

Leerkracht self-efficacy en kwetsbaarheid in de klas.

Een mixed-methods onderzoek naar het verschil in de mate van self-efficacy die leerkrachten ervaren in de begeleiding van kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen en de invloed van de leerkracht-leerling relatie.

Mette Lammertink S5755301

Begeleider: dr. W.E. (Elisa) Kupers

Tweede beoordelaar: dr. L.W. (Lourens) van Haaften

Rijksuniversiteit Groningen

Masterthesis Orthopedagogiek 2023/2024

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

31-08-2024

8413 Woorden

Samenvatting

Aandacht voor kwetsbare leerlingen is de afgelopen jaren toegenomen (Onderwijsinspectie, 2021). Tijdens de COVID-19 pandemie mochten kwetsbare leerlingen naar school (Rijksoverheid, 2020) en werd de leerkracht beschouwd als leerling-expert. Echter was voor de onderwijspraktijk niet duidelijk wie die ‘kwetsbare leerling’ is (Onderwijs Consumenten Organisatie, 2021) en vraagt om een definitie vanuit het leerkrachtperspectief. De COVID-19 pandemie heeft een beroep gedaan op het aanpassingsvermogen van de leerkrachten (Van Middelkoop et. al., 2024) die van invloed is geweest op de self-efficacy die leerkrachten ervaren en de leerkracht-leerling relatie. Door middel van een vragenlijst hebben 77 leerkrachten deelgenomen aan het onderzoek. Leerkrachten hebben vragen beantwoord over de definitie van een kwetsbare leerling, de mate van leerkracht self-efficacy die zij ervaren in het begeleiden van een kwetsbare leerling en over de leerkracht-leerling relatie. De resultaten laten zien dat er geen eenduidige definitie kan worden gegeven van een kwetsbare leerling. Leerkrachten benoemen de thuissituatie als belangrijkste thema van kwetsbaarheid. De resultaten laten zien dat leerkracht self-efficacy in relatie tot een kwetsbare leerling significant lager is ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling. Dit onderzoek toont aan dat leerkrachten een significant lagere mate van self-efficacy ervaren in de begeleiding van een kwetsbare leerling ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling. De leerkracht-leerling relatie speelt een significante rol met betrekking tot leerkracht self-efficacy in de begeleiding van kwetsbare leerlingen. Dit onderzoek is hoofdzakelijk gebaseerd op gegevens uit Noord-Nederland. Vervolgonderzoek gericht op andere delen van Nederland is daarom interessant voor de generaliseerbaarheid van de resultaten.

Abstract

Attention to vulnerable students has increased in recent years (Onderwijsinspectie, 2021). During the COVID-19 pandemic, vulnerable students were allowed to attend school (Rijksoverheid, 2020), and the teacher was regarded as the student expert. However, in educational practice, there was no clear understanding of who the 'vulnerable student' is (Onderwijs Consumenten Organisatie, 2021) highlighting the need for a definition from the teacher's perspective. The COVID-19 pandemic has demanded adaptability from teachers (Van Middelkoop et al., 2024), which has influenced their perceived self-efficacy and the teacher-student relationship. A total of 77 teachers participated in the study through a questionnaire. The teachers responded to questions regarding the definition of a vulnerable student, the level of teacher self-efficacy they experience in guiding a vulnerable student, and the teacher-student relationship. The results indicate that no clear-cut definition of a vulnerable student can be provided. Teachers identified the home situation as the most important theme of vulnerability. The findings show that teacher self-efficacy in relation to a vulnerable student is significantly lower compared to a non-vulnerable student. This study demonstrates that teachers experience a significantly lower level of self-efficacy when supporting a vulnerable student compared to a non-vulnerable student. The teacher-student relationship plays a significant role concerning teacher self-efficacy in the guidance of vulnerable students. This study is primarily based on data from the northern Netherlands. Follow-up research focusing on other regions of the Netherlands is therefore recommended to enhance the generalizability of the results.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Abstract	2
Inleiding en theoretisch kader	4
Methode	9
Resultaten	14
Conclusie en discussie	23
Aanbevelingen en beperkingen	25
Literatuurlijst	28

Inleiding en theoretisch kader

Aandacht voor kwetsbare leerlingen is de afgelopen jaren toegenomen (Onderwijsinspectie, 2021). De hoge inflatie heeft een zorgelijke impact op gezinnen met een laag economische status. Kinderen komen met een lege maag op school, wat negatieve gevolgen heeft op de ontwikkeling en leerprestaties van een kind (Rijksoverheid, 2022). Ook de COVID-19 pandemie en het afstandsonderwijs hebben de aandacht voor kwetsbare leerlingen sterk doen toenemen. Gedurende de COVID-19 pandemie waren ouders niet altijd in staat hun kind te begeleiden tijdens het afstandsonderwijs, hierdoor zijn er volgens scholen grotere verschillen ontstaan (onderwijsinspectie, z.d.).

Kwetsbaarheid definiëren

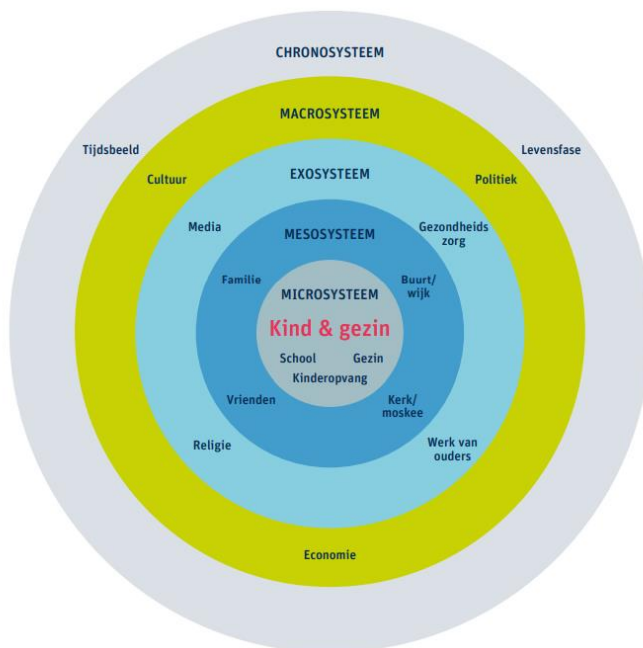
Kwetsbare kinderen zijn in veel gevallen leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in het primair onderwijs (Onderwijsinspectie, 2020). De onderwijsinspectie (2020) schrijft in haar rapport *Extra ondersteuning in het basisonderwijs*: “De meeste leerlingen met extra ondersteuning hebben een leerachterstand, relatief vaak in combinatie met gedragsproblemen” (Inspectie van onderwijs, 2020, p. 6). Tijdens de COVID-19 pandemie beschreef minister Slob van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap kwetsbare leerlingen op de volgende wijze: “Leerlingen die geen faciliteiten hebben voor onderwijs, leerlingen die thuis meer begeleiding nodig hebben en leerlingen voor wie thuis geen veilige basis is” (Rijksoverheid, 2020, p. 4). De minister benoemt expliciet bij zijn beschrijving: “Leraren weten heel goed welke kinderen dat zijn” (Rijksoverheid, 2020, p. 3 en 4). In de praktijk bleek deze definitie echter onduidelijk voor scholen en ouders (Onderwijs Consumenten Organisatie, 2021). Dit toont aan dat er een mogelijk verschil is in de definitie van de kwetsbare leerling in de literatuur en in de praktijk. De definitie van een kwetsbare leerling beschreven vanuit het perspectief van de leerkracht is daarom van groot belang wanneer zij worden beschouwd als de meest deskundige persoon met betrekking tot kwetsbare leerlingen en daardoor degene zijn die keuzes moeten maken in de praktijk

Kwetsbaarheid aan de hand van het sociaal ecologisch model

Kwetsbaarheid is een begrip dat op verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. De kwetsbaarheid van een kind kan inzichtelijk gemaakt worden aan de hand van het sociaal ecologische model van Bronfenbrenner (Balledux et al., 2022). Rondom een kind zijn verschillende systemen aanwezig die de kwetsbaarheid van een kind kunnen vergroten en het sociaal ecologische model van Bronfenbrenner (1994) beschrijft verschillende sociale systemen die van invloed zijn op de ontwikkeling van een kind (weergegeven in figuur 1).

Volgens het sociaal ecologisch model vindt ontwikkeling plaats binnen verschillende systemen rondom het individu, in dit geval het kind. Bronfenbrenner (1994) heeft het sociaal ecologische model onderverdeeld in de volgende systemen: het microsysteem, mesosysteem, exosysteem, macrosysteem en chronosysteem. Het microsysteem is het meest nabije systeem ten opzichte van het kind en omvat het gezin, de school en de kinderopvang. Het mesosysteem wordt gekenmerkt door de familie, de omgeving waar het kind opgroeit, de vriendenkring en eventueel de geloofsgemeenschap. Het exosysteem beslaat de invloed van media, de gezondheidszorg en eventueel het werk van ouders. Het macrosysteem bevat de economie, cultuur en politiek. Het chronosysteem bevat het tijdsbeeld en de levensfase van het kind. Het sociaal ecologisch perspectief geeft inzicht in de wisselwerking tussen het individuen, families, gemeenschappen en de samenleving waarbij de complexiteit van deze relaties en de invloed op de ontwikkeling van een kind worden erkend (Department of Social Development, 2021).

Figuur 1. Model sociaal ecologisch systeem, Bronfenbrenner (Balledux et al., 2022).



De kwetsbaarheid van een kind kan worden beïnvloed op elk niveau van het sociaal ecologisch model. Op het niveau van het individu zijn interne factoren die kunnen leiden tot kwetsbaarheid, zoals onveilige hechting, een laag zelfbeeld, verminderde cognitieve en sociale vaardigheden en negatieve emoties of temperament (Romijn et al., 2010). De kans op het ontwikkelen van psychische problemen is bij kwetsbare kinderen groter dan bij veerkrachtige kinderen (Werner & Smith, 2001).

Op het niveau van het microsysteem kan kwetsbaarheid beïnvloed worden door het gezin en de schoolomgeving. Onderzoek van Sameroff (1985), onder 4-jarige kinderen, laat zien dat risicofactoren in de thuissituatie, zoals het contact tussen ouder en kind, de geestelijke gezondheid van ouders, structuur van het gezin, het gebrek aan sociale steun en stressvolle gebeurtenissen een negatieve invloed hebben op het IQ en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Hierbij kun je spreken van gezinsgerelateerde kwetsbaarheid. Onderzoek suggereert dat de opeenstapeling van risicofactoren op het microniveau schadelijker kan zijn voor de ontwikkeling van een kind dan de opeenvolgende negatieve effecten van individuele risicofactoren (Sameroff, 1985; Rutter, 1979). Onderzoek laat tevens zien dat de steun van een leerkracht als beschermende factor kan dienen tegen de negatieve invloed van thuis en de schoolprestaties van kinderen kan stimuleren (Bowen & Bowen, 1998).

Het niveau van het mesosysteem en exosysteem beïnvloedt de kwetsbaarheid van een kind op een hoger sociaal niveau. Hierbij is vaak sprake van interacties tussen verschillende microsysteem waar het kind niet direct bij betrokken is, zoals interacties tussen ouders en school. Armoede, werkeloosheid en criminaliteit binnen de gemeenschap kan een negatief effect hebben op schoolresultaten van een kind en vergroot de kans op schooluitval (Chung et al., 2016). Dit kan beschouwd worden als sociaaleconomische kwetsbaarheid.

Op het niveau van het macrosysteem en chronosysteem is kwetsbaarheid gekoppeld aan culturele uitdagingen, demografische ligging en verandering over tijd die van invloed zijn op de ontwikkeling van een kind.

Invloed van de Covid-19 pandemie

De COVID-19 pandemie is een gebeurtenis op het niveau van het macrosysteem en chronosysteem die van grote invloed is geweest op de ontwikkeling kinderen. Het NJi heeft in 2023 een overzicht van onderzoeksliteratuur gepubliceerd naar aanleiding van het mentaal welbevinden van de jeugd ten gevolge van de COVID-19 pandemie (Van den Berg et. al., 2023). In dit rapport komt naar voren dat een toename van mentale problemen voor een grote groep lijkt mee te vallen, er is daarentegen een kwetsbare groep met aanhoudende problemen die voor de COVID-19 pandemie ook al klachten ervoeren. Dit betreft een groep kinderen met psychische of lichamelijke ziekte en kinderen uit kansarme gezinnen of omgevingen die meer psychische problemen ervaren met een langere duur (Van den Berg et. al., 2023). Het onderzoek benadrukt dat de trend van achteruitgang in het mentaal welbevinden van kinderen en jongeren al aanwezig was voor de COVID-19 pandemie. Maatschappelijke factoren zoals prestatiedruk, zorgen over klimaat of wonen, opgroeien in armoeden en een onrealistisch beeld van een gelukkig leven door onder andere sociale media spelen hierin een rol (Van den Berg

et. al., 2023). Het rapport adviseert deze stressoren te minimaliseren en te voorkomen dat er een overmatige nadruk wordt gelegd op, bijvoorbeeld, onderwijsachterstanden, wat de prestatiedruk zou kunnen vergroten.

De COVID-19 pandemie heeft een groot beroep gedaan op het aanpassingsvermogen van leerlingen, maar ook van de leerkrachten (Van Middelkoop et. al., 2024). Leerkrachten hebben tijdens de periode van afstandsonderwijs hun didactische vaardigheden moeten aanpassen wat mogelijk van invloed kan zijn geweest op de mate van self-efficacy (zelf-effectiviteit) die leerkrachten hebben ervaren tijdens het geven van afstandsonderwijs. Onderzoek naar de effecten van de COVID-19 pandemie op docentenwelzijn in het hoger onderwijs laten zien dat leerkrachten het aanleren van nieuwe vaardigheden en het toenemen van de werkdruk als negatief hebben ervaren (Van Middelkoop et. al., 2024).

Leerkracht self-efficacy

De gevoelens van self-efficacy die leerkrachten ervaren kunnen worden beïnvloed door de variatie in sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen in de klas (Zee et al., 2016). Naar aanleiding van Bandura's (1997) sociaal cognitieve theorie, zeggen Zee et al. (2017, p. 38) over self-efficacy: "Wanneer een individu gelooft dat hij de kracht heeft om een gewenste prestatie te volbrengen, dat de kans groter is dat hij actie zal ondernemen dan wanneer hij geen gevoel van self-efficacy zou hebben". In de onderwijscontext wordt leerkracht self-efficacy (LSE) omschreven als "de overtuiging die een leerkracht heeft in zijn eigen kunnen om met zijn leerkrachtvaardigheden de onderwijsresultaten van leerlingen te beïnvloeden, zoals interesse, motivatie en prestatie" (Ainley & Carstens, 2018, p. 51). LSE bestaat uit drie domeinen: instructiestrategieën, klassenmanagement en leerling betrokkenheid (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Een hoge mate van LSE lijkt een positieve invloed te hebben op het welbevinden van de leerkracht wat resulteert in een hoge mate van werktevredenheid en betrokkenheid en een lage mate van stress en burn-out klachten (Aloe, Amo, & Shanahan, 2014; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiù, 2011). Volgens Duckworth et. al. (2009) heeft het welbevinden van een leerkracht invloed op de prestaties van leerlingen. MacFarlane & Woolfson (2013) concludeerden in hun onderzoek dat leerkrachten met een hoge mate van LSE zich positiever opstellen ten opzichte van leerlingen, wat kan resulteren in hogere motivatie bij leerlingen, betere prestaties en kan een positieve invloed hebben op de self-efficacy die een leerling ervaart (Tschannen-Moran en Hoy, 2001).

De leerkracht-leerling relatie

De mate van LSE kan ten opzichte van een individuele leerling verschillen (Zee & Koomen, 2016) wat mogelijk van invloed kan zijn op de leerkracht-leerling relatie (Zee et al.,

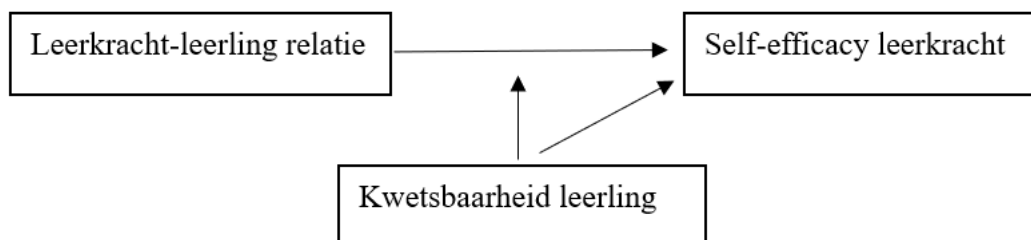
2017). De relatie met leerlingen wordt door leerkrachten, in het primair en middelbaaronderwijs, beschouwt als de belangrijkste bron van werkplezier en motivatie volgens onderzoek van Hargreaves (2000). Uit de interviews van Hargreaves (2000) komt naar voren dat de persoonlijke relatie met een leerling belangrijk is voor een leerkracht en dat een conflicterende of vervreemde relatie een bedreiging kan zijn voor zowel het professionele als het persoonlijke welzijn van een leerkracht. Een positieve relatie laat doorgaans een hechte leerkracht-leerling relatie zien waarbij de leerkracht positieve verwachtingen heeft van zichzelf en de leerling. Tevens laat de leerkracht meer sensitiviteit en responsiviteit richting de leerling zien (Hamre, et. al., 2008). Negatieve relaties bevatten vaak een geschiedenis van conflicten in de relatie met een individuele leerling (Verschueren & Koomen, 2012) wat het gevoel van LSE kan ondermijnen en gevoelens van hulpeloosheid kunnen oproepen (Spilt e.a., 2011). Op basis van de literatuur lijkt de leerkracht-leerling relatie een invloedrijke rol te spelen op de LSE in relatie tot een leerling.

Het belang van onderzoek

De afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar de gevolgen van LSE op leerkracht- en leerling niveau. Uit deze onderzoeken komt voornamelijk naar voren wat het begrip ‘leerkracht self-efficacy’ inhoudt en wordt er gekeken naar de capaciteiten van leerkrachten met betrekking tot LSE (Zee & Koomen, 2016). In de beschikbare literatuur ontbreekt het aan systematisch en feitelijk bewijs van de gevolgen van lage of hoge LSE in relatie tot de individuele leerling, terwijl de onderwijspraktijk juist vraagt om meer inzichten (Zee & Koomen, 2016). In het bijzonder in relatie tot kwetsbare leerlingen (Able, et al., 2015). De onderwijspraktijk heeft behoefte aan onderzoek naar welke situaties volgens leerkrachten bepalend zijn voor de mate van LSE die zij ervaren (Morris et al., 2016) en welke kindkenmerken daarbij een rol spelen volgens leerkrachten. Daarbij zou aanvullend onderzoek naar de interactie tussen de leerkracht-leerling relatie en de kindkenmerken die leerkrachten met betrekking tot LSE beschrijven tot nieuwe inzichten kunnen leiden (Sawyer et al., 2022).

Dit onderzoek zal zich richten op het definiëren van het begrip ‘kwetsbare leerling’ vanuit het perspectief van de leerkracht. Tevens richt dit onderzoek zich op het verkrijgen van meer feitelijk inzicht in het verband van LSE in relatie tot kwetsbare leerlingen en wordt de invloed van de leerkracht-leerling relatie op LSE onderzocht (weergegeven in figuur 2). Aan de hand van de resultaten kunnen assumpties over de gevolgen van LSE in de klas uit de literatuur en definities van het begrip ‘kwetsbare leerling’ bevestigd of ontkend worden en kunnen er vanuit deze inzichten aanbevelingen voor de praktijk worden gedaan en ingezet worden voor eventueel vervolg onderzoek.

Figuur 2. Conceptueel model: De relatie tussen leerkracht-leerling relatie en leerkracht self-efficacy en de invloed van een kwetsbare leerling of niet-kwetsbare leerling als moderator.



Dit heeft tot de volgende onderzoeksvraag geleid:

‘In hoeverre verschilt de mate van self-efficacy van leerkracht in de begeleiding van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen en wat is de rol van de leerkracht-leerling relatie?’

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat zijn kenmerken van kwetsbare leerlingen volgens leerkrachten?
2. Heeft de kwetsbaarheid van leerlingen een verband met de self-efficacy van leerkrachten?
3. Heeft de leerkracht-leerling relatie een verband met de self-efficacy van leerkrachten?
4. Heeft de leerkracht-leerling relatie een verschillend verband met de self-efficacy van leerkrachten binnen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen?

Methode

Design

Dit onderzoek is onderdeel van de eerste fase van het onderzoeksproject *Interacties in de klas en mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen* (Steenbeek & De Vries, 2024). Het onderzoeksproject betreft een samenwerking tussen de Hanzehogeschool, NHL Stenden en de Rijksuniversiteit Groningen. Om inzicht te krijgen in het verschil in de mate van self-efficacy die leerkrachten ervaren en de invloed van de leerkracht-leerling relatie is gebruik gemaakt van een mixed-methods design. De kwalitatieve en kwantitatieve data is verkregen door middel van een online vragenlijst welke bestaat uit gesloten en open vragen.

Participanten

De doelpopulatie zijn leerkrachten uit het primair onderwijs, werkzaam binnen het regulier of het gespecialiseerde onderwijs. Voor dit onderzoek bestaat de steekproef uit 77 leerkrachten uit het regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs. Van

de deelnemende leerkrachten zijn er 11 man en 66 vrouw. Als inclusiecriteria is de participant in het bezit van een PABO diploma en is, ten tijde van het onderzoek, werkzaam in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs (cluster 1, 2, 3 of 4). Het exclusie criterium betreft leerkrachten uit het (speciaal) voortgezet onderwijs en ondersteunend onderwijspersoneel waaronder klassenassistenten, onderwijsassistenten en leerkrachtondersteuners. De werving van participanten heeft plaats gevonden middels sociale media en het netwerk van de onderzoekers. Het streven naar een steekproefgrootte van 100 participanten is niet behaald, echter waren er voldoende participanten (N=77) om dit onderzoek te kunnen uitvoeren. Kenmerken van de steekproef zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. Een overzicht met kenmerken en resultaten naar aanleiding van de online 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 \pm SD

Procedure

De procedure van het onderzoeksproject is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de Hanzehogeschool. De eerste fase van het onderzoeksproject bestaat uit twee delen: een online vragenlijst en individuele interviews. Voor dit onderzoek is de data uit de online vragenlijst gebruikt. De dataverzameling heeft plaatsgevonden tussen januari 2024 en april 2024.

De online vragenlijst is opgezet in Analyzer en is door de onderzoekers uitgezet via sociale media en het persoonlijke netwerk van de onderzoekers. Voorafgaand de online vragenlijst hebben de participanten een informatieve brief gelezen en is er met deelname ingestemd middels een toestemmingsformulier. In de informatieve brief is het doel van het onderzoek toegelicht. Indien de participant toestemming heeft gegeven zal de vragenlijst worden aangeboden met een invulduur van 10-15 minuten.

Meetinstrument

De online vragenlijst begon met het verzamelen van de demografische gegevens van de participant waaronder geslacht, jaren ervaring als leerkracht in het basisonderwijs, vooropleiding, groep waarin wordt lesgegeven en soort onderwijs waar wordt lesgegeven.

De participant gaf het **geslacht** aan door te kiezen voor ‘man’ (=1), ‘vrouw’ (=2), ‘anders’ (=3) en ‘dat zeg ik liever niet’ (=4). Voor het **aantal jaren ervaring** kon de participant een eigen antwoord invullen. Als **vooropleiding** kon de participant kiezen uit reguliere PABO (=1), versnelde PABO (=2), academische PABO (=3), programma voor zij-instromers (=4) en anders (=5). Bij de optie ‘anders’ kon de participant een eigen antwoord invullen. Het was mogelijk om meerdere antwoorden te selecteren. Voor de **groep** waaraan de participant les gaf kon gekozen worden voor groep 1 (=1), groep 2 (=2), groep 3 (=3), groep 4 (=4), groep 5 (=5), groep 6 (=6), groep 7 (=7), groep 8 (=8) en overig (=9). Bij de optie anders kon de participant een eigen antwoord invullen. Het is mogelijk om meerdere antwoorden te selecteren. Als **provincie** waar de participant werkzaam is kon gekozen worden voor Groningen (=1),

Friesland (=2), Drenthe (=3), Overijssel (=4), Flevoland (=5), Gelderland (=6), Utrecht (=7), Noord-Holland (=8), Zuid-Holland (=9), Zeeland (=10), Noord-Brabant (=11) en Limburg (=12). Voor het werkzame **gebied** kon de participant kiezen uit stedelijk gebied (=1) of landelijk gebied (=2). Voor het **type onderwijs** waar de participant werkzaam is kon gekozen worden uit regulier basisonderwijs (=1), speciaal basisonderwijs (=2) en speciaal onderwijs (=3). Het was mogelijk om meerdere antwoorden te selecteren. Indien de participant aangaf in het speciaal onderwijs te werken kon de participant ook aangeven werkzaam te zijn in cluster 1: leerlingen met visuele en/of auditieve beperkingen (=1), cluster 2: leerlingen met communicatieve en/of ernstige spraak- en taalproblemen (=2), Cluster 3: leerlingen met lichamelijke en/of meervoudige beperkingen (=3) of cluster 4: leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische stoornissen (=4). Vervolgens was er een eigen antwoord mogelijkheid om aan te geven welke rol binnen het speciaal onderwijs specifiek van toepassing was op de participant.

Kenmerken van kwetsbaarheid bij leerlingen zijn gecodeerd aan de hand van de antwoorden die participanten gaven op twee open vragen.

Kenmerken van kwetsbare leerlingen zijn gecodeerd aan de hand van de omschrijving die leerkracht hebben gegeven van een leerling waar hij/zij de meeste zorgen om heeft. Voor dit onderzoek gaf de leerkracht antwoord op de vraag: ‘Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling’. De leerkracht beschreef in 2-3 zinnen wat een leerling kwetsbaar maakt in de ogen van de leerkracht.

De leerkracht-leerling relatie werd gemeten aan de hand van twee vragen gebaseerd op de band die de participant met de leerling heeft. De vragen waren afkomstig uit de Leerkracht Leerling Relatie Vragenlijst (LLRV). De participant gaf antwoord op twee items: ‘Ik heb een hartelijke, warme band met deze leerling’ en ‘Deze leerling lijkt zich veilig bij mij te voelen’. De participant gaf een score voor ‘de hartelijke, warme band’ en de veiligheid die de leerling voelt bij de leerkracht’ op een 9-punts Likertschaal van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’.

Self-efficacy werd gemeten middels vragen gebaseerd op de leerling specifieke Teachers’ Sense of Efficacy Scale (Zee et al., 2016b). Middels dit instrument werden drie domeinen voor LSE gemeten: klassenmanagement (gedrag), leerling betrokkenheid (motivatie) en instructiestrategieën (leren). Per domein werden 2-3 vragen gesteld aan de hand van een 9-punts Likertschaal. De stellingen werden gescoord tussen ‘niet’ tot ‘heel goed’. De participant gaf antwoord op de volgende zes items: ‘Ik kan deze leerling de klas-gedragsregels laten volgen’, ‘Ik kan deze leerling kalmeren wanneer hij of zij overstuur is’, ‘Ik kan deze

leerling motiveren wanneer hij of zij ongemotiveerd is', 'Ik kan deze leerling overtuigen dat hij of zij in staat is om goed te presteren op school', 'Ik kan mijn lessen afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerling' en 'Ik kan deze leerling een alternatieve uitleg of voorbeeld geven wanneer hij of zij de lesstof niet begrijpt'.

Data-analyse

De kwalitatieve data is geanalyseerd middels een thematische analyse met behulp van Atlas.ti 24. De kwantitatieve data is geanalyseerd middels een correlatie analyse, meerdere regressie analyses en een t-toets waarbij een $P = <.05$ als statistisch significant is beschouwd. Voor de statistische analyses is Jasp 0.18.3.0 gebruikt. Het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1994) heeft centraal gestaan gedurende de analyse en interpretatie van de resultaten.

Voor deelvraag 1 'Wat zijn kenmerken van kwetsbare leerlingen volgens leerkrachten?' zijn de kenmerken van kwetsbare zowel deductief als inductief gecodeerd middels thema's afgeleid uit de literatuur en een thematische analyse gebaseerd op Braun en Clarke (2006). Het doel van een thematische analyse was het vinden van repeterende patronen van betekenis in een dataset wat kon worden uitgevoerd aan de hand van zes stappen: bekend raken met de data, codes genereren, zoeken naar thema's, thema's beoordelen, thema's definiëren en een naam geven en rapporteren (Braun & Clarke, 2006). Vervolgens is er gekeken of de gevonden thema's gekoppeld konden worden aan de verschillende systemen van het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1994).

Voor deelvraag 2 'Heeft de kwetsbaarheid van leerlingen een verband met de self-efficacy van leerkrachten?' is een gepaarde t-test uitgevoerd waarbij de groep kwetsbare leerlingen is vergeleken met de groep niet-kwetsbare leerlingen op de mate van self-efficacy die een leerkracht ervaart. Om een t-test te kunnen uitvoeren moest aan de volgende voorwaarden worden voldaan: de afhankelijke variabele is gemeten op interval- of rationiveau, de participanten zijn onafhankelijk van elkaar, de steekproef is groter dan $n=30$ en normaal verdeeld.

Voor deelvraag 3 'Heeft de leerkracht-leerling relatie een verband met de self-efficacy van leerkrachten?' is een Spearman's rho correlatie analyse uitgevoerd waarbij het verband tussen 'leerkracht-leerling relatie' en 'self-efficacy leerkracht' is getoetst. Er is gebruik gemaakt van een Spearman's rho correlatie, omdat de gemiddelde scores linksscheef verdeeld waren. Om de betrouwbaarheid van de schaal te bepalen is de Cronbach's alpha berekend. De schaal voor de leerkracht-leerling relatie met betrekking tot kwetsbare leerlingen is redelijk

betrouwbaar (twee items; $\alpha = .788$). De schaal voor de leerkracht-leerling relatie met betrekking tot niet-kwetsbare leerlingen is tevens betrouwbaar (twee items; $\alpha = .852$).

Voor deelvraag 4 'Heeft de leerkracht-leerling relatie een verschillend verband met de self-efficacy van leerkrachten binnen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen?' is een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd met een interactie-effect. Vervolgens is er gekeken of er sprake is van een interactie-effect. Om de betrouwbaarheid van de schaal te bepalen is de Cronbach's alpha berekend. De Cronbach's alpha laat zien dat de schaal voor ervaren LSE met betrekking tot kwetsbare leerlingen betrouwbaar is (zes items; $\alpha = 0.848$). De schaal voor de ervaren LSE met betrekking tot niet-kwetsbare leerlingen is redelijk betrouwbaar (zes items; $\alpha = .703$). De berekening geeft aan dat het item *stelling_leerling2_alternatief* negatief correleert met de rest van de schaal. Wanneer het item *stelling_leerling2_alternatief* wordt verwijderd uit de vragenlijst is de schaal voor de ervaren LSE met betrekking tot niet-kwetsbare leerlingen redelijk betrouwbaar (vijf items; $\alpha = .794$). Doordat Cronbach's alpha redelijk betrouwbaar is ($>.7$) en het verwijderen van het item *stelling_leerling2_alternatief* geen hogere betrouwbaarheid geeft is er voor gekozen het item *stelling_leerling2_alternatief* te behouden. Hierdoor is het aantal onderzochte items voor kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen gelijk gebleven.

Voor de onderzoeksvraag 'In hoeverre verschilt de mate van self-efficacy van leerkracht in de begeleiding van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen en wat is de rol van de leerkracht-leerling relatie?' is als eerste stap gekeken naar een verschil in de mate van self-efficacy die een leerkracht ervaart tussen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen aan de hand van deelvraag 2. Vervolgens is er gekeken naar de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en de LSE in de gehele populatie aan de hand van deelvraag 3. Tot slot is aan de hand van deelvraag 4 gekeken of de relatie tussen de leerkracht-leerling relatie en LSE verschilt tussen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen.

Resultaten

Wat zijn kenmerken van kwetsbare leerlingen volgens leerkrachten?

De eerste deelvraag betreft de kenmerken die leerkrachten benoemen wanneer zij een kwetsbare leerling beschrijven. Aan de hand van de vraag 'Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling?' heeft iedere leerkracht een beschrijving gegeven van een kwetsbare leerling. Op basis van deze data zijn tien thema's gevormd omtrent kwetsbaarheid waarbij elk thema

verschillende beschrijvingen bevat. De tien thema's zijn gekoppeld aan het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1994). In tabel 2 staat een schematisch overzicht van de thema's gekoppeld aan de relevante systemen van het sociaal ecologisch model. Uit de analyse komt naar voren dat leerkrachten meerdere kenmerken noemen wanneer zij een kwetsbare leerling beschrijven, hierdoor kan aan één beschrijving meerdere thema's worden gekoppeld.

Tabel 2. Een overzicht van de gekoppelde thema's aan de systemen binnen het sociaal ecologisch model en het aantal gevonden omschrijvingen per thema.

Systeem binnen het sociaal ecologisch model	Thema	Aantal omschrijvingen
Individu	Cognitief	24
	Sociaal-emotioneel	19
	Gedrag	10
	Zelfvertrouwen	10
	Ontwikkelingsstoornis	9
	Kindfactoren	9
Microsysteem	Thuisituatie	49
	Omgeving	24
	Ondersteuningsbehoeften	13
Mesosysteem en exosysteem	Sociaaleconomisch	7
	Overig	39

Individu

Aan de hand van de thematische analyse zijn er zes thema's rondom kwetsbaarheid naar voren gekomen met betrekking tot het individu, ook wel het kind. De cognitieve ontwikkeling van het kind is een thema dat door veel leerkrachten wordt genoemd. Drie leerkrachten beschouwen moeilijkheden in de cognitieve ontwikkeling als kenmerk van kwetsbaarheid. Leerkrachten noemen hierbij de verminderde leerprestaties van het kind, het achterlopen met de leerstof ten opzichte van klasgenoten, het door externe redenen niet optimaal kunnen presteren op school of onvoldoende cognitief vermogen hebben om mee te kunnen komen met het leertempo: *“Een leerling die problemen heeft met leren/een ontwikkelingsachterstand, en hierdoor niet goed meekomt met de rest van de klas”*. Kwetsbaarheid naar aanleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling wordt door 19 leerkrachten genoemd in combinatie met andere thema's. Leerkrachten beschrijven zorgen op sociaal vlak, leerlingen die op emotioneel

gebied minder sterk zijn wat leidt tot onzekerheid, angst en gepest worden, leerlingen die problemen ervaren op sociaal-emotioneel gebied of sociaal niet mee kunnen komen met leeftijdsgenoten: *“Leerlingen die zich sociaal emotioneel niet staande kunnen houden in de samenleving”*. Kwetsbaarheid met betrekking tot het gedrag van het kind wordt omschreven als onstabiel zijn in gedrag/houding, het vertonen van externaliserend gedrag, het vertonen van verontrustend of moeilijk verstaanbaar gedrag: *“Een leerling die gedragsproblemen heeft”*. Eén leerkracht beschouwd moeilijkheden in gedrag als enige kenmerk van kwetsbaarheid. Het thema ‘zelfvertrouwen’ wordt door twee leerkrachten omschreven als kwetsbaarheid door weinig veerkracht en een kind dat minder goed voor zichzelf kan opkomen: *“Een leerling die onvoldoende in staat is om zelfstandig voor zijn eigen belangen op te komen, waardoor het mogelijk een doelwit is voor anderen om misbruik van te maken”*. Negen leerkrachten zien het gediagnostiseerd zijn met een ontwikkelingsstoornis, gecombineerd met andere thema’s, ook als een thema voor kwetsbaarheid: *“Kinderen met een diagnose (tos, selectief mutisme, adhd, autisme, enzovoort), kinderen met een lichamelijke beperking”*. Het thema ‘kindfactoren’ is een thema dat door twee leerkrachten wordt genoemd. Leerkrachten spreken over persoonlijke of interne factoren die invloed hebben op de ontwikkeling van het kind. Op basis van de context van de gegeven antwoorden kan het thema ‘kindfactoren’ omschreven worden als persoonlijke factoren die kenmerkend zijn voor het kind: *“Een leerling die om verschillende persoonlijke of andere redenen wordt belemmerd in zijn/haar ontwikkeling”*.

Combinatie van thema’s

De meeste leerkrachten benoemen meerdere thema’s om de kwetsbaarheid van een leerling te definiëren. Het thema ‘cognitief’ wordt door 21 leerkrachten samen genoemd met andere thema’s, waarbij ‘sociaal-emotioneel’ het meest wordt genoemd. Leerkrachten omschrijven de thema’s als een opsomming van kenmerken of als een oorzaak-gevolg situatie: *“Leerlingen die continu of regelmatig ongemakken en/of problemen ervaren op sociaal-emotioneel en/of leergebieden”* en *“Een kwetsbare leerling is voor mij een leerling die emotioneel minder sterk is (onzeker, angstig, gepest) waardoor zijn/haar schoolprestaties negatief kunnen worden beïnvloed”*. Het thema ‘sociaal-emotioneel’ wordt door 19 leerkrachten samen genoemd met andere thema’s en wordt vaak samen genoemd met het de thema’s ‘cognitief’ en ‘thuisituatie’. Leerkrachten omschrijven kwetsbaarheid op sociaal-emotioneel gebied regelmatig als een gevolg van de 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. Het krijgt minder kansen omdat ouders/ ouder*

er niet “zijn” Het wordt niet gezien”. Het thema ‘gedrag’ wordt door negen leerkrachten omschreven, voornamelijk in combinatie met het thema ‘thuisituatie’: *“Een leerling met een thuisituatie die niet stabiel is, waarbij er externaliserend gedrag op de loer ligt”*. Het thema ‘zelfvertrouwen’ wordt door acht leerkrachten zeer divers gecombineerd met andere thema’s: *‘Weinig zelfvertrouwen, weinig aansluiting bij andere kinderen, tekorten in cognitief opzicht of wat betreft executieve functies, instabiele thuisituatie, problemen met gezondheid. Een al dan niet latent aanwezig trauma, een ontwikkelingsstoornis. ‘Kwetsbaar zijn’ kan in zoveel verschillende opzichten dat er niet zo één twee drie een antwoord op te geven is’*. Het thema ‘ontwikkelingsstoornis’ wordt door negen leerkrachten beschreven met andere thema’s, het vaakst in combinatie met het thema ‘thuisituatie’. Vier van de negen leerkrachten beschrijven een onstabiele of onveilige thuisituatie in combinatie met een ontwikkelingsstoornis diagnose: *“Een leerling die geen stabiele thuisituatie heeft, maar ook een leerling die door bijv. autisme of hoogbegaafdheid meer moeite heeft met de dagelijkse gang van zaken”*. Het thema ‘kindfactoren’ wordt door negen leerkrachten het meest omschreven in combinatie met het thema ‘omgeving’. Vrijwel alle leerkrachten die ‘kindfactoren’ als een kenmerk van kwetsbaarheid beschouwen, benoemen ook de invloed van externe factoren als kenmerk van kwetsbaarheid. Externe factoren worden, op basis van de context, kan worden beschouwd als invloeden vanuit de omgeving van het kind: *“Een leerling die door omstandigheden (persoonlijk of door omgeving veroorzaakt) sneller in moeilijkheden kan komen”*.

Microsysteem

Aan de hand van de thematische analyse zijn er drie thema’s rondom kwetsbaarheid naar voren gekomen met betrekking tot het microsysteem. Kwetsbaarheid wordt door leerkrachten het vaakst omschreven aan de hand van het thema ‘thuisituatie’ in combinatie met andere thema’s. Vier leerkrachten beschrijven moeilijkheden in de thuisituatie als enige kenmerk van kwetsbaarheid. Het hebben van een onstabiele of onveilige thuisituatie wordt door ruim de helft van de leerkrachten beschreven als kenmerk voor kwetsbaarheid. Andere omschrijvingen die worden genoemd zijn het hebben van een lastige thuisituatie of het ervaren van problemen in de thuisituatie, zoals een echtscheiding. Het thema ‘thuisituatie’ wordt door leerkrachten duidelijk omschreven aan de hand van problemen die zich binnen het huis en het gezin afspelen: *“Een leerling met een onveilige thuisituaties. Mentaal of fysiek. Ouders die moeite hebben met opvoeding. Kinderen die worden verwaarloosd”*. De omgeving van een leerling wordt door leerkrachten regelmatig genoemd in combinatie met andere thema’s en

door één leerkracht omschreven als enige kenmerk van kwetsbaarheid. Het thema ‘omgeving’ wordt door leerkrachten omschreven als factoren vanuit de omgeving die van invloed zijn op het kind: *“Een kind dat problemen ondervindt in de ontwikkeling door externe factoren, bijv. problemen in gezinssituatie, omgeving”*. De ondersteuningsbehoeften van een leerling wordt door vier leerkrachten gezien als enige kenmerk van kwetsbaarheid. Leerkrachten geven aan dat deze leerlingen extra zorg of meer begeleiding nodig hebben: *“Een leerling die zich niet zonder hulp van volwassene kan redden in de groep qua leren of gedrag”*.

Combinatie van thema’s

Het thema ‘thuisituatie’ wordt door 45 leerkrachten genoemd en het meest gecombineerd met het thema ‘cognitief’. Leerkrachten beschrijven de thema’s als een oorzaak-gevolg situatie, waarbij de thuisituatie van invloed is op het cognitieve van de leerling, zoals het minder goed tot leren komen of achterblijven op klasgenoten: *“Een leerling die vanuit huis uit minder stabiliteit heeft meegekregen en hierdoor achterloopt binnen het basisonderwijs op zijn klasgenoten. Niet gelijke kansen gekregen”*. Het thema ‘omgeving’ wordt door 23 leerkrachten genoemd en komt het vaakst voor in combinatie met het thema ‘kindfactoren’. Hierbij spreken leerkrachten voornamelijk van persoonlijke factoren: *“Een leerling die bepaalde kind factoren en omgevingsfactoren bezit die een voorspeller kunnen zijn van belemmeringen in de ontwikkeling”*. Leerkrachten maken onderscheid in hun omschrijvingen tussen thuisituatie en omgeving. Omgeving wordt door veel leerkrachten gezien als externe factoren die invloed hebben op de leerlingen of spreken van een problematisch netwerk, daarnaast wordt de thuisituatie expliciet genoemd: *“Onveilige thuisituatie, problematisch netwerk, diagnose en daardoor moeilijk verstaanbaar gedrag”*. Het thema ‘ondersteuningsbehoeften’ wordt door negen leerkrachten genoemd, het vaakst gecombineerd met het thema ‘sociaal-emotioneel’: *“Een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte op cognitief, sociaal-emotioneel of mentaal/fysiek vlak”*.

Mesosysteem en exosysteem

Aan de hand van de thematische analyse is er één thema rondom kwetsbaarheid naar voren gekomen die betrekking heeft tot het mesosysteem en exosysteem. Het thema ‘sociaaleconomisch’ wordt door zeven leerkrachten omschreven als opgroeien in armoede, minder financiële middelen tot hun beschikking hebben, opgroeien in een kansarm gezin en/of wijk en ouders met een laag IQ. Het thema ‘sociaaleconomisch’ wordt door alle leerkrachten in combinatie met andere thema’s met als meest genoemde ‘thuisituatie’: *“Leerlingen met een*

onveilige thuissituatie. Leerlingen die leven in armoede. Leerlingen zonder stabiele thuissituatie. Leerlingen met ouders die een laag IQ hebben”.

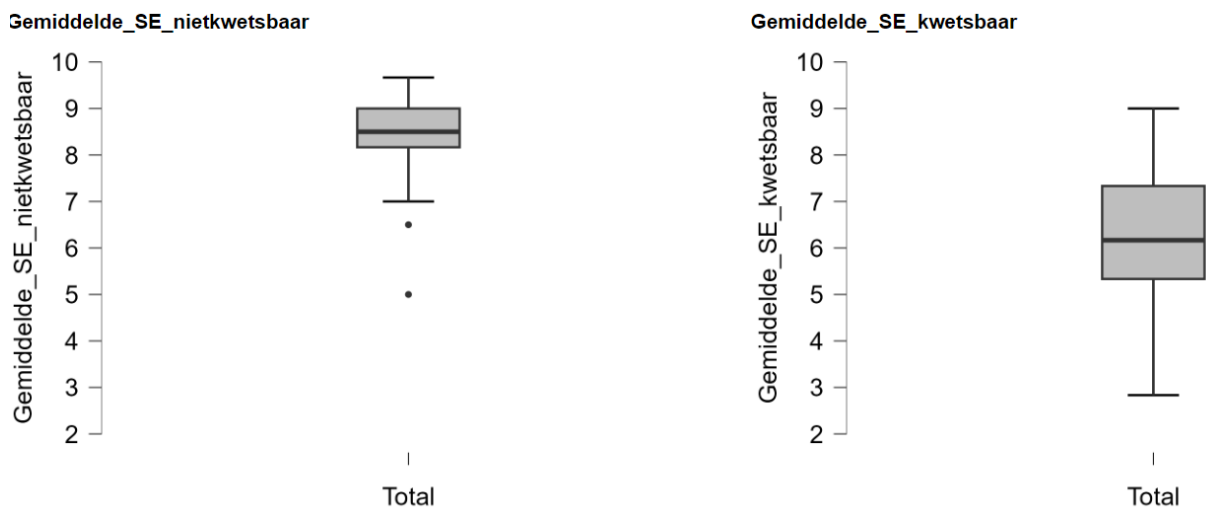
Overig

Aan de hand van de thematische analyse is het thema ‘overig’ gevormd. Dit thema bevat omschrijvingen van leerkrachten die de kwetsbaarheid van een leerling kenmerken, uit deze kenmerken is één nieuw thema uit naar voren is gekomen: het thema ‘kindfactoren’. De resterende beschrijvingen die vallen onder het thema ‘overig’ lopen dusdanig uiteen dat er geen nieuw thema gevormd kan worden. Leerkrachten geven omschrijvingen als: *“Een leerling waarbij de ontwikkeling door bepaalde factoren wordt verstoord”* en *“Een leerling met een (zichtbare) beperking. Een leerling die afwijkt van wat men ‘gewoon’ vindt”*.

Heeft de kwetsbaarheid van leerlingen een verband met de self-efficacy van leerkrachten?

De tweede deelvraag betreft het verband tussen de kwetsbaarheid van een leerling en de self-efficacy die een leerkracht ervaart in de begeleiding van een leerling. De gemiddelde score van LSE in de begeleiding van kwetsbare leerlingen is 6.16 met een N=73. De gemiddelde score van LSE in de begeleiding van niet-kwetsbare leerlingen is 8.38 met N=69. De gemiddelde LSE in de begeleiding van een kwetsbare leerling is significant lager ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling, zoals in figuur 3 is weergegeven ($t(68)=-11.88$, $p<0.001$).

Figuur 3. Boxplots met de gemiddelde self-efficacy (SE) die leerkrachten ervaren ten opzichte van kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen.

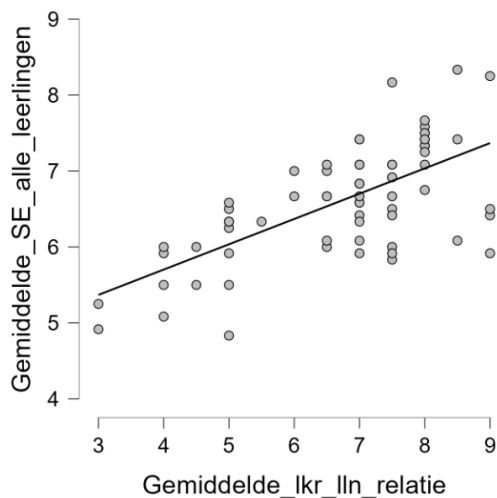


Heeft de leerkracht-leerling relatie een verband met de self-efficacy van leerkrachten?

De derde deelvraag betreft het verband dat de leerkracht-leerling relatie heeft met de self-efficacy die een leerkracht ervaart in de begeleiding van een leerling. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is de gemiddelde score op LSE voor alle leerlingen berekend. Hiervoor zijn de scores op LSE voor de kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen samengevoegd tot één gemiddelde en zijn de gemiddelde scores vervolgens tegen elkaar afgezet. Omdat de resultaten voor de gemiddelde leerkracht-leerling relatie en de gemiddelde LSE voor alle leerlingen linksscheef verdeeld bleek te zijn, is er gekozen voor een Spearman correlatie. De Spearman correlatie heeft uitgewezen dat er een significant positief verband bestaat tussen de gemiddelde leerkracht-leerling relatie en de gemiddelde LSE score in de begeleiding van alle leerlingen ($r_s = 0.61$, $p < 0.001$). De Spearman correlatie laat met een score van $r = 0.61$ een redelijk sterk verband zien waarmee kan worden gezegd dat wanneer de score op de leerkracht-leerling relatie hoog is, de score op LSE waarschijnlijk ook hoog is (weergegeven in figuur 4).

Figuur 4. Een Spearman's rho correlatie voor het verband tussen de de gemiddelde leerkracht-leerling relatie en gemiddelde self-efficacy van leerkrachten ten opzichte van alle leerlingen.

Gemiddelde_ikr_lln_relatie vs. Gemiddelde_SE_alle_leerlingen



Heeft de leerkracht-leerling relatie een verschillend verband met de self-efficacy van leerkrachten binnen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen?

De vierde deelvraag bekijkt of het verband tussen de leerkracht-leerling relatie en LSE verschilt tussen de groep kwetsbare leerlingen en de groep niet-kwetsbare leerlingen. Dit is geanalyseerd middels een meervoudige regressieanalyse met een interactie-effect. Hiervoor is de volgende meervoudige regressie formule gebruikt:

$$SE = \beta_0 + \beta_1 \cdot \text{leerkracht-leerling relatie} + \beta_2 \cdot \text{kwetsbaarheid} + \beta_3(\text{leerkracht-leerling relatie} \cdot \text{kwetsbaarheid})$$

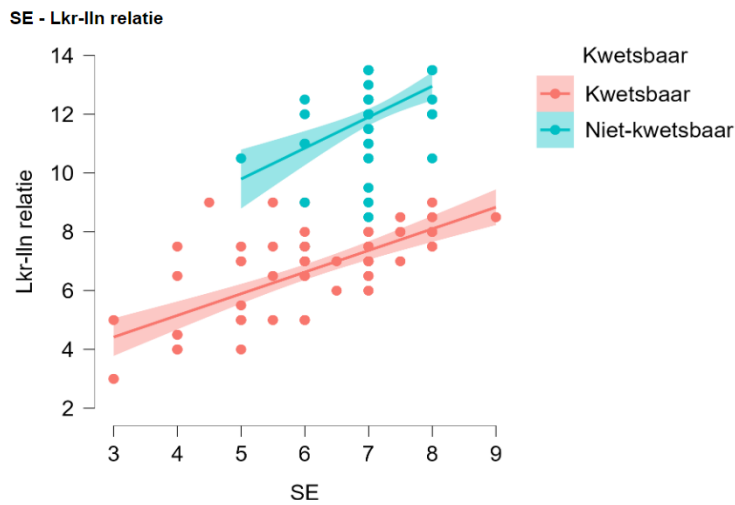
Tabel 3 laat zien, bij model H₁, dat de P-waarde op het interactie-effect significant is (P = <.001). Op basis hiervan kan worden vastgesteld dat het verband tussen leerkracht-leerling relatie en LSE wordt gemodereerd door de kwetsbaarheid van de leerling en er een significant verschil is in het verband tussen leerkracht-leerling relatie en LSE in de groep kwetsbare leerlingen en de groep niet-kwetsbare leerlingen.

Om het verschil tussen de twee groepen te verduidelijken zijn er twee aparte lineaire regressieanalyses uitgevoerd voor de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen. Tabel 4 laat zien, bij model H₁, dat de P-waarde significant is (P = <.001) voor het verband tussen leerkracht-leerling relatie en LSE met betrekking tot een kwetsbare leerling. Tabel 5 laat zien, bij model H₁, dat de P-waarde voor het verband tussen leerkracht-leerling relatie en LSE met betrekking tot een niet-kwetsbare leerling niet significant is (P = .747). Op basis van deze resultaten wordt het verschillende verband nogmaals aangetoond en laten de resultaten zien dat een verband tussen de leerkracht-leerling relatie en LSE met betrekking tot een niet-kwetsbare leerling niet statistisch significant aantoonbaar is (weergegeven in figuur 5 en 6).

Tabel 3. Coëfficiëntentabel met een interactie-effect tussen de leerkracht-leerling relatie en self-efficacy van de leerkracht tussen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen.

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p	95% CI	
							Lower	Upper
H ₀	(Intercept)	6.616	0.102		64.871	<.001	6.414	6.818
H ₁	(Intercept)	4.339	0.916		4.738	<.001	2.527	6.150
	Kwetsbaar_dummy	-2.577	1.023	-1.079	-2.520	0.013	-4.599	-0.554
	Lkr_lln_relatie	0.232	0.076	0.585	3.066	0.003	0.082	0.382
	Kwetsbaar_dummy*Lkr_lln_relatie	0.415	0.101	1.222	4.131	<.001	0.217	0.614

Figuur 5. Scatterplot met een meervoudige regressieanalyse voor de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen voor het verband tussen leerkracht-leerling relatie en self-efficacy van de leerkracht.



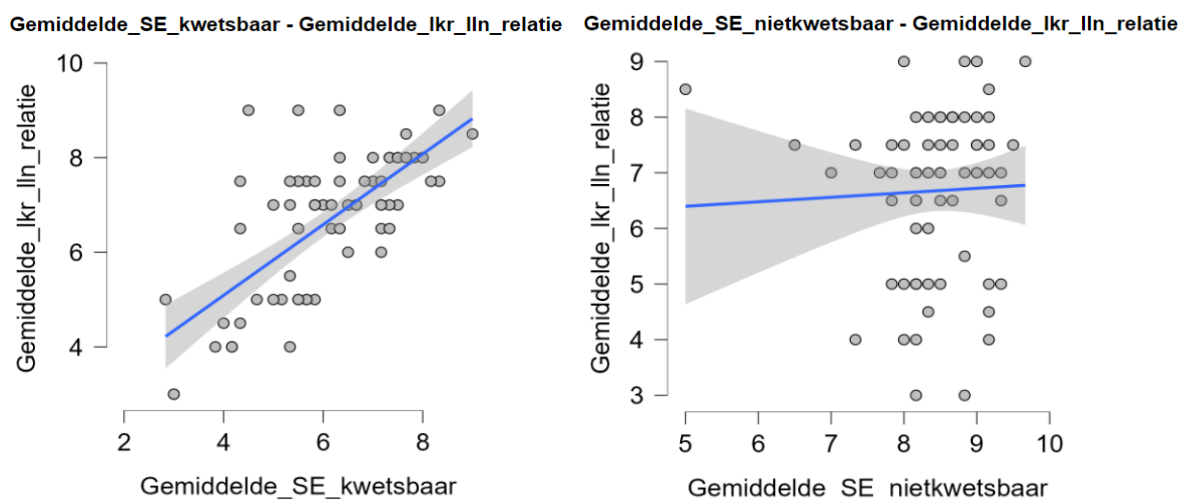
Tabel 4. Coëfficiëntentabel met de gemiddelde self-efficacy van leerkrachten met betrekking tot de groep kwetsbare leerlingen en de gemiddelde leerkracht-leerling relatie.

Model		Unstandarized	Standard Error	Standardized	t	p	95% CI	
							Lower	Upper
H ₀	(Intercept)	6.125	0.169		36.195	<.001	5.787	6.463
H ₁	(Intercept)	1.771	0.564		3.143	0.003	0.646	2.896
	Gemiddelde_lkr_ijn_relatie	0.652	0.082	0.698	7.914	<.001	0.488	0.817

Tabel 5. Coëfficiëntentabel met de gemiddelde self-efficacy van leerkrachten met betrekking tot de groep niet-kwetsbare leerlingen en de gemiddelde leerkracht-leerling relatie.

Model		Unstandarized	Standard Error	Standardized	t	p	95% CI	
							Lower	Upper
H ₀	(Intercept)	8.444	0.089		94.870	<.001	8.266	8.621
H ₁	(Intercept)	8.313	0.413		20.106	<.001	7.487	9.138
	Gemiddelde_lkr_ijn_relatie	0.020	0.060	0.040	0.324	0.747	-0.101	0.140

Figuur 6. Scatterplots met een lineaire regressieanalyse tussen de leerkracht-leerling relatie en de self-efficacy van leerkrachten met betrekking tot kwetsbare leerlingen en tot niet-kwetsbare leerlingen.



Conclusie en discussie

Het huidige onderzoek had als doel het begrip ‘kwetsbare leerling’ te definiëren vanuit het perspectief van de leerkracht, het verkrijgen van meer feitelijk inzicht in de gevolgen van LSE in relatie tot kwetsbare leerlingen en de invloed van de leerkracht-leerling relatie op LSE. Dit onderzoek geeft antwoord op de deelvragen: *Wat zijn kenmerken van kwetsbare leerlingen volgens leerkrachten? Heeft de kwetsbaarheid van leerlingen een verband met de self-efficacy van leerkrachten? Heeft de leerkracht-leerling relatie een verband met de self-efficacy van leerkrachten? Heeft de leerkracht-leerling relatie een verschillend verband met de self-efficacy van leerkrachten binnen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen?* Vervolgens wordt de onderzoeksvraag beantwoord: *‘In hoeverre verschilt de mate van self-efficacy van leerkracht in de begeleiding van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen en wat is de rol van de leerkracht-leerling relatie?’*

Uit de thematische analyse blijkt dat leerkrachten verschillende kenmerken geven om een kwetsbare leerling te beschrijven. De kenmerken die door leerkrachten zijn beschreven zijn te verdelen in tien thema’s. Deze thema’s zijn gekoppeld aan het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1994). Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten moeilijkheden in de thuissituatie van een leerling beschouwen als een kenmerk van kwetsbaarheid. Het thema ‘thuissituatie’ wordt door 49 leerkrachten genoemd, dit betreft meer dan de helft van de leerkrachten (N=77). De thuissituatie behoort tot het microsysteem volgens het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1994) en kan worden beschouwd als gezinsgerelateerde kwetsbaarheid. Onderzoek van Sameroff (1985) beschrijft dat wanneer er sprake is van risicofactoren in de thuissituatie, dit een negatieve invloed kan hebben op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind. De resultaten van Sameroff (1985) lijken overeen te komen met de resultaten uit de thematische analyse. Uit de thematische analyse komt op het niveau van het individu naar voren dat 24 leerkrachten problemen in de cognitieve ontwikkeling beschrijven als een kenmerk van kwetsbaarheid en 19 leerkrachten geven aan problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling te beschouwen als een kenmerk van kwetsbaarheid. In de resultaten komt tevens naar voren dat de thema’s ‘cognitief’, ‘sociaal-emotioneel’ en ‘thuissituatie’ regelmatig samen genoemd worden in de beschrijving van een leerkracht.

Eerder onderzoek suggereert dat de opeenstapeling van risicofactoren vanuit het microsysteem meer schade kan aanrichten op de ontwikkeling van een kind dan de opeenvolgende negatieve effecten van risicofactoren met betrekking tot het individu (Sameroff, 1985; Rutter, 1979). De resultaten van de thematische analyse lijken de resultaten

uit eerder onderzoek van Sameroff (1985) en Rutter (1979) te ondersteunen. Uit de resultaten van de thematische analyse komt naar voren dat leerkrachten met regelmaat de thuissituatie van een leerling beschouwen als oorzaak van moeilijkheden op individueel niveau, zoals problemen in de cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit kan beschouwd worden als een bevestiging van het sociaal ecologisch model van Bronfenbrenner (1997) die de wederkerige invloed tussen de verschillende systemen beschrijft (Department of Social Development, 2021). De resultaten bevestigen dat leerkrachten de invloed vanuit het microsysteem, mesosysteem en exosysteem op het individu beschouwen als factoren die de kwetsbaarheid van het individu kunnen vergroten. Doordat leerkrachten meerdere factoren, afkomstig uit verschillende systemen, beschrijven om een kwetsbare leerling te definiëren wordt de complexiteit van relaties tussen de verschillende systemen en de invloed op de ontwikkeling van een kind erkend zoals beschreven door het Department of Social Development (2021).

Aan de hand van een kwantitatieve data-analyse is er gekeken of de kwetsbaarheid van leerlingen een verband heeft met LSE. Uit de analyse blijkt dat de gemiddelde LSE in de begeleiding van een kwetsbare leerling significant lager is ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling. Hierdoor kan worden aangenomen dat er een verband bestaat tussen de mate van kwetsbaarheid van een leerling en de mate van LSE in de begeleiding van deze leerling. Zee et al. (2016a) schreven in hun artikel dat de gevoelens van LSE kunnen worden beïnvloed door de variatie in sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen. Het huidige onderzoek sluit aan bij de literatuur van Zee et al. (2016a) dat kinderen die problemen ervaren op sociaal-emotioneel en gedragsmatig gebied als kwetsbaar worden beschouwd en dat de mate van LSE ook laag is.

De resultaten van dit onderzoek laten een redelijk sterk verband zien tussen de leerkracht-leerling relatie en LSE. De literatuur stelt dat een positieve leerkracht-leerling relatie leidt tot positieve verwachtingen van de leerkracht richting zichzelf en de leerling (Hargreaves, 2000) wat kan leiden tot een hoge mate van LSE. Zee et al. (2017) beschreven tevens in hun artikel de assumptie dat de mate van LSE en de relatie die een leerkracht heeft met een leerling invloed kunnen hebben op elkaar. De assumptie van Zee et al. (2017) lijkt ondersteunt te worden door de resultaten van dit onderzoek, aangezien de resultaten suggereren dat wanneer de leerkracht-leerling relatie hoog is, de mate van LSE ook hoog is.

Binnen de onderwijspraktijk is nog weinig bekend over LSE in relatie tot de individuele leerling (Zee & Koomen, 2016) en in het bijzonder in relatie tot de kwetsbare leerling (Able, et al., 2015). Aan de hand van een meervoudige regressieanalyse is er gekeken of de leerkracht-

leerling relatie een verschillend verband heeft met LSE binnen de groepen kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen. De lineaire regressie laat zien dat het wel of niet kwetsbaar zijn van een leerling een modererend effect heeft op het verband tussen leerkracht-leerling relatie en LSE. In de groep kwetsbare leerlingen is er een significant positief verband aangetoond tussen de leerling-leerkracht relatie en LSE. In de groep niet-kwetsbare leerlingen is er geen significant verband aangetoond tussen de leerling-leerkracht relatie en LSE. Deze resultaten bieden de onderwijspraktijk het statistisch bewezen inzicht dat de leerkracht-leerling relatie een verschillend verband laat zien in LSE wanneer het gaat om de begeleiding van een kwetsbare leerling ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling. Op basis van de resultaten kan gesteld worden dat het investeren in een goede leerkracht-leerling relatie met een kwetsbare leerling een positieve invloed heeft op LSE en dat hier voldoende aandacht voor moet zijn binnen de onderwijspraktijk.

Als antwoord op de onderzoeksvraag *'In hoeverre verschilt de mate van self-efficacy van leerkracht in de begeleiding van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen en wat is de rol van de leerkracht-leerling relatie?'* kan worden aangenomen dat er sprake is van een significant verschil in de mate van LSE in de begeleiding van een kwetsbare leerling ten opzichte van een niet-kwetsbare leerling. Dit onderzoek geeft tevens aan dat kan worden aangenomen dat de leerkracht-leerling relatie een significante rol speelt wanneer het gaat om LSE in de begeleiding van een kwetsbare leerling en dat de leerkracht-leerling relatie geen significante rol speelt wanneer het gaat om LSE in de begeleiding van een niet-kwetsbare leerling. Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan gesteld worden dat een goede leerkracht-leerling relatie met een kwetsbare leerling een positief effect heeft op LSE.

Aanbevelingen en beperkingen

Dit onderzoek biedt de sociale wetenschap en de onderwijspraktijk meer inzicht met betrekking tot het definiëren van een kwetsbare leerling vanuit het perspectief van de leerkracht. De resultaten laten zien dat de onderwijspraktijk rekening moet houden met de wisselwerking tussen verschillende sociale systemen en het individu en zich daarbij bewust moet zijn van de impact van die wisselwerking. Daarbij ondersteund dit onderzoek enkele assumpties uit de literatuur en de onderwijspraktijk op het gebied van LSE en de leerkracht-leerling relatie met statistisch significante resultaten.

Naast het verkrijgen van nieuwe inzichten zijn er ook kansen voor vervolgonderzoek. In het huidige onderzoek zijn de participanten grotendeels afkomstig uit de provincies Groningen, Friesland en Drenthe. Daardoor kan gesteld worden dat dit onderzoek Noord-

Nederland georiënteerd is. Om de resultaten generaliseerbaar te maken naar de gehele Nederlandse populatie wordt aanbevolen om een vergelijkbaar onderzoek uit te voeren gericht op andere delen van Nederland en de resultaten met elkaar te vergelijken of het onderzoek nogmaals uit te voeren met een grotere participantengroep evenredig verdeelt over de 12 Nederlandse provincies.

Aan dit onderzoek hebben 77 leerkrachten deelgenomen. Van deze leerkrachten waren er 62 werkzaam in het regulier basisonderwijs. Daarnaast waren er 4 leerkrachten werkzaam in het speciaal basisonderwijs en 11 leerkrachten in het speciaal onderwijs. Dit onderzoek is hoofdzakelijk gebaseerd op de informatie afkomstig vanuit het regulier basisonderwijs en biedt inzicht in het belang van investeren in een goede leerkracht-leerling relatie in relatie tot kwetsbare leerlingen. Het is interessant voor de onderwijspraktijk om te onderzoeken hoe de leerkracht-leerling relatie in het regulier basisonderwijs verbeterd kan worden. Daarbij is het tevens interessant om vervolgonderzoek te doen naar het belang van de leerkracht-leerling relatie specifiek gericht op het speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs. Aan de hand van deze resultaten kan er gekeken worden of er verschillen zijn in de leerkracht-leerling relatie en wat de verschillende onderwijsvormen van elkaar kunnen leren met betrekking tot de leerkracht-leerling relatie.

Het huidige onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op LSE en de leerkracht-leerling relatie. Op basis van de literatuur zou de houding van de leerkracht van invloed kunnen zijn op de motivatie en prestaties van leerlingen zoals (MacFarlane & Woolfson, 2013). Tevens wordt er in de literatuur gesproken over drie domeinen die betrekking hebben op LSE: instructiestrategieën, klassenmanagement en leerling betrokkenheid (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tot slot schrijft de literatuur ook over situaties die bepalend kunnen zijn, volgens leerkrachten, voor de mate van self-efficacy die zij ervaren (Morris et al., 2016). Dit zijn interessante onderwerpen voor vervolgonderzoek om nog meer inzicht te krijgen in LSE in de onderwijspraktijk.

Dit onderzoek biedt inzicht in de verschillende beschrijvingen van een 'kwetsbare leerling' vanuit het perspectief van de leerkracht. Ondanks dat er geen eenduidige definitie is te formuleren van een 'kwetsbare leerling' tonen de resultaten aan dat de literatuur en de onderwijspraktijk elkaars beschrijvingen ondersteunen. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat verschillende assumpties uit voorgaande onderzoeken en de literatuur met betrekking tot LSE en de leerkracht-leerling relatie met statistisch significante resultaten ondersteunt worden. Dit onderzoek biedt een basis voor vervolg onderzoek gericht op andere delen van

Nederland en nodigt uit om een gegeneraliseerde uitspraak met betrekking tot de gehele Nederlandse leerkrachten populatie te realiseren.

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>

Ainley, J., and R. Carstens. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. OECD. doi:10.1787/799337c2

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). *Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126. doi:10.1007/s10648-013-9244-0

Balledux, M., J. Hoex, J., P. Speetjens, P., C. Vink en S. Vlaardingerbroek, (2022). *Opgroeien doe je samen. Bouwen aan een stevige pedagogische basis*. Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 26 februari 2024 op <https://www.nji.nl/sites/default/files/2022-12/Opgroeien%20doe%20je%20samen.pdf>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman

Bowen, N.K. & Bowen, G.L., (1998) *The Effects of Home Microsystem Risk Factors and School Microsystem Protective Factors on Student Academic Performance and Affective Investment in Schooling*, *Children & Schools*, Volume 20, Issue 4, October 1998, Pages 219–231, <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1093/cs/20.4.219>

Braun, V. & Clarke, V. (2006) 'Using Thematic Analysis in Psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd. Ed.* Oxford: Elsevier.

Chung, E. K., Siegel, B. S., Garg, A., Conroy, K., Gross, R. S., Long, D. A. & Fierman, A. H. (2016). *Screening for social determinants of health among children and families living in poverty: A guide for clinicians*. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 46(5), 135–153. doi:10.1016/j.cppeds.2016.02.004

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. doi:10.1037/a0029356

Department of Social Development. (2021). *Revised white paper on families in South Africa*. Department of Social Development.
https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/202107/44799gon586t.pdf

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). *Positive predictors of teacher effectiveness*. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
<https://doi.org/10.1080/17439760903157232>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). *Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors*. *Social Development*, 17, 115–136. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>.

Hargreaves, A. (2000). *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).

Klassen, R. M., & Chiù, M. M. (2011). *The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context*. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). *Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior*. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>

Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2016). *Reconceptualizing the sources of teaching self-efficacy: A critical review of emerging literature*. *Educational Psychology Review*. <http://dx.doi.org/10.007/s10648-016-9378-y>. Advance online publication.

Onderwijs Consumenten Organisatie (2021, 18 januari). *Welk kind is kwetsbaar? Naar school tijdens de lockdown.* Geraadpleegd op 18 augustus 2024, van <https://www.onderwijsconsument.nl/welk-kind-is-kwetsbaar-naar-school-tijdens-de-lockdown/#:~:text=Kinderen%20die%20in%20een%20kwetsbare,problematiek%20en%20of%20een%20ontwikkelingsachterstand.>

Onderwijsinspectie (z.d.). *Hulp aan kwetsbare basisschoolleerlingen kon effectiever tijdens de coronacrisis.* Onderwijsinspectie.nl. Geraadpleegd op 7 december 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/gevolgen-van-16-maanden-corona-voor-het-onderwijs/gevolgen-primair-onderwijs/hulp-aan-kwetsbare-leerlingen-kon-effectiever>

Onderwijsinspectie (2020). *Extra ondersteuning in het basisonderwijs.* Onderwijsinspectie.nl. Geraadpleegd op 19-8-2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/04/22/extra-ondersteuning-in-het-basisonderwijs>

Onderwijsinspectie (2021). *Zorgen om kwetsbare scholen en leerlingen in het primair onderwijs tijdens de coronacrisis.* Onderwijsinspectie.nl Geraadpleegd op 19-8-2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/gevolgen-van-16-maanden-corona-voor-het-onderwijs/gevolgen-primair-onderwijs/zorgen-om-kwetsbare-scholen-en-leerlingen>

Rijksoverheid (20 maart 2020). *Continuïteit van het funderend onderwijs bij maatregelen tegen het coronavirus.* Rijksoverheid. Geraadpleegd op 19-8-2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/03/20/kamerbrief-inzake-continuïteit-van-het-funderend-onderwijs-bij-maatregelen-tegen-het-coronavirus>

Rijksoverheid (4 oktober 2022). *Gratis schoolontbijt op 500 basisscholen met veel kwetsbare leerlingen.* Rijksoverheid. Geraadpleegd op 7 december 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/10/04/gratis-schoolontbijt-op-500-basisscholen-met-veel-kwetsbare-leerlingen>

Romijn, G., de Graaf, I. & de Jonge, M. (2010). *Kwetsbare kinderen: Literatuurstudie over verhoogde risicogroepen onder kinderen van ouders met psychische of verslavingsproblemen*. Trimbos-instituut: Utrecht.

Rutter, M. (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3, pp. 49–74). Hanover, NH: University Press of New England.

Sameroff, A. J. (1985). *Environmental factors in the early screening of children at risk*. In W. K. Frankenburg, R. N. Emde, & J. W. Sullivan (Eds.), *Early identification of children at risk: An international perspective* (pp. 21–44). New York: Plenum.

Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L. M., Santoro, J. R., & Rhoad Drogalis, A. (2022). *Does Teachers' Self-Efficacy Vary for Different Children? A Study of Early Childhood Special Educators*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 50–63. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/0271121420906528>

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). *Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships*. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.

Steenbeek, H.W. & De Vries, V.L. (2023, 1 september) *Interacties in de klas en mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen*. Hanze.nl. Geraadpleegd op 9 februari 2024, van <https://www.hanze.nl/nl/onderzoeken/centers/centre-of-expertise-healthy-ageing/projecten/interacties-in-de-klas-en-mentale-gezondheid-van-kwetsbare-leerlingen>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Van den Berg, G., Donker, A., Van Hummel, N., Tuenter, T., Branje, S., Finkenauer, C. & Polderman, T. (2023). *Mentaal welbevinden van de jeugd: lessen uit de coronacrisis. Een nieuw overzicht van de onderzoeksliteratuur*. <https://www.nji.nl/publicaties/mentaal-welbevinden-van-de-jeugd-lessen-uit-de-coronacrisis>

van Middelkoop, D., Dijkers, J., Soons, T., Vermeij, J., Sasse, S., Smit, W., & Wijntuin, P. (2024). *De weerslag van de coronapandemie op docentenwelzijn in het hoger onderwijs*. Hogeschool van Amsterdam, The Work Lab. <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/de-weerslag-van-decoronapandemie-op-docentenwelzijn-in-het-hoger-onderwijs>

Verschuere, K., & Koomen, H. M. (2012). *Teacher–child relationships from an attachment perspective*. *Attachment & Human Development*, 14, 205–211. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>.

Werner, E.E. & Smith, R.S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. New York: Cornell University Press.

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Zee, M., & Koomen, H.M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016a). Teachers' Self-Efficacy in Relation to Individual Students with a Variety of Social-Emotional Behaviors: A Multilevel Investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013–1027. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1037/edu0000106>

Zee, M., Koomen, H.M. Y., Jellesma, F.C., Geerlings, J., & Jong, P. F. de (2016b). Inter-and intraindividual differences in teachers' self-efficacy: a multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>.