



rijksuniversiteit
groningen

faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen

De invloed van leerkrachtcompetenties op het leergedrag van leerlingen in het speciaal onderwijs.

Nathalie Thole (S3762041)

Masteropleiding Orthopedagogiek (track:)

Faculteit GMW

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste begeleider: A.A. de Boer

Tweede beoordelaar: S. Parlevliet

Afgestudeerd: juli 2022

Aantal woorden: 8397

Abstract

In the Netherlands, students with special educational needs have the opportunity to follow special education. A competent teacher is of importance to provide guidance to students in achieving adequate learning behavior. However, it is not yet clear how specific competencies influence the learning behavior of students. This study tries to answer the following research question: *“To what extent can learning behavior of students with behavioral and learning problems be predicted from teachers’ competencies in special education?”* To answer this question, a cross-sectional quantitative research is performed. The mean competencies of the school team from n = 9 schools and the scores of the Leervoorwaardentest and information about behavioral/learning problems of n = 175 students was used in this study. The results provide little evidence that teachers’ competences and learning behavior of students in special education are related to each other. Recommended is the use of more detailed data on teachers’ competencies and behavioral and learning problems in future research to investigate these relations.

Keywords: teacher competence; learning behaviour; behavioral problems; learning problems

Samenvatting

In Nederland kunnen leerlingen met specialistische onderwijsbehoeftes naar het speciaal onderwijs. Het is van belang dat er een competente leerkracht voor de klas staat die de leerling kan ondersteunen in het behalen van adequaat leergedrag. Het is nog niet duidelijk hoe bepaalde competenties het leergedrag van leerlingen beïnvloedt. Dit onderzoek probeert antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvraag: *“Welke samenhang is er tussen de SBL-competenties van de leerkracht en het leergedrag van de leerlingen met gedrags- en leerproblematiek in het S(V)O?”* Om deze vraag te beantwoorden is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd. Er is gebruikt gemaakt van de gemiddelde competenties van het schoolteam van n = 9 scholen, de scores van de Leervoorwaardentest en informatie over gedrags- en leerproblematiek van n = 175 leerlingen. De resultaten geven weinig bewijs dat de competentie van de leerkracht en het leergedrag van leerlingen in het speciaal onderwijs aan elkaar gerelateerd zijn. Voor vervolgonderzoek naar deze relatie wordt aanbevolen meer gedetailleerde informatie over de competentie van de leerkracht en over de gedrags- en leerproblematiek van de leerlingen te gebruiken.

Sleutelwoorden: leerkrachtcompetentie; leergedrag; gedragsproblematiek; leerproblematiek

Inleiding

In Nederland kunnen leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften naar het speciaal onderwijs wanneer het regulier onderwijs deze ondersteuning niet kan bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). Een van de onderwijsorganisaties die speciaal onderwijs biedt is RENN4 (Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland). RENN4 verzorgt speciaal basisonderwijs, speciaal onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs aan leerlingen met (ernstige) gedragsproblematiek en/of psychiatrische stoornissen, leerproblematiek en/of een verstandelijke beperking (RENN4, 2021). Het is belangrijk dat de onderwijsbehoeftes van deze leerlingen worden vervuld, zodat ze goed tot leren kunnen komen en het onderwijs zo volledig mogelijk kunnen volgen. Het bezitten van adequaat leergedrag is van belang voor leerlingen om zich zo goed mogelijk te kunnen ontwikkelen.

Het bezitten van adequaat leergedrag is bevorderend voor het volgen van onderwijs. De leerkracht moet de leerling ondersteunen in zijn leergedrag, maar dit is een uitdaging door de verschillende problematiek van RENN4 leerlingen. De leerkracht in het speciaal onderwijs moet kunnen inspelen op de individuele verschillen en moet specifieke ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen. Op deze manier kan de leerling in zijn leergedrag tegemoet worden gekomen.

Het is van belang dat de leerkracht voldoende competent en bekwaam is om leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling van hun leergedrag. In het besluit van 2005 (Stb. 2005, 460) heeft de overheid vastgesteld dat de leerkrachten, zo ook in het speciaal onderwijs, moeten voldoen aan bekwaamheidseisen. Deze eisen zijn van belang voor hoe de school en haar leerkrachten handelen. Een bekwame leerkracht is in het bezit van zeven competenties die door Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) zijn opgesteld (Stb. 2005, 460); interpersoonlijk competentie, pedagogisch competentie, vakinhoudelijk en didactisch competentie, organisatorisch competentie, competent in samenwerken met collega's, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. Door te kijken hoe deze competenties bijdragen aan het leergedrag van leerlingen in het speciaal onderwijs, kunnen zij zo goed mogelijk worden ondersteund. Met het huidige onderzoek wordt geprobeerd hier meer inzicht in te verkrijgen.

Leergedrag en problematiek van de leerlingen

Het bezitten van adequaat leergedrag is van belang voor de leerling zijn optimale ontwikkeling van cognitieve en sociale vermogens en voorkomt leerproblemen. De problematiek die RENN4 leerlingen ervaren maken het een uitdaging om deze leervoorwaarden te bezitten.

Het leergedrag kan gemeten worden met directe en indirecte leervoorwaarden. De leervoorwaarden bestaan uit de tien belangrijkste cognitieve en sociaal-emotionele condities die de leerling in de optimale ontwikkeling van cognitieve vermogens kan belemmeren of bevorderen (*Leervoorwaardentest (LVT)*, z.d.). De directe leervoorwaarden liggen in de leerlingen zelf, bijvoorbeeld taakgerichtheid en concentratie. Uit onderzoek blijkt dat externaliserend gedrag een negatief effect heeft op de taakgerichtheid van leerlingen (Becherer et al., 2020). Ook Metsäpelto et al. (2015) laten de samenhang zien tussen taakgerichtheid en gedrag in de eerste jaren van de basisschool, waarbij externaliserend gedrag en schoolprestaties werden gemedieerd door mate van taakvermijding. Leerlingen met extra onderwijsbehoeften en internaliserende problematiek, zoals depressie, hebben meer moeite om zich te concentreren voor een taak (Rhoad-Drogalis et al., 2018; Frojd et al., 2008). Leerlingen met leerproblematiek hebben moeite om mee te komen met de lesstof, wat gevoelens van onzekerheid, angst en frustratie kan zorgen (Peleg, 2009; Nelson & Harwood, 2011). Directe leervoorwaarden als motivatie en volharding worden daardoor negatief beïnvloed en leerlingen kunnen taken gaan vermijding die academische inzet of vaardigheden vragen (Nelson & Harwood, 2011).

De indirecte leervoorwaarden liggen in de omgeving van de leerling en hebben betrekking op de sociale vermogens, waarbij te denken valt aan de relatie met klasgenootjes en leerkrachten en de sociale inbedding van de leerling. Voor de indirecte leervoorwaarden is de problematiek ook een belemmerende factor. Leerlingen met ADHD en externaliserende problematiek worden in het speciaal onderwijs minder geaccepteerd en meer afgewezen dan klasgenoten die minder problematisch zijn (De Swart et al., 2019). Leerlingen met leerproblematiek worden minder sociaal geaccepteerd, hebben minder wederzijdse vriendschappen en zijn meer teruggetrokken in sociaal contact (Wiener & Tardif, 2004; Smidt, Prah & Cagran, 2014). In een inclusieve onderwijssetting worden leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vaak minder geaccepteerd en worden minder vaak als favoriete klasgenoot gekozen (Nepi et al., 2015; Zurbriggen et al., 2021). Minder acceptatie zorgt voor minder sociaal contact met leeftijdsgenoten. Het gebrek aan contact kan bij leerlingen met asociaal of teruggetrokken gedrag leiden tot sociale afwijzing door leeftijdsgenoten. Het contact is een belangrijke voorspeller voor de acceptatie en afwijzing door klasgenoten, en andersom (Pinto et al., 2019).

Sociaal contact aangaan en onderhouden is geen vanzelfsprekende vaardigheid voor leerlingen in het speciaal onderwijs. Leerlingen met internaliserende problematiek trekken zich vaak sociaal terug uit angst voor nieuwe situaties, weinig motivatie om sociale interactie aan te gaan of het eigen besluit om zich af te sluiten van leeftijdsgenoten (Rubin et al., 2003). Ook

blijkt een hoge mate van gedragsproblematiek bij kinderen samen te hangen met een laag niveau van sociale competentie (Hukkelberg, Keles, Ogden, et al., 2019) en een hoge mate van internaliserende problematiek samen te hangen met een laag sociaal functioneren (ĐUrišić & Gajić, 2016). Leerlingen met leerproblematiek laten in vergelijking met leerlingen zonder problematiek minder sociale vaardigheid zien (Wiener & Tardif, 2004; Smidt, Prah & Cagran, 2014).

Leerkracht competenties en leergedrag van de leerling

Bovenstaande laat zien dat de problematiek van de leerling een belemmering vormt voor het behalen van gunstige leervoorwaarden. Een competente leerkracht kan de leerling hierin ondersteunen. In dit onderzoek wordt met het begrip ‘competentie van de leerkracht’ de zeven SBL-competenties bedoeld. Wanneer de leerkracht de zeven competenties bezit, is hij bekwaam om onderwijs te geven (Stb. 2005, 460).

De leerkracht kan de problematiek verminderen en eventueel als belemmering wegnemen. Van de leerkracht wordt onder andere verwacht dat hij zijn pedagogische en didactische competenties in kan zetten om belemmeringen in het leren en de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerling te herkennen en hiermee om kan gaan. Ook kan hij interpersoonlijke competenties inzetten om contact tussen leerkracht en leerling mogelijk te maken (Stb. 2005, 460). Bij het aanpakken van de problematiek staat een goede leerkracht-leerling relatie centraal. In deze relatie is het van belang dat negatieve interactiepatronen worden verminderd, omdat dit storend probleemgedrag kan laten afnemen (Breeman et al., 2014; Lei et al., 2016). Dit zou de belemmering weg kunnen nemen die externaliserend gedrag vormt voor taakgerichtheid (Becherer et al., 2020; Metsäpelto et al., 2015). Voor leerlingen met internaliserende problematiek is een goede leerkracht-leerling relatie van belang voor de interne gesteldheid. Bij deze leerlingen speelt vaker onzekerheid over de leerkracht-leerling relatie. De onzekerheid zorgt voor negatieve relaties en heeft een directe rol bij de internaliserende problematiek van de leerling en vormt een risico voor de interne gesteldheid (Jellesma et al., 2015). Verminderen van internaliserende problematiek zou de belemmering weg kunnen nemen die het vormt voor de concentratie van de leerling (Frojd et al., 2008). Leerlingen met leerproblematiek zouden door een veilige leerling-leerkracht relatie verbetering in de leervaardigheid kunnen ervaren. Leervaardigheid wordt beïnvloed door de executieve functies (Granot, 2016). Deze functies komen sterk overeen met de directe leervoorwaarden.

Het bieden van een prettige leeromgeving lijkt ook bevorderend voor het behalen van de directe leervoorwaarden. Zo wordt verwacht dat de leerkracht met inzet van

interpersoonlijke en pedagogische competenties de leerlingen een gevoel van inclusie en waardering kan geven en hen kan stimuleren samen te werken en rekening met elkaar te houden in een harmonisch klimaat (Stb. 2005, 460). Hiermee creëert de leerkracht een positief klassenklimaat. Een positief klassenklimaat zou bijdragen aan interpersoonlijke relaties en een gevoel van 'erbij' horen. Dit zorgt op haar beurt voor een gevoel van meer academische zelfeffectiviteit, wat weer samenhangt met schoolprestaties (Zysberg & Schwabsky, 2020). Deze academische zelfeffectiviteit lijkt op wat Kocaj et al. (2018) beschrijft als academisch zelfbeeld. Een stijging van het academische zelfbeeld zorgt voor een verhoging van motivatie van de leerling in het speciaal onderwijs (Kocaj et al., 2018). Daarnaast zou goed klassenmanagement van de leerkracht bevorderend zijn voor de motivatie van de leerling (Schiefele, 2017). Klassenmanagement houdt hierbij in dat regels worden gemonitord waardoor de leeromgeving structuur krijgt en de actieve leertijd wordt verhoogd.

Het verminderen van problematiek als belemmering is ook gunstig voor het behalen van indirecte leervoorwaarden. Eerder is al besproken dat een goede leerkracht-leerling relatie tot afname van problematiek en storend gedrag kan leiden (Breeman et al., 2014; Lei et al., 2016). Deze afname kan bevorderend zijn voor de acceptatie door andere klasgenoten, omdat storend gedrag tot meer afwijzing en minder acceptatie leidt (De Swart et al., 2019). Daarnaast is het voor zeer verlegen leerlingen belangrijk om nabijheid in de leerkracht-leerling relatie te ervaren, omdat dit samenhangt met een hogere sociale competentie (Acar et al., 2018). Deze hogere competentie is belangrijk, omdat de problematiek van de leerlingen samenhangt met lage sociale vaardigheden (Hukkelberg, Keles, Ogden, et al., 2019; ĐUrišić & Gajić, 2016). Voor leerlingen met internaliserende problematiek is het gunstig om sociaal sterker te worden, omdat het teruggetrokken gedrag van deze leerlingen voor sociale afwijzing kan zorgen (Pinto et al., 2019).

Ook hier helpt een bevorderende omgeving de leerling in het verkrijgen van indirecte leervoorwaarden. Met inzet van de interpersoonlijke competentie zorgt de leerkracht voor een positief klasklimaat waarin sociale interactie met klasgenoten mogelijk wordt gemaakt. In het inclusief onderwijs bevordert een positief klassenklimaat de sociale participatie van leerlingen met extra onderwijsbehoeftes. Dit klassenklimaat zorgt ervoor dat leerlingen met en zonder extra onderwijsbehoeftes op een prettige en gelijkwaardige manier met elkaar kunnen communiceren (Zurbriggen et al., 2021). Deze communicatie is van belang voor de acceptatie van de leerling met problematiek. Acceptatie is op haar beurt weer van belang voor de communicatie (Pinto et al., 2019). Het bevorderen van interactie tussen klasgenoten komt het

verkrijgen van indirecte leervoorwaarden ten goede. Meer mogelijkheden tot interactie kan ervoor zorgen dat de leerling een goede relatie aangaat met klasgenoten en de leerkracht en zich meer sociaal open opstelt naar anderen. Daarnaast kan meer acceptatie leiden tot een vergroot gevoel van ‘erbij horen’ bij de leerlingen. Dit is bevorderend voor het klassenklimaat en het in stand houden ervan (Zysberg & Schwabsky, 2020).

Problematiek als uitdaging voor de leerkracht

De leerkracht in het speciaal onderwijs wordt geacht op goede manier in te kunnen spelen op de problematiek van de leerling. Zoals hierboven behandeld, kan de leerkracht dan de gevolgen van de problematiek op de leervoorwaarden verminderen. Echter, de problematiek blijft een uitdaging voor de leerkracht. Wanneer de leerkracht onvoldoende kan omgaan met externaliserend gedrag van leerlingen, kan de leerkracht deze leerlingen minder goed voorzien van effectieve instructie, motivering, managing en emotionele ondersteuning (Zee et al., 2016). Volgens Zee et al. (2016) zou de leerkracht zichzelf minder effectief beoordelen in het bieden van emotionele ondersteuning en instructie aan leerlingen met internaliserende problematiek. Het is van belang dat de leerkracht zich competent genoeg voelt om emotionele steun te bieden, omdat dit deze leerlingen kan helpen in het aangaan van sociale interactie met anderen.

Ook de leerkracht-leerling relatie wordt belemmerd door de problematiek van de leerling. Basisschoolleerlingen die, in vergelijking met zeer verlegen leerlingen, weinig verlegenheid vertonen, laten meer antisociaal gedrag zien en meer conflicten in de leerkracht-leerling relatie (Acar et al., 2018). Volgens Aldrup et al. (2018) houdt het wangedrag van leerlingen in de klas verband met een verminderde kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie. Dit kan leiden tot een hogere mate van emotionele uitputting en een lager werk enthousiasme bij leerkrachten (Aldrup et al., 2018).

Het is van belang dat er een competente leerkracht voor de klas staat die de leerlingen in het speciaal onderwijs de nodige ondersteuning kan bieden voor het behalen van adequaat leergedrag. Het is duidelijk dat de leerkracht met inzet van bepaalde competenties de leerling zo goed mogelijk kan ondersteunen op het gebied van leergedrag. Echter, deze worden in de literatuur niet duidelijk gekoppeld aan een specifieke competentie, waardoor kennis over de invloed van specifieke competenties op het leergedrag van leerlingen ontbreekt. Dit onderzoek probeert hierover een uitspraak te doen, door de samenhang tussen de SBL-competenties van de leerkracht en de leervoorwaarden van leerlingen in het speciaal onderwijs te onderzoeken.

De typen problematiek van de leerlingen worden meegenomen, om de uitspraak over de mogelijke samenhang meer specifiek te maken voor de verschillende problematiek in het RENN4 onderwijs. Het is voor een onderwijsorganisatie als RENN4 van belang om te weten of, en in welke mate er sprake is van samenhang tussen de competenties en de leervoorwaarden van leerlingen. Indien dit het geval is, kunnen leraren hierin geschoold worden om de competenties (nog) beter te ontwikkelen.

Om een beeld te krijgen van de samenhang wordt de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

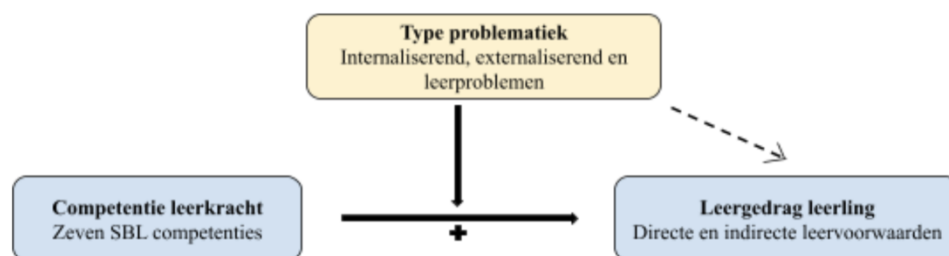
Welke samenhang is er tussen de SBL-competenties van de leerkracht en het leergedrag van de leerlingen met gedrags- en leerproblematiek in het S(V)O?

De volgende deelvragen worden behandeld:

1. *In welke mate is er samenhang tussen de beoordeelde SBL-competenties en de leervoorwaarden van de leerling in het so/vso?*
2. *In hoeverre voorspelt de problematiek van de leerling de leervoorwaarden?*
3. *In hoeverre beïnvloeden de verschillende problematiek van de leerling de samenhang tussen de beoordeelde SBL-competenties en de leervoorwaarden?*

Figuur 1

Visuele weergave van het conceptuele model van het onderzoek



Op basis van de literatuur wordt verwacht dat de competenties van de leerkracht samenhangt met het leergedrag van de leerling. De problematiek zou deze samenhang kunnen beïnvloeden en wordt daarom als moderator meegenomen (Figuur 1).

Methode

Design

Er is een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek gebruikt om het verband tussen de competenties van de leerkracht en de leervoorwaarden te onderzoeken. Er is gekeken naar de

mate van samenhang tussen de variabelen en of deze samenhang verschilt per type gedragsproblematiek.

Voor de data in dit onderzoek zijn gegevens gebruikt uit leerlingvolg- en administratiesystemen van 1219 leerlingen voor het studiejaar 2020-2021. Voor de steekproef zijn de volgende criteria opgesteld: de steekproef bestaat uit leerlingen die speciaal onderwijs volgen op een so-school of vso-school, waarvan alle scores van de Leervoorwaardentest (LVT) bekend zijn en waarvoor informatie beschikbaar is over de problematiek (leerproblematiek, gedragsproblematiek, internaliserende, externaliserende problematiek). Daarnaast moet bekend zijn wat de beoordeling is op de SBL-competenties van het schoolteam van de school waar het kind staat ingeschreven.

Steekproef

De participanten zijn leerlingen die in studiejaar 2020-2021 op een RENN4-school zaten. Op basis van bovenstaande criteria voldoen N = 175 leerlingen aan de inclusie- en exclusiecriteria.

De steekproef van n = 175 bestaat uit n = 22 meisjes (12,6%) en n = 153 jongens (67,4%). Van de n = 175 leerlingen gaan n = 118 leerlingen naar het so (67,4%) en n = 57 naar het vso (32,6%). Deze leerlingen zijn verspreid over 9 so- en 3 vso-scholen. De leeftijd van de leerlingen in de steekproef loopt van 6 tot 21 jaar.

Procedure van dataverzameling

De data is verzameld door een team van onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen als onderdeel van een groter onderzoeksproject. Dit grotere onderzoek heeft als titel 'Relationships between characteristics and performance/development in SE' (research code: PED-2021-S-0094) en heeft op 2 november 2021 goedkeuring ontvangen van de Ethische Commissie. Deze toestemming geldt ook voor dit onderzoek.

Informatie over de scores op de Leervoorwaardentest en over de problematiek zijn uit het ontwikkelingsperspectief (OPP) van de leerlingen of uit het leerlingvolgsysteem gehaald. Voor de scores van de Leervoorwaardentest zijn de scores van de laatste testafname gebruikt. Deze zijn in 2020 of 2021 door een onderwijsprofessional ingevuld, bijvoorbeeld een leerkracht, orthopedagoog of intern begeleider. Uit de gedragsomschrijving in het OPP is informatie over de problematiek van de leerling gehaald. Met vooraf opgestelde kenmerken van een type problematiek, is beoordeeld of er sprake was van bepaalde problematiek. Deze kenmerken staat verder uitgewerkt onder 'instrumenten'. De gemiddelde beoordeling van de SBL-competenties zijn opgevraagd bij de scholen waarvan de leerlingen zijn meegenomen in

de dataset. De competenties van het schoolteam worden jaarlijks beoordeeld door de teamleiders van RENN4 scholen. De beoordeling is op teamniveau en gaat over het schooljaar 2020-2021.

De informatie over de variabelen leerproblemen, gedragsproblemen, internaliserende en externaliserende problematiek (OPP-variabelen) zijn gecodeerd door vijf studenten van Rijksuniversiteit Groningen. 23 OPP's zijn door alle vijf studenten gecodeerd om de gemiddelde ruwe overeenstemming te berekenen. Bij verschillen in codering is de codering die het vaakst werd aangegeven gebruikt als definitieve codering voor de data-analyse.

Variabelen en instrumenten

Competentie van de leerkracht - SBL

Voor variabele 'competenties leerkracht' zijn de zeven competenties gebruikt die door Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) zijn opgesteld. De zeven competenties zijn: interpersoonlijk competentie, pedagogisch competentie, vakinhoudelijk en didactisch competentie, organisatorisch competentie, competent in samenwerken met collega's, competent in samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en ontwikkeling. De teamleider beoordeeld per competentie de mate van tevredenheid op teamniveau. Dit betekent dat per school een score op de competenties beschikbaar is voor het huidige onderzoek. De scores worden gegeven middels een 4-punt Likertschaal; 1 = heel ontevreden, 2 = beetje ontevreden, 3 = beetje tevreden en 4 = heel tevreden.

Het meetinstrument voor de beoordeling van de SBL-competenties is door RENN4 zelf ontwikkeld. Er is geen informatie beschikbaar over de psychometrische eigenschappen.

Leervoorwaarden van de leerling - LVT

De leervoorwaarden zijn gemeten met de Leervoorwaardentest (Scholte & Ploeg, 2011a). De Leervoorwaardentest bevat tien leervoorwaarden. Onder de *directe leervoorwaarden* vallen: motivatie, taakgerichtheid, concentratie, werktempo, planmatig werken en volharding. Onder de *indirecte leervoorwaarden* vallen: sociale oriëntatie, sociale positie in de groep, relatie met de leerkracht en relatie met medeleerlingen. De indirecte leervoorwaarden 'sociale oriëntatie' en 'sociale positie' vormen samen de schaal 'sociale inbedding' en leervoorwaarden 'relatie met de leerkracht' en 'relatie met medeleerlingen' vormen samen de schaal 'sociale relaties'.

De Leervoorwaardentest wordt ingevuld door de leerkracht, de ouders van het kind of iemand die het kind goed kent. Het bevat 70 stellingen; elke leervoorwaarde wordt gemeten met zeven stellingen. De beoordelaar geeft aan in welke mate er van de genoemde aspecten

sprake is. Dit gebeurt met een vijfpuntenschaal: 1 = (vrijwel) nooit, 2 = soms, 3 = geregeld, 4 = vaak en 5 = (vrijwel) altijd. De leerlingen kunnen per leervoorwaarde een score behalen van minimaal zeven en maximaal 35. Voor subschalen ‘sociale inbedding’ en ‘relaties’ geldt dat minimaal 14 en maximaal 70 kan worden gescoord. Bij subschaal ‘directe leervoorwaarden’ is de minimaal te behalen score 42 en maximaal 210. De uiteindelijke kwalificatie van de scores stellen of de leervoorwaarde zeer gunstig tot zeer ongunstig is bij een leerling. Dit onderzoek maakt gebruik van de normtabel ‘leerkrachten vier tot en met achttien jaar totaal, n = 1332’ (Scholte & Ploeg, 2011a). Deze normtabel geldt niet voor het speciaal onderwijs, maar geeft wel houvast voor een eerste interpretatie van de scores. Verdere interpretatie is gedaan met ruwe scores. Voor de score op een leervoorwaarde geldt: hoe hoger de score, hoe *ongunstiger* de leervoorwaarde.

De Leervoorwaardentest heeft een goede betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van de schalen ligt rond of boven de 0.90, test-hertestbetrouwbaarheid 0.80 of hoger en de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ligt voor het grootste deel rond de .70 of hoger (Scholte & Ploeg, 2011b). De Leervoorwaardentest heeft van COTAN de beoordeling voldoende tot goed gekregen in 2011 (RENN4, 2019).

Type problematiek

De variabele ‘type problematiek’ bestaat uit leerproblemen, gedragsproblemen, internaliserende en externaliserende problematiek. De typen problematiek zijn gecodeerd met twee opties: problematiek is aanwezig (1) of problematiek is afwezig of het is onbekend (0).

Leer- en onderwijsproblemen. Onder leerproblematiek is in dit onderzoek verstaan: dyslexie, dyscalculie, beheersing NL/taalachterstand, rekenproblematiek en problemen bij begrijpend lezen. Onder onderwijsproblemen werd bedoeld problematiek ten aanzien van: plannen en organiseren, studievaardigheden, instructie niet meekrijgen en taakgerichtheid / motivatie.

Externaliserende problematiek. Onder externaliserende problematiek werd in dit onderzoek verstaan: ADD, ADHD, ODD, CD, agressie gedrag, fysiek geweld, storend gedrag en boosheid.

Internaliserende problematiek. Onder internaliserende problematiek is in dit onderzoek verstaan: (Faal)angst, depressie en psychosomatische klachten.

Gedragsproblematiek. Voor de problematiek ten aanzien van gedrag zijn geen specifieke voorbeelden gegeven. Het gaat hier om niet nader gespecificeerde gedragsproblematiek.

Om een uitspraak te doen over de betrouwbaarheid is de mate van gemiddelde ruwe overeenstemming berekend tussen de vijf studenten voor 23 OPP's. De codering van leerproblemen en gedragsproblemen laten een goede betrouwbaarheid zien met een gemiddelde ruwe overeenstemming van $< .90$. De betrouwbaarheid van internaliserende en externaliserende problematiek is aan de lage kant met een gemiddelde ruwe overeenstemming van $< .80$.

Data-analyse

Alle analyses zijn gedaan met de statistische software SPSS (versie 26). De betrouwbaarheid van de OPP-variabelen is berekend met de gemiddelde ruwe overeenstemming. Er is gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek, correlatieanalyse en lineaire regressieanalyse om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Bij het uitvoeren van de toetsen is een 5% significantieniveau gehanteerd waarbij $p < .05$ een significant effect betekent.

Allereerst is beschrijvende statistiek gebruikt om de een beeld te krijgen van de steekproef en de variabelen. Voor de scores op de variabelen 'competenties leerkracht' en 'leervoorwaarden leerling' zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties berekend. Voor de variabele 'type problematiek' zijn de frequenties bekeken en is er een chi-kwadraattoets uitgevoerd om te bekijken welke typen problematiek vaak samen voorkomen. Beschrijvende statistiek is gebruikt om de assumpties voor lineaire regressieanalyse te controleren.

Met een correlatieanalyse (Pearson's r) is gekeken of er een samenhang is tussen de gemiddelde beoordeling van de competenties van de leerkracht en de leervoorwaarden. De correlatiecoëfficiënt is berekend tussen alle zeven items van de SBL-competenties en alle tien items en alle drie subschalen van de Leervoorwaardentest. De sterkte van de samenhang is geïnterpreteerd met de volgende regel: $r > .60$ sterke samenhang, r tussen de $.30$ en $.60$ matige samenhang en $r < .30$ zwakke samenhang (Odom & Morrow, 2006).

Met een onafhankelijke t-toets is gekeken of de onafhankelijke variabele 'type problematiek' de afhankelijke variabele 'leervoorwaarden leerlingen' kan voorspellen. Gekeken is of de gemiddelde scores op de drie subschalen van de Leervoorwaardentest significant van elkaar verschillen voor alle vier type problematiek.

Met een meervoudige regressieanalyse is de samenhang tussen 'competenties leerkracht' en 'leervoorwaarden leerling' bekeken. Daarna is bekeken of de variabele 'gedragsproblematiek' de samenhang tussen 'competenties van de leerkracht' en 'leervoorwaarden leerling' beïnvloedt. Wegens beperkte tijd en ruimte in deze thesis, is

ervoor gekozen om alleen de subschalen van de Leervoorwaardentest als afhankelijke variabele mee te nemen in de regressieanalyses.

Voor de regressieanalyse met moderatoren is gebruik gemaakt van de gestandaardiseerde scores van de SBL-competenties. Voor de moderatie termen zijn in SPSS nieuwe variabelen aangemaakt die bestaan uit een interactie tussen de score op ‘type problematiek’ en de gestandaardiseerde score van een van de zeven SBL-competenties.

De assumpties van lineaire regressieanalyse zijn vooraf gecontroleerd. Met een spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen (Y-as) en de gestandaardiseerde voorspelde waarde (X-as) zijn de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit bekeken. Met een histogram van de gestandaardiseerde residuen van de variabele ‘leervoorwaarden leerling’ is de assumptie van een normale verdeling gecontroleerd. Om te achterhalen of de onafhankelijke variabelen te sterk samenhangen, is er gekeken naar de *Variation Influence Factor* (VIF). Er is sprake van een hoge correlatie tussen de onafhankelijke variabelen bij een VIF hoger dan 4. Er wordt dan gesproken van multicollineariteit.

Om extreme waarden te lokaliseren, is er een boxplot gemaakt van de scores op de drie subschalen van de Leervoorwaardentest. Deze zijn gemarkeerd als ‘outliers’. Na het controleren van deze assumpties, de multicollineariteit en extreme waarden zijn er eventueel aanpassingen gedaan in het model. Daarna is het definitieve regressiemodel geanalyseerd in SPSS.

Resultaten

SBL-competenties

Tabel 1 geeft de gemiddelde beoordelingen weer van de zeven competenties. De gemiddelde beoordeling van alle zeven competenties is 3.39 (SD= .35), ofwel ‘beetje tevreden’. Gemiddeld wordt de ‘orthodidactische competentie’ het laagst beoordeeld en komt afgerond overeen met een beoordeling van ‘beetje tevreden’. De competentie ‘Reflectie en ontwikkeling’ wordt gemiddeld het hoogst beoordeeld en komt afgerond overeen met een beoordeling van ‘heel tevreden’.

Tabel 1*Gemiddelde beoordeling (en standaarddeviaties) van SBL-competenties*

SBL-competenties	Gemiddelde	Std. Deviatie
Gemiddelde beoordeling	3.39	.35
Orthopedagogisch	3.33	.47
Orthodidactisch	2.97	.63
Organisatorisch	3.46	.57
Interpersoonlijk	3.15	.46
Collega's	3.69	.46
Omgeving	3.43	.52
Reflectie en ontwikkeling	3.72	.55

Leervoorwaarden

Tabel 2 geeft de beschrijvende statistiek van de LVT-scores weer. Per leervoorwaarde kan een score van minimaal zeven en maximaal 35 worden behaald. Gemiddeld wordt het hoogste gescoord op de leervoorwaarde 'planmatigheid'; deze is gemiddeld het meest ongunstig. Gemiddeld wordt het laagst gescoord op de leervoorwaarde 'sociale oriëntatie'; deze is gemiddeld het meest gunstig. Leervoorwaarden 'leerkracht', 'medeleerlingen' en 'sociale oriëntatie' lijken wat meer naar de ongunstige scores te neigen.

Voor de kwalificatie van de subschalen geldt dat de gemiddelde scores voor directe leervoorwaarden normaal zijn, die van sociale inbedding neigen naar de ongunstige scores en subschaal relaties kunnen gekwalificeerd worden als tamelijk ongunstig.

Tabel 2*Beschrijvende statistiek van de LVT-scores*

Leervoorwaarden en subschalen	Gemiddelde	Std. Deviatie	Kwalificatie normtabel
Subschaal: Directe leervoorwaarden	133.82	33.14	Normaal
Motivatie	20.66	6.15	Normaal
Taakgerichtheid	21.06	6.27	Normaal
Concentratie	23.11	5.86	Normaal
Planmatigheid	25.03	6.06	Normaal
Werktempo	21.66	5.79	Normaal
Volharding	22.30	6.60	Normaal
Subschaal: Relaties	34.02	11.79	Tamelijk ongunstig
Leerkracht	17.27	6.34	Tamelijk ongunstig
Medeleerlingen	16.75	5.91	Tamelijk ongunstig
Subschaal: Sociale inbedding	36.39	10.34	normaal - ongunstig
Sociale positie	22.10	5.85	Normaal
Sociale oriëntatie	14.29	5.98	Normaal - ongunstig

Noot. Range afzonderlijke leervoorwaarden: 28. Range subschaal ‘directe leervoorwaarden’: 168. Range subschalen ‘relaties’ en ‘sociale inbedding’: 56.

Type problematiek

In Tabel 3 staan de frequenties weergegeven van de typen problematiek. Gedragsproblematiek komt het vaakst voor ($n = 152$). Internaliserende problematiek komt het minst vaak voor ($n = 57$). Uit een chi-kwadraattoets tussen alle type problematiek kwam naar voren dat externaliserende, $X^2(1) = 51.03$, $p < .01$, en internaliserende problematiek, $X^2(1) = 12.79$, $p < .01$, vaak samen voorkomen met gedragsproblematiek. De overige chi-kwadraattoetsen waren niet significant.

Tabel 3*Frequenties en percentages problematiek*

Aanwezig	Ja N (%)	Onbekend/nee N (%)
Internaliserend	57 (32.6)	118 (67.4)
Externaliserend	125 (71.4)	50 (28.6)
Gedragsproblematiek	152 (86.9)	23 (13.1)
Problemen leren/onderwijs	141 (80.6)	34 (19.4)

Correlaties tussen SBL-competenties en leervoorwaarden

Voor alle hierna genoemde correlaties geldt dat geen van de gevonden significante correlaties een waarde hadden hoger dan .30. Alle correlaties zijn te kwalificeren als ‘zwak’ en er kan niet worden gesproken van een duidelijke samenhang tussen twee variabelen in deze steekproef (Odom & Morrow, 2006). Er zijn zowel positieve als negatieve correlaties gevonden. Een positieve correlatie tussen een variabele en de leervoorwaarden houdt in dat de score op de leervoorwaarde stijgt, en dus meer ongunstig wordt, als de waarde van de andere variabele waarover de correlatie is berekend stijgt. De correlaties zijn dermate laag dat de richting van de samenhang minder betekenis heeft. Hierna worden de correlatieanalyses en bijbehorende opvallende bevindingen nader besproken en geïnterpreteerd.

SBL-competenties en de leervoorwaarden

Tabel 4 geeft de correlaties tussen de zeven SBL-competenties en de drie subschalen van de Leervoorwaardentest. Uit de bevindingen blijkt dat er geen significante correlatie bestaat tussen de gemiddelde beoordeling van de SBL-competenties en de drie subschalen van de Leervoorwaardentest. De samenhang tussen de gemiddelde beoordeling van de zeven competenties en de drie subschalen laat zien dat de subschaal ‘directe leervoorwaarden’ een significante, zwakke positieve correlatie heeft met de ‘orthopedagogische competentie’ en een significante, zwakke negatieve correlatie met de ‘interpersoonlijke competentie’. Dit betekent dat meer tevredenheid over de ‘orthopedagogische competentie’ samenhangt met een hogere (minder gunstige) score op de subschaal ‘directe leervoorwaarden’. Meer tevredenheid over de ‘interpersoonlijke competentie’ hangt samen met een lagere (meer gunstige) score op de

subschaal ‘directe leervoorwaarden’. De subschaal ‘sociale inbedding’ heeft een significante, zwakke negatieve correlatie met de competentie ‘samenwerken met collega’s’.

Tabel 4

Correlatie tussen de beoordeling van de zeven SBL-competenties en de drie LVT subschalen

SBL-competenties	Directe leervoorwaarden	Sociale inbedding (indirecte LV)	Relaties (indirecte LV)
Gemiddelde beoordeling	.04	-.01	.00
Orthopedagogisch	.18*	.03	.14
Orthodidactisch	-.06	-.05	-.01
Organisatorisch	-.08	-.12	-.06
Interpersoonlijke	-.20**	-.11	-.12
Collega’s	-.07	-.15*	-.03
Omgeving	.12	-.00	-.01
Reflectie en ontwikkeling	-.08	-.13	-.04

** *Correlatie is significant op het 0.01 niveau (2-zijdig)*

* *Correlatie is significant op het 0.05 niveau (2-zijdig)*

De samenhang tussen de gemiddelde beoordeling van de zeven SBL-competenties en de tien leervoorwaarden laat enkele significante correlaties zien (Tabel 5). De ‘pedagogische competentie’ heeft een significante, zwakke positieve correlatie met leervoorwaarden ‘taakgerichtheid’, ‘concentratie’, ‘werktempo’, ‘volharding’ en ‘relatie met de leerkracht’. De competentie ‘samenwerken met omgeving’ heeft een significante, zwakke positieve correlatie met de leervoorwaarden ‘planmatigheid’ en ‘werktempo’. De overige significante correlaties tussen de zeven competenties en de tien leervoorwaarden bestaan uit zwakke, negatieve correlaties ($r < -.30$).

Tabel 5

Correlatie tussen de beoordeling van de zeven SBL-competenties en de tien leervoorwaarden

SBL	Motivatie	Taakgericht	Concentratie	Planmatigheid	Werktempo	Volharding	Sociale positie	Sociale oriëntatie	Relatie leerkracht	Relatie mede ll
OPC	-.01	.18*	.23*	.18	.23**	.19*	.06	-.01	.18*	.09
ODC	-.15	-.07	.00	-.13	-.00	.04	-.14	.05	.01	-.02
OC	-.18*	-.07	.02	-.14	-.03	-.04	-.16*	-.05	-.01	-.11
IC	-.12	-.19*	-.13	-.28**	-.19*	-.16*	-.19*	-.01	-.11	-.12
CSC	-.20**	-.05	.04	-.16*	.01	.00	-.21**	-.06	-.01	-.06
CSO	-.01	.13	.13	.16*	.15*	.09	.02	-.02	.04	-.02
CRO	-.20*	-.08	-.00	-.15*	-.01	.01	-.20*	-.02	.01	-.08

** *Correlatie is significant op het 0.01 niveau (2-zijdig)*

* *Correlatie is significant op het 0.05 niveau (2-zijdig)*

Noot. Pedagogische competentie (PC), didactische competentie (DC), organisatorische competentie (OC), interpersoonlijke competentie (IC), competent samenwerken collega's (CSC), competent samenwerken omgeving (CSO), competent reflectie en ontwikkeling (CRO)

Vergelijking tussen type problematiek en leervoorwaarden

Met onafhankelijke t-toetsen zijn verschillen tussen het type problematiek en de leervoorwaarden onderzocht. Het verschil in de gemiddelde score op de subschaal 'directe leervoorwaarden' was voor leerlingen met externaliserende problematiek ($M = 138.50$; $SD = 30.57$) en zonder externaliserende problematiek ($M = 122.14$; $SD = 36.60$) significant ($t(173) = 3.02$; $p < .01$). Ook het verschil in de gemiddelde score op de subschaal 'relaties' voor leerlingen met externaliserende problematiek ($M = 35.67$; $SD = 11.86$) en zonder externaliserende problematiek ($M = 29.90$; $SD = 10.63$) was significant ($t(173) = 2.99$; $p < .01$). Leerlingen met externaliserende problematiek scoren gemiddeld 16.36 punten hoger op de subschaal 'directe leervoorwaarden'. De maximale score op deze schaal is 210, waardoor dit verschil in gemiddelde score niet heel groot is. Ditzelfde kan geconcludeerd worden voor de subschaal 'relaties', waarbij een gemiddeld verschil van 5.77 niet heel groot is bij een maximale te behalen score van 70.

Regressieanalyses

Voor ieder van de drie subschalen van leervoorwaarden is gezocht naar een regressiemodel zonder hoge indicatie van multicollineariteit. Voor iedere subschaal is een 'uiteindelijk' regressiemodel verkregen door een voor een de variabelen te verwijderen met de hoogste VIF-waarde, tot alle VIF-waarden lager dan vier waren. Voor de regressieanalyses waarbij een moderator is gebruikt, zijn eerst alle moderatoren met een VIF-waarde hoger dan vier eruit gehaald. Wanneer alle moderatoren een VIF-waarde lager dan vier hadden, zijn de SBL-competenties waarvan de moderator verwijderd was met een VIF-waarde hoger dan vier eruit gehaald. Dit is gedaan tot alle SBL-competenties en moderatoren een VIF-waarde lager dan vier hadden. Daarna is van de overgebleven SBL-competenties, waarvan de moderator niet meer in het model zat, de moderator opnieuw toegevoegd. Deze werd weer uit het model verwijderd wanneer het leidde tot VIF-waardes hoger dan vier. Het uiteindelijke model is vervolgens geïnterpreteerd.

Tabellen 6, 7 en 8 geven voor ieder van de drie subschalen de statistieken behorende bij het uiteindelijke regressiemodel. De assumpties van de regressie zijn alleen gecheckt voor de uiteindelijke regressiemodellen. De spreidingsdiagrammen van de gestandaardiseerde voorspelde waardes en residuen toonden dat de assumptie van lineariteit en homoscedasticiteit lijken op te gaan. De histogrammen van de gestandaardiseerde residuen van de scores op de subschalen toonden dat de populatiescores een normale verdeling zouden kunnen volgen. De uiteindelijke modellen vertonen geen multicollineariteit, aangezien voor alle variabelen geldt

dat VIF-waardes < 4 . De boxplots van de scores op de drie subschalen toonden geen extreme waarden.

SBL-competenties en subschalen leervoorwaarden

In de uiteindelijke regressiemodellen van de regressieanalyses tussen de SBL-competenties en de subschalen van de Leervoorwaardentest, komen enkele significante regressiecoëfficiënten naar voren.

Subschaal ‘directe leervoorwaarden’. Uit het uiteindelijke model blijkt dat de ‘orthopedagogische competentie’ een significante voorspeller is voor de score op de subschaal ‘directe leervoorwaarden’ (Tabel 6). Meer tevredenheid over de gemiddelde orthopedagogische competentie van het schoolteam zorgt voor een hogere (minder gunstige) score op de subschaal ‘directe leervoorwaarden’. De verklaarde variantie van dit model is 9%.

Subschaal ‘sociale inbedding’. Het uiteindelijke model geeft aan dat ‘orthopedagogische competentie’ en ‘samenwerken met collega’s’ significante voorspellers zijn voor de score op de subschaal ‘sociale inbedding’ (Tabel 7). Een hogere beoordeling van de ‘orthopedagogische competentie’ gaat samen met een hogere (minder gunstige) score op subschaal ‘sociale inbedding’. Een hogere beoordeling van de competentie ‘samenwerken met collega’s’ gaat samen met een lagere (meer gunstige) score op de subschaal. De verklaarde variantie van dit model is 5.4%.

Subschaal ‘relaties’. In het uiteindelijke model is te zien dat ‘orthopedagogische competentie’, ‘interpersoonlijke competentie’, ‘samenwerken met collega’s’ en ‘samenwerken met omgeving’ significante voorspellers zijn voor de score op de subschaal ‘relaties’ (Tabel 8). Een hogere beoordeling van de competenties ‘interpersoonlijke competentie’, ‘samenwerken met collega’s’ en ‘samenwerken met omgeving’ gaat samen met een lagere (meer gunstige) score op de subschaal ‘relaties’. Een hogere beoordeling van de ‘orthopedagogische competentie’ gaat samen met een hogere (minder gunstige) score op de subschaal. De verklaarde variantie van dit model is 9.8%.

Tabel 6

Statistieken behorende bij regressieanalyse SBL-competenties en subschaal directe leervoorwaarden

	B	SE	t	P	95%-BHI
Constante	179.81	34.37	5.23	.00	[111.97 - 247.66]
Orthopedagogisch	29.78	9.74	3.06	.00	[10.57 - 49.00]
Interpersoonlijk	-14.45	7.98	-1.81	.07	[-30.20 – 1.30]
Collega's	-17.12	9.99	-1.71	.09	[-36.85 – 2.61]
Omgeving	-17.77	9.20	-1.93	.06	[-35.93 - .39]
Reflectie en ontwikkeling	6.56	8.34	.79	.43	[-9.89 – 23.02]

Tabel 7

Statistieken behorende bij regressieanalyse SBL-competenties en subschaal 'sociale inbedding'

	B	SE	t	P	95%-BHI
Constante	56.88	10.94	5.20	.00	[35.29-78.47]
Orthopedagogisch	6.86	3.10	2.22	.03	[.75 - 12.98]
Interpersoonlijk	-2.15	2.54	-.86	.34	[-7.16 - 2.87]
Collega's	-7.04	3.18	-2.21	.03	[-13.31 - -.76]
Omgeving	-5.25	2.93	-1.79	.08	[-11.03 - .53]
Reflectie en ontwikkeling	1.98	2.65	.75	.46	[-3.25 - 7.22]

Tabel 8

Statistieken behorende bij regressieanalyse SBL-competenties en subschaal 'relaties'

	B	SE	t	P	95%-BHI
Constante	58.62	12.17	4.82	.00	[34.59 - 82.64]
Orthopedagogisch	13.22	3.45	3.84	.00	[6.42 - 20.03]
Interpersoonlijk	-5.93	2.83	-2.10	.04	[-11.51 - -.35]
Collega's	-8.24	3.54	-2.33	.02	[-15.23 - -1.26]
Omgeving	-11.28	3.26	-3.46	.00	[-17.71 - -4.85]
Reflectie en ontwikkeling	5.14	2.95	1.74	.08	[-.69 - 10.97]

SBL-competenties en subschalen met type problematiek als moderator

Uit de chi-kwadraattoetsen is naar voren gekomen dat externaliserende en internaliserende problematiek vaak samen voorkomt met gedragsproblematiek. Daarom is alleen gekeken naar externaliserende problematiek, internaliserende problematiek en leer/onderwijsproblemen als moderator voor de samenhang tussen SBL-competenties en de drie subschalen van de Leervoorwaardentest.

De assumpties zijn gecheckt voor het uiteindelijke regressiemodel (Tabel 9). Het spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde voorspelde waardes en residuen liet zien dat de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit lijken op te gaan. Het histogram van de gestandaardiseerde residuen van de scores op de subschaal 'sociale inbedding' geeft een normale verdeling weer. Het uiteindelijke model vertoont geen multicollineariteit, aangezien voor het uiteindelijke model geldt dat alle VIF-waardes < 4 .

In de uiteindelijke regressiemodellen tussen de SBL-competenties en de subschalen 'directe leervoorwaarden', 'sociale inbedding' en 'relaties' zijn geen aanwijzingen gevonden dat externaliserende problematiek een significante moderator vormt voor deze relatie.

Met de dataset kon niet onderzocht worden of 'leer/onderwijsproblemen' een moderator is voor de samenhang tussen SBL-competenties en de drie subschalen. Vanwege hoge VIF-waardes zijn alle moderatoren uit het model verwijderd en kon moderatie niet worden bestudeerd.

De moderator 'internaliserende problematiek' blijkt een significante moderator voor de relatie tussen de SBL-competenties 'interpersoonlijke competentie' en 'reflectie en ontwikkeling' en de subschaal 'sociale inbedding' (Tabel 9). Voor beide competenties geldt dat er fundamenteel een andere relatie ontstaat met 'sociale inbedding' bij aanwezigheid van internaliserende problematiek. In dit model vormt de competentie 'pedagogische competentie' een controlevariabele. De verklaarde variantie van dit model is 7.8%

Voor leerlingen zonder internaliserende problematiek geldt dat er een positief verband is tussen de 'interpersoonlijke competentie' en subschaal 'sociale inbedding' ($B = 1.527$; $SE = 1.263$). Voor leerlingen met internaliserende gedragsproblemen geldt dat er een negatief verband bestaat tussen deze variabelen ($B = -3.178$ ($= 1.527 - 4.705$)). De aanwezigheid van internaliserende problematiek zorgt voor een lagere (meer gunstige) voorspelde score op de subschaal 'sociale inbedding' wanneer de competentie meer tevreden wordt beoordeeld.

Voor leerlingen zonder internaliserende problematiek geldt dat er een negatief verband is tussen de competentie 'reflectie en ontwikkeling' en 'sociale inbedding' ($B = -3.453$; $SE = 1.278$). Voor leerlingen met internaliserende gedragsproblemen geldt dat er een positief verband bestaat tussen deze variabelen ($B = 2.126$ ($= -3.453 + 5.579$)). De aanwezigheid van internaliserende problematiek zorgt voor een hogere (minder gunstige) score op de subschaal 'sociale inbedding' wanneer de competentie meer tevreden wordt beoordeeld.

Voor de subschaal 'sociale inbedding' is de maximale te behalen score 70. Er kan hier geconcludeerd worden dat de daling van 3.178 punten en stijging van 2.126 punten niet groot is gezien deze maximale score. De aanwezigheid van internaliserende problematiek lijkt geen opvallend verschil te maken in de mate waarin de subschaal 'sociale inbedding' gunstig of ongunstig is bij de leerling.

Tabel 9

Statistieken behorende bij regressieanalyse SBL-competenties en subschaal sociale inbedding met internaliserende problematiek als moderator

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	95%-BHI
Constante	35.56	.95	37.43	.00	[33.69 - 37,44]
Zscore: Orthopedagogisch	1.74	1.12	1.55	.12	[-.48 – 3.95]
Zscore: Interpersoonlijk	1.53	1.26	1.21	.23	[-.97 – 4.02]
Zscore: Reflectie en ontwikkeling	-3.45	1.28	-2.70	.01	[-5.98 - -.93]
Internaliserend	2.32	1.75	1.33	.19	[-1.14 – 5.78]
Intern*orthopedagogisch	-1.03	2.14	-.48	.63	[-5.25 – 3.20]
Intern*interpersoonlijk	-4.71	1.99	-2.36	.02	[-8.64 - -.77]
Intern*reflectieontwikkeling	5.58	2.20	2.54	.01	[1.24 – 9.91]

Discussie

In dit onderzoek is er geprobeerd een uitspraak te doen over de samenhang tussen de competentie van de leerkracht en het leergedrag van de leerlingen in het speciaal onderwijs. Om dit te onderzoeken zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd. Deze worden hierna besproken aan de hand van de bevindingen.

Samenhang SBL-competenties en leervoorwaarden

Er zijn correlatieanalyses en regressieanalyses uitgevoerd om de mate van samenhang tussen SBL-competenties en leervoorwaarden te bekijken. De correlaties hebben geen duidelijke samenhang laten zien tussen de variabelen. De regressieanalyse kwam tot enkele SBL-competenties als significante voorspellers voor de drie subschalen van de Leervoorwaardentest.

Op basis van de definities van de leervoorwaarden (Scholte & Ploeg, 2011a) en de bevindingen uit dit onderzoek kan voorzichtig worden gesteld dat wanneer de leerkracht meer orthopedagogisch competent is, leerlingen mogelijk minder goed functioneren op de zes directe leervoorwaarden, meer in zichzelf gekeerd, minder populair bij medeleerlingen en hebben een minder harmonieuze omgang met de leerkracht en medeleerlingen. Wanneer de leerkracht meer competent is in het samenwerken met collega's zijn leerlingen mogelijk meer open en toegankelijk, nemen een meer gunstige positie aan ten aanzien van medeleerlingen en hebben

een meer harmonieuze omgang met de leerkracht en medeleerlingen. Tot slot hebben leerlingen mogelijk een meer harmonieuze omgang met de leerkracht en medeleerlingen wanneer de leerkracht meer interpersoonlijk competent is en meer competent is in samenwerken omgeving.

Anders dan verwacht hangt meer tevredenheid over de orthopedagogische competentie samen met minder goed functioneren op de zes directe leervoorwaarden, sociale teruggetrokkenheid en minder harmonieuze relaties. De pedagogische competentie wordt ingezet om een veilig leerklimaat voor de sociaal-emotionele ontwikkeling te bieden (Stb. 2005, 460). Verwacht werd dat meer tevredenheid over deze competentie bevorderend zou zijn voor de indirecte leervoorwaarden, omdat indirecte leervoorwaarden betrekking hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Dat de directe leervoorwaarden minder gunstig worden, kan mogelijk worden verklaard door de minder harmonieuze relaties. Een verminderde kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie hangt samen met storend gedrag in de klas (Breeman et al., 2014; Lei et al., 2016), meer internaliserende problematiek (Jellesma et al., 2015) en meer problemen in taalvaardigheid bij leerlingen met leerproblematiek (Granot, 2016). Leerlingen met externaliserende, internaliserende en leerproblematiek hebben moeite met directe leervoorwaarden (Becherer et al., 2020; Metsäpelto et al., 2015; Rhoad-Drogalis et al., 2018; Frojd et al., 2008; Nelson & Harwood, 2011).

De meer gunstige leervoorwaarden die voortkomen uit meer tevredenheid over de competenties ‘interpersoonlijke competentie’, ‘samenwerken met collega’s’ en ‘samenwerken met omgeving’ zijn in lijn met de verwachtingen op basis van de literatuur. De competenties bestaan uit verschillende vaardigheden (Stb. 2005, 460). Deze vaardigheden sluiten aan op wat gunstige leervoorwaarden kan opleveren. Een leerkracht kan zijn interpersoonlijke competenties inzetten om een goede relatie aan te gaan met leerlingen en relaties tussen leerlingen bevorderen. In samenwerking met de omgeving kunnen de leerkracht en betrokkenen de ondersteuning bieden die nodig is om de leerling op te leiden. Een leerkracht die competent is in het samenwerken met collega’s deelt en gebruikt de informatie over een leerling. Hij kan dit gebruiken om een goede relatie aan te gaan met de leerling en het beleid van de school aan te passen op wat leerlingen nodig hebben. Hierdoor kan er beter worden ingespeeld op het verminderen van de problematiek, wat weer mogelijkheden biedt voor het aangaan van sociaal contact en acceptatie door klasgenoten.

Type problematiek en leervoorwaarden

Er zijn correlatieanalyses en regressieanalyses uitgevoerd om de samenhang te bekijken tussen de problematiek van de leerling en de leervoorwaarden. Er is geen bewijs gevonden voor een duidelijke samenhang tussen de variabelen of dat type problematiek een voorspeller is voor de score op de leervoorwaarden.

Dit komt niet overeen met de verwachting. De literatuur gaf aanwijzingen dat de problematiek van de leerling een belemmerende factor is voor de directe en indirecte leervoorwaarden. Leerlingen met externaliserende, internaliserende en leerproblematiek hebben moeite met directe leervoorwaarden als taakgerichtheid, concentratie en motivatie voor taken (Becherer et al., 2020; Metsäpelto et al., 2015; Rhoad-Drogalis et al., 2018; Frojd et al., 2008; Nelson & Harwood, 2011). Ook zorgt storend of teruggetrokken gedrag voor meer afwijzing door klasgenoten (De Swart et al., 2019; Pinto et al., 2019) wat behalen van indirecte leervoorwaarden belemmerd. Ook komt de verminderde sociale competentie van leerlingen met gedrags- en internaliserende problematiek de indirecte leervoorwaarden niet ten goede (Hukkelberg, Keles, Ogden, et al., 2019; ĐUrišić & Gajić, 2016).

De verwachtingen zijn voornamelijk gebaseerd op onderzoeken in het regulier en inclusief onderwijs. Dit kan verklaren waarom de bevindingen niet overeenkomen met de verwachtingen. Het kan dat in deze settingen de verschillen tussen leerlingen met en zonder problematiek duidelijker zijn dan in het speciaal onderwijs waar elke leerling problematiek heeft. De problematiek zou dan minder negatieve invloed kunnen hebben op hoe medeleerlingen naar elkaar kijken, hoe ze zich sociaal naar klasgenoten opstellen en de relatie die ze onderling aangaan. In vervolgonderzoek zou dit onderzocht kunnen worden.

Daarnaast is de variabele ‘type problematiek’ op een ongunstige manier gemeten. De ernst en frequentie waarin problematiek voorkomt verschilt per leerling. Echter, in dit onderzoek kan de beoordeling dat problematiek aanwezig is veel betekenissen hebben. Dat problematiek als ‘aanwezig’ is beoordeeld, betekent alleen dat leerlingen tekenen van die problematiek laten zien. Het geeft geen informatie over de frequentie of ernst. Dit kan betekenen dat de leerling wel het gedrag laat zien wat hoort bij de omschrijving van een type problematiek, maar niet zo frequent en ernstig dat het ook het effect heeft op de leervoorwaarden zoals in de literatuur staat beschreven. Hierop aansluitend zorgt het categorische karakter van de variabele ‘type problematiek’ ook voor belemmering in een nauwkeurige meting van de samenhang tussen problematiek en de leervoorwaarden. Deze variabele bestaat uit twee coderingsopties: problematiek is aanwezig (1) of problematiek is onbekend/afwezig (0). Deze manier van coderen geeft weinig mogelijkheden om te analyseren

hoe de problematiek samenhangt met een score op de leervoorwaarde. Mogelijk zou met een schaal waarin de mate van aanwezigheid van de problematiek wordt aangegeven meer duidelijkheid geven over deze samenhang.

SBL-competenties, leervoorwaarden en type problematiek

In de regressieanalyse tussen de SBL-competenties en de leervoorwaarden is geen duidelijk bewijs gevonden dat de problematiek van de leerling een moderator vormt voor deze relatie. Wel bleek de moderator ‘internaliserende problematiek’ een significante moderator te zijn voor de samenhang tussen de SBL-competenties ‘interpersoonlijke competentie’ en ‘reflectie en ontwikkeling’ en de subschaal ‘sociale inbedding’. Echter, na interpretatie van de bijbehorende regressiecoëfficiënten is gesteld dat ook deze moderatie niet sterk was.

Op basis van de literatuur werd verwacht dat de aanwezigheid van problematiek een belemmering zou vormen voor de samenhang tussen SBL-competenties en de leervoorwaarden. De problematiek van de leerling maakt het voor de leerkracht een uitdaging om met inzet van competenties de leerling te ondersteunen in het bereiken van leervoorwaarden. Zo toonde Zee et al. (2016) aan dat externaliserende en internaliserende problematiek een uitdaging vormen voor de leerkracht ten aanzien van emotionele ondersteuning en instructie. Dit is niet duidelijk terug te zien in dit onderzoek.

In eerste instantie komen de bevindingen overeen met de hypothese dat de leerkracht met inzet van zijn competenties de leerlingen tegemoet kan komen in het behalen van gunstige leervoorwaarden. Echter, met de regressie en correlatieanalyses is geen duidelijk bewijs gevonden dat meer tevredenheid over de SBL-competentie samenhangt met meer gunstige leervoorwaarden. Er kan daarom niet worden gesteld dat meer tevredenheid over SBL-competenties zorgt voor minder invloed van leerproblematiek en internaliserende en externaliserende problematiek.

Ook hier vormt het categorische karakter van de variabele ‘type problematiek’ een beperking en een verklaring voor de bevinding van het onderzoek. Zoals al eerder besproken kan met beperkte data over problematiek lastig worden berekend wat precies de invloed is van deze variabele. Daarnaast is moderatie lastig te onderzoeken, omdat door het toevoegen van moderatie-termen de informatie in de SBL-competenties twee keer voorkomt bij de voorspellers. Dit zorgt voor hoge VIF-waarden, wat niet te interpreteren modellen geeft en waarin veel voorspellers verwijderd moeten worden.

Beperkingen en aanbevelingen

Bij generalisatie van de bevindingen en bijbehorende uitspraken moet rekening worden gehouden dat de resultaten betrekking hebben op de steekproef van $n = 175$ leerlingen van negen so en vso RENN4-scholen.

De mate van ruwe overeenstemming is laag voor internaliserende en externaliserende problematiek. De beoordelaars zaten niet voldoende op dezelfde lijn bij het coderen van deze typen problematiek. Dit betekent dat het instrument onvoldoende gevoelig is voor het beoordelen van de aanwezigheid van internaliserende en externaliserende problematiek. Het is aan te raden duidelijke coderingsregels op te stellen om de mate van overeenstemming tussen beoordelaars te verhogen.

In dit onderzoek komen de bevindingen niet overeen met de verwachting dat de competentie van de leerkracht bijdraagt aan gunstige leervoorwaarden van de leerling. De literatuur waarop deze verwachting is gebaseerd, omvat niet alle vaardigheden die bij een competentie horen. Omdat de gemiddelde beoordeling op teamniveau gaat over alle vaardigheden behorende bij een competentie, kan dit verklaren waarom de bevindingen niet overeenkomen met de verwachtingen. Het kan dat de andere vaardigheden binnen een competentie een minder gunstige werking hebben op leervoorwaarden. Toevoeging van kwalitatieve data geeft meer duidelijkheid over de verschillende vaardigheden binnen de competenties en hoe deze vaardigheden samenhangen met leergedrag van de leerling.

Voor vervolgonderzoek is het aan te raden om de individuele beoordelingen van de SBL-competenties van leerkrachten en de scores op de Leervoorwaardentest van leerlingen van deze leerkrachten te gebruiken. Zo kan nauwkeuriger worden bekeken hoe de twee variabelen samenhangen. Voor de problematiek van de leerling is het aan te raden om met een schaal te werken die aangeeft in welke mate de problematiek van de leerling aanwezig is. Dit geeft meer duidelijkheid over hoe problematiek met SBL-competenties en het leergedrag samenhangt.

Voor de wetenschap is het aan te raden om meer onderzoek te doen naar leerlingen in het speciaal onderwijs. De informatie over deze doelgroep is beperkt en dit maakt het lastig om hypothesen op te stellen. Deze doelgroep is dusdanig specifiek dat het van belang is dat de informatie hierover zo volledig mogelijk wordt. Dit geeft in de praktijk meer mogelijkheden tot weloverwogen en goed onderbouwde keuzes ten aanzien van het speciaal onderwijs. Hierdoor kan de praktijk van het speciaal onderwijs zijn beleid en de uitvoering ervan blijven verbeteren. Dit zal de leerling in het speciaal onderwijs ten goede komen.

Conclusie

In dit onderzoek is geprobeerd om antwoord te vinden op de vraag: *Welke samenhang is er tussen de SBL-competenties van de leerkracht en het leergedrag van de leerlingen met gedrags- en leerproblematiek in het S(V)O?* Met een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek is deze samenhang onderzocht.

Uit de bevindingen in dit onderzoek is gebleken dat enkele SBL-competenties als significante voorspellers voor de subschalen van de Leervoorwaardentest. Interpersoonlijke competenties en de competentie samenwerken met collega's en omgeving zijn voorspellers voor meer gunstige leervoorwaarden in de subschalen 'relatie' en 'sociale inbedding'. De orthopedagogische competentie is een voorspeller voor meer ongunstige leervoorwaarden in alle drie de subschalen. Er is geen bewijs gevonden dat de problematiek van de leerling de score op leervoorwaarden kan voorspellen of hier mee samenhangt. Tot slot kon dit onderzoek geen duidelijke bevindingen leveren waaruit geconcludeerd kon worden dat de problematiek van de leerling de relatie tussen de SBL-competenties en de leervoorwaarden beïnvloed.

Er kan met dit onderzoek geen uitspraak worden gedaan over hoe de competentie van de leerkracht samenhangt met het leergedrag van de leerling. Ondanks dat de literatuur aanwijzingen gaf tot een mogelijke samenhang, is deze in dit onderzoek niet duidelijk naar voren gekomen.

Referentielijst

- Acar, I. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J., & Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology, 39*(6), 2231–2245. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z>
- 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>
- Becherer, J., Köller, O., & Zimmermann, F. (2020). Externalizing behaviour, task-focused behaviour, and academic achievement: An indirect relation? *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1111/bjep.12347>
- Breeman, L. D., Van Lier, P. A. C., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., Hopman, J. A. B., & Tick, N. T. (2014). Developmental Links Between Disobedient Behavior and Social Classroom Relationships in Boys With Psychiatric Disorders in Special Education. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(4), 787–799. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9935-0>
- De Swart, F., Scholte, R. H. J., Delsing, M. J. M. H., Van Efferen, E., Der Stege, H. V., Nelen, W., & Burk, W. J. (2019). Behavioral classroom norms in special education: Associations with peer acceptance and rejection. *International Journal of Behavioral Development, 016502541988502*. <https://doi.org/10.1177/0165025419885028>
- Đurišić, M., & Gajić, J. (2016). Social functioning of students with internalizing behavioral problems. *Research in Pedagogy, 6*(2), 32–42. <https://doi.org/10.17810/2015.33>
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence, 31*(4), 485–498. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>
- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: the significance of teacher-student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(4), 416–432. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235324>

- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry, 19*(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2018). Educational placement and achievement motivation of students with special educational needs. *Contemporary Educational Psychology, 55*, 63–83. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.004>
- Leervoorwaardentest (LVT)*. (z.d.). Bohn Stafleu van Loghum (BSL). Geraadpleegd op 18 januari 2022, van <https://www.bsl.nl/shop/leervoorwaardentest-handleiding-9789031387687>
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective Teacher—Student Relationships and Students' Externalizing Behavior Problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- 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*(1), 246–257. <https://doi.org/10.1037/a0037389>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 6 juli). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 15 oktober 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 6 juli). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 15 oktober 2021, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P., & Peru, A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *British Journal of Special Education, 42*(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12096>
- Odom, L. R., & Morrow, J.R. (2006). What's this "r"? A correlational approach to explaining validity, reliability and objectivity coefficients. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 10*(2), 137-145. doi:10.1207/s1532784mpee1002_5

- Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement, and Self-Esteem among Arab Adolescents with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11–20. <https://doi.org/10.2307/25474659>
- Pinto, C., Baines, E., & Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818–837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- RENN4. (2019). *schoolplan De Atlas Assen 2019–2023*. https://www.renn4.nl/wp-content/uploads/2020/07/Atlas_Assen_schoolplan_2019-2023.pdf
- RENN4, Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland. (2021, 24 juni). *Over RENN4*. RENN4. Geraadpleegd op 5 november 2021, van <https://www.renn4.nl/over-renn4/>
- Rhoad-Drogalis, A., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & O’Connell, A. A. (2018). Assessing Learning Behaviors in Early Childhood Special Education Classrooms. *Early Education and Development*, 29(4), 450–466. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1460982>
- Rubin, K., Burgess, K., Kennedy, A., & Stewart, S. (2003). Social withdrawal in childhood. In E. Mash & R. Barkley (Eds.), *Child psychopathology*, (2e ed., pp.372–406). New York: Guilford Press.
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.004>
- Schmidt, M., Prah, A., & ČAgran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407–422. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930339>
- Scholte, E. M., & Ploeg, D. V. J. D. (2011a). *Handleiding Leervoorwaardentest (LVT)*. Springer.
- Scholte, E. M., & Ploeg, J. D. (2011b). *Leervoorwaardentest (LVT)*. Bohn Stafleu van Loghum.
<https://books.google.nl/books?id=D1CtzThJR7sC&printsec=frontcover&hl=nl#v=onepage&q&f=false>
- Staatsblad 2005*, 460. (2005, 27 september). Overheid. Geraadpleegd op 11 november 2022, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-460.html>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning*

Disabilities Research and Practice, 19(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086>.

Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). 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>

Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M., & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>