

Perspectief nemen bij gedragsproblemen

Hoe perspectief nemen door leraren kan bijdragen aan
sensitieve handelingsstrategieën en een vergrote competentiebeleving
ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen

BeGRP
Bekwaam in Gedrag:
Responsief door Perspectief

Hinke Endedijk
Fanny de Swart
Sofieke Pranger
Anita Hammer
Ellie van der Stelt
Jolijn Molenaar
Nikkie Laros
Arjen van Genderen
Sharony van Rossum
Gijs van Hout
Marjolein Zee
Tim Mainhard



Universiteit
Leiden

Leiden

15 april 2024



Dit onderzoek met projectnummer 40.5.20630.105 is medegefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek

Inhoudsopgave

Publiekssamenvatting.....	4
Waarom dit project?.....	4
Wat hebben we gedaan?.....	4
Werkt het?.....	4
Theoretisch kader.....	6
Perspectief nemen.....	6
Sensitief handelen.....	9
Competentiebeleving.....	9
BeGRP.....	9
Huidige project.....	12
Methode.....	14
Participanten.....	14
Procedure.....	14
Instrumenten.....	15
Analyses.....	17
Resultaten.....	19
Beschrijvende statistiek.....	19
Onderzoeksvraag 1: Resulteert BeGRP in toename in perspectief nemen?.....	21
Onderzoeksvraag 2: Resulteert BeGRP in toename in competentiebeleving?.....	26
Conclusies en discussie.....	29
In hoeverre draagt BeGRP bij aan meer perspectief nemen bij leraren?.....	29
In hoeverre neemt de competentiebeleving van leraren toe met behulp van BeGRP?.....	31
Verschillen tussen leraren.....	32
Sterke kanten en beperkingen.....	33
Praktische implicaties.....	34
Conclusies.....	35
Referenties.....	36

Publiekssamenvatting

Waarom dit project?

Als leraar kom je in de klas soms situaties tegen waarin je niet goed weet hoe je het beste met het gedrag van specifieke leerlingen om kan gaan. Vaak gaat het dan om leerlingen die zich druk, dwars, agressief of juist angstig gedragen. Door tijdsdruk, stress en emoties is het op dat moment lastig om snel te zien wat de leerling precies wilde of hoe de leerling zich voelde. Hierdoor baseer je je handelen op het beeld wat je van deze leerling hebt, maar wat niet per se klopt in deze situatie. Dit beeld kan gekleurd zijn door je eerdere ervaringen met deze leerling, met andere leerlingen met vergelijkbaar gedrag, of wat je ouders of collega's hebt horen zeggen over deze leerling. Enerzijds helpt het kijken door zo'n gekleurde bril om in deze situatie snel te kunnen reageren. Maar deze gekleurde bril kan je ook belemmeren in je eigen welbevinden en in je mogelijkheden om goed in te schatten wat de leerling nodig heeft. Het gevolg kan zijn dat je niet goed weet hoe je de leerling kan ondersteunen en je je handelingsverlegen voelt.

Wat hebben we gedaan?

Een middel dat kan helpen om op de behoeften van de leerling af te stemmen, dat wil zeggen sensitief te handelen, is bewust het perspectief van leerlingen innemen. Perspectief nemen is het achterhalen van de gedachten en gevoelens van de leerling. Dit lijkt een automatische handeling, maar toch gaat dit niet vanzelf wanneer je les aan het geven bent. En wanneer we snel moeten reageren, gestrest zijn of moe zijn gaat dit nog moeizamer. Perspectief nemen vraagt tijd, ruimte en moeite. Om leraren hierin te ondersteunen is in dit project samen met leraren, schoolpsychologen en andere onderwijsprofessionals, BeGRP ontwikkeld (Bekwaam in Gedrag: Responsief door Perspectief). BeGRP is een hulpmiddel dat ondersteuning biedt bij het innemen van het perspectief van de leerling. Leraren doorlopen zonder training en op een moment dat hen uitkomt in een interviewcontext met een collega zes verschillende stappen. Hierbij deel je een recente lastige situatie met betrekking tot een specifieke leerling. Je collega stelt middels BeGRP nieuwsgierige vragen die het perspectief nemen ondersteunen en de situatie vanuit verschillende kanten belichten. Hierdoor ontwikkel je nieuwe verklaringen voor het gedrag van de leerling en ideeën voor de ondersteuning daarvan.

Werkt het?

Doel van dit project was om 1) te toetsen in hoeverre BeGRP leraren inderdaad helpt om beter het perspectief van leerlingen in te kunnen nemen, en 2) in hoeverre dit bijdraagt aan meer sensitief handelen en 3) een grotere competentiebeleving van leraren. Daarvoor hebben 75 leraren en leraren in opleiding BeGRP gebruikt en vragenlijsten ingevuld.

Resultaten van dit project laten eerste aanwijzingen zien dat BeGRP leraren helpt om zich beter te verplaatsen in de leerling en de competentiebeleving van leraren vergroot. Ook lijkt BeGRP leraren te ondersteunen om deze vaardigheden breder in te zetten bij andere leerlingen in de klas. Perspectief nemen is hiermee een potentieel krachtig middel om leraren handvatten te geven om om te gaan met lastig gedrag in de klas en aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van leerlingen. BeGRP kan laagdrempelig worden ingezet om vroegtijdig in te spelen op gedrag van leerlingen en kan leraren

mogelijk helpen om vanuit hun eigen kracht op een andere manier naar het gedrag van leerlingen te laten kijken.

Theoretisch kader

Leraren voelen zich regelmatig handelingsverlegen bij leerlingen met gedragsproblemen (van der Wolf & van Beukering, 2016; Zweers, 2018). Ze weten vaak niet hoe zij adequaat en sensitief kunnen reageren op leerlingen die zich angstig, dwars, druk of agressief gedragen, d.w.z. tegemoet kunnen komen aan de pedagogisch-didactische behoeften van de betreffende leerling (ook wel sensitief of responsief leraargedrag genoemd; Hofstetter & Bijlstra, 2014). Hierdoor kan een negatieve spiraal ontstaan van gedragsproblemen en toenemend conflict tussen leraar en leerling (Spilt & Koomen, 2009; Stuhlman & Pianta, 2002). Dit heeft impact op zowel de leerling als de leraar. Leerlingen met gedragsproblemen komen mogelijk minder aan leren toe en presteren lager (Masten et al., 2005; Metsäpelto et al., 2015). Leraren ervaren conflictueuze interacties met deze leerlingen bovendien als onprettig en stressvol (Spilt et al., 2014). Emotionele uitputting komt bij leraren dan ook vaker voor bij leerlingen met gedragsproblemen (Zee et al., 2016).

Tot nu toe heeft het merendeel van bestaande interventies zich voornamelijk gericht op het bevorderen van het gedrag van leerlingen in de klas (e.g., Korpershoek et al., 2016) en niet zozeer op het gedrag en handelen van leraren in relatie tot leerlingen met gedragsproblemen. Het handjevol interventies dat zich wel richt op het verbeteren van de leraar-leerlingrelatie blijkt vooral effectief als het gaat om het verbeteren van de *positieve gevoelens* in de relatie, maar zijn minder effectief als het gaat om het *verminderen van conflict* (Kincade et al., 2020; Spilt et al., 2012). Er zijn een aantal interventies die een kleine afname van conflict laten zien, zoals LLInC (Bosman et al., 2021) en Key2Teach (Hoogendijk et al., 2020), maar dit betreffen intensieve coachingstrajecten.

Perspectief nemen betekent het je verplaatsen in de positie van de leerling met betrekking tot de gedachten, gevoelens en beweegredenen van de leerling (Davis et al., 2004).

Perspectief nemen lijkt veelbelovend om leraren te helpen de spiraal van negatieve interacties te doorbreken (Gehlbach et al., 2023). Bovendien wordt perspectief nemen gezien als voorwaarde voor sensitief leraargedrag (Aldrup et al., 2022; Spilt & Koomen, 2022). Daarom hebben wij binnen dit project in co-design met de onderwijspraktijk de interventie BeGRP ontwikkeld, Bekwaam in Gedrag: Responsief door Perspectief (Endedijk et al., 2023, zie www.universiteitleiden.nl/begrp). Hoofdvraag binnen dit project is dan ook: In hoeverre ondersteunt BeGRP leraren in het innemen van het perspectief van de leerling, en in hoeverre draagt gebruik van dit stappenplan bij aan meer sensitieve handelingsstrategieën en vergrote competentiebeleving van de leraar ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen?

Perspectief nemen

Perspectief nemen betreft het proberen te begrijpen van iemands gedachten, intenties en beweegredenen (Davis et al., 2004) en wordt ook vaak cognitieve empathie, mentaliseren, of reflectief functioneren genoemd (Spilt & Koomen, 2022). Perspectief nemen is een complexe vaardigheid die van leraren vraagt dat ze kunnen herkennen dat de leerling een ander perspectief heeft, en dat ze hun eigen perspectief op de situatie tijdelijk kunnen parkeren (Chambers & Davis,

2012). Vervolgens moeten leraren aandacht hebben voor de leerling in de betreffende situatie en een beeld creëren van hoe de leerling deze situatie zou hebben kunnen ervaren. Perspectief nemen is dus een bewust proces dat moeite kost (Davis et al., 1996) en is moeilijker in situaties die gekenmerkt worden door veel stress (Wilkinson et al., 2017; Wolgast et al., 2020), hoge cognitieve belasting (Gehlbach, Brinkworth & Wang, 2012; Davis et al., 1996) of wanneer er snel beslissingen genomen moeten worden (Gehlbach, 2004; Epley et al., 2004). De klas is zo'n complexe situatie die perspectief nemen onder druk zet.

Uitdagingen bij perspectief nemen

Waarom is het innemen van het perspectief van de leerling zo ingewikkeld? Allereerst probeert ons brein de tijd en moeite die het ons kost om te denken te minimaliseren en gebruikt het veel biases oftewel olifantenpaadjes om situaties te duiden. Deze cognitieve efficiëntie is één van de twee onbewuste cognitieve processen waardoor we in complexe situaties kunnen blijven functioneren en bijvoorbeeld klassenmanagement en instructie geven kunnen combineren. Dit helpt ons bij het interpreteren van leerlinggedrag (bijv. waarom praat de leerling voor zijn beurt?), maar kan ook leiden tot vooroordelen en mispercepties (bijv. deze leerling wil niet wachten; Gehlbach & Vriesema, 2019). Er zijn verschillende olifantenpaadjes zoals stereotypering, attributiebias, beschikbaarheidsheuristiek (hoe makkelijk je bepaalde situaties onthoudt) en het gebruiken van je eigen perceptie als anker. We verwijzen graag naar Gehlbach en Vriesema (2019) voor een completere uitleg van deze biases en beperken ons hier tot enkele voorbeelden. Zo zal het denken in *stereotypes* ervoor zorgen dat we gedrag interpreteren op basis van groepskenmerken en de complexiteit van een individu versimpelen (Allport, 1979). Hierdoor interpreteren we het gedrag van een leerling op basis van typisch gedrag behorende bij een diagnose (bijv. ADHD), etnische achtergrond of sociaaleconomische status. En door de *attributiebias* onderschatten we de rol van de context of situatie en hebben we de neiging probleemgedrag vooral aan de leerling toe te schrijven (Ross et al, 1977). Hierdoor zien we niet dat klasgenoten, de taak zelf of bijvoorbeeld de instructie van de leraar ook een belangrijke bijdrage had aan dit probleemgedrag van de leerling. Dus wanneer leraren zich overweldigd voelen zetten ze onbewust dit soort olifantenpaadjes in, wat enerzijds resulteert in een besparing van cognitieve ruimte, maar anderzijds in een versimpeling van de werkelijkheid (Brinkworth & Gehlbach, 2015; Gehlbach & Vriesema, 2019). Deze versimpeling doet tekort aan het complexe gedrag van een specifieke leerling dat vaak een samenspel is tussen kindkenmerken en situatiekenmerken (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Het tweede cognitieve proces dat wij onbewust inzetten bij het interpreteren van gedrag van een ander is het streven naar een positief beeld van onszelf. Ook dit maakt dat we minder het perspectief van de leerling zien, maar olifantenpaadjes nemen die ons beeld van het leerlinggedrag kleuren, zoals confirmatiebias en naïef realisme (maar zie Gehlbach & Vriesema, 2019 voor een compleet overzicht). Door de *confirmatiebias* zoeken we selectief bewijs die onze hypothese bevestigt en negeren of onderwaarden we informatie die deze hypothese weerlegt (Wason, 1960). Hierdoor besteden we selectief aandacht aan informatie die bewijst dat de leerling inderdaad bijvoorbeeld ongemotiveerd is, zien we momenten over het hoofd waarop de leerling wel gemotiveerd is, en staan we onvoldoende open voor andere verklaringen van het gedrag van de leerling. Door *naïef realisme* zien we ons eigen beeld van een situatie als objectief, dus als de waarheid (Ross & Ward, 1996). Hierdoor realiseren we ons niet dat het enkel onze perceptie van de

situatie is en dat iemand anders, bijvoorbeeld de leerling, dit anders kan zien. Of we realiseren wel dat iemand anders dit anders kan zien, maar vinden dat het belangrijker is voor de ander om ons 'objectieve' perspectief over te nemen (Gehlbach & Mu, 2023). Vanwege deze cognitieve processen is er verhoogd risico dat leraren het gedrag van een leerling onjuist interpreteren. Hierdoor kunnen ze in hun reactie niet voldoende aansluiten bij de behoeftes van de leerling, resulterend in een negatieve cyclus van toenemend conflict en gedragsproblemen (Spilt & Koomen, 2009; 2022), lagere leerprestaties en welzijn (Masten et al., 2005).

Onbewuste mentale representaties

Tijdens dagelijkse interacties met leerlingen nemen leraren dus niet automatisch het perspectief van de leerling in, maar kijken door een gekleurde bril naar de leerling. Deze onbewuste cognitieve processen die het handelen van leraren sturen heten *mentale representaties* (Spilt & Koomen, 2022). Mentale representaties zijn geïnternaliseerde gedachten, emoties en attitudes van de leraar over de leerling die de percepties van de leraar over het gedrag van de leerling kleuren (Chang & Davis, 2009; Spilt & Koomen, 2022). Dit kan bijvoorbeeld de eerdere ervaring van de leraar met deze leerling zijn, ervaringen met hetzelfde probleemgedrag bij andere leerlingen (Chang & Davis 2009), of zelfs informatie die de leraar van anderen heeft gekregen over deze leerling zoals ouders of een leraar uit een voorgaand leerjaar of van een ander vak. Deze mentale representaties helpen leraren dus om snel nieuwe situaties te interpreteren (via olifantenpaadjes met weinig moeite en behoud van een positief beeld over onszelf), maar dit gaat ten koste van de accuraatheid (Chambers & Davis, 2012; Chang & Davis, 2009). Bij leerlingen met gedragsproblemen is vaak sprake van de activering van negatieve mentale representaties, met negatieve emoties bij de leraar zoals boosheid en hulpeloosheid (Bosman et al., 2019; Chang & Davis, 2009; Spilt et al., 2012). Deze negatieve mentale representaties maken dat leraren minder goed het perspectief van de leerling in kunnen nemen. Ook stress, wat veel leraren ervaren bij de omgang met leerlingen met gedragsproblemen (Aldrup et al., 2018; Chang & Davis, 2009; Spilt et al., 2014; Zee & Koomen, 2016), hangt samen met verminderd perspectief nemen (Wolgast et al., 2020).

Concluderend kunnen we dus stellen dat leraren allerlei uitdagingen ervaren bij het nemen van het perspectief van leerlingen met gedragsproblemen. Doordat ons brein automatisch biases oftewel olifantenpaadjes neemt kijken we door een gekleurde bril naar de leerling, wat het adequaat *kunnen* innemen van het perspectief van de leerling (vaardigheid) belemmert (Gehlbach, 2004). Dit heeft logischerwijs negatieve gevolgen voor het identificeren van de onderwijsbehoeftes van deze leerlingen. Om de leerling echt te *willen* begrijpen (motivatie) (Gehlbach, 2004), is *moeite* en *vertrouwen* nodig (Gehlbach & Mu, 2023). *Moeite* verwijst naar de bewuste inspanning die iemand levert in het innemen van het perspectief. Dit vraagt mentale inspanning en tijd om over deze biases heen te stappen (cf. Kahneman, 2011). Daarnaast is *vertrouwen* in de vaardigheid in perspectief nemen nodig (Gehlbach & Mu, 2023). Met BeGRP stimuleren we leraren om bewust het perspectief van de specifieke leerling in te nemen. Dit kan de al aanwezige vaardigheid tot perspectief nemen activeren (Davis et al., 1996; Galinsky et al., 2005; Ickes, 1997). Daarmee verwachten we dat hun *moeite* en *vertrouwen* in het innemen van het leerling perspectief tijdens dagelijkse situaties met deze specifieke leerling toeneemt.

Sensitief handelen

Bewust het perspectief van de leerling innemen is een belangrijk mechanisme dat bestaande mentale representaties over de leerling ter discussie kan stellen. Een eerste studie waarbij perspectief nemen bij leraren middels een intensieve meerdaagse training werd gestimuleerd liet positieve effecten zien op zowel de leraar-leerlingrelatie als de schoolprestaties van leerlingen (Gehlbach et al., 2023). Echter, onbekend is wat dit betekende voor het daadwerkelijk handelen van de leraar. Wel zijn er meerdere effectieve interventies gericht op handelen en sensitiviteit van de leraar waar perspectief nemen onderdeel van is (zie voor een overzicht Spilt & Koomen, 2022).

Buiten de onderwijscontext is er wel meer onderzoek gedaan naar het stimuleren van perspectief nemen. Zo is aangetoond dat perspectief nemen resulteerde in meer diverse verklaringen voor het gedrag van een ander en waren participanten meer bereid om hun eerdere verklaringen te wijzigen op basis van nieuwe informatie (Gehlbach, Young & Roan, 2012). Andere studies lieten bovendien zien dat perspectief nemen resulteerde in meer accurate interpretaties van gedrag (Brinkworth & Gehlbach, 2015) en een betere afstemming van gedrag op de interactiepartner (Galinsky et al., 2005). Hiermee is er een eerste bewijs dat het stimuleren van perspectief nemen bevorderlijk zou kunnen zijn voor het handelen van de leraar en verwachtten we dat dit resulteert in meer sensitief leraargedrag.

Competentiebeleving

Wanneer leraren nieuwe inzichten krijgen over het gedrag van de leerling heeft dit niet alleen potentieel positieve effecten op de leerling (middels het komen tot meer sensitieve handelingsalternatieven), maar heeft dit mogelijk ook positieve consequenties voor de leraren zelf. De veelal conflictueuze relaties die leraren met leerlingen met probleemgedrag hebben hangt samen met gevoelens van handelingsverlegenheid (van der Wolf & van Beukering, 2016; Zweers, 2018), stress (Spilt et al., 2014) en emotionele uitputting (Zee et al., 2016). Het kritisch ter discussie stellen van de mentale representatie die een leraar over een leerling heeft lijkt positief bij te dragen aan de mate waarin leraren zich competent voelen dat ze de leerling emotioneel kunnen ondersteunen (Bosman et al., 2021; Spilt et al., 2012). Daarom verwachten we dat het stimuleren van bewust perspectief nemen bij leraren resulteert in een verhoogde competentiebeleving.

BeGRP

Tot op dit moment was er nog geen hulpmiddel voorhanden waarmee leraren zonder uitgebreide training binnen hun eigen school ondersteund kunnen worden in perspectief nemen. Voor dit project is daarom BeGRP ontwikkeld, Bekwaam in Gedrag: Responsief door Perspectief (Endedijk et al, 2023), om leraren te ondersteunen bij het bewust innemen van het leerlingperspectief. Hierbij delen leraren een lastige situatie met een leerling tijdens intervisie met een collega. Bij BeGRP doorlopen leraren zonder training en op een moment dat het hen uitkomt in een intervisiecontext met een collega zes verschillende stappen (in lijn met Gehlbach et al., 2023). Bij elke stap zijn er kritische vragen die de collega kan stellen en soms handelingssuggesties. BeGRP is

zowel geschikt voor primair als voortgezet onderwijs, en voor zowel regulier als speciaal onderwijs. BeGRP is specifiek ontwikkeld als eerste stap voor leraren die vastlopen met een leerling vanwege het gedrag of waarbij ze zich verbazen over gedrag van een leerling en graag de leerling beter willen ondersteunen. BeGRP is niet bedoeld ter vervanging van coachingstrajecten, maar juist als laagdrempelig hulpmiddel om zelf vroegtijdig in te kunnen spelen op probleemgedrag. Hiermee helpt BeGRP leraren om vanuit hun eigen kracht op een andere manier naar (het gedrag van) leerlingen te kijken.

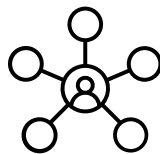
BeGRP bevat een aantal elementen die essentieel lijken voor het succesvol stimuleren van perspectief nemen. Een eerste element is de reflectie. Door op een rustig moment terug te blikken op een situatie kunnen leraren zich bewust worden van hun automatische olifantenpaadjes en mentale representaties en deze daarmee ter discussie stellen (Spilt et al., 2012). Juist het stimuleren van dit soort denkprocessen en het leveren van bewuste cognitieve inspanningen is een essentieel kenmerk van professionalisering van leraren (Fullan et al., 2015). Het veranderen van het denken van leraren kan er bovendien voor zorgen dat de gedachten over de leerling meer positief worden en kan leraren helpen meer open te staan voor subtielere vormen van het corrigeren van gedrag (McAuliffe et al., 2009). Een tweede element is de intervisiecontext. Collegiale intervisie is meer bevorderlijk voor het denkproces dan het zelfstandig nadenken over alternatieven, omdat de collega een ander, derde, perspectief inbrengt in het gesprek (Brinkworth & Gehlbach, 2015). Een laatste element is het stimuleren van het perspectief innemen. Dit bestaat enerzijds uit het direct stimuleren van perspectief nemen en anderzijds het indirect stimuleren van perspectief nemen. Het direct stimuleren van perspectief nemen zien wij als het jezelf daadwerkelijk verplaatsen in de ander, in eerste persoon (ik-vorm). Verschillende studies tonen aan dat het in de schoenen staan van iemand anders, of role-taking, kan helpen om de gedachten en gevoelens van de ander te achterhalen (Batson et al., 1997; Davis et al., 1996; Galinsky & Moskowitz, 2000; Ickes, 2001). Het indirect stimuleren van perspectief nemen beschouwen we als strategieën om meer informatie over het perspectief van de ander te krijgen. Het idee is dat dit leraren ondersteunt om informatie te verzamelen over de leerling, wat daarmee meer inzicht geeft in het perspectief van de leerling (Chang & Davis, 2009; Epley, 2004; Gehlbach & Brinkworth, 2012; Gehlbach et al., 2023; Gehlbach & Mu, 2023). Zo kan je een leraar stimuleren informatie te geven over de context van de situatie, waardoor de leraar zich gaat realiseren dat deze informatie mogelijk niet rijmt met zijn eigen perspectief van de verklaring van het gedrag van de leerling (Chang & Davis, 2009). Daarmee zijn de reflectie en intervisiecontext essentiële componenten van BeGRP en bestaat BeGRP uit verschillende stappen die zowel het direct als indirect innemen van het perspectief van de leerling stimuleren.



Stap 1: De situatie schetsen & Stap 2: De situatie vanuit het perspectief van de leerling navertellen

Nadat leraren in de eerste stap van BeGRP de situatie hebben gedeeld met de collega, wordt in de tweede stap direct het perspectief nemen gestimuleerd doordat leraren het verhaal opnieuw vertellen maar nu vanuit het perspectief van de leerling, in ik-vorm (zie Stap 2 BeGRP, Endedijk et al.,

2023). Het bewust innemen van het leerlingperspectief in eerste persoon en de bril van de leerling op te zetten, dus alsof jij de leerling bent, lijkt belangrijk om het olifantenpaadje naïef realisme te voorkomen (Davis et al, 1996). Zo gaan de mentale representaties van de leraar en leerling meer overeenkomen (Davis et al., 1996; 2004). Daarnaast helpt deze stap bij het voorkomen van stereotypes (Yee & Bailenson, 2006; Galinsky & Moskowitz, 2000; Galinsky et al., 2005), omdat het resulteert in een betere toegang tot gedachtes over jezelf (als leerling) (Davis et al., 2004). Hierdoor wordt het beeld van de leerling minder gesimplificeerd en ga je dus beter naar deze specifieke leerling kijken, als persoon met meer rijke persoonskenmerken (Galinsky & Moskowitz, 2000).



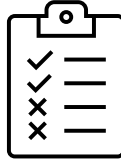
Stap 3: Context verduidelijken

In de derde stap worden de contextuele factoren besproken zoals achtergrondinformatie over de situatie, de leerling en de leraar (zie BeGRP; Endedijk et al., 2023). Dit stimuleert het voorkomen van de attributiebias, doordat de leraar het gedrag zo eerder zal toeschrijven aan de context dan aan de leerling zelf (Brinkworth & Gehlbach, 2015). Dit kan ervoor zorgen dat de leraar een minder negatieve beleving van de leerling krijgt en de situatie meer interpreteert als onmacht dan als onwil van de leerling (Chang & Davis, 2009).



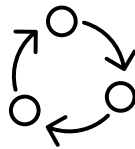
Stap 4: Alternatieve verklaringen bedenken

In de vierde stap (zie BeGRP; Endedijk et al., 2023) bedenkt de leraar alternatieve verklaringen voor het probleemgedrag van de leerling. Door de extra informatie die de leraar heeft gekregen middels stap 2 (leerlingperspectief) en stap 3 (context informatie), en het omzeilen van olifantenpaadjes zoals stereotypering, naïef realisme en attributiebias, heeft een leraar mogelijk al nieuwe verklaringen voor het gedrag. Door in deze stap expliciet te vragen naar meerdere verklaringen wordt hiermee als eerste confirmatiebias voorkomen, omdat leraren bewust nadenken over 'stel dat mijn oorspronkelijke verklaring niet klopt' (Brinkworth & Gehlbach, 2015). Hiermee stimuleert deze stap ook het omzeilen van naïef realisme, omdat het de neiging vermindert de eigen beleving als waar aan te nemen (Gehlbach et al., 2023).



Stap 5: Alternatieve verklaringen toetsen

In de vijfde stap (zei BeGRP; Endedijk et al., 2023) bedenkt de leraar concrete mogelijkheden om deze alternatieve verklaringen te toetsen. Dit kan leraren stimuleren andere verklaringen en bewijs hiervoor te bekijken (Brinkworth & Gehlbach, 2015; Gehlbach et al., 2023, Gehlbach, Young & Roan, 2012) en vermindert de neiging van leraren om vooral te zoeken naar bewijzen in lijn met de eigen interpretatie (Brinkworth & Gehlbach, 2015). Dit kan bijvoorbeeld zijn het aanpassen van de instructie, het doen van navraag bij de leerling of het observeren van de leerling (zie BeGRP voor een concrete uitwerking hiervan; Endedijk et al, 2023). Hiermee wordt naar verwachting de confirmatiebias verminderd.



Stap 6: Evaluatie

De laatste zesde stap vindt pas na één of enkele weken plaats en betreft evaluatie van wat de leraar in de klas heeft gedaan. BeGRP is opgezet als cyclisch model welke te implementeren is binnen andere regulatieve cycli zoals Handelingsgericht Werken (van Strien, 1986; Pamijer, 2017). Hierbij geeft een probleemstelling, de situatie met de leerling (stap 1) aanleiding voor diagnostiek om zicht te krijgen op dit probleem (stap 2-4), om vervolgens een plan van aanpak te bedenken (stap 5). De evaluatie (stap 6) geeft weer aanleiding om stap 1 t/m 5 opnieuw te doorlopen om de reflectie aan te scherpen of om in te gaan op een vervolgsituatie of probleem.

Huidige project

Alles bij elkaar lijkt het bewust perspectief nemen voor leraren een krachtig middel om hen te helpen af te stemmen op de behoeften van leerlingen met gedragsproblemen. Echter, het onderzoek hiernaar binnen het onderwijs is nog beperkt, en er zijn op dit moment geen interventies voorhanden die gebruik maken van dit mechanisme. Het eerste doel van deze studie is daarom het toetsen van de effectiviteit van BeGRP in het stimuleren van perspectief nemen. Het tweede doel van deze studie is verkennen in hoeverre gebruik van BeGRP bijdraagt aan sensitieve handelingsstrategieën en competentiebeleving van de leraar ten aanzien van leerlingen met gedragsproblemen. Hierbij horen de volgende deelvragen:

1. In hoeverre hangt gebruik van BeGRP samen met een toename in perspectief nemen?

2. In hoeverre hangt perspectief nemen door de leraar samen met de competentiebeleving van leraren?
3. In hoeverre hangt perspectief nemen door de leraar samen met sensitieve handelingsstrategieën?

De verwachting is dat het stimuleren van het perspectief van de leerling leraren helpt zich te verplaatsen in de leerling en hierdoor in staat stelt beter verklaringen voor leerlinggedrag te bedenken en vervolgens sensitiever te reageren (Brinkworth & Gehlbach, 2015; Galinsky et al., 2005; Gehlbach & Mu, 2023; Gehlbach & Vriesema, 2019).

Methode

Participanten

BeGRP is door 75 leraren gebruikt, zowel door leraren in het regulier primair onderwijs ($N = 4$), als in het speciaal (basis)onderwijs ($N = 6$). Met name leraren in opleiding tot leraar primair onderwijs via regulier ($N = 28$) of academisch traject ($N = 37$) hebben deelgenomen. In principe is BeGRP ook geschikt voor leraren in het voortgezet onderwijs. De gemiddelde leeftijd was 24.91, met een range van 19 tot 62 jaar. Onder de deelnemers waren 70 vrouwen en 5 mannen. Van de leraren in opleiding bevonden alle deelnemers zich in de laatste fase van hun opleiding (3^e, 4^e jaar of later), of volgden ze de Educatieve Master Primair Onderwijs (EMPO) na een academische bachelorgraad.

Alle leraren hebben met een collega in één of meerdere gesprekken BeGRP toegepast. Drie leraren hebben enkel toestemming gegeven voor het voeren van het gesprek als collega en het maken van een audio-opname hiervan. Zij hebben zelf geen vragenlijsten ingevuld en zijn niet meegenomen als participant. Daardoor bestonden de deelnemers uit 39 intervisiekoppels. Over het algemeen hadden de leraren frequent contact met de collega met wie ze BeGRP hebben gebruikt: 15 leraren op dagelijkse basis, 44 leraren wekelijks en 16 leraren maandelijks of minder. Ze praatten ook af en toe met hun collega over leerlingen: 9 leraren op dagelijkse basis, 35 leraren wekelijks en 31 leraren maandelijks of minder.

Procedure

In verband met grote animo vanuit lerarenopleidingen voor een verkort traject waarbij BeGRP tijdens één les gebruikt kon worden, hebben deelnemende leraren twee verschillende procedures gevolgd, de reguliere of verkorte procedure. Voor beide groepen geldt dat ze na het geven van toestemming eerst een vragenlijst als voormeting hebben ingevuld, waarna ze BeGRP hebben gebruikt en vervolgens een vragenlijst als nameting hebben ingevuld. De twee groepen variëren in het aantal meetmomenten, de duur van de interventie, de training die ze kregen en het aantal leerlingen waarover ze informatie aanleverden.

Procedure verschillen reguliere en verkorte conditie

Duur van de interventie: De interventie van de reguliere procedure ($N = 33$, alle reguliere leraren en 23 leraren-in-opleiding) bestond uit een periode van 3 weken, met daarin 3 gespreksmomenten, 1 per week: 1) Leraar 1 besprak een casus met collega (leraar 2) volgens BeGRP; 2) Leraar 2 besprak een casus met collega (leraar 1); 3) Beide leraren voerden een evaluatiegesprek met hun collega over hun casus. De overige leraren ($N = 42$, allemaal leraren-in-opleiding) volgden een verkort traject, waarbij ze de eerste twee gesprekken direct na elkaar voerden (zonder evaluatiegesprek) zodat het in één opleidingsdagdeel van 3 uur paste.

Aantal metingen: Alle leraren vulden voorafgaand aan de interventie en direct na de interventie een vragenlijst in. Voor de reguliere procedure was dit meestal een week voor het eerste gesprek en een week na het laatste gesprek. Voor de leraren in het verkorte traject was dit meestal

op de trainingsdag. Voor de leraren uit de reguliere procedure geldt dat ze 3 weken na de nameting nog een tweede nameting hebben ingevuld. Bovendien hebben 4 van de reguliere leraren een extra voormeting gehad, 3 weken voorafgaand aan de reguliere voormeting en hebben 3 leraren een derde nameting ingevuld. Ook hadden leraren de mogelijkheid dagelijks een korte vragenlijst in te vullen over het toepassen van de nieuwe handelingsstrategieën. Gezien de kleine aantallen leraren die deel hebben genomen aan deze extra metingen zijn deze extra metingen buiten beschouwing gelaten in de analyses.

Training: In de reguliere procedure kregen leraren de handleiding van BeGRP (Endedijk et al., 2023) na afloop van het invullen van de eerste vragenlijst, voorafgaand aan het eerste gesprek. De leraren uit de verkorte procedure ontvingen na het invullen van de voormeting een lezing van 30 minuten over BeGRP, vergelijkbaar met de informatie uit de handleiding.

Aantal leerlingen: Alle leraren vulden de vragenlijsten in over de leerling waarover ze het gesprek gingen voeren aan de hand van BeGRP, ook wel de interventieleerling genoemd. De leraren uit de reguliere procedure vulden een deel van de vragenlijsten aanvullend nog in over een controleleerling. De volgorde van de twee leerlingen in de vragenlijsten was willekeurig.

Instrumenten

Interventie BeGRP (Endedijk et al., 2023, zie www.universiteitleiden.nl/begrp)

Leraren kozen zelf één (verkorte procedure) of twee (reguliere procedure) leerlingen uit die ze graag beter wilden begrijpen. Tijdens de intervisiegesprekken doorliepen de leraren de stappen van BeGRP op eigen initiatief en eigen tempo. Richtlijn was een gesprek van 30 minuten, met een aparte tijdsindicatie per stap (zie BeGRP; Endedijk et al., 2023). Collega's werden gestimuleerd het initiatief voor de stappen bij de leraar te laten en kritische vragen te stellen ter verdieping. De vragen uit BeGRP konden hierbij een inspiratiebron zijn, maar dienden niet te worden gebruikt als afvinklijstje. Gesprekken werden door de leraren zelf opgenomen via hun telefoon en beveiligd gedeeld met de onderzoekers. Deze gesprekken zullen op een later moment nog worden gecodeerd en geëvalueerd.

Perspectief nemen leerlingsspecifiek

In elke meting is zowel de Moeite als het Vertrouwen van leraren in het innemen van het perspectief van de leerling gemeten, gebaseerd op de Social Perspective Taking Effort (Gehlbach et al., 2015) en Social Perspective Taking Confidence (Gehlbach et al., 2015; Gehlbach et al., 2023) vragenlijst. In 4 items op een 5-punts-schaal variërend van helemaal niet tot heel erg werd gevraagd hoeveel moeite een leraar doet om uit te vinden ... hoe de leerling zich voelt (item 1), wat de leerling denkt (item 2), wat de leerling wil (item 3) en waarom de leerling zich zo gedraagt (item 4). Voor het Vertrouwen werden dezelfde 4 items gebruikt, maar dan in de formulering "Hoe zeker ben je ervan dat je weet ...". Over deze 4 items is een gemiddelde berekend om tot een aparte score op Vertrouwen en Moeite te komen. Beide vragenlijsten hadden een goede interne consistentie met een Cronbach's alfa variërend tussen $\alpha = .73$ en $\alpha = .88$ voor de SPTE. Voor de SPTC varieerde deze tussen

$\alpha = .71$ en $\alpha = .75$ met twee lagere waarden voor de eerste nameting voor zowel de interventieleerling, $\alpha = .67$, als de controleleerling, $\alpha = .58$.

Competentiebeleving leerlingsspecifiek

In elke vragenlijst is de leerlingsspecifieke Competentiebeleving van leraren gemeten middels de verkorte versie van de LTSES (Student-Specific Teacher Self-Efficacy Scale; Zee et al., 2016). Dit betreft het vertrouwen van de leraar in zijn of haar mogelijkheden om de leerling te ondersteunen. De LTSES bestaat uit 8 vragen op een 7-punt-schaal variërend van helemaal wel tot helemaal niet. Een voorbeelditem is "Hoe goed lukt het je om storend gedrag bij deze leerling te beperken?" Over deze 8 items is een gemiddelde berekend als indicator voor competentiebeleving. De vragenlijst had een hoge interne consistentie op alle metingen, variërend tussen $\alpha = .84$ en $\alpha = .93$.

Handelingsstrategieën

In de vragenlijsten werd leraren gevraagd een situatie te delen waarin ze twijfelden over hun handelen richting de leerling of niet tevreden waren over de interactie. Vervolgens werd gevraagd wat ze een collega zouden adviseren om te doen tijdens een vergelijkbare situatie met deze leerling, of om een vergelijkbare situatie met deze leerling te voorkomen. Op een later moment zullen de handelingsstrategieën die naar voren kwamen in deze open vragen gecodeerd worden.

Covariaten

Probleemgedrag: Leraren vulden de subschalen Hyperactiviteit, Emotionele Problemen en Gedragsproblemen in van de Social Difficulties Questionnaire (van Widenfelt et al., 2003) om te kunnen controleren voor de mate van probleemgedrag van de leerling. Bovendien verschilden mogelijk de controleleerling en interventieleerling van elkaar in ernst van probleemgedrag. Elke subschaal bestond uit 5 items op een 3-punt-schaal van niet waar, een beetje waar en zeker waar, waarover een gemiddelde per subschaal is berekend. Een voorbeelditem van de subschaal Gedragsproblemen is "Vecht vaak met andere kinderen of pest ze". De vragenlijst had een acceptabele interne consistentie op alle metingen, variërend tussen $\alpha = .70$ en $\alpha = .81$, met alleen voor Gedragsproblemen van de interventieleerling op de nameting een lage interne consistentie van $\alpha = .56$.

Emotionele Uitputting: Leraren vulden de Emotionele Uitputting subschaal in van de Utrechtse Burnout Schaal voor Leraren (UBOS-L; Schaufeli & van Dierendonck, 2002). Een voorbeelditem is "Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk". De UBOS bestaat uit 8 items op een 6-punt-schaal, lopend van nooit tot altijd, waarover een gemiddelde is berekend. De interne consistentie was $\alpha = .86$.

Perspectief Nemen Leraarkenmerk: Perspectief nemen wordt in onderzoek meestal gemeten (zie Wolgast et al., 2020) met de subschaal Perspectief Nemen uit de Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980; Hawk et al., 2013). Deze subschaal meet perspectief nemen als persoonskenmerk (dus niet specifiek binnen de schoolcontext of richting een specifieke leerling). Om voor dit

persoonskenmerk te kunnen corrigeren is een gemiddelde berekend over deze subschaal. De subschaal bestaat uit 7 items op een 5-punts-schaal variërend van past absoluut niet bij mij tot past heel erg goed bij mij. Een voorbeelditem is “Ik vind het moeilijk om dingen vanuit het standpunt van een ander te bekijken”. De interne consistentie was $\alpha = .64$ op de voormeting en $\alpha = .73$ op de nameting.

Sociale Validiteit: Tijdens de nameting werd de Sociale Validiteit voor het gebruik van de interventie gemeten middels het berekenen van een gemiddelde over de subschalen ‘acceptability’, ‘feasibility’ en ‘system climate’ van de Usage Rating Profile – Intervention Revise (URP-IR; Briesch et al., 2013). Deze vragenlijst meet in hoeverre de participanten de interventie omarmden. Een Nederlandse versie van deze schaal is gemaakt op basis van de procedure van Behling & Law (2000). Hiervoor hebben de onderzoekers de schaal vertaald naar het Nederlands en is deze door een ‘native speaker’ terugvertaald naar het Engels totdat overeenstemming was bereikt. De schaal bestaat uit 17 items op een 6-punts-schaal variërend van heel erg oneens tot heel erg eens. Een voorbeelditem is “Ik zou deze interventie met enthousiasme implementeren”. De interne consistentie was uitstekend met $\alpha = .90$.

Functie van de leraar: Aangezien een groot deel van de leraren nog in opleiding was tot leraar werd gemeten of ze wel of niet al een onderwijsbevoegdheid primair onderwijs hadden behaald.

Conditie: Gezien de twee verschillende procedures in deze studie is conditie, verkorte of reguliere procedure, meegenomen als controlevariabele in alle analyses.

Analyses

Als eerste is bekeken hoe er gemiddeld gescoord werd op de verschillende variabelen en hoe groot de verschillen waren tussen leraren (beschrijvende statistiek). Om vast te stellen met welke covariaten (controlevariablen) rekening moest worden gehouden in de analyses, zoals de ernst van het probleemgedrag van de leerling, werd gekeken welke covariaten samenhangen met perspectief nemen of competentiebeleving. Hiervoor zijn zowel de variabelen Perspectief Nemen Leraarmerk (IRI), Emotionele Uitputting (UBOS), Sociale Validiteit (URP-IR), Hyperactiviteit, Emotionele Problemen en Gedragsproblemen van de leerling (SDQ) en Functie van de leraar (wel vs niet in opleiding) meegenomen. Aangezien de reguliere en verkorte procedure van elkaar verschilden in zowel intensiteit (hoger voor de reguliere procedure), als mate van training (hoger in de verkorte procedure) werd Conditie sowieso meegenomen als covariaat in alle analyses.

Vervolgens is gebruik gemaakt van multilevel analyses, omdat de leraren in duo's de interventie BeGRP deden, waardoor hun scores mogelijk meer op elkaar leken dan die van twee willekeurige leraren. Deze afhankelijkheid tussen scores van leraren binnen intervisiekoppels werd getest door de Intra Class Correlatie (ICC) te berekenen. De ICC's varieerden met een maximum van .49 voor Perspectief Nemen Vertrouwen, .00 voor Perspectief Nemen Moeite en .22 voor Competentiebeleving, wat erop wees dat een deel van de variantie verklaarbaar was door overeenkomsten tussen leraren binnen een intervisiekoppel en correctie hiervoor nodig maakte. Middels model vergelijkingen werd getoetst welk multilevel model het beste passend was: een model met een fixed intercept (alle intervisiekoppels hebben ongeveer hetzelfde niveau van perspectief nemen of competentiebeleving), random intercept (intervisiekoppels verschillen in niveau van

perspectief nemen of competentiebeleving), random slope (intervisie koppels verschillen in hun toename in perspectief nemen of competentiebeleving) of eventueel interactie-effecten (voor bepaalde intervisiekoppels was de toename in perspectief nemen of competentiebeleving sterker).

Om het effect van BeGRP op perspectief nemen (vraag 1) en de competentiebeleving van leraren (vraag 2) te toetsen zijn de analyses opgedeeld in 3 deelanalyses per onderzoeksvraag. Gezien het relatief lage aantal participanten rapporteren we bij de analyses niet alleen significantieniveau (p -waardes; de kans dat het gevonden effect op toeval berust), maar ook betrouwbaarheidsintervallen (CI; waardes waartussen de echte waarde met 95% zekerheid zal liggen) en effect groottes (r ; de sterkte van het effect met een range van -1 tot 1) (Cumming, 2014). Aangezien de coderingen over handelingsstrategieën nog niet beschikbaar is, is onderzoeksvraag 3 nog niet getoetst.

Analyse 1: Voor- vs nameting

In deze analyse is onderzocht of leraren na gebruik van BeGRP toenemen in perspectief nemen (vraag 1) en competentiebeleving (vraag 2) naar de interventie leerling. Hiervoor is de data van alle 75 leraren gebruikt van de voor- en nameting over de interventie leerling. Dit is getoetst middels een multilevel growth curve analyse met Meting (voor vs na) als onafhankelijke variabele, Conditie (reguliere vs verkorte procedure) als covariaat en respectievelijk Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) en Competentiebeleving als afhankelijke variabelen (uitkomstmaten).

Analyse 2: Sensitiviteitsanalyse

Hierbij is onderzocht of de ontwikkeling in Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) en Competentiebeleving beter te voorspellen was wanneer de covariaten Gedragsproblemen leerling, Emotionele Uitputting, Perspectief Nemen Leraar kenmerk of Sociale Validiteit werden toegevoegd aan het model. Gezien het relatief lage aantal participanten zijn enkel die covariaten toegevoegd die uit de beschrijvende statistiek significant bleken te correleren met ofwel Perspectief Nemen (Vertrouwen of Moeite) ofwel Competentiebeleving.

Analyse 3: Interventie- vs controle leerling

In de laatste analyse zijn er twee effecten onderzocht: A) of de toename in Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) en Competentiebeleving na de interventieperiode sterker was dan in een vergelijkbare periode zonder interventie, en B) of dit effect sterker was voor de interventie dan de controle leerling. Deze analyse is uitgevoerd op enkel de leraren die de reguliere procedure hebben gevolgd met een interventieperiode van 3 weken, aangezien alleen zij vragenlijsten in hebben gevuld over een controle leerling en een extra vragenlijst hebben ingevuld na een controleperiode, 3 weken na de nameting. Opnieuw is dit getoetst middels een *multilevel growth curve* analyse. In dit geval bestond de onafhankelijke variabele Meting uit drie waardes (voormeting, eerste nameting, tweede nameting) en was Leerling een extra onafhankelijke variabele (interventie vs controle).

Resultaten

Beschrijvende statistiek

Zie Tabel 1 voor de beschrijvende statistieken. Leraren scoorden gemiddeld op Perspectief Nemen, relatief laag op Emotionele Uitputting en relatief hoog op Competentiebeleving, Perspectief Nemen Leraarkenmerk en Sociale Validiteit. Leraren rapporteerden bij leerlingen hoge scores op Hyperactiviteit en gemiddelde scores op Emotionele en Gedragsproblemen. Over het algemeen is een toename in Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) en Competentiebeleving te zien tussen de voor- en nameting, maar niet in de periode na de nameting. Over het algemeen scoorden leraren bij interventieerlerlingen iets lager op Perspectief Nemen Vertrouwen en Competentiebeleving, en niet verschillend op Perspectief Nemen Moeite of Gedragsproblemen.

Tabel 1. Gemiddeldes (*M*) en Standaarddeviaties (*Sd*) op Voor-, Nameting en Tweede Nameting voor Leraren voor Interventie- en Controleleerling.

Instrument	Range	Conditie	Voormeting		Nameting		2 ^e Nameting	
			<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
PN Vertrouwen	1-5	Int	<u>2.53</u>	.68	<u>3.12</u>	.60	3.11	.68
		Cont	3.05	.69	3.31	.54	3.46	.57
PN Moeite	1-5	Int	<u>3.48</u>	.68	<u>3.83</u>	.65	3.79	.84
		Cont	3.40	.92	3.67	.73	3.65	.86
Competentiebeleving	1-7	Int	<u>4.21</u>	.80	<u>4.67</u>	.85	4.69	1.01
		Cont	5.04	.94	5.13	.96	5.23	1.02
Hyperactiviteit	1-3	Int	2.32	.56				
		Cont	2.30	.55				
Emotionele Problemen	1-3	Int	1.64	.51				
		Cont	1.65	.49				
Gedragsproblemen	1-3	Int	1.81	.45				
		Cont	1.65	.54				
Emotionele Uitputting	1-6		2.13	.71				
PN Leraarkenmerk	1-5		3.82	.41	3.87	.39		
Sociale Validiteit	1-6				4.61	.57		

Noot. *N* = 75, behalve voor 2^e Nameting en Controleleerling, dan *N* = 33. Vet gedrukte waardes verschillen significant van elkaar tussen interventie- en controleleerling. Waardes die onderstreept zijn verschillen significant van elkaar op de verschillende metingen. PN = Perspectief Nemen, Int = Interventieleerling, Cont = Controleleerling.

Zie Tabel 2 voor de correlaties tussen de afhankelijke variabelen Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) en Competentiebeleving en de covariaten Conditie, Functie, Perspectief Nemen Leraarkenmerk, Emotionele Uitputting en Sociale Validiteit. Leraren in opleiding scoorden significant lager op de Moeite die ze nemen om het perspectief van de leerling in te nemen op de voormeting. Leraren die de interventie meer omarmen scoorden hoger op het Vertrouwen wat ze na de interventie hebben in dat ze weten wat het perspectief van de leerling is en in hun

Competentiebeleving op de nameting. Leraren ervaren een lagere mate van Competentiebeleving op zowel voor- als nameting bij leerlingen die meer Gedragsproblemen vertoonden. In de sensitiviteitsanalyse (zie analyse 2) is zowel Functie van de leraar, Sociale Validiteit als Gedragsproblemen meegenomen als covariaat. Ook al hing Conditie niet significant samen met de afhankelijke variabelen, gezien de procedurele verschillen tussen de reguliere en verkorte procedure is Conditie ook als covariaat meegenomen in alle analyses.

Tabel 2. Correlaties Tussen Covariaten zoals Functie van de Leraar, Sociale Validiteit en Gedragsproblemen Leerling en Afhankelijke Variabelen Perspectief Nemen Vertrouwen, Moeite en Competentiebeleving op Voor- en Nameting voor de Interventieleerling.

	PN Vertrouwen Voor	PN Vertrouwen Na	PN Moeite Voor	PN Moeite Na	Competentiebeleving Vo	Competentiebeleving Na
Conditie	0.05	-0.09	0.23	0.07	0.03	0.11
Functie	0.02	0.04	-0.27*	-0.17	0.15	0.08
PN leraarkenmerk	0.15	-0.05	0.19	0.16	0.17	-0.04
Emotionele Uitputting	-0.16	0	-0.13	0.17	0.02	0.09
Sociale Validiteit	0.02	0.28*	0.09	0.13	0.07	0.23*
Hyperactiviteit	0.07	-0.04	0.21	0.12	-0.19	-0.21
Emotionele Problemen	0.02	-0.09	-0.02	0.05	0.14	0
Gedragsproblemen	-0.16	-0.14	0.1	0.01	-0.37**	-0.38**

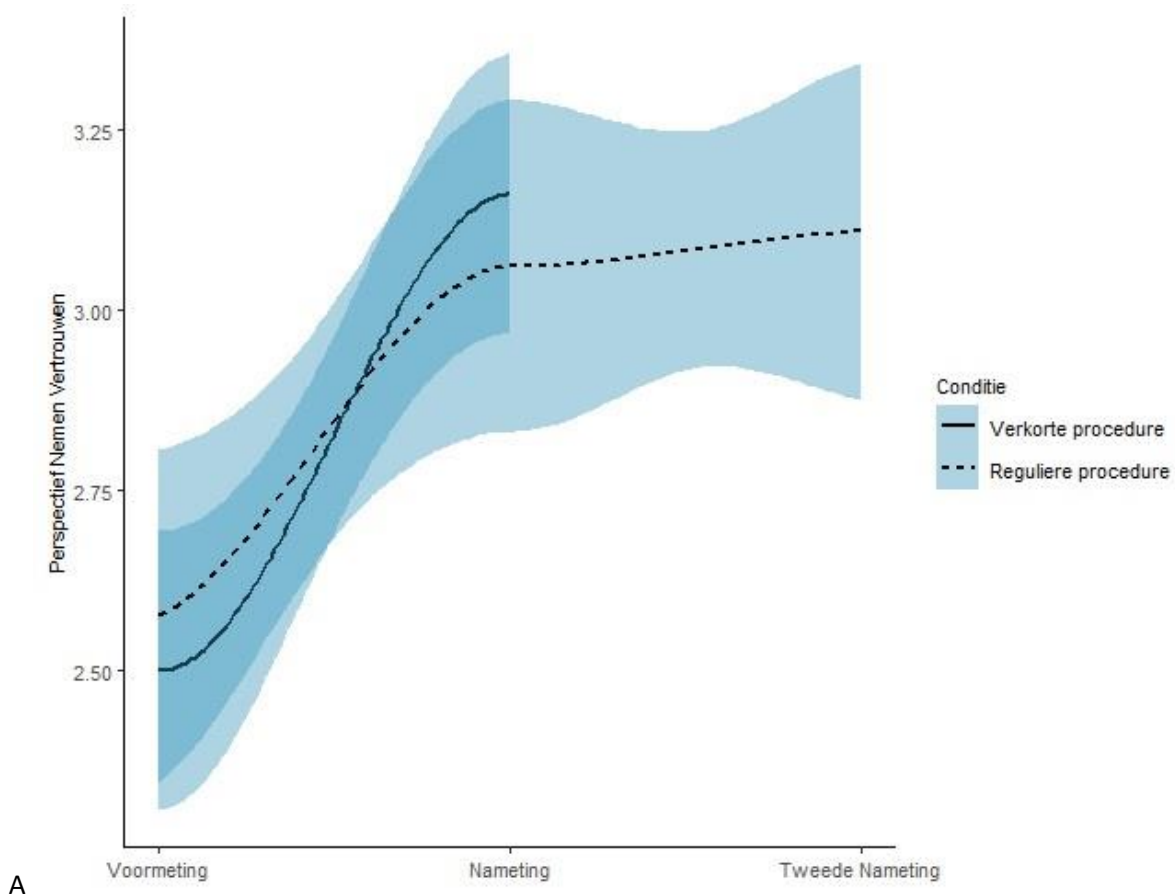
Noot. PN = Perspectief Nemen, Conditie = verkorte (0) of reguliere procedure (1), Functie = Regulier (1) of In Opleiding (2).

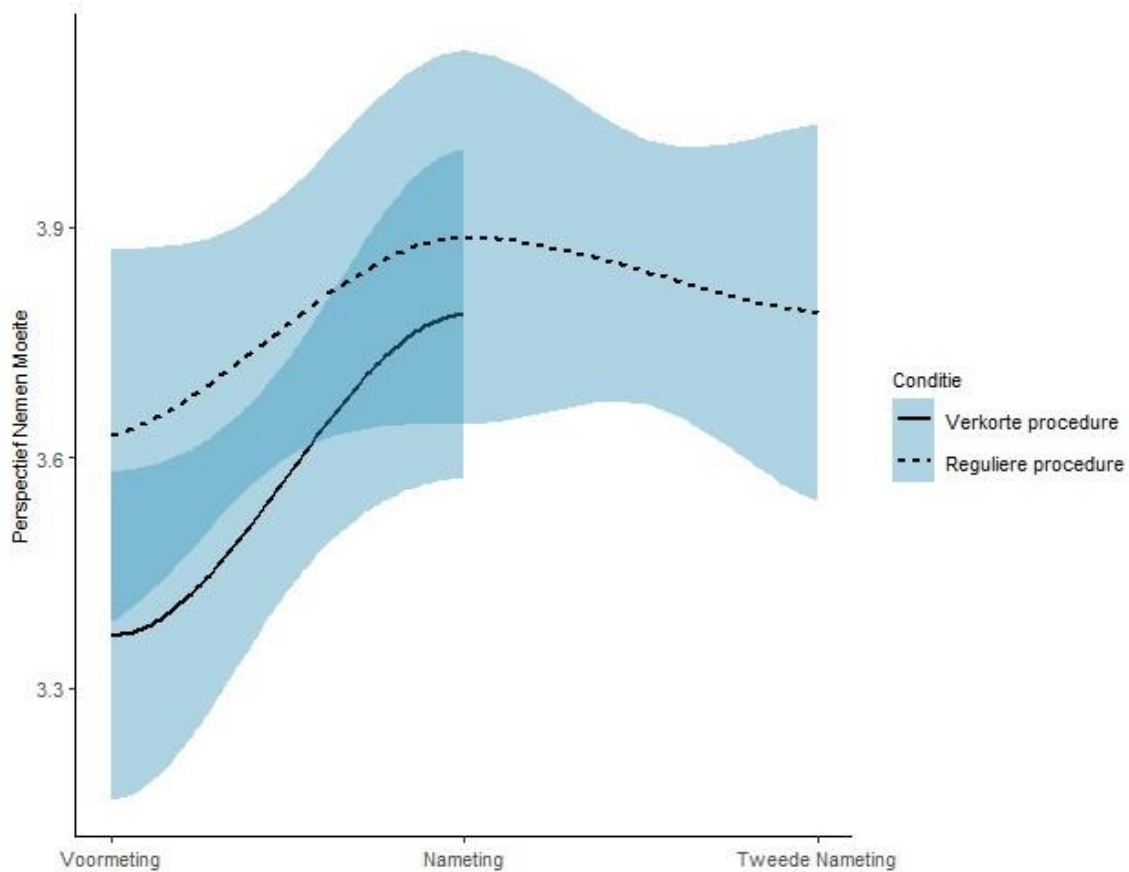
Onderzoeksvraag 1: Resulteert BeGRP in toename in perspectief nemen?

Voor- vs nameting

Zie Figuur 1A voor de ontwikkeling van het Vertrouwen van leraren dat ze het perspectief van de interventieerlering weten en Figuur 1B voor de ontwikkeling van de Moeite die leraren erin stoppen om het perspectief van de interventieerlering te achterhalen. Uit Tabel 3 blijkt het model met een random intercept voor Meting (Model 1.2 en 2.2) de beste model fit te hebben voor het beschrijven van de ontwikkeling van zowel het Vertrouwen (SPTC) als de Moeite (SPTE) in perspectief nemen van de voor- naar de nameting. Hieruit blijkt dat leraren op de nameting $b = .58$ (95% CI = [.40, .77], SE = .092) hoger scoorden op Vertrouwen dan op de voormeting ($t(110) = 6.297, p < .001, r = .51$). Ook op Moeite scoorden ze hoger op de nameting $b = .35$ (95% CI = [.14, .55], SE = .105) dan op de voormeting ($t(110) = 3.309, p = .001, r = .30$). Conditie had geen effect op het Vertrouwen of Moeite in perspectief nemen (SPTC: $b = -.01$, 95% CI = [-.28, .26], SE = .14, $r = .01$; SPTE: $b = .18$, 95% CI = [-.06, .41], SE = .12, $ps = n.s., r = .23$). Zowel Moeite als Vertrouwen in perspectief nemen nam dus toe na gebruik van BeGRP, maar er was hierbij geen verschil tussen de verkorte en de reguliere procedure van BeGRP.

Figuur 1. Ontwikkeling van Perspectief Nemen Vertrouwen (A) en Moeite (B) voor Verkorte (Ononderbroken Lijn) en Reguliere Procedure (Stippellijn) op Voormeting, Nameting en Tweede Nameting.





Sensitiviteitsanalyse

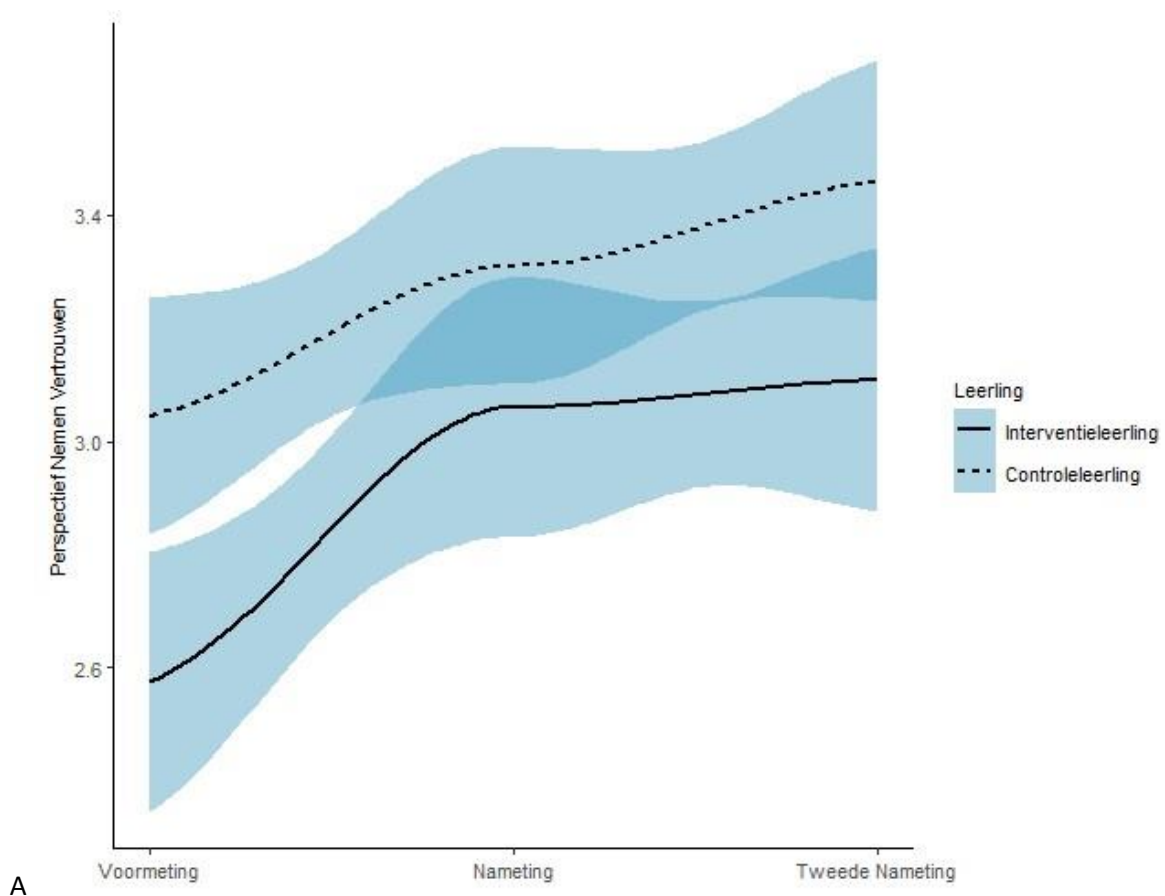
Door het toevoegen van de covariaten Sociale Validiteit, Functie en Gedragsproblemen werd het model niet beter voor Perspectief Nemen Vertrouwen (SPTC, zie Tabel 3) en marginaal significant beter voor Moeite (SPTEC, $p = .053$). Zowel Sociale Validiteit ($b = .12$, 95% CI = $[-.09, .34]$, $SE = .107$, $p = .267$, $r = .11$), Functie (95% CI = $[-.36, .47]$, $b = 1.06$, $SE = .216$, $p = .800$, $r = .04$), als Gedragsproblemen ($b = -.19$, 95% CI = $[-.44, .50]$, $SE = .127$, $p = .133$, $r = .14$) waren geen significante voorspellers van Vertrouwen. Voor Moeite waren Sociale Validiteit (95% CI = $[-.00, .39]$, $b = .19$, $SE = .102$, $p = .066$, $r = .19$) en Functie ($b = -.36$, 95% CI = $[-.71, -.02]$, $SE = .182$, $p = .055$, $r = .31$) marginaal significante voorspellers en Gedragsproblemen geen significante voorspeller ($b = .04$, 95% CI = $[-.20, .28]$, $SE = .122$, $p = .757$, $r = .03$). Leraren die de interventie meer omarmden leken iets hoger te scoren op de moeite die ze deden om het perspectief van de leerling te achterhalen (hoofdeffect, dus niet enkel op de nameting). En leraren in opleiding leken juist minder moeite te doen om het perspectief van de leerling te achterhalen.

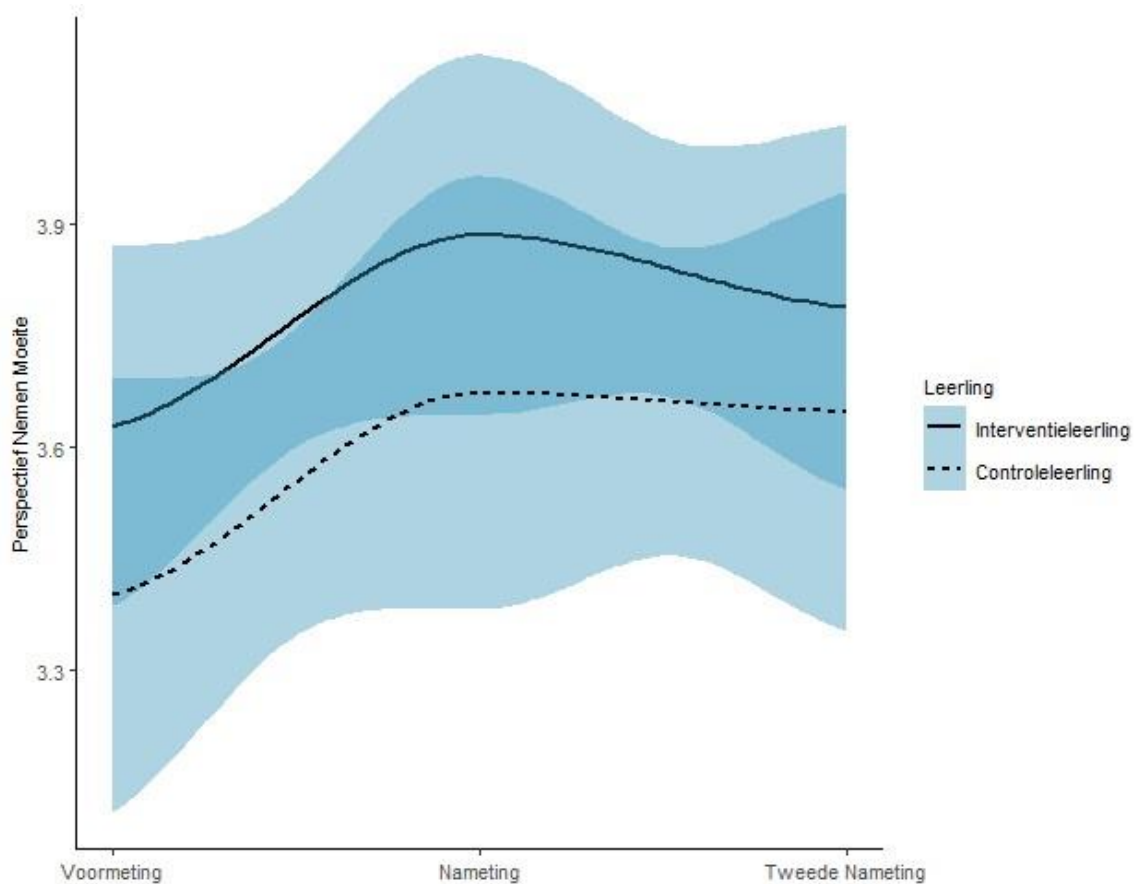
Tabel 3. Model Vergelijking voor de Voor vs Nameting Analyse en Sensitiviteitsanalyse met Vergelijking Tussen Voor- en Nameting voor Perspectief Nemen (Vertrouwen, SPTC en Moeite, SPTE) en Competentiebeleving (LTSES)

Model	Δ Model	AIC	BIC	Loglik	Deviance	Chisq	p
SPTC 1.1 Fixed intercept		323.75	335.79	-157.88	315.75		

	1.2	Random intercept	1.1	291.54	306.59	-140.77	281.54	34.213	<.001
	1.3	Random slope	1.2	295.49	316.57	-140.75	281.49	.047	.977
	1.4	RI + int	1.2	292.64	310.70	-140.32	280.64	.900	.343
	1.5	RS + int	1.2	296.59	320.68	-140.29	280.59	.947	.814
	1.6	RI + cov	1.2	292.12	316.10	-138.06	276.12	3.704	.295
SPTE	2.1	Fixed intercept		317.24	329.29	-154.62	309.24		
	2.2	Random intercept	2.1	308.69	323.74	-149.34	298.69	10.557	.001
	2.3	Random slope	2.2	312.66	333.74	-149.33	298.66	.027	.987
	2.4	RI + int	2.2	310.11	328.18	-149.06	298.11	.575	.448
	2.5	RS + int	2.2	314.08	338.17	-149.04	298.08	.606	.895
	2.6	RI + cov	2.2	300.30	324.27	-142.15	284.30	7.675	.053
LTSES	3.1	Fixed intercept		375.69	387.73	-183.84	367.69		
	3.2	Random intercept	3.1	362.82	377.87	-176.41	352.82	14.876	<.001
	3.3	Random slope	3.2	366.72	387.79	-176.36	352.72	.095	.953
	3.4	RI + int	3.2	364.42	382.48	-176.21	352.42	.396	.529
	3.5	RS + int	3.2	368.32	392.40	-176.16	352.32	.498	.919
	3.6	RI + cov	3.2	337.23	361.21	-160.61	321.23	28.488	<.001

Figuur 2. Ontwikkeling van Perspectief Nemen Vertrouwen (A) en Moeite (B) voor Interventie- (Ononderbroken Lijn) en Controleleerling (Stippellijn) op Voormeting, Nameting en Tweede Nameting.





B

Interventie- vs controleleerling

Zie Figuur 2A voor de ontwikkeling van het Vertrouwen in perspectief nemen en Figuur 2B voor de ontwikkeling van Moeite in perspectief nemen apart voor de interventie- en controleleerling. De vergelijken tussen de interventie en de controleleerling is enkel gedaan met de data van de leraren uit de reguliere procedure, die vragenlijsten over een controleleerling en een controleperiode hebben ingevuld. Voor het Vertrouwen wat leraren hebben in het achterhalen van het perspectief van de leerling (SPTC) blijkt uit Tabel 4 Model 4.8 het beste. Dit is een model met een random slope voor Meting (verschillen tussen interventiekoppels in toename over metingen), een random slope voor Leerling (verschillen tussen interventiekoppels in vertrouwen in interventie- versus controleleerling) en Gedragsproblemen als covariaat. Allereerst blijkt geen kwadratisch effect voor Meting, wat betekent dat de toename in Vertrouwen niet afvlakte na de interventieperiode, maar doorliep ($b = .25$, 95% CI = [.10, .41], $SE = .077$, $t(178) = 3.31$, $p = .004$, $r = .64$). Naast dit fixed effect van Meting was er een random effect voor Meting, wat betekent dat hoe sterk het Vertrouwen toenam over Meting tussen interventiekoppels varieerde ($Sd_{slope} = .263$). Hoe hoger de score op de voormeting van leraren in een interventiekoppel, hoe minder sterk hun toename over de metingen ($r = -.92$). Ten tweede is er geen interactie-effect gevonden tussen Leerling en Meting, wat betekent dat de toename in Vertrouwen in het leerlingperspectief niet verschilde tussen de interventie- en controleleerling. Het fixed effect voor Leerling van $b = .31$ (95% CI = [.08, .55], $SE = .118$, $t(178) = 16.86$, $p = .017$, $r = .54$) toont dat leraren op alle tijdstippen meer Vertrouwen hadden in het leerlingperspectief van de controleleerling dan die van de interventieleerling. Naast dit fixed effect voor Leerling, was er ook een random effect voor

Leerling, wat betekent dat intervisiekoppels varieerden in hun verschil in vertrouwen tussen interventie- en controleleerling ($Sd_{slope} = .389$). Alhoewel intervisiekoppels over het algemeen meer vertrouwen hadden in het innemen van het perspectief van de controleleerling dan bij de interventieleerling, was dit verschil kleiner wanneer hun vertrouwen t.a.v. de interventieleerling hoger was, en soms zelf hoger dan die voor de controleleerling ($r = -.76$). Ten slotte was er een fixed effect van Gedragsproblemen. Voor leerlingen die volgens de leraren meer Gedragsproblemen vertonen hadden leraren minder Vertrouwen dat ze het perspectief van de leerling kunnen achterhalen ($b = -.20$, 95% CI = $[-.39, -.02]$, SE = $.095$, $t(178) = -2.13$, $p = .036$, $r = .20$). Dus, los van het gebruik van BeGRP, hadden leraren over het algemeen meer vertrouwen in het leerlingperspectief van de controleleerling dan die van de interventieleerling, maar verschilde dit tussen lerarenkoppels. Ook hadden leraren meer vertrouwen in het leerlingperspectief bij leerlingen waarbij zij de aard van de gedragsproblemen minder ernstig vonden. Na gebruik van BeGRP was het vertrouwen in perspectief nemen voor zowel de intervisie- als de controleleerling toegenomen en nam deze verder toe gedurende de 3 weken na gebruik van BeGRP, maar varieerde de mate van toename tussen lerarenkoppels.

Voor de Moeite die leraren stoppen in het achterhalen van het leerlingperspectief (SPTE) heeft het model met een fixed intercept (Model 5.1) de beste fit. De Moeite die een leraar doet in perspectief nemen leek dus niet te veranderen na gebruik van de interventie, noch verschillend te zijn voor de interventie- of de controleleerling (zie Figuur 2B).

Tabel 4. Model Vergelijking voor Interventie vs Controle Analyse met Vergelijking Tussen Voor-, Eerste en Tweede Nameting en Vergelijking Tussen Interventie- en Controleleerling voor Perspectief Nemen (Moeite, SPTC en Vertrouwen, SPTE) en Competentiebeleving (LTSES)

	Model	Δ Model	AIC	BIC	Loglik	Deviance	Chisq	p
SPTC	4.1 FI		400.54	410.37	-197.27	394.54		
	4.2 RI <i>Meting</i>	4.1	381.85	394.96	-186.93	373.85	20.687	<.001
	4.3 RI <i>Meting</i> ²	4.2	381.72	398.11	-185.86	371.72	2.129	.145
	4.4 RS <i>Meting</i>	4.1	379.61	399.28	-183.81	367.61	6.239	.044
	4.5 RS <i>Meting</i> + RI	4.4	360.57	383.51	-173.28	346.57	21.045	<.001
	<i>Leerling</i>							
	4.6 RS <i>Meting</i> + int	4.5	362.15	388.37	-173.07	346.15	.420	.517
	<i>Leerling</i>							
	4.7 RS <i>Meting</i> + RS	4.5	351.95	384.73	-165.97	331.95	14.619	.002
<i>Leerling</i>								
4.8 RS <i>Meting</i> + RS	4.7	349.38	385.44	-163.69	327.38	4.566	.033	
<i>Leerling</i> + cov gedrag								
SPTE	5.1 FI		447.94	457.77	-220.97	441.94		
	5.2 RI <i>Meting</i>	5.1	446.87	459.98	-219.44	438.87	3.066	.080
	5.3 RI <i>Meting</i> ²	5.1	446.66	463.05	-218.33	436.66	2.205	.138
	5.4 FI + RS <i>Meting</i>	5.1	450.92	467.31	-220.46	440.92	1.012	.603
	5.5 RI <i>Leerling</i>	5.1	446.24	459.35	-219.12	438.24	3.696	.055
	5.6 int <i>Leerling</i>	5.1	446.98	466.65	-217.49	434.98	6.955	.073
	5.7 RS <i>Leerling</i>	5.1	451.64	468.03	-220.82	441.64	.292	.864
	5.8 cov gedrag	5.1	450.21	482.99	-215.10	430.21	11.729	.110
LTSES	6.1 FI		549.46	559.30	-271.73	543.46		

6.2 RI <i>Meting</i>	6.1	547.24	560.36	-269.62	539.24	4.218	.040
6.3 RI <i>Meting</i> ²	6.2	548.09	564.48	-269.04	538.09	1.156	.282
6.4 RS <i>Meting</i>	6.2	551.01	570.68	-269.51	539.01	.229	.892
6.5 RI <i>Meting</i> + RI <i>Leerling</i>	6.2	529.07	545.46	-259.53	519.07	20.178	<.001
6.6 RI <i>Meting</i> + int <i>Leerling</i>	6.5	530.28	549.95	-259.14	518.28	.783	.376
6.7 RI <i>Meting</i> + RS <i>Leerling</i>	6.5	519.54	542.49	-252.77	505.54	13.526	.001
6.8 RI <i>Meting</i> + RS <i>Leerling</i> + cov gedrag	6.7	466.07	492.29	-225.03	450.07	55.474	<.001
6.9 RI <i>Meting</i> + RI <i>Leerling</i> + cov gedrag	6.7	465.80	485.47	-226.90	453.80	65.266	<.001
6.8 RI <i>Meting</i> + RS <i>Leerling</i> + cov gedrag	6.9	466.07	492.29	-225.03	450.07	3.734	.155

Onderzoeksvraag 2: Resulteert BeGRP in toename in competentiebeleving?

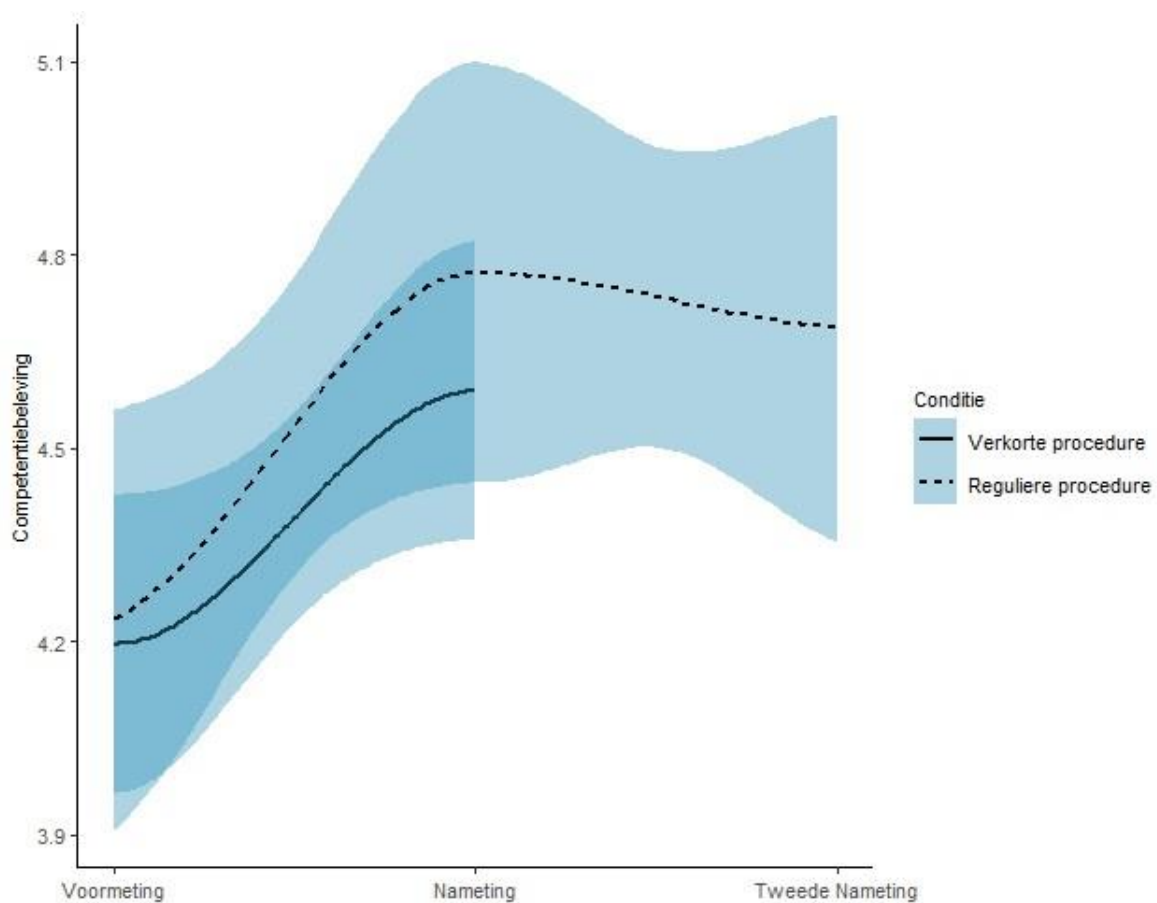
Voor- vs nameting

Zie Figuur 3 voor de ontwikkeling van competentiebeleving. Uit tabel 3 blijkt het model met een random intercept voor *Meting* (Model 3.2) de beste model fit te hebben om de ontwikkeling van Competentiebeleving van voor- naar nameting ten aanzien van de interventieerling te beschrijven (zie ook Figuur 3). Hieruit blijkt dat leraren op de nameting $b = .46$ (95% CI = [.23, .68], SE = .115) hoger scoorden op Competentiebeleving dan op de voormeting ($t(110) = 3.971$, $p = <.001$, $r = .35$). Conditie had geen effect ($b = .13$, 95% CI = [-.23, .49], SE = .18, $ps = n.s.$, $r = .11$). Dus, net zoals bij Perspectief nemen Moeite en Vertrouwen, was na gebruik van BeGRP de Competentiebeleving van leraren toegenomen, waarbij er geen verschillen waren tussen de verkorte en de reguliere procedure van BeGRP.

Sensitiviteitsanalyse

Het model met covariaten Sociale Validiteit, Functie en Gedragsproblemen was beter (zie Tabel 3) dan alleen een model met random intercept voor *Meting* en covariaat Conditie. In dit geval was er wel een effect van Conditie ($b = .41$, 95% CI = [.06, .75], SE = .181, $p = .031$, $r = .34$) en tevens van Sociale Validiteit ($b = .30$, 95% CI = [.06, .54], SE = .125, $p = .020$, $r = .22$) en Gedragsproblemen ($b = -.71$, 95% CI = [-1.00, -.42], SE = .149, $p < .001$, $r = .40$). Leraren die de interventie meer omarmden scoorden hoger op Competentiebeleving, evenals leraren die in de verkorte procedure volgden (beiden een hoofdeffect, dus niet enkel op de nameting). Leraren scoorden lager op Competentiebeleving richting een specifieke leerling wanneer de leraar de aard van de Gedragsproblemen van de leerling ernstiger vond.

Figuur 3. Ontwikkeling van Competentiebeleving voor Verkorte (Ononderbroken Lijn) en Reguliere Procedure (Stippellijn).

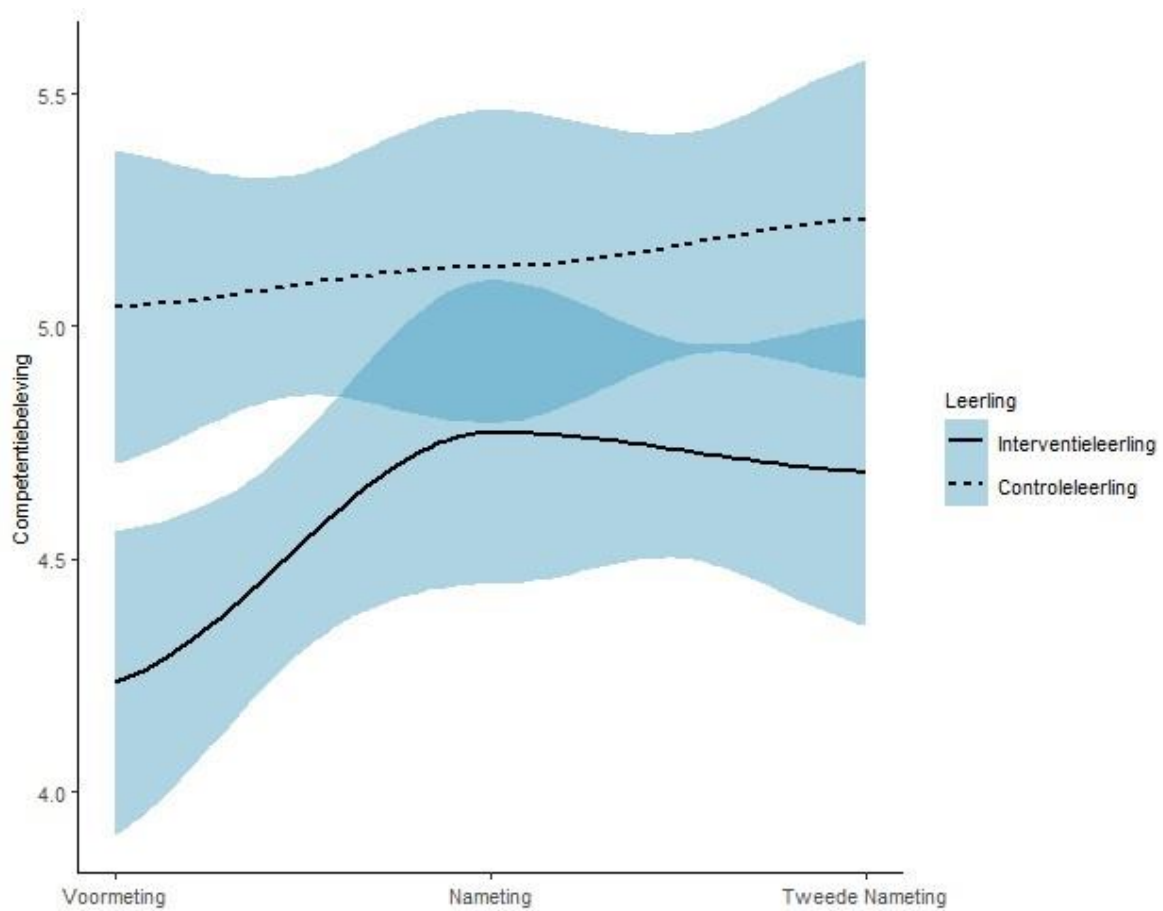


Interventie- vs controleleerling

Zie Figuur 4 voor de ontwikkeling van competentiebeleving, apart voor de intervisie- en controleleerling. De vergelijking tussen de interventie- en controleleerling is enkel gedaan met de data van de leraren uit de reguliere procedure, die vragenlijsten over een controleleerling en een controleperiode hebben ingevuld. Uit Tabel 4 bleek in eerste instantie het model met random intercept voor Meting en random slope voor Leerling (Model 6.7) het beste model, maar na toevoeging van de covariaat Gedragsproblemen het model met random slope voor Leerling (Model 6.8) niet beter dan het model met random intercept voor Leerling (Model 6.9). Net zoals bij Perspectief Nemen (Vertrouwen en Moeite) zien we hier ook geen kwadratisch effect, wat betekent dat de toename in Competentiebeleving niet afvlakte na de interventieperiode maar doorliep $b = .16$ (95% CI = [.03, .29], SE = .065, $t(178) = 2.47$, $p = .015$, $r = .18$). Daarnaast is ook hier geen interactie-effect gevonden tussen Leerling en Meting, wat betekent dat de toename in Competentiebeleving niet verschilde tussen de interventie- en controleleerling. Het fixed effect voor Leerling van $b = .35$ (95% CI = [.14, .56], SE = .108, $t(178) = 3.206$, $p = .002$, $r = .23$) toont dat leraren een hogere competentiebeleving ervaren bij de controleleerling in vergelijking tot de interventieleerling. Voor leerlingen die volgens de leraren meer Gedragsproblemen vertonen hadden leraren een lagere Competentiebeleving ($b = -1.10$, 95% CI = [-1.34, -.85], SE = .126, $t(178) = -8.71$, $p < .001$, $r = .55$). Dus,

Ios van het gebruik van BeGRP, voelden leraren zich competent in het ondersteunen van de controleleerling dan de interventieleerling en in het ondersteunen van leerlingen waarbij ze de gedragsproblemen minder ernstig vonden. Na gebruik van BeGRP was de competentiebeleving van leraren richting zowel de interventie- als de controleleerling toegenomen en liep deze toename verder door gedurende de 3 weken na gebruik van BeGRP.

Figuur 4. Ontwikkeling van Competentiebeleving voor Interventie- (Ononderbroken Lijn) en Controleleerling (Stippellijn).



Conclusies en discussie

Leraren kunnen ondersteund worden bij leerlingen met lastig gedrag door bewust het perspectief van leerlingen in te nemen, zoals via BeGRP.

Bewust het perspectief van leerlingen innemen kan leraren helpen af te stemmen op de behoeften van leerlingen met gedragsproblemen, zoals angstig, druk, dwars of agressief gedrag (Brinkworth & Gehlbach, 2015; Gehlbach et al., 2023). Echter, tot nu toe is er nog weinig onderzoek naar perspectief nemen in de onderwijscontext, en bleken er nauwelijks hulpmiddelen beschikbaar voor leraren om perspectief nemen te stimuleren. Daarom hebben wij in co-design met de onderwijspraktijk BeGRP ontwikkeld, waarmee leraren in een intervisiecontext via zes stappen ondersteund worden om bewust het perspectief van de leerling in te nemen. Doel van het huidige onderzoek was om te toetsen in hoeverre BeGRP leraren helpt om beter het perspectief van de leerling in te nemen, en in hoeverre dit bijdraagt aan meer sensitief handelen en een grotere competentiebeleving van leraren bij leerlingen met gedragsproblemen. Vanuit het voorliggende onderzoek bij 75 leraren en leraren in opleiding komen eerste indicaties naar voren dat BeGRP leraren helpt om zich beter te verplaatsen in de leerling en de competentiebeleving van leraren vergroot. Ook lijkt BeGRP leraren te ondersteunen om deze vaardigheden breder in te zetten bij andere leerlingen.

In hoeverre draagt BeGRP bij aan meer perspectief nemen bij leraren?

Toename in perspectief nemen

Zowel vertrouwen in perspectief nemen als moeite om perspectief te nemen nam toe na gebruik van BeGRP.

Onze eerste onderzoeksvraag was in hoeverre BeGRP bijdraagt aan de moeite die leraren doen om perspectief te nemen en aan hun vertrouwen in hun vaardigheid om perspectief te nemen. We hebben eerste aanwijzingen dat het toepassen van BeGRP bijdraagt aan een toename van perspectief nemen. Zowel de moeite om perspectief te nemen nam toe over tijd, als ook het vertrouwen van leraren dat zij in staat waren het perspectief van de leerling in te nemen. Dit is in lijn met eerder onderzoek waarin een interventie werd getoetst waarbij leraren getraind werden om perspectief te nemen via deels vergelijkbare stappen als die in BeGRP (zie Gehlbach et al., 2023). Deze toename was aanwezig tijdens de interventieperiode, en zette zich daarna ook voort. Dit effect was gemiddeld sterk, leraren scoorden op de nameting bijna een halve punt hoger dan op de voormeting (5-puntsschaal) wat betreft de moeite om perspectief te nemen, en ruim een halve punt meer op vertrouwen om perspectief te nemen. Eenzelfde toename in vertrouwen was te zien in de periode na afloop van gebruik van BeGRP vanaf de eerste nameting naar de tweede nameting. Mogelijk versterken moeite en vertrouwen in perspectief nemen elkaar. Meer moeite om perspectief te nemen kan leiden tot meer vertrouwen in de eigen vaardigheden, omdat leerlingen zich mogelijk meer openstellen voor de leraar als zij merken dat de leraar meer moeite doet om zich in hen te verplaatsen (Gehlbach et al., 2023). Anderzijds kan een verhoogd vertrouwen in vaardigheden de motivatie om het perspectief van leerlingen in te nemen stimuleren (Gehlbach et al., 2015). Onze

bevindingen sluiten hierbij aan en wijzen erop dat BeGRP kan bijdragen aan meer en mogelijk beter perspectief nemen.

Vertrouwen bij interventie- en controleleerling

Leraren ervaren bij sommige leerlingen minder vertrouwen in het kunnen innemen van het perspectief van de leerling, zoals bij leerlingen met meer gedragsproblemen. Vertrouwen in perspectief nemen nam evenveel toe met betrekking tot de interventieleerling als bij andere leerlingen die niet waren besproken met BeGRP.

De resultaten laten zien dat vertrouwen in perspectief nemen leerlingsspecifiek is, want leraren rapporteerden al op de voormeting minder vertrouwen bij leerlingen met meer gedragsproblemen en minder vertrouwen bij de interventieleerlingen dan de controleleerlingen. Het gerapporteerde vertrouwen in de controleleerling lag gemiddeld 0.3 punten hoger (5-puntsschaal), dan het vertrouwen in interventieleerlingen. Dit was een groot effect. Het verschil in vertrouwen tussen interventie- en controleleerling kan verklaard worden vanuit het onderzoeksdesign. Leraren hebben zelf hun interventieleerling uitgekozen en vermoedelijk gekozen voor de leerling waarbij ze het minst zeker waren van het perspectief van de leerling en waarbij ze mogelijk meer gedragsproblemen ervaarden. Wel nam het vertrouwen in perspectief nemen ten aanzien van zowel interventie- als controleleerlingen in gelijke mate toe na gebruik van BeGRP. Conform onze hypothese en ander interventieonderzoek (Bosman et al., 2021) zijn dit aanwijzingen dat er sprake kan zijn van een 'spill-over' effect naar andere leerlingen in de klas en dat BeGRP mogelijk bij kan dragen aan bredere professionalisering van leraren.

Moeite bij interventie- en controleleerling

Leraren stopten evenveel moeite in het achterhalen van het leerlingperspectief bij alle leerlingen, zowel interventie- als controleleerling.

In tegenstelling tot vertrouwen in perspectief nemen welke leerlingsspecifiek lijkt, zien we dat leraren evenveel moeite leken te doen om zich te verplaatsten in het perspectief van zowel de interventie- als controleleerling. Dat leraren evenveel moeite doen bij verschillende leerlingen in de klas is opvallend, aangezien onderzoek van Gehlbach et al., (2022) uitwijst dat leraren die een interventie krijgen meer *moeite* doen om bij interventieleerlingen perspectief te nemen en meer *vertrouwen* hebben dan leraren die geen interventie krijgen. Onze bevindingen lijken de bevindingen van Gehlbach et al. (2022) uit te breiden: Leraren die een interventie krijgen zijn bij *alle* leerlingen meer geneigd om moeite te doen, en niet enkel ten opzichte van een interventieleerling. Dit wijst erop dat het stimuleren van perspectief nemen de 'knop' kan aanzetten om daadwerkelijk de vaardigheid in perspectief nemen te benutten (Davis et al., 1996; Galinsky et al., 2005; Ickes, 1997).

In hoeverre neemt de competentiebeleving van leraren toe met behulp van BeGRP?

Toename competentiebeleving

De competentiebeleving van leraren nam toe na gebruik van BeGRP.

Onze tweede onderzoeksvraag was in hoeverre perspectief nemen van leraren samenhangt met hun competentiebeleving bij leerlingen. De verwachting was dat als leraren meer perspectief gaan nemen, zij zich competentier voelen (zie Spilt et al., 2012; Bosman et al., 2021). Het stimuleren van perspectief nemen via BeGRP leek in ons onderzoek inderdaad bij te dragen aan een toename van competentiebeleving van leraren naar deze specifieke leerlingen. Leraren scoorden op de nameting ongeveer een halve punt (7-puntsschaal) hoger op competentiebeleving dan op de voormeting. Dit was een gemiddeld sterk effect. Er was geen verschil in toename tussen de interventie- en controleleerling. Wel voelden leraren zich gemiddeld genomen minder competent bij leerlingen met meer gedragsproblemen: Ze scoorden bijna een punt lager op competentiebeleving wanneer ze de leerling een punt hoger scoorden op gedragsproblemen (3-puntsschaal). Een verklaring voor een toename van de competentiebeleving van de leraar kan zijn dat leraren middels perspectief nemen beter weten waar de leerling behoefte aan heeft en hier beter op kunnen afstemmen (zie Brinkworth & Gehlbach, 2015; Chang & Davis, 2009; Galinsky et al., 2005). Ook kan het zijn dat de relatie met de leerling beter wordt als leraren meer perspectief proberen te nemen, omdat mentale representaties over de leerling veranderen. Zo kan gedrag dat eerder gelabeld werd als ongemotiveerd, nu gezien worden als een uiting van onbegrip of moeite met de concentratie. Door een positievere relatie kunnen gedragsproblemen van de leerling afnemen (zie Spilt & Koomen; 2022) of als minder storend worden ervaren. Een andere verklaring voor een toename in competentiebeleving is het feit dat BeGRP uitnodigt om het probleem te delen met een collega en het probleem actief aan te pakken. Zowel het delen van gevoelens, het ervaren van steun, als ook een actieve aanpak kan al maken dat leraren zich competentier voelen om situaties met de leerling aan te pakken. Het creëren van meer afstand tot het probleem met de leerling middels reflectie kan daarnaast helpen om negatieve mentale representaties van de leraar met betrekking tot zichzelf te herlabelen (zie Spilt & Koomen, 2022). Gedachtes over zichzelf als 'incompetent' kunnen vervangen worden door 'wat kan ik doen om deze leerling te ondersteunen?'. Alles bij elkaar kan de intervisievorm van BeGRP bijdragen aan de competentiegevoelens van leraren, maar ook kunnen de specifieke componenten binnen BeGRP die perspectief nemen bevorderen hieraan bijdragen.

Ontwikkeling na afloop interventie

Zowel vertrouwen in perspectief nemen als competentiebeleving bleef toenemen na afloop van de interventie BeGRP.

De groei in competentiebeleving was zowel aanwezig tijdens interventieperiode van drie weken, als in de drie weken daarna. Dit is vergelijkbaar met de doorlopende toename in het vertrouwen in perspectief nemen na de interventie. Enerzijds kan dit duiden op een doorloop van het interventie-effect omdat leraren hun handelen kunnen blijven aanscherpen op hernieuwde inzichten

in het perspectief van de leerling. Anderzijds kan het ook zijn dat deze doorlopende ontwikkeling wijst op een effect van herhaalde meting of de normale ontwikkeling van leraren beschrijft. Echter, visuele inspectie van Figuur 2 (vertrouwen) en Figuur 4 (competentiebeleving) laat bij de interventieleerling wel een duidelijke afvlakking zien van het interventie-effect en juist een doorloop bij de controleleerling. Dat dit verschil niet statistisch significant is komt mogelijk door het lage aantal participanten dat aan de reguliere procedure heeft deelgenomen. Daarmee lijkt het waarschijnlijk dat er wel degelijk sprake is van een doorloop van een interventie-effect, maar dat dit vooral wijst op het spill-over effect, waarbij de leraar geleerde vaardigheden bij de interventieleerling kan toepassen op andere leerlingen.

Verschillen tussen leraren

Verschillen tussen intervisiekoppels

Leraren verschillen in perspectief nemen. Het niveau van perspectief nemen van leraren binnen een intervisiekoppel leek onderling samen te hangen, mogelijk afhankelijk van hoe het gesprek met BeGRP verliep.

Er zijn verschillen tussen intervisiekoppels op het gebied van perspectief nemen en competentiebeleving. Leraren hebben BeGRP in tweetallen in een intervisiesetting gebruikt. Voor de kleinere groep leraren die aan de reguliere (langere) procedure hebben deelgenomen bleek dat een deel van de variantie verklaarbaar was door verschillen tussen intervisiekoppels (ICC). Dit betekent dat leraren binnen een intervisiekoppel meer met elkaar overeenkwamen op het gebied van vertrouwen in perspectief nemen en competentiebeleving. Dit gold niet voor moeite doen om het perspectief in te nemen. Daarnaast kwam naar voren dat er bij sommige intervisiekoppels meer groei te zien was in het vertrouwen om perspectief te nemen dan binnen andere intervisiekoppels. Dit kan te maken hebben met het feit dat leraren elkaar beïnvloeden tijdens het gesprek, de veiligheid of sfeer tijdens het gesprek, of dat de kwaliteit van de gesprekken afhankelijk is van de gespreksvaardigheden van het intervisiekoppel. Tevens kan het zijn dat leraren een intervisiekoppel maken met een collega die op hen lijkt omdat zij deze collega prettig vinden in de samenwerking (Similarity-Attraction Theory; Byrne, 1997; Montoya, & Horton, 2012).

Verschillen tussen leraren

Leraren verschillen in de mate waarin zij perspectief namen en zich competent voelden ten aanzien van een specifieke leerling. Leraren die BeGRP meer omarmden en leraren die gedragsproblemen van leerlingen als minder ernstig ervaren voelden zich competent. Leraren die BeGRP meer omarmden en leraren die niet meer in opleiding waren leken meer moeite te doen om het perspectief van de leerling te achterhalen.

Naast verschillen tussen intervisiekoppels zijn er verschillen tussen individuele leraren. Leraren die de interventie meer omarmden voelden zich iets competent en leken ook meer moeite te doen het perspectief van de leerling in te nemen. Enerzijds kan het dus zo zijn dat leraren die

merken dat BeGRP goed voor hen werkt, naderhand positiever over BeGRP zijn. Anderzijds kan het zijn dat leraren die positiever over BeGRP zijn, ook meer uit de interventie halen. Opvallend is dat leraren in opleiding minder moeite leken te doen om het perspectief van de leerling in te nemen, dan leraren met meer ervaring. Mogelijk ervaren leraren in opleiding in de complexiteit van het lesgeven minder ruimte om stil te staan bij het leerlingperspectief. Waar meer ervaren leraren met een hogere competentiebeleving mogelijk beter af kunnen stemmen op de signalen en behoeften van de leerling bijvoorbeeld door meer te differentiëren in de klas (Zee & Koomen, 2016), zijn leraren in opleiding nog meer gefocust op beheersing en voelen daardoor minder ruimte om leerlinggericht te werken (Woolfolk & Hoy, 1990). Ten slotte voelden leraren zich minder competent en hadden ze minder vertrouwen in het perspectief nemen bij leerlingen waarbij ze meer gedragsproblemen ervaarden. Dit is in lijn met eerder onderzoek die een lagere mate van competentiebeleving vond bij leerlingen met gedragsproblemen, voornamelijk externaliserend gedrag (Zee et al., 2016). Enerzijds kan het lagere competentiegevoel voortkomen vanuit handelingsverlegenheid om met de gedragsproblematiek om te gaan. Anderzijds kan een lager competentiegevoel samenhangen met minder effectief klassenmanagement en/of een meer conflictueuze leraar-leerlingrelaties, waardoor gedragsproblemen versterkt worden (Poulou, 2017; Poulou et al., 2019). Daarnaast kunnen leraren die zich competentier voelen of meer vertrouwen hebben in perspectief nemen de gedragsproblemen van leerlingen als minder ernstig beleven. Zo geloofden leraren die zich minder competent voelden dat leerlingen meer controle hadden over hun gedragsproblemen (Liljequist & Renk, 2007). Hierdoor kan het zijn dat leraren die zich minder competent voelen de gedragsproblemen van een leerling als ernstiger ervaren (Kokkinos et al., 2005). Alles bij elkaar genomen lijkt het belangrijk te zijn om een positieve mindset ten aanzien van de interventie te stimuleren en leraren ruimte te geven om met de interventie te werken.

Sterke kanten en beperkingen

BeGRP is een laagdrempelig stappenplan die gratis beschikbaar is voor leraren. Er is vervolgonderzoek nodig onder een controlegroep en bij leraren met meer ervaring voor de klas om stelliger te kunnen zijn over de effectiviteit van BeGRP.

Dit onderzoek heeft een aantal sterke kanten, maar ook een aantal beperkingen. Een sterke kant is dat dit een van de eerste onderzoeken is naar een interventie voor leraren om perspectief nemen te stimuleren. Perspectief nemen lijkt tot nog toe een onderbelicht onderwerp, terwijl het veel potentie heeft om leraren te ondersteunen beter af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. BeGRP is daarnaast laagdrempelig toepasbaar en is vrij toegankelijk voor leraren, in tegenstelling tot de beschikbare veelal tijdrovende en dure interventies. Een eerste beperking van het onderzoek is dat binnen de steekproef het aantal leraren in opleiding relatief groot is in vergelijking tot leraren die al meerdere jaren leservaring hebben. Anderzijds is het juist belangrijk om leraren in opleiding al te leren moeite te doen om het perspectief van de leerling in te nemen als middel om op de onderwijsbehoeften van de leerling af te stemmen, zodat ze deze vaardigheid vanaf de start toepassen in hun klas. Een tweede beperking is dat de moeite om perspectief te nemen geïnventariseerd is via zelfrapportage. Zelfrapportage is een accuraat middel om vertrouwen in perspectief nemen en competentiebeleving te meten, maar mogelijk minder geschikt als objectieve maat van de moeite die een leraar doet. Het is daarom mogelijk dat leraren zelf denken dat zij

evenveel moeite doen om zich in het perspectief van verschillende leerlingen in hun klas te verplaatsen, maar dat deze moeite in de praktijk toch niet bij elke leerling hetzelfde is. Observaties zouden beter geschikt zijn om moeite te meten, maar een construct als perspectief nemen wat zich vooral in het hoofd afspeelt leent zich hier slecht voor. Een derde limitatie is dat de werving tijdens het onderzoek negatief werd beïnvloed door de naweën van COVID-19 in het klaslokaal, waardoor leraren minder mogelijkheden hadden om andere activiteiten naast lesgeven aan te gaan. Hierdoor hebben we ook concessies moeten doen aan het design. Binnen het originele design werd bij de helft van de leraren gedurende de eerste periode geen interventie ingezet als controleperiode. Dit onderdeel van het design is echter komen te vervallen waardoor een controleperiode ontbreekt. Dit maakt dat we minder stellig kunnen zijn in onze uitspraken over effectiviteit. Vervolgonderzoek met een controlegroep is daarom belangrijk en staat gepland.

Praktische implicaties

BeGRP kan leraren de gelegenheid, motivatie en middelen bieden om zich te verplaatsen in leerlingen met probleemgedrag en zo te komen tot nieuwe inzichten in de ondersteuning van leerlingen.

Op basis van de bestaande onderzoeken (bijv. Gehlbach et al, 2023) en onze eigen eerste resultaten lijkt het dat perspectief nemen, middels BeGRP, eraan bijdraagt dat leraren de gelegenheid, motivatie, en middelen hebben om zich in de leerling te verplaatsen. De literatuur wijst erop dat dit ook belangrijke randvoorwaarden zijn voor perspectief nemen (Epley et al., 2004). Dit is een belangrijke bevinding omdat in het dagelijks handelen perspectief nemen niet zomaar vanzelfsprekend is en leraren terugvallen op onbewuste mentale representaties van de leerling die gevoelig zijn voor biases, oftewel olifantenpaadjes zoals stereotypering en attributiebias; Chambers & Davis, 2012; Chang & Davis, 2009). Het is dus veelbelovend dat deze automatische processen beïnvloed kunnen worden door bewust perspectief nemen te stimuleren.

Het lijkt vooral belangrijk dat leraren moeite doen en vertrouwen hebben in hun vaardigheden om zich in de leerling te verplaatsen (Gehlbach, Young & Roan, 2012). Echter, een overmatige hoeveelheid van vertrouwen kan averechts werken, omdat dit kan leiden tot zelfoverschatting en ten koste kan gaan van de vaardigheid om meer hypothesen te genereren over het gedrag van de leerling (Gehlbach, Young & Roan, 2012). Het open staan voor een ander perspectief kan leraren meer ruimte geven om te blijven proberen af te stemmen op de leerling en op deze wijze sensitiever te handelen. Door dit proces waarin de leraar moeite doet om de leerling te begrijpen, open staat voor andere zienswijzen dan de eigen indruk en de eigen hypothesen over het gedrag elke keer bijstelt, wordt de leraar ook steeds accurater in het innemen van het perspectief (Gehlbach, Young & Roan, 2012). Leerlingen voelen zich hierdoor beter gehoord, en de leraar kan samen met de leerling zoeken naar wat zij nodig hebben.

Conclusies

Er zijn theoretische en eerste empirische aanwijzingen dat BeGRP effectief is voor leraren in de omgang met lastig gedrag in de klas.

Doel van het huidige onderzoek was om te toetsen in hoeverre BeGRP bij kan dragen aan perspectief nemen van leraren, hun competentiebeleving en sensitieve handelingsstrategieën bij leerlingen met gedragsproblemen. We kunnen concluderen dat er eerste aanwijzingen zijn dat BeGRP bijdraagt aan het vertrouwen dat leraren hebben dat ze perspectief kunnen nemen en aan hun competentiebeleving ten aanzien van de leerling. Ook zien we aanwijzingen dat BeGRP breder, ook bij andere leerlingen dan de leerling waar de leraar zich op richt in de intervisie, bijdraagt aan de professionalisering van leraren. Vervolgonderzoek is nodig om deze veelbelovende eerste resultaten te bevestigen.

Referenties

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review, 34*, 1177-1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Batson, C. D., Early, S., & Salvarani, G. (1997). Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*, 751-758. <https://doi.org/10.1177/0146167297237008>
- Behling, O., & Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: problems and solutions, Vol. 07–133*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Bosman, R. J., Zee, M., and Koomen, H. M. Y. (2019). Do teachers have different mental representations of relationships with children in cases of hyperactivity versus conduct problems? *School Psychology Review, 48*, 333–347. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0086.V48-4>
- Bosman, R. J., Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology, 87*, 28-47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Neugebauer, S. R., Riley-Tillman, C. (2013). Assessing influences on intervention implementation: Revision of the Usage Rating Profile-Intervention. *Journal of School Psychology, 51*, 81-96. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.08.006>
- Brinkworth, M. E., & Gehlbach, H. (2015). Perceptual barriers to teacher-student relationships: Overcoming them now and in the future. In C. Rubie-Davies & J. M. Stephens (Eds.), *The Social Psychology of the Classroom International Handbook* (pp. 198–208). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315716923>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 793-828). New York: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Byrne, D. (1997). An overview (and underview) of research and theory within the attraction paradigm. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 417-431. <https://doi.org/10.1177/0265407597143008>
- Chambers, J. R., & Davis, M. H. (2012). The role of the self in perspective-taking and empathy: Ease of self-simulation as a heuristic for inferring empathic feelings. *Social Cognition, 30*, 153-180. <https://doi.org/10.1521/soco.2012.30.2.153>
- Chang, M.-L., & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/students. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 95-127). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_6

- Cumming, G. (2014). The new statistics: Why and how. *Psychological Science*, *25*, 7–29.
<http://dx.doi.org/10.1177/0956797613504966>
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, *10*, 85–94.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 713-726. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.713>
- Davis, M. H., Soderlund, T., Cole, J., Gadol, E., Kute, M., Myers, M., & Weihing, J. (2004). Cognitions associated with attempts to empathize: How do we imagine the perspective of another? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *30*, 1625-1635.
<https://doi.org/10.1177/0146167204271183>
- Endedijk, H. M., de Swart, F., Molenaar, J., Hammer, A., Laros, N., Pranger, S., van der Stelt, E., van Rossum, S., van Genderen, A., van Hout, G., Zee, M., & Mainhard, T. (2023). BeGRP. Bekwaam in Gedrag: Responsief door Perspectief. <https://hdl.handle.net/1887/3629735>
- Epley, N., Keysar, B., van Boven, L., Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*, 327-339.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.3.327>
- Eyal, T., Steffel, M., & Epley, N. (2018). Perspective mistaking: Accurately understanding the mind of another requires getting perspective, not taking perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *114*, 547-571. <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000115>
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, *23* (15). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes & Intergroup Relations*, *8*, 109–124.
<https://doi.org/10.1177/1368430205051060>
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*, 708-724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review*, *16*, 207–234.
<https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034021.12899.11>
- Gehlbach, H., & Brinkworth, M. E. (2012). The social perspective taking process: Strategies and sources of evidence in taking another’s perspective. *Teachers College Record*, *114*, 226-254.
<https://doi.org/10.1177/016146811211400107>
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Wang, M.-T. (2012). The social perspective taking process: What motivates individuals to take another’s perspective? *Teachers College Record*, *114*, 197-225.
<https://doi.org/10.1177/016146811211400108>
- Gehlbach, H., Marietta, G., King, A. M., Karutz, C., Bailenson, J. N., & Dede, C. (2015). Many ways to walk a mile in another’s moccasins: Type of social perspective taking and its effect on negotiation outcomes. *Computers in Human Behavior*, *52*, 523-532.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.035>

- Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2023). Social perspective taking: A professional development induction to improve teacher–student relationships and student learning. *Journal of Educational Psychology, 115*, 330-348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- Gehlbach, H., & Mu, N. (2023). How we understand others: A theory of how social perspective taking unfolds. *Review of General Psychology, 27*, 282-302. <https://doi.org/10.1177/10892680231152595>
- Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2019). Meta-bias: A practical theory of motivated thinking. *Educational Psychology Review, 31*, 65-85. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9454-6>
- Gehlbach, H., Young, L. V., & Roan, L. K. (2012). Teaching social perspective taking: How educators might learn from the Army. *Educational Psychology, 32*, 295–309. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.652807>
- Hawk, S. T., Keijsers, L., Branje, S. J. T., van der Graaff, J., de Wied, M., & Meeus, W. (2013) Examining the Interpersonal Reactivity Index (IRI) among early and late adolescents and their mothers. *Journal of Personality Assessment, 95*, 96-106. <https://doi.org/10.1080/00223891.2012.696080>
- Hofstetter, W., & Bijlstra, J. (2014). Passend onderwijs zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk, 13*, 132–139.
- Hoogendijk, K., Holland, J. G., Tick, N. T., Hofman, A. W. H., Severiens, S. E., Vuijk, P., Maras, A., & van Veen, D. (2020). Effect of Key2Teach on Dutch teachers’ relationships with students with externalizing problem behavior: A randomized controlled trial. *European Journal of Psychology of Education, 35*, 111-135. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00415-x>
- Ickes, W. (2001). Measuring empathic accuracy. In *Interpersonal sensitivity* (pp. 237-260). Psychology Press.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdts, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research, 90*, 710-748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*, 79-89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students’ academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research, 86*, 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers’ perceptions of student behaviour, teachers’ characteristics, and ratings of students’ emotional and behavioural problems. *Educational Psychology, 27*, 557-571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology, 41*, 733–746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>

- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 665-677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- Metsäpelto, R.-L., Pakarinen, E., Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015). Developmental dynamics between children's externalizing problems, task-avoidant behavior, and academic performance in early school years: A 4-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *107*, 246–257. <https://doi.org/10.1037/a0037389>
- Montoya, R. M., & Horton, R. S. (2012). A meta-analytic investigation of the processes underlying the similarity-attraction effect. *Journal of Social and Personal Relationships*, *30*, 64-94. <https://doi.org/10.1177/0265407512452989>
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven, BE: Acco
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, *5*, 126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, *40*, 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Ross, L. D., Amabile, T. M., & Steinmetz, J. L. (1977). Social roles, social control, and biases in social-perception processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 48-494.
- Ross, L., & Ward, A. (1996). Naive realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In E. S. Reed & E. Turiel (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 103–135). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Schaufeli, W., & Van Dierendonck, D. (2000). *Handleiding van de Utrechtse Burnout schaal (UBOS)*. [Manual of the Dutch Burnout Scale (UBOS)]. Swets & Zeitlinger
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, *38*, 86-101.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, *7*, 920985. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.920985>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, *91*, 366-382.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationship with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, *14*, 305-218. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>
- Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, *31*, 148-163. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086148>

- van der Wolf, K., & van Beukering, T. (2016). *Gedragsproblemen in scholen* (6e ed.). Leuven/ Den Haag: Acco.
- van Strien, P. J. (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.
- van Widenfelt, B. M., Goedhart, A. W., Treffers, P. D. A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, *12*, 281-289. <https://doi.org/10.1007/s00787-003-0341-3>
- Wason, P. C. (1960). On the failure to eliminate hypotheses in a conceptual task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *12*, 129-140. <https://doi.org/10.1080/17470216008416717>
- Wilkinson, H., Whittington, R., Perry, L., & Eames, C. (2017). Examining the relationship between burnout and empathy in healthcare professionals: a systematic review. *Burnout Research*, *6*, 18–29. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.003>
- Wolgast, A., Tandler, N., Harrison L., & Umlauf, S. (2020). Adults' dispositional and situational perspective-taking: A Systematic review. *Educational Psychology Review*, *32*, 353-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09507-y>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, *82*, 81-91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Yee, N., & Bailenson, J. N. (2006, August 24 -26). Walk a mile in digital shoes: The impact of embodied perspective-taking on the reduction of negative stereotyping in immersive virtual environments. PRESENCE 2006 Conference: The 9th Annual International Workshop on Presence, Cleveland, OH.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, *108*, 1013. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, *86*, 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zweers, I. (2018). “Shape sorting” students for special education services?: A study on placement choices and social-emotional and academic functioning of students with SEBD in inclusive and exclusive settings [Doctoral dissertation, Utrecht University].