

**De ervaren Teacher Self-Efficacy en Collective Teacher Efficacy in de interactie met
kwetsbare leerlingen**

Een kwalitatief onderzoek naar leerkrachterservaringen in de omgang met kwetsbare leerlingen

J.D (Joy) de Vries

S6138934

Masterthesis Orthopedagogiek

Faculteit Gedrag- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. W.E (Elisa) Kupers

Tweede beoordelaar: dr. M.J. (Matthijs) Warrens

Versie: eerste versie

Datum: 29 mei 2025

Aantal woorden: 10.974

Samenvatting

Leerkrachten krijgen steeds vaker te maken met kwetsbare leerlingen, terwijl de druk om passende ondersteuning te bieden toeneemt (Inspectie van Onderwijs, 2021; Jobling & Vincent, 2015). Door de ontwikkeling van inclusief onderwijs zal die druk vermoedelijk verder toenemen (Brands & Schyns, 2025). Teacher Self-Efficacy (TSE) en Collective Teacher Efficacy (CTE) – het individueel en gezamenlijke vertrouwen in eigen kunnen – lijken hierin een cruciale rol te spelen (Bolhaar et al., 2018; Caprara et al., 2006). Toch is er nog weinig bekend over de specifieke context waarin deze overtuigingen tot stand komen en hoe leerkrachten en schoolteams dit ervaren (Barni et al., 2019, Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zee et al., 2017).

Dit kwalitatieve onderzoek maakt gebruik van semigestructureerde interviews (N=12) en twee focusgroepen (N=8). De resultaten tonen dat TSE sterk wordt beïnvloed door grote mate van onvoorspelbaarheid, vooral bij extreem leerlinggedrag en wisselende onderwijssettings. Leerkrachten benoemen dat collegiale- en ouderlijke samenwerking een belangrijke rol speelt bij zowel TSE als CTE. CTE blijkt vooral samen te hangen met een gedeelde visie en een breed gedragen verantwoordelijkheidsgevoel.

De focusgroepen benadrukken het belang van structurele overlegmomenten en het uitdragen van de schoolvisie. Met oog op het verder implementeren van inclusief onderwijs en het ondersteunen van kwetsbare leerlingen, wordt aanbevolen om als schoolteam te investeren in het concretiseren van de gezamenlijke visie en het systematisch reflecteren. Op die manier kunnen kwetsbare leerlingen binnen inclusieve omgeving passende ondersteuning krijgen en wordt deze verantwoordelijkheid breed gedragen door de school.

Abstract

Teachers are increasingly confronted with vulnerable students, while the pressure to provide appropriate support continues to grow (Inspectie van Onderwijs, 2021; Jobling & Vincent, 2015). With the ongoing development of inclusive education, this pressure is expected to rise further (Brands & Schyns, 2025). Teacher Self-Efficacy (TSE) and Collective Teacher Efficacy (CTE) – the individual and collective belief in one's own abilities – appear to play a crucial role in this context (Bolhaar et al., 2018; Caprara et al., 2006). However, little is known about the specific context in which these beliefs are formed and how teachers and staff teams experience them (Barni et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2016; Zee, et al., 2017).

This qualitative study is based on semi-structured interviews (N=12) and two focusgroups (N=8). The results show that TSE is strongly influenced by high levels of unpredictability, particularly in situations involving extreme student behavior and changing educational settings. Teachers indicated that collaboration with colleagues and parents plays a key role in shaping both TSE and CTE. CTE, in particular, appears to be closely linked to a shared vision and a widely supported sense of responsibility.

The focus groups emphasized the importance of structured consultations moments and articulation of this shared vision within the school environment. In light of further implementing of inclusive education and supporting vulnerable students, it is recommended that staff teams should invest in concretizing a shared vision and systematically reflecting on their practice. In doing so, vulnerable students can share responsibility embedded throughout the entire school.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Abstract	3
Inleiding en theoretisch kader	5
Methode	15
Resultaten	21
Conclusie en discussie	35
Beperkingen en aanbevelingen	41
Literatuurlijst	44
Bijlagen	53

Inleiding en theoretisch kader

Kwetsbare leerlingen lijken een steeds belangrijker thema te vormen in het primair onderwijs (Inspectie van Onderwijs, 2021; Jobling & Vincent, 2015; Steketee et al, 2020; PO-raad, 2020). Sinds de invoering van Passend onderwijs in 2014 krijgen leerkrachten hier in toenemende mate mee te maken, omdat zij leerlingen vaker binnen het reguliere basisonderwijs een plek moeten bieden in plaats van het speciaal (basis)onderwijs (Brands & Schyns, 2025). Tegelijkertijd zet het onderwijsbeleid in op inclusief onderwijs waarbij het streven is dat alle leerlingen, ongeacht hun (extra) ondersteuningsbehoeften, binnen dezelfde onderwijssetting onderwijs krijgen (Ministerie van OCW, 2024).

Deze ontwikkeling impliceert dat leerkrachten in de toekomst vermoedelijk te maken krijgen met meer en vaak complexere ondersteuningsvragen van kwetsbare leerlingen (Brands & Schyns, 2025; Duo Onderwijsonderzoek & Advies, z.d.). Dit terwijl leerkrachten nu al aangeven een hoge werkdruk te ervaren bij het bieden van de juiste ondersteuning aan deze kwetsbare doelgroep (Duo Onderwijsonderzoek & Advies, z.d.). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft hun zorgen geuit over de risico's die kwetsbare leerlingen lopen wanneer ze niet de juiste ondersteuning krijgen (Ministerie van OCW, 2024; Smeets et al., 2007). Zonder passende ondersteuning lopen deze leerlingen het risico op achterstanden in hun cognitieve en sociale ontwikkeling, met mogelijk langdurige gevolgen voor hun schoolloopbaan en welzijn (Bolhaar et al., 2018).

Leerkrachten spelen een cruciale rol bij de ondersteuning van kwetsbare leerlingen en de kwaliteit van onderwijs (Caprara et al., 2006; Inspectie van het Onderwijs, 2020; Ministerie van OCW, 2019). Om deze rol van de leerkracht effectief te kunnen vervullen, is het essentieel dat leerkrachten niet alleen beschikken over de juiste vaardigheden, maar ook over het vertrouwen in hun eigen kunnen. Dit vertrouwen, ook wel Teacher Self-Efficacy (TSE) genoemd, heeft invloed op de manier waarop zij kwetsbare leerlingen kunnen

ondersteunen (Ledoux et al., 2020; Onderwijsraad, 2019). Leerkrachten met een hoge mate van TSE voelen zich competent en zijn daardoor eerder geneigd om doelgericht en volhardend te handelen bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen, ook wanneer zij geconfronteerd worden met complexe ondersteuningsbehoeften (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)

Hoewel verschillende studies hebben aangetoond dat de TSE afhankelijk is van verschillende factoren, waaronder leerling eigenschappen en persoonlijke eigenschappen van leerkrachten (Barni et al., 2019; Zee et al., 2016, Zee et al., 2017), blijft de invloed van contextuele factoren onderbelicht (Barni et al, 2019, Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Om deze reden richt dit onderzoek zich op het identificeren van de individuele- en gezamenlijke ervaringen van leerkrachten in hun interacties met kwetsbare leerlingen binnen de context van inclusief onderwijs.

Kwetsbaarheid

Om beter te begrijpen welke uitdagingen leerkrachten ervaren in de ondersteuning van kwetsbare leerlingen, is het van belang om eerst te verduidelijken wat er onder kwetsbaarheid wordt verstaan.

Kwetsbare leerlingen worden beschreven als ‘leerlingen wiens leer- en ontwikkelproces wordt bedreigd door persoonlijke en/of externe factoren’ (Ministerie van OCW, z.d; Smeets et al., 2007). Hoewel de term ‘kwetsbare leerlingen’ zelden expliciet wordt genoemd in de wetenschappelijke literatuur, is er veel onderzoek gedaan naar specifieke groepen leerlingen, die wel onder deze categorie vallen, zoals kinderen met externaliserend gedrag (Jopling & Vincent, 2015; Zee, et al, 2017). Sociale- en omgevingsfactoren lijken invloed te hebben op leerlingen en spelen hierdoor een belangrijke rol bij het begrijpen van kwetsbaarheid bij leerlingen (Smeets et al, 2007). Dit wordt ook bevestigd in het sociaalecologisch model van Bronfenbrenner (1994). Het sociaalecologisch model van Bronfenbrenner (1994) biedt een

holistische benadering voor het begrijpen van kwetsbaarheid bij leerlingen. Het benadrukt dat niet alleen persoonlijke factoren, maar ook omgevingsfactoren zoals de school en de interactie met leerkrachten een rol spelen. De kwetsbare leerling kan worden benaderd op verschillende niveaus binnen het model: het **microsysteem** (zoals gezin, school en vrienden), het **mesosysteem** (de relaties daartussen), en bredere contexten zoals het **exosysteem**, **macrosysteem** en **chronosysteem**. Deze niveaus helpen om beter te begrijpen hoe kwetsbaarheid kan worden gezien en welke ondersteuning kwetsbare leerlingen hierbij nodig hebben.

Om kwetsbare leerlingen effectief te kunnen ondersteunen, is het van belang dat leerkrachten in staat zijn om zich aan te passen aan de diverse behoeften van kwetsbare leerlingen, rekening houdend met de verschillende sociale invloeden die hun ontwikkeling beïnvloeden (Ashton & Webb, 1986; Bronfenbrenner, 1994; Kupers et al., 2023; Oosthoek, 2017).

Teacher Self-Efficacy

Om kwetsbare leerlingen de juiste ondersteuning te kunnen bieden, speelt het concept Self-Efficacy een centrale rol. Bandura (1997) omschrijft Self-Efficacy als het geloof in de eigen capaciteiten om een taak succesvol te volbrengen. Dit concept is belangrijk voor de kwaliteit van lesgeven en is niet slechts een individuele eigenschap. Bandura stelt dat er een wisselwerking is tussen het gedrag, gedachten en de omgeving, die samen de manier bepalen waarop iemand een taak aanpakt (Bandura, 1994). Zo kunnen omgevingsfactoren de gedachten en het gedrag van de individu beïnvloeden en andersom. Dit concept is in de onderwijswereld uitgewerkt tot Teacher Self-Efficacy (TSE): het vertrouwen van de leerkrachten in hun eigen vermogen om effectief les te geven en de gewenste leerprestaties van hun leerlingen te beïnvloeden (Barni, et al., 2019; Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy,

2001). Om de vaardigheden van de leerkracht en de factoren die deze beïnvloeden in beeld te krijgen, is TSE een belangrijk concept om te onderzoeken.

Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) benadrukken de noodzaak om TSE breder te bekijken, gezien de veelzijdige rol van de leerkracht (Bong & Skaalvik, 2003; Friedman & Kass, 2002). Zij identificeren drie verschillende domeinen van TSE (Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy, 2001):

1. **Gedrag:** hoe leerkrachten denken dat ze het gedrag van leerlingen kunnen beheren en beïnvloeden. Dit omvat bijvoorbeeld het effectief reageren op bepaalde gedragsuitingen, het uiten van verwachtingen en het consequent handelen.
2. **Leren:** de vaardigheden van de leerkracht om effectieve instructie te geven en te differentiëren om aan diverse onderwijsbehoeften te voldoen (Ashton en Webb, 1986).
3. **Motivatie:** het vermogen van de leerkracht om leerlingen te motiveren betrekken en te inspireren. Volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 1985) zijn hiervoor drie basisbehoeften nodig: autonomie, verbondenheid en competentie. Deze drie basisbehoeften spelen eveneens een cruciale rol in het zelfvertrouwen en de effectiviteit van de leerkracht (TSE) (Buyse et al, 2007; Koomen et al., 2007).

Onderzoek toont aan dat de mate van TSE de ondersteuning en interactie met kwetsbare leerlingen beïnvloedt (Yeo et al., 2008; Zee et al., 2016).

Leerkrachten met een lage TSE ervaren vaker gevoelens van machteloosheid, zijn minder gemotiveerd, kunnen moeilijk omgaan met tegenslagen en denken daarnaast dat zij minder invloed hebben op de leerprestaties van hun leerlingen en de gewenste doelen (Murray & Murray, 2004; Skaalvik en Skaalvik, 2016; Yeo et al., 2008; Zee et al. 2016; Zee et al., 2017). Dit zie je terug in het gedrag van de leerkracht, in onder andere het minder effectief kunnen lesgeven en ondersteunen van leerlingen en leerlingen minder sterk kunnen motiveren (Caprara et al; Klassen & Chiu, 2011; Zee & Koomen, 2016). Daarnaast hebben startende

leerkrachten doorgaans een lagere TSE in alle drie de domeinen (gedrag, leren en motivatie) vanwege hun beperkte praktijkervaring (Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy, 2001).

Leerkrachten met een hoge mate van TSE voelen zich competent en zijn eerder geneigd om doelgericht te reageren op complexe ondersteuningsbehoeften van leerlingen (Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy, 2001). Dit verhoogde vertrouwen leidt ertoe dat zij minder snel ontmoedigd raken bij tegenslagen en meer geneigd zijn om hun aanpak aan te passen op basis van de behoeften van de leerling (Bandura, 1997).

Een hoog gevoel van TSE draagt ook bij aan het creëren van een veilig schoolklimaat waarin de leerling zich gezien en gesteund voelt (Zee & Koomen, 2016). Verschillende studies suggereren dat positieve, ondersteunende leerkracht-leerling relaties gunstige effecten hebben op welzijn, sociaal functioneren en leerprestaties van leerlingen (Buyse et al., 2007; Koomen et al., 2007). Daarnaast tonen studies aan dat leerkrachten met een hoge TSE vaker effectieve strategieën hanteren, zoals differentiëren in lesinstructie en het zoeken van samenwerkingen met collega's of ander ondersteunend personeel (Zee & Koomen, 2016).

TSE beïnvloedt dus niet alleen het gedrag van de leerkracht, maar ook kwaliteit van de ondersteuning en relatie met de leerling. Het versterken van de TSE is daarom een belangrijk aangrijpingspunt voor effectieve ondersteuning in het inclusief onderwijs. Echter, in de onderwijspraktijk blijkt dat TSE geen eenduidige of statisch concept is, maar juist wordt beïnvloed door uiteenlopende factoren binnen de omgeving van de leerkracht.

Situationele TSE

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de TSE geen statisch concept is, maar juist sterk beïnvloed wordt door de context waarin de leerkracht zich bevindt, zoals leerlinggedrag en klasomgeving (Maes, 2022; Zee et al., 2016, Zee et al., 2017; Zee, De Jong & Koomen, 2016). Voornamelijk externaliserend leerlinggedrag lijkt een grote impact te hebben op de mate van TSE (Zee et al., 2017; Merrell, 1999). Dit gedrag kan het vertrouwen

van de leerkracht doen verlagen waarbij hun aanpak en motivatie veranderen. Er is hierbij sprake van een wederzijdse invloed: het gedrag van de leerkracht beïnvloedt de motivatie en prestaties van de leerling, terwijl het gedrag van de leerling het welzijn en handelen van de leerkracht beïnvloedt (Buyse et al., 2007; Koomen et al., 2007; Kupers et al., 2023; Roorda et al., 2014).

Naast leerling eigenschappen spelen ook bredere klas- en schoolcontexten een rol (Friedman & Kass, 2002; Zee et al., 2017; Zee, De Jong & Koomen, 2016). Onderzoek toont aan dat 13-44% van de variatie in TSE wordt verklaard door factoren binnen de klas (Zee, De Jong & Koomen, 2016). Zo laten andere resultaten zien dat de TSE duidelijk lijkt te verschillen per situatie (Kupers et al., 2023; Zee et al., 2016, Zee et al., 2017; Zee, De Jong & Koomen, 2016). Echter is er nog weinig bekend over wat er precies in deze verschillende situaties gebeurt (Kupers et al., 2023).

Bong en Skaalvik (2003) definiëren in een eerder onderzoek de TSE als een context specifieke en veranderlijke overtuiging. Het onderzoek van Zee et al. (2016) ondersteunt deze uitspraak omdat de resultaten wijzen op een TSE die varieert gedurende het hele schooljaar (Zee, De Jong en Koomen, 2016). Uit onderzoek van Zee, De Jong en Koomen (2016) is gebleken dat de TSE in de **herfst** meer kan variëren dan in de rest van het jaar en is zelfs doorgaans hoger dan in de rest van het jaar. Dit heeft mogelijk te maken met een **hogere motivatie en betrokkenheid** van de leerlingen. In de **lente** was de TSE weer aanzienlijk lager. Daarentegen was aan **het einde van het jaar** de TSE over het algemeen weer hoger. Deze bevindingen ondersteunen de uitspraak om de TSE breder te bekijken op verschillende context afhankelijke factoren die meespelen bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen.

De **moeilijkheidsgraad** van een taak speelt eveneens een cruciale rol in de ervaren TSE (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Leerkrachten die veel druk ervaren en veel obstakels zien, rapporteren doorgaans een lagere TSE. Gebrek aan **tijd** voor een taak hebben

ook een negatieve invloed op de mate van TSE (Klassen & Chiu, 2011). Maar opvallend is dat ook dat **gebrek aan leidinggevendende ondersteuning, beperkte schoolfaciliteiten, beperkte beschikbare schoolmiddelen en waardenconflicten** een van de belangrijkste factoren zijn die TSE doen verminderen (Klassen & Chiu, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Woolfolk Hoy en Burke Spero, 2005).

Inzicht krijgen in de contextuele factoren die de TSE beïnvloeden, is essentieel voor het waarborgen van gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen zoals dat inclusief onderwijs wordt verwacht. Het identificeren van situaties waarin leerkrachten een hoge of lage mate van TSE ervaren, biedt waardevolle inzichten en handvatten om mogelijk gerichte interventies te ontwikkelen om hun TSE te versterken en effectieve ondersteuning te bieden (Barni et al., 2019). Dit benadrukt het belang van verder onderzoek naar situationele en contextuele factoren van TSE.

Collective Teacher Efficacy

Binnen inclusief onderwijs delen leerkrachten gezamenlijk de verantwoordelijkheid voor het succes en de ontwikkeling van de leerling, waarbij de nadruk verschuift van de individuele verantwoordelijkheid naar een collectieve aanpak (Ministerie van OCW, 2024). Hoewel TSE zich richt op de overtuigingen van individuele leerkrachten over hun eigen kunnen, vraagt inclusief onderwijs ook aandacht voor de bredere, collectieve overtuigingen binnen het schoolteam ((Ministerie van OCW, 2014; Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Deze gezamenlijke overtuiging wordt binnen het concept van Collective Teacher Efficacy (CTE) beschreven.

CTE wordt door Donohoo (2017, p. 102) gedefinieerd als de gedeelde overtuiging van een schoolteam over het vermogen wat zij samen hebben om een positieve invloed uit te oefenen op de leerprestaties van leerlingen en om onderwijsdoelen te bereiken (Goddard & Goddard, 2001; Goddard et al, 2004; Oosthoek, 2017). CTE is niet slechts een theoretisch

concept maar vormt een cultuur en context waarin wederzijds vertrouwen, samenwerkingen en gedeelde verantwoordelijkheid de sleutel zijn tot verbeterde onderwijsprestaties (Anderson, 2023; Goddard et al., 2000; Hattie en Timperley, 2007; Hattie, 2015; Eels, 2011).

Deze gedeelde aanpak kan de individuele onzekerheid verlichten en de TSE onder de leerkrachten verhogen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). De professionele ontwikkeling binnen het schoolteam is hierbij van groot belang (Donohoo et al., 2018). CTE verbindt de self-efficacy van leerkrachten met het gezamenlijke functioneren en verantwoordelijkheid binnen het schoolteam om onderwijsdoelen te bereiken (Bandura, 1997; Oosthoek, 2017).

Zoals eerder besproken wordt TSE sterk beïnvloed door leidinggevende ondersteuning en schoolfaciliteiten (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2011; Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005). Hier spelen de **ondersteuning en feedback van schoolleiders** een belangrijke rol in (Donohoo, 2017; Oosthoek, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Verschillende onderzoeken tonen eveneens aan dat **beleidsvorming** en het **collectief samenwerken en leren** een gezamenlijke verantwoordelijkheid creëert die de uitgangspunten van inclusief onderwijs ondersteund (Donohoo et al., 2020).

In het kader van inclusief onderwijs is de CTE bijzonder belangrijk. Scholen met een hoge mate van CTE hebben vaak een meer inclusievere aanpak, waarbij leerkrachten zich **gesteund voelen door collega's** en **samenwerken** aan het ondersteunen van leerlingen met bepaalde gedragsproblematiek en ontwikkelingsproblemen (Donohoo et al., 2020). De collectieve inspanning maakt het mogelijk om aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen te voldoen. Wanneer teams ervaren dat hun gezamenlijke inzet positieve effecten hebben op prestaties van leerlingen, zal dit zorgen voor verbeterde motivatie, onderlinge samenwerking, professionele groei en een verhoogde TSE (Donohoo et al., 2018).

Hoewel bekend is dat CTE samenhangt met leerling prestaties, is er nog weinig bekend over hoe leerkrachten en schoolteams CTE daadwerkelijk ervaren. Een van praktische

ervaringen van schoolteams biedt handvatten om de CTE en behoeften van leerkrachten beter te begrijpen binnen de context van kwetsbare leerlingen en inclusief onderwijs.

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Om in de toekomst inclusief onderwijs te realiseren, is het van belang om zowel naar de ondersteuningsbehoeften van kwetsbare leerlingen te kijken als de professionele percepties van leerkrachten (Caprara et al., 2006.; Kupers et al., 2023). Verschillende studies (Kupers et al., 2023; Morris et al., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee et al., 2016, 2017) tonen aan dat verschillende omgevingsfactoren invloed lijken te hebben op de TSE maar dat het noodzakelijk is om de TSE breder te bekijken. Zo laten resultaten zien dat leerlinggedrag en klascontext een belangrijke rol spelen in het vertrouwen van de leerkracht (Friedman & Kass, 2002) We weten dat self-efficacy van situatie tot situatie kan fluctueren maar we weten niet zo goed wat er dan in die situaties speelt (Kupers et al., 2023).

Daarom wordt er in dit onderzoek gekeken in welke specifieke situaties leerkrachten een hoge of lage TSE ervaren, om erachter te komen welke uitdagingen er in de context liggen voor leerkrachten bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Zee et al., 2017).

Om de TSE in context te begrijpen, speelt ook de school in zijn geheel een belangrijke rol. Recente onderzoeken tonen aan dat CTE sterk bijdraagt aan het gedeelde gevoel van verantwoordelijkheid van de ontwikkeling en leerprestaties van leerlingen (Anderson, 2023; Donohoo, 2017; Donohoo et al., 2018; Eels, 2011; Goddard et al., 2000; Hattie en Timperley, 2007). Er is echter nog relatief weinig bekend over de ervaren CTE onder leerkrachten in het basisonderwijs. Deze inzichten kunnen de ondersteuning van kwetsbare leerlingen verbeteren en wetenschappelijk bijdragen aan kennis over individuele en collectieve leraren-zelfeffectiviteit. Daarom wordt er bij dit onderzoek onderzocht welke ervaringen leerkrachten hebben met betrekking tot CTE in hun schoolteam.

In dit onderzoek wordt de TSE verder uitgediept door onderzoek te doen naar de context afhankelijke TSE, waaronder de ervaren CTE van de leerkrachten in het primair onderwijs. Het doel is om contextafhankelijke factoren te identificeren die invloed hebben op de TSE, zodat uiteindelijk inclusief onderwijs effectief kan worden geïmplementeerd.

Daarop is de volgende **onderzoeksvraag** opgesteld:

Hoe ervaren leerkrachten hun Teacher Self-Efficacy in de interacties met kwetsbare leerlingen, en hoe verschillen deze ervaringen tussen leerkrachten in bepaalde situaties?

Daaropvolgend zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. In welke interacties met kwetsbare leerlingen ervaren leerkrachten in het basisonderwijs een hoge of lage Self-Efficacy?
2. In hoeverre ervaren onderwijsprofessionals in het basisonderwijs Collective Teacher Efficacy bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke factoren hangen samen met de Collective Teacher Efficacy?

Methode

Onderzoekdesign

Dit onderzoek maakt deel uit van het bredere onderzoeksproject *Interacties in de klas en mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen* in samenwerking met Hanzehogeschool Groningen, NHL Stenden en de Rijksuniversiteit Groningen (Steenbeek en De Vries, 2023). Dit deelonderzoek richt zich op fase 2 (individuele interviews) en fase 3 (focusgroepen). Het doel is om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten hun Teacher Self-Efficacy (TSE) ervaren in de interactie met kwetsbare leerlingen, en hoe deze ervaringen kunnen verschillen afhankelijk van de situatie.

Middels individuele interviews (fase 2, TSE) worden persoonlijke ervaringen met een hoge en lage TSE in de interactie met kwetsbare leerlingen verkend. In de focusgroepen (fase 3, CTE) staat de beleving van Collective Teacher Efficacy centraal, evenals de factoren die daarop lijken samen te hangen.

De kwalitatieve aanpak is gebaseerd op de Grounded Theory (Straus & Corbin, 1990) en heeft een interpretatieve benadering binnen het constructivistische paradigma. Deze methode sluit aan bij de onderzoeksvraag, omdat ze inzicht biedt in de subjectieve beleving en ervaringen van leerkrachten.

Onderzoeksdeelnemers

Fase 2, TSE

De populatie van de individuele interviews betreft leerkrachten uit het primair onderwijs die werkzaam zijn in het regulier- of speciaal onderwijs in Nederland. De inclusiecriteria waren dat deelnemers uitsluitend werkzaam waren in het reguliere basisonderwijs (groepen 1 tot en met 8) en/of in het speciaal (basis)onderwijs (cluster 1, 2, 3, of 4). Ook gold dat leerkrachten in bezit moesten zijn van een PABO diploma of LIO stagiair (in de afrondende fase van de opleiding). Leerkrachten uit het voortgezet (speciaal) onderwijs of ondersteunend personeel (zoals onderwijsassistenten of leerkrachtondersteuners) werden uitgesloten.

Voor zowel de individuele interviews als de focusgroepen is gebruik gemaakt van een gemaksteekproef uit het netwerk van de onderzoekers, passend bij het exploratieve karakter van het onderzoek. Mogelijke bias wordt daarbij meegenomen. Volgens Hennink et al. (2010) wordt er gestreefd naar minimaal 16 interviews bij thematisch kwalitatief onderzoek. Uiteindelijk namen 12 leerkrachten deel aan het de individuele interviews, wat voor het onderzoek voldoende bleek, aangezien er thematische saturatie werd bereikt na deze interviews. Tabel 1 toont de steekproefkenmerken.

Fase 3, CTE

De populatie van focusgroepen bestond uit schoolteams uit het primair onderwijs, werkzaam zijn in het regulier- of speciaal onderwijs in Nederland. De inclusiecriteria waren dat minimaal 2 leerkrachten uit dezelfde bouw, een internbegeleider en/of iemand van de directie deelnamen aan de focusgroep, met als voorwaarde dat ze werkzaam zijn binnen hetzelfde schoolteam. Uitgesloten werden ondersteunend personeel en leerkrachten uit het voortgezet (speciaal) onderwijs.

Er werd bij fase 3 gestreefd naar het organiseren van tenminste drie focusgroepen. Gezien de kleinschalige beschikbaarheid zijn uiteindelijk twee focusgroepen georganiseerd met in totaal acht personen (N=8). Focusgroep 1 bestond uit een leerkracht, een leerkracht/intern begeleider en een kwaliteitscoördinator (n=3). Focusgroep 2 bestond uit drie leerkrachten, een intern begeleider en een directrice (n=5). Beide schoolteams zijn afkomstig van landelijke scholen in de provincie Groningen.

Hoewel Hennink et al. (2010) minimaal zes deelnemers per focusgroep adviseren voor optimale groepsdynamiek, is hiervan afgeweken vanwege beperkte beschikbaarheid. Deze beperking is meegenomen bij de interpretatie van de resultaten.

Tabel 1*Overzicht kenmerken onderzoeksdeelnemers*

Deelnemer	Ervaring (in jaren)	Vooropleiding	Groep	Provincie	Stedelijk/landelijk	Soort onderwijs
P1	1,5	Academische pabo	6	Groningen	Landelijk	Regulier
P2	2	Pabo	1/2	Friesland	Stedelijk	Sbo
P3	5	Pabo Master orthopedagogiek	4	Groningen	Landelijk	Regulier
P4	5	Pabo Master orthopedagogiek	3/4	Groningen	Landelijk	Regulier
P5	0,5	Pabo	3	Friesland	Stedelijk	Regulier
P6	3,5	Academische Pabo Master outdoor and sustainability education	8	Drenthe	Landelijk	Regulier
P7	6,5	Verkorte pabo Fysiotherapie	2/3	Groningen	Stedelijk	SO-cluster 4
P8	1,5	Pabo	8	Friesland	Stedelijk	Regulier
P9	>20	Verkorte pabo Jeugdhulpverlening	7/8	Friesland	Stedelijk	Regulier
P10	0,5	Pabo	6	Groningen	Landelijk	Regulier
P11	1,5	Academische pabo	6/7	Groningen	Landelijk	Regulier
P12	2,5	Pabo Master orthopedagogiek	5	Groningen	Landelijk	Regulier

Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn twee verschillende meetinstrumenten gebruikt:
semigestructureerde interviews (fase 2, TSE) en focusgroepen (fase3, CTE).

Fase 2, TSE

De individuele interviews richtten zich op deelvraag 1: *'In welke interacties met kwetsbare leerlingen ervaren leerkrachten in het basisonderwijs een hoge of lage Self-Efficacy?'* Het interview bestond uit open- en gesloten volgens een interviewleidraad (zie bijlage 1), gebaseerd op de drie domeinen van TSE gecreëerd door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). De leidraad is door het onderzoeksteam vooraf getest.

Het interview had drie onderdelen. Eerst werden de achtergrond variabelen van de leerkracht achterhaalt zoals: ervaring, werkgebied (stedelijk/landelijk), provincie, het type onderwijs en groep. Het eerste inhoudelijke deel betrof het huidige handelen van de leerkracht in de omgang met de kwetsbare leerling, vervolgens werden in deel 2 en 3 de behoeften en benodigde ondersteuning uitgediept. Dit onderzoek maakt alleen gebruik van onderdeel 1 vanwege de specifieke situaties die hierin bevraagd worden.

In het eerste deel werd dieper ingegaan op concrete situaties van een hoge of lage TSE: 'Kunt u een specifieke situatie beschrijven waarin u zich zeer bekwaam voelde (hoog gevoel van TSE) om effectief te reageren op het opvallende gedrag van deze leerling?' 'Kunt u ook specifieke situatie beschrijven waarin u zich minder bekwaam voelde (laag gevoel van TSE) om effectief te reageren op het opvallende gedrag van deze leerling?' Vervolgens werden er vier vervolgvragen gesteld om de situaties nog concreter te maken over gedrag van de leerling, verdere stappen en resultaten.

Fase 3, CTE

De **focusgroepen** richtten zich op deelvraag 2: *'In hoeverre ervaren onderwijsprofessionals in het basisonderwijs Collective Teacher Efficacy bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke factoren hangen samen met de Collective Teacher Efficacy?'* De groepsdynamiek leverde waardevolle inzichten over factoren die van invloed zijn op de ervaren CTE in de schoolteams (Burns & Bush, 2003).

De focusgroepinterviews bestonden uit twee onderdelen. Eerst werden open vragen gesteld over het profiel en de ondersteuning van de kwetsbare leerling. Vervolgens, in het tweede deel tien stellingen voorgelegd op een 5-puntslikertschaal, om de ervaren CTE te meten (bijlage 2). De stellingen zijn afkomstig van gevalideerde schalen van Goddard et al. (2000) en Donohoo et al. (2018). De stellingen meten twee dimensies: effectieve teamprocessen en vertrouwen in teamimpact.

Procedure

Voor het uitvoeren van de individuele interviews en focusgroepen zijn verschillende onderzoekers ingezet om zo de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te vergroten. Van alle deelnemers is voorafgaand toestemming verkregen voor het opnemen van de gesprekken die zowel fysiek als online plaats vonden. Deelnemers ontvingen een informatiedocument en ondertekenden vooraf een informed consentformulier. Alle data werden geanonimiseerd en opgeslagen in een beveiligde online omgeving van de Hanzehogeschool. Omdat dit onderzoek deel is van een groter onderzoeksproject is er eerder door de Ethische Commissie goedkeuring afgegeven. Alle data werden gecodeerd in ATLAS.ti

Fase 2, TSE

De dataverzameling vond plaats in de periode tussen december 2024 en april 2025. De individuele interviews duurden ongeveer 45 minuten. Voorafgaand werd deelnemers gevraagd de meest kwetsbare leerling uit hun klas te kiezen, waarna deze leerling tijdens het interview werd beschreven.

Fase 3, CTE

De focusgroepen duurden ongeveer 60 minuten. De deelnemers uit beide schoolteams kregen vooraf de opdracht een kwetsbare leerling te kiezen waarbij iedere deelnemer van de focusgroep in de ondersteuning betrokken is geweest. Het profiel en de ondersteuning van deze kwetsbare leerling werd bij het eerste deel van het interview verduidelijkt. In het tweede

deel vulden deelnemers eerst individueel de lijst met stellingen in. Daarna lichtte elke deelnemer zijn of haar stelling toe. Tot slot beoordeelde elk team gezamenlijk de stellingen en werden de stellingen toegelicht door iedere deelnemer zodat zij tot een gezamenlijk oordeel kwamen over de ervaren mate van CTE.

Data analyse

Voor zowel de individuele interviews als de focusgroepen is een thematische analyse toegepast waarbij gebruik werd gemaakt van deductieve en inductieve codering; er werden voorafgaand codes vastgesteld door middel van de theorie en er werden codes vastgesteld die voortkomen uit de data. De codering verliep in drie stappen volgens de Grounded Theory (Straus & Corbin, 1990): open-, axiaal-, en selectief coderen. Hierbij werd gezocht naar betekenisvolle thema's en verbanden tussen thema's, in lijn met reflectieve thematische analyse van Braun & Clarke, (2006). De data uit de focusgroepen kregen nog een extra dimensie door het beschrijven van groepsdynamiek en interactie (Hennink et al., 2010). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen, zijn de interviews onafhankelijk door twee onderzoekers gecodeerd en vervolgens vergeleken (Hennink et al., 2010; Sandbergh, 1997). De analyse per fase is als volgt uitgevoerd.

Fase 2, TSE

Alle transcripten (N=12) van de individuele interviews zijn geanalyseerd op beschrijving van situaties met hoge en lage TSE. Tijdens het open coderen zijn betekenisvolle tekstfragmenten geïdentificeerd en van voorlopige codes voorzien. Tijdens het axiaal coderen zijn de codes met elkaar in verband gebracht en gegroepeerd tot 15 thema's (zie figuur 1 en bijlage 3). Om nog meer structuur in de data te krijgen, zijn in dezelfde fase de 15 thema's ingedeeld in 3 situaties: lage TSE, hoge/lage TSE en hoge TSE. In de selectieve fase zijn de 15 thema's samengevoegd tot 4 hoofdthema's en een belangrijk overkoepelend thema, die de meest belangrijke verbanden weergeven. Deze zijn te vinden onderaan in figuur 1.

Fase 3, CTE

De data van de focusgroepen zijn eveneens open gecodeerd. Vervolgens werden codes gegroepeerd in thema's die vervolgens weer zijn gekoppeld aan de twee hoofdthema's die voortkomen uit de al bestaande schalen van Goddard et al. (2000) en Donohoo et al. (2018): vertrouwen in teamimpact en effectieve teamprocessen. Aan de focusgroep data analyse is een extra stap toegevoegd waarin de groepsinteractie en dynamiek wordt uitgediept (Hennink et al., 2010). De inductieve en deductieve codes met (sub)thema's, zijn in een codeerschema weergegeven (zie figuur 2 en bijlage 4).

Resultaten

Fase 2: Individuele interviews

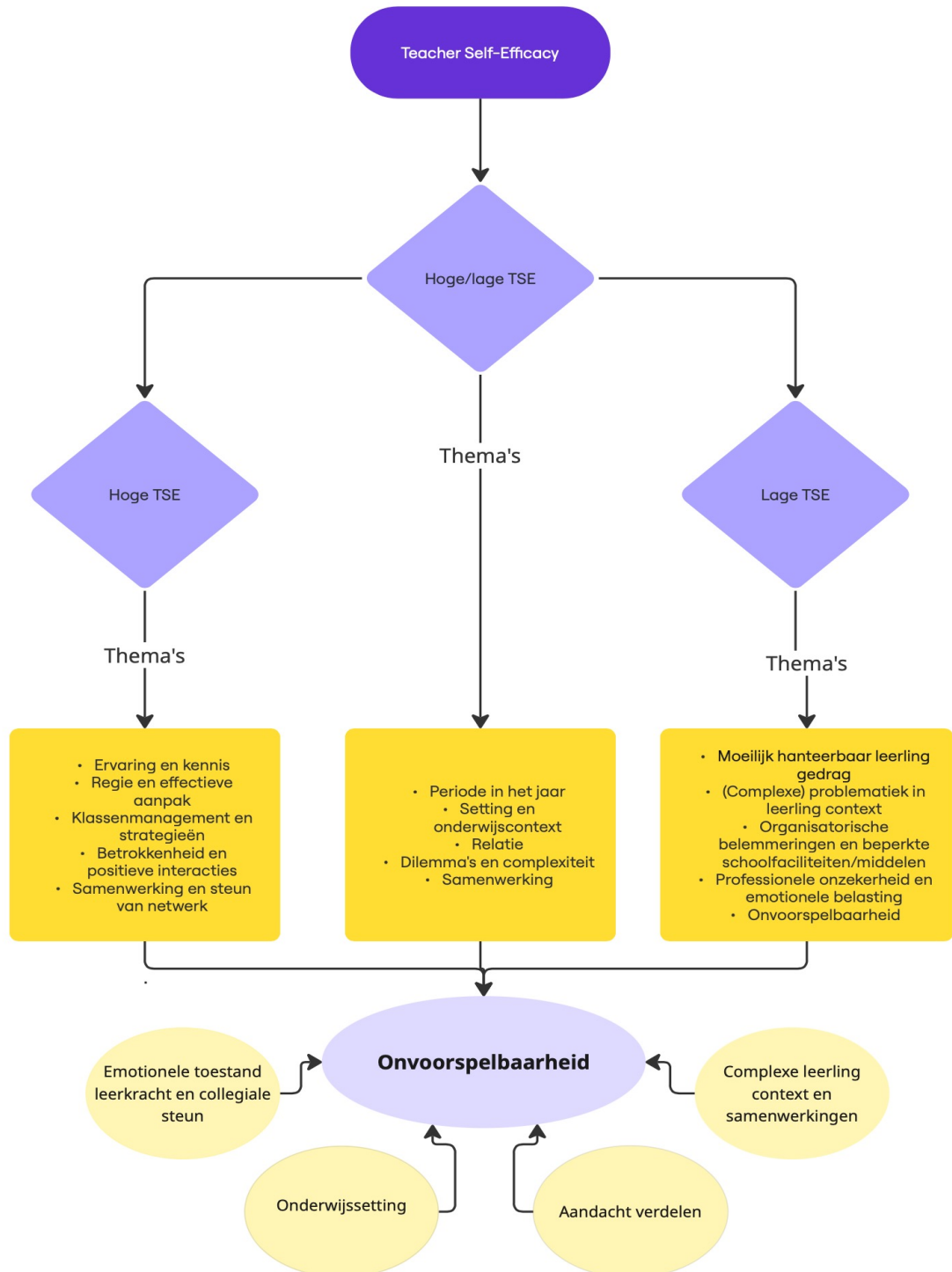
Deelvraag 1: In welke interacties met kwetsbare leerlingen ervaren leerkrachten in het basisonderwijs een hoge of lage Self-Efficacy?

Uit de analyse van de individuele interviews kwamen 15 thema's naar voren die invloed lijken te hebben op de TSE (zie gele vierkanten in figuur 1). In situaties met een hoge TSE waren thema's zoals: samenwerking met ouders en collega's, effectief klassenmanagement en de aanwezige kennis en ervaring van de leerkracht. Situaties met een lage TSE werden voornamelijk geassocieerd met moeilijk hanteerbaar leerlinggedrag, tijds- en werkdruk, beperkte schoolmiddelen/faciliteiten en professionele onzekerheid. Zowel bij een hoge als lage TSE kwamen ook terugkerende thema's naar voren: de periode in het schooljaar, de relatie met leerlingen, dilemma's in het handelen, de setting en de onderwijscontext.

Uit deze 15 thema's is een selectie gemaakt van meest opvallende verbanden tussen de thema's. Dit resulteerde in één overkoepelend thema (onvoorspelbaarheid) en vier hoofdthema's: emotionele toestand leerkracht en collegiale steun, onderwijssetting, aandacht verdelen, complexe leerling contexten en samenwerkingen. Deze worden in figuur 1 weergegeven en verder toegelicht in de resultaten.

Figuur 1

Hoofdthema's die Voortvloeien uit Thema's in een Hoge en Lage TSE



Onvoorspelbaarheid

Een overkoepelend thema dat uit de analyse naar voren kwam, was de onvoorspelbaarheid. Onvoorspelbaarheid vormde een structureel obstakel in het effectief handelen van leerkrachten, met name in situaties waarin zij een lage mate van TSE ervaarden. Deze mate van onvoorspelbaarheid was op verschillende dimensies terug te zien. Zo was te zien dat onvoorspelbaarheid zich manifesteerde op zowel individueel leerling niveau als binnen de bredere klassensituatie, zoals de onderwijssetting.

In 9 van de 12 beschrijvingen gaven leerkrachten aan te twijfelen aan hun aanpak, waarbij de onvoorspelbaarheid van het gedrag van kwetsbare leerlingen als belangrijke stressfactor werd benoemd. Met name extreme gedragsuitingen, zoals schreeuwen, huilen, agressie, of vluchtgedrag, vormden een grote belemmering voor het effectief handelen van de leerkracht. Dit gedrag werd als heftig en intens ervaren. Leerkrachten gaven aan niet goed te weten hoe ze met dit gedrag om te moeten gaan, moeite te hebben met het inschatten van de leerlingen en te aarzelen over de meest passende aanpak. Opvallend was echter dat onvoorspelbaar gedrag niet per definitie leidt tot handelingsverlegenheid. In onderstaande beschrijving ervaart een leerkracht juist een hoge mate van TSE:

P11: Hij begon op een ander kind in te rammen. Echt met een vuist. Toen heb ik hem dus bij zijn arm gepakt, in principe iets wat ik dus niet doe. En toen heb ik heel hard tegen hem geschreeuwd: nu naar groep 7/8. En hij was zo geschrokken, denk ik van mijn reactie. Maar toen was het ook in één keer klaar en was de situatie van mega onveilig naar veilig in 3 seconden tijd. ... En toen [later moment] kon hij zo goed vertellen aan mij wat er nou in zijn hoofd omging ... En nog even met hem gepraat ... Toen zei hij ja, maar ik weet wel dat ik alles tegen jou kan zeggen als er wat aan de hand is. Ik zei dat is wel echt heel fijn om te horen. En hij wist ook gewoon echt niet wat er aan de hand was met hem.

Hoewel de leerkracht handelde tegen haar principes, hield ze regie over de situatie en herstelde de veiligheid in de klas. Toch geven veel leerkrachten aan moeite te hebben met het structureel begrijpen en voorspellen van leerlinggedrag. Soms lijkt er geen duidelijke aanleiding voor gedragsverandering. De leerkrachten benoemden dat ze al bij binnenkomst zien hoe de stemming bij de leerling is. Dit kon volgens hen helpend zijn, maar één leerkracht geeft aan toch te twijfelen aan haar reactie. Ook werd benoemd dat gedrag halverwege de dag plotseling kan omslaan, waardoor een eerdere effectieve aanpak ineens niet meer werkt. Zo zegt P4: “Ja, meestal is het dan alweer de volgende les en dan begint het hele riedeltje weer”. Dit draagt bij aan de onzekerheid over de effectiviteit van hun handelen en versterkt de druk die leerkrachten ervaren in situaties waarin zij een lage mate van TSE voelen.

Onvoorspelbaarheid werd op verschillende dimensies teruggevonden. Deze thema's worden nu toegelicht.

Emotionele toestand en collegiale steun

Uit de individuele interviews kwam naar voren dat leerkrachten, met name in situaties met een lage mate van TSE, geconfronteerd werden met veel contextuele complexiteit en grote onvoorspelbaarheid waarin de onzekerheid van het leerkracht handelen naar voren kwam. Een opvallende bevinding uit deze situaties was de emotionele toestand waarin de leerkracht zich verkeerde in combinatie met de collegiale steun die hieruit volgde. In 3 situaties, waarin de onvoorspelbaarheid terug te zien was in het leerlinggedrag en onderwijssetting, leek de situatie dusdanig hoge emoties op te roepen bij de leerkracht dat de leerkracht in huilende toestand bij collega's om hulp en steun kwam zoeken. Een opvallend patroon in de respons op onzekerheid is dat leerkrachten actief naar collega's stappen om hulp of bevestiging te vragen.

Opmerkelijk was dat gevoelens van onzekerheid niet exclusief gekoppeld werden aan momenten van lage mate van TSE. Zelfs leerkrachten die zichzelf als zeker in hun handelen

beschouwden, gaven achteraf aan regelmatig te twijfelen. Zelfs wanneer zij een situatie beschreven waarin zij een hoge mate van TSE ervaarden, kwamen twijfelden over hun aanpak naar voren.

Daarnaast bleek dat de eerdergenoemde ervaren emotionele toestand versterkt wordt wanneer de situatie zich buiten de reguliere klascontext afspeelde en/of de kwetsbare leerling extreem gedrag liet zien. In dergelijke contexten ontbrak de structuur en voorspelbaarheid van het klaslokaal.

Onderwijssetting

Uit de individuele interviews blijkt de context waarin de interactie met kwetsbare leerlingen plaatsvindt, een grote invloed heeft op de ervaren TSE. Vooral situaties buiten de reguliere klascontext, zoals pauzes, overgangen of momenten buiten het klaslokaal, worden vaak geassocieerd met een lage mate van TSE en een verhoogde emotionele belasting. In 6 van de 12 beschrijvingen van een lage TSE gingen dergelijke onvoorspelbare settings gepaard met verlies van controle en handelingsverlegenheid, voornamelijk door extreem gedrag. Er was hierin een sterk verband tussen de setting, leerlinggedrag en de emotionele belasting van de leerkracht te zien. Een belangrijk thema hierin is het complexe leerlinggedrag. In de resultaten is te zien dat extreem leerlinggedrag zich vaak bevond buiten de gebruikelijke klassensetting, wat leerkrachten liet twijfelen over een passende aanpak.

Opvallend is dat in situaties waarin extreem gedrag van de leerling genoemd werd, vaak gekoppeld was aan het begin van het schooljaar. Vijf leerkrachten gaven aan dat ze in die periode moeite hadden met de omgang van deze leerling. Dit blijkt onder meer uit situaties waarin de leerlingen zich aan de instructie onttrekken of extreem gedrag vertonen zoals agressie of vluchtgedrag. Onderstaand voorbeeld (lage TSE) kenmerkt deze thema's:

P2: Aan het begin van het schooljaar kende ik haar nog niet super goed en toen waren we naar een onbekende speeltuin voor haar. Dit vond ze zo leuk uiteindelijk dat ze niet

meer terug mee naar school wilde. Maar ik had ook de andere kleuters dus ik moest terug naar school. Maar ze wilde niet en ik wilde haar ook niet oppakken of beetpakken. Dus ik moest het mondeling voor elkaar zien te krijgen en dat lukte me niet. Dus ik zat een beetje in tweestrijd. Ik denk: of ik moet nu iemand bellen van school, dat die de andere kinderen mee terugneemt.

Nou en toen uiteindelijk zijn we dus wel voorzichtig gaan lopen met de andere kinderen in de hoop dat ze achter ons aankwam, maar dat ging eigenlijk niet. Ze bleef de hele tijd zitten. En als ze dan een stukje achter ons aankwam rennen, helemaal gillend en schreeuwend ging ze weer zitten. Waardoor eigenlijk ook de veiligheid een beetje in gevaar kwam. Want we moesten de weg oversteken en dat kan dan niet. Nou ja, toen zat ik wel echt even van: dit gaat me niet lukken om haar nu op school te krijgen.

Dergelijke situaties vroegen directe acties van de leerkracht, terwijl tegelijkertijd de aandacht voor de rest van de groep onder druk kwam te staan. Leerkrachten benoemden bovendien gevoelens van onveiligheid. Het voorbeeld illustreert niet alleen de onvoorspelbare onderwijssetting maar de onvoorspelbaarheid in gedrag waarin de leerkracht zelf emotioneel raakt.

Tegenover de onvoorspelbare onderwijssetting staan beschrijvingen van een hoge mate van TSE waarin een gestructureerde en voorspelbare klassensituatie wordt geïllustreerd. Hier werd gewerkt met routines en stonden duidelijke instructies centraal. Onderstaand voorbeeld over een hoge TSE welke duidt op deze gestructureerde setting:

P1: Ze waren een topografie toetsen aan het maken. De leerling was af en toe om zich heen aan het kijken, en ik had het idee dat ze antwoorden niet wist. En ik ben in de klas vaak wel aan het benoemen dat het niet erg is om fouten te maken en dat je kan leren van proberen ... Het effect wat het op haar had was dat ze een beetje aan het glimlachen was, dus ik heb het idee dat dat ze daar wel weer iets van zelfvertrouwen van kreeg. Zo

van: oh ja, het is niet erg om een keer een fout te maken. Of als deze toets niet lukt dan lukt het niet.

I: ...Wat was dan de reactie van de leerling toen jij dat klassikaal benoemde?

P1: Ja, dat ze een beetje ging glimlachen, een beetje ja. Soort van zucht, zo van: oh ja, het is niet zo erg als ik een fout maak of iets niet weet.

I: En was er vervolgens ook meer gefocust op de toets of bleef ze om zich heen staren?

P1: Ja, ze heeft de toets eigenlijk wel prima afgemaakt.

Toch bleek dat zelfs in gestructureerde klassensituaties, de TSE niet altijd stabiel bleef. Er was sprake van twijfel over hoelang een aanpak effectief blijft. Hierin lijkt de kwaliteit van interactie sterk samen te hangen met wederzijdse afstemming tussen leerling en leerkracht, wat zich door het schooljaar heen ontwikkelde.

Aandacht verdelen

Uit de individuele interviews bleek dat leerkrachten structureel veel tijd en energie kwijt zijn aan de ondersteuning voor de kwetsbare leerlingen. Een probleem dat zes leerkrachten benoemden (zowel in een lage als hoge TSE), is de aandacht verdelen onder alle leerlingen in de klas ten gevolge van de onvoorspelbaarheid. De leerkrachten erkenden hiermee de verantwoordelijkheid van het ondersteunen van alle leerlingen in de klas, maar voelden tegelijkertijd de druk van een volle klas en het ontbreken van tijd en expertise om adequaat te handelen.

10 van de 12 leerkrachten gaven aan het als een zware taak te ervaren om recht te doen aan de belangen van alle leerlingen, omdat het aandacht vragende gedrag van de kwetsbare leerling vaak de overhand kreeg. Er was een sterke mate van een voortdurende tweestrijd in het verdelen van de aandacht tussen de individuele kwetsbare leerlingen en de rest van de groep, geïllustreerd door deze uitspraak van P4 “Omdat ik denk, ik ben nu met groep 4 bezig, die verdient ook mijn aandacht” en P9 “Ja, dat is wel hartstikke leuk. Maar goed, ik heb er

nog 27. En ik heb hier eigenlijk geen tijd voor.” Deze taak in aandacht verdelen zorgde bij leerkrachten voor veel frustratie en onzekerheid over welke aanpak op dat moment het meest effectief was.

Complexe leerling contexten en samenwerkingen

Een ander terugkerend thema was de complexiteit van leerling contexten, vooral bij gedrags- of communicatieproblemen. Deze complexiteit vereist intensievere samenwerking tussen leerkrachten, ouders en ondersteunde professionals.

In vier situaties bleek de thuissituatie ook direct invloed te hebben op het professioneel handelen van de leerkracht. Communicatie-, gedragsproblemen en culturele verschillen vergrootten hierbij de uitdaging voor de leerkracht. Met name de minder ervaren leerkrachten (n=7, 0-3 jaar ervaring) gaven aan zich onvoldoende voorbereid te voelen, omdat zij hier in hun vooropleiding weinig aandacht aan hadden besteed. Zo zegt P8: “Maar de echte dingen die we in de praktijk tegengekomen, die echte lastige onderwerpen, die heb je nooit behandeld in de opleiding. En daar moet je zelf achter komen. En ja, dat is wel een tekortkoming”. Gebrek aan kennis over specifieke problematiek, zoals gedragsstoornissen, trauma of culturele verschillen, wordt breed gedragen.

Uit de resultaten is gebleken dat de samenwerking met ouders niet altijd vanzelfsprekend is. Wanneer deze samenwerking er wel is, werd dit enerzijds als helpend ervaren voor het vertrouwen van de leerkracht. Maar in drie gevallen spraken leerkrachten uit dat die samenwerking ook negatief kan werken op de TSE. Hoewel open communicatie als positief werd ervaren, vergrootte dit tegelijkertijd ook de druk op de leerkracht. Voorbeelden hiervan zijn ouders die de problematiek van de kwetsbare leerling bij de school neerleggen en/of het probleem zelf niet (willen) zien.

Naast ouders speelden ook het schoolteam een belangrijke rol. Leerkrachten overlegden veel met duo collega's en intern begeleiders (negen situaties). In zes gevallen werden ook

externe partijen en schooldirectie actief betrokken, hoewel de zichtbaarheid van de directie niet altijd als voldoende werd ervaren.

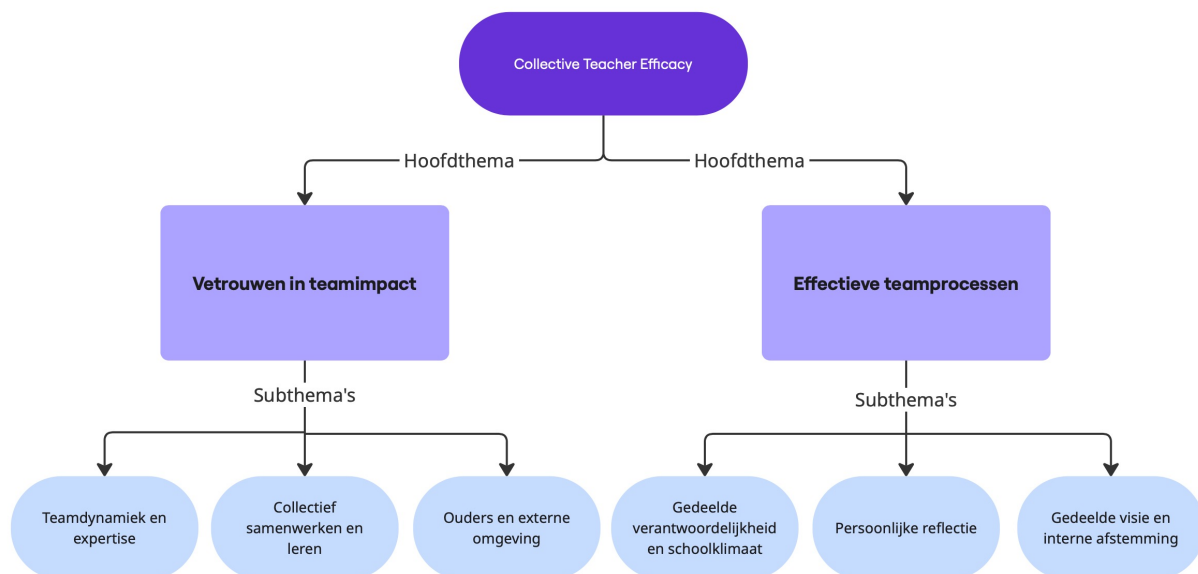
Fase 3: Focusgroepen

Deelvraag 2: In hoeverre ervaren onderwijsprofessionals in het basisonderwijs Collective Teacher Efficacy bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke factoren lijken hier invloed te hebben op de Collective Teacher Efficacy?

Uit de thematische analyse en bestaande CTE-schalen (Goddard et al., 2000; Donohoo et al., 2018) kwamen twee hoofdthema's met elk drie subthema's: vertrouwen in teamimpact (team en expertise, collectief samenwerken en leren, ouders en externe omgeving) en effectieve teamprocessen (gedeelde verantwoordelijkheid en schoolklimaat, persoonlijke reflectie, gedeelde visie en interne afstemming) (zie figuur 2). Eerst volgt een toelichting per hoofdthema, daarna een verdieping van de subthema's

Figuur 2

Hoofdthema's en Subthema's uit de Focusgroepen



Vertrouwen in teamimpact

Uit de data analyse van de focusgroepen waren twee belangrijke thema's terug te vinden waaronder het vertrouwen in teamimpact. De focusgroepen lieten zien dat het vertrouwen ontstaat door de kenmerken van het team, hun gedeelde visie en sterke samenwerking.

Tegelijkertijd werd zichtbaar dat het vertrouwen als team niet automatisch door alle leden van het team werden gedeeld, maar dat externe factoren hierin meespeelden.

Team dynamiek en expertise. De samenstelling van het team speelde een belangrijke rol in het vertrouwen in de gezamenlijke impact van het team. In focusgroep 1 spraken ze van een gemêleerd team qua leeftijd en expertise. Volgens leerkrachten versterkte de diversiteit in het team de ondersteuning van leerlingen, doordat professionals elkaar aanvulden.

FG1: Maar we hebben ook een groot team en dat is ook onze kracht. Waarin we dus veel verschillende mensen hebben die allemaal op hun eigen manier kijken, maar wel vanuit de gezamenlijke visie. Maar wel die ook allemaal wel weer andere ervaringen en expertises hebben waar je wat aan hebt omdat je zo'n kind inbrengt of bespreekt met collega's. Dat vind ik ook wel sterk aan ons team.

Volgens hen loopt een klein team risico's op een beperkte visie. Een **team wat groter is en open staat voor feedback, hulp en andere interventies** die anderen buiten het team hen aandragen, heeft volgens hen een grote invloed op de manier hoe een team een kwetsbare leerling effectief kan ondersteunen. De bereidheid om van elkaar te leren versterkt het geloof in wat het team samen kan bereiken. Ook focusgroep 2 noemde een leergierig team met diverse kwaliteiten als sleutel tot goede ondersteuning voor leerlingen.

Collectief samenwerken en leren

Zowel focusgroep 1 als 2 onderschreven de overtuiging dat gezamenlijke inspanningen van het team substantieel bijdragen aan het leerproces van kwetsbare leerlingen. Ook kwam sterk naar voren dat structureel samenwerken en open staan voor feedback essentieel zijn voor

de impact op leersuccessen van leerlingen. Het schoolteam uit focusgroep 1 benoemde dat je juist meer grip krijgt op leerresultaten van de leerling door structureel met elkaar te overleggen over leerlingen en onderwijs. En dat deze structurele momenten zullen zorgen voor een samenwerking waarin je als team een passende ondersteuning creëert die ook als team gedragen kan worden. Echter zien zij kansen in het verbeteren van het juist borgen van deze informatie zodat de ondersteuning nog effectiever kan worden.

Opvallend is het verschil in perspectief binnen focusgroep 1: leerkrachten ervaren samenwerking als vanzelfsprekend, terwijl de kwaliteitscoördinator een meer kritische houding gesuggereerd heeft, wat duidt op variatie in beleving binnen het team.

Ouders en externe omgeving

Beide schoolteams erkennen de invloed van de thuissituatie van de kwetsbare leerling, maar zien deze niet als bepalend voor het schoolsucces van de leerling.

Onderwijsprofessionals spraken uit dat zij vertrouwen hebben in de impact van de schoolomgeving als de thuissituatie niet in de meewerkende stand staat. Hoewel een goede samenwerking met ouders wenselijk is, denken teams ook zonder actieve medewerking kwetsbare leerlingen te ondersteunen. Bij focusgroep 1 viel op dat de minder ervaren leerkracht deze stelling duidelijk lager beoordeeld dan de intern begeleider en kwaliteitscoördinator.

Wel erkennen beide teams dat het ouderlijk gedrag wel degelijk invloed heeft op de motivatie en het gedrag van de leerling.

FG1: 'It takes two to tango'. En dan denk ik: als hij niet wil, die motivatie, dat is toch wel een dingetje. Dus dat vond ik wel een beetje lastiger, dat ik dacht. Dat is ook wel een beetje het stukje van hoe komt zo'n kind bijvoorbeeld op school of wat is er thuis allemaal gebeurd? Wat moet ik allemaal al repareren voordat ik met de les begin.

Tegelijkertijd ligt deze houding ook bij de leerkracht. Focusgroep 1 benadrukt het belang van **een gedeelde visie en eenduidige communicatie richting** leerling en ook ouders. In hun optiek is de motivatie sterk verbonden aan de relatie met de leerlingen: zij stellen dat hoe langer je de leerling ziet, hoe beter je een leerling kan motiveren. De intern begeleider van focusgroep 1 benoemt dat de invloed die wij als team kunnen hebben op de kwetsbare leerling, valt en staat met de leerkracht.

Effectieve teamprocessen

Het andere hoofdthema ging over effectieve teamprocessen. Uit de resultaten bleek dat effectieve ondersteuning van kwetsbare leerlingen meer vroeg dan alleen de individuele inzet; het was het resultaat van goed functionerende teamprocessen. In beide focusgroepen werd benadrukt dat gedeelde verantwoordelijkheid, professionele reflectie en gemeenschappelijke visie cruciaal waren voor het succes van de kwetsbare leerling.

Gedeelde verantwoordelijkheid en schoolklimaat

Beide focusgroepen benadrukken een sterk gevoel van collectieve verantwoordelijkheid binnen het team. De ondersteuning van kwetsbare leerlingen wordt volgens focusgroep 1 namelijk niet gezien als een individuele taak maar juist als een ‘teamproduct’. Structurele overlegmomenten – zoals groepsbesprekingen en teamvergaderingen – zorgen ervoor dat doelen en successen gedeeld worden, wat de gedeelde verantwoordelijkheid en individueel vertrouwen ondersteunt. Onderstaand citaat bevestigt dit:

FG2: Nou, we moeten in de gaten hebben dat we alleen gezamenlijk een succesvol schoolklimaat kunnen creëren. Dat is een heel belangrijk argument, denk ik. Want we zitten ook in hetzelfde gebouw als het voortgezet onderwijs hier in het dorp en we voelen ons haast nog een beetje verantwoordelijk voor de leerlingen van X zeg maar.

FG2: Ja wordt breed gedragen. Met name in de bovenbouw. We zitten hier in de bovenbouw en dan zijn de lijntjes heel kort ook naar de leerlingen van het VO. Maar

ook beneden. Het gevoel van samen voor de leerlingen er zijn, vind ik heel groot hier op school.

Bij focusgroep 2 strekt deze verantwoordelijkheid zelfs tot buiten de school, richting het voortgezet onderwijs in hetzelfde gebouw. Deze brede betrokkenheid bevordert **de continuïteit van de ondersteuning**.

Eveneens draagt de gedeelde verantwoordelijkheid bij aan de betrokkenheid van het team en het schoolklimaat. De **open communicatie** binnen de beide teams en de **laagdrempeligheid om hulp te vragen** versterkt het teamgevoel. Dit draagt volgens beide teams bij aan een positief schoolklimaat waarin professionals collectief kwetsbare leerlingen kunnen ondersteunen.

Professionele reflectie

Binnen focusgroep 1 leek er eerst veel verschil te zijn in hoe deelnemers teamreflectie ervaarden, uiteindelijk kwamen de deelnemers tot overeenstemming dat de reflectie versterkt kan worden op schoolbreed niveau en leerkracht niveau. Collega's gaven aan genoeg momenten van overleg en reflectiemomenten te hebben. Echter, directie- en zorgniveau werd door beide teams beweerd dat er te weinig gereflecteerd wordt, mede doordat de directie zich richt op casussen voor de hele school.

Beide focusgroepen geven aan dat er vier keer per jaar een leerlingbespreking plaatsvindt, maar dat tussentijdse reflectie schaars is. Zoals een kwaliteitscoördinator opmerkt:

FG1: Dat zien we bij een heel aantal collega's wel. Maar wel mis ik nog binnen het team, echt naar het leerkracht handelen. Wat had ik anders kunnen doen, of wat had ik nog beter kunnen doen, of wat ga ik de volgende keer anders aanpakken.

Hoewel er reflectiemomenten aanwezig lijken te zijn tussen collega's, benadrukt focusgroep 1 het belang van expliciet reflectie op leerkracht handelen. Dit aspect leek essentieel voor de professionele groei van het schoolteam.

Gedeelde visie en interne afstemming

Beide teams benoemen dat er veel formele en informele gesprekken plaatsvinden. De informele gesprekken werden als waardevol ervaren, omdat ze ruimte bieden voor reflectie en interne afstemming:

FG1: Nou ja, net wat ik net ook zei, dat we dat meer gaan doen. En soms heb je ook wel eens even je handen in het haar. En dan heb je het er met elkaar over. En dan ga je toch, naar aanleiding van de gesprekken die je voert met collega's, toch weer opnieuw op een andere manier naar dit kind kijken.

Focusgroep 1 ervaart veel **interne expertise** en heeft korte lijntjes met externe professionals. De leerkrachten uit focusgroep 2 benoemen dat er veel overleg is geweest, bijvoorbeeld bij leerlingen die op een andere leerlijn werken, maar signaleren een gebrek aan gezamenlijke didactische afspraken en gedeelde visie. Hoewel er bereidheid is om van elkaar te leren en nieuwe inzichten toe te passen, kan dit nog verder ontwikkeld worden.

Een vergelijkbaar beeld kwam ook bij focusgroep 1 naar voren, waarin werd gesteld dat leerdoelen individueel worden gevormd, terwijl een gemeenschappelijke visie door het team moet worden gecreëerd. Echter, wat beide teams hierin nog missen, is het waarborgen en uiten van de gemeenschappelijke visie.

Beide teams missen expliciet waarborgen en uiten van die visie. Er werd veel gesproken over de twijfel of de gemeenschappelijke visie er daadwerkelijk is en of deze breed gedragen wordt. Dit wordt duidelijk uit onderstaand citaat uit focusgroep 1: "Want wij overleggen heel veel. En we denken heel veel erover na, over wat we willen en wat we willen gaan doen. Maar of daadwerkelijk die gemeenschappelijke visie er al is, ik weet het niet."

Ondanks dat er in de praktijk veel werd gepraat over leerlingen en onderwijs, werd de zorg over het breed dragen van de gezamenlijke visie gedeeld. Ook al hebben de intern begeleider en kwaliteitscoördinator uit focusgroep 1 een duidelijke koers uitgezet, het blijft onduidelijk of deze breed wordt gedragen door het gehele team:

FG1: Ja, die vond ik dus ook lastig, want aan de ene kant denk ik van: wij hebben heel duidelijk als IB'ers een koers opgezet met zo doen we het met de ondersteuning. En eigenlijk dragen wij als school inderdaad vooral die pedagogische visie wel heel sterk. Maar of dat zo heel duidelijk is bij het team, dat we die gezamenlijke visie hebben, dat vraag ik me dus af.

Uit de focusgroepen blijkt dat ieder lid het er mee eens is dat je als team een **eenduidige communicatie en gedeelde visie** hebt richting leerlingen en ouders.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek had als doel meer inzicht krijgen in de contextuele factoren die invloed hebben op de Teacher Self-Efficacy (TSE), specifiek in interactie met kwetsbare leerlingen. Door middel van individuele interviews (TSE) en focusgroepen (CTE) zijn zowel persoonlijke ervaringen als collectieve inzichten in kaart gebracht. De onderzoeksvraag *‘Hoe ervaren leerkrachten hun Teacher Self-Efficacy in de interacties met kwetsbare leerlingen, en hoe verschillen deze ervaringen tussen leerkrachten in bepaalde situaties?’* is beantwoord op basis van twee deelvragen: *‘In welke interacties met kwetsbare leerlingen ervaren leerkrachten in het basisonderwijs een hoge of lage Self-Efficacy?’* *‘In hoeverre ervaren onderwijsprofessionals in het basisonderwijs Collective Teacher Efficacy bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke hangen samen met de Collective Teacher Efficacy’*

Deelvraag 1, TSE

Uit de resultaten is er een grote gemene deler gevonden die invloed lijkt te hebben op verschillende hoofdthema's, namelijk de onvoorspelbaarheid. Zo is in de resultaten te zien dat

de onvoorspelbaarheid in leerlinggedrag, onderwijssetting een structureel obstakel lijkt te vormen in het effectief kunnen handelen bij kwetsbare leerlingen.

De emotionele impact van onvoorspelbare situaties is een belangrijke bevinding in dit onderzoek. Leerkrachten gaven aan dat emotie zoals twijfel, frustratie of zelfs verdriet een rol spelen bij het gevoel van hun zelfeffectiviteit, vooral bij onvoorspelbare situaties zoals extreem leerlinggedrag en situaties buiten de gebruikelijke klassensetting. Eerdere studies (Klassen & Chiu, 2010, 2011) bevestigt deze emotionele gemoedstoestand en het gevoel van verminderde zelfeffectiviteit. De gevonden patronen suggereren dat collegiale steun een belangrijke beschermende factor is.

Leerkrachten ervaren vooral veel uitdagingen en onzekerheid wanneer leerlingen grensoverschrijdend, taak vermijdend en vluchtgedrag vertonen. Onderzoeken (Koomen et al., 2007; Kupers et al., 2023; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee et al, 2017) tonen aan dat externaliserend gedrag een negatieve invloed heeft op de TSE. In lijn met eerder onderzoek van Skaalvik & Skaalvik (2007) en Klassen & Chiu (2010) ervaren leerkrachten vooral stress bij plotselinge, onverklaarbare gedragsverandering. De bevindingen uit dit onderzoek wijzen ook op deze gedragsveranderingen en de emoties die loskomen in combinatie met de onderwijssettings en het externaliserende leerlingen gedrag. De emoties lijken dus niet alleen het gevolg van het leerlinggedrag, maar ook de invloed van de context in dit onderzoek sterk aanwezig te zijn.

Niet alleen het onvoorspelbare leerlinggedrag lijkt de TSE te beïnvloeden, maar in het bijzonder de combinatie met de onvoorspelbare onderwijscontext lijkt hierin een belangrijke rol te spelen. De onvoorspelbaarheid in de fysieke omgeving neemt toe wanneer de interactie buiten het klaslokaal plaatsvindt, bijvoorbeeld op de gang, tijdens pauzemomenten of bij interventies buiten het lokaal. In de dergelijke situaties ontbreken mogelijk de structuur, regels, routines die er normaal in het klaslokaal wel zijn. Tevens staat deze bevinding over de

onderwijssetting in lijn met het onderzoek van Bong & Skaalvik (2003) en Friedman & Kass (2002), die de TSE beschouwen als een contextafhankelijke eigenschap.

Opvallend is dat de verdeling van aandacht binnen de klas vaak een terugkerend thema vormt. De voortdurende balans tussen individuele ondersteuning en klassikale instructie vormt een voortdurende tweestrijd. Kwetsbare leerlingen vragen volgens dit onderzoek veel tijd en intensievere, directe ondersteuning, wat ten koste lijkt te gaan van de overige leerlingen. Leerkrachten handelen naar hun eigen kennis en ervaring maar door de onvoorspelbaarheid lijken die interventies niet altijd effectief te zijn. Dit versterkt de handelingsverlegenheid en het voortdurend balanceren bij het aandacht verdelen.

Een belangrijke bevinding is dat de kwaliteit van relatie tussen leerkracht en leerling een grote invloed lijken te hebben op de ervaren TSE. In lijn met eerder onderzoeken (Buyse et al., 2007; Koomen et al., 2007) bleek dat deze relatie belangrijk is voor de juiste ondersteuning. Eerdere studies laten daarnaast zien dat de leerling-leerkracht relatie door de jaren heen veel fluctueert (Zee, De Jong en Koomen, 2016). Ook resultaten uit dit onderzoek ondersteunen deze bevinding. Naarmate het schooljaar vordert en de relatie zich versterkt, groeit doorgaans ook het vertrouwen van leerkracht met de betreffende kwetsbare leerling.

Tot slot bleek uit de individuele interviews dat de samenwerkingen met ouders invloed lijken te hebben op de TSE. Wanneer ouders betrokken zijn bij het onderwijs, werd dit als helpend ervaren. Daarentegen werd moeizame communicatie of gebrek aan steun juist als belemmerend werd ervaren. Volgens onderzoek van Bakker et al. (2013) is het van groot belang om de ouders te betrekken bij het onderwijs van hun kind en dat de leraren hierin een grote rol spelen om die ouderbetrokkenheid hoog te houden.

Deelvraag 2, CTE

Uit de resultaten blijkt dat onderwijsprofessionals in het basisonderwijs in zekere mate Collective Teacher Efficacy ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen.

Vertrouwen in teamimpact wordt gevoed door de teamdynamiek, gezamenlijke expertise en de betrokkenheid. Ook de bereidheid om van elkaar te leren lijkt hierin een grote rol te spelen. Een groot en divers team qua ervaring en expertise en een team wat openstaat voor feedback en betrokken is, lijkt een belangrijke invloed te hebben op de CTE. Dit wordt ondersteund door het onderzoek van Vangrieken et al. (2015) waarin het belang van onderlinge betrokkenheid tussen leerkrachten bij kan dragen aan de leerresultaten van leerlingen.

De schoolteams zagen naast de teamkenmerken ook het belang van collectieve samenwerkingen en het samen leren op de leerresultaten van kinderen. Deze bevinding ondersteunt eerder onderzoek van Goddard et al. (2000) en Donohoo et al. (2020), die beweren dat het collectief functioneren van het team impact heeft op leerresultaten en het bieden van de juiste ondersteuning aan kwetsbare leerlingen.

Tevens blijkt dat de gedeelde verantwoordelijkheid structureel terug te komen bij de focusgroepen. De aanwezigheid van structurele formele en informele overlegmomenten binnen het schoolteam blijkt een belangrijke voorwaarde voor het multidisciplinair aanpakken van leerproblemen. Vooral de informele momenten worden door schoolteams al waardevol ervaren omdat hierin feedback en nieuwe inzichten kan worden gedeeld. Deze bevinding sluit aan bij Donohoo (2017), die stelt dat feedback culturen en structurele samenwerking tot de krachtigste invloeden op leerresultaten behoren.

Uit de bevindingen blijkt dat gedeelde verantwoordelijkheid binnen schoolteams nauw samenhangt met een sterke interne dynamiek. Beide teams beschikken over een gemêleerde expertise en kenmerken zich als betrokken en leergierig. Daarnaast dragen korte lijnen met externe ondersteuners bij aan een breed gedragen verantwoordelijkheid. Deze factoren

onderstrepen het belang van een hecht en multidisciplinair team bij het realiseren van effectieve ondersteuning van kwetsbare leerlingen binnen inclusief onderwijs.

Hoewel beide teams geloven in hun collectieve invloed, blijkt dat de praktische uitvoering van gezamenlijke visievorming en structurele reflectie nog niet volledig is gerealiseerd. Zoals Goddard et al. (2007) benadrukken, draagt samenwerking voor onderwijskwaliteit en gedeelde visie bij aan verbeterde leerling resultaten. Tegelijkertijd blijkt uit de resultaten dat deze gedeelde visie weliswaar op papier staat maar in de praktijk nog niet altijd expliciet wordt geuit door sommige teamleden. Volgens Fullan (2007) is dit cruciaal om de uiteindelijke ondersteuning van kwetsbare leerlingen binnen heel de school praktisch vorm te geven.

Een uitdaging die beide focusgroepen benoemen, is het stimuleren van expliciete reflectie op het leerkrachtgedrag zelf. Hoewel er regelmatig wordt gereflecteerd op leerlingen en onderwijs, wordt minder vaak stilgestaan bij de eigen professionele ontwikkeling van de leerkracht en het uiten in de praktijk. Dit sluit aan bij Donohoo et al. (2018) die het belang van collectief en systematisch reflecteren benadrukt. Ook op het niveau van directie zijn de schoolteams van mening meer structurele overlegmomenten te hebben. Opvallend is echter dat de rol van de schoolleider in dit onderzoek minder nadrukkelijk naar voren komt dan in eerder onderzoek (Oosthoek, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Tot slot lijkt de thuissituatie van leerlingen invloed te hebben op de CTE. Wanneer ouders niet ondersteunend zijn en onderwijsdoelen ondermijnen, daalt het gevoel van TSE, vooral bij de minder ervaren leerkrachten. Desondanks blijft binnen het team de overtuiging bestaan dat men, mits goede samenwerking, een verschil kan maken.

Verbinding met inclusief onderwijs

Dit onderzoek laat zien dat de interactie met kwetsbare leerlingen sterk lijkt samen te hangen met de ervaren Teacher Self-Efficacy (TSE) en de Collective Teacher Efficacy (CTE).

De bevindingen in dit onderzoek suggereert niet alleen dat er een mate van onvoorspelbaarheid in het leerlinggedrag is ontdekt, maar ook in de context, namelijk de onderwijssetting. Vooral in combinatie met onvoldoende samenwerking en steun van ouders en collega's lijkt dit een grote invloed te hebben op de TSE en CTE. Deze samenwerking tussen de school en ouders is niet altijd vanzelfsprekend goed lopend en kan zowel versterkend als belemmerend zijn. Deze bevinding sluit aan bij het onderzoek van Hoover-Dempsey et al. (2005) die aantonen dat positief oudercontact leidt tot betere leeruitkomsten van leerlingen en een hoger competentie gevoel van leerkrachten. Dit sluit overigens ook aan bij de Friedman & Kass (2002) en het model van Bronfenbrenner (1994) die stelt dat de interactie tussen de school en het gezin invloed hebben op de ontwikkeling van het kind.

Dit roept de vraag op hoe de scholengemeenschap en de onderwijsstructuren beter ondersteund kunnen worden om leerkrachten de nodige middelen en vaardigheden te bieden om effectief om te gaan met deze complexiteit en onvoorspelbaarheid. Dit geldt eveneens voor de praktische uitvoering van de gedeelde visie die door de hele school breed moet worden gedragen. Als de gedeelde visie niet voor iedereen helder is, kan dit gevolgen hebben op de TSE en CTE.

De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat een sterke CTE een belangrijk mechanisme is om de negatieve effecten van onvoorspelbaarheid en complexiteit te verminderen. Het versterken van TSE vereist echter systematische aandacht voor het delen van kennis, reflecteren op eigen handelen en samenwerking: leerkrachten kunnen beter omgaan met de complexiteit van leerlingen als ze zich ondersteund voelen door hun collega's, ouders en de bredere schoolomgeving.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag '*Hoe ervaren leerkrachten hun Teacher Self-Efficacy in de interacties met kwetsbare leerlingen, en hoe verschillen deze ervaringen tussen leerkrachten in bepaalde situaties?*' kan worden geconcludeerd dat de

onvoorspelbaarheid in leerlinggedrag en de onderwijssetting centrale factoren zijn die de Teacher Self-Efficacy beïnvloeden. Het versterken van de CTE blijkt daarin een krachtig mechanisme om negatieve effecten te verminderen, maar vraagt om systematische waarborging van reflectie, gedeelde visie en structurele samenwerking.

De bevindingen uit dit onderzoek benadrukken de uitdagingen die leerkrachten en schoolteams ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen binnen het inclusief onderwijsmodel. De kwalitatieve benadering maakte het mogelijk om rijke data te verzamelen, met zowel individuele als gezamenlijke perspectieven – inzichten die waarschijnlijk niet zouden zijn verkregen via uitsluitend een vragenlijst.

Beperkingen en aanbevelingen

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten heeft opgeleverd in factoren die mogelijk samenhangen met TSE en CTE, zijn er enkele beperkingen die de interpretatie en generaliseerbaarheid beïnvloeden. De kwalitatieve benadering gaf een verdieping aan het bredere onderzoeksproject, waar voorheen alleen vragenlijsten en interviews werden gebruikt. Echter, tijdens de focusgroepen kan er sprake zijn geweest van sociaal wenselijk gedrag. Deelnemers voelden zich mogelijk geremd om kritische of kwetsbare ervaringen te delen in aanwezigheid van collega's, wat de interne betrouwbaarheid beperkt (Patton, 2015). Hoewel groepsinteractie waardevolle inzichten in gedeelde percepties over CTE bood, kan dit de validiteit van individuele meningsvorming verminderen. Voor toekomstig onderzoek kan het raadzaam zijn om deze invloeden te ondervangen met triangulatie of aanvullende interviews te houden bij dezelfde steekproef.

Het onderzoek kleinschalig door beperkte beschikbaarheid, waardoor minder focusgroepen konden plaatsvinden dan beoogd (Hennink et al., 2010). Desondanks leverden deze groepen waardevolle inzichten op als basis voor uitgebreider onderzoek. Voor toekomstige studies wordt een grotere steekproef aanbevolen, met aandacht voor kenmerken

zoals ervaring, type onderwijs en regio. Daarnaast suggereert het onderzoek dat een divers team de CTE kan versterken wat nader onderzoek vereist.

Tot slot betreft de steekproef uit de individuele interviews een homogene populatie: de meeste deelnemers waren startende leerkracht (n=7, 0-3 jaar ervaring) en afkomstig uit Noord-Nederland. Daardoor blijven perspectieven van ervaren leerkrachten en andere regio's in Nederland mogelijk onderbelicht, wat de betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen beperkt. Een bredere, meer diverse steekproefpopulatie is voor toekomstig onderzoek wenselijk om generaliseerbaarheid te vergroten (Creswell, 2014).

Aanbevelingen voor in de praktijk

De inzichten uit dit onderzoek leveren een waardevolle wetenschappelijke bijdrage aan de ondersteuning van kwetsbare leerlingen en vergroten de kennis over zowel de individuele als collectieve Teacher Self-Efficacy.

Uit de individuele interviews blijkt dat leerkrachten vooral buiten de klas – zoals het schoolplein, in de gangen of tijdens overgangsmomenten – een lager gevoel van TSE ervaren. Deze situaties kenmerken zich door minder structuur en onvoorspelbaarheid, wat het gevoel van controle vermindert. Daarnaast speelt de druk om aandacht goed te verdelen een grote rol. Om leerkrachten hierin beter te kunnen ondersteunen, is diepgaandere analyse van de gehele schoolomgeving noodzakelijk. Binnen inclusief onderwijs waarin leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften gezamenlijk onderwijs volgen, is het essentieel om ook buiten het klaslokaal effectieve interventies te ontwikkelen. Het is op basis van dit onderzoek van belang dat leerkrachten passende ondersteuning ontvangen, bijvoorbeeld door de inzet van een vaste onderwijsassistent of leerkrachtondersteuner. Dit stelt hen in staat om de controle te behouden en hun aandacht evenwichtig over de leerling te verdelen.

Dit onderzoek heeft ook de impact van de ouderbetrokkenheid in het licht gebracht. Vanuit de resultaten wordt aangeraden om vervolgonderzoek te richten op de veranderende dynamiek binnen de ouder-leerkracht-leerling relatie in het kader van inclusief onderwijs.

Scholen zouden daarnaast structurele reflectie momenten moeten organiseren waarin leerkrachten en andere deelnemers van het schoolteam gezamenlijk reflecteren op hun eigen handelen, niet alleen op leerlinggedrag. Dit bevordert de professionele groei van het team maar ook het belang van collectief leren zoals Donohoo et al. (2018) beschrijft. Tevens kan een goed functionerend netwerk van intern begeleiders en ondersteunend personeel binnen de school hieraan bijdragen

De schoolvisie dient daarnaast niet alleen op papier te staan, maar moet ook in de praktijk concreet naar voren komen vanuit het hele schoolteam. Fullan (2007) stelt dat gedeelde visie alleen effect heeft als het vertaald wordt in het dagelijks handelen. Het is dan ook van belang dat scholen tijd en ruimte creëren om de schoolvisie samen te bespreken en concretiseren.

De kracht van inclusief onderwijs schuilt niet alleen in de bekwaamheid van de individuele leerkracht, maar in het gedeelde vertrouwen, de collegiale samenwerking en collectieve veerkracht van het schoolteam, zodat iedere kwetsbare leerling de ondersteuning krijgt die hij of zij echt nodig heeft.

Literatuurlijst

- Anderson, C.M., Summers, K.H., Kopatich, R.D. & Dwyer, W.B. (2023).
Collective Teacher Efficacy and Its Enabling Conditions: A Proposed Framework for
Influencing Collective Efficacy in Schools. *AERA Open*, 9(1).
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and
student achievement*. Longman Publishing Group.
- Bakker, J.T.A., Denessen, E J.P.G., Dennissen, M.H.J., & Oolbekkink-Marchand, H.W.
(2013). Lera- ren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van
ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Nijmegen:
Behavioural Science Institute, Radboud Docenten Academie & Radboud Universiteit
Nijmegen.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human
behavior* (pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control. New York. NY: W.H Freeman.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' Self-Efficacy: The Role of Personal
Values and Motivations for Teaching. *Frontiers in
Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Bolhaar, J., Houkes-Hommes, A., Van Der Ven, K. (2018, 6 juni). Bewezen (in)effectieve
maatregelen tegen leerachterstanden in het primair onderwijs. In *CPB
Achtergronddocument*. [https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-
Achtergronddocument-6jun2018-Bewezen-in-effectieve-maatregelen-tegen-
leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs.pdf](https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/CPB-Achtergronddocument-6jun2018-Bewezen-in-effectieve-maatregelen-tegen-leerachterstanden-in-het-primair-onderwijs.pdf)
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How
Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382>

- Brands, N., & Schyns, V. (2025, 31 maart). Meer zorgleerlingen en thuiszitters door wet die dat moest terugdringen. *Follow The Money - Platform Voor Onderzoeksjournalistiek*. https://www.ftm.nl/artikelen/waarom-de-wet-passend-onderwijsdefinitiefmisluktis?utm_source=upday&utm_medium=social&utm_campaign=PassendOnderwijs&share=wDhXJ%2FSZztC4N3tb%2FOWW%2BtEYgtSNaUXzyG2eR5BJUQWUc7nbsYvcA6ewcEIQfFM%3D
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic abalysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 1-41. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Burns, A. & Bush, R. (2003). *Marketing Research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Buyse, E., & Koomen, H., & Verschueren K. (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*, Hoofdstuk 14: Interacties tussen leerkrachten en leerlingen (pp. 231-245). AntwerpenApeldoorn: Garant.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *J. Sch. Psychol.* 44, 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: self-determination in personality. *J. Res. Pers.* 19, 109–134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6

- Donohoo, J. (2017). Collective teacher efficacy research: Implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 101–116.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2016-0027>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). *Collective teacher efficacy: A synthesis of the international evidence*. *Review of Educational Research*, 88(4), 556-590.
<https://doi.org/10.3102/0034654318768300>
- Donohoo, J., O’Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation or the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1). <https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2019-0020>
- Duo Onderwijsonderzoek & Advies. (z.d.). Rapport Werkdruk PO of VO schooljaar 2023-2024. In *Duo-onderwijsonderzoek.nl*. DUO Onderwijsonderzoek & Advies.
Geraadpleegd op 21 mei 2025, van <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/rapport-werkdruk-po-of-vo-schooljaar-2023-2024/>
- Eels, R. (2011). *Meta-Analysis of the Relationship Between Collective Teacher Efficacy and Student Achievement*. Doctoral dissertation Loyola University Chicago.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4de editie). Teachers College Press. <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of teacher and collective efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. doi:10.1016/S0742-051X(01)00032-4
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record The Voice Of Scholarship in Education*, 109(4), 877–896. <https://doi.org/10.1177/016146810710900401>
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *American Educational Research Association*, 33(3), 3-13.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Inspectie van het Onderwijs. (2020, 16 september). *Meer nodig dan een bevlogen docent voor kwetsbare groepen leerlingen en studenten*. Nieuwsbericht | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2020/09/16/meer-nodig-dan-een-bevlogen-docent-voor-kwetsbare-groepen-leerlingen-en-studenten>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). Technisch rapport - Gevolgen van 16 maanden corona voor het primair onderwijs. In *Onderwijsinspectie.nl*. Ministerie van OCW.
- Geraadpleegd op 25 februari 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona->

onderzoeken/documenten/rapporten/2021/10/12/technisch-rapport-primair-onderwijs-
16-maanden-corona

- Jopling, M., & Vincent, S. (2015). Vulnerable children: Needs and provision in the primary phase. Cambridge Primary Review Trust.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teacher' Self-Efficacy and Job Satisfaction: teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3)741-756
- Klassen, R., & Chiu, 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.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Koomen, H., Pianta, R., & Verschuren, K. (2007). LLRV: Leerling leerkracht relatievragenlijst. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kupers, E., Loopers, J., Albers, C., Bakker, A., & Minnaert, A. (2023). An experience sampling study on the links between daily teacher self-efficacy, need-supportive teaching and student intrinsic motivation. *Frontiers in Psychology*, 14, 1159108.
- 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>
- Maes, I., Mertens, L., Poppe, L., Crombez, G., Vetrovsky, T., Van Dyck, D. (2022). The Variability of emotions physical complaints, interaction, and self-efficacy: an ecological momentary assesment study in older adults. *Peer J* 10:e13234
<https://doi.org/10.7717/peerj.13234>
- Merrell, K. W. (1999). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019, 13 september). *Leraar zijn*. Advies |Onderwijsraad.nl <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/03/07/leraar-zijn>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 24 juli). *Inclusief onderwijs in 2035*. Inclusief Onderwijs Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/inclusief-onderwijs-in-2035>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (z.d). *Hulp aan kwetsbare basisschoolleerlingen kon effectiever tijdens de coronacrisis*. Onderzoeken Naar de Effecten van de Coronacrisis op het Onderwijs | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/gevolgen-van-16-maanden-corona-voor-het-onderwijs/gevolgen-primair-onderwijs/hulp-aan-kwetsbare-leerlingen-kon-effectiever>
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A. & De Mulder, E.K. (1997) Q-Sort Assessment of Child– Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool, Early Education and Development, 1(1), 27-39.
- 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.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. Psychology in the Schools, 41, 751–762. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20015>.

- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Wat speelt er rond inclusief onderwijs?* Geraadpleegd op 24 februari van| <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-speelt-er-rond-inclusief-onderwijs>
- Onderwijsraad (2019, 13 september). *Leraar zijn. Advies*
|Onderwijsraad.nl <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/03/07/leraar-zijn>
- Oosthoek, B. W. (2017). De invloed van interne feedback op de mate van self-efficacy van leerkrachten. *Erasmus Universiteit Rotterdam*. <https://thesis.eur.nl/pub/41948/361492bo.pdf>
- Patton, M. (2015) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- PO-raad (2020, 6 april). *Het bereiken van kwetsbare kinderen*. Geraadpleegd op 18 februari 2025, van <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/passend-onderwijs/het-bereiken-van-kwetsbare-kinderen>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective Teacher–Student Relationships and Students' Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Update and Test of the Mediating Role of Engagement. *School Psychology Review*, 46, 239-261. doi:10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
- Sandbergh, J. (1997) Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212. doi: 10.1080/0729436970160207
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and

- Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029- 1038.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2016) Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. doi: 10.4236/ce.2016.713182.
- Smeets, E., Veen, I., Derriks, M., & Roeleveld, J. (2007). Zorgleerlingen en leerlingenzorg op debasisschool.SCO-Kohnstamm.Instituut.
<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/211468/rapport-r1733.pdf?sequence=1&isAllowed=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 2025, van <https://www.hanze.nl/nl/onderzoeken/centers/centre-of-expertise-healthy-ageing/projecten/interacties-in-de-klas-en-mentale-gezondheid-van-kwetsbare-leerlingen>
- 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
- Strauss, A. & Corbin, J.M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17. 783 – 805
https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: a systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. doi:10.1016/j.edurev.2015.04.002.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005) Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192–204. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-008-9034-x>.
- Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. (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., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter-and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56.
- Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/edu0000106
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. doi:10.3102/0034654315626801

Bijlagen

Bijlage 1. *Interview leidraad fase 2 individuele interviews*

Interviewleidraad - Deel II Individueel interview leerkrachten

Introductie

Goedendag en nogmaals hartelijk dank voor uw bereidheid om deel te nemen aan dit individuele interview. Dit interview maakt deel uit van het onderzoek 'Interacties in de klas en de mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen' dat gericht is op het begrijpen van de ervaringen en uitdagingen van leerkrachten bij het werken met kwetsbare leerlingen in het basisonderwijs. We willen graag meer inzicht krijgen in wat leerkrachten ervaren in hun interacties met kwetsbare leerlingen in hun klas.

De verschillende verhalen bundelen we uiteindelijk tot een **ervaringsverhalenboek**. Dit verhalenboek wordt gebruikt voor onder andere studenten in de hoofdfase van de Pabo, pas afgestuurde studenten in het werkveld, docenten/begeleiders binnen SO&P die de verhalen kunnen gebruiken in de begeleiding van studenten/nieuwe collega's.

Het boek draagt bij aan het gevoel van erkenning en herkenning bij toekomstige leerkrachten die tegen nieuwe situaties aan zullen lopen waarin zij (nog niet) voldoende zelfvertrouwen ervaren en wat daarbij succesfactoren en wenselijke behoeften waren. Docenten op de pabo kunnen de verhalen goed gebruiken in het begeleiden van studenten richting de afstudeerfase en nadien. Het mogen tonen van kwetsbaarheid in je rol als professional wordt ook door dit boek naar voren gebracht. En sterker nog, dat het tonen en onderzoeken van eigen kwetsbaarheid als leerkracht bijdraagt aan het begeleiden en ondersteunen van kwetsbare leerlingen.

Drie onderdelen

Het interview bestaat uit drie verschillende onderdelen. Voorafgaand stellen wij u een aantal vragen om achtergrondinformatie op te halen en uw definitie van kwetsbaarheid te bespreken. Daarna begint de kern van het interview. Allereerst zullen we u een aantal vragen stellen over wat u al doet in uw handelen m.b.t. kwetsbare leerlingen (**krachten; deel I**). Zo zijn wij onder andere benieuwd wat al goed loopt in uw huidige aanpak. Vervolgens stellen wij u een aantal vragen over wat u graag zou willen verbeteren of veranderen in uw aanpak bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen (**behoeften; deel II**) en tot slot een aantal vragen over wat u nodig heeft om dit te kunnen doen (**versterkers; deel III**).

Privacy en gegevens bescherming

Om uw privacy te waarborgen, zullen we ervoor zorgen dat alle persoonlijke gegevens die tijdens dit interview worden gedeeld, zorgvuldig worden geanonimiseerd. Dit betekent dat alle informatie die u verstrekt, zoals uw naam, de naam van uw school of andere persoonlijk identificeerbare gegevens, zal worden verwijderd of aangepast om ervoor te zorgen dat uw identiteit niet kan worden achterhaald.

Verder willen we u vragen om mondeling toestemming te geven voor het opnemen van dit interview. Uiteraard zal ook deze opname strikt vertrouwelijk worden behandeld en alleen worden gebruikt voor de doeleinden van ons onderzoek. Geeft u hierbij stemming voor het opnemen van dit interview?

(geven van de informatiebrief en ze het informed consentformulier laten tekenen vóór start interview)

Achtergrondinformatie (deze vragen stellen indien géén deelname aan fase 1 van het onderzoek)

Om allereerst goed begrip te krijgen van uw achtergrond en ervaring als leerkracht in het basisonderwijs, stellen we u enkele vragen over uw opleiding, eventuele certificaten en professionele geschiedenis. Uw antwoorden zullen ons helpen om een beter beeld te krijgen van uw expertise.

Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht in het basisonderwijs?

- ... jaar
- Ik volg momenteel nog de opleiding tot leerkracht basisonderwijs

Wat is uw vooropleiding? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- Reguliere PABO
- Versnelde PABO
- Academische PABO
- Programma voor zij-instromers
- Anders (bijv. Een bepaalde HBO/WO master), namelijk: _____

Welke groep(en) geeft u momenteel les? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- Groep 1
- Groep 2
- Groep 3
- Groep 4
- Groep 5
- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8
- Overig, specificeer hier: _____

In welke provincie bent u momenteel werkzaam? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)
(Groningen, Friesland, Drenthe, Overijssel, Flevoland, Gelderland, Utrecht, Noord-Holland, Zuid-Holland, Zeeland, Noord-Brabant, Limburg)

Bent u werkzaam op een school in een stedelijk gebied of een landelijk gebied? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- Stedelijk gebied
- Landelijk gebied

Bent u werkzaam in het Regulier Basisonderwijs (niet-SBO), Speciaal Basisonderwijs (SBO) of Speciaal Onderwijs (SO)? (Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- Regulier Basisonderwijs (niet-SBO)
- Speciaal Basisonderwijs (SBO)
- Speciaal Onderwijs (SO)

Adaptieve vraag: Kunt u aangeven in welke sector van het speciaal onderwijs (SO) u specifiek werkt?

- Cluster 1: Leerlingen met visuele en/of auditieve beperkingen
- Cluster 2: Leerlingen met communicatieve en/of ernstige spraak- en taalproblemen
- Cluster 3: Leerlingen met lichamelijke en/of meervoudige beperkingen
- Cluster 4: Leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische stoornissen
- Anders, namelijk: _____

Kwetsbaarheid

De volgende vraag gaat over de definitie van kwetsbaarheid. 'Kwetsbaarheid' is een breed begrip waar de laatste jaren veel aandacht voor is. Maar wat is kwetsbaarheid nu eigenlijk voor leerkrachten in het basisonderwijs? Dat is een vraag die, verrassend genoeg, nog niet uitvoerig is onderzocht.

Daarom willen we van u, de leerkracht, leren wat kwetsbaarheid betekent in uw context, op basis van uw ervaringen en inzichten. Samen kunnen we een meer complete definitie vormen, gebaseerd op de kern van kwetsbaarheid in het basisonderwijs.

Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling?

Antwoord: _____

Deel I: Wat doet u al (krachten)

Beschrijving van een kwetsbare leerling uit uw klas (deze vragen ook stellen indien deelname aan fase 1 van het onderzoek; benadrukken dat we nu meer de diepte ingaan door concrete situaties te schetsen)

De volgende vragen gaan over een specifieke leerling uit uw klas die u als kwetsbaar beschouwt. We vragen u nu om één specifieke leerling uit uw huidige klas(sen) in gedachten te nemen, die in uw ogen het meest kwetsbaar is. Noem in uw beschrijving geen naam van de leerling.

1. Waarom ziet u deze leerling als kwetsbaar?
2. Kunt u een duidelijke beschrijving geven van de leerling en zijn/haar gedrag in de klas?
 - a. Tijdens de klassikale instructie?
 - b. Tijdens het zelfstandig werken?
 - c. Tijdens de overgangsmomenten?
3. Wat zet u momenteel in de klas al in ter ondersteuning van deze leerling?
4. **Concrete situaties lage en hoge TSE:** Het vertrouwen van u als leerkracht in uw vermogen om effectief te reageren op situaties in de klas en positief gedrag en leeruitkomsten bij leerlingen te beïnvloeden wordt 'Teacher Self-Efficacy' genoemd. Wij zijn benieuwd naar het gevoel van Teacher Self-Efficacy dat u bij deze leerling ervaart in verschillende situaties.

Concrete situatie 1 – Hoog gevoel van TSE

Deze leerling vertoont mogelijk opvallend gedrag in de klas. Dit betreft gedrag wat in de beleving van u als leerkracht opvalt. Kunt u een specifieke situatie beschrijven waarin u zich zeer bekwaam voelde (hoog gevoel van TSE) om effectief te reageren op het opvallende gedrag van deze leerling?

- Wat was de leerling op dit moment specifiek aan het doen, wat gebeurde er etc.
1. **Aanpak:** Hoe bent u omgegaan met dat wat u opviel in het gedrag bij deze leerling?
 2. **Reactie van de leerling:** Wat was de leerling zijn/haar gedrag na uw aanpak?
 3. **Vervolgacties:** Heeft u ook verdere stappen ondernomen na uw initiële reactie op het gedrag van de leerling?
 4. **Resultaten:** Wat waren de resultaten van uw aanpak?
 - Heeft u veranderingen gezien in het gedrag of de betrokkenheid van de leerling door uw aanpak?

- Welke factoren droegen bij aan uw gevoel van zekerheid (hoog gevoel van TSE)?

Concrete situatie 2 – Laag gevoel van TSE

Kunt u ook specifieke situatie beschrijven waarin u zich minder bekwaam voelde (laag gevoel van TSE) om effectief te reageren op het opvallende gedrag van deze leerling?

- Wat was de leerling op dit moment specifiek aan het doen, wat gebeurde er etc.
5. **Aanpak:** Hoe bent u omgegaan met dat wat u opviel in het gedrag bij deze leerling?
 6. **Reactie van de leerling:** Wat was de leerling zijn/haar gedrag na uw aanpak?
 7. **Vervolgacties:** Heeft u ook verdere stappen ondernomen na uw initiële reactie op het gedrag van de leerling?
 8. **Resultaten:** Wat waren de resultaten van uw aanpak?
 - Heeft u veranderingen gezien in het gedrag of de betrokkenheid van de leerling?
 - Welke factoren droegen bij aan uw gevoel van onzekerheid (laag gevoel van TSE)?

Deel II: Wat zou u willen doen (behoeften)

1. **Verbeteren/veranderen huidige aanpak:** Wat zou u graag willen verbeteren of veranderen in uw huidige aanpak bij het ondersteunen van deze leerling (in de klas)?
 - *Zijn er bijvoorbeeld specifieke gebieden waarvan u denkt dat u uw aanpak kunt verbeteren? Bijvoorbeeld in termen van preventie, interventie of follow-up?*
2. **Doelen:** Wat hoopt u als leerkracht bij deze leerling te bereiken in de toekomst (doelen/ambities)?

Deel III: Wat heeft u daarvoor nodig (versterkers)

Om uw vermogen te versterken bij het bieden van effectieve ondersteuning aan deze kwetsbare leerling, verkennen we verschillende *externe* bronnen van ondersteuning die u kunt inzetten (versterkers). We willen inzicht krijgen in hoeverre u deze versterkers momenteel al inzet en waar eventuele hiaten of behoeften liggen.

- **Scholing/professionele ontwikkeling:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van scholing of professionele ontwikkeling met betrekking tot het ondersteunen van deze kwetsbare leerling?
 - *Hoe ziet deze scholing/professionele ontwikkeling eruit? Welke trainingen, cursussen of ontwikkeltrajecten heeft u al gevolgd die relevant zijn voor het ondersteunen van deze leerling?*
 - Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?
 - *Zijn er specifieke soorten scholing of professionele ontwikkeling die u nog zou willen volgen, zoals trainingen over gedragsmanagement, inclusief onderwijs, specifieke leerbehoeften, etc.?*
- **Ondersteuning van experts/specialisten:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van ondersteuning van experts of specialisten bij het begeleiden van deze kwetsbare leerling?

- *Hoe ziet deze ondersteuning van experts/specialisten eruit? Heeft u bijvoorbeeld contact met gedragsdeskundigen, psychologen, of andere specialisten? Zo ja, welke ondersteuning bieden zij u?*
- Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?
 - *Zou u graag meer of andere vormen van specialistische ondersteuning willen ontvangen? Zijn er specifieke experts of specialisten die u zou willen inschakelen?*
- **Samenwerking met collega's:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van samenwerking met collega's bij het ondersteunen van deze kwetsbare leerling?
 - *Hoe ziet deze samenwerking eruit? Bespreekt u de situatie bijvoorbeeld in teamoverleggen, of werkt u samen met collega's om strategieën te ontwikkelen?*
 - **Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?**
 - *Zou u meer samenwerking willen met collega's? Zo ja, welke vorm van samenwerking zou u helpen bij het ondersteunen van deze leerling?*
- **Begeleiding/ondersteuning van schoolleiders:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van begeleiding of ondersteuning van de schoolleider bij het ondersteunen van deze kwetsbare leerling?
 - *Hoe ziet deze begeleiding/ondersteuning eruit? Heeft de schoolleider u bijvoorbeeld advies gegeven of middelen aangereikt om de leerling beter te ondersteunen?*
 - Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?
 - *Wat zou u van de schoolleider willen ontvangen om beter te kunnen omgaan met de behoeften van deze leerling?*
- **Begeleiding/ondersteuning van de intern begeleider:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van begeleiding of ondersteuning van de intern begeleider bij het ondersteunen van deze kwetsbare leerling?
 - *Hoe ziet deze begeleiding/ondersteuning eruit? Is de intern begeleider bijvoorbeeld betrokken bij het opstellen van plannen of het geven van advies voor deze leerling?*
 - Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?
 - *Zou u meer begeleiding of ondersteuning van de intern begeleider willen? Zo ja, welke vorm van begeleiding zou nuttig zijn?*
- **Oudercontact:**
 - In hoeverre maakt u momenteel gebruik van oudercontact bij het ondersteunen van deze kwetsbare leerling?
 - *Hoe ziet dit oudercontact eruit? Heeft u bijvoorbeeld regelmatig contact met de ouders over de voortgang en uitdagingen van deze leerling?*
 - Wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?
 - *Zou u meer oudercontact willen? Wat verwacht u van dit oudercontact om de leerling beter te ondersteunen in de klas?*
- **Zijn er nog andere versterkers die u momenteel inzet ter ondersteuning van deze leerling?**
 - En: wat zijn de hiaten of behoeften op dit gebied?

Ideale onderwijssituatie schetsen

Ter afsluiting willen we graag samen met u uw ideale onderwijssituatie schetsen. Als u de

ongelimiteerde mogelijkheden zou hebben om deze specifieke kwetsbare leerling te ondersteunen. Hoe ziet deze onderwijssituatie er dan uit?

Afsluiten interview: Nogmaals bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek. Uw input draagt bij aan het vergroten van ons begrip en het verbeteren van de ondersteuning voor kwetsbare leerlingen in het onderwijs. We kijken ernaar uit om in de toekomst met u te delen wat we hebben geleerd uit dit onderzoek (noteren e-mailadres indien interesse in rapportage resultaten).

Mochten wij nadien nog aanvullende vragen willen stellen wanneer een verhaallijn niet volledig is, gaat u dan akkoord dat wij mail-contact met u opnemen? (noteren e-mailadres).

Bijlage 2. Interview leidraad fase 3 focusgroepen

Interviewleidraad fase 3 – Inzicht in Collective Teacher Efficacy (CTE) middels focusgesprekken

De focusgesprekken

De focusgesprekken zullen gemiddelde 90 minuten duren en worden gevoerd met 3-4 onderwijsprofessionals van één schoolteam. Dit dienen onderwijsprofessionals te zijn die allemaal betrokken zijn bij de ondersteuning van een specifieke kwetsbare leerling. Bijvoorbeeld de leerkracht(en) van deze leerling, collega leerkrachten uit dezelfde bouw en o.a. de internbegeleider en/of schoolleider.

De gesprekken zijn semigestructureerd en maken deels gebruik van de output van fase 2 van het onderzoek. Het team gaat op basis van een casus rondom een kwetsbare leerling op hun school in gesprek over hun gezamenlijk handelen als team in het ondersteunen van kwetsbare leerlingen, middels vragen uit gevalideerde schalen over Collective Teacher Efficacy (Donohoo et al., 2018; Goddard et al., 2000). Het **doel** van de focusgroepen is om te verkennen in hoeverre onderwijsprofessionals uit één schoolteam Collective Teacher Efficacy ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke aspecten hieraan bijdragen.

Inleiding

1. Welkom en introductie:

- **Welkom en bedankt voor jullie deelname aan deze focusgroep:** Vandaag onderzoeken we samen hoe jullie als team *Collective Teacher Efficacy* (CTE) ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen binnen jullie school. *Collective Teacher Efficacy* is het gedeelde geloof van een team van onderwijsprofessionals in hun vermogen om samen positieve effecten te hebben op het leren en de prestaties van leerlingen (Hattie, 2011). Er is al veel onderzoek gedaan naar factoren die bepalen in hoeverre leerkrachten individueel zelfvertrouwen ervaren in hun omgang met leerlingen, ook wel *Teacher Self-Efficacy* genoemd. Bij de zorg voor kwetsbare leerlingen is echter niet alleen de groepsleerkracht betrokken, maar ook anderen binnen de school. Daarom is niet alleen het individuele zelfvertrouwen van de leerkracht belangrijk, maar juist ook het gezamenlijke vertrouwen van het team om deze leerlingen te ondersteunen. Over dit gedeelde vertrouwen (*Collective Teacher Efficacy*) is momenteel nog weinig onderzoek beschikbaar. We willen daarom graag van jullie horen in hoeverre jullie als team zelfvertrouwen ervaren in het bieden van onderwijs en zorg aan kwetsbare leerlingen, en welke factoren daar volgens jullie aan bijdragen of juist belemmerend werken.
- **Doel van de focusgroep:** Het doel van deze focusgroep is om inzicht te krijgen in de mate waarin jullie als team *Collective Teacher Efficacy* (CTE) ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen binnen de school. We willen begrijpen:
 - Welke factoren bijdragen aan dat gedeelde vertrouwen.
 - Wat mogelijke belemmeringen zijn bij het gezamenlijk bieden van passend onderwijs en zorg.
- De inzichten die we uit dit gesprek halen, zullen bijdragen aan een beter begrip van in hoeverre onderwijsprofessionals uit één schoolteam Collective Teacher Efficacy ervaren bij het ondersteunen van kwetsbare leerlingen en welke aspecten hieraan bijdragen.
- **Toestemming voor opname:** We willen graag dit gesprek opnemen zodat we de informatie later kunnen analyseren. Alles wat hier wordt gedeeld, wordt geanonimiseerd. Is iedereen akkoord?

Deel 1: Verkenning van de casus:

- Zoals in de informatiebrief is aangegeven, was het idee dat jullie van tevoren gezamenlijk hebben nagedacht over een casus van een kwetsbare leerling op jullie school. Deze kwetsbare leerling heeft een extra ondersteuningsbehoefte en jullie zijn allemaal betrokken geweest bij deze casus. **Is dit gelukt en kunnen jullie allereerst deze casus toelichten?**
- **Welke specifieke uitdagingen speelden een rol in deze casus?** (bijvoorbeeld gedrag, thuissituatie, leerprestaties, sociaal-emotionele ontwikkeling)
- **Wat was jullie eigen rol bij het ondersteunen van deze leerling?** Hoe zag deze ondersteuning eruit?
- **Welke stappen hebben jullie ondernomen om de leerling te ondersteunen?** Wat gebeurde er toen?
- **Hoe hebben jullie onderling samengewerkt bij deze casus?** Welke afstemming vond er plaats met bijvoorbeeld collega's (uit dezelfde bouw), de lb'er, de directie, ouders of experts?
- **Wat waren de resultaten van de geboden ondersteuning?** In hoeverre is de situatie van de leerling verbeterd?
- **Wat hebben jullie geleerd van deze casus?** Wat zouden jullie in een vergelijkbare situatie anders doen?

Deel 2: Verkenning van Collective Self-Efficacy

We willen u een paar stellingen voorleggen om in gesprek te gaan over de mate waarin u bij deze leerling als team het vertrouwen had dat jullie deze leerling goed konden ondersteunen. De geselecteerde stellingen zijn gebaseerd op de schaal van Collective Teacher-Efficacy (Goddard et al., 2000 – vraag 1 t/m 5) en van Donohoo et al. (2018 – vraag 6 t/m 10). Beoordeel eerst individueel hoe je collectieve effectiviteit ervaart in deze casus en vervolgens als team. Dit doe je door onderstaande stellingen op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 5 (volledig eens) te scoren (Bijlage III). Jullie bepalen vervolgens als team een gemiddelde score per stelling en bespreken eventuele leer- en verbeterpunten.

A. Vertrouwen in teamimpact

Het geloof van het team in hun gezamenlijke vermogen om de leerprestaties van een specifieke kwetsbare leerling te verbeteren.

1. Wij geloven dat we als team in staat zijn om het leren van deze kwetsbare leerling effectief te ondersteunen.

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

- Waarom hadden jullie hier wel of geen vertrouwen in?
- Welke factoren hebben hier volgens jullie aan bijgedragen?
- Welke behoeften hadden jullie om dit vertrouwen te vergroten? Zijn deze vervuld?

2. Wij kunnen deze leerling helpen succesvol te zijn, zelfs als de thuissituatie weinig ondersteuning biedt.

☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5

- Waarom dachten jullie dat succes voor deze leerling wel of niet haalbaar was?
- Welke aanpakken hebben hier volgens jullie geholpen of ontbraken juist?
- Welke extra ondersteuning zou nog nodig zijn geweest?

3. Wij hebben invloed op het verbeteren van de motivatie van deze leerling. ☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom hadden jullie wel of geen vertrouwen in deze invloed?
- Wat werkte volgens jullie wel of juist niet om de motivatie te verbeteren? ○ Wat zouden jullie anders willen proberen?

4. Wij zijn in staat om leerproblemen van deze leerling effectief aan te pakken. ☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom dachten jullie hier wel of niet effectief in te zijn?
- Welke ondersteuning of middelen waren cruciaal?
- Zijn er leerproblemen waar jullie als team nog onvoldoende grip op kregen.

5. Wij geloven dat onze inspanningen een groot verschil maken in het leerproces van deze leerling.

☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom denken jullie dat jullie inspanningen wel of niet het verschil hebben gemaakt? ○ Welke aanpakken bleken het meest effectief?
- Welke behoeften zijn er om de impact verder te vergroten?

B. Effectieve teamprocessen

De processen binnen het team bij het ondersteunen van een specifieke kwetsbare leerling, zoals samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en professionele groei.

6. Wij voelen ons gezamenlijk verantwoordelijk voor het succes van deze kwetsbare leerling.

☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom voelde het team zich hier wel of niet gezamenlijk verantwoordelijk voor? ○ Welke gezamenlijke acties hebben bijgedragen aan deze verantwoordelijkheid?
- Mist er nog iets om deze gezamenlijke verantwoordelijkheid beter te dragen?

7. Ons team werkt effectief samen om leerdoelen voor deze leerling te bereiken. ☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom verliep de samenwerking wel of niet effectief?
- Wat werkte goed in de samenwerking?
- Welke ondersteuning of structuur zou de samenwerking verder verbeteren?

8. Wij leren van elkaar en passen nieuwe inzichten toe om deze leerling beter te ondersteunen.

☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom werd er wel of niet van elkaar geleerd?
- Welke inzichten bleken waardevol?
- Welke kennis of expertise ontbreekt nog in het team?

9. Wij delen een gemeenschappelijke visie op de ondersteuning die deze leerling nodig heeft.

☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom is deze gemeenschappelijke visie er wel of niet? ○ Hoe heeft deze visie bijgedragen aan de ondersteuning? ○ Wat zou helpen om de visie nog beter te aligneren?

10. Wij reflecteren als team op onze aanpak om continu te verbeteren in de ondersteuning van deze leerling.

☐1☐2☐3☐4☐5

- Waarom vond deze reflectie wel of niet voldoende plaats?
- Welke inzichten kwamen uit de reflectie naar voren?
- Welke vervolgstappen zouden de ondersteuning verder verbeteren?

Deel Afsluiting

3: afsluiting en dankwoord

- Wij doen dit interview voor het eerst; missen we nog een belangrijk aspect van jullie samenwerking dat essentieel is voor jullie gevoel van Collective Teacher Efficacy in het ondersteunen van kwetsbare leerlingen?

Dankwoord

Bedankt voor jullie waardevolle bijdragen. Jullie input zal bijdragen aan ons onderzoek en ons helpen beter te begrijpen hoe teams in het onderwijs samen effectiever kunnen worden in het ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Wij sturen na afloop een verslag van dit interview naar jullie op, dat jullie kunnen gebruiken ter reflectie en als leidraad voor verdere professionalisering binnen het team. Mochten er nog vragen of aanvullingen zijn, neem dan gerust contact met ons op. We waarderen jullie inzet en betrokkenheid enorm!

Bijlage I: Mogelijkheden voor het meten van Collective Teacher Efficacy (CTE) Gevalideerde vragenlijsten

Een van de meest gebruikte methoden om Collective Teacher Efficacy te meten, is het inzetten van gevalideerde vragenlijsten. De Collective Teacher Efficacy Scale (CTE) van Goddard et al. (2000) is een bekend instrument dat wereldwijd wordt toegepast. Deze schaal is gebaseerd op Bandura's (1997) sociaal-cognitieve theorie en meet hoe sterk lerarenteams geloven in hun gezamenlijke vermogen om het leren en de prestaties van hun leerlingen te beïnvloeden. Een recenter instrument is ontwikkeld door Donohoo et al. (2018), dat zich richt op factoren die de ontwikkeling van CTE bevorderen, zoals gezamenlijke besluitvorming, gedeeld leiderschap en professionele samenwerking.

Focusgroepen en interviews

Naast gestandaardiseerde vragenlijsten bieden focusgroepen en interviews waardevolle inzichten in de diepere overtuigingen/ervaringen van leerkrachten. Door middel van groepsgesprekken kunnen leerkrachten reflecteren op hun gezamenlijke succeservaringen, uitdagingen en de factoren die hun gevoel van CTE beïnvloeden (Creswell, 2014; Patton, 2002). Deze methoden helpen om details en situaties te begrijpen die je niet ziet in cijfers. Interviews laten zien wat mensen zelf belangrijk vinden, terwijl focusgroepen laten zien hoe mensen samenwerken en met elkaar praten.

Onze gekozen benadering

We hebben uiteindelijk gekozen voor een combinatie **vragenlijsten** en **focusgesprekken** om Collective Teacher Efficacy (CTE) te meten. We beginnen met het individueel invullen van een vragenlijst, gebaseerd op de methoden van Goddard et al. (2000) en Donohoo et al. (2018). Deze vragenlijsten geven inzicht in hoe leerkrachten hun eigen invloed en de gezamenlijke effectiviteit van het team ervaren (scores van 1 t/m 5). Door deze stap individueel te doen, krijgen we eerlijke en persoonlijke antwoorden, zonder groepsinvloed.

Vervolgens bespreken we de resultaten met alle onderwijsprofessionals gezamenlijk. Dit helpt om de

scores in context te plaatsen, inzichten met elkaar te delen en samen te reflecteren op wat het team versterkt en waar nog groei mogelijk is. In deze gesprekken komen dus niet alleen de resultaten aan bod, maar ook de ervaringen/overtuigingen die hierachter schuilgaan.

Door deze opbouw - eerst individueel meten, daarna samen bespreken - combineren we *'best of both worlds'*. We krijgen zowel objectieve data als waardevolle teamreflecties. Dit zorgt voor een compleet beeld van de CTE én stimuleert een open gesprek binnen het team over samenwerking en gezamenlijke doelen.

Bijlage II: Gevalideerde schalen voor het meten van Collective Teacher Efficacy Schaal I: Collective Teacher Efficacy Scale (CTES) – Goddard et al. (2000)

Deze schaal meet de mate waarin lerarenteams geloven in hun gezamenlijke vermogen om de leerprestaties van leerlingen te verbeteren. De items worden beoordeeld op een Likert-schaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens).

Stellingen:

1. Wij geloven dat we als team in staat zijn om het leren van alle leerlingen effectief te ondersteunen.
2. Wij kunnen leerlingen helpen succesvol te zijn, zelfs als hun thuissituatie weinig ondersteuning biedt.
3. Ons team kan leerlingen helpen bij het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden.
4. Wij hebben invloed op het verbeteren van de motivatie van onze leerlingen.
5. Wij zijn in staat leerproblemen van leerlingen effectief aan te pakken.
6. Wij kunnen leerlingen helpen hun academische potentieel te bereiken, ongeacht hun achtergrond.
7. Wij geloven dat onze inspanningen een groot verschil maken in het leerproces van onze leerlingen.
8. Wij kunnen de prestaties van leerlingen verbeteren, zelfs als ze weinig steun van hun ouders krijgen.
9. Ons team heeft de capaciteit om gedragsproblemen bij leerlingen te verminderen.
10. Wij zijn in staat om de leerresultaten van alle leerlingen te verbeteren, ongeacht hun eerdere prestaties.

Schaal II: Collective Teacher Efficacy Framework – Donohoo et al. (2018)

Donohoo's schaal richt zich meer op de processen binnen teams, zoals samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en professionele groei. Ook hier wordt een Likert-schaal van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens) gebruikt.

Stellingen:

1. Wij voelen ons gezamenlijk verantwoordelijk voor het succes van onze leerlingen.
2. Wij hebben vertrouwen in onze gezamenlijke aanpak en beslissingen.
3. Ons team werkt effectief samen om leerdoelen te bereiken.
4. Wij leren van elkaar en passen nieuwe inzichten toe in onze onderwijspraktijk.
5. Wij bespreken regelmatig de voortgang van onze leerlingen en passen onze aanpak indien nodig aan.
6. Wij delen een gemeenschappelijke visie op goed onderwijs binnen ons team.
7. Wij beschikken over de juiste kennis en middelen om leerlingen effectief te begeleiden.
8. Wij reflecteren als team op onze onderwijspraktijk om continu te verbeteren.

9. Wij ervaren dat onze samenwerking als team bijdraagt aan betere leerresultaten voor kwetsbare leerlingen.
10. Wij stimuleren elkaar om hoge verwachtingen te hebben van alle leerlingen.

Bijlage III: Samengevoegde Schaal Collective Teacher Efficacy

Stellingen Collective Teacher Efficacy (CTE) Score (1 – 5)

Deel I: Vertrouwen in teamimpact

1. Wij geloven dat we als team in staat zijn om het leren van deze kwetsbare leerling effectief te ondersteunen. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

2. Wij kunnen deze leerling helpen succesvol te zijn, zelfs als de thuissituatie weinig ondersteuning biedt. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3. Wij hebben invloed op het verbeteren van de motivatie van deze leerling. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4. Wij zijn in staat om leerproblemen van deze leerling effectief aan te pakken. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5. Wij geloven dat onze inspanningen een groot verschil maken in het leerproces van deze leerling. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Deel 2: Effectieve teamprocessen

6. Wij voelen ons gezamenlijk verantwoordelijk voor het succes van deze kwetsbare leerling. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

7. Ons team werkt effectief samen om leerdoelen voor deze leerling te bereiken. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8. Wij leren van elkaar en passen nieuwe inzichten toe om deze leerling beter te ondersteunen. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9. Wij delen een gemeenschappelijke visie op de ondersteuning die deze leerling nodig heeft. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. Wij reflecteren als team op onze aanpak om continu te verbeteren in de ondersteuning van deze leerling. ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Bijlage IV: Theoretische achtergrond Collective Teacher Efficacy

Theoretische onderbouwing Collective Teacher Efficacy

Er is al veel onderzoek gedaan naar factoren die bepalen in hoeverre leerkrachten individueel zelfvertrouwen ervaren in hun omgang met leerlingen, ook wel Teacher Self-Efficacy (TSE) genoemd.

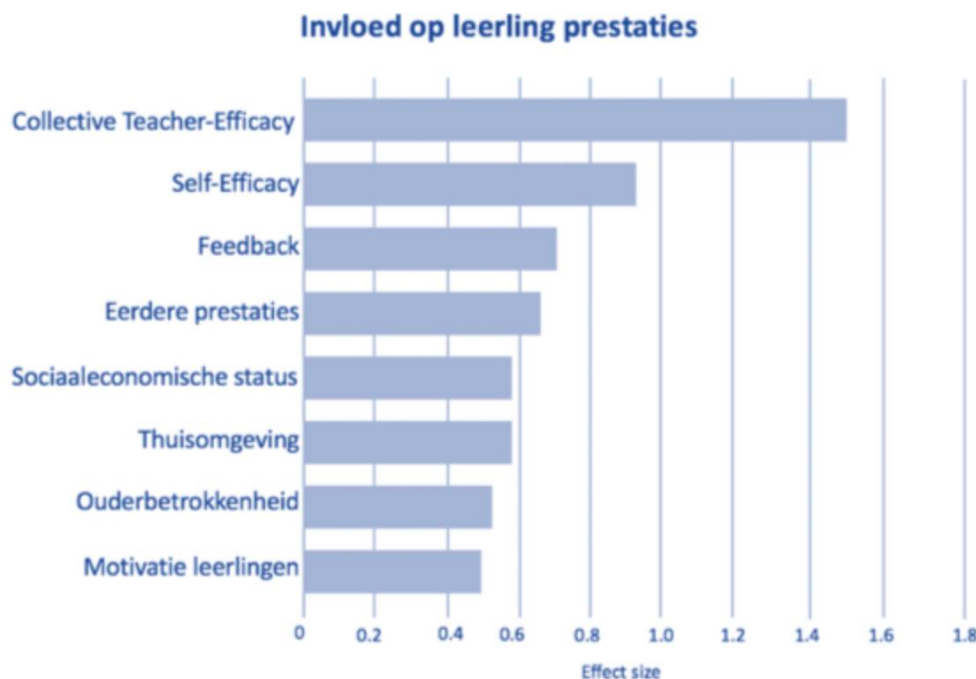
TSE verwijst naar het vertrouwen van een individuele docent in zijn of haar vermogen om effectief les te geven en de prestaties van leerlingen te verbeteren (Bandura, 1997). Dit onderzoek heeft

aangetoond dat TSE een belangrijke voorspeller is van lerarenprestaties en leerlingresultaten. Bij de zorg voor kwetsbare leerlingen is echter niet alleen de groepsleerkracht betrokken, maar ook anderen binnen de school, zoals de intern begeleider en de schoolleider. Daarom is niet alleen het individuele zelfvertrouwen van de leerkracht belangrijk, maar juist ook het gezamenlijke vertrouwen van het team om deze leerlingen te ondersteunen.

Dit gezamenlijke vertrouwen, ook wel Collective Teacher Efficacy (CTE) genoemd, is het gedeelde geloof van een team van onderwijsprofessionals in hun gezamenlijke vermogen om positieve effecten te hebben op de leerprestaties van leerlingen (Hattie, 2011). Het onderzoek van Donohoo et al. (2018) benadrukt dat CTE een van de meest invloedrijke factoren is in het verbeteren van leerlingprestaties, zelfs meer dan sociaaleconomische status of thuissituatie (zie Figuur 1). Wanneer een team ziet dat hun gezamenlijke inspanningen bijdragen aan de vooruitgang van leerlingen, versterkt dit hun motivatie en samenwerking, wat uiteindelijk leidt tot een positieve cyclus van verbetering.

Hoewel veel kennis bestaat over Teacher Self-Efficacy, is er minder onderzoek naar Collective Teacher Efficacy. Terwijl TSE zich richt op het individuele vertrouwen van een leerkracht, gaat CTE over het gezamenlijke vertrouwen binnen een team (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). Hattie (2011) stelt dat CTE zelfs effectiever kan zijn dan individuele lerarenspecificaties, omdat het het team als geheel versterkt, wat resulteert in verbeterde leerlingprestaties.

De focus op CTE biedt waardevolle inzichten in hoe samenwerking en gedeeld vertrouwen binnen een team kunnen bijdragen aan het verbeteren van de leerervaringen van kwetsbare leerlingen. Er is echter nog steeds behoefte aan meer onderzoek naar hoe CTE precies wordt gevormd en hoe het kan worden bevorderd binnen schoolteams.



Geraadpleegde literatuur

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

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). *Collective teacher efficacy: A synthesis of the international evidence. Review of Educational Research, 88*(4), 556-590.
<https://doi.org/10.3102/0034654318768300>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). *Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. American Educational Research Journal, 41*(3), 503-533. <https://doi.org/10.3102/00028312041003503>

Hattie, J. (2011). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Bijlage 3. *Codeerschema individuele interviews*

Hoge TSE			
Hoofthema	Code	Inductief/ deductief	Beschrijving code
Ervaring en kennis	De leerkracht weet uit ervaring welke aanpak werkt	Inductief	De leerkracht heeft dit soort situaties eerder meegemaakt met deze kwetsbare leerling of vergelijkbare leerlingen, waardoor hij/zij weet welk aanpak effectief is.
	Materialen om leerling te ondersteunen	Inductief	De leerkracht gebruikt materialen om de leerling te ondersteunen
	Later in het schooljaar	Deductief	De interactie vindt later in het schooljaar plaats
Klassenmanagement en strategieën + Regie en effectieve aanpak	Aanpak werkt	Inductief	De aanpak van de leerkracht blijkt effectief te zijn voor de kwetsbare leerling
	Afspraken herhalen	Inductief	De leerkracht herhaalt de eerdergenoemde afspraken die zijn gemaakt met de kwetsbare leerling.
	Consequenties stellen	Inductief	De leerkracht spreekt consequenties uit naar de kwetsbare leerling.
	Dicht bij de leerling zitten	Inductief	De leerkracht gaat bewust dicht bij de leerling zitten of houdt in de opstelling van de klas rekening met de nabijheid van deze kwetsbare leerling.
	Duidelijke routines	Inductief	De leerkracht maakt in de klas gebruik van duidelijke routines.
	Duidelijke verwachtingen	Inductief	De leerkracht stelt duidelijke verwachtingen en uit deze naar de kwetsbare leerling.
	Leerkracht heeft de regie	Inductief	De leerkracht heeft de regie over de kwetsbare leerling
	Materialen om leerling te ondersteunen	Inductief	De leerkracht gebruikt materialen om de leerling te ondersteunen
	Tijd verdelen tussen groep en kwetsbare leerling	Inductief	De leerkracht besteed veel tijd aan de kwetsbare leerling terwijl de leerkracht ook tijd wil besteden aan de rest van de groep.
	Zelfstandigheid stimuleren	Inductief	De leerkracht stimuleert de zelfstandigheid van de kwetsbare leerling.
	Leerkracht verheft zijn/haar stem	Inductief	De leerkracht verheft zijn/haar stem bij bepaalde situaties waarin het gedrag van de kwetsbare leerling over een grens gaat.
	Tijdens Instructie/lesgeven	Inductief	De situatie de leerkracht omschrijft speelt zich af wanneer de leerkracht aan het les geven/ tijdens de instructie van een les.

Betrokkenheid en positieve interacties	Betrokken bij de instructie	Inductief	De leerling doet actief mee met de instructie, stelt vragen en is betrokken bij het leerproces.
	Goede werkhouding	Inductief	De leerling werkt goed mee en doet wat van de leerkracht verwacht wordt.
	Hogere motivatie, betrokkenheid leerling	Deductief	De leerling vertoont een hoge betrokkenheid en is gemotiveerd om te werken.
	Humor en luchtigheid	Inductief	De leerkracht gebruikt humor bij het ondersteunen van de kwetsbare leerling om zo de aandacht en motivatie van de leerlingen te behouden.
	Leerkracht geeft vertrouwen aan leerling	Inductief	De leerkracht benoemt dat de leerling op de goede weg zit en motiveert de leerling
	Leerling vertoont sociaal wenselijke gedrag	Inductief	De leerling doet wat er door de leerkracht wordt verwacht
	Leerling voert de gegeven taak uit	Inductief	De leerling voert de taak uit die gegeven wordt door de leerkracht.
	Positief belonen/complimenten geven	Inductief	De leerkracht benoemt positieve feedback die betrekking hebben op de kwetsbare leerling
	Succeservaringen voor leerling	Inductief	De leerling doet succeservaringen op bij het uitvoeren van de gegeven taak.
Samenwerken en steun van netwerk	Contact met ouders	Inductief	De leerkracht heeft contact met de ouders van de kwetsbare leerling.
	Externe hulp (professionals)	Inductief	Er worden andere onderwijsprofessionals ingezet bij de ondersteuning van de kwetsbare leerling.
	Ouders herkennen het gedrag	Inductief	Ouders zien het probleem in het gedrag van de kwetsbare leerling ook thuis terug.
	Samenwerken met ouders	Inductief	De leerkracht overlegt en stemt samen af met de ouders hoe om te gaan met de kwetsbare leerling
	Samenwerken met collega's	Inductief	De leerkracht overlegt en stemt af met andere collega's hoe om te gaan met deze kwetsbare leerling.
Hoge/Lage TSE			
Periode in het jaar	Begin van het schooljaar	Deductief	De beschreven situatie vindt plaats aan het begin van het jaar.
	Later in het schooljaar	Deductief	De beschreven situatie vindt plaats later in het jaar.
Setting en onderwijscontext	Afscheid moment met ouder /overgangsmoment	Inductief	De beschreven situatie vindt plaats wanneer ouders afscheid nemen of wanneer er andere overgangsmomenten zijn in de schoolomgeving.
	Les in de klas	Inductief	De beschreven situatie vindt plaats wanneer de leerkracht lesgeeft in de klas.

	Overgangsmomenten	Inductief	De beschreven situatie door de leerkracht vindt plaats bij een overgangsmoment in de klas of in de omgeving van de school.
	Pauzemomenten	Inductief	De beschreven situatie door de leerkracht vindt plaats bij een pauzemoment.
	Schoolse setting	Inductief	De beschreven situatie die de leerkracht beschrijft vindt plaats in een schoolse setting.
	Interactie of situatie buiten de klas	Inductief	De situatie de leerkracht beschrijft vindt plaats buiten het klaslokaal en/of buiten de schoolomgeving
	Tijdens zelfstandig werken	Inductief	De beschreven situatie is tijdens het zelfstandig werken in de klas wanneer de leerkracht al instructie heeft gegeven.
	Tijdens instructie/lesgeven	Inductief	De beschreven situatie is tijdens het lesgeven waarbij de leerkracht een instructie geeft in een klassikale setting.
	Leerling wordt uit de situatie gehaald	Inductief	De leerling wordt door de leerkracht of andere collega, uit de situatie gehaald.
	Leerling wordt opgehaald van school	Inductief	De leerling wordt door de ouder(s) opgehaald van school omdat de kwetsbare leerling door zijn/haar gedrag niet op school kon blijven.
Relatie	Een op een aandacht	Inductief	De kwetsbare leerling krijgt individuele instructies, taken en regels.
	Goede band met leerling	Inductief	De leerkracht heeft een goede band met de kwetsbare leerling.
	Groepsgerichte aanpak	Inductief	De leerkracht gebruikt een groep gerichte aanpak om de kwetsbare leerling te ondersteunen.
	Leerkracht toont aan te willen helpen	Inductief	De leerkracht laat de kwetsbare leerling weten dat hij/zij wil helpen.
	Leerkracht toont empathie	Inductief	De leerkracht laat de kwetsbare leerling weten dat hij empathie heeft voor de situatie en het gedrag van de leerling.
Dilemma's, complexiteit	Non- verbale communicatie met leerling	Inductief	De leerkracht communiceert voornamelijk op non-verbale wijze
	Leerkracht zit met een dilemma	Inductief	De leerkracht zit in twijfel wat hij/zij moet doen
	Waardenconflict	Deductief	De leerkracht heeft een dilemma hoe om te gaan met beide waarden/normen/belangen van alle partijen in de schoolomgeving.
	Weinig kennis over specifieke problematiek	Inductief	De leerkracht zegt te weinig kennis te hebben van de problematiek om de kwetsbare leerling effectief te kunnen ondersteunen.

	Negeren of ingrijpen	Inductief	Soms kiest de leerkracht om in te grijpen en soms het gedrag van de kwetsbare leerling te negeren
	Leerkracht negeert het gedrag	Inductief	De leerkracht negeert het storende gedrag van de kwetsbare leerling.
Samenwerking	Samenwerken met collega's en ouders	Inductief	De leerkracht overlegt en stemt samen af met de ouders hoe om te gaan met de kwetsbare leerling
	Hulp vragen aan professionals	Inductief	De leerkracht overlegt en stemt af met andere collega's/professionals hoe om te gaan met deze kwetsbare leerling.
	Externe hulp	Inductief	De leerkracht schakelt hulp buiten de ondersteuningsmogelijkheden binnen de schoolomgeving.
Lage TSE			
Moeilijk hanteerbaar leerlinggedrag	Aandacht vragend gedrag	Inductief	De leerling vraagt veel aandacht van de leerkracht op directe of indirecte wijze.
	Eigenwijs en autonomie	Inductief	De leerling gedraagt zich eigenwijs
	Extreme gedragsuitingen van leerling	Inductief	De leerling vertoont extreme gedragsuitingen zoals: slaan/schoppen/schreeuwen/schelden/enz.
	Gedrag van leerling verschilt per moment	Inductief	Het gedrag van de leerling verschilt en is niet continu hetzelfde
	Leerling gaat over een grens	Inductief	De leerling laat in het gedrag zien dat hij/zij over een grens gaat van de leerkracht.
	Leerling moet huilen	Inductief	De leerling wordt emotioneel en moet huilen.
	Leerling negeert en ontwijkt de gegeven taak	Inductief	De leerling vermijdt de gegeven taak die door de leerkracht wordt gegeven.
	Leerling uit zich wat neergeslagen	Inductief	De leerling uit zich wat somber en verdrietig
	Leerling vertoont vluchtgedrag	Inductief	De leerling loopt/rent weg van de leerkracht
	Leerling wil niet op school zijn	Inductief	De leerling ontloopt het liefst de school
	Onvoorspelbaar gedrag van leerling	Inductief	De leerling toont onvoorspelbaar gedrag die de leerkracht bij voorbaat niet had verwacht.
(Complexe) problematiek in leerling context	Leerling heeft last van externe factoren (zoals thuissituatie)	Inductief	De leerling heeft last van externe factoren waar de leerling/ leerkracht geen directe invloed op heeft.
	Thuissituatie	Inductief	De thuissituatie heeft invloed op het gedrag van de kwetsbare leerling.
	Leerling heeft leerproblemen/stoornis	Inductief	De leerling heeft een leerprobleem of een leerstoornis.

	Leerling kan zich slecht verbaal uiten	Inductief	De leerling kan zich maar beperkt verbaal uiten.
	De leerling snapt de taak niet	Inductief	De leerling begrijpt niet wat hij/zij bij de taak moet doen om het te voltooien
	Leerling vindt de taak te moeilijk	Inductief	De leerling vindt de gegeven taak te lastig om te voltooien.
	Niet betrokken bij de instructie	Inductief	De leerling is niet betrokken bij instructie door de leerkracht wordt gegeven.
	Verandering in planning zorgt voor stress bij leerling	Inductief	De veranderingen in de klas zijn veel prikkels op bij de kwetsbare leerling
Organisatorische belemmeringen en beperkte schoolfaciliteiten/middelen	Combigrøep	Inductief	De leerkracht begeeft zich in een combinatiegroep.
	Begin van het schooljaar	Deductief	De beschreven situatie vindt plaats aan het begin van het jaar.
	Individuele aandacht ipv groepsaandacht	Inductief	De leerkracht besteed veel aandacht aan de kwetsbare leerling in tegen stelling tot de rest van de leerlingen in de klas.
	Moeilijkheidsgraad van de taak	Deductief	De taak die de leerkracht moet uitvoeren is lastig
	Taak kost veel tijd en stress	Deductief	Het bieden van de juiste ondersteuning en aanpak voor de kwetsbare leerling kost veel tijd
	Tijd verdelen tussen groep en kwetsbare leerling	Inductief	De leerkracht moet keuzes maken en schakelen tussen de groep en het ondersteunen van de kwetsbare leerling.
	Beperkte beschikbare schoolmiddelen	Deductief	Er zijn weinig schoolmiddelen aanwezig om de kwetsbare leerling te kunnen ondersteunen
	Beperkte schoolfaciliteiten	Deductief	Er zijn weinig faciliteiten in de schoolomgeving om de kwetsbare leerling te helpen.
	Gebrek aan leidinggevende functie	Deductief	Er is op het moment geen leidinggevende die ondersteuning aan de leerkracht of leerling kan bieden
	Rumoerig in de klas	Inductief	De klassenomgeving is druk en overprikkelend.
Professionele onzekerheid en emotionele belasting	Aanpak werkt niet	Inductief	De aanpak die de leerkracht gebruikt is niet effectief
	Groot gevoel van verantwoordelijkheid	Inductief	De leerkracht ervaart een sterk gevoel van verantwoordelijkheid tegen over de kwetsbare leerling.
	Leerkracht is onzeker over zijn/haar aanpak	Inductief	De leerkracht twijfelt tussen verschillende opties en welke de beste aanpak is.
	Leerkracht stapt uit de situatie	Inductief	De leerkracht stapt uit de situatie door naar een andere fysieke plek te gaan

	Leerkracht twijfelt hoelang de aanpak effect zal hebben	Inductief	De leerkracht twijfelt hoelang de aanpak effect zal hebben.
	Leerkracht weet niet tot waar zijn/haar taken lopen	Inductief	De leerkracht twijfelt tot waar zijn/haar verantwoordelijkheden lopen ten opzichte van de ondersteuning van de kwetsbare leerling
	Leerkracht weet de reden niet van het gedrag	Inductief	De leerkracht begrijpt niet wat de reden van het gedrag is van de kwetsbare leerling
	Leerkracht wordt emotioneel	Inductief	De leerkracht wordt emotioneel in de beschreven situatie
	Leerkracht raakt geïrriteerd door het gedrag van de leerling	Inductief	De leerkracht ergert zich aan het gedrag van de kwetsbare leerling
	Onzekerheid over welke aanpak effectief is	Inductief	De leerkracht twijfelt tussen verschillende opties en welke de beste aanpak is.
	Weinig ervaring	Inductief	De leerkracht merkt dat hij/zij nog te weinig ervaring heeft om effectief te reageren op de kwetsbare leerling.
	Weinig kennis over specifieke problemen	Inductief	De leerkracht zegt te weinig kennis te hebben van de problematiek om de kwetsbare leerling effectief te kunnen ondersteunen.
	Verlies van controle	Inductief	De leerkracht heeft het gevoel alsof hij/zij de controle verliest over de situatie
	Veiligheid van leerkracht en/of leerling is in gevaar	Inductief	De veiligheid van de leerkracht en/of leerling is in gevaar in de beschreven situatie

Bijlage 4. Codeerschema Focusgroepen

Hoofdthema	Subthema	Code	Inductief/deductief	Beschrijving code
Vertrouwen in impact van het team	Team dynamiek	Gemêleerd team qua ervaring	Inductief	Het schoolteam bestaat uit verschillende personen die ieder verschillende jaren ervaring heeft
		Leergierig team	Inductief	Het schoolteam wil zich graag inzetten en verbeteren voor de kwaliteit van onderwijs bij het ondersteunen van de leerling.
		Openstaan voor feedback	Inductief	Het schoolteam staat met elkaar open voor feedback van collega's en externen.
		Positief kijken en reflecteren	Inductief	Het schoolteam kijkt met een positieve blik naar de kwetsbare leerling en reflecteert goed.
	Collectief samenwerken en leren	Als team elkaar observeren	Inductief	Het schoolteam kijkt met elkaar mee in de klas om zo tot nieuwe inzichten te komen.
		Collectief samenwerken en leren met collega's	Deductief	Het schoolteam werkt samen om leerlingen te ondersteunen en om van elkaar te leren.
		Gesteund voelen door collega's	Deductief	Het schoolteam voelt zich gesteund door de collega's
		Hulp vragen aan collega's	Inductief	Het schoolteam vraagt hulp aan elkaar onderling
		Formele besprekingen	Inductief	Er vinden formele (geplande) besprekingen plaats met de

				onderwijsprofessionals
		Informele besprekingen	Inductief	Er vinden informele (niet-geplande) besprekingen plaats met de onderwijsprofessionals
		Ondersteuning en feedback van schoolleiders	Deductief	De schoolleider biedt ondersteuning en feedback aan de onderwijsprofessionals binnen het team.
		Praten over onderwijs	Inductief	De onderwijsprofessionals praten met elkaar over het onderwijs en de kwaliteit ervan
		Leerlingen bespreken met het team	Inductief	De onderwijsprofessionals bespreken leerlingen met elkaar
	Ouders en externe omgeving	Driehoek ouders, leerling, leerkracht	Inductief	Er vindt een relatie plaats tussen leerling-ouders en leerkracht.
		Gesprekken met ouders	Inductief	De onderwijsprofessionals voeren gesprekken over de kwetsbare leerlingen met de ouders
		Hulp van externe instanties	Inductief	De leerkracht vraagt hulp van externe instanties
		Ouders in meewerkende stand	Inductief	Ouders zijn betrokken en zijn moedwillig om te helpen bij de ondersteuning van hun kind.
		Invloed van thuissituatie	Inductief	De thuissituatie heeft positief of negatief invloed op de leerling.

Effectieve teamproces en	Gedeelde verantwoordelijkheid en samenwerking	Gezamenlijk verantwoordelijk voelen	Inductief	De onderwijsprofessionals voelen zich als team in zijn geheel verantwoordelijk voor de leerling
		Goede overdracht naar leerkracht	Inductief	Het schoolteam zorgt voor een goede overdracht van informatie (over leerlingen) naar iedere leerkracht
		Goede waarborging leerling gegevens	Inductief	Het schoolteam waarborgt de informatie van leerlingen op een gestructureerde en beveiligde plek.
		Genoeg faciliteiten en middelen op school	Inductief	De school van het team heeft genoeg faciliteiten en middelen om de kwetsbare leerling te ondersteunen.
	Professionele reflectie	Reflecteren als team	Inductief	Het schoolteam reflecteert als team met elkaar.
		Reflecteren met collega's	Inductief	Het schoolteam reflecteert alleen met collega's
		Positief kijken en reflecteren	Inductief	Het team kan positief kijken naar kwetsbare leerlingen en kan met elkaar reflecteren naar passende oplossingen
		Openstaan voor feedback	Inductief	Het schoolteam staat open voor feedback
	Gedeelde visie en interne afstemming	Gedeelde visie als team	Inductief	Het schoolteam heeft een gemeenschappelijke visie
		Visie op papier	Inductief	Het schoolteam heeft de visie op papier staan

		Visie nog niet volledig als team uiten	Inductief	Het schoolteam draagt de visie nog niet breed over het hele team
		Beleidsvorming	Deductief	Het schoolteam is betrokken bij het vormen van beleidsstukken.