



Kwetsbaarheid in het klaslokaal

*Een kwalitatief onderzoek naar kwetsbare leerlingen: interacties in de klas en mentale
gezondheid van kwetsbare leerlingen*

Janine Hoiting

S5722047

Masterthesis

Orthopedagogiek

Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar/begeleider: Elisa Kupers

Tweede beoordelaar: Lourens van Haaften

Datum: 9 juni 2024

Woorden: 10057

Samenvatting

De laatste jaren, zijn de zorgen rondom het welzijn van kwetsbare kinderen toegenomen (Steketee et al., 2020) en om deze reden is er meer aandacht voor dit onderwerp (Smeets et al., 2007). Er is veel onderzoek gedaan naar verschillende groepen kinderen die als kwetsbaar kunnen worden beschouwd (Jopling & Vincent, 2015; Taggart, 2010; Van Wetten & de Wolf, 2020). Echter ontbreekt op dit moment kennis over het perspectief van de leerkracht zelf over wie zij zien als 'kwetsbare leerlingen'. De leraar staat het dichtst bij en heeft dagelijks contact met leerlingen. Hierdoor heeft de leraar een belangrijke rol in het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Door middel van een vragenlijst zijn er in totaal 77 leraren gevraagd om een beschrijving te geven van een kwetsbare leerling. Uit de resultaten blijkt dat leraren een brede beschrijving geven van kwetsbaarheid bij leerlingen, maar dat de thuissituatie een belangrijk thema is, waarbij veel leraren dit zien als een oorzaak of bijdragende factor aan de beschrijving van een kwetsbare leerling. Door middel van interviews is er bij acht leraren gevraagd wat voor vormen van ondersteuning zij inzetten bij kwetsbare leerlingen en welke verwachtingen zij hebben over hulpbronnen binnen de school. Uit de resultaten blijkt vooral dat leraren differentiatie inzetten om kwetsbare leerlingen te ondersteunen, er duidelijke verwachtingen zijn over hulpbronnen binnen de school en de behoefte om expertises met elkaar te delen. Uit huidig onderzoek worden echter beperkingen gevonden die de generaliseerbaarheid van de resultaten kunnen beïnvloeden, waardoor vervolgonderzoek wordt aanbevolen.

Abstract

Concerns surrounding the well-being of vulnerable children have increased over the last few years (Steketee et al., 2020), leading to more attention on this subject (Smeets et al., 2007). There have been numerous studies conducting research on what group of children could be considered as vulnerable (Jopling & Vincent, 2015; Taggart, 2010; Van Wetten & de Wolf, 2020). However, research about the perspective of what teachers see as vulnerable students hasn't been done yet. Not only do teachers stand closest to the students, they also see these children on a daily basis. Because of this the teacher plays a crucial role in aiding vulnerable students. With the help of a questionnaire, 77 teachers have been asked to give their description of a vulnerable student. These results show that the teachers have a broad understanding surrounding this subject, with the domestic situation as an important recurring theme, where several teachers see this as a cause or contributing factor to their description of a vulnerable student. Eight teachers have been asked through interviews how they support and help the vulnerable students and what expectations they have regarding these aiding tools presented by the school. These results show that the common tool teachers use to support the student is differentiation. There are also clear expectations about the resources that schools should have and these teachers all feel the need to share expertise with each other. However, current research shows some limitations that could affect the applicability of these results, which suggests further research.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract.....	3
Inleiding.....	5
Methode.....	12
Resultaten.....	17
Conclusie en discussie.....	31
Literatuurlijst.....	36

Inleiding

De laatste jaren zijn de zorgen rondom het welzijn van kwetsbare kinderen toegenomen (Steketee et al., 2020), waardoor er meer aandacht is gekomen voor dit onderwerp (Smeets et al., 2007). De zorgen rondom het welzijn van kwetsbare kinderen is mede toegenomen sinds de ‘intelligente lockdown’, waarbij de scholen gesloten waren. Veel gezinnen hebben spanningen en stress ervaren als gevolg van de maatregelen van corona (Steketee et al., 2020).

Uit het onderwijs ontstaan al jarenlang klachten over de verdichting van problemen bij kwetsbare leerlingen (Smeets et al., 2007). Leraren in het basisonderwijs geven aan dat gemiddeld 30 procent van de leerlingen in hun groep meer aandacht en zorg nodig hebben in vergelijking met de overige leerlingen in de groep (Van Dijk et al., 2003). Zowel uit het speciaal als het regulier onderwijs komen signalen dat er steeds meer leerlingen zijn met extra ondersteuningsbehoeften en ook steeds complexere problemen (Ledoux et al., 2020)

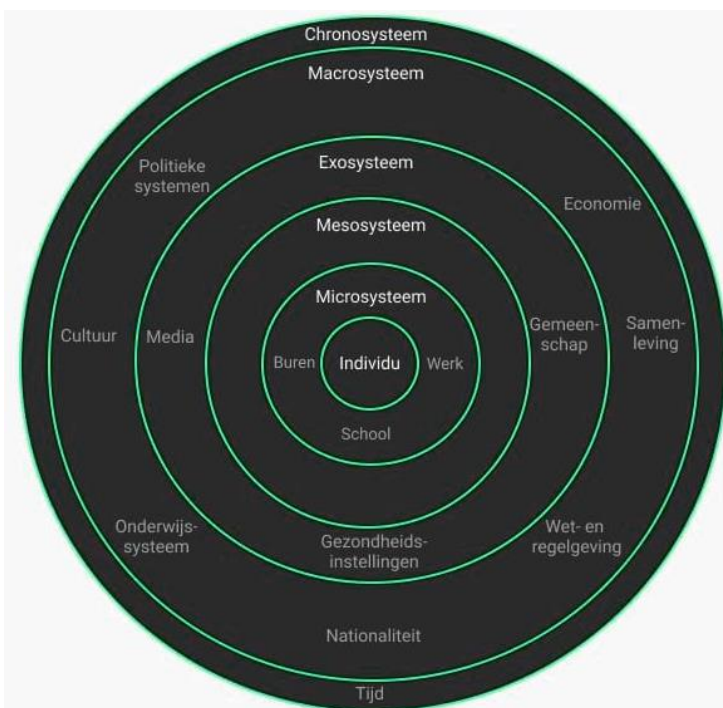
Kwetsbare leerlingen zijn leerlingen die zich zonder extra zorg niet staande kunnen houden (Smeets et al., 2007). In de literatuur wordt wisselend gebruik gemaakt van de termen ‘overbelaste leerling’, ‘zorgleerling’, ‘kwetsbare leerling’, ‘risicoleerling’ en ‘leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften’. Van Dijk et al (2003) hanteert de term zorgleerling als “leerlingen die aanzienlijk meer zorg en aandacht nodig hebben dan de overige leerlingen in de groep” (Van Dijk et al, 2003, p.10). De inspectie van het Onderwijs hanteert de term ‘leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte’ als een leerling risico loopt op problemen tijdens de schoolloopbaan. Er is veel onderzoek gedaan naar verschillende groepen kinderen die als kwetsbaar kunnen worden beschouwd (Jopling & Vincent, 2015; Taggart, 2010; Van Wetten & de Wolf, 2020. Echter ontbreekt op dit moment kennis over het perspectief van de leerkracht zelf over wie zij zien als ‘kwetsbare leerlingen’. Wie zijn de leerlingen waar leraren zich zorgen over maken, die zij als kwetsbaar beschouwen? De leraar staat het dichtstbij en heeft dagelijks contact met leerlingen. Hierdoor heeft de leraar een belangrijke rol in het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Het centrale doel van het Nederlandse onderwijsbeleid is het bevorderen van inclusief onderwijs, waarin iedere leerling effectief wordt ondersteund, ongeacht de verschillende behoeften (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.) Het is daarom van groot belang dat er vanuit de onderwijspraktijk een definitie wordt ontwikkeld om het onderwijsproces te verbeteren en te ondersteunen.

Kwetsbaarheid en de theorie van Bronfenbrenner

Kwetsbaarheid is een breed begrip en hierdoor kan er op verschillende manieren naar dit begrip gekeken worden. Om de verschillende lagen van kwetsbaarheid weer te geven wordt het model van Bronfenbrenner gehanteerd. In 1997 is het bio-ecologische model van Bronfenbrenner ontwikkeld waarin zijn ecologische visie op de menselijke ontwikkeling centraal staat met daarin de wisselwerking tussen het individu en zijn omgeving (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Bronfenbrenner verdeelde de omgeving van een individueel persoon in verschillende niveaus die invloed hebben op de menselijke ontwikkeling. Het model start met het microsysteem, daarna het mesosysteem, exosysteem, macrosysteem en eindigt met het chronosysteem. Zijn theorie beschrijft dat elk van deze systemen invloed hebben op de ontwikkeling van iedere persoon en dat een verandering in een bepaald systeem consequenties kunnen hebben voor de andere systemen. Tevens wordt niet alleen de persoon beïnvloed, maar de persoon beïnvloedt ook de omgeving. Bronfenbrenner illustreert de omgeving als een soort ui waarbij omgevingsinvloeden worden verdeeld in lagen. Dit model wordt visueel weergegeven in figuur 1.

Figuur 1

Het Bio-ecologisch Model van Bronfenbrenner (Janse, 2023)



De binnenste laag van het model geeft het individu weer met alle eigenschappen, kenmerken en persoonlijkheden (Jacobs, 2017). Deze individuele eigenschappen kunnen een kind kwetsbaar maken voor bepaalde gedragsproblemen. Als er vanuit de theorie van Bronfenbrenner gekeken wordt naar kwetsbaarheid op het niveau van het individu kan gedragsmatige kwetsbaarheid hieronder worden geplaatst. Deze gedragsproblemen kunnen per kind uiteenlopen en verschillen. Brophy (1995) onderscheidt vier groepen met twaalf soorten problemen bij leerlingen. Deze groepen vallen onder kwetsbaarheid op het niveau van het individu, omdat dit niveau alle interne factoren omvat die van invloed zijn op de ontwikkeling en het gedrag van een persoon. Deze vier groepen worden onderverdeeld in leerlingen die onvoldoende presteren, leerlingen met gedragsproblemen, leerlingen met aanpassingsproblemen en leerlingen met sociale problemen. Onder leerlingen die onvoldoende presteren wordt verstaan: onderpresteerders, laagpresteerders, overdreven perfectionistische leerlingen en leerlingen met faalangst. Vijandig-agressieve leerlingen, passief agressieve leerlingen en opstandige leerlingen worden verstaan onder leerlingen met gedragsproblemen. Onder leerlingen met aanpassingsproblemen wordt verstaan: onvolwassen leerlingen, snel afgeleide leerlingen en hyperactieve leerlingen. Leerlingen die verlegen/teruggetrokken zijn en leerlingen die door hun klasgenoten worden afgewezen vallen onder leerlingen met sociale problemen. Naast deze groepen vallen leerlingen met het Autisme Spectrum Stoornis (ASS) ook onder kwetsbaarheid op het niveau van het individu. De onderwijsbehoeften en het specifieke gedrag van leerlingen met ASS hebben gerichte en individuele ondersteuning nodig (Able et al., 2014). Leerlingen met communicatiestoornissen, motorische stoornissen, zintuiglijke stoornissen, verstandelijke beperkingen en leerlingen met een chronische ziekte (De Boer et al., 2010) vallen tevens onder het niveau van het individu.

Het microsysteem staat het dichtst bij het kind en bevat de dagelijkse omgeving (Van den Hul & Van der Vinne, 2023; Jacobs, 2017). Dit is een representatie van de omgeving die het kind op directe wijze ervaart zoals familie. Deze laag wordt geleidelijk uitgebreid met school en vrienden. Een belangrijk aspect bij dit systeem is dat het gedrag van het kind invloed heeft op het gedrag van de ouder en andersom dat het gedrag van de ouder invloed heeft op het kind. Gezinsgerelateerde kwetsbaarheid valt onder dit systeem. Kinderen kunnen gedragsmatige en emotionele uitdagingen ervaren door verstoringen in de omgeving van het gezin, zoals een echtscheiding, huiselijk geweld of het ervaren van te weinig emotionele ondersteuning (Masten & Cicchetti, 2010).

Een representatie van de connecties tussen verschillende microsystemen wordt weergegeven in het mesosysteem. Dit systeem staat iets verder van het kind af en benadrukt de directe en indirecte invloeden van het microsysteem zoals de interactie tussen ouders en leraren. Tevens gaat het in dit systeem over hoe het kind bijvoorbeeld ander gedrag vertoont op school door een verandering in het gezin doordat verschillende microsystemen elkaar beïnvloeden. Wanneer er een gebrekkige communicatie is tussen de leraar en de ouders van het kind op school en eventueel zorgverleners kan dit invloed hebben op de schoolprestaties en ontwikkeling van het kind (Onstenk & Tanck, 2006)

Algemene omgevingsinvloeden worden weergegeven in het exosysteem. Dit zijn sociale contexten waarin het kind niet op een directe manier deel van uitmaakt, maar die wel invloed hebben op de ontwikkeling. Voorbeelden hiervan zijn de gezondheidszorg, werksituatie van ouders en media. Socio-economische kwetsbaarheid kan worden geplaatst onder dit systeem. Kinderen uit een gezin met beperkte financiële middelen ervaren vaak minder sociale steun en hun ouders zijn minder responsief. Deze gezinnen hebben minder toegang tot educatieve hulpmiddelen en zijn minder betrokken bij de schoolactiviteiten van hun kinderen. Deze kinderen kunnen meer stress ervaren, waardoor leerprestaties kunnen worden beïnvloed (Evans, 2004).

De overkoepelende invloed van culturen wordt weergegeven in het macrosysteem en dit systeem staat het verst af van het kind. Dit geeft de waarden, (geloofs- en politieke) overtuigingen en wetten die van toepassing zijn op het kind.

Het chronosysteem is de buitenste laag en beschrijft het patroon van bepaalde veranderingen die kunnen worden beïnvloed door de andere systemen gedurende de levensloop. Deze veranderingen kunnen de ontwikkeling van het kind beïnvloeden. De verschillende systemen staan in verbinding met elkaar en het grootste effect wordt behaald wanneer deze systemen elkaar ondersteunen in deze invloeden. De cognitieve ontwikkeling van het kind wordt bijvoorbeeld versterkt door school en ook als ouders het kind thuis stimuleren om goede schoolprestaties te behalen (Van den Hul & Van der Vinne, 2023; Jabobs, 2017).

Ondersteuning kwetsbare leerlingen

Kwetsbare leerlingen hebben verschillende soorten ondersteuning nodig in het onderwijsproces. Het bieden van een ondersteunende en positieve omgeving en een holistisch begrip van de leerling en de behoeftes aan ondersteuning en zorg zijn hierbij belangrijke aspecten (Van Wetten & De Wolf, 2020).

Om kwetsbare leerlingen te ondersteunen is het belangrijk dat er verschillende manieren van ondersteuning worden ingezet zoals adaptief onderwijs, de benaderingswijze en interactie van de leraar. Ten eerste kunnen leraren differentiatie als onderdeel van adaptief onderwijs inzetten (Tomlinson, 2014). Alle leerlingen verschillen op veel vlakken van elkaar. De kwaliteit van scholen wordt voor een belangrijk deel bepaald door de manier waarop leraren omgaan met deze verschillen (Deunk et al., 2015). Differentiatie is het aanpassen van verschillende aspecten van het onderwijs om aan de behoeftes van alle verschillende leerlingen tegemoet te komen. Differentiatie vereist goede diagnostische vaardigheden, pedagogische-didactische vaardigheden en klassenmanagementvaardigheden (Keuning et al., 2021). Het is belangrijk om de individuele belangen van leerlingen constant af te wegen tegen de belangen van de groep en hierin keuzes te maken. Er zijn verschillende manieren om differentiatie in te zetten. Het aanpassen van de instructie bij een specifieke leerling kan als een manier van differentiëren worden gezien (Tomlinson, 2014). Hierbij kan het tempo, de moeilijkheidsgraad, het abstractieniveau en de hoeveelheid instructie en/of verwerking worden aangepast (Keuning et al., 2021). Echter vindt differentiatie niet alleen plaats binnen de les, maar zijn ook de voorbereidingen en evaluatie essentieel. Tevens houdt een goede differentiatie in dat leerlingen zelf leren om na te denken wat ze nodig hebben om doelen te behalen (Keuning et al., 2021).

Ten tweede is een ander belangrijk onderdeel de benaderingswijze en interactie van de leraar om kwetsbare leerlingen te ondersteunen. Kwetsbare leerlingen hebben meer aandacht en betrokkenheid nodig van de leraar bij leertaken (Leeuwen, 2003). De betrokkenheid van de leraar heeft daarom invloed op het welzijn van leerlingen (Leeuwen, 2003; Harinck et al., 2012). De manier waarop de leraar handelt is bepalend voor het ontstaan van geloof in eigen kunnen van een leerling. De leerlingen zullen vertrouwen krijgen wanneer een leraar voldoende steun geeft en reageert op hulpvragen. De leraar moet consequent ingaan en een adequate reactie geven op de emoties die leertaken oproepen, het aanpakgedrag van de leerling, het ervaren van het probleem, en de reden van de oplossing. Op deze manier kunnen leerlingen de situatie beter begrijpen en hiermee om gaan. Een leraar dient verwachtingen uit te spreken, successen te benadrukken en de intrinsieke motivatie te bevorderen (Hattie, 2014; Kramer & Wildeboer, 2017).

Samenwerking bij kwetsbare leerlingen

Leraren staan er niet alleen voor en er bestaat een behoefte aan ondersteuning en samenwerking in het onderwijs. Leraren komen regelmatig leerlingen tegen waar zij niet zonder samenwerking in kunnen voorzien (Inspectie van het onderwijs & Roeters, 2013). De meeste scholen werken samen met een zorg- en adviesteam (ZAT's) of andere organisaties. De ZAT's bestaan uit multidisciplinaire teams waarin onderwijsprofessionals en zorgprofessionals een structurele samenwerking realiseren om leerlingen en ouders te ondersteunen en handelingsadviezen over onderwijs en opvoeding te bevorderen. ZAT's biedt ondersteuning aan leerlingen met gedragsproblemen en ontwikkelingsstoornissen in combinatie met problemen op het gebied van leren, onhandelbaar gedrag op school, en leerlingen met problemen op het gebied van opvoeding (Inspectie van het onderwijs & Roeters, 2013).

Naast het samenwerken met verschillende organisaties is ook de samenwerking en de relatie met collega's voor leraren van groot belang in de omgang met leerlingen (Moolenaar, 2012). Daarbij is het belangrijk dat onderwijsprofessionals signalen delen met elkaar en afstemmen waar en wanneer ze dit doen. Op deze manier kan er een gezamenlijke analyse worden gemaakt en wordt er optimaal gebruik gemaakt van elkaars ondersteuningsaanbod om deze leerlingen te helpen (Inspectie van het onderwijs & Roeters, 2013).

Tevens is een intern begeleider (IB) een goed voorbeeld van een hulpbron in het onderwijs. De IB kan externe hulp inschakelen wanneer dit nodig blijkt en kan stappen zetten om het ZAT in te schakelen (Inspectie van het onderwijs & Roeters, 2013). Daarnaast vallen het coördineren van de zorg voor leerlingen en het bieden van ondersteuning aan leraren bij het geven van onderwijs onder de taken van een IB (Vrieze & Mok, 2005). Het uiteindelijke doel van een IB is om adaptief onderwijs te stimuleren om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De IB kan de leraar begeleiding bieden in de vorm van adviezen ten aanzien van adaptief onderwijs waaronder de aspecten: klassenmanagement, zelfstandig werken, interactie, instructie en differentiatie vallen. Echter blijkt uit onderzoek dat de taakomschrijving en de verwachtingen van een IB niet altijd even duidelijk zijn (Vrieze & Mok, 2005).

Tot slot heeft de schoolleider een belangrijke rol als het gaat om het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Een schoolleider heeft een essentiële rol in het bevorderen van inclusief onderwijs en heeft de verantwoordelijkheid dat alle leerlingen zich veilig voelen op school (Mac Ruairc et al., 2013). Daarnaast heeft de schoolleider een signalerende functie en monitort de voortgang van iedere leerling (Day et al., 2009).

Op basis van de leerprestaties en andere relevante gegevens van een leerling dient een schoolleider op tijd beslissingen te maken over bepaalde ondersteuning en interventies wanneer dit nodig blijkt te zijn bij een leerling met extra ondersteuning en dus als kwetsbaar kan worden gezien. Tevens dient een schoolleider te investeren in het bevorderen van professionalisering van leraren om meer kennis te krijgen over het omgaan met verschillende leerbehoeften en het differentiëren van instructies in de klas. Het samenwerken met ouders en het bevorderen van ouderbetrokkenheid om kwetsbare leerlingen te ondersteunen valt tevens onder de rol van een schoolleider (Day et al., 2009).

Er zijn veel studies die zich hebben gericht op leerlingen met ASS. Onderzoek naar de behoeftes van leraren bij het onderwerp 'kwetsbare leerlingen' is echter beperkt (Able et al., 2015). Er is behoefte aan meer onderzoek naar het perspectief van leraren in verschillende onderwijsdomeinen met diverse leerlingen (Morris et al, 2016). Leraren kunnen positieve invloed hebben op de leerontwikkeling en het welzijn van de leerlingen wanneer zij over vaardigheden beschikken om opvallend gedrag te signaleren (Simonsen et al., 2008). Daarom zal dit onderzoek zich richten op de perspectieven van leraren over de verschillende soorten kwetsbare leerlingen. Het doel van dit onderzoek is om inzicht en betekenis te krijgen hoe leraren kwetsbaarheid definiëren, wat zij doen om kwetsbare leerlingen te ondersteunen en welke verwachtingen zij hebben over hulpbronnen binnen de school. Uit deze inzichten kunnen aanbevelingen en verbeteringen ontstaan die bij kunnen dragen op het gebied van onderwijsondersteuning voor kwetsbare leerlingen. Tevens is het van belang om een breder begrip van kwetsbaarheid in inclusief onderwijs te bevorderen om positieve veranderingen in het onderwijs te creëren. Het onderzoek gaat in op de volgende drie deelvragen:

1. Hoe beschrijven leraren kwetsbare leerlingen?
2. Welke vormen van ondersteuning zetten leraren momenteel in om kwetsbare leerlingen te ondersteunen in de klas?
3. Welke verwachtingen hebben leraren over hulpbronnen binnen de school om kwetsbare leerlingen te ondersteunen?

Methode

Onderzoeksdesign en procedure

Het onderzoek is onderdeel van een bredere onderzoekslijn van het project 'kwetsbare leerlingen': interacties in de klas en behoeftes van leraren, waarbij meerdere onderzoekers betrokken zijn. Dit project is ontstaan in samenwerking met de Hanzehogeschool en NHL Stenden. Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoeksdesign, waarbij diepgaande informatie is verzameld om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen. Het onderzoek bestaat uit een vragenlijst (fase 1) en de afname van interviews (fase 2). De eerste deelvraag is onderzocht door middel van de vragenlijst. De tweede en derde deelvraag is onderzocht door middel van de interviews. De procedure is voor aanvang van het onderzoek voorgelegd en goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Hanzehogeschool. Voorafgaand aan het onderzoek is aan de deelnemers toestemming gevraagd met een toestemmingsformulier en werd er informatie gegeven waarin het doel en de werkwijze van het onderzoek is uitgelegd. Deelnemers konden via de online vragenlijst actief toestemming geven om verder te gaan met het invullen van de vragenlijst. De werving van leraren is verlopen via eigen netwerk en Social media. Als eerste werd de vragenlijst gepubliceerd op het platform LinkedIn en verstuurd via de mail. Deze vragenlijst is online ingevuld en had een tijdsduur van ongeveer 15 minuten. De vragen in de vragenlijst zijn opgesteld door de hoofdonderzoeker en is als proef afgenomen bij de andere twee onderzoekers. Nadat alle data uit de vragenlijst is verzameld is als eerst de data gecontroleerd op ontbrekende gegevens en onvolledige ingevulde vragenlijsten zijn verwijderd. De vragen over de achtergrondinformatie van de leraren is verwerkt in Excel en hieruit is een overzicht gemaakt in een tabel (tabel 1).

Als tweede zijn de interviews afgenomen, bij een kleinere groep leraren die hadden aangegeven in de vragenlijst deel te willen nemen aan het interview. Het interview is van tevoren bij een leraar als proef afgenomen. Na het proefinterview is er nog een extra vraag bij gekomen, en zijn er drie vragen aangepast zodat de vragen duidelijker werden. Om een verdeling te krijgen in het type onderwijs waar de leraren werkzaam waren is tevens gebruik gemaakt van een gemakssteekproef en heeft de werving van de interviews ook plaats gevonden door middel van face to face contact. Deze leraren werden uitgenodigd voor een interview en mochten een voorkeur geven voor een online of fysiek interview. De vragen in het interview zijn opgesteld in samenwerking met drie onderzoekers.

De leraren hebben voorafgaand aan het interview mondeling toestemming gegeven voor het maken van een opname van het interview en er werd mondeling uitgelegd op welke wijze het interview zou verlopen. De afname van het interview had een tijdsduur van ongeveer 45 minuten. Na de afname van de interviews zijn de opnames getranscribeerd. De data van het onderzoek werd opgeslagen in een map van de Hanze en werd geanonimiseerd door geen namen van de leraren te gebruiken.

Participanten

De onderzoekspopulatie bestonden uit leraren werkzaam in het regulier en speciaal basisonderwijs (so en sbo), van groep 1 tot en met groep 8. De data van dit onderzoek is verzameld bij leraren verspreid over verschillende scholen in Nederland, waarvoor als inclusiecriteria geldt dat leraren werkzaam in het basisonderwijs moeten zijn. Tevens geldt dat zowel leraren uit het regulier onderwijs als uit het speciaal basisonderwijs deel mochten nemen aan het onderzoek. Tot slot mochten zowel startende- als ervaren leraren deelnemen aan het onderzoek. Als exclusiecriteria geldt leraren werkzaam in andere onderwijsinstellingen. In totaal hebben 77 participanten deelgenomen aan de vragenlijst, waarbij 62 leraren in het regulier basisonderwijs, 11 uit het speciaal onderwijs en vier uit het speciaal basisonderwijs. Er hebben acht participanten deelgenomen aan de interviews, waarbij vier leraren uit het regulier basisonderwijs en vier leraren uit het speciaal onderwijs. De achtergrondinformatie van de participanten uit de vragenlijst is weer te vinden in tabel 1 en van de participanten uit de interviews in tabel 2. De leraren zullen in de resultaten van de interviews worden aangeduid met L1 tot en met L8.

Tabel 1*Demografische Kenmerken Deelnemers Vragenlijst*

	Totaal (N = 77)	Type onderwijs		
		<i>Basis (N = 62)</i>	<i>Speciaal basis (N = 4)</i>	<i>Speciaal (N = 11)</i>
Groep¹				
1	21	19	0	2
2	20	18	0	2
3	9	7	0	2
4	10	4	0	3
5	5	1	0	0
6	13	13	1	0
7	18	15	1	2
8	18	9	1	1
Overig	5	2	2	3
Vooropleiding¹				
Pabo regulier	47	38	3	6
Versnelde Pabo	18	13	1	4
Academische Pabo	10	10	0	0
Zij-instroom Pabo	1	0	0	1
Overig	11	8	0	3
Jaren ervaring²	11.08 ± 11.23	10.02 ± 10.88	10.88 ± 6.86	17.09 ± 13.26
Geslacht¹				
Man	11	10	0	1
Vrouw	66	52	4	10
Provincie¹				
Groningen	51	42	1	8
Friesland	7	6	1	0
Drenthe	11	6	0	5
Overijssel	4	3	1	0
Utrecht	1	0	1	0
Flevoland	0	0	0	0
Noord-Holland	1	1	0	0
Zuid-Holland	2	2	0	0
Gelderland	2	1	0	1
Noord-Brabant	1	1	0	0
Limburg	0	0	0	0
Zeeland	0	0	0	0
Gebied¹				
Landelijk	32	30	1	11
Stedelijk	49	35	3	0

¹N (%); ²gemiddelde ± SD

Tabel 2*Relevante Achtergrondinformatie Deelnemers Interview*

Leraar	Type onderwijs	Groep	Ervaring
L1	Regulier	Groep 8	1,5 jaar
L2	Regulier	Groep 1/2	8 maand
L3	Regulier	Groep 3	12 jaar
L4	Regulier	Groep 5 t/m 8	34 jaar
L5	Cluster 4	Groep 7 en 8	19 jaar
L6	Cluster 2	Groep 7	1 maand
L7	Cluster 2	Groep 7/8	20 jaar
L8	Cluster 2	Groep 8	14 jaar

Meetinstrumenten

Voor dit onderzoek werden er kwalitatieve gegevens met twee meetinstrumenten verzameld. De vragenlijst bestond uit een kwantitatief gedeelte met acht gesloten vragen en een kwalitatief gedeelte met een open vraag. Het interview bestond uit open vragen, waarbij kwalitatieve data werd verzameld. Deze twee meetinstrumenten zullen toegelicht worden onder fase 1 en fase 2. In tabel 3 worden de thema's van het interview met voorbeeldvragen weergegeven.

Fase 1: vragenlijst

Door middel van een online vragenlijst is de vraag gesteld die betrekking had op de eerste deelvraag van het onderzoek, namelijk hoe leraren kwetsbare leerlingen beschrijven. De vragenlijst is gestart met acht meerkeuzevragen. Dit waren vragen met betrekking tot geslacht, ervaring, vooropleiding, provincie, gebieden en type onderwijs om achtergrondinformatie te verzamelen over de participanten (tabel 1). Daarna werd de vraag gesteld: 'Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling?'. De leraar had hierbij de mogelijkheid om in drie zinnen te beschrijven wat een leerling kwetsbaar maakt.

Fase 2: interviews

De interviews werden onderling verdeeld en zijn afgenomen door twee onderzoekers. De interviews waren semi-gestructureerd doordat de vragen van tevoren zijn opgesteld, maar er tijdens het interview kon worden doorgevraagd of om verduidelijking worden gevraagd aan de hand van het gegeven antwoord.

Door middel van interviews werden vragen gesteld die betrekking hadden op de tweede en derde vraag van het onderzoek, namelijk wat leraren momenteel al inzetten voor de ondersteuning van kwetsbare leerlingen en welke verwachtingen zij hebben over hulpbronnen binnen de school. Leraren werden specifiek gevraagd hun verwachtingen te delen over experts binnen de school, samenwerking met collega's, de intern begeleider en de schoolleider.

Tabel 3

Overzichtstabel Interview

Thema	Voorbeeldvragen
Vormen van ondersteuning	Wat zet u momenteel al in ter ondersteuning van deze leerling? Maakt u intern ook gebruik van ondersteuning?
Verwachting experts	Zijn er specifieke experts/specialisten die u zou willen inschakelen? Welke vorm van ondersteuning verwacht u van hen?
Verwachting collega's	Wat verwacht u van de samenwerking met collega's als het gaat om het ondersteunen van kwetsbare leerlingen?
Verwachting schoolleider	Wat verwacht u van de schoolleider als het gaat om het ondersteunen van kwetsbare leerlingen?
Verwachting intern begeleider	Wat verwacht u van het de intern begeleider als het gaat om het ondersteunen van kwetsbare leerlingen?

Analyse

De onderzoeksvragen werden beantwoord door middel van kwalitatieve gegevens. Alle onderzoeksvragen zijn geanalyseerd met behulp van het programma ATLAS.ti. De eerste onderzoeksvraag "*Hoe beschrijven leraren kwetsbare leerlingen?*" werd geanalyseerd door een thematische analyse, waarbij gezocht werd naar hoofdthema's (Boeije & Bleijenbergh, 2019) en relaties tussen deze thema's (Braun & Clarke, 2006). De beschrijvingen zijn afzonderlijk en zorgvuldig doorgelezen waarbij er open gecodeerd werd om inzicht te krijgen in de gegevens.

Vervolgens zijn uit de codes negen hoofdthema's ontstaan. Diverse beschrijvingen werden onder de code 'overig' geplaatst. Daarna is voor het overzicht naar de frequentie van de codes gekeken om inzicht te krijgen in welke beschrijvingen het meest werden genoemd. Er zijn verschillende en meerdere codes toegepast op de beschrijvingen van leraren. Er is hierbij geanalyseerd of er bepaalde dwarsverbanden tussen de thema's te identificeren waren. Om de betrouwbaarheid te waarborgen is tijdens de tweede analyse de codes en gevonden thema's vergeleken met de andere onderzoeker. Vergelijkbare beschrijvingen van leraren werden in overleg onder een bepaald thema samengevoegd. Na deze vergelijking zijn er twee thema's samengevoegd en is er uit de code 'overig' nog een ander thema geïdentificeerd. Uiteindelijk zijn er 10 hoofdcodes geïdentificeerd en de code 'overig' met 25 vermeldingen. In de resultaten worden de codes en de bevindingen van de frequentie van elke code weergegeven.

De tweede onderzoeksvraag "*Welke vormen van ondersteuning zetten leraren momenteel in om kwetsbare leerlingen te ondersteunen in de klas?*" en derde onderzoeksvraag: "*Welke verwachtingen hebben leraren over hulpbronnen binnen de school om kwetsbare leerlingen te ondersteunen?*" werden geanalyseerd door een thematische analyse, waarbij zowel inductief als deductief werd gecodeerd. Inductief coderen werd toegepast doordat er codes zijn ontstaan uit de data. Deductief coderen werd toegepast door de ondersteuningsvormen en verwachtingen die werden genoemd door leraren te vergelijken met thema's vanuit de literatuur.

Resultaten

Fase 1: Vragenlijst

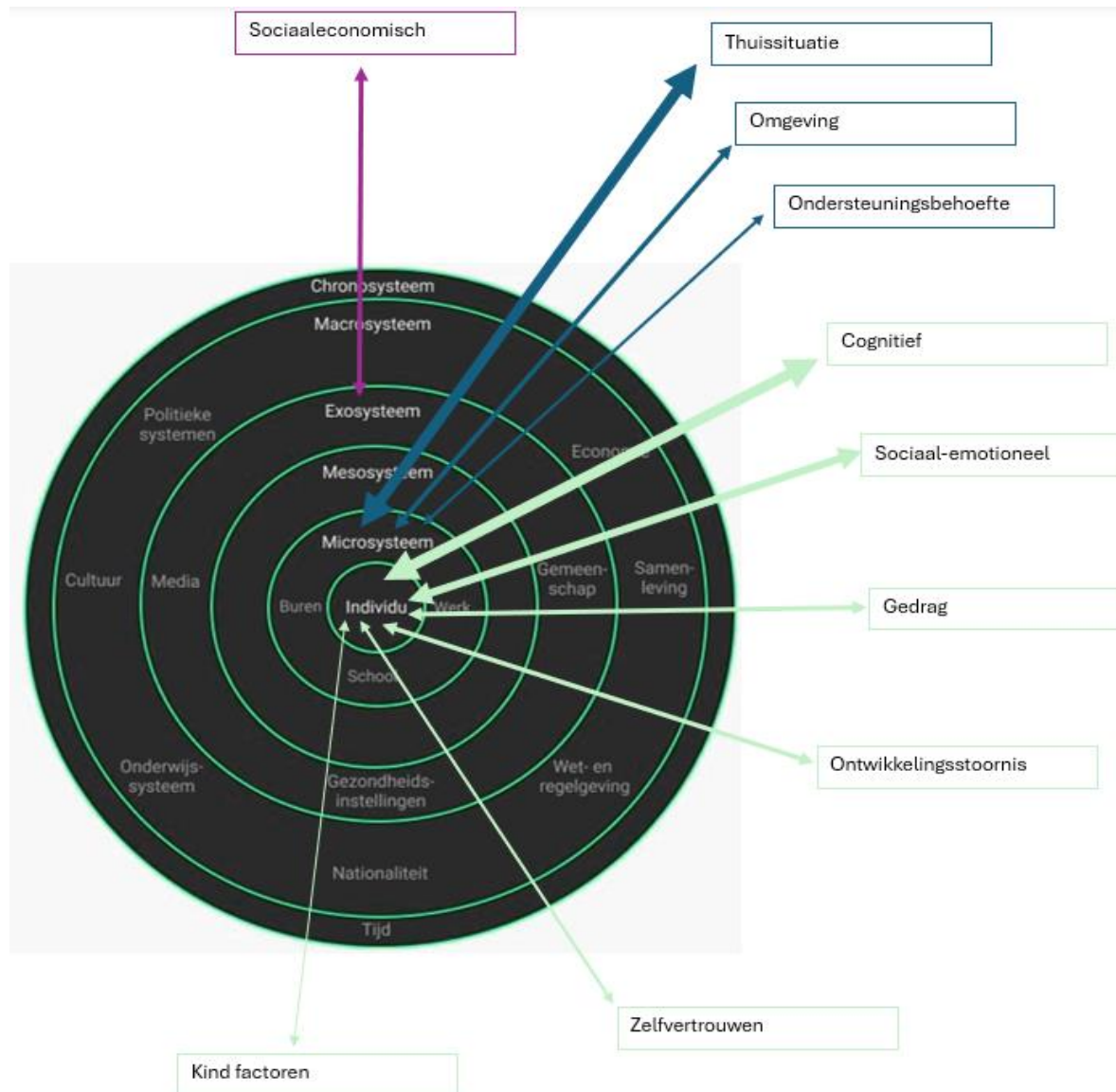
Hoe beschrijven leraren kwetsbare leerlingen?

Uit de vragenlijst zijn tien belangrijke thema's geïdentificeerd die voortkomen uit de beschrijvingen die leraren hebben gegeven over kwetsbare leerlingen. Daarnaast is er een thema 'overig' opgesteld. Onder dit thema zijn losse beschrijvingen gekoppeld. De hoofdthema's zullen onder de systemen van Bronfenbrenner worden gepresenteerd. Een overzicht van de thema's met de koppeling van de systemen is weergegeven in tabel 4. Over het algemeen blijkt uit de resultaten dat leraren vaak meerdere beschrijvingen geven bij de definitie van kwetsbaarheid waardoor er bij een beschrijving meerdere thema's zijn toegepast. De beschrijvingen zijn gecombineerd met één tot acht thema's per leraar.

Deze verschillende soorten kwetsbaarheid uit de beschrijvingen zijn gekoppeld aan de systemen van Bronfenbrenner en geïllustreerd met pijlen in figuur 2.

De dikte van de pijlen geeft de frequentie van het voorkomen van de thema's aan. Hoe dikker de pijl, hoe vaker het thema is voorgekomen. De kleuren van de pijlen geven de koppeling van de systemen aan. In figuur 3 wordt in een conceptueel model aangegeven welke thema's het vaakst werden gecombineerd.

Figuur 2
Koppeling kwetsbaarheid Bronfenbrenner



Tabel 4*Schematisch Overzicht Thema's Vragenlijst*

Bronfenbrenner systemen	Thema	Totaal
Individu	Cognitief	22
	Sociaal-emotioneel	19
	Gedrag	10
	Ontwikkelingsstoornis	9
	Zelfvertrouwen	9
	Kind factoren	9
Microsysteem	Thuisituatie	37
	Omgeving	24
	Ondersteuningsbehoefte	13
Exosysteem	Sociaaleconomisch	7
	Overig	25

Individu

Uit de vragenlijst zijn zes thema's geïdentificeerd die te maken hebben met het kind (individu) zelf. De thema's omvatten kwetsbaarheid met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling, het gedrag van het kind, de sociaal-emotionele ontwikkeling, een ontwikkelingsstoornis, het zelfvertrouwen en bepaalde kind factoren. Het meest voorkomende thema was de cognitieve ontwikkeling van het kind. Voor vier leraren is dit thema toegepast. Leraren gaven hierbij beschrijvingen die te maken hebben met een leer of ontwikkelingsachterstand of over verminderde prestaties op school: *'Cognitieve kwetsbaarheid; niet goed mee kunnen komen met de lesstof.'* Voor twee leraren is het thema 'sociaal-emotioneel' toegepast. Dit zijn volgens deze leraren leerlingen die zich sociaal emotioneel niet staande kunnen houden in de samenleving of zich niet kunnen ontwikkelen op het gewenste niveau. Voor twee leraren is het thema 'gedrag' toegepast. Deze leraren geven aan dat een leerling gedragsmatige begeleiding nodig heeft of gedragsproblemen heeft: *'Een leerling die gedragsproblemen heeft.'* Voor drie leraren is het thema 'ontwikkelingsstoornis' toegepast. Dit zijn volgens deze leraren leerlingen met een diagnose of een beperking: *'Kinderen met een diagnose (tos, selectief mutisme, adhd, autisme enzovoort).'* Voor drie leraren werd het thema 'zelfvertrouwen' toegepast.

Dit zijn volgens deze leraren leerlingen die niet genoeg voor zichzelf op kunnen komen, waar misbruik van kan worden gemaakt en pestgedrag ontstaat: *‘Een kind zonder of met zeer weinig zelfvertrouwen. Een kind dat niet kan of durft om te zeggen of aan te geven wat hij wel of niet wil. Een kind waar makkelijk misbruik van gemaakt kan worden.’* Voor één leraar is het thema ‘kind factoren’ toegepast *‘Een leerling die om verschillende persoonlijke of andere redenen wordt belemmerd in zijn/haar ontwikkeling.’*

Dwarsverbanden tussen de thema’s

De beschrijvingen die leraren hebben gegeven zijn breed en waren meestal niet te identificeren onder één thema. De beschrijvingen zijn veelal gekoppeld aan meerdere thema’s en deze zullen verder worden toegelicht. Voor 18 leraren werd het thema ‘cognitief’ in combinatie met andere thema’s toegepast. Dit thema werd vooral gecombineerd met het thema ‘sociaal-emotioneel’: *‘Een kwetsbare leerling is voor mij een leerling die emotioneel minder sterk is (onzeker, angstig, gepest), waardoor zijn/haar schoolprestaties negatief kunnen worden beïnvloed.’* en met het thema ‘thuisituatie’. Voor 17 leraren werd het thema ‘sociaal-emotioneel’ in combinatie met andere thema’s toegepast. Naast het thema ‘cognitief’ werd dit thema ook gecombineerd met ‘thuisituatie’: *‘Een kwetsbare leerling is een kind dat door de slechte thuisituatie gehinderd wordt om zich goed te kunnen ontwikkelen op cognitief en/ of sociaal-emotioneel gebied. Hij krijgt minder kansen, omdat ouders er niet “zijn” het kind wordt niet gezien.’* Voor acht leraren werd het thema ‘gedrag’ met andere thema’s toegepast. Dit thema werd vooral gecombineerd met ‘thuisituatie’: *‘Een leerling die met een thuisituatie die niet stabiel is, waarbij er externaliserend gedrag op de loer ligt.’* Voor zes leraren werd het thema ‘ontwikkelingsstoornis’ met andere thema’s toegepast. Dit thema werd vooral gecombineerd met ‘thuisituatie’: *‘Een leerling die geen stabiele thuisituatie heeft, maar ook een leerling die door bijv. autisme of hoogbegaafdheid meer moeite heeft de dagelijkse gang van zaken.’* Voor zes leraren werd het thema ‘zelfvertrouwen’ in combinatie met andere thema’s toegepast. Dit thema werd het meest gecombineerd met ‘sociaal-emotioneel’: *‘Leerlingen die onzeker zijn, niet durven vragen of praten in de groep of met de leerkracht. Kinderen die gevoelig zijn om gepest te worden door hun sociale vaardigheden.’* Voor acht leraren is het thema ‘kind factoren’ in combinatie met andere thema’s toegepast. Dit thema werd het meest gecombineerd met ‘omgeving’: *Een leerling die bepaalde kind factoren en omgevingsfactoren bezit die een voorspeller kunnen zijn van belemmeringen in de ontwikkeling.’*

Microsysteem

Uit de vragenlijst zijn drie thema's geïdentificeerd die te maken hebben met het microsysteem. De thema's omvatten kwetsbaarheid met betrekking tot de thuissituatie, omgeving en ondersteuningsbehoefte op school. Het meest voorkomende thema was de thuissituatie van het kind. Voor negen leraren is dit thema toegepast. Leraren gaven hierbij beschrijvingen die te maken hebben met het gezin zoals onveiligheid, gescheiden ouders of ouders die moeite hebben met de opvoeding: *'Leerlingen die een roerige thuissituatie hebben, waarbij de ouders meestal ook geen stimulerende werking hebben op de schoolse prestaties en/of gebruikelijk sociaal gedrag.'* Voor zes leraren is het thema 'ondersteuningsbehoefte' toegepast. Leraren gaven hierbij beschrijven die betrekking hadden tot extra zorg, meer begeleiding en afhankelijkheid van de leraar: *'Een leerling die meer nodig heeft om zich veilig te voelen en tot leren en ontwikkelen te komen.'* Voor vier leraren is het thema 'omgeving' toegepast. Leraren gaven hierbij beschrijvingen die te maken hebben met factoren in de omgeving: *'Leerlingen die achterlopen naar aanleiding van verschillende problemen in hun omgeving.'*

Dwarsverbanden tussen de thema's

Voor 28 leraren is het thema 'thuissituatie in combinatie met andere thema's' toegepast. Dit thema werd vooral gecombineerd met 'cognitief': *'Een leerling die vanuit huis uit minder stabiliteit heeft meegekregen en hierdoor achterloopt binnen het basisonderwijs op zijn klasgenoten, niet gelijke kansen gekregen.'* en met het thema 'sociaal-emotioneel.' Voor 20 leraren is het thema 'omgeving' in combinatie met een andere thema's toegepast. Dit thema werd het meest gecombineerd met 'kind factoren': *'Een leerling die door omstandigheden (persoonlijk of door omgeving veroorzaakt) sneller in moeilijkheden kan komen.'* Voor zeven leraren is het thema 'ondersteuningsbehoefte' in combinatie met een ander thema toegepast. Dit thema werd het meest gecombineerd met 'sociaal-emotioneel': *'Een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte op cognitief, sociaal-emotioneel of mentaal/fysiek vlak.'*

Exosysteem

Uit de vragenlijst is één thema geïdentificeerd die te maken heeft met het exosysteem. Dit thema omvat kwetsbaarheid met betrekking tot sociaaleconomische factoren zoals sociale of financiële armoede of ouders met een laag opleidingsniveau. Dit thema werd zeven keer alleen in combinatie met andere thema's toegepast. Dit thema werd het meest gecombineerd met 'thuissituatie': *'Kwetsbare kinderen groeien op in een sociaal en emotioneel arm gezin. Waar ouders onvoldoende op de hoogte zijn van alle facetten die horen bij de opvoeding.'*

Overig

Uit de vragenlijst is het thema 'overig' ontstaan. Leraren geven hierbij verschillende beschrijvingen die niet onder de hoofdthema's te identificeren vielen. Voor negen leraren is dit thema toegepast. Dit waren beschrijvingen zoals een afwijkende leerling, bepaalde factoren die het ontwikkelingsproces verstoren, diverse redenen die ervoor zorgen dat het kind niet optimaal van het onderwijsaanbod kan profiteren, verschillende obstakels en psychisch/fysiek. Deze leraren gaven globale antwoorden en vaak zonder oorzaken: *'Niet gelijke kansen gekregen'*

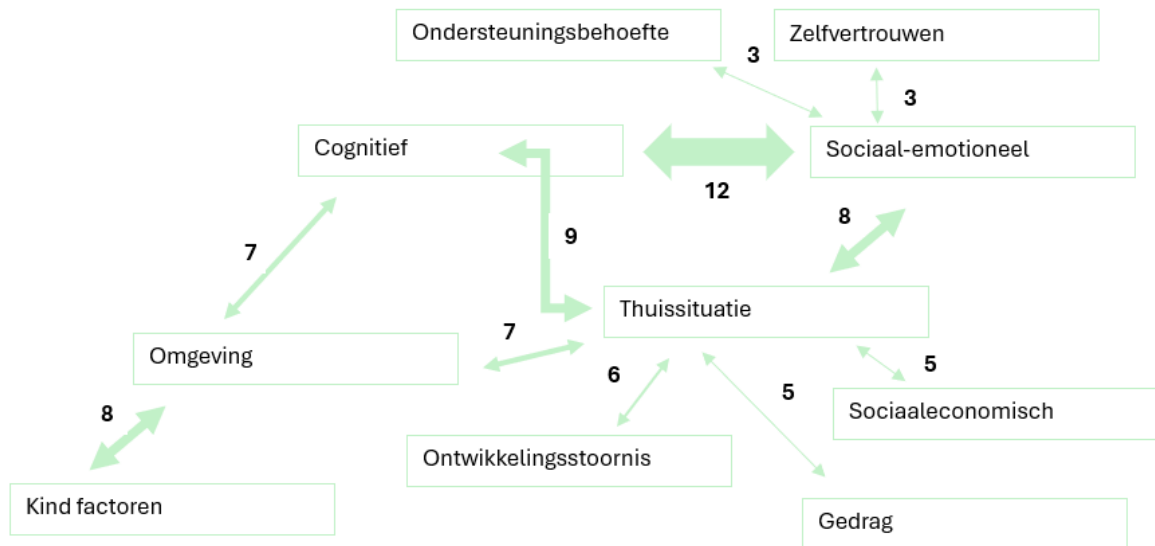
'Dit is voor mij een leerling die dusdanige obstakels in het leven tegenkomt, waardoor het niet goed tot ontwikkeling en zelfontplooiing kan komen.'

Dwarsverbanden tussen de thema's

Het thema 'overig' is voor 16 leraren in combinatie met andere thema's toegepast. Dit thema werd vooral gecombineerd met het thema 'thuissituatie': *'Leerlingen die uit andere landen komen en leerlingen die op school niet goed mee kunnen komen door allerlei factoren zoals thuissituatie of bijvoorbeeld concentratieproblemen.'* en met het thema 'omgeving': *'Een leerling die nabijheid nodig heeft. Dagelijks inchecken en uitchecken. Omgevingsfactoren die eventueel risicovol zijn.'*

Figuur 3

Conceptueel Model op Basis van Samen Genoemde Thema's



In figuur 3 is het conceptueel model met de hoofdthema's in rechthoeken weergegeven. De pijlen geven de frequentie en onderlinge relaties tussen de thema's aan. Hierbij geldt dat hoe dikker de pijl, hoe vaker de combinatie is voorgekomen. Om de frequentie te verduidelijken zijn de aantallen erbij weergegeven. De thema's 'cognitief' en 'sociaal-emotioneel' zijn het vaakst gecombineerd in de beschrijvingen van leraren. Het thema 'thuissituatie' heeft de meeste verbindingen tussen thema's en dit laat zien dat dit thema het meeste wordt toegepast. De thema's 'cognitief' en 'sociaal-emotioneel' werden ook het vaakst in combinatie gevonden bij 'thuissituatie'.

Fase 2: Interviews

Welke vormen van ondersteuning zetten leraren momenteel in om kwetsbare leerlingen te ondersteunen in de klas?

Uit de interviews zijn drie belangrijke thema's met verschillende subthema's geïdentificeerd. Leraren hebben aangegeven welke vormen van ondersteuning zij op dit moment inzetten om kwetsbare leerlingen te ondersteunen. De resultaten zullen per thema worden gepresenteerd en geïllustreerd met citaten. Een overzicht van de thema's met de subthema's is in tabel 5 weergegeven.

Tabel 5*Schematisch Overzicht Thema's Interview*

Thema	Subthema's
Instructie	Verlengde instructie Stappenplan Zelfregulatie
Fysieke klassensituatie	Tafelschikkingen Koptelefoons
Samenwerking	Ouders Onderwijsassistent Orthopedagoog Logopedist

Instructie

Uit het interview is het hoofdthema 'instructie' met drie subthema's: ***verlengde instructie***, ***stappenplan*** en ***zelfregulatie*** geïdentificeerd. Zes leraren geven aan bepaalde aanpassingen in de manier van instructie te verrichten om een kwetsbare leerling te ondersteunen.

L2 zet verlengde instructie in bij deze leerlingen en extra begeleiding door een stappenplan te hanteren: *'Meer begeleiding bij een taak en het inbouwen van dus de Meichenbaum stapjes, zodat de leerling overzicht heeft over de taak en dat de leerling ook weet, welke stappen moet ik doorlopen om een werkje af te maken.'* L7 geeft ook te werken met een stappenplan, maar dan op het moment wanneer een leerling voelt dat zijn hoofd te vol is. L3 past de manier van benadering aan tijdens het ondersteunen van kwetsbare leerlingen door de focus te leggen op bewustwording van moeilijkheden en verwachtingen uitspreken. L6 en L8 leggen ook de focus op bewustwording. L8 doet dit met behulp van een boek voor de leerling: *'We hebben vorig jaar een boek besteld 'ik en mijn autisme' waarin werkvormen staan waarbij je echt naar jezelf moet kijken en er dus achter komt dat je denkbeeld niet altijd klopt en anders kan zijn dan die van een ander.'* En door met de leerling de dag voor te bespreken als er iets veranderd. L6 heeft ook gebruik gemaakt van een boek, maar heeft hiervoor zelf een boek gelezen over hoe er om kan worden gegaan met kinderen die de rust in de klas verstoren. L7 legt ook de focus op verwachtingen uit spreken en dan met name welk gedrag wenselijk is.

L4 zet rustmomenten als ondersteuning in door in een apart groepje naar buiten te gaan in de pauze of aan het einde van de week een dag thuis te blijven om bij te tanken. L4 spreekt ook de verwachtingen uit bij een leerling en wat de volgende keer anders zou kunnen in een situatie. Tevens geeft L4 aan zelf fouten te maken om te laten zien dat fouten niet erg zijn. L7 en L8 geven ook nog aan de sociale weerbaarheidstraining (STER-training) ingezet te hebben als interventie.

Fysieke klassensituatie

Het hoofdthema ‘fysieke klassensituatie’ is geïdentificeerd met twee subthema’s: *tafelschikkingen* en *koptelefoons*. Drie leraren geven aan bepaalde aanpassingen in de fysieke klassensituatie te verrichten om kwetsbare leerlingen te ondersteunen.

L1 geeft aan hokjes op tafel in te zetten, waarbij de leerlingen een soort muurtje om zich heen krijgen om prikkels te verminderen. Het nadeel volgens L1 is dat leerlingen deze interventie ook gaan gebruiken om iets anders te doen dan wat ze op dat moment horen te doen. L5 geeft ook aan aanpassingen in te zetten, zoals een lege tafel en een vak met alleen de noodzakelijke spullen: *‘Deze leerling moet aan de voorkant heel goed weten welke taken en opdrachten de leerling moet doen, en er moet geen ruimte tussen zijn dat de leerling daar nog discussie over kan voeren.’* L3 geeft aan de leerling bewust een tafel vooraan te geven, zodat er gemakkelijk oogcontact kan worden gemaakt: *‘Ik kan heel makkelijk nabijheid gaan staan. Ik geef wel eens non-verbaal signalen en dat weet de leerling ook wel dat hij weer rustig moet worden en te druk is.’* L1 geeft tevens aan dat koptelefoons worden ingezet tijdens het zelfstandig werken en toetsen, naast het inzetten van rustmomenten op een dag. L5 geeft ook aan dat er speciale koptelefoons zijn zodat een leerling zich kan afsluiten van de omgeving, maar dit is voor thuis.

Samenwerking

Het hoofdthema ‘samenwerking’ is samen met de subthema: *ouders, onderwijsassistent, orthopedagoog en logopedist* geïdentificeerd. Vijf leraren geven aan samen te werken voor de ondersteuning van kwetsbare leerlingen.

L4 geeft aan dat een wisselwerking belangrijk is als het gaat over kwetsbare leerlingen: *‘Je hebt eigenlijk om de leerling heen de hele ecologie, dus de ouders, ik als leerkracht, maar ook de groep waar een kind in zit en de leerstof is van belang daarin. Al die dingen samen hebben een wisselwerking en zijn onderling heel erg van belang.’*

L1 geeft aan dat het contact met ouders als vorm van ondersteuning voor kwetsbare leerlingen wordt ingezet. L4 geeft tevens aan recent een gesprek met ouders te hebben gehad over de kwetsbaarheden van een leerling. L5 geeft aan altijd samen te werken met een onderwijsassistent. L7 geeft aan dat ter ondersteuning op het gebied van prikkels en spanningen er samengewerkt wordt met de orthopedagoog: *'Hij is een paar keer met een te vol hoofd naar de orthopedagoog geweest om dingen te visualiseren bijvoorbeeld helpende gedachten te tekenen.'* L8 geeft aan samen te werken met de logopedist over bewustwording waarin verschillende werkvormen staan waarin de leerling naar zichzelf moet kijken: *'1 op 1 samen met zijn logopedist oefenen en je merkt nu dat hij bij sommige dingen ook kan zeggen 'ja, dat komt door mijn autisme, ik probeer dit of dit er mee te doen', dus hij maakt de vertaalslag ook wel.'*

Welke verwachtingen hebben leraren over hulpbronnen binnen de school om kwetsbare leerlingen te ondersteunen?

In de interviews waren vier thema's opgesteld, waarbij verschillende soorten subthema's zijn geïdentificeerd (tabel 6). De resultaten zullen per thema worden gepresenteerd en beschreven met de subthema's en geïllustreerd met citaten.

Tabel 6*Schematisch Overzicht Thema's Interview*

Thema	Subthema's
Ondersteuning van experts	Schoolmaatschappelijk werker <i>Tijdelijke zorg</i> Zorgteam <i>Indienen hulpvragen</i> Ambulant begeleider <i>Begeleiding</i> Orthopedagoog <i>Groeidocument</i> <i>Handvatten bieden</i> <i>Groepsobservaties</i> Therapeuten <i>Zorgpartners</i>
Collegiale samenwerking	Stroomschema Ervaringen delen Sparren
Schoolleider	Grenzen aangeven Faciliteren van mogelijkheden Betrokkenheid
Intern begeleider	Observaties Brugfunctie Signaleren

Ondersteuning van experts

Uit de interviews zijn vijf thema's geïdentificeerd: *schoolmaatschappelijk werker*, *zorgteam*, *ambulant begeleider*, *orthopedagoog* en *therapeuten*. Leraren hebben bepaalde verwachtingen aangegeven over deze vijf experts als het gaat om de ondersteuning van kwetsbare leerlingen. Deze thema's werden geïdentificeerd met de subthema's: *tijdelijke zorg*, *indienen hulpvragen*, *begeleiding*, *groeidocument*, *handvatten bieden*, *groepsobservaties* en *zorgpartners*. L1 benoemt dat er een schoolmaatschappelijk werker één keer per week wordt ingezet wanneer leerlingen hulp nodig hebben.

Echter benoemt deze leraar dat de schoolmaatschappelijk werker voor tijdelijke verlichting zorgt per leerling en dat de hulp van korte duur is, omdat er veel leerlingen zijn waarbij zij betrokken is. Hierbij geeft deze leraar aan dat er geen samenwerking is om een kind weer optimaal naar school te krijgen: *‘Wij hebben wel een schoolmaatschappelijk werker, alleen merk ik dat zij heel erg situatie gericht is, dus die is heel erg voor de tijdelijke en korte pijnverlichting, en daarna valt ze alweer weg, want dan zijn er ook weer andere leerlingen die haar nodig hebben.’* L2 benoemt dat er een zorgteam op school bestaat waarbij hulpvragen kunnen worden ingediend. Tevens worden de ambulante begeleider en de orthopedagoog benoemd. Hierbij geeft L2 aan dat er een groeidocument wordt aangeleverd bij de orthopedagoog en via hier wordt gekeken of de leraar adviezen kan krijgen of dat een leerling wordt aangemeld voor een bepaalde specialisatie. Een leerling kan dan worden geplaatst bij een ambulante begeleider met een specialisatie bij het jonge kind. De ambulante begeleider heeft gesprekken met ouders, maakt een begeleidingsplan en dan vindt er intensieve begeleiding plaats om de leerling weer terug te krijgen in het ritme van de klas. De orthopedagoog wordt ook benoemd door L6 en L7. L6 benoemt dat de orthopedagoog een rol kan spelen voor het ondersteunen van kwetsbare leerlingen: *‘Vooral dat ze mij bepaalde handvatten kan bieden met interventies die ik kan inzetten als een leerling dat gedrag laat zien tijdens een les, hoe ga je daar precies mee om en hoe kunnen we deze leerling het beste ondersteunen.’* L7 benoemt het samenwerken met de orthopedagoog en dat de orthopedagoog groepsobservaties uitvoert. L5 benoemt dat binnen het cluster 4 onderwijs een logopedist, speltherapeut en een psychisch motorisch therapeut aanwezig zijn als zorgpartner. L3, L4 en L8 hebben geen verwachting tijdens het interview genoemd over over ondersteuning van experts.

Collegiale samenwerking

Leraren hebben hun verwachting over collegiale samenwerking aangegeven als het gaat om de ondersteuning van kwetsbare leerlingen. Uit de interviews zijn drie subthema's geïdentificeerd: ***stroomschema, ervaringen delen en sparren.***

L1 geeft aan dat er op dit moment een aantal leerlingen heel verstorend zijn in de les en er wordt gesproken over een soort buddysysteem. Deze kinderen worden dan tijdelijk in een andere groep gezet bij een andere leraar. L1 geeft aan dat hiermee een andere leraar wordt belast en het onderwijs en hun eigen groep al belastend genoeg is. Daarnaast geeft deze leraar aan dat elke leraar wel zijn eigen expertise heeft en dat er op dit moment een soort overzicht mist waarin je weet bij welke persoon je terecht kan: *‘In de vorm van dat je weet,*

als ik dit heb, dan kan ik bij die persoon terecht en die weet daar veel van of is gespecialiseerd daarin. L2 en L6 geven ook aan dat er een soort stroomschema ontbreekt dat de leraar weet bij wie je terecht kan bij een bepaalde hulpvraag. Verder geeft L2 aan dat collegiale samenwerking erg belangrijk is om de koppeling van praktijk en theorie te behouden en om ervaringen met elkaar te delen en adviezen te vragen en benoemd hierbij een oudergesprek als voorbeeld: *'Hoe ik bijvoorbeeld een oudergesprek zou moeten voeren. Dat is nog iets waar ik heel veel van kan leren van een leerkracht die daar wat meer ervaring in heeft, want elke ouder is verschillend en ik denk dat je dat alleen maar echt kunt weten als je dat heel veel hebt gedaan. Dat gevoelswerken van het onderwijs bezitten de ervaren collega's gewoon.'* L3 herkent het sparren met collega's over gesprekken met ouders en geeft ook aan dat ze gebruik maakt van collega's met bepaalde specialismen en dat collega's er ook zijn om even stoom af te blazen. L4, L6 en L8 verwachten ook het sparren met collega's over deze leerlingen en het uitwisselen van informatie met elkaar: *'Nou, dat je informatie uitwisselt, dus dat je allebei het beeld van een leerling op elkaar afstemt en dat je doorgaande interventies kan afspreken.'* (L4). L5 geeft ook aan dat ervaringen en expertises onderling worden uitgewisseld: *'Nou bij ons is het standaard dat je het niet alleen doet, maar samen. Je doet het echt als team.'* L7 verwacht een bepaalde betrokkenheid van collega's, maar verder had deze leraar geen andere verwachtingen.

Schoolleider

Leraren hebben hun verwachting over de schoolleider aangegeven als het gaat om de ondersteuning van kwetsbare leerlingen. Uit de interviews zijn drie subthema's geïdentificeerd: ***grenzen aangeven, faciliteren van mogelijkheden en betrokkenheid.***

L1 geeft aan dat de schoolleider altijd als back up moet staan als het gaat over beslissingen die genomen worden wanneer het in de kaders van de school valt. Daarnaast wordt verwacht van de schoolleider dat het duidelijk is voor de school welke kaders er zijn op het gebied van grenzen. Hierbij wordt gedacht aan een soort stappenplan wanneer een leerling zich niet binnen de grenzen kan houden en wat voor stappen er dan ondernomen moeten worden. Deze stappen zijn volgens deze leraar nog niet duidelijk genoeg wat zorgt voor onrust binnen de school wat invloed kan hebben op de leerlingen: *'Als je als leerkracht niet weet wat je moet doen in een bepaalde situatie, kinderen merken dat. Ik mis daarin wel van wat willen we hier nou op school, waar liggen onze grenzen, wat zijn de kaders en als het niet wil, wat zijn dan de stappen. Daarin vind ik wel dat de schoolleider de laatste stap moet zijn voor een kind.'*

L2 verwacht ook dat de schoolleider heel concreet kan benoemen wat voor stappen er dienen te worden ondernomen en dat de schoolleider altijd klaar moet staan voor vragen en adviezen. Daarbij verwacht L2 dat de schoolleider klassenbezoeken uitvoert en regelmatig spontaan binnenkomt: *'Dat op het moment dat je het niet weet als leerkracht dat de schoolleider heel concreet kan zeggen welke richting je af moet slaan..'* L3 geeft aan dat als het over schorsen gaat een schoolleider een belangrijke rol speelt en dat de schoolleider ook de kinderen en ouders in de gaten houdt en gesprekken voert met ouders, maar ook de grenzen aangeven aan ouders als het gaat over de omgang en het gedrag van het kind: *'Nou, ik verwacht ook dat een schoolleider bij bepaalde leerlingen de vinger aan de pols houdt en het zijn ook soms wel ouders die wat extra aandacht nodig hebben en die ze gezien moeten voelen en ik vind dat de schoolleider ook prima een keer een luisterend oor kan zijn.'* L6 verwacht ook dat de schoolleider mee kijkt wat passend en helpend is voor een leerling en dat de leerkracht er niet alleen voor staat. L4 en L5 geven aan dat de rol van de schoolleider ligt bij het faciliteren van mogelijkheden voor kwetsbare leerlingen om bijvoorbeeld overleggen te voeren en hier tijd voor te krijgen. L7 geeft aan dat schoolleider verantwoordelijk is voor de goede zorgstructuur, bepaalde ontwikkelingen in de organisatie en dat er vanuit een bepaalde visie wordt gehandeld. L8 benoemt dat de schoolleider een rol heeft om bepaalde onderwerpen bespreekbaar te maken in het samenwerkingsverband en benoemt als voorbeeld dat er voor sommige leerlingen na groep 8 geen geschikt type onderwijs bestaat.

Intern begeleider

Leraren hebben hun verwachting over de intern begeleider aangegeven als het gaat om de ondersteuning van kwetsbare leerlingen. Uit de interviews zijn drie subthema's geïdentificeerd: ***observaties, brugfunctie en signaleren.***

L1 verwacht steun van de intern begeleider, maar geeft hierbij aan dat de intern begeleider regelmatig niet beschikbaar is op het moment dat er in de klas iets gebeurt. Intern begeleiders worden volgens deze leraar vaak na een situatie ingezet met een indicentenregistratie, maar op het moment van de situatie zelf ontbreekt er ondersteuning.

L2 en L3 geven aan dat de intern begeleider ingeschakeld kan worden om de houding en de aanpak van de leraar te observeren. L7 en L8 geven ook aan dat observaties in de klas een taak is van de intern begeleider. L3 geeft nog aan dat de intern begeleider ook kan worden ingeschakeld als de leerkracht er niet uit komt met bepaalde vragen van ouders. L4 geeft aan dat de intern begeleider een helicopterview heeft en moet zorgen dat er een doorgaande lijn blijft in de zorg voor deze leerlingen.

L7 en L8 verwachten tevens dat de schoolleider een signalerende functie heeft tijdens groepsbesprekingen: *'Nou, tijdens groepsbesprekingen dan komen dit soort leerlingen meestal naar voren en als we behoefte hebben dat de intern begeleider dan ook echt achter in de klas komen kijken wat zien we dan bij deze leerlingen en wat kunnen we daarmee.'* (L8). L5 geeft aan dat de intern begeleider nauw betrokken is bij de schoolleider en het team en staat tussen deze personen in met dezelfde visie. L6 geeft aan niet goed te weten wat de rol is van de intern begeleider als het gaat om dit soort leerlingen: *'Dat vind ik wel een goede vraag. Bij ons heb je natuurlijk een groot team, dis ik zal eigenlijk eerder een orthopedagoog inschakelen dan een intern begeleider. Ik weet ook eigenlijk niet zo goed wat de rol is van de intern begeleider als het gaat om dit soort dingen.'*

Conclusie en discussie

Dit onderzoek had als doel om inzichten te krijgen hoe leraren kwetsbaarheid definiëren, wat zij doen om kwetsbare leerlingen te ondersteunen en wat de verwachting is van leraren over hulpbronnen binnen de school. Het onderzoek heeft antwoord gegeven op de vragen: *Hoe beschrijven leraren kwetsbare leerlingen? Welke vormen van ondersteuning zetten leraren momenteel in om kwetsbare leerlingen te ondersteunen in de klas? Welke verwachtingen hebben leraren over hulpbronnen binnen de school om kwetsbare leerlingen te ondersteunen?* Uit de resultaten blijkt dat leraren een brede beschrijving geven van kwetsbaarheid bij leerlingen, verschillende vormen van ondersteuning inzetten en duidelijke verwachtingen hebben ten aanzien van bepaalde hulpbronnen binnen de school.

De brede beschrijvingen van leraren over een kwetsbare leerling zijn weergegeven in de tien belangrijkste thema's die uit de beschrijvingen naar voren zijn gekomen. De meeste beschrijvingen van leraren hadden betrekking op het kind (individu) zelf. Dit zou suggereren dat volgens leraren bepaalde individuele eigenschappen een leerling kwetsbaar kunnen maken, zoals problemen in de cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarnaast blijkt uit de analyse dat de thuissituatie voor leraren een belangrijk thema is, waarbij veel leraren dit zien als een oorzaak of bijdragende factor aan de beschrijving van een kwetsbare leerling. De thuissituatie valt onder onder het microsysteem. Een belangrijk aspect bij dit systeem is dat het gedrag van het kind invloed heeft op het gedrag van de ouder en andersom dat het gedrag van de ouder invloed heeft op het gezin (Van den Hul & Van der Vinne, 2023; Jabocs, 2017).

Dat de thuissituatie momenteel als belangrijk thema wordt gezien bij leerlingen door leraren kan mogelijk deels verklaard worden door de COVID-19 crisis. Leerlingen moesten langer thuisblijven, waardoor de verschillen tussen leerlingen, maar mogelijk ook de problemen bij leerlingen zijn toegenomen. Voor leerlingen uit een onveilige thuissituatie wordt school immers als veilige plek ervaren (Van Wetten & de Wolf, 2020).

Uit de analyse blijkt tevens dat thema's vaak in combinatie worden genoemd met andere thema's. Dit suggereert dat kwetsbaarheid volgens leraren kan worden veroorzaakt door een interactie van meerdere factoren die elkaar wellicht versterken en met elkaar zijn verweven. De belangrijkste combinatie die werd gevonden waren 'cognitief' en 'sociaal-emotioneel'. Deze soorten kwetsbaarheid vallen onder het niveau van het individu, omdat bepaalde individuele eigenschappen kunnen zorgen voor problemen in de ontwikkeling. Dit zou betekenen dat leraren suggereren dat problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling kan zorgen voor problemen in de cognitieve ontwikkeling, zoals schoolprestaties en andersom dat problemen in de cognitieve ontwikkeling kan zorgen voor problemen op sociaal-emotioneel gebied. Tevens werden deze combinaties het vaakst gevonden bij 'thuissituatie'. Dit betekent dat leraren suggereren dat problemen in de thuissituatie invloed kan hebben op de sociaal-emotionele of cognitieve ontwikkeling van het kind. Dit sluit aan bij het bio-ecologische model van Bronfenbrenner (1997) waarin wordt beschreven dat elk systeem invloed heeft op de ontwikkeling van een persoon en dat een verandering in een bepaald systeem consequenties kunnen hebben voor andere systemen. Dit resultaat laat zien dat volgens leraren problemen in het microsysteem invloed kunnen hebben op het individu. Dit wordt tevens verklaard in de literatuur van Van der Ploeg (2019) waarin wordt beschreven dat ouders de belangrijkste invloed hebben op de sociale ontwikkeling van het kind. Dit houdt in hoe ouders omgaan met hun kinderen en de wijze waarop het hele gezin functioneert en met elkaar omgaat. Uit onderzoek is gebleken dat zonder invloed van ouders achterstanden in de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling ontstaan.

Uit de interviews zijn drie belangrijke hoofdthema's met verschillende subthema's gevonden die inzichten geven over de ondersteuning die leraren op dit moment inzetten om kwetsbare leerlingen te ondersteunen. Uit de resultaten blijkt dat bepaalde aanpassingen in de manier van instructie een belangrijk thema is voor veel leraren. Leraren maken hierbij gebruik van verlengde instructie, bepaalde stappenplannen en zelfregulatietechnieken. Aanpassingen in de instructie sluit aan bij differentiatie en dient als middel om aan de behoeftes van alle verschillende leerlingen tegemoet te komen (Tomlinson, 2014) en is een belangrijk onderdeel in het onderwijs.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat leraren bepaalde verwachtingen uitspreken naar leerlingen om zelfregulatie te stimuleren. Dit sluit aan bij de literatuur van Kramer & Wildeboer (2017) en Hattie (2014) waarin wordt beschreven dat een leerkracht verwachtingen dient uit te spreken, successen te benadrukken en de intrinsieke motivatie te bevorderen. Wanneer een leraar verwachtingen uitsprekt kan een leerling nadenken wat er nodig is om een bepaald doel te behalen. Dit is tevens een onderdeel van differentiatie (Keuning et al., 2021). Uit de resultaten blijkt ook dat er bepaalde aanpassingen in de fysieke klassensituatie worden verricht om kwetsbare leerlingen te ondersteunen. De meeste aanpassingen lijken als doel te hebben om bepaalde prikkels te verminderen voor leerlingen. Het is bekend dat leerlingen constant hun werkgeheugen gebruiken om korte informatie te onthouden, zoals instructies volgen, leren en andere schoolse vaardigheden. Het leren op school vindt altijd plaats in het klaslokaal waar veel prikkels zijn en daardoor wordt er een groter beroep gedaan op het werkgeheugen (Van de Weijer-Bergsma & Van Den Bos, 2021). Tafelaanpassingen, koptelefoons en rustmomenten kunnen overmatige prikkels verminderen, waardoor het werkgeheugen minder wordt belast. Tevens vinden leraren samenwerking met ouders, onderwijsassistent, orthopedagoog en de logopedist belangrijk om kwetsbare leerlingen te ondersteunen

Leraren hebben hun verwachtingen aangegeven over de hulp van experts, collegiale samenwerking, schoolleider en intern begeleider als het gaat om het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Leraren hebben de verwachting dat experts zoals de schoolmaatschappelijk werker, orthopedagoog, ambulante begeleider, het zorgteam en therapeuten ondersteuning kunnen bieden aan kwetsbare leerlingen. Leraren vinden collegiale samenwerking belangrijk en het uitwisselen van ervaringen en het onderling sparren wordt als belangrijk thema gezien door leraren. Er is daarnaast meer behoefte aan een team waarin expertise met elkaar wordt gedeeld. Dit sluit aan bij de literatuur van Darling-Hammond (2017), waarin wordt beschreven dat leraren fungeren als kennisbronnen en elkaar kunnen informeren, inspireren en ondersteunen. De kwaliteit van het onderwijs verhoogt wanneer leraren kennis delen met elkaar over het omgaan met kwetsbare leerlingen met opvallend gedrag. Leraren verwachten van de schoolleider het stellen van duidelijke grenzen, bepaalde betrokkenheid en het faciliteren van bepaalde mogelijkheden. Dit komt overeen met de literatuur van Day et al (2009). Leraren verwachten van de intern begeleider het uitvoeren van observaties in de klas, het signaleren van problemen en het hebben van een brugfunctie tussen personen in de school. Echter blijkt uit de literatuur dat de rol van de intern begeleider uit meerdere taken bestaat dan deze leraren verwachten.

Een intern begeleider kan externe hulp inschakelen wanneer dit nodig blijkt, het coördineren van zorg voor leerlingen en het stimuleren van adaptief onderwijs door hier adviezen voor te geven (Vrieze & Mok, 2005).

Beperkingen en aanbevelingen

Uit dit onderzoek zijn verschillende beperkingen gevonden die de generaliseerbaarheid van de resultaten kunnen beïnvloeden. De belangrijkste beperkingen worden nader toegelicht. Er hebben 77 leraren deelgenomen aan de vragenlijst wat een groot aantal is, maar de meeste leraren kwamen uit Noord-Nederland en hebben er weinig leraren uit andere regio's in Nederland aan het onderzoek deelgenomen. Daarnaast is het aantal interviews relatief klein met acht leraren en kwamen deze leraren uit slechts twee provincies. Bij kwalitatief onderzoek is het aantal deelnemers minder van belang, maar om de kans op regionale bias te verminderen wordt aanbevolen om vergelijkbaar onderzoek uit te voeren in andere delen van het land om een representatiever beeld van de resultaten te verkrijgen. Hierbij wordt aanbevolen om indien mogelijk een random steekproef te hanteren om de kans op selectiebias te verminderen (Lucassen & Olde Hartman, 2007). Tevens waren de meeste leraren werkzaam in het regulier onderwijs. Hierdoor wordt aanbevolen om vergelijkbaar onderzoek uit te voeren, waarbij leraren uit het regulier onderwijs en het speciaal (basis) onderwijs apart worden onderzocht om eventuele verschillen in perspectieven te onderzoeken bij een grotere groep leraren. Hierdoor kan worden onderzocht of het type onderwijs invloed heeft op het perspectief over kwetsbaarheid.

Huidig onderzoek is kwalitatief van aard, waardoor de betrouwbaarheid laag wordt ingeschat (Lucassen & Olde Hartman, 2007). Tijdens dit onderzoek is er samengewerkt met andere onderzoekers. Om de interne betrouwbaarheid te vergroten is er door de verschillende onderzoekers gewerkt met dezelfde methode en zijn codes vergeleken om verschillen in aanpak te verkleinen. De eigen interpretatie van de onderzoeker blijft echter een onmisbaar onderdeel bij kwalitatief onderzoek en hierdoor kan de externe betrouwbaarheid in twijfel worden genomen.

Uit huidig onderzoek zijn de perspectieven van leraren over kwetsbaarheid verzameld. Er wordt aanbevolen om dit onderzoek te vervolgen met focusgroep-interviews met verschillende onderwijsprofessionals om inzichten en perspectieven te verkrijgen van meerdere professionals in het onderwijs. Hierdoor kan een bredere definitie van kwetsbaarheid ontstaan om inclusief onderwijs te bevorderen en om verbeteringen te realiseren voor het welzijn van kwetsbare leerlingen.

Uit huidig onderzoek blijkt tevens dat veel leraren kwetsbaarheid zien als een interactie van meerdere factoren wat betekent dat een leerling te maken kan hebben met meerdere uitdagingen tegelijk. Een holistische benadering van de leraar is hierbij van groot belang om kwetsbare leerlingen te ondersteunen. Tevens blijkt dat leraren collegiale samenwerking belangrijk vinden en er behoefte is aan een team waarin expertises met elkaar wordt gedeeld. Om een holistische benadering te hanteren en expertises met elkaar te delen om kwetsbare leerlingen te blijven ondersteunen wordt voor de praktijk aanbevolen om meer tijd en aandacht te besteden aan de interdisciplinaire samenwerking in het onderwijs.

Literatuurlijst

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Sage Journals*, 38(1), 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek* (3e editie). Boom uitgevers Amsterdam. https://www.boom.nl/media/21/9789024425945_inkijkexemplaar_analyseren_in_kwalitatief_onderzoek.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 1–41. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793-828). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Brophy, J. (1995). *Elementary Teachers' Perceptions of and Reported Strategies for Coping with Twelve Types of Problem Students*. East-Lansing, USA: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal Of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Final report. *ResearchGate*, 1–195. <https://dera.ioe.ac.uk/7912/>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. University of Groningen. https://pure.rug.nl/ws/files/22252004/Differentiation_within_and_across_classrooms_in_druk.pdf
- Dijk, W. van, Verheul, I., & Klompe, M. (2003). *Zorgleerlingen en de PCL. Een onderzoek naar het functioneren van de PCL en de kenmerken van zorgleerlingen*. Utrecht: CLU.

- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.2.77>
- Harinck, F., Van de Ven, A., & Willemse, M. (2012). *Onderwijszorg en de keten: Op weg naar een samenwerkingsmodel voor leraren, zorgspecialisten en ouders* (Vol. 848). Garant.https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=B4uuHCqh70QC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Specifieke+onderwijsbehoefte+leerling+door+leraar&ots=giBXn2AS5n&sig=20L1fmJDxL4ho98pp_UlnmUMps#v=onepage&q=Specifieke%20onderwijsbehoefte%20leerling%20door%20leraar&f=false
- Hattie, J. (2014). *De impact van leren zichtbaar maken*. Bazalt.
- Inspectie van het onderwijs, & Roeters, A. S. (2013, april). *De staat van het onderwijs*. Rijksbegroting. <https://archieff.rijksbegroting.nl/binaries/pdfs/ocw/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf>
- Jacobs, N. E. (2017). *Levensloopspsychologie: over wetenschap en het leven van alledag*. Open Universiteit.
- Janse, B. (2023). *Bronfenbrenner model*. Toolshero: <https://www.toolshero.nl/psychologie/bronfenbrenner-model/>
- Jopling, M., & Vincent, S. (2016). Vulnerable Children: needs and provision in the primary phase. *Cambridge Primary Review Trust*. <http://nrl.northumbria.ac.uk/26683/>
- Keuning, T., Geel, M., & Smienk-Otten, C. (2021). *Differentiëren in 5, 4, 3. . . : Stem je onderwijs af op verschillen tussen leerlingen*. Pica.
- Kramer, F., & Wildeboer, T. (2017). *Slim! de 4 sleutels voor een effectieve les* (1ste editie).
- Ledoux, G., Waslander, S., & Ton Eimers. (2020). *Evaluatie passend onderwijs*. Kohnstamm Instituut. <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Lucassen, P. L. B. J., & Olde Hartman, T. C. (2007). *Kwalitatief onderzoek: Praktische methoden voor de medische praktijk*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Mac Ruairc, G., Ottesen, E., & Precey, R. (2013). Leadership for Inclusive Education. In *SensePublishers eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2011). Kamerbrief aanbidding actieplannen primair onderwijs, voortgezet onderwijs en leraren. *Rijksoverheid*.
- Moolenaar, N. M. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119(1), <https://doi.org/10.1086/667715>

- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. (2016). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Wat speelt er rond inclusiever onderwijs?* Rijksoverheid. <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-speelt-er-rond-inclusiever-onderwijs#waarom-inclusiever-onderwijs?>
- Onstenk, J., & Tanck, P. (2006). Leerkrachten en ouders samen in opvoeding? *Maatwerk*, 7(4), 173–174. <https://doi.org/10.1007/bf03070705>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A. M., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education And Treatment Of Children*, 31(1), 351–380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Smeets, E., Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool. SCO-Kohnstamm Instituut. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/211468>
- Steketee, M., de Wildt, R., Compagner, M., van der Hoff, M., & Tierolf, B. (2020, juni). *Kwetsbare gezinnen in tijden van Corona*. Verwey-Jonker instituut. https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2020/07/220230_Kwetsbare-gezinnen-in-tijden-Corona_WEB.pdf
- Taggart, B. (2010). Vulnerable children. *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, 166.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2de editie) [Google books]. ASCD. <https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=carol+ann+tomlinson+differentiation&ots=AhjkrPjfmr&sig=wD7w2-WppzinUHA0v5CwzJ9vJyI#v=onepage&q=carol%20ann%20tomlinson%20differentiation&f=false>
- Hul, B., & Van der Vinne, T. (2023). *Veerkracht op RSG Slingerbos: Rapportage van een literatuurverkenning en procesbeschrijving m.b.t. veerkracht op RSG Slingerbos*. Viaa. <https://www.viaa.nl/content/uploads/Veerkracht-op-RSG-Slingerbos-Van-den-Hul-Van-der-Vinne-2023.pdf>
- Van der Ploeg, J. (2019). De sociale ontwikkeling van het schoolkind. *Bohn Stafleu van Loghum eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-90-368-2232-9>

- Van de Weijer-Bergsma, E., & Van Den Bos, I. F. (2021). Werkgeheugen en afleiders in de klas. *Research.Utwente*, 29(3), 14–17. <https://research.utwente.nl/en/publications/working-memory-and-distracters-in-the-classroom>
- Van Leeuwen, M. (2003). Teacher-child relationship and learning behavior of young children. *ResearchGate*. https://pure.uva.nl/ws/files/851949/51016_Thesis.pdf
- Van Wetten, S., & De Wolf, I. (2020). Ieder kind een kans!: Interventies voor gelijke kansen in het basisonderwijs. *ROA External Reports*. <https://cris.maastrichtuniversity.nl/en/publications/ieder-kind-een-kans-interventies-voor-gelijke-kansen-in-het-basis>
- Vrieze, G., & Mok, A. L. (2005). De functie van intern begeleider: ramp of zegen voor de school? Beroepsvorming bij intern begeleiders. *Paper t.b.v. Congresdag Landelijke Beroepsgroep Voor Intern Begeleiders*. Its Nijmegen.