

## **Ik denk dat ik het kan, dus doe ik het!**

Een onderzoek naar de mate van leerkracht self-efficacy en de invloed op het ervaren klasklimaat van leerlingen



**rijksuniversiteit  
groningen**

Naam: Lizet Wijma

Student nummer: S5009162

Masteropleiding orthopedagogiek, Faculteit GMW, Rijksuniversiteit Groningen

Eerste begeleider: Anke de Boer

Tweede beoordelaar: Anna Lichtwarck

Aantal woorden: 7936

## Abstract

Existing, mainly international, studies show that self-efficacy is an important part of meeting students with special educational needs (SEN). Many studies show the importance of a positive classroom climate for the success of inclusive education. The relationship between the self-efficacy and the perceived classroom climate in mixed groups in the Netherlands has not been extensively studied.

By means of a cross-sectional quantitative study, this study examines the relationship between self-efficacy of 35 teachers and the perceived classroom climate of 83 students within a mixed group. At the same time, the average support need in the classroom as estimated by the teacher was included as a moderating factor. For teachers, the degree of self-efficacy and the support needs of the class were mapped out by means of a questionnaire. By means of an oral questionnaire, the perceived classroom climate was mapped out among 179 pupils. The data was analyzed using SPSS, with descriptive research followed by multiple regression analysis.

This research indicates that teachers within a mixed group show a high degree of self-efficacy on average. Pupils also indicate that they are moderately positive on average with regard to the perceived classroom climate. Although this study did not find a significant relationship between self-efficacy and classroom climate. Has this relationship been found between self-efficacy and the subscale of classroom climate, cooperation. Pupils tend to help each other and work more together with a higher degree of teacher self-efficacy.

In addition, need for support did not appear to be a significant moderating factor for self-efficacy on the perceived classroom climate. The background characteristics years of teaching experience and working in a mixed group also appeared to have no significant effect on the degree of self-efficacy.

Recommendations for follow-up research are given in the discussion. For further research it may be important to divide the experienced classroom climate into students with internalizing and externalizing problems. It is also important to look at what is needed to increase a teacher's self-efficacy within a mixed group.

**Keywords:** Self-efficacy, classroom climate, mixed group, need for support, teaching experience

## Samenvatting

Bestaande, vooral internationale onderzoeken laten zien dat de mate van self-efficacy een belangrijk onderdeel is in het tegemoetkomen aan kinderen met extra ondersteuningsbehoefte. Menig onderzoek toont het belang van een positief klasklimaat op het slagen van inclusief onderwijs. De relatie tussen de mate van ervaren self-efficacy en het ervaren klasklimaat is in Nederland binnen een gemengde groep nog weinig onderzocht.

Door middel van een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek bekijkt dit onderzoek de relatie tussen self-efficacy van 35 leerkrachten en het ervaren klasklimaat van 83 leerlingen binnen een gemengde groep. Tegelijkertijd is de gemiddelde door de leerkracht ingeschatte ondersteuningsbehoefte in de klas meegenomen als modererende factor. Bij leerkrachten is de mate van self-efficacy en de ondersteuningsbehoefte van de klas in kaart gebracht door het afnemen van een vragenlijst. Door het mondeling afnemen van een vragenlijst is bij 179 leerlingen het ervaren klasklimaat in kaart gebracht. De data is geanalyseerd door gebruik te maken van SPSS waarbij eerst beschrijvend onderzoek is gedaan, gevolgd door een multiple regressie analyse.

Dit onderzoek geeft aan dat leerkrachten binnen een gemengd groep een gemiddeld hoge mate van self-efficacy laten zien. Tevens geven leerlingen aan dat zij gemiddeld matig positief zijn wat betreft het ervaren klasklimaat. Hoewel er met dit onderzoek geen significante relatie gevonden is tussen self-efficacy en algehele klasklimaat, is deze relatie wel gevonden tussen self-efficacy en de subschaal van klasklimaat, de coöperatie. Leerlingen zijn geneigd elkaar meer te helpen en samen te helpen bij een hogere mate van self-efficacy van de leerkracht.

Daarnaast bleek ondersteuningsbehoefte geen significante modererende factor te zijn voor self-efficacy op het ervaren klasklimaat. De achtergrondkenmerken jaren leservaring en werkzaam in een gemengde groep bleken tevens geen significant effect te hebben op de mate van self-efficacy.

In de discussie worden aanbevelingen gegeven voor vervolgonderzoek. Voor verder onderzoek kan het van belang zijn om het ervaren klasklimaat op te splitsen naar leerlingen met internaliserende en externaliserende problematiek. Ook is van belang dat er gekeken wordt naar wat er nodig is om de self-efficacy van een leerkracht te verhogen binnen een gemengde groep.

**Kernwoorden:** Self-efficacy, klasklimaat, gemengde groep, ondersteuningsbehoefte, leservaring

## **Inhoudsopgave**

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>2</b>
<b>Inleiding en theoretische verkenning</b> .....	<b>4</b>
Aanleiding.....	4
<b>Methode</b> .....	<b>10</b>
Design en procedure.....	11
Participanten.....	11
Variabelen en meetinstrumenten.....	12
Data- analyse.....	14
Etische aspecten.....	15
<b>Resultaten</b> .....	<b>16</b>
Beschrijving van de verschillende variabelen.....	16
Samenhang tussen de verschillende variabelen.....	18
<b>Discussie</b> .....	<b>20</b>
Ervaren klasklimaat binnen een gemengde groep.....	20
Mate van ervaren leerkracht self-efficacy.....	20
Relatie tussen klasklimaat, self-efficacy, ondersteuningsbehoefte en achtergrondkenmerk ervaring gemengde groep.....	21
Sterktes en limitaties van dit onderzoek.....	23
<b>Conclusie</b> .....	<b>23</b>
<b>Referenties</b> .....	<b>24</b>

## **Inleiding en theoretische verkenning**

### **Aanleiding**

Vanwege de blijvende groei van het speciaal onderwijs (so), werd in de jaren negentig vanuit het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen door staatssecretaris J. Wallage het programma ‘Weer Samen Naar School’ (WSNS) geïntroduceerd. WSNS was het eerste concrete initiatief om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften met inzet van extra middelen of ondersteuning binnen het reguliere basisonderwijs te bedienen. Reguliere basisscholen (bao) moesten hiermee vanuit samenwerkingsverbanden samenwerken met het so. Door samenwerking, ontschotting van het onderwijs en meer expertise zouden leerlingen met speciale zorg op het reguliere basisonderwijs kunnen blijven, en zou het tevens de kosten voor het so naar beneden brengen door verminderde toestroom (Vermaas et al., 2006; Dolf et al., 2016). Een volgend, aansluitend beleidsmiddel was de leerlinggebonden financiering (lgf). Scholen kregen geld voor leerlingen die extra zorg nodig hadden waardoor de leerling met extra ondersteuning of middelen binnen het reguliere basisonderwijs les kon krijgen. Zowel lgf als WSNS hadden als doel het terugdringen van het aantal verwijzingen naar het so (Greven, 2007). Helaas bleek in de praktijk de toestroom naar het so niet te zijn afgenomen (Smeets, 2007). Daarnaast was het systeem complex en ondoorzichtig wat leidde tot veel bureaucratie en gebrek aan flexibiliteit bij het afstemmen van hulp (Sontag et al., 2011)

Om de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften beter te laten verlopen werd in 2014 de Wet Passend Onderwijs geïntroduceerd. Door het vergemakkelijken van administratieve handelingen en verminderen van bureaucratie zou uiteindelijk de ondersteuning aan leerlingen efficiënter en sneller ingezet kunnen worden (Rekers-Mombarg et al., 2015). Waar mogelijk wordt deze ondersteuning gegeven in het bao, waar nodig in het speciaal basisonderwijs (sbo) of so (Doelen passend onderwijs | Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl, z.d.). Uit meerdere evaluaties blijkt dat leerkrachten de eerdergenoemde efficiëntie van zorg niet ervaren, zij ervaren juist meer werkdruk, meer zorg, ze voelen zich handelingsverlegen en vinden de klassen te groot (De Boer, 2020; Martens, 2020; Ledoux et al. 2020). Vanuit het advies van het VN- Kinderrecht comité (2015), om het inclusief onderwijs in Nederland verder in te voeren is in 2020 het advies ‘Steeds inclusiever’ (2020) uitgegeven door de Onderwijsraad. Een onderdeel van dit advies bevat het samenvoegen of bij elkaar brengen van het bao, so en sbo, ook wel geïntegreerd onderwijs genoemd. Het doel hiervan was het bundelen van kennis en ervaring om het onderwijs nog passender te maken (Tenback & De Boer, 2021a). Daarnaast wordt de ontschotting van het onderwijs (bao, sbo en so) als belangrijk onderdeel bij het slagen van geïntegreerd onderwijs genoemd (Dolf et al., z.d.)

Door het ontschotten van het onderwijs zou er gemakkelijker gebruik gemaakt kunnen

worden van elkaars kennis en ervaring. De beleidsregel ‘ experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ opgesteld door minister Slob (2018) maakt verschillende manieren van ontschotten mogelijk. In de praktijk betekent dit dat verschillende scholen voor bao, so en sbo, die werken met de experimentregel op meerdere manieren kunnen samenwerken en experimenteren. Het onderwijs voor leerlingen zo passend mogelijk maken is hierin het belangrijkste doel. Eén van deze manieren van samenwerken is: leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften onderwijs te laten volgen in dezelfde klas, ook wel een ‘gemengde groep’ genoemd (Tenback & De Boer, 2021a). Leerlingen met verschillende soorten ondersteuningsbehoeften krijgen bij de scholen die meedoen aan de experimentregel, nu door intensieve samenwerking tussen so en sbo les binnen zo’n gemengde groep (De Boer & Tenback, 2021; De Boer, 2020; De Boer et al., 2023). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OWC) ondersteunt longitudinaal onderzoek van Tenback & de Boer (2021b), waarbij de scholen, leerkrachten en leerlingen die meedoen aan deze experimentregel 6 jaar worden gevolgd. De uitkomsten hiervan zullen worden gebruikt om te kijken wat er nodig is om vanuit geïntegreerd onderwijs te komen tot verdere stappen richting meer inclusief onderwijs (Tenback & De Boer, 2021b).

Leerkrachten werkzaam in het geïntegreerd onderwijs, staan voor een klas met leerlingen die verschillende ondersteuningsbehoeften nodig hebben. Verschillend (internationaal) onderzoek naar een inclusieve klassensetting laat zien dat succesvol lesgeven aan een klas waar leerlingen zitten met verschillende ondersteuningsbehoeften, voornamelijk afhangt van de kennis en vaardigheden van de leerkracht (Florian, 2012; Sharma et al., 2015; Reumerman, 2010; De Boer, 2013). Dit betekent onder andere voor een leerkracht die goed wil lesgeven binnen zo’n groep, dat hij of zij de diversiteit in ondersteuningsbehoeften moet herkennen en erkennen en hier zoveel mogelijk aan tegemoet komt (Schuman, 2021). Uit Onderzoek van Smeets et al. (2013) blijkt dat leerkrachten in het bao zich competentier voelen wanneer zij ondersteund worden in het omgaan met leer- en gedragsproblemen. Internationaal onderzoek laat zien dat de ervaren competentie van de leerkracht ofwel de mate van ervaren leerkracht self-efficacy een belangrijke rol speelt in het goed kunnen lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte (Acedo et al., 2009; Avramidis & Norwich, 2002). De verwachting is dat self-efficacy ook een belangrijke rol speelt in het lesgeven aan een gemengde groep (De Boer et al., 2022).

Self-efficacy heeft zijn oorsprong in de sociale cognitieve theorie van Bandura (1977a). Hij stelt hierin dat je als individu controle kunt uitoefenen op gedrag dat wordt beïnvloed door de sociale omgeving, ervaringen en eigen persoonlijkheid. Self-efficacy geeft hierbij aan in hoeverre een individu met zijn gedrag zichzelf in staat voelt om een bepaald doel te bereiken (Bandura & Adams, 1977). De aan de leerkracht gekoppelde self-efficacy is het geloof in jezelf om verschillende doelen

te kunnen behalen die gekoppeld zijn aan lesgeven (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). In het onderwijs wordt self-efficacy vaak onderverdeeld in een aantal domeinen, te weten: instructie strategieën, klassenmanagement, leerling betrokkenheid en emotionele ondersteuning (Zee et al., 2016a; Zee & Koomen, 2016b). Self-efficacy is het meest invloedrijke onderdeel bij het handelen van een leerkracht binnen elk van de genoemde domeinen (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Chan, 2008; Zee, 2016; Goei, 2008). Zee (2016) benoemt dat de mate van self-efficacy daarnaast ook nog per leerling, situatie in de klas en per domein kan verschillen. Veel onderzoek naar self-efficacy laat zien dat leerkrachten met een positieve self-efficacy ook een positieve mening hebben over inclusief onderwijs (Woodcock & Jones, 2020; Schwab et al., 2017; Avramidis & Norwich, 2010; MacFarlane & Woolfson, 2013). Internationaal onderzoek gericht op inclusief onderwijs laat zien dat self-efficacy een belangrijke rol speelt in het goed kunnen lesgeven en het voldoen aan de verschillende ondersteuningsbehoeften binnen het inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2010; Malinen et al., 2013).

Het blijkt dat een leerkracht met een hoge self-efficacy, beter in staat is storend gedrag te corrigeren, meer doorzettingsvermogen heeft, meer effectieve pedagogische strategieën bezit en meer emotionele ondersteuning biedt (Protheroe, 2008; Zee & Koomen, 2016; Woolfolk & Hoy, 1990). Dit resulteert daardoor in minder storend gedrag in de klas, een betere band tussen leerkracht en leerling en een positief klasklimaat (Schuman, 2021; Zee et al., 2018; Zee & Koomen, 2016b). De mate van self-efficacy wordt onder andere beïnvloed door de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Een verminderd gevoel van self-efficacy bij leerkrachten wordt voornamelijk gekoppeld aan leerlingen met externaliserend gedrag (Pit-ten Cate et al., 2019; Thijs & Koomen, 2009; Zee et al., 2016b). De leerkracht voelt zich bij deze leerlingen minder in staat tot emotioneel ondersteunen, motiveren en onderwijzen (Zee et al., 2018). Een verminderde mate van self-efficacy kan leiden tot stress bij de leerkracht en een verminderde band tussen de leerkracht en leerling en daaraan gekoppeld storend gedrag in de klas (Kunemund et al., 2020). Bovenstaande laat zien dat self-efficacy een belangrijke rol speelt in een inclusieve setting, met name wat betreft het bieden van emotioneel ondersteunen en het bieden van pedagogische strategieën. De verwachting is dat dit eveneens een rol speelt in geïntegreerd onderwijs. Tenslotte heeft een leerkracht pedagogische vaardigheden nodig om een goede leerkracht/leerling band te creëren en daarmee een goed klasklimaat. Tot op heden is hier echter nog geen evidentie voor.

Klasklimaat kan vanuit het transactionele model van Sameroff en Chanler (1975) en de sociaalculturele theorie van Vygotsky (1978) bekeken worden. Sameroff en Chanler, zoals weergegeven in (Pameijer & van Beukering, 2019) verklaren gedrag van het kind door naar de eigenschappen van het kind in interactie met de omgeving te kijken. Vygotsky stelt dat het leren

voornamelijk een sociaal proces is. Kinderen zijn actief deelnemer in hun eigen ontwikkeling, zij leren door relaties met anderen waardoor hun gedrag wordt beïnvloed (Vygotsky, 1978). Binnen het klasklimaat is het sociale proces, de interactie met leerkracht en medeleeringen dan ook een belangrijk onderdeel in het beïnvloeden en ontwikkelen van gedrag (Lerner, 2017). Het ervaren klasklimaat bij leerkrachten en leerlingen wordt hierin omschreven als: de sfeer, houding en normen en waarden die zij voelen wanneer ze een klas binnenkomen.

Klasklimaat kent twee invalshoeken: prestatiegericht en gemeenschapsgericht.

Prestatiegericht klasklimaat wordt gekenmerkt door hoge verwachtingen, waarderen van goede prestaties, duidelijke regels en erg leerkracht gestuurd onderwijs (de Fraine et al., 2003).

Gemeenschapsgericht klasklimaat richt zich meer op het groepsgevoel, het gevoel hebben erbij te horen, gezamenlijke normen en waarden nastreven en invloed hebben op beslissingen die genomen worden in de klas (Berry, 2006). Leerlingen binnen het inclusief onderwijs hebben meer baat bij een leerkracht die zich binnen de klas richt op het vormen van een gemeenschap en de betrokkenheid en deelname hierin stimuleert van elke leerling (Berry, 2006).

Volgens Boor-Klip et.al. (2016) spelen binnen het ervaren klasklimaat de volgende aspecten een belangrijke rol: coöperatie (positieve omgang tussen leerlingen), conflict (negatieve omgang tussen leerlingen), cohesie (hechtheid van de groep), isolatie (vallen er leerlingen buiten de groep), comfort (voelt een leerling zich op zijn of haar gemak) en verbondenheid (de mate waarop leerlingen zich op hun gemak voelen in de klas) (Boor-Klip et al., 2014). De relatie tussen de leerling en leerkracht is belangrijk voor het functioneren van een leerling in de klas, het geeft een gevoel van erbij te horen, betrokken te zijn en vermindert probleemgedrag in de klas (Lei et al., 2018; Roorda et al., 2017). Tevens blijkt ondersteuning van de leerkracht een erg belangrijk onderdeel te zijn bij het ervaren klasklimaat (Anderson & Watson, 1982). Onderzoek van Berry (2006) en Thornberg et al. (2018) bevestigt het belang van een goede leerkracht-leerling relatie en een positief klasklimaat bij het slagen van inclusief onderwijs. Menig internationaal onderzoek naar klasklimaat en inclusief onderwijs bevestigt dat een positief klasklimaat erg belangrijk is in het slagen van inclusief onderwijs (Berry, 2006; Hoffmann et al., 2021; Westling Allodi, 2002). Eerder onderzoek gericht op geïntegreerd onderwijs geeft aan dat leerlingen in een gemengde groep gematigd positief zijn over het ervaren klasklimaat (Tenback & de Boer, 2021; De Boer et al., 2023). Zoals eerder beschrijven lijkt de mate van ondersteuningsbehoeften in een klas samen te hangen met de mate van self-efficacy van de leerkracht.

De mate van ondersteuningsbehoefte geeft aan welke extra ondersteuning een leerling nodig heeft ten behoeve van het functioneren in de klas en het tot leren komen (Dôsen, 2014). Er wordt hier niet gekeken naar wat er mis is, ook wel 'stoornisdenken' genoemd, maar wat een leerling nodig



heeft, ook wel ‘diversiteitsdenken’ genoemd (Schauwer et al., 2019). Binnen een gemengde groep zitten leerlingen van het so en sbo in 1 klas met verschillende ondersteuningsbehoeften. Deze ondersteuning is gericht op: zeer moeilijk kunnen leren, langdurig ziek zijn, gedragsproblemen, lichamelijke beperkingen, psychische problematiek en kinderen met meervoudige beperkingen.

Leerkrachten ervaren de meeste stress bij leerlingen met externaliserende problematiek, zoals opstandig en druk gedrag. (Hoffmann et al., 2021). Leerkrachten geven deze leerlingen minder positieve feedback, reageren minder sensitief, en komen vaker met ze in conflict. Dit zorgt voor een negatieve leerkracht- leerling relatie (Koomen & Spilt, 2011). Tevens ervaren leerkrachten een mindere leerkracht-leerling relatie bij leerlingen met internaliserende problematiek (Koomen & Spilt, 2011). Angstig en teruggetrokken gedrag waarbij weinig wederkerigheid in contact aanwezig is zorgt voor een afstandelijke relatie. In onderzoek van Dolf et al. (2016) benoemen leerkrachten zich het meest handelingsverlegen te voelen bij leerlingen met weinig motivatie en zwakke leerprestaties. Een verminderde mate van self- efficacy gaat bij leerkrachten samen bij het ervaren van stress en het gevoel van handelingsverlegenheid voor de klas (Skaalvik & Skaalvik, 2014). De ondersteuningsbehoefte binnen een gemengde groep is dus zeer divers en kan gekoppeld zijn aan leren en ontwikkelen, sociaal en emotioneel functioneren, communicatie, fysiek en medisch (LESCO, 2020). Het belang van het tegemoetkomen van deze verschillende ondersteuningsbehoeften wordt ondersteund door verschillende onderzoeken: het draagt bij aan een positief zelfbeeld van de leerling en leerkracht, de leerling voelt zich begrepen en de leerkracht voelt zich doelmatig (Bijstra & De Boer, 2019; Zee et al., 2018). De Inspectie van het onderwijs (2019) laat in een rapport zien dat leerkrachten van het so en sbo, in een klas met meer verschillende gedragsproblemen, zich vaker handelingsverlegen voelen in het afstemmen op de leer- en ondersteuningsbehoefte van deze leerlingen. Leerkrachten met ervaring en kennis in het werken met leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften blijken dit minder te ervaren en een hogere self-efficacy te hebben (Forlin et al., 2014; Chao et al., 2017; Schwab et al., 2017). Tevens lijkt uit de tussenrapportage van De Boer et al. (2021; 2023) dat het opdoen van ervaring met een gemengde groep een positieve attitude ten opzichte van werken met leerlingen met ondersteuningsbehoefte tot gevolg heeft.

Bovenstaande literatuur laat zien dat de ondersteuningsbehoefte van leerlingen in een gemengde groep divers is. Om tegemoet te komen aan deze ondersteuningsbehoefte is het van belang dat leerkrachten beschikken over een positieve self-efficacy. De self-efficacy kan invloed hebben op het ervaren klasklimaat van leerlingen. Bekend is dat de mate van ervaren self-efficacy bij leerkrachten positief samenhangt met het tegemoetkomen aan de verschillende mate van ondersteuningsbehoeften in de klas. Onderzoek hiernaar is voornamelijk gericht op het inclusief

onderwijs. Tot op heden is hier binnen het geïntegreerd onderwijs nog weinig onderzoek naar gedaan. Conclusie uit eerder onderzoek van De Boer et al. (2021; 2023) bevestigt dit. Zij concluderen dat er meer onderzoek nodig is naar de mate van self-efficacy van de leerkracht, de mate van ondersteuningsbehoeften in de klas en het ervaren klasklimaat binnen geïntegreerd onderwijs om een beter beeld te krijgen van wat nodig is om tot een goed klasklimaat te komen. Met het doel om steeds inclusiever te worden zal dit onderzoek een bijdrage leveren aan de vraag wat is er nodig om ervoor te zorgen dat een leerkracht zich vaardig voelt binnen een gemengde groep en in hoeverre heeft dit effect op het ervaren klasklimaat. Voor dit onderzoek is daarom de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*‘In welke mate is er sprake van samenhang tussen de self-efficacy van een leerkracht in het geïntegreerd onderwijs en het ervaren klassenklimaat van leerlingen in het geïntegreerd onderwijs?’*

Hier vloeien de volgende deelvragen uit:

1. *Hoe beoordelen leerkrachten eigen self-efficacy?*

Op basis van onderzoek is het de verwachting dat leerkrachten werkzaam in een gemengde groep beoordelen hun self-efficacy over het algemeen gematigd positief (De Boer & Tenback, 2021; De Boer et al., 2023). De verwachting is dat dit in huidig onderzoek ook het geval is.

2. *Hoe beoordelen leerlingen het ervaren klasklimaat?*

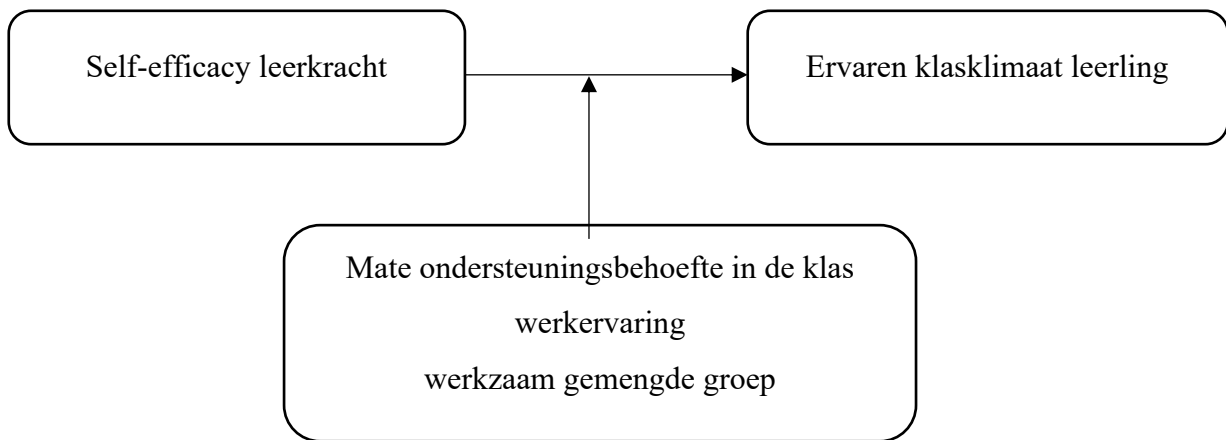
Onderzoek wees uit dat leerlingen binnen een gemengde groep gematigd positief tot gematigd zijn over het ervaren klasklimaat (De Boer & Tenback, 2021; De Boer et al., 2023). De verwachting is dat het ervaren klasklimaat ook nu als gematigd positief wordt beoordeeld.

3. *In hoeverre wordt de samenhang tussen self-efficacy gericht op pedagogische vaardigheden en het ervaren klassenklimaat beïnvloed door de mate van ondersteuningsbehoeften in de klas?*

De mate van ondersteuningsbehoefte binnen een groep heeft effect op de ervaren self-efficacy van de leerkracht (Pit-ten Cate et al., 2019). De verwachting is dat bij een hogere mate van ondersteuningsbehoefte een lagere self-efficacy en dus een lager klasklimaat wordt gemeten.

## Figuur 2

### Conceptueel Model van het onderzoek



### Methodie

#### Design en procedure

Huidig onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek, deze is gestart in 2020, en loopt door tot en met 2025. Het onderzoek wordt uitgevoerd door de afdeling Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) en is goedgekeurd door de ethische commissie van Pedagogische en Onderwijswetenschappen (PEDON) van de RUG. Vanwege de beleidsmaatregel ‘Experimenten samenwerking regulier- en speciaal onderwijs’, waarbij scholen kunnen experimenteren met gemengde groepen en vormen van samenwerking is langdurig onderzoek van belang. Het gezamenlijke doel hierbij is het inzichtelijk krijgen van de gevolgen van geïntegreerd onderwijs. Dit onderzoek is onderdeel van het eerder beschreven langdurig onderzoek. De vraagstelling wordt onderzocht door middel van cross-sectioneel kwantitatief onderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van één meting. In het voorjaar van 2023 zal de derde meting (T3) plaatsvinden van het langdurig onderzoek, deze data zal gebruikt worden in het huidig onderzoek.

#### Participanten

Leerlingen en leerkrachten die meedoen aan dit onderzoek, werken of krijgen les in een gemengde groep. De deelnemende scholen zijn; Bladergroenschool Delta in Appingedam, IKEC in Hoorn, Gespecialiseerd Onderwijs in Hoogeveen en de Prisma in Kampen. Er zijn metingen gedaan bij 35 leerkrachten die werkzaam zijn in de groepen 1 tot en met 8. Hiervan zijn 34 vrouw en is er 1 man, 22 leerkrachten zijn tussen de 25 en 44 jaar, 1 is jonger dan 25 en 12 zijn ouder dan 44. De leerkrachten is gevraagd naar hun mate van self-efficacy, de gemiddelde mate van

ondersteuningsbehoefte in de klas, leservaring en jaren werkzaam in een gemengde groep. Er doen in totaal 179 leerlingen mee waarvan 144 jongens en 35 meisjes. De meesten (158) zijn tussen de 7 en 10 jaar, 8 leerlingen zijn 12 jaar en 13 leerlingen 5 of 6 jaar. Bij deze leerlingen is het gemiddelde ervaren klasklimaat gemeten. Voor het beantwoorden van de mate van self-efficacy op het ervaren klasklimaat zijn de bestanden samengevoegd. De deelnemende leerkrachten zijn gekoppeld aan leerlingen van zijn of haar klas. Dit maakt het dat voor de laatste onderzoeksvraag het leerlingen aantal is verminderd naar 83.

### **Variabelen en meetinstrumenten**

Als achtergrondkenmerk zal het aantal jaren leservaring en het aantal jaar werkzaam in een gemengde groep worden meegenomen om te kijken of dit invloed heeft op de mate van ervaren self-efficacy. Jaren leservaring is onderverdeeld in 5 schalen, 1 (minder dan 5 jaar), 2 (5-9 jaar), 3 (10-14 jaar), 4 (15-20 jaar) en 5 (20 jaar of meer). Werkzaam in gemengde groep is onderverdeeld in de volgende 4 schalen; 1 (1jaar), 2 (2jaar), 3 (3jaar), 4 (langer dan 3 jaar). Onderzoek wijst uit dat het goed kunnen lesgeven binnen het inclusief onderwijs succesvoller is wanneer een leerkracht meer kennis en ervaring heeft (Florian, 2012; Sharma et al., 2015; Reumerman, 2010; De Boer, 2013). Deze informatie wordt uit de vragenlijst gehaald waar de volgende vraag wordt gesteld:

- *Hoeveel jaar werkt u in een gemengde groep?*
- *Hoeveel jaren werkervaring heeft u in het onderwijs?*

#### *Self- efficacy*

De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is de self-efficacy van de leerkracht. Om hier meer inzicht in te krijgen is een aangepaste versie van de Teacher Self Efficacy Scale (TSES) gebruikt (Zee et al., 2016b). Leerkrachten geven hier antwoord op stellingen die gaan over het ervaren competentiegevoel binnen een gemengde groep. De subschalen van *self-efficacy*, instructiestrategieën, leerling betrokkenheid en emotionele ondersteuning worden beantwoord middels een 5 punts likert schaal, waarde 1 staat voor volledig mee oneens en 5 voor volledig mee eens zoals getoond in Tabel 1.

**Tabel 1***Afgenomen onderdelen van de TSES ter beoordeling van de self-efficacy*

<i>Variabele</i>	<i>Voorbeeld item</i>	<i>Aantal items</i>	<i>Antwoord categorieën</i>
<i>Instructiestrategieën</i>	<i>Ik kan stimulerende vragen stellen aan leerlingen.</i>	<i>7</i>	<i>5</i>
<i>Leerling betrokkenheid</i>	<i>Ik kan positief en sensitief regeren op mijn leerlingen.</i>	<i>7</i>	<i>5</i>
<i>Emotionele ondersteuning</i>	<i>Ik kan een veilig en positief klimaat creëren in de klas.</i>	<i>7</i>	<i>5</i>

### *Klasklimaat*

De afhankelijke variabele is het door leerlingen gemiddelde beoordeelde klasklimaat. Om inzicht te krijgen in het ervaren klasklimaat wordt de vragenlijst gebaseerd op de Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) afgenomen (Boor-Klip et al., 2016; Boor-Klip et al., 2014b). De vragenlijst bestaat uit vijf subschalen; coöperatie, conflict, cohesie, isolatie en comfort. De antwoorden van de vragen passend bij de subschalen worden beantwoord op een 3-0 punts likertschaal lopend van 1 (niet waar) tot 3 (waar). Vanwege de jonge leeftijd en de verschillende ondersteuningsbehoefte van de leerlingen is afgeweken van de oorspronkelijke 5 punts likertschaal. De vragenlijst, zoals getoond in Tabel 2, bestaat in totaal uit 20 vragen.

**Tabel 2***Afgenomen CPCQ ter beoordeling van het klasklimaat*

<i>Variabele</i>	<i>Voorbeeld item</i>	<i>Aantal items</i>	<i>Antwoord categorieën</i>
<i>Coöperatie</i>	<i>Werken kinderen in jous klas goed samen?</i>	4	<i>Niet waar</i>
			<i>Beetje waar</i>
			<i>Waar</i>
<i>Conflict</i>	<i>Maken kinderen in jouw klas ruzie met elkaar?</i>	4	<i>Niet waar</i>
			<i>Beetje waar</i>
			<i>Waar</i>
<i>Isolatie</i>	<i>Zijn er kinderen in jouw klas die niet bij de groep horen?</i>	4	<i>Niet waar</i>
			<i>Beetje waar</i>
			<i>Waar</i>
<i>Cohesie</i>	<i>Is iedereen in jouw klas vrienden van elkaar?</i>	4	<i>Niet waar</i>
			<i>Beetje waar</i>
			<i>Waar</i>
<i>Comfort</i>	<i>Vind jij het leuk om met kinderen in jouw klas om te gaan?</i>	4	<i>Niet waar</i>
			<i>Beetje waar</i>
			<i>Waar</i>

### *Ondersteuningsbehoefte*

De tweede onafhankelijke variabele betreft de door leerkrachten beoordeelde mate van ondersteuningsbehoefte per groep. Het instrument dat gebruikt wordt om de ondersteuningsbehoefte in kaart te brengen komt overeen met het Landelijk Doelgroepenmodel (LESCO, 2020). De ondersteuningsbehoefte wordt verdeeld in de volgende domeinen: leren en ontwikkelen, sociaal en emotioneel functioneren, communicatie, fysiek en medisch. De mate van ondersteuning wordt gescoord vanuit een 7 -punts schaal: (1) leeftijdsadequaat, (2) op afroep, (3) incidenteel, (4) regelmatig, (5) voortdurend, (6) intensief en (7) zeer intensief.

Uit eerder onderzoek bleken alle gebruikte instrumenten een goede betrouwbaarheid te hebben. Voor het huidige onderzoek is gekeken naar de betrouwbaarheid van elke variabele gemeten met Cronbachs Alpha ( $\alpha$ ), tevens is de validiteit gemeten met KMO Barlett's test. Tabel 3 geeft een overzicht weer per variabele. Alle waarden bleken betrouwbaar. De validiteit was voor bijna alle

waarden goed behalve bij ondersteuningsbehoefte. De ondersteuningsbehoefte in de klas bestaat uit vier onderdelen: fysiek, medisch, leren en ontwikkelen, sociaal en emotioneel en communicatie. De waarde (KMO = .49) geeft aan dat niet alle variabelen dezelfde maat vertegenwoordigen, de regel is dat dit minimaal 0.5 moet zijn. De variabelen geven wel genoeg samenhang, de vuistregel hierbij is  $\text{sig.} < 0.05$ , deze is 0.01. Tevens wordt 75% van de samenhang verklaard door het onderdeel medisch en 52% van het onderdeel fysiek. Daarom is besloten ondersteuningsbehoefte als één maat te zien voor de subschalen leren en ontwikkelen, sociaal en emotioneel en communicatie. Dit verhoogt de waarde .49 naar .66. Toch zal er in de resultaten kort aandacht zijn voor de verschillende subschalen. Dit geeft inzicht in de opbouw van de totale maat ondersteuningsbehoefte.

**Tabel 3**

*Validiteit en betrouwbaarheid van de verschillende variabelen*

Variabele	KMO	$\alpha$
Self-efficacy	.70**	-.88
Ondersteuningsbehoefte	.49	.71
Klasklimaat	.76**	.79
Ondersteuningsbehoefte	.66**	.71

*Noot. \*\* $p < .01$*

### **Data- Analyse**

Bij dit onderzoek is gekeken of de mate van self-efficacy samenhangt met het klasklimaat. De benodigde gegevens zijn uit een bestaande dataset gehaald. Bij het analyseren van de data is SPSS, versie 29 gebruikt. Met een poweranalyse is gekeken of de steekproef (N = 83) groot genoeg is, deze is uitgevoerd met het programma G\*power 3.1 (Faul et al., 2009). De steekproef blijkt groot genoeg, de minimale steekproef is 29 met een power van .50 en een betrouwbaarheid van 95%. De verschillende onderzoeksvragen zijn beantwoord door middel van een Pearson correlatie en een multiple regressie analyse (Agresti et al., 2018). Eerst is per variabele gekeken naar missende waarden door middel van de Missing Values Analysis. De variabele jaren werkzaam in een gemengde groep bleek missende data te bevatten. Deze hebben de waarde 0 gekregen, het gaat om 8 respondenten. Door te hercoderen zijn de negatieve vragen voor de subschalen conflict en isolatie van klasklimaat positief gemaakt. Hierdoor hebben alle schalen binnen klasklimaat dezelfde meting. Waarbij 1 is slecht klasklimaat naar 3 is een goed klasklimaat. Vervolgens is het aantal jaren werkzaam in een gemengde groep opgedeeld in 2 groepen; weinig ervaring (1 en 2 jaar) en 3 of meer dan 3 jaar ervaring. Hierna is voor elke schaal een algemeen gemiddelde maat gemaakt en hierna zijn

de verschillende variabelen in beeld gebracht. Elke variabele is overzichtelijk gemaakt met het beschrijven van het gemiddelde, de standaarddeviatie, spreiding en skewness. Tevens is bij elke schaal gekeken naar de waarden van de subschalen om de opbouw van desbetreffende schaal inzichtelijk te krijgen.

Voorafgaand aan de Pearson correlatie is de hele schaal ondersteuningsbehoefte gehercodeerd. Hierdoor is de schaal net als self-efficacy en klasklimaat van negatief (veel ondersteuning) naar positief (weinig ondersteuning). Vervolgens is met een scatterplot gekeken naar eventueel verbanden en uitbijters. De variabele self-efficacy en klasklimaat laten een licht verband zien, dit geldt ook voor self-efficacy en ondersteuningsbehoefte, er waren geen uitbijters. De samenhang tussen de verschillende variabelen is bekeken door de Pearson correlatie en een Independent t-test uit te voeren. Vervolgens is bij aanwijzingen van samenhang een regressieanalyse uitgevoerd waarbij het klasklimaat de uitkomstmaat is. Hier voorafgaand is de data getoetst op de assumpties voor een regressie-analyse; normaliteit, lineariteit, multicollineariteit en homoscedasticiteit. Met de P-P plot is de lineariteit bekeken, waarbij de stippen idealiter op de lijn liggen voor lineariteit. De histogram toont de normale verdeling. De scatterplot laat homoscedasticiteit zien, zijn deze goed verspreid dan is er geen sprake van homoscedasticiteit. Met waarden uit de Variation Influence Factor (VIF) wordt de multicollineariteit gecontroleerd. Deze zouden onder de 4 moeten zijn waarmee wordt aangetoond dat de onafhankelijke variabelen niet veel samenhang vertonen. Er is twee keer een 3 stapsgewijze multiple regressie analyse uitgevoerd om het klasklimaat te voorspellen. Hierbij is gekeken naar het hoofdeffect self-efficacy en ondersteuningsbehoefte, de achtergrondkenmerken leservaring en jaren werkzaam in een gemengde groep. Tenslotte is het interactie-effect tussen self-efficacy en ondersteuningsbehoefte bekeken. Er is gebruik gemaakt van een overschrijdingskans van 5%.

### **Ethische aspecten**

Alvorens het uitvoeren van dit onderzoek is er informatie verstrekt over het doel van het onderzoek en de werkwijze. Vervolgens is bij ouders schriftelijke toestemming gevraagd voor deelname van de leerlingen. De studenten die de data verzamelen hebben eerst een training gehad waarbij besproken is hoe de interviews af te nemen. Hierbij wordt altijd rekening gehouden met het kind en wanneer het niet lukt om tot een antwoord te komen is dit goed.



## Resultaten

### Beschrijving van de verschillende variabelen

De ondersteuningsbehoefte bestaande uit de subschalen leren en ontwikkelen ( $M = 5.40$ ,  $SD = 1.17$ ), sociaal emotioneel ( $M = 5.66$ ,  $SD = .84$ ) en communicatie ( $M = 5.17$ ,  $SD = 1.07$ ) laat zien dat leerkrachten ervaren dat leerlingen de meeste ondersteuningsbehoefte hebben op het domein van de sociale emotionele ontwikkeling. Tabel 4 geeft weer dat de gemiddelde ondersteuningsbehoefte ( $M = 5.41$ ,  $SD = .86$ ) voortdurend is. De leerkracht moet leerlingen in de klas voortdurend tegemoetkomen in verschillende ondersteuningsbehoeften om tot werken te komen. Wanneer we kijken naar de self-efficacy blijkt dat leerkrachten zich gemiddeld competent voor de klas met een gemiddelde self-efficacy ( $M = 4.01$ ,  $SD = .37$ ). Het onderdeel instructievaardigheden binnen self-efficacy werd het minst hoog gescoord ( $M = 3.89$ ,  $SD = .42$ ). Leerkrachten geven aan iets meer moeite te hebben met het aanbieden van goede instructies. De leerkrachten werken gemiddeld ( $M = 3.23$ ,  $SD = .95$ ) 3 jaar binnen een gemengde groep en hebben een gemiddelde werkervaring ( $M = 3.46$ ,  $SD = 1.46$ ) van 10 tot 14 jaar.

**Tabel 4**

*Beschrijving onafhankelijke variabelen*

	M	SD	Min	Max
Ondersteuningsbehoefte	5.41	.86	3.67	6.67
Self-efficacy	4.01	.37	2.53	4.70
Werkervaring	3.46	1.46	1.00	5.00
Gemengde groep	3.23	.95	1.00	4.00

*Noot.* Ondersteuningsbehoefte, self-efficacy, werkervaring en gemengde groep gemeten zoals beschreven in de methode.

Tabel 5 laat zien dat het gemiddelde klasklimaat gericht op comfort ( $M = 2.63$ ,  $SD = .49$ ) en coöperatie ( $M = 2.55$ ,  $SD = .47$ ) gemiddelde scores van rond de 2.5-2.6 hebben. Leerlingen voelen zich gemiddeld veilig in de klas en ervaren dat leerlingen elkaar helpen en samenwerken. Conflict ( $M = 1.86$ ,  $SD = .56$ ) en Isolatie ( $M = 2.06$ ,  $SD = .45$ ) geven een iets lager gemiddelde. Wel geven leerlingen aan iets minder tevreden te zijn op het gebied van Conflict en Isolatie in de klas. Hiermee geven zij aan dat er gemiddeld genomen meer gescholden wordt en ruzie is in de klas, tevens zijn er leerlingen die niet echt bij de groep horen en alleen spelen. Gemiddeld genomen zijn leerlingen desondanks redelijk tevreden over het klasklimaat in hun klas ( $M = 2.25$ ,  $SD = .37$ ).

**Tabel 5***Beschrijving afhankelijke variabelen*

	M	SD	Min	Max
Comfort	2.63	.49	1.00	3.00
Cohesie	2.44	.49	1.00	3.00
Coöperatie	2.55	.47	1.00	3.00
Conflict	1.86	.56	1.00	3.00
Isolatie	2.06	.54	1.00	3.00
Klasklimaat	2.25	.37	1.20	2.80

*Noot.* Klasklimaat als algemene maat bestaande uit de subschalen Comfort, Coöperatie, Conflict, Comfort en Isolatie.

### **Samenhang tussen de verschillende variabelen**

Om na te gaan wat de samenhang tussen de verschillende variabelen is, zijn er correlaties uitgerekend. Zoals weergegeven in tabel 6 is er geen significante samenhang tussen klasklimaat en self-efficacy ( $r = .17, p > 0.05$ ). Wel is er een matige samenhang tussen een hogere mate van self-efficacy en klasklimaat subschaal coöperatie ( $r = .24, p < 0.05$ ) en subschaal conflict ( $r = .24, p < 0.05$ ). Dit betekent dat een hogere mate van self-efficacy matig samenhangt met leerlingen die meer samenwerken en elkaar helpen in de klas. Een hogere mate van self-efficacy heeft tevens matig samenhang met minder conflicten in de klas. Ook is er geen significante samenhang gevonden tussen klasklimaat en ondersteuningsbehoefte ( $r = -.07, p > 0.05$ ). Wel heeft ondersteuningsbehoefte een lichte samenhang met self-efficacy ( $r = -.40, p < 0.01$ ). Een hogere door leerkracht ingeschatte ondersteuningsbehoefte in de klas lijkt te zorgen voor minder samenwerking en minder groepsgevoel. Tevens lijkt een hogere mate van ondersteuningsbehoefte samen te hangen met een lagere mate van self-efficacy. De overige variabelen hangen niet significant met elkaar samen.

**Tabel 6**  
*Correlatiematrix*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Klasklimaat	--							
2.Comfort	.69**	--						
3.Coöperatie	.71**	.46**	--					
4.Cohesie	.78**	.42**	.60**	--				
5.Conflict	.72**	.30**	.32**	.43**	--			
6. Isolatie	.74**	.37**	.29**	.43**	.52**	--		
7.Self-efficacy	.17	.01	.24*	.09	.24*	.04	--	
8.Ondersteuningsbehoefte	-.07	.06	-.18	-.05	-.15	.05	-.40**	--

*Noot. \*p<.05 \*\*p<.01*

Uit de independent Samples Test blijkt het verschil tussen weinig ervaring met een gemengde groep (1 of 2 jaar) en meer ervaring met een gemengde groep (3 jaar of meer dan 3 jaar) op ervaren self-efficacy significant ( $t(67) = 3.27; p < .005$ ). Respondenten met meer ervaringen hebben een hogere score op de self-efficacy, ten opzichte van respondenten met minder ervaring. Dit is tevens gedaan met weinig leservaring (minder dan 10 jaar) en veel leservaring (meer dan 10 jaar). ( $t(82) = .27; p > .005$ ) deze bleek niet significant. Er is dus geen significante samenhang tussen veel of weinig leservaring en self-efficacy.

Om na te gaan welke van bovenstaande variabelen de beste voorspelling geven op het klasklimaat, zijn er verschillende regressie analyses uitgevoerd. Voor deze analyses lijken de assumpties, lineariteit, homoscedasticiteit en normaliteit op te gaan. Wel lijkt de verdeling iets links scheef, dit laat zien dat er over het algemeen redelijk hoog wordt gescoord. Uit de VIF waarde blijkt na het toevoegen van de interactievariabele Self-efficacy \* Ondersteuningsbehoefte dat de volgende waardes boven de 4 uitkomen: Ondersteuningsbehoefte (38.12) en Self-efficacy \* Ondersteuningsbehoefte (35.15). Dit geeft aan dat Ondersteuningsbehoefte en Self-efficacy met elkaar correleren. De samenhang met klasklimaat is in de correlatieanalyse niet significant, wel lijken de onderdelen Coöperatie en Conflict significant samen te hangen. De regressieanalyse is daarom 2 keer uitgevoerd waarbij de 1<sup>e</sup> keer Coöperatie als afhankelijke variabele en de 2<sup>e</sup> keer conflict.

Uit de regressieanalyse blijkt coöperatie in de klas niet significant samen te hangen met de mate van ondersteuningsbehoefte in de klas en de mate van self-efficacy van de leerkracht ( $\Delta R^2 .048, F(2,81) = 3.12 = 0.05$ ). Ondersteuningsbehoefte en self-efficacy verklaren voor 4.8% de mate van

coöperatie in de klas. Wanneer het aantal jaren leservaring hieraan toegevoegd wordt verklaren deze variabelen samen slechts 4 % van de variantie ( $\Delta R^2 .04$ ,  $F(3,80)= 2.15 >0.05$ ). Het toevoegen van gemengde groep verlaagt het verklarend vermogen. Zoals tabel 7 laat zien, is er in het eindmodel geen hoofdeffect gevonden voor ondersteuningsbehoefte ( $\beta= -.75$ ,  $p <.05$ ) en gemengde groep ( $\beta= -.02$ ,  $p <.05$ ) op de subschaal coöperatie van het klasklimaat. Wel is er een klein hoofdeffect voor self-efficacy gevonden ( $\beta= -.66$ ,  $p <.05$ ). Dit betekent dat in een klas waar de leerkracht een hogere mate van self-efficacy heeft, leerlingen iets meer geneigd zijn om samen te werken en elkaar te helpen. Het toevoegen van de interactie self-efficacy \* ondersteuningsbehoefte geeft in het eindmodel voor coöperatie iets meer verklaarde variantie maar is niet significant ( $\Delta R^2 .067$ ,  $F(4,79)= 2.48$ ,  $p= 0.05$ ).

Wat betreft het verklaren van de subschaal conflict blijkt er geen hoofdeffect van de mate van ondersteuningsbehoefte, mate van self-efficacy en jaren werkzaam in een gemengde groep. Deze variabelen verklaren slechts 4.6% van de variantie ( $\Delta R^2 .046$ ,  $F(3,80)= 2.32$ ,  $p >0.05$ ). Tevens geeft tabel 7 weer dat er geen hoofdeffect voor self-efficacy ( $\beta= .18$ ,  $p <.05$ ), ondersteuningsbehoefte ( $\beta= -.48$ ,  $p <.05$ ) en gemengde groep ( $\beta= -.05$ ,  $p <.05$ ) is gevonden, alle waarden zijn niet significant. Het toevoegen van het interactie effect ondersteuningsbehoefte \* self-efficacy is tevens niet significant ( $\Delta R^2 .041$ ,  $F(4,79)= 1.90$ ,  $p > 0.05$ ). Dit zorgt ervoor dat 4.1% van de mate van conflicten wordt verklaard uit de variabelen ondersteuningsbehoefte, self-efficacy, gemengde groep en ondersteuningsbehoefte \* self-efficacy.

**Tabel 7**

Onafhankelijke variabelen	Coöperatie				Conflict			
	B	SE	T	P	B	SE	t	P
Self-efficacy	-.66	.28	2.34	.02*	.18	.34	.54	.59
Ondersteuningsbehoefte	-.75	.46	-1.62	.11	-.48	.55	-.88	.38
Gemengde groep	-.02	.04	-.52	.61	-.05	.05	-1.01	.32
Moderatie 1	-.18	.10	1.82	.07	.09	.12	.81	.42

*Noot.* \* $p <.05$ ; moderatie 1 geeft het interactie effect weer van self-efficacy \* ondersteuningsbehoefte

## **Discussie**

Met dit onderzoek is gekeken hoe leerlingen binnen een gemengde groep het klasklimaat ervaren en hoe competent leerkrachten zichzelf voor de klas vinden binnen een gemengde groep. Tevens is onderzocht of de mate van self-efficacy in relatie tot de mate van ondersteuningsbehoefte het ervaren klasklimaat binnen een gemengde groep kan voorspellen. Hierbij zijn de achtergrondkenmerken aantal jaren leservaring en ervaring binnen een gemengde groep meegenomen.

### **Mate van ervaren leerkracht self-efficacy**

Op basis van de uitkomsten kan geconcludeerd worden dat leerkrachten binnen een gemengde groep laten zien dat ze zichzelf over het algemeen competent ervaren. Leerkrachten vinden zichzelf het minst competent in het op de juiste manier geven van instructies aan leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften. Verschillend internationaal onderzoek gericht op inclusief onderzoek bevestigen dat leerkrachten moeilijkheden ervaren met het gedifferentieerd geven van instructies (Alhassan & Abosi, 2014; Gaitas & Alves Martins, 2016; Paulsrud, 2022). Deze bevindingen zijn overeenkomstig met eerder onderzoek binnen een gemengde groep (De Boer et al., 2023). De uitkomsten doen de vraag rijzen: Wat heeft de leerkracht nodig om ervoor te zorgen dat zij/zij zich competent voelt om deze instructie aan alle leerlingen op de juiste manier te geven? Onderzoek bevestigt dat het van belang is om te kijken hoe de leerkracht hierin ondersteund kan worden (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Meer onderzoek naar deze ondersteuningsbehoefte van de leerkracht binnen het geïntegreerd onderwijs zal nodig zijn om dit in kaart te brengen.

### **Ervaren klasklimaat binnen een gemengde groep**

Uit het huidige onderzoek blijkt dat leerlingen binnen een gemengde groep zich over het algemeen fijn voelen in de klas. Dit is naar verwachting en overeenkomend met eerder onderzoek (De Boer & Tenback, 2021). Wel geven leerlingen aan dat het aantal conflicten in de klas iets minder zou kunnen en zijn er leerlingen die er niet helemaal bij horen, of niet altijd meedoen. Gezien er in een gemengde groep leerlingen zitten met vele verschillende soorten problematieken zou dit verklaard kunnen worden naar leerlingen met externaliserende (snel schelden, of agressief) en internaliserend (niet in een groep willen) problematiek. Dit wordt bevestigd door onderzoek gericht op externaliserend en internaliserend gedrag naar sociale exclusie binnen het speciaal onderwijs (Beld et al., 2019). Leerlingen met externaliserende problematiek kunnen angst bij leerlingen met internaliserende problematiek veroorzaken wat een hogere mate van isolatie en meer ervaring van conflict kan veroorzaken (De Boer & Tenback, 2021). Gezien leerkrachten aangeven de meeste moeite te ervaren met externaliserend gedrag, zou het inzetten van gedragsveranderende technieken

bij deze leerlingen van belang kunnen zijn voor het verbeteren van contacten binnen de klas (Hoffmann et al., 2021; Boendermaker, 2011). Leerlingen met externaliserende problematiek zouden binnen een gemengde groep gericht trainingen of werkwijzes kunnen aanleren om te oefenen met reageren op de leerkracht en medeleerlingen. Tevens is de diversiteit in een gemengde groep ook de kracht binnen zo'n groep. De leerkracht heeft hierin een belangrijke rol en zal constant op een neutrale manier, vanuit zijn/haar rol als leerkracht de structuur en regels in de groep bepalen, daarbij is het opbouwen van een relatie met alle leerlingen van belang (Radema et al., z.d.). Huidig onderzoek is gericht op het algemeen ervaren klasklimaat, waarbij niet ingezoomd wordt op specifieke onderdelen en hoe deze samengesteld zijn. Interessant vervolg onderzoek zou het ervaren klasklimaat kunnen opdelen in leerlingen met internaliserende en externaliserende problematiek. Hoe ervaren zij de relatie met de leerkracht, en het klasklimaat op elke subschaal.

### **Relatie tussen klasklimaat, self-efficacy, ondersteuningsbehoefte en achtergrondkenmerk ervaring gemengde groep**

De eerste conclusie die er getrokken kan worden uit dit onderzoek, is dat tegen de verwachting in, self-efficacy niet significant samenhangt met het ervaren klasklimaat. Eerder gevonden literatuur geeft aan dat de samenhang tussen self-efficacy en klasklimaat er wel is (Schuman, 2021). Binnen huidig onderzoek is voornamelijk gekeken naar de het verband tussen de mate van self-efficacy en wat dit doet met het ervaren klasklimaat. Een mogelijke verklaring voor het niet vinden van een significant verband tussen self-efficacy en klasklimaat, is dat het ervaren klasklimaat een sociale setting is waar naast self-efficacy van de leerkracht vele andere aspecten meespelen die niet zijn meegenomen in dit onderzoek. Onderzoek naar klasklimaat geeft hierin naast self-efficacy ook het belang van sociale omgang, de moraal van leerling en leerkracht, de begeleiding en ondersteuning die leerkracht en leerling krijgen, samenhang binnen de groep, de match tussen de klas en leerling en de verwachtingen van leerkracht en leerling aan (Adelman & Taylor, 2005). Tevens kan self-efficacy van de leerkracht per domein maar ook per situatie en leerling verschillen (Klassen et al., 2009; Zee et al., 2016b). Ondanks deze conclusie bleek self-efficacy wel significant te correleren met de subschalen coöperatie en conflict van het ervaren klasklimaat. De samenhang met self-efficacy en coöperatie bleek significant. Hierdoor kan gezegd worden dat er een relatie is tussen de mate self-efficacy en de wijze waarop leerlingen elkaar helpen en samenwerken en dit als positief ervaren. Dit is overeenkomend met gevonden literatuur (Berry, 2006; Zee & Koomen, 2016b). Tevens geven, zoals eerder genoemd, leerlingen binnen een gemengde groep aan, gemiddeld iets meer conflict te ervaren. Klasklimaat is een sociaal construct dat uit vele onderdelen bestaat en afhankelijk is van veel aspecten. Het versterken van de mate van self-efficacy van de

leerkracht is hierin een belangrijk onderdeel. Een hogere mate van self-efficacy zorgt o.a. voor een betere leerkracht/leerling relatie wat ervoor zorgt dat er minder storend gedrag in de klas is en ruimte om samen te werken en elkaar te helpen (Kunemund et al., 2020; Schuman, 2021).

Vervolgonderzoek gericht op self-efficacy van de leerkracht zou moeten kijken naar wat werkt ter versterking van deze self-efficacy binnen een gemengde groep. Gezien een hogere self-efficacy meer samenwerking en groepsgevoel geeft.

De verwachting in huidig onderzoek was tevens dat ondersteuningsbehoefte invloed zou hebben op de mate van self-efficacy. De significante gevonden correlatie geeft aan dat een leerkracht met een hogere mate van self-efficacy een lagere ingeschatte waarde ondersteuningsbehoefte in de klas aangaf. Ondanks dat er wel een correlatie is gevonden, bleek deze invloed niet significant te zijn. Onderzoek bevestigt juist de samenhang tussen de mate van ondersteuningsbehoefte en de mate van self-efficacy (Bijstra & De Boer, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2014; Tenback & De Boer, 2021b). Het goed kunnen omgaan met ondersteuningsbehoeften en daarbij het goed kunnen inschatten van de ondersteuningsbehoefte staat in verband met de positieve houding ten opzichte van een gemengde groep (De Boer et al., 2023; Tenback & De Boer, 2021a). In dit onderzoek is niet meegenomen of de ondervraagde leerkrachten positief staan ten opzichte van een gemengde groep. Het kan best zijn dat de bevraagde leerkrachten ondanks een hoge mate van self-efficacy een hoger dan verwachte mate van ondersteuningsbehoefte hebben aangegeven omdat zij niet positief staan ten opzichte van werken in een gemengde groep. Tevens schalen de meeste leerkrachten zichzelf in als competent en is het daarom moeilijker te vergelijken. Gezien de relatie tussen ondersteuningsbehoeften en self-efficacy niet significant was bleek de mate van ondersteuningsbehoefte geen interactie effect te hebben op self-efficacy en het klasklimaat. Huidig onderzoek nam als achtergrond kenmerken het aantal jaren leservaring en het aantal jaren werkzaam in een gemengde groep mee om te kijken of dit een relatie heeft met self-efficacy en uiteindelijk op het ervaren klasklimaat. Onderzoek geeft namelijk aan dat ervaring en kennis ondersteunend is bij het tegemoetkomen van de ondersteuningsbehoefte, de mate van leerkracht self-efficacy en een positieve relatie tussen leerkracht en leerling geeft wat kan duiden op een positief ervaren klasklimaat (Forlin et al., 2014). Dit onderzoek geeft geen significante samenhang met het aantal jaren leservaring of het aantal jaren werkzaam in de groep op het ervaren klasklimaat.

## **Sterktes en limitaties van dit onderzoek**

Een sterk punt van huidig onderzoek is dat het onderdeel is van lopend onderzoek. De leerkrachten die meedoen in huidig onderzoek, hebben ook meegedaan aan eerder onderzoek. Dit maakt dat de leerkrachten weten wat er van ze gevraagd wordt, de onderzoekers weten hoe ze te werk moeten gaan. Tevens is de betrouwbaarheid en validiteit van de voor dit onderzoek gebruikte instrumenten goed en kan er vanuit eerdere meetmomenten vergeleken worden. Een zwak punt binnen huidig onderzoek is voornamelijk de representeerbaarheid van de ingevulde vragenlijst gericht op jaren werkzaam in een gemengde groep. De deelnemende leerkrachten hebben bij het invullen van de vragenlijst 8 keer niets ingevuld bij het aantal jaren werkzaam in een gemengde groep. Hierdoor is er maar informatie over het aantal jaren werkzaam in een gemengde groep van 75 leerkrachten. Deze leerkrachten hadden over het algemeen 3 of meer jaar ervaring in een gemengde groep. Hierdoor is de deelnemende groep leerkrachten gericht op het aantal jaar werkzaam in een gemengde groep niet een algehele representatie voor de algehele populatie. Daarbij komt dat niet elke klas in zijn geheel meedeed aan het onderzoek. De grens was dat maximaal 60% van de klas onderdeel was van het onderzoek. Toch zou het wenselijk zijn voor vervolgonderzoek om meer respondenten te verkrijgen met volledige klassen en daar ook leerkrachten aan toe te voegen met weinig ervaring binnen een gemengde groep.

## **Conclusie**

Dit onderzoek toont aan dat het gemiddelde klasklimaat binnen een gemengde groep als gematigd positief wordt ervaren en leerkrachten zich competent voelen binnen een gemengde groep. Leerlingen voelen zich over het algemeen op hun gemak in de klas, ervaren dat ze zichzelf kunnen zijn en voelen zich onderdeel van de groep. Wel laten de uitkomsten zien dat de leerlingen over het aantal ervaren conflicten en de mate van samenwerking iets minder positief waren. Leerkrachten laten een hoge mate van self-efficacy zien waarbij ze wel aangeven zich iets minder competent te voelen bij het geven van de juiste instructies aan alle leerlingen. Tevens suggereert huidig onderzoek dat een hogere mate van self-efficacy ervoor zorgt dat leerlingen meer met elkaar samenwerken en elkaar helpen. Wanneer de leerkracht meer ondersteuningsbehoefte ervaart in de klas heeft dit geen effect op de mate van self-efficacy en dus ook niet op het ervaren klasklimaat. Ook het hebben van meer ervaring binnen een gemengde groep zorgde niet voor een verhoging van de mate van self-efficacy en een hoger ervaren klasklimaat.



## Referenties

- Acedo, C., Ferrer, F., & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *PROSPECTS : Quarterly Review of Comparative Education*, 39(3), 227–238.  
<https://doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7>
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). classroom climate. In S. W. Lee, A. Lowe, & E. Robinson (Red.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 88–90). Thousand Oaks.
- Agresti, A., Lune, H., & Berg, B. L. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences, Global Edition*. 564.
- Alhassan, A.-R. K., & Abosi, O. C. (2014). Teacher Effectiveness in Adapting Instruction to the Needs of Pupils With Learning Difficulties in Regular Primary Schools in Ghana. *SAGE Open*, 4(1), 215824401351892. <https://doi.org/10.1177/2158244013518929>
- Anderson, G., & Watson, H. (1982). *Establishing a Climate for Reduction of Tension between Administrators and Teachers*.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.  
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/08856250210129056>, 17(2), 129–147.  
<https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977a). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310.  
<https://doi.org/10.1007/BF01663995/METRICS>
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977b). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310.  
<https://doi.org/10.1007/BF01663995/METRICS>
- Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische Studiën*, 100(1), 125–136.  
<https://doi.org/10.59302/PS.V100I1.13993>
- Beld, M. H. M., Van den Heuvel, E. G., van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., de Swart, J. J. W., Roest, J. J., & Stams, G. J. J. M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children and Youth Services Review*, 103, 127–134. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2019.05.041>

- Beleidsregel van de Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media van 14 maart 2018, nr. PO/1290099, *houdende regels voor experimenten samenwerking regulier - en speciaal onderwijs (Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs)*. (z.d.).
- Berry, R. A. W. (2006). Inclusion, power, and community: Teachers and students interpret the language of community in an inclusion classroom. *American Educational Research Journal*, 43(3). <https://doi.org/10.3102/00028312043003489>
- Bijstra, J. O., & De Boer, A. (2019). *Effectief handelen bij externaliserend probleemgedrag*. <https://research.rug.nl/nl/publications/effectief-handelen-bij-externaliserend-probleemgedrag>
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2014a). Beleving van de peer context in de klas: Samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. *Pedagogische Studien*, 91(5).
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2014b). Beleving van de peer context in de klas: Samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. *Pedagogische Studiën*, 91(5), 288–301. <https://psycnet.apa.org/record/2014-45148-002>
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2016). Development and Psychometric Properties of the Classroom Peer Context Questionnaire. *Social Development*, 25(2). <https://doi.org/10.1111/sode.12137>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.11.010>
- Chao, C. N. G., Chow, W. S. E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360–369. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.05.004>
- De Boer, A. (2013). *Inclusie: een kwestie van attitudes?* [www.stichting-kinderstudies.nl](http://www.stichting-kinderstudies.nl)
- De Boer, A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Sectorrapport speciaal onderwijs*. <https://research.rug.nl/nl/publications/evaluatie-passend-onderwijs-sectorrapport-speciaal-onderwijs>
- De Boer, A., Struyf, E., Nijs, S., & Doolaard, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren*. Acco.
- De Boer, A., & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tweede tussenrapportage over het beleids- en praktijkonderzoek*. <https://research.rug.nl/nl/publications/op-naar-ge%C3%AFntegreerde-onderwijsvoorzieningen-tweede-tussenrapport>

- De Boer, A., Tenback, C., & Bijstra, J. (2023). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*.  
<https://research.rug.nl/nl/publications/op-naar-ge%C3%AFntegreerde-onderwijsvoorzieningen-tussenrapportage-ove>
- De Fraine, B., van Damme, J., & Onghena, P. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen: verkenningen met het multiniveaumodel*. <https://lirias.kuleuven.be/1793924>
- Doelen passend onderwijs | Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl. (z.d.). Geraadpleegd 14 mei 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Dolf, Paolo, & Pauline. (z.d.). *Geïntegreerde voorzieningen specialistische onderwijszorg samenwerkingsverbanden primair onderwijs*. Geraadpleegd 3 maart 2023, van <https://www.passendonderwijs.nl/wp->
- Dolf, Paolo, & Pauline. (2016). *Geïntegreerde voorzieningen specialistische onderwijszorg samenwerkingsverbanden primair onderwijs*. <https://www.passendonderwijs.nl/wp->
- Dôsen, a. (2014). *psychische stoornissen, probleemgedrag en verstandelijke beperking* (5de dr.). LINE UP.
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). GPower31-BRM-Paper. In *Version 3.1.9.4 Germany*.
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487112447112>, 63(4), 275–285.  
<https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2014). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27–44.  
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.722261048050552>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13603116.2016.1223180>, 21(5), 544–556.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Goei, S. L. (2008). *Onderwijszorg en de keten* (F. Harink, A. van de Ven, & M. Willemse, Red.). Garant.
- Greven, L. (2007). *Passend Onderwijs als uitdaging*.  
<http://www.audcom.nl/vhz/artikelen/2007/2007-2-artikel-1.pdf>

- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H., & Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education – a study on secondary students’ perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>
- Inspectie van het onderwijs. (2019). *Veranderingen samenstelling leerlingenpopulatie speciaal onderwijs 2014-2018*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/03/13/veranderingen-leerlingenpopulatie-speciaal-onderwijs>
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers’ self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2008.08.001>
- Koomen, H., & Spilt, J. (2011). Emotionele en gedragsproblemen. In P. de Jong & H. Koomen (Red.), *Interventie bij onderwijsleerproblemen* (2de dr., pp. 117–119). Garant.
- Kunemund, R. L., Nemer McCullough, S., Williams, C. D., Miller, C. C., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Granger, K. (2020). The mediating role of teacher self-efficacy in the relation between teacher–child race mismatch and conflict. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1757–1770. <https://doi.org/10.1002/PITS.22419>
- Ledoux, G., van Eck, P., Schoevers, E., van Aarsen, E., van der Grinten, M., & Bomhof, M. (z.d.). *Centrale thema’s in de Evaluatie Passend onderwijs Deel III*. Geraadpleegd 3 maart 2023, van [www.kohnstammstituut.uva.nl](http://www.kohnstammstituut.uva.nl)
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students’ academic emotions: A meta-analysis. In *Frontiers in Psychology* (Vol. 8, Nummer JAN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288>
- Lerner, R. M. (2017). Character development among youth. <https://doi.org/10.1177/0165025417711057>, 42(2), 267–277. <https://doi.org/10.1177/0165025417711057>
- LESCO. (2020). *Invulwijzer ondersteuningsbehoeften. 4*. [https://elearning.doelgroepenmodel.nl/story\\_content/external\\_files/2\\_Invulwijzer%20Ondersteuningsbehoeften\\_bijlage1\\_versie4.pdf](https://elearning.doelgroepenmodel.nl/story_content/external_files/2_Invulwijzer%20Ondersteuningsbehoeften_bijlage1_versie4.pdf)
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29(1). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.02.004>
- Martens, S. (z.d.). *Passend Onderwijs*.
- Pameijer, N., & van Beukering, T. (2019). *Handelingsgericht diagnostiek in het onderwijs* (4de dr.). Acco.
- Paulsrud, D. (2022). *Nordic Journal of Studies in Educational Policy ISSN: (Print) (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/znst20> Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education* *Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2083053>
- Pit-ten Cate, I. M., Schwab, S., Hecht, P., & Aiello, P. (2019). Editorial: teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12480>
- Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What Is It and Does It Matter?. *Principal*, 87(5), 42–45.
- Radema, D., Van Kessel, B., & Fafieanie, V. (z.d.). *Competentieprofiel leerkracht speciaal onderwijs*. Geraadpleegd 28 mei 2023, van <https://www.nji.nl/system/files/2021-05/Brochure-Competentieprofiel-leerkracht-speciaal-onderwijs.pdf>
- Rekers-Mombarg, L. T. M. (Lyset T. M., Bosker, R. J. (Roelof J., & Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs. (2015). *Typering van samenwerkingsverbanden voor Passend onderwijs: Deelonderzoek B*. <https://research.rug.nl/en/publications/typering-van-samenwerkingsverbanden-voor-passend-onderwijs-deelon>
- Reumerman, R. (2010). Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag. *Expertleerkrachten in de omgang met probleemgedrag*, 378. <https://dare.uva.nl>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3). <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Sameroff, A. (1975). Transactional Models in Early Social Relations. *Human Development*, 18(1–2), 65–79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Schauwer, E. De, Van de Putte, I., & de Beco, G. (2019). Inclusive Education in Flanders, Belgium. *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, 514–529. <https://doi.org/10.1017/9781316392881.021>

Schuman, H. (2021). *EEN ROUTE NAAR INCLUSIEF ONDERWIJS*.

<https://www.steunpuntpassendonderwijs-povo.nl/document/een-route-naar-inclusief-onderwijs/>

Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205–217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>

Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of pre-service teachers for inclusive education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103–116. <https://doi.org/10.14221/AJTE.2015V40N5.6>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1). <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

Smeets, E. (Eduard F. L., ITS (Nijmegen ; 1998-2016), & Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs. (2007). *Speciaal of apart : onderzoek naar de omvang van het speciaal onderwijs in Nederland en andere Europese landen*.

Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Van Kuijk, J., & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van Passend onderwijs*.

<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211782/rapport-r1993.pdf>

Sontag, L., Organisatie, N., & Onderzoek, W. (2011). *Weer Samen Naar School Monitor 2003*.

[https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/242112291\\_Weer\\_Samen\\_Naar\\_School\\_Monitor\\_2003\\_Samenvatting\\_van\\_de\\_resultaten/links/5672b95e08ae1557cf4918f8/Weer-Samen-Naar-School-Monitor-2003-Samenvatting-van-de-resultaten.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ed-Smeets-2/publication/242112291_Weer_Samen_Naar_School_Monitor_2003_Samenvatting_van_de_resultaten/links/5672b95e08ae1557cf4918f8/Weer-Samen-Naar-School-Monitor-2003-Samenvatting-van-de-resultaten.pdf)

*Steeds inclusiever | Advies | Onderwijsraad*. (z.d.). Geraadpleegd 14 mei 2023, van

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever#>

Tenback, C., & De Boer, A. (2021a). Op weg naar geïntegreerde speciaal (basis)onderwijsklassen.

*Kind & Adolescent Praktijk 2021 20:1*, 20(1), 44–46. <https://doi.org/10.1007/S12454-021-0633-0>

Tenback, C., & De Boer, A. (2021b). Op weg naar geïntegreerde speciaal (basis)onderwijsklassen.

*Kind & Adolescent Praktijk 2021 20:1*, 20(1), 44–46. <https://doi.org/10.1007/S12454-021-0633-0>

- Thijs, J., & Koomen, H. M. Y. (2009). Toward a further understanding of teachers' reports of early teacher–child relationships: Examining the roles of behavior appraisals and attributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 186–197.  
<https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2009.03.001>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663–680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Tuijl, C. (2017). Gemengde groepen in speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 56, 269–278. [https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/20172006-tvo6\\_cathy-def.pdf](https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/onderzoek/meer-onderzoek/gedrag-en-leerproblemen/20172006-tvo6_cathy-def.pdf)
- Vermaas, J., Berkvens, M., Sontag, L., Smeets, E., & Marx, T. (2006). *WSNS+ in perspectief. Een terugblik op vier jaar WSNS+*. [S.l.] : [S.n.].
- VN- Kinderrecht comité. (2015). *Concluding observations on the fourth periodic report of the Netherlands \**.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. In *Harvard University Press*.
- Wallage, J. (1990). *Weer samen naar school: perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Staatsdrukkerij.
- Westling Allodi, M. (2002). A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support. *Learning Environments Research 2002 5:3*, 5(3), 253–274. <https://doi.org/10.1023/A:1021972206111>
- Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13664530.2020.1803957>, 24(4), 583–602.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957>
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zee, M. (z.d.). *UvA-DARE (Digital Academic Repository) From general to student-specific teacher self-efficacy*. Geraadpleegd 5 maart 2023, van <https://dare.uva.nl>

- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016a). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology, 108*(7), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/EDU0000106>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016b). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology, 108*(7), 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/EDU0000106>
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2018). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas. *Kind en adolescent, 39*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/S12453-017-0162-7>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016a). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654315626801>, *86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016b). 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*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>