikbaar gesteld kan worden, maar dat ze mogelijk ook in de kennissenkring iemand kunnen vinden die het voor een kleine vergoeding zou willen maken.

Ook waren er twee medewerkers die een enquête als optie zagen voor het meetinstrument. Een medewerker benoemde dat een enquête een voordeel heeft, omdat het een schoolbreed beeld geeft van de effecten van de training.

"Zo krijg je een beeld van waar de meeste winst heeft gelegen voor de hele school."

De andere medewerker gaf aan dat er ook een andere kant zat aan een enquête:

"Als je gaat werken met vragenlijsten die je zelf moet invullen zit je er wel mee dat iemand ook het inzicht in zichzelf moet hebben. Dat zou ik zelf wel moeilijk vinden. Dan moet je er echt wel heel bewust mee bezig zijn."

Turflijsten

Op beide scholen werden er meetsystemen genoemd die in dit onderzoek onder het kopje ‘turven’ gezet zijn. Zo kwam op S1 naar voren dat zij naast de ABC-methodiek ook het Positive Behaviour Support (PBS) systeem gebruiken. Hier hoort een systeem bij (Swis Suite), waarin alle incidenten geregistreerd worden en er een overzicht ontstaat van momenten, plaatsen of leerlingen waar het vaak tot conflicten komt en er gereflecteerd wordt op hoe er gehandeld is. Op S2 hebben ze ook een registratiesysteem voor incidenten, waarbij ze ook de oorzaken in kaart proberen te brengen. Op beide scholen waren er meerdere personen die aangegeven hebben dat een soortgelijk systeem een beeld kan scheppen van de effecten van de training.

Daarnaast werd door één directeur en twee medewerkers ook nog benoemd dat er gekeken kan worden naar het turven van bepaalde aspecten. Zo gaf die directeur het volgende aan:

“Ik kan me voorstellen dat je op een dag zou kunnen turven hoe vaak je een bepaalde interventie toepast.”

Een medewerker had deze ideeën ook, maar gaf daarbij ook aan dat het misschien lastig zou kunnen zijn om zoiets bij jezelf in te schatten. Hierop opperde hij/zij dat collega's ook voor elkaar kunnen turven om te meten hoe vaak bepaalde gedragingen toegepast worden.

4.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk zijn de resultaten beschreven van de interviews met twee trainers, drie directeurs en zes medewerkers. Om het overzicht te bewaren is de informatie samengevat in tabellen 3 en 4. Deze tabellen geven zeer beknopt weer wat er in de voorgaande paragrafen besproken is. Tabel 3 laat alleen de effecten zien, de overige uitkomsten zijn niet in de tabel opgenomen.

Tabel 3 - Samenvatting uitkomsten deelvragen 3, 4 & 5 (effecten)

Onderdeel	Trainers	Directeuren	Medewerkers
Algemeen	Bewustwording Anders leren kijken Rust	Team spreekt één taal Ruimte voor feedback Bewustwording Meer zelfvertrouwen Kijken achter gedrag	Bewustwording Meer zelfvertrouwen Hulp van collega's Ruimte voor feedback Zelfreflectie
Subassertief gedrag	Effecten lastig in te schatten	Bewustwording	Bewustwording Kennis van interventies
Assertief gedrag	Bewust van mogelijkheden	Langer in fase blijven Hogere opbrengst in leren Zelfreflectie	Bewust van mogelijkheden Langer in fase blijven
Overassertief gedrag	Bewust van spanningsniveau Meer spiegelen Bewust van fase	Bewust van eigen houding Kennis & vaardigheden	Interventies meer toegepast Socratische dialoog bewuster toepassen Modeling bewuster toepassen
Geagiteerd gedrag	Bewust van spanningsniveau Creatiever met alternatieven Preventief handelen	Hulp zoeken bij collega's Motivatatie om te blijven leren Minder snel fysiek	Ruimte bieden meer toepassen Gedragsalternatieven meer benoemen Bewust van

	Aansluiten op leerling	contact in deze fase	mogelijkheden
Bedreigend gedrag	Erkenning bij begrenzing Anders begrenzen	Team op één lijn	Onderhandelen meer toepassen Standvastiger begrenzen Positief begrenzen
(Bedreigend) gewelddadig gedrag	Bewustzijn in handelen Andere manier van fixeren	Eigen grenzen duidelijk Situaties beter inschatten Teamsamenwerking	Minder fixaties Andere manier van fixeren Eigen spanning lager Teamsamenwerking
Win-win & erkenning	Meer uit comfortzone Actief met erkenning	Bewustwording Meer toegepast	Meer toegepast Leerling laten voelen dat hij wint Bewustwording

Tabel 4 - Samenvatting uitkomsten ideeën meetinstrument

Onderdeel	Trainers	Directeuren	Medewerkers
Algemeen	Weinig tijd voor respondenten Zicht op sterke punten Zicht op zwakke punten Over langere periode	Er kan tijd voor gemaakt worden Rekening houden met veranderingen	Bij meerwaarde bereid om er tijd aan te besteden
Observaties	Kost te veel tijd om alle deelnemers te observeren Observaties worden al gedaan tijdens coaching on the job		Iemand met kennis van ABC-methodiek meet Mogelijkheden in meting door trainers, collega's of zorgteam Video-observaties Weerstand tegen observaties Iemand past zich aan tijdens de observatie
Enquêtes	Gesloten vragen Grafieken van uitkomsten Niet te lang Er is tijd voor in te plannen		Geeft een schoolbreed beeld Respondent moet inzicht in zichzelf hebben
Turflijsten		Systemen zoals Swis Suite of registratiesysteem voor incidenten Turven van gedragingen of interventies	Lastig om eigen gedragingen te turven Collega's laten turven

5. Conclusie

Na de dataverzameling en het literatuuronderzoek is het tijd om de conclusies samen te voegen en de hoofd- en deelvragen te beantwoorden. Eerst worden de praktische deelvragen behandeld, waarna er een algehele conclusie geformuleerd wordt als antwoord op de hoofdvraag. Vervolgens worden in paragraaf 5.7 de aanbevelingen besproken en hierop volgen de sterktes en zwaktes van het onderzoek. Als afsluiting van dit onderzoeksrapport wordt er in de discussie een opvallend thema uit de interviews besproken.

5.1 Vraagstelling

De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal stond is:

‘Welke aspecten spelen een rol in het samenstellen van het meetinstrument dat de effecten van de ABC-methodiekttraining van SMK trainingen op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart brengt?’

De deelvragen die hier uit voortvloeiden zijn de volgende:

- Wat is de ABC-methodiekttraining?
- Welke aspecten bepalen het leerkrachtgedrag dat van toepassing is op de ABC-methodiekttraining?
- Welke veranderingen zien de trainers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiekttraining?
- Welke veranderingen ziet de directie van basisscholen in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiekttraining?
- Welke veranderingen zien de medewerkers van basisscholen in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiekttraining?
- Aan welke eisen moet een betrouwbaar en valide meetinstrument voldoen?

5.2 Visie trainers

Deze paragraaf geeft de conclusie weer op de deelvraag *‘Welke veranderingen zien de trainers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiekttraining?’*. Hierbij draait het dus om alle veranderingen die benoemd zijn. De meest besproken verandering in de interviews is de bewustwording. De trainers hebben op de scholen gezien dat medewerkers zich bewust worden van dat wat achter het gedrag van de leerling zit en hoe ze hier passend bij kunnen handelen. Ook benoemen de trainers dat ze hebben gezien dat medewerkers meer rust hebben gekregen in het handelen, omdat ze door de training meer zekerheid hebben en gedrag beter kunnen duiden en voorspellen.

Als er gekeken wordt naar de afzonderlijke interventies geven de trainers veel aan dat interventies vaker toegepast worden. Ook hierbij zien de trainers dat de bewustwording een rol speelt, omdat interventies gericht geplaatst wordt aan de hand van het duiden van de fase waar een leerling in zit. De interventies uit de bovenste twee lagen van de piramide lijken volgens de trainers minder vaak nodig te zijn, omdat de fasen minder vaak voorkomen op de scholen.

In de subassertieve fase zien de trainers minder verschillen dan bij de hogere fasen, omdat dit op de meeste scholen waar de training gegeven is minder voorkomt. Op die scholen ligt de vraag meer hoger in de piramide, dus ligt de focus in de contactmomenten niet op het subassertieve gedrag. Hierdoor hebben de trainers geen beeld van de exacte verschillen. Wel zien ze dat de medewerkers redelijk goed uit de voeten kunnen met de interventies en dat de training vooral uitlegt wat de interventies precies inhouden. Bij de fase assertief gedrag zien de trainers dat de medewerkers door de training bewust worden van de mogelijkheden die er zijn wanneer een kind rustig is. Voorheen werden

kinderen dan meer met rust gelaten, maar de trainers zien en horen dat medewerkers nu in deze fase zoeken naar verdieping en samenwerking.

De interventies die horen bij overassertief gedrag zijn interventies die de trainers meer toegepast zien worden op de scholen. Ze vinden dit zelf de meest belangrijke fase uit de piramide. Bij het spiegelen van gedrag zien ze dat medewerkers het voor de training soms ook al doen in de vorm van het letterlijk imiteren van een leerling. De verandering die ze hierin benoemen is dat de medewerkers zich bewust zijn geworden van dat spiegelen ook met woorden kan en dat erkenning hier bij hoort. De socratische dialoog is een interventie waarbij ze zien dat medewerkers na de training het gesprek meer aangaan. De verandering die de trainers bij modeling hebben kunnen zien is dat medewerkers zich meer bewust zijn geworden van hun positie als rolmodel. Een trainer benoemt hierbij dat de interventies vaak samen gebruikt moeten worden, maar het wordt in het gesprek niet duidelijk in hoeverre de trainers dit op de scholen terug zien. Ook geven de trainers aan dat ze zien dat medewerkers voor de training al snel begrenzings toepasten bij leerlingen in deze fase. Voor de training werd deze fase volgens de trainers door de medewerkers niet herkend en nu zien ze daar verandering in. Ze zien daardoor ook dat ze de interventies gericht inzetten.

Binnen de geagiteerde fase zien de trainers dat de medewerkers door de training bewust worden van hoe hoog het spanningsniveau is. De medewerkers worden creatiever door de interventie gedragsalternatieven aanbieden en zoeken hierdoor vaker naar een mogelijkheid voor de leerling om de spanning kwijt te raken. Bij ruimte bieden zien de trainers dat de medewerkers nu eerder handelen, waardoor er preventief gewerkt wordt en er ruimte is voor een leerling. De trainers zien dat de medewerkers het gedrag in deze fase beter begrijpen en dat ze hierdoor beter aansluiten op de leerling en hun verwachtingen bijstellen.

De trainers zien dat veel medewerkers voor de training de interventie begrenzen wel al toepassen in de verschillende fasen. Ze leren de medewerkers om het te koppelen aan deze fase en dat erkenning bij begrenzen hoort. Welke veranderingen ze hier in zien wordt tijdens het gesprek niet duidelijk, maar een trainer vertelt wel dat het beheersen van deze fase en de interventies een proces kan zijn dat een aantal jaren duurt omdat er een standaard gedragspatroon veranderd moet worden. Zoals eerder benoemd komen de bovenste twee fasen van de piramide minder voor sinds de training. Andere veranderingen die de trainers hier zien is de bewustwording van hoe vaak een kind vastgepakt wordt en dat dit door de training verminderd is. Als er teaminterventie nodig is gebeurt dat door de training op een humane manier gedaan.

Bij de win-win zien de trainers dat medewerkers geleerd hebben dat doelen op meerdere manieren bereikt kunnen worden. Hiervoor durven medewerkers meer uit hun comfort zone te stappen. In de erkenning zien de trainers de meeste veranderingen. Door de erkenning zien ze dat medewerkers anders leren kijken naar leerlingen. Hierbij wordt benoemd dat een medewerker het zich eigen moet maken en er actief mee bezig moet zijn, maar in hoeverre zij hier de veranderingen in zien wordt niet benoemd.

Naast alle veranderingen die in de interviews besproken zijn benoemden de trainers ook veel voorbeelden en aspecten die zij belangrijk vinden. De visie vanuit SMK trainingen op de verschillende interventies is hierdoor duidelijker geworden. Deze visie geeft geen veranderingen weer, maar geeft wel aan waar de speerpunten zitten die in het meetinstrument meegenomen moeten worden.

5.3 Visie directie

Deze paragraaf geeft de conclusie weer op de deelvraag *‘Welke veranderingen zien de directeuren in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?’*. Hierbij draait het dus om alle veranderingen die

benoemd zijn. De directeuren zien veel veranderingen op teamniveau; iedereen spreekt dezelfde taal en er is meer ruimte voor feedback en zelfreflectie. Daarnaast komt ook in de interviews met de directeuren duidelijk naar voren dat de bewustwording een grote verandering is die de ABC-methodiektraining met zich mee heeft gebracht. Medewerkers zijn vaardiger geworden in het inschatten van gedrag en dit is terug te zien in het handelen.

Ook zien de directeuren dat de training heeft bijgedragen in het vergroten van het zelfvertrouwen van de medewerkers. Ze zijn zich meer bewust van hun eigen spanningsniveau en reflecteren hier op. De medewerkers kijken meer achter het gedrag en werken actief met de piramide door het gedrag te koppelen aan een fase en hier een passende interventie bij uit te voeren. De directeuren geven aan dat er minder gedrag voorkomt op de school dat hoort bij de bovenste twee fasen van de piramide.

De subassertieve fase is een fase waar de directeuren bewustwording hebben gezien. Een directeur benoemt dat ze het stimuleren en motiveren al in de basishouding van de medewerkers zag, waardoor het niet zozeer meer toegepast wordt door de training. Er wordt ook benoemd dat bij het stimuleren en motiveren nu meer aangesloten wordt op de leerling. Een andere verandering is dat de medewerkers zich meer hebben leren richten op de positieve kanten van gedrag. De veranderingen die in de assertieve fase te zien zijn, zijn het langer in deze fase kunnen blijven en hierdoor beter tot leren kunnen komen. Ook zien ze dat medewerkers meer richten op de verdieping.

Binnen de overassertieve fase zien de directeuren dat medewerkers zich vooral meer bewust zijn geworden van de eigen houding en de rol als rolmodel. Door de kennis en vaardigheden die in de training worden aangereikt zijn medewerkers vaardiger en dit zien de directeuren terug in het handelen. Het bieden van gedragsalternatieven is ontwikkeld op het gebied van dat er meer gezocht wordt naar de verschillende mogelijkheden. Dit wordt ook in teamverband gedaan. Een directeur heeft benoemd dat medewerkers door de training gemotiveerd zijn om door te blijven leren over de doelgroep. Het ruimte bieden heeft veranderingen gebracht op het gebied van fysiek contact, omdat dit hierdoor minder voorkomt.

In de fase bedreigend gedrag wordt aangegeven dat de directeuren zien dat het soms nog lastig is om het gedrag aan deze fase te koppelen en dat er hierdoor soms interventies uit lagere fasen worden toegepast. De medewerkers durven meer als ze de hogere fasen uit de piramide beter weten te duiden. In het begrenzen zien de directeuren dat het team meer op één lijn zit dan voor de training. Eén van de scholen heeft aangegeven dat het team vooral in de bovenste fasen nu door de training meer duidelijk heeft gekregen waar de eigen grenzen liggen, waardoor situaties beter ingeschat kunnen worden en er passend gehandeld wordt. Dit komt ook door de kennis die de medewerkers hebben vergaard door de training. Vooral in de bovenste twee fasen komt volgens de directeuren duidelijk naar voren dat er positieve veranderingen hebben plaatsgevonden op het gebied van teamsamenwerking.

Bij de win-win en de erkenning wordt opgemerkt dat de medewerkers meer uit hun vaste denkpatronen durven te stappen. Deze interventies worden ook op beide scholen meer toegepast dan voor de training. Er wordt meer vanuit de leerling gekeken. Ook merkt een directeur op dat de erkenning niet alleen blijft bij het contact met leerlingen, maar dat ze er ook veel aan hebben in het contact met ouders.

5.4 Visie medewerkers

Deze paragraaf geeft de conclusie weer op de deelvraag *‘Welke veranderingen zien de medewerkers in het leerkrachtgedrag na de ABC-methodiektraining?’*. Hierbij draait het dus om alle veranderingen die benoemd zijn. Ook bij de medewerkers was de bewustwording een veel voorkomende verandering. Ze

zijn zich bewust geworden van de fasen van spanningsopbouw en hoe ze hier het beste bij kunnen handelen. Een aantal medewerkers zien dat ze hier meer zelfvertrouwen door hebben gekregen. Ook merken medewerkers op dat er veranderingen hebben plaatsgevonden binnen het team. Er is door de training ruimte ontstaan voor feedback en hulp. Daarnaast benoemen medewerkers dat ze meer aan zelfreflectie doen, door ook naar het eigen gedrag te kijken en te zoeken naar wat ze zelf kunnen aanpassen. Ook zijn ze alert geworden op hun eigen spanningsniveau en doen ze een stap terug wanneer deze te hoog is. Een medewerker benoemde dat hij/zij anders heeft leren kijken naar leerlingen en hierdoor ook handelt naar wat de leerling nodig heeft.

Binnen de subassertieve fase zijn verschillende veranderingen benoemd. Zo zijn medewerkers zich meer bewust van de kinderen in deze fase en letten er nu meer op dat ze die leerlingen niet vergeten. Ook is er benoemd dat de training een medewerker geleerd heeft wat er toegepast kan worden in deze fase en dat het nu makkelijker is om leerlingen naar assertief gedrag te krijgen. Er zijn medewerkers die geen verschillen hebben gezien, omdat het stimuleren en motiveren al onderdeel was van de basishouding. In het assertieve gedrag geven de medewerkers aan dat ze zich door de training meer bewust zijn geworden van de mogelijkheden die ze de leerlingen aan kunnen bieden. De leerlingen kunnen door de training langer in deze fase blijven.

Het spiegelen en de socratische dialoog worden door de meeste medewerkers meer toegepast sinds de training. Iemand legde uit dat hij/zij het voor de training ook wel deed door fysiek te spiegelen, maar dat hij/zij het nu ook met woorden doet. Er wordt bewuster gespiegeld. De socratische dialoog werd door een medewerker ook al voor de training toegepast, maar door de training is het meer gericht op gesprekken over wat leerlingen helpt bij hogere spanningsniveaus. Ook de socratische dialoog wordt bewuster toegepast. Bij modeling is tijdens de gesprekken aangegeven dat dat bij veel medewerkers al in de basishouding zit, waardoor er geen veranderingen zijn in hoe ze dit toepassen. Wel wordt door een paar medewerkers aangegeven dat het bewuster toegepast wordt. Een medewerker geeft aan dat hij/zij voor de training in deze fase al begrenzings gebruikte.

Het ruimte bieden wordt sinds de training meer en bewuster toegepast. Een medewerker heeft geleerd om hier minder vanuit de machtspositie te handelen om meer ruimte te creëren. Door de training worden de gedragsalternatieven meer benoemd richting de leerling en een medewerker heeft aangegeven hierbij de consequenties duidelijk te maken. Medewerkers zijn zich bewust geworden van de mogelijkheden die binnen de gedragsalternatieven zijn. Het onderhandelen uit bedreigend gedrag was een interventie die voor de training niet voor kwam. Medewerkers zijn zich bewust geworden van de mogelijkheden die onderhandelen heeft. Sommige medewerkers hebben hierbij moeten leren om ook toe te kunnen geven.

Het begrenzen is een interventie waar de medewerkers standvastiger in zijn geworden. Ook heeft een medewerker aangegeven dat hij/zij op een andere manier heeft leren begrenzen, het was eerder op een negatieve manier en nu op een positieve. Eén medewerker heeft aangegeven dat hij/zij minder is gaan begrenzen door de training, omdat het minder nodig is doordat onderhandelen goed werkt in de klas. De bovenste twee fasen komen volgens de medewerkers minder voor, maar er zijn wel veranderingen in te zien. Er zijn minder teaminterventies, maar wanneer dit toegepast wordt gebeurt het op de humane manier die SMK trainingen aanbiedt. Ook kunnen de medewerkers hun eigen spanningsniveau beter beheersen, waardoor ze beter kunnen handelen in de bovenste lagen van de piramide. Vooral bij het instrueren komt dit terug. Bij het instrueren wordt door een medewerker benoemd dat dit voor de training meer begrenzen was. De teamsamenwerking is in deze fasen verbeterd. Zo is het normaler om leerlingen aan elkaar over te dragen en wordt er efficiënt gecommuniceerd.

De win-win wordt sinds de training meer toegepast en het wordt ook meer preventief ingezet. Het doel voor een aantal medewerkers is dat een leerling moet voelen dat hij wint, maar er zijn ook medewerkers die het bij de win-win nog lastig vinden om zelf de winst te zien. Een medewerker heeft benoemd dat hij/zij de win-win voor de training niet toepaste en dat hij/zij toen meer handelde vanuit macht. De erkenning is een interventie die bij iedereen meer toegepast wordt. Ze zijn zich bewust geworden van de effecten die erkenning heeft en hierbij kunnen ze ook van elkaar leren. Ook is de manier waarop erkend wordt veranderd.

5.5 Meetinstrument

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op het praktische gedeelte van de deelvraag *'Aan welke eisen moet een betrouwbaar en valide meetinstrument voldoen?'*. In de gesprekken met de respondenten draaide het om de eisen, ideeën en wensen waar rekening mee gehouden moet worden in het opzetten van het meetinstrument. Er zijn verschillende opties benoemd, zoals observaties. Dit kan door middel van video-opnames en er kunnen observanten in de klassen komen. Dit kunnen de trainers zijn, maar er kan ook gekeken worden naar mogelijkheden bij collega's of het zorgteam. Een medewerker heeft aangegeven dat hij/zij denkt dat de effecten alleen maar in beeld gebracht kunnen worden met een observatie. Een nadeel aan de observaties is dat het veel tijd kan gaan kosten. De trainers hebben aangegeven dat ze hier geen tijd voor hebben en dat ze al vaak observaties uitvoeren op de scholen door coaching on the job. Ze geven aan een duidelijk beeld te hebben van de praktijk. Daarnaast is het mogelijk dat een aantal medewerkers van scholen weerstand zouden kunnen bieden omdat die zich daarmee op de vingers gekeken voelen.

De trainers hebben aangegeven dat ze graag een meetinstrument willen in de vorm van een enquête, omdat dit voor de medewerkers niet veel tijd hoeft te kosten en hier grafieken van te maken zijn als er gesloten vragen gebruikt worden. Ze willen het graag digitaal, omdat er dan een geautomatiseerd systeem van gemaakt kan worden. Ze zien vragen voor zich die richten op het inzicht verkrijgen op hoe vaak bepaalde gedragingen voorkomen en op inzicht in de beleving. Het meetinstrument moet efficiënt zijn, maar er kan wel tijd voor vrijgemaakt worden. Er kunnen kosten voor gemaakt worden, maar hierbij is benoemd dat deze wel beperkt kunnen worden door bijvoorbeeld een kennis te betrekken in het maken van een systeem. De medewerkers die een enquête benoemden hebben aangegeven dat het een voordeel is dat het een schoolbreed beeld geeft, maar dat er rekening gehouden moet worden met dat niet elke medewerker het even makkelijk vindt om zijn/haar eigen gedrag in te schatten.

Ook zijn er manieren geopperd die als een soort turflijst dienen. Zo gaven medewerkers en een directeur aan dat een medewerker kan turven hoe vaak bepaalde gedragingen gedaan worden. Er kan ook gekeken worden naar het turven van een collega. Daarnaast kwam naar voren dat beide scholen werken met een incidentenregistratiesysteem, waarbij er inzicht verkregen wordt in de incidenten op school en de details die hierbij horen, zoals plaats, tijd, leerlingen en handelen. Deze systemen werden tijdens de gesprekken ook aangedragen om de effecten van de training inzichtelijk te krijgen.

Over het meetinstrument in het algemeen zijn ook uitspraken gedaan. Het meetinstrument moet volgens de training zo min mogelijk tijd kosten voor de respondenten en een inzicht creëren in de sterke en zwakke punten van de training, zodat de training hier verder op ontwikkeld kan worden. Het meetinstrument kan mogelijk een aantal weken na de basistraining meten welke effecten er zijn nadat de medewerker een tijd met de methodiek heeft gewerkt. Binnen de scholen wordt aangegeven dat ze voor SMK trainingen graag tijd vrij zouden maken om de effecten te meten. Ook komt hierbij naar voren dat het ook interessant is voor de scholen zelf om de effecten in kaart te brengen.

5.6 Eisen meetinstrument

De hoofdvraag in dit onderzoek is *‘Welke aspecten spelen een rol in het samenstellen van het meetinstrument dat de effecten van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen op het gebied van leerkrachtgedrag in kaart brengt?’*. In hoofdstuk twee is onderzocht wat de ABC-methodiektraining inhoudt, hoe het leerkrachtgedrag binnen de methodiek uiting zou kunnen geven en met welke aspecten volgens de theorie rekening gehouden moet worden in het opzetten van een meetinstrument. In de voorgaande paragrafen is antwoord gegeven op de vragen die betrekking hebben op het praktische deel van dit onderzoek. Er is een beeld ontstaan van de veranderingen die trainers, directeuren en medewerkers hebben gezien in het leerkrachtgedrag naar aanleiding van de ABC-methodiektraining. Ook is er antwoord gegeven op de vraag welke eisen en wensen er zijn voor het meetinstrument.

Om de hoofdvraag te beantwoorden is het van belang om de verschillende tabellen uit dit rapport samen te laten aangeven welke speerpunten er zijn en wat belangrijk is. Zo kunnen de aspecten van leerkrachtgedrag uit tabel 1 vergeleken worden met de uitkomsten op de praktische deelvragen over de veranderingen uit tabel 3. In tabel 1 is er een overzicht gegeven van de verschillende aspecten die het leerkrachtgedrag kent volgens de literatuur in combinatie met de visie achter de ABC-methodiek. In tabel 3 is duidelijk te zien dat de focus tijdens de interviews niet lag op hoe het leerkrachtgedrag er precies uit heeft gezien, maar op welke effecten duidelijk te zien en te merken zijn geweest.

5.6.1 Inhoud

Wanneer de uitkomsten van de praktische deelvragen over de veranderingen naast tabel 1 gelegd worden is er vooral in de hogere fasen te zien dat daar aspecten benoemd worden die veranderd zijn door de training die ook in de tabel genoemd. Bij ruimte bieden in geagiteerd gedrag zegt de theorie dat de medewerker moet kunnen afwijken van afspraken en regels om de ruimte te bieden die een leerling nodig heeft (SMK trainingen, 2015). Ook wordt benoemd dat de spanning moet zakken om een leerling weer tot leren te laten komen en dat dit op verschillende manieren kan, door bijvoorbeeld een rustige ruimte, fysieke inspanning of corveetaken (Schoor, 2014). In de interviews is hierbij naar voren gekomen dat medewerkers meer hun eigen ideeën los kunnen laten en kunnen denken vanuit de leerling. De leerling heeft zichtbare spanning en moet dit kwijtraken. Er is aangegeven dat dit preventief ingezet wordt om escalaties te voorkomen, door bijvoorbeeld een rustige plek in de school te zoeken.

Ook binnen het aanbieden van gedragsalternatieven zijn overeenkomsten te vinden tussen de theorie en de praktijk. In de theorie wordt benoemd dat het ongewenste gedrag met gedragsalternatieven op een maatschappelijk verantwoorde manier omgezet kan worden en zo de spanning bij de leerling af kan nemen (SMK trainingen, 2015). Een medewerker moet zich inleven in de situatie van de leerling om zo een passend alternatief te benoemen (Besemer, 2013). In de interviews is benoemd door de trainers dat ze zien dat medewerkers meer aansluiten op de leerling bij deze interventie.

Bij de fase bedreigend gedrag vertelt de theorie dat het gedrag afgebakend moet worden bij een begrenzing (SMK trainingen, 2015). Ook moet hier duidelijk gemaakt worden welk gedrag wel past. Een medewerker gaf in het interview aan dat hij/zij geleerd heeft om op een positieve manier te begrenzen door uit te spreken wat een leerling wel mag doen. Wat in de theorie in deze en hogere fasen naar voren komt is dat de leerling bij de naam genoemd moet worden voor een sterk appellerend effect (Van Tilburg, 2003). In de interviews is dit niet naar voren gekomen, maar dit was misschien wel naar voren gekomen als er bij deze fasen meer voorbeelden waren gegeven van hoe een medewerker in specifieke situaties zou handelen.

Ook moet de medewerker in de hogere fasen zijn/haar eigen spanning onder controle houden en een neutrale en ontspannen houding hebben (Van Tilburg, 2003). Dit is in de gesprekken naar voren gekomen doordat men aangaf meer rust te hebben (of te zien in het geval van de trainers en directeuren), doordat ze zich vaardiger voelen en gedrag beter weten te verklaren. Bij de teaminterventie benadrukt SMK trainingen (2015) dat deze nooit alleen uitgevoerd mag worden. Ook moet de communicatie helder zijn en vanuit één persoon komen. Uit de gesprekken komt naar voren dat in de hoogste fasen de teamsamenwerking beter is geworden. Ook geven de respondenten aan dat de teaminterventie uitgevoerd wordt op de manier die SMK trainingen aanbiedt.

In de win-win en de erkenning zijn ook overeenkomsten te vinden. In de win-win is het belangrijk om zowel de eigen belangen als de belangen van een leerling mee te nemen (Bluestein, 2008). In de interviews is aangegeven dat de medewerkers als doel hebben dat de leerling voelt dat hij iets wint. Een medewerker heeft hierbij ook aangegeven dat hij/zij zelf soms nog moeite heeft met de eigen winst zien, maar dat deze er wel is. In de erkenning geeft de theorie aan dat de meest effectieve erkenning de erkenning van emoties is (Braithwaite, 2001). De medewerker moet hierin een objectieve houding hanteren en dit komt terug in de interviews. Een medewerker heeft aangegeven geleerd te hebben om niet 'ik begrijp dat je boos bent' te zeggen, maar 'ik zie dat je boos bent'.

Naast deze duidelijke overeenkomsten met de theorie en de praktijk blijven er een aantal aspecten over in beide tabellen. In het meetinstrument zal tabel 1 een leidraad kunnen vormen voor de inhoud. De overeenkomsten met tabel twee zullen naar verwachting een sterker effect kunnen weergeven, omdat deze vanuit de respondenten zelf al naar voren zijn gekomen. De punten die overblijven in tabel drie hebben voornamelijk te maken met de bewustwording door de hele methode heen en de frequentie waarin interventies toegepast worden. In het meetinstrument kan er een onderdeel opgenomen worden waarbij gemeten wordt hoe vaak interventies toegepast wordt, zodat er inzicht ontstaat in de effecten die de training daar laat zien.

De bewustwording is een zeer duidelijk effect dat in alle interviews terugkomt en het is daarom interessant om dit verder te kunnen meten. Het is onduidelijk hoe dit kan, maar dit kan onderzocht worden. Mogelijk is er iets te bedenken waarbij er getoetst wordt of een medewerker een situatie aan de juiste fase koppelt of is er een subjectieve meting mogelijk waarbij de bewustwording verder onderzocht wordt.

5.6.2 Vorm

Wanneer er naar de eisen van het meetinstrument gekeken wordt kunnen tabellen 2 en 4 geraadpleegd worden voor een overzicht. In de interviews zijn verschillende vormen naar voren gekomen, maar de trainers hebben duidelijk aangegeven dat een enquête hun voorkeur heeft, dus daar zal in deze conclusie ook op gericht worden. De overige vormen worden meegenomen in de aanbevelingen in paragraaf 5.7.

Voor SMK trainingen is het de eerste stap om de vraagstelling vast te stellen (Beurskens et al., 2012). Hierbij kan gedacht worden aan een vraag als *'Welke effecten heeft de ABC-methodiektraining op het gebied van leerkrachtgedrag'*. Het doel dat bij dit meetinstrument hoort is het in kaart brengen van veranderingen, waardoor het een evaluatief meetinstrument zal zijn. Het moet gevoelig zijn voor kleine veranderingen. De wens vanuit SMK trainingen is het gebruik maken van een digitale vragenlijst met gesloten vragen, zodat er grafieken geplot kunnen worden om de veranderingen in beeld te brengen. Hiervoor zijn objectieve vragen of beweringen nodig, waarbij bijvoorbeeld getoetst wordt hoe vaak een bepaalde gedraging of interventie wordt toegepast per week. Daarnaast zijn er subjectieve schaalvragen nodig om inzicht te krijgen op deze objectieve data.

Zo kan er gekozen worden om de enquête op te delen in segmenten per fase of interventie, waarbij er vragen gesteld worden over hoe vaak iemand te maken heeft met de fase en hoe vaak iemand een interventie inzet. Vervolgens is het mogelijk om de subjectieve schaalvragen te gebruiken om beweringen te doen waar de respondent antwoord kan geven op een schaal van oneens tot eens of weinig tot veel. Voor deze subjectieve vragen kan tabel 1 gebruikt worden om aspecten te toetsen. Er is ook een mogelijkheid om open vragen te verwerken om de respondent te laten uitleggen hoe bepaald gedrag er uit ziet.

Bij het opstellen van deze vragen is de hanteerbaarheid een belangrijk onderdeel (Beurskens et al., 2012). Zo moet de leesbaarheid goed overdacht worden. In het geval van een effectiviteitsmeting is het aan te nemen dat er voor de training een nulmeting plaats zal vinden, zodat de waarden met elkaar vergeleken kunnen worden. Bij de nulmeting hebben de respondenten de gemeenschappelijke taal die door de training ontstaat nog niet en is het mogelijk dat bepaalde termen niet begrepen worden of dat de respondent het anders definieert dan SMK trainingen. De termen die gebruikt worden moeten dus op één manier op te vatten zijn. Dit zou kunnen door in het meetinstrument eerst uit te leggen wat SMK trainingen verstaat onder de fase of interventie. En kan ook onderzocht worden of de termen te simplificeren zijn.

Binnen de hanteerbaarheid moet ook rekening gehouden worden met de privacygevoelige kant (Beurskens et al., 2012). Om metingen te vergelijken moeten de verschillende metingen aan elkaar te koppelen zijn en als het teruggekoppeld zou worden aan de respondent zelf is dit te doen door een naam in te vullen. Als iemand zijn naam invult heeft hij/zij sneller het idee dat hij/zij kan falen en dit kan de resultaten en de gebruiksvriendelijkheid beïnvloeden. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen worden door de vragen zo neutraal mogelijk te houden en het niet oordelend over te laten komen.

Ook de tijd is van belang (Beurskens et al., 2012). Een lange lijst is voor de respondent vervelend om in te vullen, dus hij moet zo kort en efficiënt mogelijk zijn. Dit is ook wat SMK trainingen heeft aangegeven in de interviews. De respondenten hebben aangegeven dat ze er tijd aan zouden willen besteden, waarbij één bijvoorbeeld aangaf dat dit een kwartier mocht duren. Een directeur heeft benoemd dat medewerkers tijd voor SMK trainingen vrij willen maken, maar dat dit bij een andere training anders kan zitten. Hierdoor is het belangrijk om in de ontwikkeling stil te staan bij het feit dat het meetinstrument ook afgenomen kan worden wanneer de training nog niet gestart is en dan kunnen medewerkers mogelijk minder bereid zijn om er een kwartier aan te besteden. Het meetinstrument moet in zo weinig mogelijk vragen tot de kern komen. Ook moet de tijd beperkt worden die SMK trainingen moet besteden aan het meetinstrument. Door het te automatiseren kan dit onder andere zo efficiënt mogelijk gemaakt worden.

Wanneer er een concept opgesteld is moet er bepaald worden of er sprake is van voldoende methodologische kwaliteit (Beurskens et al., 2012). De validiteit, reproduceerbaarheid en responsiviteit moeten onderzocht worden en aan de hand hiervan kan het concept nog aangepast worden. In de ontwikkeling van het digitale systeem is het van belang dat hier rekening gehouden wordt met de manier van verwerken van de meetgegevens. Ook is het voor SMK trainingen belangrijk om te bepalen hoe ze de resultaten interpreteren; is een stijging iets positiefs of is het negatief? In het systeem moet ook doordacht worden hoe de gegevens op een overzichtelijke manier gerapporteerd worden. Ook hierbij is het belangrijk om te beperken hoe veel tijd het kost voor de trainers.

5.6.3 Samenvatting

Om het voorgaande overzichtelijk te houden zijn de belangrijkste punten voor het opzetten van een meetinstrument nogmaals op een rij gezet:

- Inhoud
 - Gebaseerd op tabel 1
 - Frequentie
 - Bewustwording
- Vorm
 - Vraagstelling en doel definiëren
 - Enquête met gesloten vragen
 - Objectieve en subjectieve vragen of beweringen
 - Hanteerbaarheid
 - Begrijpelijk taalgebruik
 - Duur invullen maximaal vijftien minuten
 - Zo kort en efficiënt mogelijk
 - Neutrale vraagstelling
 - Methodologische kwaliteit
 - Validiteit, reproduceerbaarheid en responsiviteit toetsen
 - Verwerking
 - Bij voorkeur geautomatiseerd
 - Eén lijn in interpretatie van gegevens
 - Rapportage uitdenken

5.7 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden een aantal aanbevelingen gedeeld die voortkomen uit de conclusies. Eerst wordt er ingegaan op de ontwikkeling van het meetinstrument en vervolgens worden er nog suggesties gegeven voor vervolgonderzoeken.

Meetinstrument

Nu de eisen bekend zijn voor het meetinstrument zal deze ontwikkeld moeten worden. Hierbij kan de onderzoeker betrokken worden. Deze heeft kennis van de theorie en heeft een beeld van de onderzoeksresultaten, waardoor het meetinstrument in één lijn ligt met het onderzoek. Ook is het raadzaam om in de ontwikkeling iemand te betrekken die het digitale systeem vorm kan geven, zodat het opgezet wordt op een manier die in een systeem past. Voor het meetinstrument moet nog onderzocht worden hoe gedrag doorgaans gemeten wordt middels een enquête en welke mogelijkheden er zijn om bewustwording inzichtelijk te maken.

Als het meetinstrument ontwikkeld is kan het toegepast worden op scholen die starten met de ABC-methodiektraining. Zoals de trainers aangegeven hebben is het veranderproces bij sommige interventies verspreid over meerdere jaren. Om de voortgang van de veranderingen te meten is het interessant om de meting met regelmaat uit te voeren. Hierbij kan gedacht worden aan een nulmeting voor de training, een meting na de basistraining en een meting voor elke update. Zo kunnen de uitkomsten geanalyseerd worden voor de update en kan er indien nodig tijd besteed worden aan knelpunten die uit de meting naar voren komen.

Uit de interviews kwam naar voren dat de scholen waar contact mee is geweest een eigen incidentenregistratiesysteem hebben. Mogelijk is dit op meer scholen. Er kan voor aanvang van de training overlegd worden met de school hoe deze registraties werken en zo kan bepaald worden of

daar effecten uit kunnen blijken. Indien dit het geval is zou de school het inzichtelijk kunnen maken voor SMK trainingen of zelf kunnen bepalen welke veranderingen er te zien zijn tijdens het ABC-traject. Zo ontstaat er een beeld van de bovenste lagen van de piramide en de veranderingen die hier in plaatsvinden. Andere lagen worden hier vermoedelijk niet mee inzichtelijk gemaakt.

Vervolgonderzoek

Wanneer het meetinstrument ontwikkeld is, is het een mogelijkheid om te onderzoeken of dit meetinstrument inzichtelijk maakt wat SMK training als doel heeft gesteld. Zo kunnen de betrouwbaarheid en validiteit onder de loep genomen worden en kan het meetinstrument aangepast worden als dit nodig is. Hierdoor wordt het geoptimaliseerd en kunnen ontwerpfouten verbeterd worden.

Uit de interviews kwamen verschillende manieren van meten naar voren die allemaal hun eigen voor- en nadelen hebben. Om de effecten verder uit te diepen kan er gedacht worden aan vervolgonderzoek, waarbij er gericht wordt op een specifiek aspect uit het leerkrachtgedrag. Hier zou gericht op geobserveerd kunnen worden om te achterhalen welk proces zich precies afspeelt tijdens het veranderen van het leerkrachtgedrag.

Naast de best passende manier van meten voor de trainers van SMK trainingen is er veel mogelijk om bepaalde effecten in kaart te brengen. Er kan een onderzoek gestart worden waarbij er geobserveerd (eventueel door video-opnames) wordt tijdens het traject van de basistraining, zodat de effecten op die school met kwalitatief onderzoek in kaart worden gebracht.

Deze onderzoeken kunnen op verschillende manieren uitgevoerd worden. SMK trainingen kan hier zelf mee aan het werk gaan, maar dit kost tijd en in de interviews werd aangegeven dat ze niet veel tijd vrij kunnen maken. Ook zou er gedacht kunnen worden aan het inhuren van een onderzoeksbureau. Zij zijn gespecialiseerd in het uitvoeren van onderzoeken, waardoor het op een professionele manier onderzocht kan worden zonder dat dit veel tijd vraagt van de trainers. Er is ook nog de mogelijkheid om via universiteiten of hogescholen een student of studenten te benaderen om onderzoek te doen. Dit kost tijd in de begeleiding, maar de uitvoering is uitbesteed.

5.8 Sterktes en zwaktes

Elk onderzoek kent sterke en zwakke punten. In het traject dat tijdens dit onderzoek doorlopen is zijn er ook sterke en zwakke punten naar voren gekomen. Zo is een sterk punt dat de dataverzameling zich richtte op verschillende visies. Het doel van de praktische deelvragen was dat er zo veel mogelijk aspecten aan het licht kwamen om een indruk te krijgen van de mogelijke effecten. Door de verschillende visies vanuit trainers, directeuren en medewerkers en het benaderen van twee scholen is er veel boven tafel gekomen waardoor er een uitgebreid beeld is ontstaan.

Ook is het een sterk punt dat er zo veel bereidheid is geweest vanuit de scholen om mee te werken aan dit onderzoek. SMK trainingen heeft een goede relatie met de scholen en tijdens de interviews waren alle respondenten actief aan het meedenken om het onderzoek te doen slagen. Hierdoor is er in de gesprekken veel informatie naar voren gekomen. Ook werd meerdere malen de mogelijkheid aangeboden dat er voor het onderzoek wel geobserveerd mocht worden. Er werd veel ruimte geboden om een compleet beeld te creëren.

Tijdens het onderzoekstraject werd er op regelmatige basis feedback gegeven vanuit de docenten, de medestudent en de opdrachtgevers. Hierdoor werden twijfels ter discussie gesteld en bleef er voortgang in het onderzoek zitten. Door feedback te vragen en te gebruiken in het onderzoek zijn er meerdere meningen en visies samengevoegd voor een sterk onderzoek.

Het gegeven dat er maar één onderzoeker aan het onderzoek gewerkt heeft kan als een zwak punt beschouwd worden. Hierdoor mist er een tweede persoon om mee te discussiëren en bestaat het risico dat belangrijke punten over het hoofd gezien worden. Dit is enigszins opgevangen door regelmatig feedback te vragen en eigen ideeën in gesprekken ter discussie te stellen. In de interviews is het goed geweest dat er maar één persoon was die de vragen stelde, maar doordat er geen tweede persoon was moest de onderzoeker naast interviewen ook extra goed letten op de structuur en of er punten misten. Dit heeft er voor gezorgd dat sommige onderwerpen vrij oppervlakkig zijn besproken.

Tijdens dit onderzoek zijn elf respondenten betrokken tijdens de dataverzameling. De totale populatie betrof zo'n 190 personen, wat betekent dat de respondenten slechts 5,8% van de totale populatie bereikt is met dit onderzoek. Om de zwakte te beperken zijn wel de scholen benaderd die het traject het langst volgen en waar de trainers zelf de meeste veranderingen hebben kunnen zien. Zo was de kans het meest groot om zo veel mogelijk effecten te bespreken tijdens de interviews, zodat die meegenomen konden worden in de conclusie voor het ontwerpen van het meetinstrument.

Het laatste zwakte punt in dit onderzoek is de omvang van het onderwerp. Alhoewel het onderwerp al teruggeschaald is naar het leerkrachtgedrag, is het onderwerp met vijftien interventies nog steeds behoorlijk groot. Vooral in de interviews was dit een reden om soms minder door te vragen, zodat alle onderwerpen besproken konden worden. Wel is er nu een globaal totaalplaatje ontstaan wat een basis vormt voor het meetinstrument. Vermoedelijk is dit genoeg, maar hiervoor zal er verder onderzoek gedaan moeten worden.

5.9 Discussie

Tijdens de interviews met de verschillende disciplines viel het op dat interventies soms door de medewerkers anders vertaald werden dan de trainers. Zo gaven de trainers bij onderhandelen het volgende aan:

"En de onderhandeling is bijvoorbeeld wanneer een leerling mij uitscheldt dat ik dan zeg 'jij bent nu heel boos, jij wil mij wat vertellen, maar dat doe je op mijn voorwaarden'."

Een medewerker vertelde bijvoorbeeld het volgende bij onderhandelen:

"Ik geef de leerlingen keuzes. 'Ok, jij wilt dit nu niet doen. Wat wil jij wel doen en op welke manier?'. Dan krijg je bijvoorbeeld van een kind te horen dat hij iets wel over tien minuten wil doen en dan spreek ik dat met hem af en hou ik daar ook aan vast."

Dit zijn twee verschillende visies over hetzelfde onderwerp. Als er in een meetinstrument de vraag gesteld zou worden over hoe vaardig iemand zichzelf ziet in het onderhandelen is het wel van belang dat de visie die de trainers hierbij hebben gelijk is aan het beeld dat de respondent er bij heeft. Het is de vraag hoe dit het beste bereikt kan worden en welke factoren hierbij een rol spelen. Het moet niet zo zijn dat een medewerker een meetinstrument invult en dat de gegevens anders opgevat worden dan de visie waarmee de vraag beantwoord is. Dit is de vergelijking met het begrip determinatie; iemand neemt iets waar (reflecteert op het eigen handelen) en hangt hier een etiket (bewering of score) aan (Gallacher, 1976).

Het onderhandelen doet snel denken aan de vertaling die de medewerker hierbij geeft. SMK trainingen geeft er een definitie aan die buiten de standaard opvatting van een bekend begrip ligt. Hierdoor vallen soortgelijke verschillen niet onder de 'moeiteloze' determinatie volgens Gallacher (1976). Onderhandelen is een woord dat voor iedereen bekend is, waardoor het lastig is om er een andere definitie aan te koppelen binnen het uitvoeren van de ABC-methodiek. Bovendien is het een term die

niet snel ter discussie gesteld wordt, omdat het voor veel mensen gelijk is. Binnen de ABC-methodiek en vooral binnen het te ontwikkelen meetinstrument moet hier rekening mee gehouden worden.

In het meetinstrument moeten begrippen dus voor niet meer dan één uitleg vatbaar zijn of er moet gemeten worden of de opvatting overeenkomt met de opvatting vanuit SMK trainingen. Hiervoor kunnen gedragsdeterminanten opgesteld worden (Van Dongen, Pieterse, & Haveman-Nies, 2014). De determinanten zijn onderdelen van gedrag die samen een beeld vormen van de complete gedraging bij een interventie. Hiervoor kunnen de aspecten uit het literatuuronderzoek gebruikt worden. Als er in het meetinstrument beweringen worden gedaan als 'als ik met een kind onderhandel vraag ik naar wat een kind wil' kan hier uit opgemaakt worden in hoeverre het antwoord overeen komt met de visie van SMK trainingen.

Bibliografie

- Accare. (z.d.). *Agressie, wat doe je ermee?* Opgeroepen op 7 januari, 2016, van <http://www.veiligezorgiederszorg.nl/speerpunt-agressie/abc-folder.pdf>
- Baarda, B., De Goede, M., & Van der Meer-Middelburg, A. (2007). *Basisboek Interviewen*. Houten: Noordhoff Uitgevers Groningen.
- Besemer, J. (2013). Gedragsalternatieven aanleren. *De wereld van Het Jonge Kind*, 4-7.
- Beurskens, S., Van Peppen, R., Stutterheim, E., Swinkels, R., & Wittink, H. (2012). *Metten in de praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bie, D., Gualtherie van Weezel, L., & Waaldijk, C. (2008). *Doelgroepen in (semi-) Res. Sociaal Pedagogische Hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bluestein, J. (2008). *The Win-Win classroom: A fresh and Positive Look at Classroom Management*. Thousand Oakes: Corwin Press.
- Braithwaite, R. (2001). *Managing Aggression*. London: Routledge.
- Caminada, G. (2015). Stimuleren kun je leren. *De wereld van Het Jonge Kind*, 10-13.
- Gallacher, H. (1976). De aanwending van begrippen. *Sociologische Gids*, 23(3), 134-158.
- Gleitman, H., Reisberg, D., & Gross, J. (2007). *Psychology*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hogeschool Utrecht. (2015). *Preventie van gedragsproblemen binnen passend onderwijs*. Opgeroepen op 6 december, 2015, van Onderwijsweb: <http://www.onderwijsweb.hu.nl/dossiers/passend%20onderwijs/preventie%20van%20gedragsproblemen>
- Hoogduin, C., Vandereycken, W., & Emmelkamp, P. (2011). *Handboek psychopathologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- JCAHO. (2002). *Restraint and Seclusion: Complying with Joint Commission Standards*. Illinois: Joint Commission on Accreditation of Healthcare Organizations.
- Lucassen, P. (2006). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Middel, B. (2004). Betrouwbaarheid van een meetinstrument. *Nederlands Tijdschrift voor Evidence Based Practice*, 25-26.
- Migchelbrink, F. (2013). *Handboek praktijkgericht onderzoek in zorg, welzijn, wonen en werken*. Amsterdam: SWP.
- Plochg, T., Juttman, R., & Klazinga, N. (2012). *Handboek gezondheidszorgonderzoek*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Poortvliet, J. (2015). Passend onderwijs bestaat vooral op papier. *Het onderwijsblad*. Opgeroepen op 6 november, 2015, van <http://www.aob.nl/default.aspx?id=272&article=11079>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Passend onderwijs*. Opgeroepen op 27 november, 2015, van Rijksoverheid: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>

- Rutte, M., & Samsom, D. (2012). *Bruggen slaan: Regeerakkoord VVD - PvdA*. Den Haag: Volkspartij voor Vrijheid en Democratie/Partij van de Arbeid.
- Scholing, H., & Braet, C. (2002). *Angststoornissen bij kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schuit, H., De Vrieze, I., & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
- Schuur, G. (2014). *Omgaan met agressie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Van Kuijk, J., & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Passend onderwijs*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit. Opgeroepen op 6 december, 2015, van <http://www.nwo.nl/over-nwo/X+publicatie/magw/beleidsgericht-onderzoek-primair-onderwijs---op-de-drempel-van-passend-onderwijs.html>
- SMK trainingen. (2014). *SMK trainingen*. Opgeroepen op 27 november, 2015, van <http://smktrainingen.nl/>
- SMK trainingen. (2015). *Reader Agressievisie Basishouding Communicatie*. Hengelo: SMK trainingen.
- Soudijn, K. (2005). *Onderzoeksverslagen schrijven*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Tieleman, K., & Buelens, M. (2011). *Onderhandelen*. Tiel: Lannoo.
- Van der Gaag, M. (1998). *Cognitieve gedragstherapie bij psychosen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van der Meer, J. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht*. Den Haag: ECPO.
- Van Dijk, M. (2008). *Contact maken: communicatieve vaardigheden voor leerkrachten*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Van Dongen, E., Pieterse, C., & Haveman-Nies, A. (2014). Ontwikkeling van een onderbouwd evaluatieinstrument voor de practise-bases interventie 'cursus Evenwicht'. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 92(6), 224-230.
- Van Grinsven, V., & Van der Woud, L. (2015). *Geweld tegen leraren*. Utrecht: DUO onderwijsonderzoek.
- Van Prooijen, N., & Kaldeway, J. (2014). Autonomie: de leerkracht doet er toe! *De wereld van Het Jonge Kind*, 16-19.
- Van Tilburg, E. (2003). *Agressie, praktijkboek voor hulpverleners, begeleiders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas : over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 37-58.
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Lemma.
- Walsh, D. (2008). *Nee!* Zeist: Christofoor.
- Zimbardo, P., Johnson, R., & McCann, V. (2009). *Psychologie: Een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education.

Bijlagen

Bijlage 1 – Interviewschema's

Interviewschema trainers

Gegevens geïnterviewde

Naam :

Functie :

Leeftijd :

Gegevens interview

Datum :

Tijdstip :

Locatie :

Introductie interview

Voorstellen (jij/je)		Anonimiteit	
Doel onderzoek		Opnames	
Aanpak (piramide)		Tijdsduur	

Algemene inleidende vragen

Wanneer is SMK trainingen gestart met het geven van de ABC-methodiektraining?	
Hoe vaak is de ABC-methodiektraining al gegeven door SMK trainingen	

Leerkrachtgedrag

Interventies vanuit de ABC-piramide	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van stimuleren? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verskil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van motiveren? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verskil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van ontplooiingsmogelijkheden aanbieden? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verskil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van spiegelen? - Voorbeelden voor/na de training? - Verskil in frequentie toepassing?	

Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de socratische dialoog? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van modeling? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van ruimte bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van gedragsalternatieven bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van onderhandelen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van begrenzen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van instrueren? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van situatie verlaten? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de teaminterventie? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Algemene interventies	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de win-win? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van erkenning? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Meetinstrument

Eisen	
Welke vorm zou de effectiviteitsmeting hebben als jij het zou mogen bepalen? • Vanuit oogpunt SMK trainingen? • Kwalitatief, kwantitatief of een combinatie? • Digitaal of analoog? • Frequentie van de metingen?	
Met welke aspecten moet er voor jou rekening gehouden worden om de meting gebruiksvriendelijk te maken? • Vanuit oogpunt SMK trainingen? • Tijdsduur? • Afnamemoment(en)?	

Afsluiting

Nog dingen kwijt?	
Bedanken	
Op de hoogte blijven?	
Presentatie	

Interviewschema directie

Gegevens geïnterviewde

Naam :

Functie :

Leeftijd :

Gegevens interview

Datum :

Tijdstip :

Locatie :

Introductie interview

Voorstellen (jij/je)		Anonimiteit	
Doel onderzoek		Opnames	
Aanpak (piramide)		Tijdsduur	

Algemene inleidende vragen

Heb je zelf de ABC-methodiektraining gevolgd?	
Welk percentage personeelsleden heeft de ABC-methodiektraining gevolgd?	

Leerkrachtgedrag

Interventies vanuit de ABC-piramide	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van stimuleren? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van motiveren? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van ontplooiingsmogelijkheden aanbieden? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van spiegelen? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	

Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de socratische dialoog? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van modeling? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van ruimte bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van gedragsalternatieven bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van onderhandelen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van begrenzen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van instrueren? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van situatie verlaten? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de teaminterventie? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Algemene interventies	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van de win-win? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt gezien op het gebied van erkenning? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Meetinstrument

Eisen	
Welke vorm zou de effectiviteitsmeting hebben als jij het zou mogen bepalen? • Vanuit oogpunt directie? • Kwalitatief, kwantitatief of een combinatie? • Digitaal of analoog? • Frequentie van de metingen?	
Met welke aspecten moet er voor jou rekening gehouden worden om de meting gebruiksvriendelijk te maken? • Vanuit oogpunt directie? • Tijdsduur? • Afnamemoment(en)?	

Afsluiting

Nog dingen kwijt?	
Bedanken	
Op de hoogte blijven?	
Presentatie	

Interviewschema medewerker

Gegevens geïnterviewde

Naam :

Functie :

Leeftijd :

Gegevens interview

Datum :

Tijdstip :

Locatie :

Introductie interview

Voorstellen (jij/je)		Anonimiteit	
Doel onderzoek		Opnames	
Aanpak (piramide)		Tijdsduur	

Algemene inleidende vragen

Wanneer heb je de ABC-methodiektraining gevolgd?	
Waar heb je de ABC-methodiektraining gevolgd?	

Leerkrachtgedrag

Interventies vanuit de ABC-piramide	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van stimuleren ? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van motiveren ? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van ontplooiingsmogelijkheden aanbieden ? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van spiegelen ? - Voorbeelden voor de training? - Voorbeelden na de training? - Verschil in frequentie toepassing?	

Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van de socratische dialoog? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van modeling? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van ruimte bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van gedragsalternatieven bieden? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van onderhandelen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van begrenzen? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van instrueren? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van situatie verlaten? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van de teaminterventie? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Algemene interventies	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van de win-win? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	
Kun je iets vertellen over de veranderingen die je hebt ervaren op het gebied van erkenning? • Voorbeelden voor de training? • Voorbeelden na de training? • Verschil in frequentie toepassing?	

Meetinstrument

Eisen	
Welke vorm zou de effectiviteitsmeting hebben als jij het zou mogen bepalen? • Kwalitatief, kwantitatief of een combinatie? • Digitaal of analoog? • Frequentie van de metingen?	
Met welke aspecten moet er voor jou rekening gehouden worden om de meting gebruiksvriendelijk te maken? • Tijdsduur? • Afnamemoment(en)?	

Afsluiting

Nog dingen kwijt?	
Bedanken	
Op de hoogte blijven?	
Presentatie	

Bijlage 2 - Eerste e-mail scholen

Onderwerp: Onderzoek naar de effectiviteit van de ABC-methodiektraining van SMK trainingen

Beste (...),

Een tijdje geleden heeft SMK trainingen gevraagd of jullie mee willen werken aan een onderzoek om de effectiviteit van de ABC-methodiektraining meer in kaart te brengen. Dit onderzoek voer ik uit als bacheloronderzoek voor mijn studie SPH aan het Saxion in Enschede. SMK trainingen wil de effecten van de ABC-methodiektraining graag duidelijker in kaart kunnen brengen en hiervoor is mijn hulp ingeroepen. In mijn onderzoek ga ik op zoek naar de effecten die de trainers en de scholen zelf hebben kunnen bemerken en van daar uit werk ik aan een meetinstrument dat ingezet kan worden om de effecten op grotere schaal te meten. Het onderzoek gaat in op het leerkrachtgedrag.

Om de effecten op de scholen in kaart te brengen zou ik graag met jullie afzonderlijk een afspraak willen maken om een interview van ongeveer een half uur af te nemen. In dit interview wil ik in gesprek gaan over de effecten die merkbaar zijn geweest vanuit het oogpunt van de directie.

Naast de visie vanuit de directie zou ik ook graag met drie andere medewerkers van de school in gesprek gaan om de effecten op persoonlijk niveau in kaart te kunnen brengen. Als dit mogelijk is wil ik graag aan jullie vragen om drie medewerkers te selecteren op basis van de volgende criteria:

- De medewerker heeft de basistraining gevolgd;
- De medewerker heeft een kritische houding en kan goed reflecteren;
- De medewerker heeft naar aanleiding van de ABC-methodiektraining effecten bij zichzelf bemerkt. Deze kunnen zowel positief als negatief zijn;
- De medewerker wil meewerken aan het onderzoek en heeft hier ook tijd voor.

Ik zou de interviews graag in de week voor de voorjaarsvakantie willen afnemen als dit mogelijk is en het liefst ook meerdere achter elkaar. Indien het niet lukt om alle afspraken zo te plannen dat ze in die week passen is het mogelijk dat er een paar in de week na de voorjaarsvakantie gepland worden. Dit kan gewoon bij jullie op school als daar ruimte is. Mocht er geen ruimte zijn, dan kan ik hier iets voor regelen.

Ik hoop dat ik jullie zo voldoende heb geïnformeerd en dat we elkaar over twee weken kunnen ontmoeten voor de interviews. Mochten er verdere vragen of onduidelijkheden zijn dan hoor ik het graag. Ik ben op dit e-mailadres te bereiken of telefonisch op (...).

Alvast heel erg bedankt voor de medewerking,

Amarins Veeman

Bijlage 3 – Voorbeeld labelschema directie

Hoofdlab	Sublabel	Fragmentnr.	Fragment
Taal	Team	1.1.1	“Wat ik belangrijk vind is dat je na de training een gemeenschappelijke taal spreekt binnen het team.”
		1.6.2	“En dat je het er samen met je onderwijsassistent of samen met een collega leerkracht over kunt hebben.”
	Samenwerken	3.6.5	“Wij zitten zelf ook meer in de samenwerking als er een probleem zich voordoet.”
		3.9.3	“En ik zie de hele training ook als een versterking om elkaar te helpen om juist te zoeken naar de alternatieven die aangeboden kunnen worden als leerlingen bewegen in de leeromgeving.”
Reflectie	Feedback	1.1.2	“Wat ik van belang vind is dat die piramide eigenlijk met de interventies er bij een ruimte biedt om elkaar feedback te kunnen geven op basis van die piramide en de interventies die je uitvoert naar aanleiding van het zichtbare gedrag dat je ziet bij een kind.”
		1.6.4	“Dat helpt je om met elkaar professioneel te blijven.”
		3.7.5	“Ik denk dat het team veel meer in alles het gedrag kunnen zien en ook hun eigen rol, het wat kan ik nu toevoegen, veel beter in beeld hebben gekregen door in gesprek te gaan met elkaar, feedback te geven en door de trainingsmomenten te volgen.”
	Zelfreflectie	1.1.3	“Dus ik vind het mooi dat je een middel hebt dat voor iedereen bekend is, waardoor er ook ruimte is om op jezelf te reflecteren ...”
		1.6.3	“En ook dat mensen die zelf bijvoorbeeld hoog in de piramide zitten dit door hebben.”
		2.6.1	“Want bij overassertief gedrag moet je ook heel erg met jezelf aan de gang en moet je kijken naar je eigen handelen. En je moet daar op reflecteren. Dat is soms best nog wel moeilijk.”
Houding	Basishouding	1.2.1	“Ik vind dat heel veel mensen stimuleren wel al als basishouding hebben als je met deze doelgroep werkt, ...”
		1.5.1	“Ik vind eigenlijk dat we motiveren wel als basis heel goed doen.”
		1.5.2	“Om kinderen die subassertief zijn, dat we die proberen mee te trekken en dat we die proberen te motiveren om tot werken te komen of tot spel te komen.”

Bewustwording		3.3.3	“Ik zie in de basishouding veel positiviteit.”
	Zelfvertrouwen	2.1.3	“Wat ik zie na vier jaar training is dat mensen gaandeweg, eigenlijk na de eerste twee trainingen al, veel meer zelfvertrouwen kregen.”
		3.10.3	“Wat de grote winst is dat mensen ook meer durven staan wanneer ze de hogere fasen beter weten te duiden.”
	Bewustwording	2.5.1	“Op een gegeven moment word je door die training ontzettend bewust van je eigen houding; hoe belangrijk jouw eigen houding is voor deze doelgroep.”
		2.5.3	“Ik denk dat we ook dat met de training hebben geleerd en ons bewust zijn geworden van wat onze eigen houding en ons professioneel handelen voor belang hebben.”
	Stimuleren	1.2.2	“..., maar je bent je er veel bewuster van dat je een kind stimuleert, dat je een kind op een positieve manier op andere ideeën brengt of stimuleert om dat gedrag dat hij laat zien nog uit te diepen of uit de onderste laag van de piramide te laten komen.”
		1.3.1	“Wat ik echt het grote verschil vind is dat mensen zich er heel bewust van zijn. Dat zie ik ook in het handelen van mensen.”
	Handelen	1.6.1	“Ja, eigenlijk geldt voor die hele piramide dat je je, doordat je je bewust bent van het feit dat je achter het gedrag van het kind moet kijken en dat je het moet labelen aan een laag in de piramide, dat ik dan ook zie dat mensen goede interventies inzetten of in ieder geval nadenken over de interventies die ze plegen.”
		2.4.3	“Doordat leerkrachten bewust worden van hun handelen en eigenlijk ook precies weten welke interventies de juiste zijn om hoog in de piramide in te zetten, kunnen de leerkrachten de leerling sneller en langer in het groene stuk houden.”
		3.1.1	“Wat ik gezien heb bij het team is vooral dat mensen wat vaardiger zijn geworden als het gaat om het expliciet tonen van gedrag, dus ook het stimuleren van gedrag en samenwerking vanuit de positiviteit en vanuit mogelijkheden om eventueel samen te werken met andere leerlingen.”