

Aanvraagformulier 2^e subsidieronde Gedrag & Passend Onderwijs – Uitgewerkt onderzoeksvoorstel

Registratie

1. Projectleider consortium (dit moet dezelfde persoon zijn als de hoofdaanvrager)

Aanspreektitel:	Mevr.	Titel(s):	Dr.
Voorletter(s):	M.	Voornaam:	Miriam
Achternaam:	Walraven	Tussenvoegsel(s):	...
Organisatie:	Oberon B.V.	Postadres:	Postbus 1423
Postcode:	3500 BK	Plaats:	Utrecht
Telefoon:	030-2306090	E-mail:	mwalraven@oberon.eu

2. Projectnummer startaanvraag

Vul hieronder de laatste drie cijfers van uw projectnummer in. Deze vindt u in de toekenningsbrief van uw startaanvraag en is gelijk aan het dossiernummer van uw aanvraag.

40.5.19630.	067
--------------------	-----

3. Onderwijssector(en) waar de aanvraag zich op richt:

- po (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs)
 vo (regulier voortgezet onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs)

4. Titel:

Nederlands	Perspectiefwisseling van leerkrachten in het omgaan met leerlinggedrag in de klas
Engels	Teacher's change in perspective handling student behavior in the classroom

5. Het perspectief waar de aanvraag zich op richt:

Kies hier één perspectief uit de Call for Proposals. Dit perspectief dient gelijk te zijn aan het opgegeven perspectief in de startaanvraag.

1. Perspectief van de schoolcultuur
 2. Perspectief van de leraar
 3. Perspectief van de leerling

6. Looptijd van het project:

Geplande startdatum: 1-3-2020

Geplande einddatum: 1-3-2023

7. Samenvatting van het onderzoeksvoorstel (maximaal 250 woorden)

Let erop dat uw samenvatting publieksvriendelijk is, zodat 1) beoordelaars gelijk een goede indruk krijgen en 2) in geval van honorering de tekst breed verspreid kan worden.

Samenwerkingsverbanden passend onderwijs zien een groeiend aantal ondersteuningsaanvragen en verwijzingen naar speciaal (basis)onderwijs vanwege gedragsproblematiek van leerlingen. Leerkrachten blijken het lastig te vinden om met moeilijk leerlinggedrag om te gaan en geen of nauwelijks effect te zien van de voorgestelde interventies. Het valt op dat leerkrachten vooral vanuit het eigen perspectief naar leerlinggedrag kijken en nauwelijks het leerlingperspectief en de context meenemen. In dit project inventariseren we methodieken om vanuit meerdere perspectiefnames naar leerlinggedrag te kijken. Vervolgens ontwikkelen we een blended methodiek die als training voor het reguliere primair onderwijs wordt aangeboden. We verwachten dat leerkrachten beter worden in meervoudige perspectiefname zodat daardoor hun self-efficacy (vertrouwen in eigen bekwaamheid) en de interactie met de leerling verbeteren.

Het onderzoek komt voort uit een urgent praktijkvraagstuk waarbij de beide praktijkpartners zelf aan de slag gaan om een passende aanpak te ontwikkelen en uit te proberen. Leerkrachten, inclusief twee leerkrachtonderzoekers, zijn nauw betrokken bij de ontwikkeling. Ook wordt een digitale leercommunity opgezet waar ervaringen kunnen worden gedeeld. Samen met de onderzoekers wordt de interventie gevolgd, bijgesteld en geëvalueerd. De verkregen inzichten worden gebundeld in een digitale handreiking voor scholen en opleidingen, met praktische tools en voorbeelden.

[_Typ hier uw tekst.](#)

Aantal woorden (maximaal 250): 193

8. Vraagarticulatie (maximaal 300 woorden)

Beschrijf hier de manier waarop het consortium tot de probleemstelling en onderzoeksvragen is gekomen en de rol die zowel de wetenschappelijke als de praktijkleden hebben gespeeld bij de totstandkoming van de onderzoekaanvraag.

Let bij dit hoofdstuk op beoordelingscriterium A.

Dit exploratief actieonderzoek is een krachtenbundeling van praktijk en wetenschap. Aanleiding zijn signalen van de werkvloer die samenwerkingsverbanden PPO Noord-Kennemerland en PO IJmond opvangen en terugzien in steeds meer ondersteuningsaanvragen en toelaatbaarheidsverklaringen voor speciaal (basis)onderwijs op grond van gedragsproblematiek bij leerlingen. Tevens zien ze dat leerkrachten acteren op kind-factoren en onvoldoende de context (school, thuissituatie) weten te doorgronden. Om dit en de haalbaarheid van onderzoek te toetsen, zijn in een sfeer van co-creatie en gelijkwaardig partnerschap, twee scholenbijeenkomsten voor 26 onderwijsprofessionals georganiseerd (juni/september 2019).

Tijdens de eerste bijeenkomst kwam naar voren dat leerkrachten gedragsproblemen als 'moeilijk' ervaren. Allen benoemden handelingsverlegenheid. Ook gaven zij aan dat ondanks voldoende kennis over gedragsproblemen, huidige interventies niet werken. Naar leerling en context kijken vanuit een ander dan het eigen perspectief, vinden zij moeilijk, zoals uit oefeningen bleek ('*Vier velden van luisteren*', Scharmer, 2018). Leerkrachten verwachten van het onderzoek in staat te worden om naar het eigen handelen te kijken en dat aan te passen aan de behoefte van een groep of individuele leerling. De vraag voor beide samenwerkingsverbanden is daarmee gericht op toerusting van leerkrachten in het omgaan met als moeilijk ervaren gedrag. In de tweede scholenbijeenkomst is het onderzoeksvoorstel aangescherpt en zijn beoogde opbrengsten/producten geïnventariseerd. Leerkrachten vinden de aanpak waardevol omdat ze handvatten krijgen om hun eigen interventies te bepalen. Ook waarderen zij de exploratieve actiegerichte vorm. Hierdoor voelen ze zich betrokken in de uitvoering.

De motivatie van consortiumleden uit wetenschap/onderzoek om expertise in te brengen stamt uit ervaringen met de evaluatie van passend onderwijs en onderzoek naar de psychische gezondheid van kinderen. Voor hen vormt onderwijs een basis om het omgaan met gedragsproblemen te verbeteren, daarmee het 'syndroomdenken' terug te dringen en druk op specialistische ondersteuning te verlichten.

9. Probleemverkenning, onderzoeksvragen en onderzoeksplan (in totaal maximaal 2000 woorden, de geraadpleegde bronnen voegt u toe onder 15)

Probleemverkenning

Let bij dit onderdeel op beoordelingscriteria B en D.

Leerkrachten ervaren moeilijk leerlinggedrag, vooral externaliserend, als lastig (Aloe et al., 2014; Grinsven & Woud, 2016). Deelnemers van de scholenbijeenkomsten bevestigen dit, evenals de data van beide samenwerkingsverbanden: meer dan 50% van de ondersteuningsvragen zijn naar aanleiding van gedrag en het betreft meer dan 70% jongens met externaliserend gedrag. Het is een algemeen verschijnsel dat leerkrachten meer gedragsproblemen en minder pro-sociaal gedrag rapporteren bij jongens dan bij meisjes (Wienen, 2019).

De toename van ervaren belasting door leerkrachten is niet te verklaren door een toename van het aantal gerapporteerde leerlingen met ondersteuningsbehoeften in de klas en de indicatie van toename in zorgzwaarte is zwak en niet consistent (Ledoux & Waslander, 2019). Leerkrachten voelen zich onthand, de theorie over gedragsproblemen is bekend, maar aangereikte handvatten zijn niet werkbaar (scholenbijeenkomst). Mogelijk omdat ze gedragsproblemen niet benaderen als interactie-bepaald probleem, maar als probleem van de leerling.

Uit de 'Enquête vijf jaar passend onderwijs' van de AOb blijkt dat de helft van de leerkrachten zich onvoldoende deskundig voelt - self-efficacy: vertrouwen in eigen bekwaamheid (Bandura, 1994) - in het omgaan met gedragsproblemen. Dat is minder dan bij een verstandelijke en lichamelijke beperking en behoorlijk meer dan bij leerproblemen (AOb, 2019).

De impact van gevoelde handelingsverlegenheid en daarbij komende emoties van leerkrachten in het omgaan met moeilijk gedrag is voor zowel hen zelf als leerlingen niet te onderschatten. Leerkrachten ervaren werkdruk rond de ondersteuning van zorgleerlingen (AOb, 2019). Omgaan met moeilijk leerlinggedrag maakt hun relatie met de leerling stressvol en heeft een negatief effect op hun welbevinden (Spilt et al., 2011). Dit geldt vooral voor basisschoolleerkrachten (Koomen, 2011). Negatief beleefde relaties met leerlingen worden niet gecompenseerd door positieve relaties (Spilt e.a., 2011). Ook hebben geïnternaliseerde gevoelens van de leerkracht voor de leerling een significant geobserveerd negatief effect op de interacties met de leerling (Francis, 2004; Gelbach & Hunter, 2017; Gläser & Füss, 2008; Morris-Rothschild & Brassard, 2006; Stulman & Pianta, 2002). De negatieve spiraal waarin een leerkracht met een leerling terechtkomt beperkt zich niet alleen tot die ene leerling maar heeft ook een negatief effect op interacties met andere leerlingen (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon, et al., 2016; Whitaker et al., 2015). Wanneer een leerkracht vindt dat hij/zij meer leerlingen met gedragsproblemen heeft, beoordeelt deze het gedrag van andere leerlingen negatiever (Wienen, 2019).

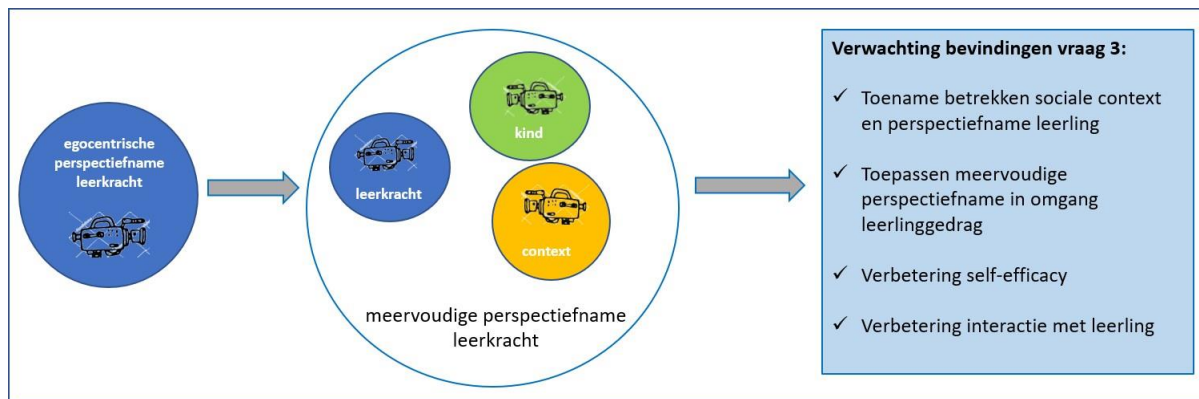
Bij de uitvoering van haar professie denkt en handelt een leerkracht vanuit wie hij/zij is: de *persoon* van de leerkracht is betrokken (Kelchtermans, 2012). Persoonlijke betrokkenheid betekent ook emotionele betrokkenheid en vergt emotionele flexibiliteit en emotieregulatie-vaardigheden (Kelchtermans, 2012; Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Persoonlijke betrokkenheid maakt ook dat leerkrachten eerder kijken naar oorzaken van moeilijk gedrag in kind of thuissituatie dan naar oorzaken bij zichzelf. Dit extern attribueren is een bias ter zelfbescherming (Gelbach & Vriesema, 2018). In het Vertelpunt van minister Slob (2019) rapporteerden leerkrachten vooral verklaringen buiten zichzelf voor hun worstelingen. De neiging van leerkrachten om leerlinggedrag vanuit interne kind-factoren te verklaren (Armstrong, 2014) wordt versterkt door syndroomdenken (soms foutieve medicalisering genoemd), waarbij gezocht wordt naar problemen in het kind en naar een defectgerichte aanpak (Wienen, 2019). De context waarin het kind zich ontwikkelt, wordt buiten beschouwing gelaten (Wienen, 2019). De neiging om oorzaken van andermans gedrag primair bij die ander te leggen en de rol van de omgeving buiten beschouwing te laten, is bekend als 'the actor-observer phenomenon' (Johans & Nisbet, 1972).

Interventies die gebaseerd zijn op kindfactoren houden onvoldoende rekening met variabelen en oplossingen in de context, terwijl deze essentieel kunnen zijn voor het bepalen van interventies (Wienen, 2019). Een eenzijdig perspectief op kindfactoren door syndroomdenken helpt het kind meestal niet en op langere termijn kan hierdoor psychische problematiek ontstaan (Meerman, et al., 2017). Zo ontstaat 'overdiagnostisering' en verwijzing naar speciaal onderwijs als oplossing. Sinds 2016 is een toename te zien van verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs (Borggreve & Lange, 2019) en een toenemend beroep op jeugdhulp/zorg (Nji.nl). Ondanks het feit dat passend onderwijs het labelen van kinderen had moeten terugdringen, overheerst het verklaren van gedragsproblemen op basis van kind-factoren en psychopathologie nog steeds (Ledoux, 2017; Volkskrant, 27-10-2018).

Handelingsgericht werken (Pameyer, 2017) hoort bij de werkwijze van scholen in beide samenwerkingsverbanden. Deze methodiek wordt gebruikt voor het bepalen van benodigde ondersteuning, zo ook bij gedragsproblemen. Beide samenwerkingsverbanden gebruiken hiervoor het

digitaal Totaal OntwikkelingsPlan (TOP-dossier/www.topdossier.nl). Bij handelingsgericht werken wordt niet alleen naar het kind gekeken maar ook naar de leerkracht, groep, school, thuissituatie en bij TOP-dossier ook naar het sociale netwerk. Beide samenwerkingsverbanden zien dat de schoolcontext weinig wordt meegenomen. De analyse blijkt vooral gericht op belemmerende factoren bij het kind.

Het insluiten van de context in het perspectief betekent het inwisselen van de egocentrische perspectiefname (Epley e.a,2004) voor een meervoudige perspectiefname. In de contextuele hulpverlening (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 1986) wordt gewerkt met meervoudige partijdigheid: een manier om inzicht te krijgen in verschillende zienswijzen van betrokkenen bij een hulpverleningssituatie en zo tot een positieve beweging te komen.



Figuur 1. Van egocentrisch naar meervoudig perspectiefname, in de onderwijspraktijk

Vertaald naar de onderwijspraktijk vraagt dat van leerkrachten dat ze hun perspectiefname inwisselen voor meervoudige perspectiefname waarin het perspectief van leerling en context meegenomen worden in de omgang met leerlinggedrag. Meervoudige perspectiefname betekent dat je je kunt verplaatsen in gevoelens en context (Gehlbach, 2017). Dit heeft een positief effect op de relatie met de ander (Todd et al., 2011). Meervoudige perspectiefname vraagt om herkadering van het eigen perspectief en interpretatiekader (Kelchtermans, 2012) vanuit inzicht in disfunctionele interactiepatronen (Split & Koomen, 2009; Verschueren & Thijs, 2006). Het vraagt om bewustwording van de blinde vlek (innerlijke onbewuste afwegingen) om vervolgens 'de innerlijke plek van waaruit we handelen te verschuiven' (Scharmer, 2018). Het wisselen van perspectiefname is een leerproces dat praktische wijsheid van leerkrachten, self-efficacy, versterkt om betere besluiten te nemen die de relatie met de leerling versterken. Een betere leerling-leerkracht relatie heeft een positief effect op het welbevinden van beiden (Wienen, 2019).

Er is nog beperkt onderzoek gedaan naar meervoudige perspectiefname maar er blijkt een positief effect door training op het reëel waarderen van het gedrag van de leerling en zijn peers en de relatie tussen leerkracht en leerling (Barr, 2011; Roan, et al.,2009). Belangrijk is dat hierop geïnvesteerd wordt, zowel voor de relatie tussen leerkracht en leerlingen, als voor ontwikkelkansen van leerlingen en de self-efficacy en ervaren stress van leerkrachten (Armstrong, 2014; Barr, 201; Jennings & Greenberg, 2009; Roan, et al., 2009; Wienen, 2019). Onderzoek hierover is onmisbaar (Verschueren & Koomen, 2012).

Onderzoeksvragen

Let bij dit onderdeel op beoordelingscriterium E.

Onderzoeksvragen:

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

Op basis van scholenbijeenkomsten en literatuurstudie in de startaanvraag is besloten onderzoeksvraag 3 te richten op self-efficacy van leerkrachten in plaats van op hun handelingsrepertoire. Meten op dit laatste bleek niet haalbaar binnen het tijdsbestek van het onderzoek. Self-efficacy blijft bovendien dicht bij de eigen ervaring van leerkrachten en is een sterke voorspeller van leerkrachtgedrag (Klassen & Tze, 2014). Verder is o.b.v. literatuurstudie gekozen voor het blenden van methodieken voor meervoudige perspectiefname. Niet de methodiek zelf maar de praktische toepasbaarheid is belangrijk en tevens belicht elke methodiek een ander aspect van perspectiefname.

Onderzoeksplan inclusief een beschrijving van activiteiten, instrumenten en planning

Let bij dit onderdeel op beoordelingscriterium F.

Fase 1: Ontwikkelperiode (maart-augustus 2020)

Ontwikkeling training

De leerkrachtentraining omvat een blended methodiek om zich meervoudige perspectiefname eigen te maken. Op basis van een literatuurverkenning lijken drie methodieken relevant:

- *De presentiebenadering* (Baart, 2011): deze benadering sluit het perspectief van de leerling in meervoudige perspectiefname van de leerkracht in.
- *Systemische analyse* (Roevens, 2008; Scharmer, 2018): vanuit meervoudig perspectief wordt gekeken naar het grotere geheel van situaties en hun patronen. Het is een onderzoekende, reflectieve manier van werken waarin leerkrachten een ruimtelijke opstelling maken over een situatie waar ze tegenaan lopen. Het herkennen en doorgronden van de dynamiek moet verandering mogelijk maken. De aanpak beïnvloedt de manier van waarnemen waardoor mensen als vanzelf anders handelen.
- *Social perspective taking* (Gehlbach & Metcalf, 2009; Roan et al., 2009): het accent ligt hier op het formuleren van meerdere hypothesen over perspectief en context van de ander en het herkennen van aannames en attributiefouten.

De training wordt evidenced-informed vormgeven en moet ten minste aan de volgende voorwaarden voldoen om self-efficacy van leerkrachten te versterken:

- Dagelijkse praktijk, concrete verhalen en eigen leervraag van leerkrachten zijn uitgangspunt voor het leren (Biesta, 2012; Hattie, 2012, Gehlbach & Hunter, 2017);
- Eigenaarschap, betrokkenheid en veiligheid van leerkrachten zijn belangrijk voor het leren en doordringen in het persoonlijk interpretatiekader (Kelchtermans, 2012);
- Voor het versterken van het professionele kapitaal is investeren in het sociale kapitaal belangrijk (Hargreaves & Fullan, 2012);
- Peer-feedback en samen-lerend produceren als een leergemeenschap zijn belangrijk (Baeten, 2016; Senge, et al., 2008). Virtual action learning als sociaal constructivistische didactiek is hiervoor geschikt (Baeten, 2006). Dit betekent niet alleen fysieke bijeenkomsten maar ook dat leerkrachten elkaar ontmoeten in een digitale leeromgeving die speciaal voor dit doel wordt ingericht en waarin trainers participeren als moderatoren.

De training wordt ontwikkeld met betrokkenheid van leerkrachten: door het betrekken van leerkrachtonderzoekers en het organiseren van klankbordbijeenkomsten.

Onderzoeksinstrumentarium

Meerdere aspecten meegewogen in de keuze van het instrumentarium:

- meten van de verwachte uitkomsten en beïnvloedende factoren;
- aansluiting bij de eigen praktijk van leerkrachten om extra administratie te minimaliseren;
- vergelijkbaarheid met ander onderzoek.

In deze fase werken we onderstaand instrumentarium verder uit en bepalen we de afnamemomenten (voor-, na-, retentiemeting)

- Dossieranalyse *TOP-dossier*: aan de hand van een nog op te stellen analysekader analyseren we de TOP-dossiers op meervoudige perspectiefname.
- *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L)*. De vragenlijst wordt ingevuld door deelnemende leerkrachten voor leerlingen in hun groep.
- *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)*, verkorte versie.
- *Concerns-Based Adoption Model (CBAM)* (Hall & Hord, 2006): meet de mate van betrokkenheid van de deelnemers aan de training.
- *Te ontwikkelen tool 'Relatie en Outcome'* voor leerkracht, leerling, ouder: meet op eenvoudige wijze beleving van relatie en outcome.
- Interviews met leerkrachten en analyse van hun portfolio's tijdens de training.

- Inventarisatie achtergrondvariabelen van de deelnemende leerkrachten (zoals ervaring, welke groep, ervaren ondersteuning)

Fase 2: Implementatie (september 2020 – juli 2021)

In deze fase worden training en meetinstrumenten getest. Training van 1-2 groepen van 12-15 leerkrachten in een periode van 6 maanden. De CBAM en gezamenlijke reflectie op de training worden benut om de training waar nodig bij te stellen. Uitvoering van voor- en nameting en werving van leerkrachten voor fase 3.

Fase 3: Ontwikkeling meten (september 2021 - juli 2022)

Uitbreiding van de leergemeenschap met 2 a 3 groepen van 12-15 leerkrachten voor de doorontwikkelde training. Deelnemers van het eerste jaar blijven betrokken bij de digitale community. Voorafgaand aan de training vindt een nulmeting plaats, na afloop van het traject een nameting. Bij leerkrachten uit fase 2 wordt een retentiemeting uitgevoerd.

Fase 4: Analyse – afronding (augustus 2022 – februari 2023)

Analyse van kwantitatieve en kwalitatieve data, evenals het opstellen van een beknopt onderzoeksrapport en een plan van aanpak voor kennisbenutting. Daarnaast worden de ontwikkelde materialen, meetinstrumenten en overige producten zodanig (digitaal) vormgegeven dat ze goed overdraagbaar zijn, zowel binnen als buiten het project.

Aantal woorden totaal (maximaal 2000): 1874

10. Uitwerking van de startaanvraag (maximaal 500 woorden)

Deelname werkconferenties

Reflecteer op uw deelname tijdens de werkconferenties en beschrijf met welke consortiumpartners u aanwezig was. Let bij dit onderdeel op beoordelingscriterium H.

Aan de eerste werkconferentie hebben drie onderzoekers en twee praktijkpartners deelgenomen en is een posterpresentatie verzorgd. Vooral in het tweede deel van de bijeenkomst, in gesprek met het andere consortium in hetzelfde onderzoeksthema (de leraar), hebben we ideeën en ervaringen uitgewisseld ten aanzien van opzet en uitvoering van het onderzoek. Bij de tweede werkconferentie waren in totaal vier onderzoekers en praktijkpartners aanwezig. Tijdens de posterpresentatie was er een constructieve uitwisseling met praktijk en wetenschap. Onze poster werd gepresenteerd door één van de praktijkpartners, wat duidelijk aantoonde dat de praktijkpartners een zeer grote betrokkenheid hebben bij de aanleiding, uitwerking en uitvoering van dit onderzoek. De sessie waarin we aan de hand van beoordelingscriteria feedback kregen van een ander consortium leverde concrete verbeterpunten voor ons voorstel op.

Verwerking werkconferenties in uw uitgewerkte voorstel

Beschrijf hoe u de inbreng (e.g., feedback, discussies, suggesties) tijdens de werkconferenties heeft verwerkt in uw uitgewerkte voorstel. Let bij dit onderdeel op beoordelingscriterium H.

Deelname aan de werkconferenties en vooral de feedback van een collega-consortium heeft geleid tot een aantal aanscherpingen van ons voorstel ten opzichte van de startaanvraag:

- de derde onderzoeksvraag is aangescherpt. Deze luidde: *Op welke wijze versterkt meervoudige perspectiefname het handelingsrepertoire van leerkrachten?* Het meten van uitbreiding van het handelingsrepertoire werd niet haalbaar geacht. Naar aanleiding van de gegeven feedback hebben we handelingsrepertoire vervangen door self-efficacy. Voor het meten van self-efficacy kunnen we gebruik maken van een bestaand gevalideerd meetinstrument.
- Ons collega-consortium vond dat het sterk praktijkgerichte karakter van deze aanvraag meer benadrukt moest worden. Dat hebben we aangepast.
- Naar aanleiding van feedback tijdens de tweede conferentie hebben we de theoretische uitgangspunten van de training meer uitgewerkt.
- Naar aanleiding van de vraag hoe we meervoudige perspectiefname gaan meten hebben we dossieranalyse van handelingsplannen (TOP-dossier) toegevoegd aan ons instrumentarium.

- Door uitwisseling met andere consortia hebben we het meetinstrumentarium verder ingevuld met een mix van kwantitatief (vragenlijsten voor self-efficacy, leerlinggedrag, leerkracht-leerlinginteractie, betrokkenheid bij de innovatie en achtergrondvariabelen) en kwalitatief onderzoek (dossieranalyse, interviews, logboekjes/portfolio).
- Tot slot zijn we door de positieve reacties van andere praktijkpartners tijdens de conferenties bevestigd in de relevantie van dit onderzoek.

Het consortium heeft ook twee scholenbijeenkomsten georganiseerd met de volgende opbrengst:

- Scholen herkennen de aanleiding en probleemanalyse. Een interventie gericht op trainen van meervoudige perspectiefname werd door de praktijk positief ontvangen. Dat leerkrachtonderzoekers nauw betrokken zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van de training wordt gewaardeerd. De onderzoeksaanpak is voorgelegd aan de scholen en zij ervaren het als haalbaar en realistisch. Ze benadrukten het belang van een motiverende training die aansluit bij het werk in de klas en beleving van leerkrachten, waar ze zich geïnspireerd, gehoord en begrepen voelen en waar je leert van fouten door reflectie op eigen handelen.
- Scholen hebben ook meegedacht over de gewenste opbrengst van dit onderzoek voor de praktijk: concrete handvatten voor leerkrachten hoe ze meervoudige perspectiefname kunnen toepassen en zich daardoor beter toegerust voelen in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag (in de vorm van een praktische handreiking, tools, filmpjes of animaties). Scholen geven ook aan dat het belangrijk is dat eindproducten digitaal verspreid kunnen worden naar andere scholen en naar Pabo's.

Aantal woorden totaal (maximaal 500): 491

11. Opbrengsten, kennisbenutting en resultaten (maximaal 300 woorden, exclusief tabel) Beschrijf aan de hand van onderstaande vragen en tabel wat de betekenis is van dit project voor de verbetering en vernieuwing van onderwijs en hoe de kennisbenutting plaats gaat vinden. Let bij dit hoofdstuk op beoordelingscriterium C en G.

- a. Wat gaat er veranderen als gevolg van dit onderzoek in het onderwijs in de onderwijsinstellingen in het consortium?

Door het toepassen van meervoudige perspectiefname hopen we self-efficacy van leerkrachten in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag te verbeteren. Het is een nieuwe manier van kijken die geen interventies bedenkt voor leerkrachten maar waardoor leerkrachten zelf de regie krijgen over passende interventies. Hiermee dragen we bij aan verbetering en vernieuwing van het onderwijs. Afhankelijk van de uitkomsten van dit onderzoek zal de training structureel worden ingebed in het professionaliseringsaanbod binnen de twee samenwerkingsverbanden.

Het onderzoek draagt bij aan schoolontwikkeling en professionalisering. Enerzijds door het aanstellen van 2 leerkrachtonderzoekers en 1 praktijkonderzoeker (directeur-bestuurder samenwerkingsverband) die een grote rol spelen in de ontwikkeling en uitvoering van de interventie. Anderzijds besteden we veel aandacht aan borging in de schoolorganisatie door het organiseren van bijeenkomsten voor schoolbesturen, schoolleiders en intern begeleiders. Naar onze mening kan alleen dan een interventie goed worden ingebed in de eigen onderwijspraktijk. Ook gemeenten en zorgpartners worden geïnformeerd tijdens het *educatieve agenda* overleg.

Voor kennisdeling binnen de samenwerkingsverbanden wordt een digitale leercommunity ingericht en worden jaarlijkse kennisdelingsbijeenkomsten georganiseerd. Aan het einde van het project organiseren we een slotbijeenkomst voor alle scholen en schoolbesturen in de samenwerkingsverbanden.

- b. Wat betekent het onderzoek voor het onderwijs in onderwijsinstellingen buiten het consortium?

Vanuit het landelijk netwerk van samenwerkingsverbanden weten we dat in andere regio's dezelfde problematiek speelt. De resultaten van ons onderzoek zijn daarom relevant voor verdere verspreiding. Doordat producten straks digitaal beschikbaar zijn, is verspreiding van de werkzame elementen goed geborgd. Voor de verspreiding sluiten we zoveel mogelijk aan bij bestaande kanalen, zoals Leraar24, het

Steunpunt Passend onderwijs en de website *Leren van Gedrag*. Tijdens de NRO-conferentie werd gesteld dat deze aanpak ook relevant zou zijn voor het voortgezet onderwijs. Tijdens de scholenbijeenkomst werd expliciet het belang benoemd van deze te ontwikkelen training voor Pabo's.

In Fase 4 wordt onderstaand kennisbenuttingsplan verder uitgewerkt. Voor kennisdeling is minstens 5% budget gereserveerd.

Vul tevens onderstaande tabel in. Hier vult u de verschillende soorten beoogde opbrengsten in. Het inhoudelijk onderzoeksrapport dient in ieder geval vermeld te worden.

Opbrengst (dit kan een product zijn, maar ook kennis / een verkregen inzicht)	Hoe gaat dit verspreid / benut worden?
Inhoudelijk onderzoeksrapport	Digitaal, via de NRO-webiste, NARCIS, de websites van de betrokken onderzoekers en praktijkpartners.
2 wetenschappelijke artikelen	Publicatie in nog te bepalen wetenschappelijke tijdschriften. De praktijkonderzoeker is voornemens op het vraagstuk van dit onderzoek te promoveren.
1 praktijkgericht artikel	Publicatie in een nog te bepalen vakblad voor onderwijsprofessionals, leerkrachten en intern begeleiders (zoals Didactief of PrimaOnderwijs)
Handreiking/draaiboek: beschrijving gevalideerde leerkrachtraining meervoudige perspectiefname bij omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Tools, filmpjes, animaties, vlogs e.d. ter illustratie en ondersteuning	Digitale handreiking voor training in meervoudige perspectiefname voor leerkrachten. Verspreiding filmpjes, tools etc via nog te bepalen kanalen (eigen website, Leraar24, Leren van Gedrag etc)
Praktijkgerichte presentaties	Er worden presentaties gegeven op praktijkgerichte landelijke bijeenkomsten (zoals werkconferenties over passend onderwijs) (Tussentijdse) inzichten en resultaten worden ook gepresenteerd op kennisdelingsbijeenkomsten binnen het consortium.
Presentaties op congressen	Presentatie van onderzoeksresultaten op conferenties (NRO, NRO Gedrag en Passend onderwijs, ORD, etc)
Digitale leercommunity	Voor kennisdeling tussen leerkrachten binnen het consortium wordt tijdens de interventieperiode een digitale leercommunity ingericht. Dit stimuleert het leren van en met elkaar.

Indien gewenst kunt u meerdere regels toevoegen.

Aantal woorden (maximaal 300, exclusief tabel):295

12. Datamanagement (maximaal 200 woorden)

Beantwoording van de vragen hieronder, mede aan de hand van de richtlijnen in het document 'Procedure en beoordelingscriteria uitgewerkt voorstel Gedrag & Passend Onderwijs 2^e ronde' voor het beschikbaar maken van data en de specifieke subsidievoorwaarden in par. 1.5. Voor meer informatie, zie <http://www.nwo.nl/beleid/open+science/datamanagementparagraaf>

1. Worden er data verzameld of gegenereerd die voor hergebruik geschikt zijn?
Ja.

Ja: beantwoord dan vraag 2 t/m 4.

Nee: licht dan toe waarom het onderzoek niet leidt tot herbruikbare data, of tot data die niet kunnen worden opgeslagen of om andere redenen niet relevant zijn voor hergebruik.

2. Waar worden de data gedurende het onderzoek opgeslagen?

De data worden verzameld en verwerkt door Oberon. De data in de vorm van SPSS databestanden en syntaxen worden opgeslagen in Microsoft Office 365 (hosting in West-Europa). Bij de opslag van data met eventuele persoonsgegevens zijn de richtlijnen vanuit de privacywetgeving (AVG) leidend.

3. Hoe worden de data na afloop van het project voor de lange termijn opgeslagen en voor hergebruik beschikbaar gesteld voor derden? Voor wie zijn de data toegankelijk?

De opgeschoonde en geanonimiseerde analysebestanden (SPSS) en syntaxen worden opgeslagen via DANS. Toegankelijkheid voor andere onderzoekers wordt verleend na aanvraag van toestemming na inloggen (easy.dans.knaw.nl).

4. Welke voorzieningen (ICT, (beveiligd) archief, koelkasten of juridische expertise) zijn naar verwachting nodig voor de opslag van data gedurende het onderzoek en na het onderzoek? Zijn deze beschikbaar?¹

Data worden opgeslagen op servers in West-Europa. Toegang tot de omgeving is beperkt tot Oberon-medewerkers en vindt plaats door middel van 2-factor authenticatie. Alle werkplekken worden geautomatiseerd gecontroleerd op virussen en beveiligingsupdates. Medewerkers werken volgens een specifiek informatiebeveiligingsbeleid dat mede gericht is op een correcte uitvoering van de WBP en de AVR. Oberon is ISO-9001 gecertificeerd en heeft kwaliteitsnormen voor het bewaren en uitwisselen van gegevens, conform vigerende wet- en regelgeving.

Aantal woorden totaal (maximaal 200): 140

13. Consortium (maximaal 200 woorden exclusief bijlage)

Toelichting consortium

Let bij de toelichting en de bijlage in Excel op beoordelingscriterium I.

Het consortium kent een unieke bundeling van uiteenlopende expertise rondom gedrag en passend onderwijs. Onderzoek-adviesbureau Oberon (hoofdaanvrager) is partner in het landelijk Evaluatieprogramma Passend Onderwijs. De betrokken onderzoekers hebben ruime ervaring met praktijkgericht onderzoek en kennisbenutting.

Oberon verzorgt de projectleiding, coördinatie van het onderzoek, dataverzameling en -management en de inhoudelijke rapportages.

¹ Met ICT-voorzieningen voor dataopslag wordt bedoeld zaken als capaciteit voor dataopslag, bandbreedte voor datatransport en rekenkracht voor dataverwerking.

Prof. dr. Wouter Staal is hoogleraar Klinische Kind- en Jeugdpsychiatrie aan de Radboud Universiteit en bijzonder hoogleraar Autismespectrumstoornissen aan de Universiteit Leiden. Zijn kijk op gedrag vanuit meervoudig perspectief, ook in het afgrenzen van diagnosestelling, vormt een waardevolle toevoeging aan het consortium. Hij heeft een belangrijke adviserende rol en borgt de wetenschappelijke uitkomsten.

De praktijkpartners (2 samenwerkingsverbanden en scholen) spelen een grote rol in de ontwikkeling en uitvoering van de interventie, dataverzameling, het opstellen van het eindproduct en kennisdeling. Eén van de directeur-bestuurders en twee leerkrachten worden ingezet als praktijkonderzoekers. Deelname van de leerkrachten aan het onderzoek wordt gesteund en mogelijk gemaakt door de betrokken schoolleiding en schoolbesturen. Dit commitment van management en bestuur is een belangrijke voorwaarde voor het slagen van de innovatie. Ter ondersteuning daarvan worden bijeenkomsten voor besturen en schoolleiding georganiseerd.

Mogelijke uitval van personen binnen de onderzoek- en praktijkorganisaties, kan door de consortiumpartners worden opgevangen.

Aantal woorden (maximaal 200): 200

Naast deze toelichting dient u voor de *samenstelling* van het consortium een aparte bijlage in te vullen. Deze heeft u per mail ontvangen. Net als het aanvraagformulier dient u dit Excelbestand in ISAAC als projectrapportage te uploaden, onder het kopje 'rapportages'. Zie voor een uitgebreide uitleg over het uploaden de handleiding van ISAAC, in paragraaf 5.6. U kunt [hier](#) de handleiding van ISAAC raadplegen

14. Geraadpleegde bronnen (maximaal 2 pagina's)

- Admiraal, W., Wubbels, T. & Korthagen, F. (1996). Gedrag van aanstaande docenten in aandachtseisende situaties in de klas. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21 (2), 162-181
- Akker, J. van den, Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Bruxelles: Council of Europe
- Akker, J., van den, McKenney, S., Nieveen, N., & Gravemeijer, K. (2006). Introduction to educational design research. In J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Design research from a curriculum perspective* (pp. 110-143). London: Routledge.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Algemene Onderwijs Bond, (2019). *Enquête vijf jaar passend onderwijs*. AOb.
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745.
- Baart, A., (2011) *Een theorie van de presentie*. Boom uitgevers, Den Haag
- Baeten, J.M. (2009). *Virtual Action Learning; Een opleidingsconcept over samenlerend produceren met ICT*. Citowoz, Breda
- Baeten, J.M., (2016). *The power of Peer Feedback; research on the Learning Process within Virtual Action Learning*. Proefschrift, Neyenrode Business Universiteit
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Biesta, G. (2019, juni 17). Pedagogiek, een betrokken handelingswetenschap. Geraadpleegd 21 juni 2019, van Wij-leren.nl
- Boszormenyi-Nagy, I., Krasner, B.R. (1986). *Between give and take. A clinical guide to contextual therapy*. Psychology Press.
- Choi, I., Nisbett, R., (1997) Situational Salience and Cultural Differences in the Correspondence Bias and Actor-Observer Bias, *Personality and Social Psychology Bulletin* 949-960.
- Claessens, L. C. A., & Pennings, H. J. M. (z.d.). *De docent en het sociale klimaat in de klas: Een exploratieve studie naar verschillende aspecten van docent-leerling relaties*. 16.
- Daley, D., Renyard, L., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2005). Teachers' emotional expression about disruptive boys. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 25-35.
- De Los Reyes, A., Kazdin, A.E. (2005). Informant discrepancies in the assessment of childhood psychopathology: a critical review, theoretical framework, and recommendations for further study. *Psychological Bulletin*, Vol. 131, NO.4, 483-509
- EBSCOhost | 6989135 | Teachers' Narratives About Their Relationships With Children: Associations With Behavior in Classrooms.
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.
- Francis, M. (2004). Teachers' Experiences of Teaching Children With Learning Difficulties. *Theses : Honours*.

- Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2019a). Meta-Bias: A Practical Theory of Motivated Thinking. *Educational Psychology Review*, 31(1), 65-85.
- Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2019b). Meta-Bias: A Practical Theory of Motivated Thinking. *Educational Psychology Review*, 31(1), 65-85.
- Gehlbach, Hunter, 2017. *Emotional intelligence—Learning to walk in another's shoes-MC.*. Phi Delta Kappan, the professional journal of educators.
- Gehlbach, H., Young, L. V., & Roan, L. K. (2012). Teaching social perspective taking: How educators might learn from the Army. *Educational Psychology*, 32(3), 295-309.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136-147.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional Capital; Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, Columbia University
- Hall, G.E., Hord, S.M., (2006) *Implementing Change; Patterns, Principles and Pitfalls*. Pearson Education Inc, Boston
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, maximizing impact on learning*. Routledge, USA/Canada.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83-96.
- Jones, E.E., Nisbett, R.E. (1972). The actor and the observer. Divergent perspectives of the causes of behavior. In E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelly, R.E. Nisbett, S. Vallins, B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior (79-94)*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*. Onderwijsraad - Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding - KU Leuven
- Kelly, G.A. (1963). *The psychology of personal constructs*. Vol. 1 and 2. New York: Norton.
- Klassen, R.M., Tze, V. (2014). Teacher's self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A Meta-analysis. *Educational Research Review*, volume 12, June 2014, 59-76. Elsevier
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., & Thijs, J. T. (2011). Assessing aspects of the teacher-child relationship: A critical ingredient of a practice-oriented psycho-diagnostic approach. *Educational and Child Psychology*, 23(3), 50-60.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van Zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Evaluatie Passend Onderwijs, Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Waslander, S., (2019). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 5: Tussenstand*. Evaluatie Passend Onderwijs, Amsterdam, Kohnstam instituut.
- Meerman, S. te, Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: A critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(sup1), 1298267.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.
- OCW (2019). *13e Voortgangsrapportage passend onderwijs* ministerie OCW.
- Pameijer, N., (2017). *Handelingsgericht werken; Samenwerken aan schoolsucces*. Acco, Den Haag / Leuven
- Roan, L., Strong, B., Foss, P., Yager, M., Gehlbach, H., & Metcalf, K. A. (2009). *Social Perspective Taking*.
- Roevens, J. (2008). *Systemic Constellations Work in Organizations* (Doctoral dissertation). Amsterdam: ScienceGuide.
- Scharmer, C.O., (2018) *De essentie van Theorie U; kernprincipes & toepassingen*. Christofoor, Zeist
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B., Kleiner, A. (2008). *Het vijfde discipline praktijkboek; strategieën en instrumentarium voor het bouwen van een lerende organisatie*. Sdu Uitgevers, Den Haag.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Todd, A., Bodenhouse, G., Richeson, J., Galinsky, A. (2011). Perspective taking combats automatic expressions of radical bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011, 1027-1042.
- Touw, H. & Wolf, K. van der (2003). *De reflectieve leraar in opleiding*. In K. van der Wolf (red.), *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*

(pp. 7788). Utrecht: Agiel

Verbiest, E., (2011). *Leren innoveren; een inleiding in de onderwijsinnovatie*. Garant, Antwerpen - Apeldoorn

Verschuere, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205-211.

Volkskrant, (27 oktober 2018). *Opinie: Niets mis met het kinderbrein*.

Wienen, A.W., (2019). *Inclusive education: from individual to context*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.

Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69.

Handtekening

Projectleider (namens het consortium)

Naam:

Miriam Walraven

Datum:

29-10-2019

Handtekening:



Upload deze aanvraag, samen met het Excel-formulier, **uiterlijk donderdag 31 oktober 2019, 14.00 uur** in ISAAC als rapportage.

Na de besluitvorming ontvangen de consortia die voor aanvullende subsidie in aanmerking komen een formulier waarmee alle partners hun intentie om actief aan het project deel te nemen moeten bekrachtigen. Het invullen en ondertekenen van dit formulier is een voorwaarde voor toekenning van de aanvullende financiering aan het consortium.