

De zelfeffectiviteit van leerkrachten in verschillende typen basisonderwijs ten aanzien van kwetsbare leerlingen

Student: Janine J.H.S. Horlings (S4049497)

Begeleider: prof. dr. W.E. Kupers

Tweede beoordelaar: prof. dr. M.J. Warrens

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis: Orthopedagogiek, PAMA5166

Juni 2025

Woordenaantal: 8033

Samenvatting

Dit mixed-methods onderzoek onderzocht wat basisschoolleerkrachten verstaan onder kwetsbare leerlingen en in hoeverre de zelfeffectiviteit van leerkrachten verschilt ten aanzien van kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen. Daarnaast is onderzocht of de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen verschilt tussen beginnende en ervaren leerkrachten en tussen leerkrachten uit verschillende typen basisonderwijs. In het voorjaar en najaar van 2024 is een digitale vragenlijst met open en gesloten vragen verspreid onder basisschoolleerkrachten in Nederland. In totaal zijn de kwalitatieve gegevens van 131 leerkrachten en de kwantitatieve gegevens van 113 leerkrachten geanalyseerd. De data zijn geanalyseerd met behulp van een thematische analyse, t-toetsen en een variantieanalyse. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten verschillende factoren aandragen die bijdragen aan de kwetsbaarheid van leerlingen, waaronder de thuissituatie en omgevingsfactoren, persoonlijke en psychische problemen en cognitieve-/leerproblemen. De zelfeffectiviteit van leerkrachten is significant lager ten aanzien van kwetsbare leerlingen dan ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen, met een grotere spreiding binnen deze eerste groep. Er werden echter geen significante verschillen gevonden in zelfeffectiviteit tussen beginnende en ervaren leerkrachten, noch tussen de verschillende typen basisonderwijs. Deze bevindingen suggereren dat ondersteuning gericht op het versterken van zelfeffectiviteit relevant is voor alle leerkrachten, ongeacht hun ervaring of type onderwijs en dat dit kan bijdragen aan effectievere begeleiding van kwetsbare leerlingen.

Abstract

This mixed-methods study explored how primary school teachers define vulnerable students and whether their self-efficacy differs in relation to vulnerable versus non-vulnerable students. Additionally, it was examined to what extent teachers' self-efficacy regarding vulnerable students differs between novice and experienced teachers and across different types of primary education. In the spring and autumn of 2024, a digital questionnaire with open- and closed-ended questions was distributed among primary school teachers in the Netherlands. Qualitative data from 131 teachers and quantitative data from 113 teachers were analyzed. The data were examined using thematic analysis, t-tests and an ANOVA. The results show that teachers identified various factors contributing to students' vulnerability, including the home environment and contextual factors, personal and psychological issues, and cognitive or learning difficulties. Teachers reported significantly lower self-efficacy in relation to vulnerable students compared to non-vulnerable students, with a greater variation within the vulnerable group. However, no significant differences were found in self-efficacy between novice and experienced teachers, nor between the different types of primary education. These findings suggest that support aimed at strengthening teacher self-efficacy is relevant for all teachers, regardless of experience or school type, and may contribute to more effective support for vulnerable students.

Kwetsbare leerlingen in het basisonderwijs

De aandacht voor kwetsbare leerlingen is de afgelopen jaren toegenomen, mede door de coronacrisis (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021; Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Sinds 2017 ervaren steeds meer leerlingen in het primair onderwijs mentale gezondheidsproblemen (Nederlands Jeugdinstituut, 2023). In het Nederlandse onderwijsbeleid komt de term ‘kwetsbare leerlingen’ voor, waarmee verwezen wordt naar leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte, laagpresterende leerlingen, leerlingen met weinig ondersteuning in de thuissituatie, leerlingen met een migratieachtergrond of met een lage sociaal-emotionele status en leerlingen met gedragsproblemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021). De term ‘kwetsbare leerlingen’ is een breed begrip; verschillende interne- en/of externe factoren kunnen hierin een rol spelen. De Kinderombudsman (2020) ziet leerlingen met problemen in hun ontwikkeling (psychische/ lichamelijke problemen, gevlucht naar Nederland, speciale onderwijsbehoeften) en/of in hun opvoedingssituatie (bijvoorbeeld armoede, complexe scheiding, zieke of verslaafde ouder(s)) als kwetsbare leerlingen (Nederlands Jeugdinstituut, 2021). De Nederlandse Overheid benoemt dat deze leerlingen op alle scholen voorkomen en dat het onderwijs een belangrijke rol speelt in het bieden van de juiste ondersteuning (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Een centraal doel in het Nederlandse onderwijsbeleid is dan ook het bevorderen van inclusief onderwijs, waarin alle leerlingen effectief worden ondersteund, ongeacht hun ondersteuningsbehoeften (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Er is al veel afzonderlijk onderzoek verricht naar verschillende problemen waarmee leerlingen kampen die de kwetsbaarheid van een kind kunnen beïnvloeden, maar nauwelijks naar kwetsbare leerlingen in het algemeen. De term ‘kwetsbare leerlingen’ komt dan ook nauwelijks voor in wetenschappelijk onderzoek. Het onderwijs speelt een belangrijke rol in het signaleren en ondersteunen van kwetsbare leerlingen. Leerkrachten komen dagelijks in contact met kwetsbare leerlingen en spelen dus een belangrijke rol in het herkennen van kwetsbaarheid en het hiernaar handelen. Daarom is het belangrijk om te onderzoeken hoe leerkrachten kwetsbaarheid definiëren, zodat een beter beeld kan worden gevormd van de dagelijkse praktijk in de klas.

Kwetsbaarheid omvat verschillende factoren, zoals sociaaleconomische problemen of problemen binnen de opvoedingssituatie (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021; Stormont et al., 2003), die vaak met elkaar verweven zijn. Dit vraagt om een holistische benadering, zoals beschreven in het ecologisch model van Bronfenbrenner (1994). Dit model belicht de invloed van verschillende sociale systemen op de ontwikkeling van een kind; het

microsysteem, mesosysteem, exosysteem, macrosysteem en chronosysteem. Deze systemen beïnvloeden elkaar en kunnen niet los van elkaar worden beschouwd. Vanuit deze systemen kunnen verschillende factoren worden onderscheiden die de kwetsbaarheid van een kind kunnen beïnvloeden.

Op het niveau van het microsysteem kan de kwetsbaarheid worden beïnvloed door factoren binnen het kind zelf, zoals gezondheid, en de directe omgeving van het kind, bijvoorbeeld het gezin en de school (Bronfenbrenner, 1994). Problemen in de gezinsomgeving, zoals een echtscheiding of geweld, kunnen namelijk leiden tot emotionele en gedragsproblemen (Masten & Cicchetti, 2010). Ook is er emotionele en psychologische kwetsbaarheid. Trauma en psychische problemen kunnen het functioneren op school belemmeren (Eisenberg et al., 2015). Daarnaast is er gedragsmatige kwetsbaarheid. Leerlingen met aandachts- of gedragsproblemen, zoals ADHD, kunnen impulsief en moeilijk te reguleren zijn, wat uitdagingen in de klas oplevert (American Psychiatric Association, 2013). Verder kan er sprake zijn van cognitieve kwetsbaarheid. Leerlingen met leerstoornissen zoals dyslexie kunnen moeite hebben met schooltaken, wat hun leerproces kan belemmeren (Shaywitz & Shaywitz, 2008; Willcutt et al., 2007). Ten slotte is er de sociaaleconomische kwetsbaarheid. Leerlingen uit financieel zwakke gezinnen hebben vaak minder toegang tot educatieve middelen, wat hun leerprestaties kan beïnvloeden (Evans, 2004). Dit valt onder het microsysteem, maar sociaaleconomische kwetsbaarheid kan ook behoren tot het meso-/exosysteem. Op het niveau van het meso-/exosysteem kan de kwetsbaarheid van een kind worden beïnvloed door factoren binnen de familie, de buurt waarin het kind woont en de vrienden, maar ook het werk van de ouders, de media en de gezondheidszorg vallen hieronder. Armoede, werkeloosheid en criminaliteit binnen de gemeenschap kan een negatief effect hebben op schoolresultaten van een kind en de kans op schooluitval vergroten (Chung et al., 2016). Op het niveau van het macro-/chronosysteem kan de kwetsbaarheid van een kind worden beïnvloed door de politiek, cultuur, economie, maar ook door het tijdsbeeld wat heerst over het kind en de levensfase waarin het zich bevindt. Leerkrachten hebben een belangrijke taak in de ondersteuning van alle leerlingen, waaronder de kwetsbare leerlingen (Art. 31a Wet op het primair onderwijs). Er zijn verschillende factoren die een rol spelen in het functioneren van leerkrachten en daarmee de ondersteuning van kwetsbare leerlingen, waaronder de zelfeffectiviteit.

Zelfeffectiviteit

De zelfeffectiviteit is een belangrijke factor die een rol speelt in het functioneren van een leerkracht (Klassen & Chiu, 2010; Klassen et al., 2010). De leerkracht-zelfeffectiviteit is

het vertrouwen van leerkrachten in hun vermogen om effectief les te geven en de leerresultaten van leerlingen te beïnvloeden (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Tschannen-Moran en Hoy onderscheiden drie belangrijke aspecten van zelfeffectiviteit: gedrag, motivatie en leren. Allereerst heeft de leerkracht in een bepaalde mate het vertrouwen in zichzelf om het gedrag van leerlingen te beheren en beïnvloeden, zoals het stellen van verwachtingen en het consequent handelen volgens de opgestelde regels. Ook heeft de leerkracht in meer of mindere mate het vertrouwen in zichzelf om leerlingen te motiveren, dus inspireren en betrekken, wat ook inhoudt dat ze een groei mindset bevorderen en doorzettingsvermogen stimuleren. Ten slotte heeft de leerkracht een bepaalde mate van vertrouwen in zijn instructieve vaardigheden en het vermogen om instructie aan te passen aan de individuele leerbehoeften van leerlingen.

Leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit lijken hun kennis en vaardigheden sneller om te zetten in actie, terwijl leerkrachten met een lagere zelfeffectiviteit dit minder snel lijken te doen (Zee et al., 2017a). Uit onderzoek blijkt ook dat leerkrachten met een hoge zelfeffectiviteit beter klassenmanagement kunnen toepassen, een meer proactieve benadering van verstorend gedrag aannemen, leerlingen beter kunnen motiveren en hun instructie afstemmen, wat leidt tot betere leerresultaten en een positievere leeromgeving (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee et al., 2017a). Onderzoek toont verder aan dat een hoge zelfeffectiviteit samenhangt met het welzijn van leerkrachten. Dergelijke leerkrachten zijn meer betrokken bij hun werk, ervaren minder stress en hebben een hogere werktevredenheid, wat het risico op burn-out vermindert (Caprara et al., 2003; Klassen & Chiu, 2010; Aloe et al., 2013; Collie et al., 2012). Duckworth et al. (2009) stelden vast dat het welzijn van leerkrachten daarop weer de prestaties van leerlingen beïnvloedt. Leerkrachten die zich goed voelen, geven effectievere instructie en ondersteunen hun leerlingen beter. MacFarlane en Woolfson (2012) concludeerden dat leerkrachten met hoge zelfeffectiviteit een positievere houding hebben ten opzichte van leerlingen, wat leidt tot meer motivatie en betere prestaties.

Kwetsbare leerlingen en zelfeffectiviteit

Kwetsbare leerlingen kunnen over het algemeen meer opvallend (zoals externaliserend) gedrag vertonen, wat het risico op negatieve leerkrachtemoties en stress vergroot. Dit kan ertoe leiden dat de zelfeffectiviteit van leerkrachten vermindert (Spilt & Koomen, 2009; Spilt et al., 2011; Tsouloupas et al., 2010; Zee et al., 2017a). Wanneer leerkrachten een lage zelfeffectiviteit ervaren, heeft dit gevolgen voor zowel de leerkracht als voor de leerlingen. Het kan leiden tot verminderde betrokkenheid van de leerkrachten, minder effectieve instructie en lagere prestaties bij deze groep leerlingen. Leerkrachten die werken

met kwetsbare leerlingen die opvallend gedrag vertonen, laten vaak een lagere zelfeffectiviteit zien. Dit lijkt voornamelijk zo te zijn bij startende leerkrachten en leerkrachten die weinig ervaring hebben met kinderen met opvallend gedrag (Mitchell-Copeland et al., 1997).

Beginnende- en ervaren leerkrachten en zelfeffectiviteit

De zelfeffectiviteit kan verschillen tussen beginnende en ervaren leerkrachten. Beginnende leerkrachten worden in de literatuur vaak gedefinieerd als leerkrachten die nog geen drie jaar hebben lesgegeven (na afstuderen; Melnick & Meister, 2008). In de CAO Primair Onderwijs van Nederland wordt dezelfde definitie gehanteerd (PO-raad, 2024). Ervaren leerkrachten hebben meerdere jaren ervaring in het onderwijs en hebben vaak een meer gevorderde algemene kennis en vaardigheden opgedaan (Ingersoll & Strong, 2011). In onderzoek van Klassen en Chiu (2010) vertoonden de jaren ervaring van leerkrachten een niet-lineaire relatie met de zelfeffectiviteit: de zelfeffectiviteit nam toe van het begin van hun carrière tot halverwege, maar daalde daarna weer. In een ander onderzoek kwam deze relatie ook naar voren (Saloviita & Almula, 2024). Uit onderzoek van Tschannen-Moran & Hoy (2006) blijkt dat ervaren leerkrachten een hogere zelfeffectiviteit ervaren dan beginnende leerkrachten. De zelfeffectiviteit van beginnende leerkrachten lijkt meer te worden beïnvloed door contextuele factoren, zoals de beschikbaarheid van middelen, in tegenstelling tot ervaren leerkrachten. Ook is uit dit onderzoek gebleken dat leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit een positievere houding hebben tegenover inclusief onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

Verschillende typen basisonderwijs en zelfeffectiviteit

Leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit zouden dus een positievere houding hebben tegenover inclusief onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Hieruit zou je kunnen afleiden dat leerkrachten met een positieve houding tegenover inclusief onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, die mogelijk ook in het speciaal (basis)onderwijs werken, een hogere zelfeffectiviteit hebben dan leerkrachten die in het reguliere basisonderwijs werken. De zelfeffectiviteit van leerkrachten in het speciaal (basis)onderwijs kan daarentegen ook negatief beïnvloed worden door situaties waarin zij minder grip ervaren op het gedrag of de behoeften van kwetsbare leerlingen, wat in deze onderwijscontext vaker voorkomt (Stoutjesdijk, 2016). In Nederland bestaan verschillende typen basisonderwijs waarbinnen een 4-tot 12-jarig kind naar school kan gaan: waaronder het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs. Het regulier basisonderwijs is gericht op het aanbieden van onderwijs aan alle leerlingen, met een curriculum dat is afgestemd op de algemene leerdoelen. Het speciaal basisonderwijs richt zich

op kinderen met leer- of gedragsproblemen die niet volledig kunnen deelnemen aan het reguliere onderwijs. Dit type onderwijs is bedoeld voor leerlingen die geen intensieve zorg, maar wel extra ondersteuning nodig hebben. De klassen zijn vaak kleiner en er is meer aandacht voor individuele begeleiding en een aangepast curriculum om de ontwikkeling van deze leerlingen te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Het speciaal onderwijs is gericht op kinderen met ernstigere of meervoudige beperkingen die niet kunnen deelnemen aan het reguliere of speciaal basisonderwijs. Dit type onderwijs biedt intensieve en gespecialiseerde ondersteuning. De nadruk ligt op het ontwikkelen van basisvaardigheden en het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerlingen. Onder het speciaal onderwijs vallen 4 clusters, ingedeeld op basis van de onderwijsbehoeften van de leerlingen (1: blind-/slechtziendheid, 2: doofheid/slechthorendheid of taal-spraakontwikkelingsstoornissen, 3: lichamelijke-/ verstandelijke beperking of langdurige ziekte, 4: psychische stoornissen en gedragsproblemen; Wet op de expertisecentra; z.d.).

In onderzoek van Martin et al. (2021) werd gevonden dat leerkrachten die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs een hogere zelfeffectiviteit hebben voor het aanbieden van inclusief onderwijs (Martin et al., 2021). In onderzoek van Verwoerd & Van Der Leij (2008) werd gevonden dat ervaring binnen een bepaald type onderwijs invloed heeft op de manier waarop leerkrachten hun competentie beleven ten aanzien van gedragsproblemen. Leerkrachten uit het speciaal onderwijs (cluster 4) blijken meervoudige en externaliserende problemen beter hanteerbaar te vinden dan leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs. Beide groepen leerkrachten blijken deze problemen beter hanteerbaar te vinden dan leerkrachten uit het basisonderwijs.

Probleemstelling en onderzoeksvragen

Er is al veel onderzoek gedaan naar verschillende soorten kwetsbare leerlingen, maar er is nog weinig aandacht geweest voor het perspectief van de leerkracht op kwetsbare leerlingen. De rol van de leerkracht is cruciaal voor de ondersteuning van kwetsbare leerlingen. Het is belangrijk dat leerkrachten hun ervaringen met deze interacties delen, zodat we beter begrijpen wat er in het klaslokaal gebeurt (Able et al., 2014; Van der Steen et al., 2020; Horeweg, 2018). Deze inzichten kunnen helpen bij het ontwikkelen van praktische hulpmiddelen en strategieën om de professionele vaardigheden van leerkrachten en de ondersteuning voor kwetsbare leerlingen te verbeteren. Bovendien is er onvoldoende aandacht besteed aan de manier waarop het externaliserend gedrag van individuele leerlingen en mogelijk andere vormen van kwetsbaarheid informatief kunnen zijn voor de zelfeffectiviteit van leerkrachten (Zee et al., 2017b). Op basis van deze inzichten kunnen leerkrachten worden

ondersteund waardoor hun zelfeffectiviteit vergroot. Bovendien kunnen de bevindingen dienen als basis voor verder onderzoek naar andere onderwijsniveaus, de ervaringen van leerlingen en klasobservaties. Dit zal bijdragen aan een holistische benadering van inclusief onderwijs en het effectief aanpakken van de uitdagingen waarmee kwetsbare leerlingen worden geconfronteerd.

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen wat basisschoolleerkrachten verstaan onder kwetsbare leerlingen. Daarnaast is het doel om de zelfeffectiviteit van beginnende en ervaren leerkrachten van verschillende typen basisonderwijs ten aanzien van kwetsbare leerlingen in kaart te brengen en te onderzoeken of deze groepen hierin verschillen. Daarom zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Wat verstaan basisschoolleerkrachten onder kwetsbare leerlingen?
2. In hoeverre verschilt de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten in relatie tot kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen?
3. In hoeverre verschillen beginnende en ervaren leerkrachten in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?
4. In hoeverre verschillen leerkrachten uit het regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag wordt, op basis van de literatuur (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021; Stormont et al., 2003) verwacht dat leerkrachten factoren aandragen die ingedeeld kunnen worden onder verschillende systemen van het sociaal-ecologisch model van Bronfenbrenner. Er zijn namelijk factoren uit verschillende systemen die invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een kind. Wat betreft de tweede onderzoeksvraag wordt, op basis van de literatuur (Spilt & Koomen, 2009; Spilt et al., 2011; Tsouloupas et al., 2010; Zee et al., 2017a) verwacht dat de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten lager is ten aanzien van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen. Kwetsbare leerlingen vertonen over het algemeen meer opvallend gedrag, wat kan leiden tot een lagere zelfeffectiviteit van leerkrachten. Wat betreft de derde onderzoeksvraag wordt, op basis van de literatuur (Klassen & Chiu, 2010; Saloviita & Almula, 2024; Tschannen-Moran & Hoy, 2006) verwacht dat de zelfeffectiviteit van beginnende leerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen lager is dan de zelfeffectiviteit van ervaren leerkrachten. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de algemene zelfeffectiviteit van beginnende leerkrachten lager is dan die van meer ervaren leerkrachten. Mogelijk geldt dit

ook voor de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen. Wat betreft de vierde onderzoeksvraag wordt, op basis van de literatuur (Stoutjesdijk, 2016) verwacht dat leerkrachten die werkzaam zijn in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs een lagere zelfeffectiviteit hebben, vanwege de waarschijnlijk hogere mate van externaliserend leerlinggedrag dat voorkomt op deze scholen. Zoals al eerder benoemd werd kan externaliserend leerlinggedrag namelijk een negatieve invloed hebben op de zelfeffectiviteit van een leerkracht.

Methode

Design en Steekproef

De populatie omvat alle beginnende en ervaren leerkrachten die werkzaam zijn in het regulier basisonderwijs, het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs in Nederland. De inclusiecriteria voor dit onderzoek waren dat de deelnemer in het bezit moest zijn van een afgeronde PABO-opleiding en ten tijde van het onderzoek werkzaam moest zijn als leerkracht in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs of speciaal onderwijs (cluster 1, 2, 3 of 4). De exclusiecriteria waren leerkrachten uit het (speciaal) voortgezet onderwijs en onderwijspersoneel met een andere functie dan leerkracht, zoals onderwijsassistenten en intern begeleiders. Er is cross-sectioneel mixed-methods onderzoek uitgevoerd om antwoord te vinden op de onderzoeksvragen, waarbij gebruik is gemaakt van een digitale vragenlijst. De kwalitatieve en kwantitatieve data komen hieruit voort. Voor de kwalitatieve data, nadat de missing data uit de vragenlijst zijn geëxcludeerd, bestond de steekproef uit 131 leerkrachten. Hierbij zijn respondenten die de vraag die centraal stond bij deze analyse, namelijk “*Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling?*”, niet hebben ingevuld uitgesloten. Voor de kwantitatieve data, nadat de missing data uit de vragenlijst zijn geëxcludeerd, bestond de steekproef uit 113 leerkrachten. Hierbij zijn respondenten die de vragenlijst grotendeels niet hebben ingevuld uitgesloten. In Tabel 1 zijn de achtergrondgegevens gerapporteerd ($n = 113$).

Tabel 1*Frequentietabel categorische variabelen*

Variabele	<i>n</i>	%
Geslacht		
Man	13	11.5
Vrouw	100	88.5
Ervaring		
Ervaren (≥ 3 jaar ervaring)	80	70.8
Beginnend (< 3 jaar ervaring)	33	29.2
Opleiding		
Pabo	63	55.8
Versnelde pabo	19	16.8
Academische pabo	14	12.4
Zij-instroom	1	0.9
Anders	16	14.2
Groep¹		
1	25	22.1
2	23	20.4
3	15	13.3
4	20	17.7
5	16	14.2
6	25	22.1
7	27	23.9
8	27	23.9
Overig	13	11.5
Type onderwijs		
Regulier basisonderwijs	93	82.3
Speciaal basisonderwijs	4	3.5
Speciaal onderwijs	16	14.2
Provincie		
Groningen	66	58.4
Friesland	16	14.2
Drenthe	22	19.5

Overijssel	3	2.7
Flevoland	0	0.0
Gelderland	4	3.5
Utrecht	1	0.9
Noord-Holland	2	1.8
Zuid-Holland	2	1.8
Zeeland	0	0.0
Noord-Brabant	1	0.9
Limburg	0	0.0
Gebied		
Landelijk	56	49.6
Stedelijk	61	54.0

¹Een deel van de leerkrachten is werkzaam in meerdere groepen.

Procedure

Dit onderzoek is onderdeel van de tweede fase van het onderzoeksproject ‘Interacties in de klas en mentale gezondheid van kwetsbare leerlingen’ (Steenbeek & De Vries, 2024). Het onderzoeksproject betreft een samenwerking tussen de Hanzehogeschool, NHL Stenden en de Rijksuniversiteit Groningen. De Ethische Commissie van de Hanzehogeschool Groningen heeft toestemming gegeven voor het onderzoek. Voor de werving van leerkrachten is een bericht, met daarin een link naar de vragenlijst, verspreid via sociale media en binnen bestaande netwerken van de onderzoekers. In de periodes januari-april 2024 en november-december 2024 hebben leerkrachten een circa 15-minuten durende vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst is aangemaakt via Enalyzer en is online gedeeld via een link. Voorafgaand de online vragenlijst hebben de participanten een informatieve brief gelezen en is er met deelname ingestemd middels een toestemmingsformulier. In de informatieve brief is het doel van het onderzoek toegelicht.

Instrumenten

Om de eerste onderzoeksvraag “*Wat verstaan basisschoolleerkrachten onder kwetsbare leerlingen?*” te kunnen beantwoorden zijn de omschrijvingen die door de leerkrachten zijn gegeven van kwetsbare leerlingen gebruikt. Zij gaven middels een korte beschrijving in een tekstvak antwoord op de volgende open vraag: “*Wat verstaat u onder een kwetsbare leerling?*”.

Om de mate van **kwetsbaarheid** van leerlingen in kaart te brengen is gebruik gemaakt van een binaire variabele ($0 = \textit{kwetsbaar}$ en $1 = \textit{niet kwetsbaar}$). Deze indeling is gebaseerd op de methodologie waarbij leerkrachten een leerling, die ze op dit moment lesgeven, moeten aanwijzen waar ze zich het meest en het minst zorgen over maken. Dit draagt bij aan de bepaling van welke leerlingen als kwetsbaar en welke leerlingen als niet-kwetsbaar worden beschouwd door leerkrachten. In de vragenlijst werd de leerkrachten gevraagd om eerst een leerling in gedachten te nemen die zij als het meest kwetsbaar beschouwen ($0 = \textit{kwetsbaar}$). Hierop beantwoordden de leerkrachten stellingen over zelfeffectiviteit ten aanzien van deze leerlingen. Vervolgens werd de leerkrachten gevraagd om een leerling in gedachten te nemen die zij als het minst kwetsbaar beschouwen ($1 = \textit{niet-kwetsbaar}$). Wederom beantwoordden de leerkrachten stellingen over zelfeffectiviteit ten aanzien van deze leerlingen. Op basis van dit onderdeel van de vragenlijst is de variabele 'kwetsbaarheid' gecodeerd.

Om de **zelfeffectiviteit** van de leerkrachten te meten, is de "Teacher Self-Efficacy Scale" als basis gebruikt, ontwikkeld door Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). Deze schaal meet de mate van zelfeffectiviteit van leerkrachten in verschillende aspecten van hun werk en is in diverse studies toegepast, met betrouwbare en valide resultaten. Er is een Nederlandse versie van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES, korte versie; Zee et al., 2016) ontwikkeld, die bestaat uit twaalf items en gebruik maakt van een negenpunts Likertschaal. Eerder onderzoek toonde aan dat de schaal een goede betrouwbaarheid heeft ($\alpha = .840$ voor de totaalschaal) en voldoende valide is (Zee et al., 2016). De vragenlijst richt zich op de drie aspecten van zelfeffectiviteit: het gedrag van leerlingen (2 items), de motivatie van leerlingen (2 items) en het leren van leerlingen (2 items). Een voorbeelditem bij de categorie gedrag is: *"Ik kan deze leerling de klas-gedragregels laten volgen"*. Een voorbeelditem bij de categorie motivatie is: *"Ik kan deze leerling motiveren wanneer hij of zij ongemotiveerd is"*. Een voorbeelditem bij de categorie leren is: *"Ik kan mijn lessen afstemmen op de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerling"*. De totale score voor de zelfeffectiviteit wordt berekend door de scores van de items op te tellen en hiervan het gemiddelde te nemen, wat resulteert in een betrouwbare schaal ($\alpha = .886$ bij beschrijvingen voor kwetsbare leerlingen, 6 items; $\alpha = .814$ bij beschrijvingen voor niet-kwetsbare leerlingen, 6 items).

Verder hebben de deelnemers aangegeven hoeveel jaar **werkervaring** zij hebben als (bevoegd) leerkracht in het basisonderwijs. Dit werd gemeten middels de volgende open vraag: *"Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht in het basisonderwijs?"* Voor de beantwoording van de derde onderzoeksvraag wordt ervaring als categorische variabele meegenomen en is de steekproef opgedeeld in twee subgroepen: beginnende (minder dan drie

jaar werkzaam) en ervaren leerkrachten (drie jaar werkzaam of meer dan drie jaar werkzaam). De variabele ‘**type onderwijs**’ wordt gemeten aan de hand van de volgende vraag: “*Bent u werkzaam in het Regulier Basisonderwijs (niet-SBO), Speciaal Basisonderwijs (SBO) of Speciaal Onderwijs (SO)?*”. Leerkrachten konden hierbij meerdere antwoorden aanvinken.

Data-analyse

De kwalitatieve data is geanalyseerd middels een thematische analyse met behulp van het programma Atlas.ti. De kwantitatieve data is geanalyseerd middels een t-test (tweemaal) en een variantie analyse, met behulp van het programma SPSS 27. Hierbij werd $p < .05$ als statistisch significant beschouwd.

Om de eerste onderzoeksvraag, “*Wat verstaan basisschoolleerkrachten onder kwetsbare leerlingen?*”, te beantwoorden is een thematische analyse volgens de methode van Braun & Clarke (2006) toegepast om patronen en thema's te ontdekken in de beschrijvingen van leerkrachten in hun reacties op de vragenlijst. Dit proces bevat verschillende stappen: vertrouwd raken met de gegevens, het genereren van codes, het zoeken naar thema's, deze herzien en verfijnen en tenslotte het definiëren en benoemen van de thema's. De data is op zowel inductieve wijze als deductieve wijze geanalyseerd, waarbij het sociaal-ecologisch model van Bronfenbrenner (1994) centraal stond. Om de tweede onderzoeksvraag, “*In hoeverre verschilt de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten in relatie tot kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen?*”, te beantwoorden is een paired-samples t-test uitgevoerd. Voor deze test gelden een aantal assumpties: een normale verdeling van de verschillscores en de groepen moeten afhankelijk en even groot zijn. Om de derde onderzoeksvraag, “*In hoeverre verschillen beginnende- en ervaren leerkrachten in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?*”, te beantwoorden is een t-test voor onafhankelijke groepen uitgevoerd. Hiervoor moet de data voldoen aan de volgende assumpties: de standaarddeviaties van beide groepen moeten voldoende vergelijkbaar zijn, de waarnemingen zijn voldoende onafhankelijk en er is sprake van een normale verdeling. Om de vierde onderzoeksvraag, “*In hoeverre verschillen leerkrachten uit het regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?*”, te beantwoorden is een ANOVA uitgevoerd. Voor deze test gelden de volgende assumpties: de standaarddeviaties van beide groepen zijn voldoende vergelijkbaar, de waarnemingen zijn voldoende onafhankelijk en er is sprake van een normale verdeling.

Resultaten

Wat verstaan basisschoolleerkrachten onder kwetsbare leerlingen?

Uit de thematische analyse komt naar voren dat leerkrachten verschillende factoren aandragen die volgens hen bijdragen aan de kwetsbaarheid van leerlingen. Drie leerkrachten geven aan dat er geen eenduidige betekenis is van een kwetsbare leerling, zoals in de volgende beschrijving: *“Kwetsbaar zijn kan in zoveel verschillende opzichten dat er niet één, twee, drie een antwoord op te geven is.”* Er zijn in totaal 99 codes gebruikt. Over het algemeen worden kenmerken als een moeilijke thuissituatie, belemmeringen in de ontwikkeling, risicofactoren in de omgeving, extra ondersteuningsbehoeften en gedragsproblemen vaak genoemd. De door leerkrachten genoemde factoren zijn onderverdeeld in acht overkoepelende thema's, die in het hierop volgende gedeelte systematisch, in aflopende volgorde van frequentie, worden toegelicht. Ook is gekeken welke thema's vaak samen genoemd worden. Daarnaast is vanuit de thema's een koppeling gemaakt met het sociaal-ecologisch systeem van Bronfenbrenner (1994). In Tabel 2 wordt dan ook getoond tot welke systemen uit het model van Bronfenbrenner (1994) de verschillende thema's behoren en hoe vaak de thema's voorkomen in de data. Dit wordt vervolgens per thema verder toegelicht.

Tabel 2

Overzicht van de gekoppelde thema's aan de systemen binnen het sociaal-ecologisch model van Bronfenbrenner (1994) en aantal omschrijvingen en respondenten per thema

Thema	Systeem binnen het sociaal-ecologisch model	Aantal omschrijvingen	Aantal respondenten
Thuisituatie en omgevingsinvloeden	Microsysteem, exosysteem	173	98
Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid	Individu	116	66
Leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid	Individu	56	49
Sociale kwetsbaarheid	Individu, microsysteem	50	34
Onderwijsgerelateerde factoren	Individu, microsysteem	38	32
Algemene ontwikkelingsbelemmeringen	Macrosysteem	31	31
Gedragsmatige kwetsbaarheid	Individu	20	20
Biologische en medische factoren	Individu	17	16

Thuisituatie en omgevingsinvloeden

Allereerst werden de thuisituatie en andere invloeden vanuit de directe omgeving van een kind genoemd. Dit thema werd in totaal 173 keer benoemd door 98 leerkrachten. Binnen dit thema zijn in totaal 32 coderingen geplaatst, met codes zoals 'armoede', 'scheidingsproblematiek' en 'huiselijk geweld'. De meest voorkomende code 'moeilijke thuisituatie' kwam 37 keer voor in de data, verspreid over 37 leerkrachten. Eén van de respondenten beschreef een kwetsbare leerling als volgt: *“Een leerling waarbij er in de omgeving onstabiele factoren zijn, zoals onveilige/onstabiele thuisituatie, ouders die in scheiding liggen, onvoldoende ouderlijke ondersteuning.”* Ook noemden leerkrachten risicofactoren in de omgeving van het kind expliciet als kenmerk van een kwetsbare leerling. Dit werd in totaal 29 keer benoemd door 29 leerkrachten. Een belemmerende thuisituatie werd door leerkrachten op verschillende manieren verwoord: *“moeilijke thuisituatie”*, *“instabiele thuisituatie”*, *“onveilige thuisituatie”* en *“verstoorde thuisituatie”*. Er zijn

verschillende mogelijke kenmerken genoemd van een kwetsbare leerling die specifiek betrekking hebben op de ouders (in totaal 22 keer genoemd): ‘gescheiden ouders’, ‘scheidingsproblematiek’, ‘laagopgeleide ouder(s) en/of negatieve visie op school’, ‘ouder(s) met mentale problemen’, ‘ouders met ruzie’, ‘ouder(s) met PTSS’, ‘overleden ouder(s)’, ‘zieke ouder(s)’ en ‘eenoudergezin’. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Thuissituatie en omgevingsinvloeden* onder het microsysteem (directe omgeving) en het exosysteem (bredere invloeden die indirect invloed hebben op het kind, zoals werk van ouders). Voorbeelden van codes die onder het microsysteem vallen zijn ‘gescheiden ouders’ en ‘moeilijke thuissituatie’. Voorbeelden van codes die onder het exosysteem vallen zijn ‘woonplaats’, (gedeeltelijk) ‘risicofactoren omgevingsniveau’ en ‘instanties betrokken bij het gezin’.

Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid

Ten tweede werden persoonlijke- en psychische kenmerken van kinderen genoemd als kenmerken van een kwetsbare leerling. Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 116 keer benoemd door 66 leerkrachten. Binnen dit thema zijn in totaal 28 coderingen geplaatst, met codes zoals ‘sociaal-emotionele problemen’, ‘laag zelfvertrouwen’, en ‘psychische problemen’. De meest voorkomende code ‘sociaal-emotionele problemen’ kwam 16 keer voor in de data, verspreid over 16 leerkrachten. Sommige leerkrachten benoemden één of meerdere specifieke ontwikkelingsstoornissen zoals ADHD en ASS als kenmerken van een kwetsbare leerling, terwijl andere leerkrachten een ontwikkelingsstoornis/diagnose in het algemeen benoemden. Eén leerkracht beschreef een kwetsbare leerling als volgt: “*Kinderen met een diagnose (TOS, selectief mutisme, ADHD, autisme, enzovoort).*” Ook benoemden 13 leerkrachten in het algemeen dat factoren binnen het kind zelf kenmerken van kwetsbaarheid zijn. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid* onder het individu. Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘angst problemen’, ‘laag zelfvertrouwen’ en ‘trauma’.

Leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid

Ten derde werden leerproblemen en cognitieve kenmerken van kinderen genoemd als kenmerken van een kwetsbare leerling. Eén leerkracht beschreef een kwetsbare leerling bijvoorbeeld als volgt: “*Leerlingen die om wat voor reden dan ook niet optimaal kunnen presteren op school (tijdelijk of van langere duur).*” Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 56 keer benoemd door 49 leerkrachten. Binnen dit thema zijn in totaal 11 coderingen geplaatst, zoals ‘cognitieve moeilijkheden’, ‘lage intelligentie, en ‘concentratieproblemen’. De meest voorkomende code ‘belemmeringen in het leren’ kwam 15 keer voor in de data,

verspreid over 15 leerkrachten. Leerkrachten benoemden zowel lage intelligentie als hoge intelligentie (soms in termen van hoogbegaafdheid) als kenmerken van kwetsbare leerlingen. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid* onder het individu. Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘concentratie problemen’, ‘hoogbegaafdheid/hoge intelligentie’ en ‘leerproblemen’.

Sociale kwetsbaarheid

Ten vierde noemden leerkrachten wat volgens hen kenmerken van kwetsbare leerlingen zijn die te maken hebben met het sociale aspect. Eén leerkracht beschreef een kwetsbare leerling bijvoorbeeld als volgt: *“Een leerling die erg beïnvloedbaar is en daardoor snel verkeerde keuzes maakt. Een leerling die geen sociale contacten aangaat in de klas.”* Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 50 keer benoemd door 34 leerkrachten. Binnen dit thema zijn in totaal 10 coderingen geplaatst, zoals ‘niet opkomen voor zichzelf’, ‘pestsituatie’, en ‘beïnvloedbaar door negatieve invloeden’. Een van de meest voorkomende codes ‘niet opkomen voor zichzelf’ kwam 12 keer voor in de data, verspreid over 12 leerkrachten. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Sociale kwetsbaarheid* onder het individu en het microsysteem (directe omgeving). Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘beïnvloedbaar door slechte invloeden’, ‘snel in slachtofferrol’ en ‘niet opkomen voor zichzelf’. Een voorbeeld van een code die onder het microsysteem valt is ‘pestsituatie’.

Onderwijsgerelateerde factoren

Ook werden door leerkrachten uitspraken gedaan over kenmerken van kwetsbare leerlingen die te maken hebben met het onderwijs van de leerlingen. Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 38 keer benoemd door 32 leerkrachten. Binnen dit thema zijn acht coderingen geplaatst, zoals ‘problemen in onderwijs’ en ‘uitval op school’. De meest voorkomende code ‘extra ondersteuningsbehoefte’ kwam 24 keer voor in de data, verspreid over 23 leerkrachten. Leerkrachten benoemden hiermee extra ondersteuningsbehoeften in het algemeen, maar ook specifieke ondersteuningsbehoeften die afwijken van de ondersteuningsbehoeften van niet-kwetsbare leerlingen. Voorbeelden hiervan zijn het ‘dagelijks inchecken en uitchecken’ of ‘rekening houden met zijn of haar achtergrond en dit meenemen in het benaderen van zo’n leerling’. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Onderwijsgerelateerde factoren* onder het individu en het microsysteem (directe omgeving). Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘extra ondersteuningsbehoeften’ en ‘uitval op school’. Voorbeelden van codes die onder

het microsysteem vallen zijn ‘bezorgde leerkracht’ en ‘leerkracht-leerling relatie’. Er zijn ook codes die niet onder één specifiek systeem zijn in te delen, zoals ‘problemen in onderwijs’.

Algemene ontwikkelingsbelemmeringen

Daarnaast werden door leerkrachten meer algemene uitspraken gedaan over kenmerken van kwetsbare leerlingen. Een leerkracht beschreef een kwetsbare leerling bijvoorbeeld als volgt: *“Leerlingen waarbij de ontwikkeling wordt verstoord.”* Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 31 keer benoemd door 31 leerkrachten. Binnen dit thema zijn twee coderingen geplaatst, namelijk ‘belemmeringen in de ontwikkeling’ (29 keer genoemd door 29 leerkrachten) en ‘afwijkend van het ‘normaal’ (2 keer genoemd door 2 leerkrachten). Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), valt de code ‘afwijkend van ‘normaal’ onder het macrosysteem (attitudes en ideologieën van de cultuur). Hetgeen wat ‘normaal’ wordt gevonden wordt namelijk gevormd door het algehele beeld wat heerst in de samenleving. De code ‘belemmeringen in de ontwikkeling’ is te algemeen om onder één specifiek systeem te kunnen indelen. Er kunnen zich allerlei belemmeringen voordoen in de ontwikkeling van een kind, op verschillende niveaus (Bronfenbrenner, 1994).

Gedragsmatige kwetsbaarheid

Bovendien werden gedragskenmerken van kinderen genoemd als kenmerken van een kwetsbare leerling. Een leerkracht beschreef een kwetsbare leerling bijvoorbeeld als volgt: *“Een leerling die gedragsproblemen heeft.”* Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 20 keer benoemd door 20 leerkrachten. Binnen dit thema zijn drie coderingen geplaatst, namelijk ‘gedragsproblemen’ (18 keer genoemd door 18 leerkrachten), ‘stil gedrag’ (één keer genoemd) en ‘externaliserend gedrag’ (één keer genoemd). Leerkrachten benoemen gedragsproblemen in het algemeen en noemen geen tot weinig kenmerken van het probleemgedrag. Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Gedragsmatige kwetsbaarheid* onder het individu. Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘externaliserend gedrag’ en ‘stil gedrag’.

Biologische en medische factoren

Ten slotte werden biologische- en medische factoren genoemd als kenmerken van een kwetsbare leerling. *“Kinderen met een verminderde gezondheid”*, noemde één leerkracht bijvoorbeeld als kenmerk van een kwetsbare leerling. Kenmerken binnen dit thema werden in totaal 17 keer benoemd door 16 leerkrachten. Binnen dit thema zijn vijf coderingen geplaatst, zoals ‘gezondheidsproblemen’ (negen keer genoemd door negen leerkrachten) en ‘aanleg’ (twee keer genoemd door twee leerkrachten). Gekeken naar het model van Bronfenbrenner (1994), behoren codes van het thema *Biologische en medische factoren* onder het individu.

Voorbeelden van codes die onder het individu vallen zijn ‘aanleg’ en ‘gezondheidsproblemen’.

Verbanden tussen thema's

Verschillende thema's worden regelmatig samen genoemd. Het thema *Thuissituatie en omgevingsinvloeden* wordt vaak in combinatie genoemd met factoren die horen bij andere thema's. De vaakst voorkomende combinatie van thema's is *Thuissituatie en omgevingsinvloeden* en *Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid*. Factoren binnen deze twee thema's worden 51 keer samen genoemd. Ten eerste worden factoren binnen deze thema's als opsomming genoemd. Een leerkracht beschreef een kwetsbare leerling bijvoorbeeld als volgt: “Een leerling met moeilijke thuissituatie, kind met trauma.” Daarnaast werden factoren binnen de directe omgeving, waaronder de thuissituatie, ook als oorzaak benoemd voor persoonlijke en psychische problemen: “Een leerling die een moeilijke thuissituatie heeft waardoor hij/zij niet onbezorgd kind kan zijn maar zich zorgen maakt over volwassen problemen.” Factoren binnen het thema *Thuissituatie en omgevingsinvloeden* worden daarnaast 36 keer samen genoemd met factoren die behoren tot het thema *Leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid*. Allereerst worden factoren binnen de directe omgeving, waaronder de thuissituatie als oorzaak benoemd voor leer-/cognitieve problemen: “Een leerling die vanwege de thuissituatie/omgeving of vanwege persoonlijke factoren minder goed tot leren toe komt.” Daarnaast worden factoren behorende tot deze twee thema's als opsomming genoemd: “Een leerling die te maken heeft met een moeilijke thuissituatie of met moeilijke persoonlijke omstandigheden die de ontwikkeling van dit kind kunnen belemmeren.” Factoren binnen het thema *Thuissituatie en omgevingsinvloeden* worden 26 keer samen genoemd met factoren binnen het thema *Sociale kwetsbaarheid*. Dit soort factoren worden samen als opsomming beschreven, bijvoorbeeld in de volgende beschrijving: “Moeilijke thuissituatie. Niet voor zichzelf op kunnen komen. Vaak getreiterd/gepest door andere kinderen.” Factoren binnen het thema *Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid* worden 29 keer samen genoemd met factoren binnen het thema *Leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid*. Dit soort factoren worden samen als opsomming beschreven, bijvoorbeeld in de volgende beschrijving: “Een leerling die vanwege de thuissituatie/omgeving of vanwege persoonlijke factoren minder goed tot leren toe komt.”

Beschrijvende statistiek

In Tabel 3 wordt de beschrijvende statistiek van de kwantitatieve data getoond.

Tabel 3*Beschrijvende statistiek continue variabele Zelfeffectiviteit*

Categorische variabele	Groep	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
-	Totaal	113	6.39	1.34	6.00
Kwetsbaarheid	Kwetsbare leerlingen	107	6.42	1.32	6.00
	Niet-kwetsbare leerlingen	107	8.05	0.65	4.00
Ervaring ¹	Ervaren	80	6.29	1.41	6.00
	Beginnend	33	6.61	1.18	5.13
Type onderwijs ¹	Regulier basisonderwijs	93	6.32	1.34	6.00
	Speciaal basisonderwijs	4	6.72	1.08	2.50
	Speciaal onderwijs	16	6.71	1.46	5.00

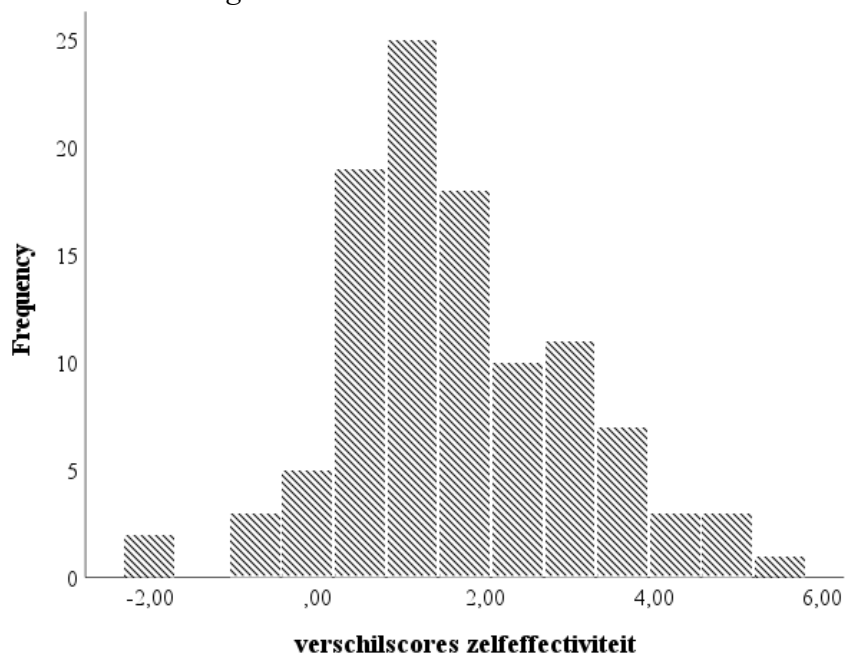
¹In deze rij wordt de zelfeffectiviteit van verschillende groepen getoond ten aanzien van kwetsbare leerlingen.

In hoeverre verschilt de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten in relatie tot kwetsbare en niet-kwetsbare leerlingen?

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden is een paired samples t-test gebruikt. Hiervoor is voldaan aan de assumptie van normaliteit (zie Figuur 1) en de groepen zijn afhankelijk en even groot. Er is dus voldaan aan de assumpties. Hieruit blijkt dat de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen ($M = 6.417$, $SD = 1.318$) significant lager is ($t(106) = -12.032$, $p < .001$, $d = 1.163$) dan de zelfeffectiviteit ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen ($M = 8.053$, $SD = .648$). Opvallend is dat de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen meer spreiding vertoont dan die ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen.

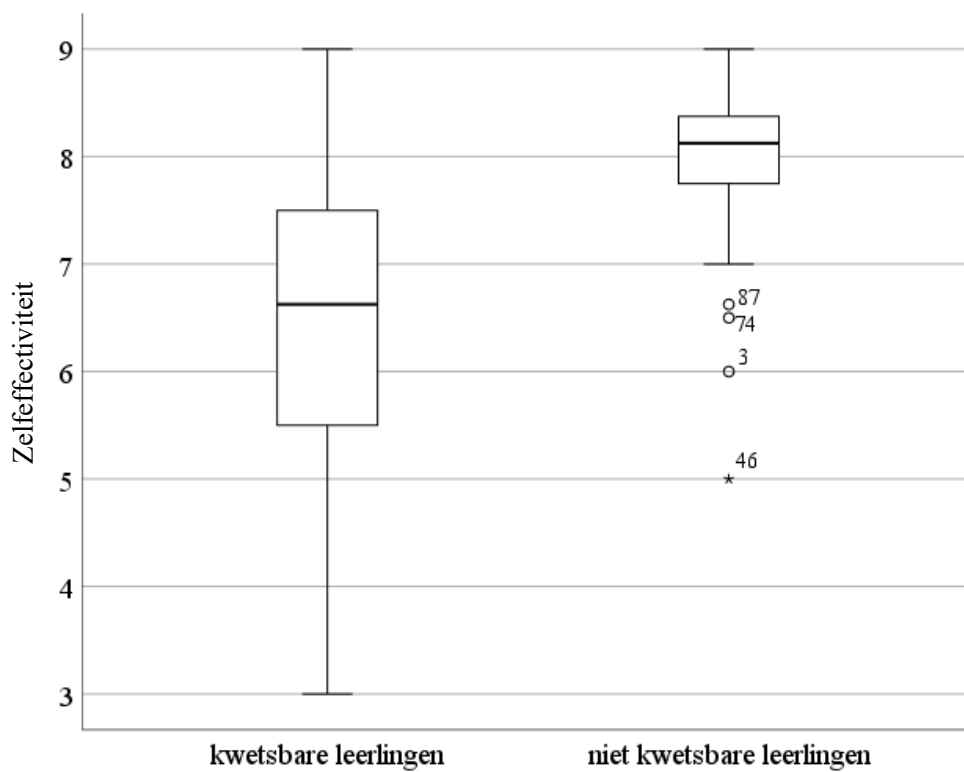
Figuur 1

Histogram van verschilscores van de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare- en niet kwetsbare leerlingen



Figuur 2

Boxplot van de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen en niet-kwetsbare leerlingen

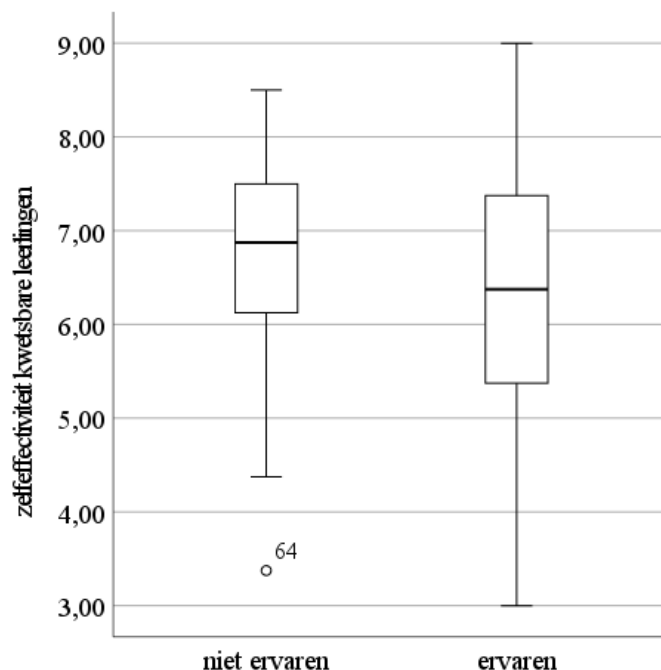


In hoeverre verschillen beginnende- en ervaren leerkrachten in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een t-test voor onafhankelijke groepen. De waarnemingen zijn voldoende onafhankelijk en er is voldaan aan de assumpties van normaliteit en gelijke variantie ($F = 2.031, p = .157$). Hieruit blijkt dat de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen niet significant verschilt ($t(111) = 1.157, p = 0.250$) tussen ervaren ($M = 6.292; SD = 1.405$) en niet-ervaren leerkrachten (minder dan drie jaar ervaring; $M = 6.614; SD = 1.175$).

Figuur 3

Boxplot van de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen voor beginnende en ervaren leerkrachten



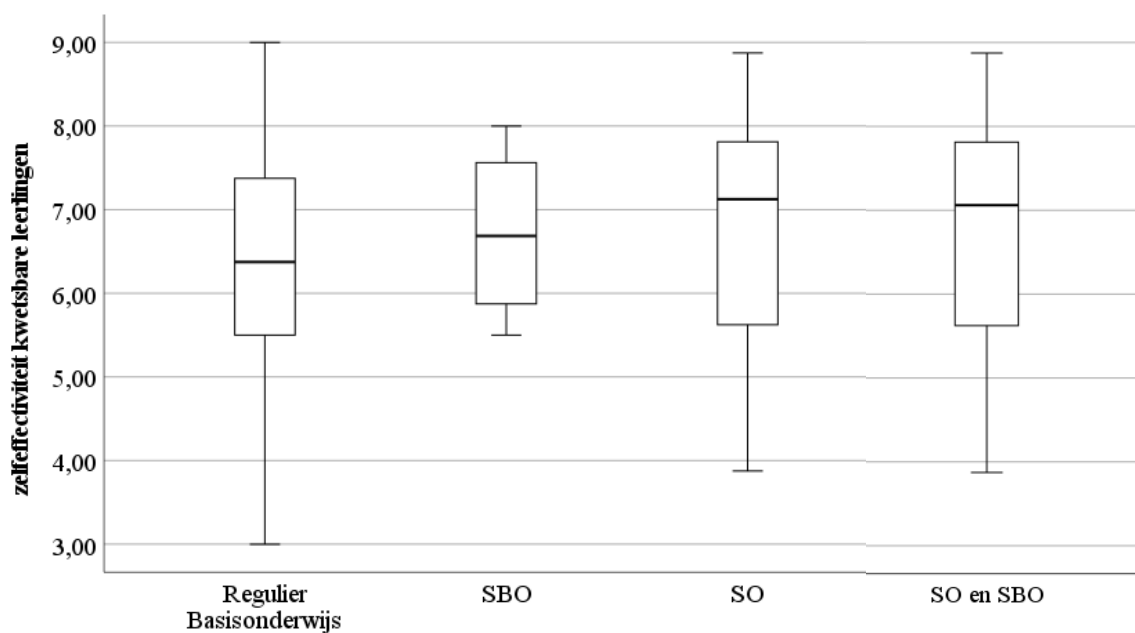
In hoeverre verschillen leerkrachten uit het regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen?

Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden is allereerst gebruik gemaakt van een variantieanalyse. De groepen zijn voldoende onafhankelijk en er is voldaan aan de assumptie van gelijke variantie ($F = .341, p = .712$). Er wordt daarnaast binnen twee van de drie groepen (SBO en SO) voldaan aan de assumptie van normaliteit. Enkel bij de groep 'regulier basisonderwijs' wordt niet aan deze assumptie voldaan ($p = .042$). Echter was de groep leerkrachten binnen het regulier basisonderwijs van voldoende grootte ($N = 94$) om de

ANOVA uit te voeren, vanwege de centrale limietstelling. Er is daarmee voldaan aan de assumptie van normaliteit. Er werd geen significant verschil ($p = .493$) gevonden in de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen tussen de groepen leerkrachten uit de drie typen onderwijs (regulier basisonderwijs ($M = 6.316$, $SD = 1.337$), SBO ($M = 6.719$, $SD = 1.082$), SO ($M = 6.711$, $SD = 1.460$). Daarnaast is middels een t-test voor onafhankelijke groepen (waarbij SBO en SO zijn samengevoegd) onderzocht of het regulier basisonderwijs ($M = 6.316$, $SD = 1.337$) verschilt van de andere typen onderwijs (SBO en SO samengevoegd; $M = 6.713$, $SD = 1.367$) in de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen, waarbij geen significant verschil werd gevonden.

Figuur 4

Boxplot van de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen voor typen onderwijs



Discussie

Het doel van dit onderzoek was om in kaart te brengen wat basisschoolleerkrachten verstaan onder kwetsbare leerlingen. Daarnaast werd de zelfeffectiviteit van beginnende en ervaren leerkrachten van verschillende typen basisonderwijs ten aanzien van kwetsbare leerlingen in kaart gebracht om te onderzoeken of deze groepen hierin verschillen. Daarom zijn vier onderzoeksvragen opgesteld en zijn de resultaten middels een kwalitatieve methode en kwantitatieve methoden geanalyseerd. Deze resultaten en de conclusies die hieruit getrokken kunnen worden, staan hieronder beschreven.

Definitie kwetsbare leerlingen

Allereerst is middels een thematische analyse onderzocht wat leerkrachten verstaan onder kwetsbare leerlingen. Hieruit bleek dat leerkrachten verschillende kenmerken noemen van een kwetsbare leerling. Zij noemen voornamelijk kenmerken die vallen onder de thema's *Thuisituatie en omgevingsinvloeden* en *Persoonlijke en psychische kwetsbaarheid*. Dit type factoren worden ook vaak samen genoemd, wat suggereert dat deze factoren volgens de leerkrachten gezamenlijk bijdragen aan de kwetsbaarheid van leerlingen. Leerkrachten benoemen dit type factoren samen in een opsomming, maar ook in een oorzakelijk verband, waarbij de thuissituatie of andere omgevingsfactoren volgens hen de oorzaak kunnen zijn van persoonlijke of psychische problemen bij een leerling. Daarnaast zijn er nog andere factoren die worden genoemd als kenmerken van een kwetsbare leerling: leerproblemen en cognitieve kwetsbaarheid, sociale kwetsbaarheid, onderwijsgerelateerde factoren, algemene ontwikkelingsbelemmeringen, gedragsmatige kwetsbaarheid en biologische en medische factoren. Dit komt overeen met de inhoud van het artikel van Stormont et al. (2003) die zegt dat kwetsbaarheid van kinderen wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals armoede, gedragsproblemen of beperkte taalvaardigheden en omgekeerd. Verschillende niveaus van systemen kunnen invloed hebben op het kind. Leerkrachten kunnen invloed uitoefenen op kleinere systemen zoals de klasomgeving, de interactie tussen leerlingen en de interactie tussen leerkracht en leerling, maar niet altijd op de bredere systemen (zoals de thuissituatie of de culturele context; Stormont et al., 2003). Mogelijk heeft de mate waarin leerkrachten controle hebben over de impact van bepaalde systemen op de kwetsbaarheid van leerlingen invloed op de mate waarin zij zelfeffectiviteit ervaren ten aanzien van deze leerlingen. Dit zou ook een verklaring kunnen zijn voor de resultaten bij deelvraag 2, waarbij gevonden werd dat de spreiding bij de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen groter is dan de zelfeffectiviteit ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen. Enerzijds kunnen leerkrachten een hoge zelfeffectiviteit hebben ten aanzien van een kwetsbare leerling wiens kwetsbaarheid wordt beïnvloed door factoren waar de leerkracht invloed op kan uitoefenen, zoals pestgedrag in de klas. Anderzijds kunnen leerkrachten ook een lage zelfeffectiviteit hebben ten aanzien van een kwetsbare leerling wiens kwetsbaarheid wordt beïnvloed door factoren waar de leerkracht weinig tot geen invloed op kan uitoefenen, zoals problemen in de thuissituatie. Verder onderzoek op dit gebied kan dit duidelijk maken en implicaties geven over hoe hiermee in de praktijk omgegaan kan worden.

Zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare- en niet kwetsbare leerlingen

Ten tweede is middels een paired samples t-test onderzocht of de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen verschilt van hun zelfeffectiviteit ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen. Hieruit blijkt dat de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen significant verschilt van de zelfeffectiviteit ten aanzien van niet-kwetsbare leerlingen, waarbij de zelfeffectiviteit van leerkrachten hoger is voor niet-kwetsbare leerlingen dan kwetsbare leerlingen. Bij aanvang van het onderzoek werd verwacht dat de zelfeffectiviteit van basisschoolleerkrachten lager is ten aanzien van kwetsbare leerlingen ten opzichte van niet-kwetsbare leerlingen. Kwetsbare leerlingen vertonen namelijk over het algemeen meer opvallend gedrag (Stoutjesdijk, 2016), wat kan leiden tot een lagere zelfeffectiviteit van leerkrachten (Spilt & Koomen, 2009; Spilt et al., 2011; Tsouloupas et al., 2010; Zee et al., 2017a). De uitkomst van dit onderzoek komt overeen met deze verwachting. Echter laten de resultaten bij onderzoeksvraag 1 zien dat er meerdere factoren meespelen in de kwetsbaarheid van een leerling, wat suggereert dat er ook meerdere oorzaken kunnen zijn voor een lagere zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen, zoals factoren waar leerkrachten geen tot weinig invloed kunnen uitoefenen (bijvoorbeeld problemen in de thuissituatie). Verder onderzoek kan hierin meer duidelijkheid bieden.

Zelfeffectiviteit van beginnende en ervaren leerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen

Ten derde is middels een t-test voor onafhankelijke groepen onderzocht of beginnende- en ervaren leerkrachten van elkaar verschillen in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen. Hieruit blijkt dat de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen niet significant verschilt tussen ervaren en niet-ervaren leerkrachten (minder dan drie jaar ervaring). Bij aanvang van het onderzoek werd echter verwacht dat de zelfeffectiviteit van beginnende leerkrachten ten aanzien van kwetsbare leerlingen lager is dan de zelfeffectiviteit van ervaren leerkrachten. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat de algemene zelfeffectiviteit van beginnende leerkrachten lager is dan die van meer ervaren leerkrachten (Tschannen-Moran & Hoy (2006), wat mogelijk ook zou gelden voor de zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen. Echter krijgen beginnende leerkrachten in Nederland drie jaar begeleiding volgens een persoonlijk ontwikkelplan. Dit is ook vastgelegd in de cao Primair Onderwijs (PO-raad, 2024). Mogelijk krijgen zij ook goede ondersteuning bij het werken met kwetsbare leerlingen. Dit kan hen helpen om hun zelfeffectiviteit te verhogen, waardoor er minder verschil is tussen de groepen beginnende- en

ervaren leerkrachten. Hoewel in dit onderzoek geen significante verschillen werden gevonden tussen beginnende en ervaren leerkrachten, zou vervolgonderzoek inzicht kunnen bieden in de vraag of de ervaring van leerkrachten op langere termijn invloed heeft op hun zelfeffectiviteit, vooral bij het werken met kwetsbare leerlingen. Dit kan vooral relevant zijn wanneer de ondersteuning die startende leerkrachten ontvangen een belangrijke rol speelt in het verhogen van hun zelfeffectiviteit. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of de begeleiding van beginnende leerkrachten zich richt op specifieke aspecten van het omgaan met kwetsbare leerlingen en in hoeverre deze ondersteuning op de lange termijn bijdraagt aan een hogere zelfeffectiviteit.

Zelfeffectiviteit in verschillende typen onderwijs ten aanzien van kwetsbare leerlingen

Ten slotte is middels een variantieanalyse onderzocht of basisschoolleerkrachten die werkzaam zijn in verschillende typen onderwijs (regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs) van elkaar verschillen in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen. Er werd hierbij geen significant verschil gevonden tussen deze groepen leerkrachten. Bij aanvang van het onderzoek werd echter verwacht dat leerkrachten die werkzaam zijn in het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs een lagere zelfeffectiviteit hebben, vanwege de waarschijnlijk hogere mate van voorkomende gedragsproblemen op deze scholen (Stoutjesdijk, 2016). Zoals al eerder benoemd werd kan externaliserend leerlinggedrag namelijk een negatieve invloed hebben op de zelfeffectiviteit van een leerkracht. Echter hebben leerkrachten die in het speciaal (basis)onderwijs werken vaak een andere opleiding gehad, die zich meer richt op leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Hierdoor zou hun zelfeffectiviteit alsnog hoger kunnen zijn dan wanneer zij geen alternatieve opleiding hadden gehad, waardoor de groepen leerkrachten uit de verschillende typen onderwijs niet verschillen in hun zelfeffectiviteit ten aanzien van kwetsbare leerlingen. Bovendien laten de resultaten bij onderzoeksvraag 1 zien dat er meer factoren meespelen in de kwetsbaarheid van een leerling dan enkel het gedrag, waardoor de zelfeffectiviteit van leerkrachten uit verschillende typen onderwijs kan worden beïnvloed. Verder onderzoek kan hierin duidelijkheid bieden.

Beperkingen en aanbevelingen

Bij het gebruik van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) om de zelfeffectiviteit van leerkrachten te meten moet rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat leerkrachten geneigd kunnen zijn om sociaal gewenste antwoorden te geven, wat kan leiden tot een vertekend beeld van hun zelfeffectiviteit. Dit kan

de betrouwbaarheid van de resultaten beïnvloeden (Podsakoff et al., 2003). Daarnaast bestaat de mogelijkheid dat leerkrachten vaker dezelfde vragenlijst hebben ingevuld, wat kan leiden tot biases in de antwoorden. De vragenlijst is namelijk twee keer uitgezet met een onderbreking, waardoor leerkrachten mogelijk niet meer wisten dat ze de vragenlijst al eerder hebben ingevuld. Ook kan een kritische kanttekening gemaakt worden bij de keuze voor het indelen van kwetsbaarheid in twee mogelijke situaties: ‘kwetsbaar’ of ‘niet kwetsbaar’. Kwetsbaarheid lijkt namelijk in werkelijkheid meer een continuüm te bevatten, waarbij er verschillende gradaties van kwetsbaarheid zijn. Door leerlingen in slechts twee categorieën in te delen, kan het risico ontstaan dat variaties in kwetsbaarheid niet goed worden weergegeven. In toekomstig onderzoek zou het interessant zijn om leerkrachten verschillende situaties voor te leggen en hen te vragen om de mate van kwetsbaarheid in die situaties te beoordelen. Dit zou een gedetailleerder beeld geven van hoe leerkrachten kwetsbaarheid ervaren en waarnemen.

Conclusie en implicaties voor de onderwijspraktijk

Leerkrachten geven aan dat de kwetsbaarheid van een leerling wordt beïnvloed door verschillende factoren. Deze factoren zouden indirect invloed kunnen hebben op de zelfeffectiviteit van de leerkracht. De uitkomsten van het huidige onderzoek suggereren namelijk dat leerkrachten zich minder zelfverzekerd voelen in hun handelen tegenover kwetsbare leerlingen dan tegenover niet-kwetsbare leerlingen. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten, zowel beginnend als ervaren, structureel ondersteund worden in hun professionele ontwikkeling. Door gerichte trainingen in te zetten, kan de zelfeffectiviteit van leerkrachten worden vergroot (Täschner et al., 2024), wat uiteindelijk de kansen en het welzijn van kwetsbare leerlingen kan verbeteren. Dit draagt bij aan inclusief onderwijs, waarin alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond, optimaal ondersteund worden in hun ontwikkeling.

Bronvermelding

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views From the Trenches. *Teacher Education And Special Education The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 38(1), 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (Fifth edition). American Psychiatric Association. <http://dsm.psychiatryonline.org/book.aspx?bookid=556>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia Of Education*, 3(2), 37–43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 821–832.
- Chung, E. K., Siegel, B. S., Garg, A., Conroy, K., Gross, R. S., Long, D. A., Lewis, G., Osman, C. J., Messito, M. J., Wade, R., Yin, H. S., Cox, J., & Fierman, A. H. (2016). Screening for Social Determinants of Health Among Children and Families Living in Poverty: A Guide for Clinicians. *Current Problems in Pediatric And Adolescent Health Care*, 46(5), 135–153. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2016.02.004>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal Of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal Of Positive Psychology*, 4(6), 540–547. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>

- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7de editie, Vol. 3, pp. 610–656). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.2.77>
- Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school: een andere kijk op gedragsproblemen in de klas*.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. J. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jopling, M., & Vincent, S. (2016). Vulnerable Children: needs and provision in the primary phase. In *Cambridge Primary Review Trust*. Cambridge Primary Review Trust.
<https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/621298/Jopling-and-Vincent-report-20160427.pdf?sequence=1>.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2010). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2012). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching And Teacher Education*, 29, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Martin, C. S., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300.
<https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Developmental cascades. *Development And Psychopathology*, 22(3), 491–495. <https://doi.org/10.1017/s0954579410000222>
- Melnick, S. J., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 39–56.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 12 oktober). *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>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 11 januari). *Welke soorten basisscholen zijn er?* Rijksoverheid.nl.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/basisschool-kiezen-voor-kind>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 29 maart). *Hoe word ik leraar in het speciaal onderwijs?* Rijksoverheid.nl.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/leraar-speciaal-onderwijs#:~:text=Extra%20opleiding%20speciaal%20onderwijs&text=De%20meeste%20scholen%20voor%20speciaal,welke%20hogescholen%20deze%20master%20aanbieden>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 10 oktober). *Doelen passend onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl.
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., & DeMulder, E. K. (1997). Q-Sort Assessment of Child–Teacher Attachment Relationships and Social Competence in the Preschool. *Early Education And Development*, 8(1), 27–39.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed0801_3
- Nederlands Jeugdinstituut. (2021). *Effect van corona op jeugd, gezin en jeugdveld*.
<https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-06/Effect-van-corona-op-jeugd%2C-gezin-en-jeugdveld.pdf>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2023). *Cijfers over welbevinden en mentale gezondheid*.
<https://www.nji.nl/cijfers/welbevinden#:~:text=In%202021%20is%20dit%20percentage,32%2C6%20procent%20in%202021>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended

- remedies. *Journal Of Applied Psychology*, 88(5), 879–903.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- PO-raad. (2024). Collectieve Arbeidsovereenkomst voor het primair onderwijs. In *poraad.nl*.
<https://www.poraad.nl/arbeidszaken/cao-primair-onderwijs-2024-2025>
- Saloviita, T., & Almula, A. A. (2024). Self-efficacy among Classroom, Subject and Special Education Teachers. *Journal Of Ecohumanism*, 3(4), 1655–1662.
<https://doi.org/10.62754/joe.v3i4.3695>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329–1349.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. (2009). Widening the View on Teacher–Child Relationships: Teachers’ Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review*, 38(1), 86–101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stormont, M., Espinosa, L., Knipping, N., McCathren, R. (2003). Supporting Vulnerable Learners in the Primary Grades: Strategies To Prevent Early School Failure. *Early Childhood Research And Practice: An Internet Journal On The Development, Care, And Education Of Young Children*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480810.pdf>
- Stoutjesdijk, R. (2016). *Kinderen met gedragsproblemen in het speciaal onderwijs*. SWP, Uitgeverij B.V.
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). “Yes, I Can!” A Systematic Review and Meta-Analysis of Intervention Studies Promoting Teacher Self-Efficacy. *Review Of Educational Research*, 95(1), 3–52.
<https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783–805.
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2006). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching And Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers’ perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion

- regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkers, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching And Teacher Education*, 90, 103036.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- Verwoerdt, A., & Van Der Leij, A. (2008). Grenzen verkennen in het speciaal (basis)onderwijs: hoe beoordelen leerkrachten de hanteerbaarheid van sociaal-emotionele en gedragsproblemen? *Tijdschrift Voor Orthopedagogiek*, 47(47), 16–29.
<https://www.100jaarorthopedagogiek.nl/100jaarPDF/PDF/paid/012008Verwoerdt.pdf>
- Wet op de expertisecentra. (z.d.). In *Wettenbank*. Geraadpleegd op 20 februari 2025, van
<https://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0003549&z=2025-01-01&g=2025-01-01>
- Wet op het Primair Onderwijs: Artikel 31a. (z.d.). In *Wettenbank*. Geraadpleegd op 20 februari 2025, van
<https://wetten.overheid.nl/jci1.3:c:BWBR0003420&hoofdstuk=I&titeldeel=II&afdeling=1&graaf=3&artikel=31a&z=2025-01-01&g=2025-01-01>
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2007). Understanding comorbidity: A twin study of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 144(6), 709-714.
- Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017a). 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., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017b). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas. *Kind en Adolescent*, 39(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7>
- Zee, M., Koomen, H. M., 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>