



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas

De rol van self-efficacy van de leerkracht

Zee, M.; de Jong, P.F.; Koomen, H.M.Y.

DOI

[10.1007/s12453-017-0162-7](https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7)

Publication date

2018

Document Version

Final published version

Published in

Kind en Adolescent

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2018). Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas: De rol van self-efficacy van de leerkracht. *Kind en Adolescent*, 39(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7>

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas

De rol van self-efficacy van de leerkracht

Marjolein Zee · Peter F. de Jong · Helma M.Y. Koomen

Samenvatting

Deze studie onderzocht de *self-efficacy* van basisschoolleerkrachten (LSE) binnen verschillende domeinen van lesgeven en in relatie tot individuele leerlingen met verschillende soorten gedrag. Deelnemers waren 526 leerlingen en 69 leerkrachten uit groep 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. Zowel LSE als leerlinggedrag werd gerapporteerd door leerkrachten. Multilevelanalyse werd gehanteerd om de voorspellende rol van externaliserend, internaliserend en pro-sociaal leerlinggedrag voor de mate van LSE binnen verschillende domeinen (instructiestrategieën, gedragsmanagement, leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning) te onderzoeken. Resultaten toonden aan dat de meeste variatie in LSE optrad binnen leerkrachten. Externaliserend leerlinggedrag was negatief gerelateerd aan LSE voor instructiestrategieën, gedragsmanagement, leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning. Daarnaast rapporteerden leerkrachten meer *self-efficacy* in deze domeinen in relatie tot leerlingen met pro-sociaal gedrag. Internaliserend leerlinggedrag voorspelde een lagere mate van LSE voor instructie en emotionele ondersteuning en een hogere mate van LSE voor gedragsmanagement. Deze bevindingen onderstrepen het belang van het onderzoeken van LSE vanuit een dyadisch perspectief.

Trefwoorden

self-efficacy van de leerkracht · sociaal-emotioneel gedrag · basisonderwijs

Dit artikel is een Nederlandstalige bewerking van Zee, M., Jong, P. F. de, & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: a multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>

dr. M. Zee (✉) · prof. dr. P.F. de Jong · dr. H.M.Y. Koomen
Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam, Postbus 15776, 1001 NG Amsterdam, Nederland
e-mail: M.Zee@uva.nl

Kind Adolesc (2018) 39:1–21, <https://doi.org/10.1007/s12453-017-0162-7>

© Bohn Stafleu van Loghum is een imprint van Springer Media B.V.,

onderdeel van Springer Nature 2017

Published online: 14 December 2017

Dealing with a variety of behaviours in the classroom

The role of teacher self-efficacy

Abstract

This study examined teachers' self-efficacy (TSE) in various teaching domains and in relation to individual students with different behaviours. Using a sample of 526 third- to sixth-grade students and 69 teachers, multilevel modelling was conducted to examine teachers' reports of students' externalizing, internalizing, and prosocial behaviours as factors affecting TSE with respect to individual students in various domains (instructional strategies, behaviour management, student engagement, and emotional support). Results showed that most of the variance in TSE occurred within teachers. Students' externalizing behaviour was negatively associated with TSE for instructional strategies, behaviour management, student engagement, and emotional support. In contrast, teachers reported higher levels of self-efficacy with respect to students with high levels of prosocial behaviour, irrespective of teaching domain. Students' internalizing behaviour was associated with lower levels of TSE for instructional strategies and emotional support, and higher levels of TSE for behaviour management. These findings illustrate the importance of viewing TSE from a dyadic perspective.

Keywords

teacher self-efficacy · social and emotional behaviour · elementary school

Inleiding

Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas: de rol van self-efficacy van de leerkracht

Diversiteit in de klas lijkt tegenwoordig eerder regel dan uitzondering. Sinds de invoering van passend onderwijs in Nederland en het M-decreet in Vlaanderen neemt het aantal leerlingen met gedrags-, leer- en andere onderwijsproblemen in het reguliere basisonderwijs langzaam maar zeker toe. Hoewel sommige leerkrachten deze nieuwe realiteit met gemak tegemoet lijken te treden, voelen anderen zich niet opgewassen tegen de taak met een diverse leerlingpopulatie om te gaan en al hun leerlingen gelijke kansen op leren te bieden (Smeets et al. 2013, 2015). Hierdoor lopen deze leerkrachten niet enkel het risico op fysieke stress- en burn-outklachten, maar belemmeren zij mogelijk ook de leerprestaties en schoolse betrokkenheid van hun leerlingen op langere termijn (Brouwers en Tomic 2000; Spilt et al. 2011; Tsouloupas et al. 2010).

Eén psychologische factor die mede kan verklaren waarom leerkrachten in meer of mindere mate succesvol zijn in het omgaan met diversiteit is de self-efficacy van de leerkracht (LSE). Dit complexe construct verwijst naar de mate waarin een leerkracht zich in staat voelt de verschillende taken die onder lesgeven vallen

doelmatig uit te voeren (Bandura 1997). Empirisch onderzoek heeft overtuigend aangetoond dat leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy doorgaans beter in staat zijn te differentiëren, proactiever optreden tegen storend gedrag en meer emotionele ondersteuning bieden aan zorgleerlingen dan leerkrachten die zich minder doelmatig voelen (Zee en Koomen 2016). Daarnaast blijkt LSE gerelateerd aan het welbevinden van leerkrachten: wanneer leerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen doelmatigheid, blijken zij meer betrokken bij hun werk en hebben ze minder last van werkstress (Caprara et al. 2003; Klassen en Chui 2010).

Hoewel het belang van LSE voor het handelen van leerkrachten op *klasniveau* buiten kijf staat (Zee en Koomen 2016), is er maar weinig bekend over deze doelmatigheidsgevoelens binnen verschillende *domeinen* van lesgeven en in relatie tot *individuele leerlingen*. Binnen het kader van passend onderwijs lijkt informatie over domein- en leerlingsspecifieke LSE extra relevant. Tegenover de ene leerling zou een leerkracht zich immers veel minder effectief kunnen voelen dan tegenover een andere. Bovendien kunnen leerkrachten een hogere mate van self-efficacy ervaren in het geven van instructie aan een individuele leerling dan in het bevorderen van positief gedrag of betrokkenheid. Om een completer beeld te krijgen van het vermogen van leerkrachten om binnen verschillende domeinen van lesgeven met specifieke leerlingen om te gaan, onderzoeken wij in deze studie het verband tussen verschillende soorten leerlinggedrag (namelijk externaliserend, internaliserend en prosociaal gedrag) en domein- en leerlingsspecifieke LSE in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Self-efficacy van de leerkracht als domein- en leerlingsspecifiek construct

Onderzoek naar de rol van LSE is doorgaans gebaseerd op de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1997). In deze theorie ligt de nadruk op autonoom menselijk handelen. Volgens Bandura is ieder mens in staat controle uit te oefenen over gebeurtenissen, handelingen en omgevingsfactoren die de levensloop kunnen beïnvloeden. De mate waarin deze controle kan worden uitgeoefend wordt echter sterk bepaald door self-efficacy. Wanneer iemand overtuigd is van zijn mogelijkheden om gewenste doelen te realiseren en prestaties te leveren, zullen de inzet, de motivatie en het doorzettingsvermogen om dergelijke doelen te behalen groter zijn dan wanneer positieve self-efficacygevoelens ontbreken (Bandura 1997). Om deze reden wordt de mate van self-efficacy, waaronder die van leerkrachten, steeds vaker gezien als sterkere voorspeller van motivatie, gedrag en handelen dan het daadwerkelijke arsenaal aan kennis en vaardigheden waarover een persoon beschikt (vgl. Bandura 1997; Zee en Koomen 2016).

Hoewel LSE in eerste instantie vooral als een relatief stabiel leerkrachtkenmerk werd gezien, wordt de laatste jaren vaker benadrukt dat deze persoonlijke doelmatigheidsgevoelens per situatie en context kunnen verschillen (bijv. Zee et al. 2016b). Ten grondslag aan deze verschuiving in denken ligt met name het werk van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001). Zij behoorden tot de eersten

die empirisch bewijs vonden voor drie domeinen van LSE, *instructiestrategieën*, *klassenmanagement* en *leerlingbetrokkenheid*. Recentelijk is hier door Zee et al. (2016b) nog een vierde domein, *emotionele ondersteuning*, aan toegevoegd. Samen weerspiegelen deze vier domeinen de volle breedte van het dagelijks werk van leerkrachten.

Het instructiedomein van LSE verwijst naar de mate waarin de leerkracht overtuigd is van zijn mogelijkheden diverse instructiemethoden toe te passen die het leren in de klas bevorderen. Het domein van klassenmanagement behelst de mate waarin de leerkracht zichzelf in staat voelt duidelijke regels te stellen, het gedrag van leerlingen in goede banen te leiden en hun aandacht vast te houden (Tschanen-Moran en Woolfolk Hoy 2001). Het betrokkenheidsdomein geeft inzicht in de mate waarin het de leerkracht lukt leerlingen te motiveren voor hun schoolwerk en te stimuleren door te denken op de geboden stof. Het domein van emotionele ondersteuning, tot slot, heeft betrekking op de mate waarin leerkrachten warme, positieve relaties met leerlingen kunnen onderhouden, oog hebben voor de mening en gevoelens van hun leerlingen en een veilig leerklimaat kunnen creëren (Zee et al. 2016b).

Hoewel de domeinen van LSE relatief sterk met elkaar samenhangen, blijkt uit diverse onderzoeken dat elk domein ook unieke aspecten van self-efficacy van de leerkracht meet. In de grootschalige crossculturele valideringsstudie van Klassen et al. (2009) varieerden de interfactorcorrelaties tussen de domeinen bijvoorbeeld van 0,48 tot 0,85 in vijf verschillende landen. Verreweg het meest onderscheidend bleek het domein van klassenmanagement te zijn. Vergelijkbare correlatiepatronen zijn ook in ander crosssectioneel onderzoek gevonden (bijv. Tschanen-Moran en Woolfolk Hoy 2001; Zee et al. 2016b). Of de domeinen ook gemiddeld van elkaar verschillen is in geen van deze onderzoeken getoetst.

Ondanks de bevinding dat LSE context-specifiek is en van taak tot taak kan variëren, richten de meeste onderzoekers zich vooral op globale self-efficacygevoelens in relatie tot de klas in het algemeen. Echter, de ervaren self-efficacy van leerkrachten op klasniveau is niet noodzakelijk een goede weerspiegeling van LSE op het niveau van de *individuele leerling* (Maschke 2010; Zee et al. 2016a, 2016b). Het lijkt weinig twijfel dat elke leerling unieke kenmerken, gedragingen en behoeften meebrengt in de klas die de mate van self-efficacy van leerkrachten in verschillende domeinen kunnen beïnvloeden. Twee crosssectionele studies uit de jaren negentig van de vorige eeuw hebben bijvoorbeeld aangetoond dat tussen de 13 % en 44 % van de variantie in LSE wordt verklaard door diverse leerlingkarakteristieken, zoals hun algemene cijfergemiddelde en hun interesse in het schoolwerk (Raudenbush et al. 1992; Ross et al. 1996). Daarnaast maakten Spilt en Koomen (2009) gebruik van Pianta's (1999) Leerkracht Relatie Interview en coderingsstelsel om inzicht te krijgen in de gedachten en gevoelens van leerkrachten in relatie tot storende leerlingen. Hun data maken aannemelijk dat individuele leerlingen die storend gedrag vertonen in de klas gevoelens van hulpeloosheid bij hun leerkracht kunnen oproepen en de self-efficacy van hun leerkracht kunnen ondermijnen. Dit alles lijkt erop te wijzen dat LSE niet primair een algemeen leerkrachtkenmerk is,

maar sterk kan variëren, afhankelijk van de taken die leerkrachten moeten uitvoeren en de individuele leerlingen op wie hun handelen is gericht.

De rol van verschillende soorten leerlinggedrag bij self-efficacy van de leerkracht

Op basis van de sociaal-cognitieve theorie kan verondersteld worden dat LSE in hoge mate wordt bepaald door specifieke gebeurtenissen en ervaringen uit de lespraktijk (Bandura 1997). Dergelijke gebeurtenissen vinden meestal niet plaats in een vacuüm, maar ontstaan uit dagelijkse interacties tussen leerkracht en leerling. Waar succeservaringen LSE kunnen versterken, ondermijnen negatieve interacties tussen leerkrachten en leerlingen doorgaans de mate van self-efficacy van de leerkracht (Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy 2007). Het gedrag van de leerling, en storend gedrag in het bijzonder, blijkt hierin een belangrijke rol te vervullen. In verscheidene, hoofdzakelijk crosssectionele, onderzoeken is vastgesteld dat storend leerlinggedrag het risico op negatieve leerkrachtemoties en stress vergroot, en ertoe kan leiden dat leerkrachten hun self-efficacy langzamerhand verliezen (Spilt en Koomen 2009; Spilt et al. 2011; Tsouloupas et al. 2010). Om deze reden richten we ons in dit onderzoek op sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen als voorspellers van LSE. In lijn met eerder longitudinaal onderzoek (bijv. Roorda et al. 2014) kijken we meer specifiek naar externaliserend, internaliserend en prosociaal leerlinggedrag.

Externaliserend gedrag

Externaliserend gedrag, zoals agressie, hyperactiviteit en antisociaal gedrag, is in verscheidene beschrijvende onderzoeken aangewezen als een van de belangrijkste bronnen van leerkrachtstress in de dagelijkse lespraktijk (Kyriacou 2001; Roehrig et al. 2002). Het lijkt weinig twijfel dat dergelijk gedrag van individuele leerlingen in de klas de interacties en ervaringen met deze leerlingen kan kleuren en daarmee tevens de ervaren LSE negatief beïnvloedt. Crosssectioneel onderzoek op klasniveau (Lambert et al. 2009) laat bijvoorbeeld zien dat problemen als hyperactiviteit en aandachtstekort ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten zich minder in staat voelen om gedrag in de klas te managen. In ander onderzoek (Kokkinos et al. 2005; Roehrig et al. 2002; Tsouloupas et al. 2010) is aangetoond dat probleemgedrag, zoals boosheid, gebrek aan respect en agressiviteit, kan leiden tot hulpeloosheid bij leerkrachten en gevoelens van ineffectiviteit ten aanzien van de klas. Naast deze crosssectionele studies op klasniveau hebben Doumen et al. (2009) in een longitudinale studie onder 139 kleuters laten zien dat externaliserend leerlinggedrag bij de leerkracht leidt tot een lagere perceptie van controle over het gedrag van individuele leerlingen in de loop van de tijd. Deze studie biedt dus een eerste indicatie dat leerkrachten een mindere mate van self-efficacy ervaren in relatie tot individuele leerlingen die externaliserend gedrag vertonen.

Internaliserend gedrag

Meermaals is gesuggereerd dat leerlingen met vormen van internaliserend gedrag, zoals verlegenheid, angst en sociale teruggetrokkenheid (Coplan 2000; Gazelle en Ladd 2003), nauwelijks een uitdaging vormen voor leerkrachten (Rubin en Coplan 2004). Dit wekt wellicht geen verbazing: internaliserend gedrag in de klas blijkt vaak subtieler en moeilijker te detecteren dan externaliserende problematiek (Rubin en Coplan 2004). Daarnaast heeft het stille en teruggetrokken gedrag van leerlingen met internaliserende problemen vaak geen nadelige gevolgen voor de instructietijd en lokt het nauwelijks negatieve gevoelens of reactief gedrag uit bij de leerkracht (Cheah en Rubin 2004). Toch is er reden om aan te nemen dat internaliserend gedrag verband houdt met LSE (bijv. Olson en Cooper 2001). Uit de enige crosssectionele studie naar het verband tussen internaliserend gedrag en LSE is gebleken dat leerlingen met internaliserende problemen meer een uitdaging vormen voor leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy dan voor leerkrachten met een lage LSE (Liljequist en Renk 2007). Dit enigszins onverwachte resultaat kan verklaard worden doordat het voor leerkrachten vaak lastiger is tot kinderen met internaliserend gedrag door te dringen en echt contact met hen te maken (Rubin en Coplan 2004). De frustratie die dit bij leerkrachten oproept, kan op termijn leiden tot gevoelens van hulpeloosheid en verminderde self-efficacy in relatie tot leerlingen met internaliserend gedrag (Liljequist en Renk 2007). Mogelijk is deze lagere LSE vooral zichtbaar in domeinen van emotionele ondersteuning en betrokkenheid: voor leerlingen met somber of teruggetrokken gedrag is het extra moeilijk contact te maken met de leerkracht en betrokkenheid te tonen bij leertaken (Rubin en Coplan 2004).

Prosociaal gedrag

In de afgelopen jaren is veruit de meeste aandacht uitgegaan naar LSE in relatie tot uitdagend leerlinggedrag (bijv. Lambert et al. 2009; Liljequist en Renk 2007). Over het verband tussen sociaal gedrag van leerlingen en LSE is echter veel minder bekend. Prosociaal leerlinggedrag verwijst naar vrijwillige handelingen die bevorderlijk zijn voor anderen, zoals helpen, delen en samenwerken (Dunfield en Kuhlmeier 2013). Dergelijke gedragingen zijn in onderzoek frequent gerelateerd aan positieve leeruitkomsten (bijv. Malecki en Elliott 2002), betrokkenheid in de klas (Coolahan et al. 2000) en de kwaliteit van relaties met leerkrachten en leeftijdsgenoten (Roorda et al. 2014). Verondersteld kan worden dat deze positieve gedragingen en handelingen in de klas de succeservaringen bieden die leerkrachten nodig hebben om een gezonde mate van self-efficacy in relatie tot een individuele leerling op te bouwen (vgl. Goddard et al. 2004).

Deze studie

Het doel van deze studie is het onderzoeken van het verband tussen sociaal-emotioneel leerlinggedrag (externaliserend, internaliserend en prosociaal gedrag) en domein- en leerlingsspecifieke LSE. Op basis van de bestaande literatuur verwachten we dat externaliserend en internaliserend gedrag negatief gerelateerd zijn aan LSE en dat prosociaal gedrag positief gerelateerd is aan LSE. Wat betreft de domeinen van LSE verwachten we met enige voorzichtigheid dat internaliserend leerlinggedrag het sterkst samenhangt met LSE voor leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning. Over de sterkte van het verband van externaliserend en prosociaal gedrag met LSE per domein van lesgeven hebben we geen duidelijke hypothesen.

Methode

Deelnemers

Voor deze studie¹ zijn data verzameld bij 69 leerkrachten en 526 leerlingen uit de bovenbouw van het primair basisonderwijs in Nederland. De deelnemende leerkrachten (73 % vrouwen) hadden een gemiddelde leeftijd van 41,42 jaar ($SD = 12,34$, range = 23–63 jaar) en stonden gemiddeld 16,67 jaar voor de klas ($SD = 11,87$, range = 1,5–44 jaar). Van vier leerkrachten waren geen achtergrondgegevens beschikbaar. Voor de leerlingensteekproef werden willekeurig vier jongens en vier meisjes uit de klas van de deelnemende leerkrachten geselecteerd. Deze leerlingen kwamen respectievelijk uit groep 5 ($n = 54$), 6 ($n = 157$), 7 ($n = 165$) en 8 ($n = 150$). De totale groep (50 % meisjes) had een gemiddelde leeftijd van 10,57 jaar ($SD = 1,11$, range = 7–13). Van de leerlingen gaf 85,2 % aan van Nederlandse afkomst te zijn. De sociaaleconomische status van de deelnemende leerlingen bleek gemiddeld tot hoog: leerkrachten rapporteerden dat 49 % van de ouders een mbo-opleiding had afgerond en 46,2 % een hbo- of wo-opleiding. Minder dan 5 % van de ouders had enkel een basis- of middelbare schoolopleiding.

Instrumenten

Sociaal-emotioneel leerlinggedrag

Leerkrachten werd gevraagd de Nederlandse versie van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Widenfelt et al. 2003) in te vullen voor acht geselecteerde leerlingen uit hun klas. De SDQ is een screeningsinstrument dat psychosociale problematiek bij leerlingen meet. De 25 items zijn in te delen in drie globale dimensies, Internaliserend (8 items), Externaliserend (10 items) en Prosociaal Ge-

¹ Deze studie is goedgekeurd door de ethische commissie van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (dossiernummer 2013-CDE-3188).

Tabel 1 Gebruikte schalen, voorbeelditems en betrouwbaarheid

schaal	items	voorbeelditem	α
<i>Sociaal-emotioneel leerlinggedrag</i>			
Externaliserend gedrag	10	Heeft vaak driftbuien of woede-uitbarstingen Rusteloos, overactief, kan niet lang stilzitten	0,87
Internaliserend gedrag	8	Heeft veel zorgen, lijkt vaak over dingen in te zitten Wordt getreiterd of gepest door andere kinderen	0,81
Prosociaal gedrag	7	Biedt vaak vrijwillig hulp aan anderen (ouders, leerkrachten, andere kinderen) Heeft minstens één goede vriend of vriendin	0,86
<i>Leerlingspecifieke LSE</i>			
Instructiestrategieën (IN)	6	Hoe goed lukt het u om uw lessen af te stemmen op het niveau van deze leerling?	0,89
Gedragsmanagement (GM)	5	Hoe goed lukt het u om storend gedrag bij deze leerling te beperken?	0,94
Leerlingbetrokkenheid (LB)	6	In hoeverre lukt het u om deze leerling te motiveren voor schoolwerk?	0,90
Emotionele Ondersteuning (EO)	7	Hoe goed lukt het u een veilige en geborgen omgeving te creëren voor deze leerling?	0,85

drag (7 items; Goodman et al. 2010), waarvan de psychometrische kwaliteit in eerder onderzoek is vastgesteld (Leeuwen et al. 2006; Zee et al. 2016a). Alle items werden beoordeeld op een schaal van 1 (*helemaal niet waar*) tot 5 (*helemaal waar*). Tab. 1 geeft een overzicht van de gebruikte schalen, itemvoorbeelden en betrouwbaarheid.

Leerlingspecifieke LSE

De self-efficacy van leerkrachten in relatie tot individuele leerlingen werd in kaart gebracht middels de Leerlingspecifieke TSES (Zee et al. 2016b). Dit instrument is gebaseerd op de originele TSES van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2001) en meet de leerlingspecifieke self-efficacygevoelens van leerkrachten in vier domeinen van lesgeven: Instructiestrategieën (6 items), Gedragsmanagement (5 items), Leerlingbetrokkenheid (6 items) en Emotionele Ondersteuning (7 items). De betrouwbaarheid en constructvaliditeit van de vier domeinen zijn beproefd in een studie van Zee et al. (2016b). Alle 24 items werden door leerkrachten beoordeeld op een schaal van 1 (*helemaal niet*) tot 7 (*helemaal wel*). Voorbeelditems en betrouwbaarheden van de schalen zijn weergegeven in tab. 1.

Procedure

Voorafgaande aan het onderzoek, in januari van het schooljaar, zijn informatiebrieven en toestemmingsformulieren uitgedeeld aan de deelnemende leerkrachten en

ouders van alle leerlingen uit hun klas. Leerkrachten ontvingen van de eerste auteur een e-mail met de namen van de acht geselecteerde leerlingen en een link naar een digitale vragenlijst over hun self-efficacy in relatie tot deze leerlingen. Ook rapporteerden leerkrachten over het gedrag van de acht leerlingen in de klas. Leerkrachten waren gemiddeld een uur bezig met het invullen van de lijst en hadden twee weken de tijd deze te retourneren. Om de respons te verhogen werden regelmatig herinneringsmails gestuurd. De uiteindelijke responsratio bedroeg 93,9%. Gelijktijdig is bij leerlingen uit de klassen van de deelnemende leerkrachten een papieren vragenboekje uitgedeeld tijdens een gepland schoolbezoek. Zij werden gevraagd een aantal achtergrondgegevens in te vullen, waaronder hun sekse en leeftijd. Omdat leerlingen tijdens schooluren werden bevraagd en de vragenlijsten direct na invullen werden ingenomen door de eerste auteur, was de responsratio hoog: 99%. Alle kinderen in dit onderzoek hadden toestemming tot deelname van hun ouders.

Resultaten

Beschrijvende statistiek

Tab. 2 toont de gemiddelden, standaarddeviaties en intercorrelaties van de variabelen. Over het algemeen rapporteerden leerkrachten een relatief hoge mate van prosociaal gedrag en een relatief lage mate van internaliserend en externaliserend leerlinggedrag. Daarnaast bleek de gemiddelde mate van self-efficacy vrij hoog: leerkrachten voelden zich het doelmatigst in het domein van gedragsmanagement, gevolgd door de domeinen van instructiestrategieën, leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning. De gemiddelde verschillen tussen domeinen van LSE waren statistisch significant, $F(3,2100) = 47,04$, $p < 0,001$. Post-hocanalyses (Scheffé) toonden aan dat enkel de ervaren mate van LSE voor instructiestrategieën niet significant verschilde van de mate van LSE voor leerlingbetrokkenheid ($p = 0,641$).

Externaliserend gedrag van leerlingen bleek negatief geassocieerd met alle dimensies van leerlingsspecifieke LSE. De correlatie tussen dergelijk leerlinggedrag en LSE voor gedragsmanagement bleek het hoogst, wat erop wijst dat leerkrachten zich het minst doelmatig voelen in het monitoren van storend gedrag van kinderen met externaliserende problemen. Ook internaliserend leerlinggedrag bleek negatief gecorreleerd met de leerlingsspecifieke LSE-domeinen, en in het bijzonder met emotionele ondersteuning. Leerkrachten bleken voorts een hogere mate van LSE te ervaren in relatie tot leerlingen met prosociaal gedrag.

Wat betreft de achtergrondkenmerken van leerkrachten gaven de correlatiepatronen aan dat mannelijke leerkrachten en leerkrachten met meer leservaring een hogere mate van internaliserend leerlinggedrag rapporteerden dan vrouwelijke leerkrachten en leerkrachten met minder ervaring. Ook bleek leservaring positief gerelateerd aan alle domeinen van leerlingsspecifieke LSE. Leerkrachten rapporteerden een hogere mate van externaliserend gedrag en een lagere mate van prosociaal gedrag voor jongens en oudere leerlingen en voelden zich in relatie tot deze specifieke

Tabel 2 Gemiddelden, standaarddeviaties en bivariante correlaties

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. sekse leerkracht	1,00										
2. leservaring	-0,28**	1,00									
3. sekse leerling	0,03	-0,03	1,00								
4. leeftijd leerling	0,05	-0,08	-0,11**	1,00							
5. externaliserend gedrag	-0,08	-0,03	-0,26**	0,10*	1,00						
6. internaliserend gedrag	-0,18**	0,13**	-0,03	0,08	0,42**	1,00					
7. pro sociaal gedrag	0,02	0,03	0,31**	-0,12**	-0,55**	-0,41**	1,00				
8. leerling specifieke LSE voor IN	-0,04	0,15**	0,15**	-0,13**	-0,46**	-0,27**	0,45**	1,00			
9. leerling specifieke LSE voor GM	0,00	0,11*	0,27**	-0,08	-0,73**	-0,28**	0,59**	0,50**	1,00		
10. leerling specifieke LSE voor LB	-0,04	0,18**	0,18**	-0,17**	-0,57**	-0,31**	0,54**	0,88**	0,59**	1,00	
11. leerling specifieke LSE voor EO	0,02	0,16**	0,24**	-0,17**	-0,56**	-0,35**	0,56**	0,80**	0,65**	0,84**	1,00
<i>beschrijvende statistiek</i>											
<i>M</i>	-	16,67	-	10,57	1,96	2,03	4,07	5,53	6,14	5,60	5,82
<i>SD</i>	-	11,87	-	1,11	0,81	0,78	0,74	0,91	0,99	0,96	0,77

Sekse: 0 = jongens / mannelijke leerkrachten, 1 = meisjes / vrouwelijke leerkrachten

LSE Self-efficacy van de leerkracht, *IN* Instructiestrategieën, *GM* Gedragsmanagement, *LB* Leerlingbetrokkenheid, *EO* Emotionele ondersteuning

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

groepen leerlingen ook minder doelmatig. Tot slot is de positieve correlatie tussen externaliserend en internaliserend leerlinggedrag vermeldenswaardig. Hoewel dit verband een bepaalde mate van comorbiditeit tussen beide gedragsproblemen suggereert (vgl. Keiley et al. 2003), richten we ons in deze studie hoofdzakelijk op de unieke verbanden tussen sociaal-emotioneel leerlinggedrag en leerlingspecifieke LSE in diverse domeinen van lesgeven.

Multilevelmodellen

We onderzochten de unieke bijdrage van sociaal-emotioneel leerlinggedrag aan leerlingspecifieke LSE. Gezien de multilevelstructuur van de data (leerlingen genest in leerkrachten) evalueerden we deze verbanden middels multilevelanalyses in *Mplus* 7.11 (Muthén en Muthén, 2012). Alle parameters op leerling- en leerkrachtniveau werden geschat op basis van de robuuste maximum-likelihood-schattingsmethode (MLR) en alle continue predictoren op leerlingniveau werden gecentreerd rondom het algemene gemiddelde.

Gebaseerd op richtlijnen van Raudenbush en Bryk (2002) schatten we een serie multilevelmodellen die opliepen in complexiteit. Eerst evalueerden we een zogenaamd leeg model, met enkel de intercept en vier domeinen van leerlingspecifieke LSE als uitkomstmaten. De intraklassecorrelaties gaven aan dat 69,3 % van de variantie in LSE voor instructiestrategieën, 85,2 % van de variantie in LSE voor gedragsmanagement, 79,7 % van de variantie in LSE voor leerlingbetrokkenheid en 70,7 % van de variantie in LSE voor emotionele ondersteuning op het leerlingniveau wordt verklaard. Dit onderschrijft het belang van het modelleren van effecten op leerling- en leerkrachtniveau en het onderzoeken van LSE binnen verschillende domeinen en in relatie tot individuele leerlingen.

In de tweede stap voegden we controlevariabelen (leeftijd en sekse) en sociaal-emotioneel leerlinggedrag (internaliserend, externaliserend en prosociaal gedrag) toe op leerlingniveau. Dit model (zie tab. 3, Model 1) paste beter bij de data dan het lege model, $\Delta\chi^2(6) = 826,82, p < 0,001$. In dit model bleek externaliserend probleemgedrag een statistisch significante negatieve predictor van leerlingspecifieke LSE in alle domeinen, en het domein van gedragsmanagement in het bijzonder. Daarnaast was internaliserend gedrag positief gerelateerd aan leerlingspecifieke LSE voor gedragsmanagement, en negatief gerelateerd aan LSE voor emotionele ondersteuning. Nadat gecorrigeerd was voor internaliserend en externaliserend gedrag, bleek prosociaal leerlinggedrag een unieke, positieve bijdrage te leveren aan alle domeinen van leerlingspecifieke LSE. Tot slot bleken leerkrachten een lagere mate van self-efficacy voor leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning te ervaren in relatie tot oudere leerlingen.

In stap drie werden sekse en leservaring van de leerkracht als voorspellers op het leerkrachtniveau toegevoegd. Na toevoeging van deze predictoren aan Model 2 bleek de associatie tussen internaliserend gedrag en leerlingspecifieke LSE voor instructiestrategieën statistisch significant. Het eerder gevonden verband tussen de leeftijd van de leerling en LSE voor emotionele ondersteuning hield geen stand

Tabel 3 Multilevelmodellen voor leerling-specifieke self-efficacy van de leerkracht

	leerlingsspecifieke LSE voor IN		leerlingsspecifieke LSE voor GM		leerlingsspecifieke LSE voor LB		leerlingsspecifieke LSE voor EO	
	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)
<i>Fixed parameters</i>								
Intercept	5,59 (0,09)***	5,72 (0,12)***	6,13 (0,05)***	6,16 (0,11)***	5,67 (0,07)***	5,78 (0,10)***	5,80 (0,06)***	5,83 (0,08)***
<i>Leerlingniveau</i>								
seksle leerling	-0,04 (0,04)	-0,02 (0,04)	0,03 (0,03)	0,03 (0,03)	-0,06 (0,04)	-0,04 (0,04)	0,05 (0,04)	0,07 (0,04)
leeftijd leerling	-0,13 (0,08)	-0,13 (0,09)	-0,04 (0,04)	-0,02 (0,03)	-0,15 (0,05)**	-0,15 (0,06)**	-0,11 (0,06)*	-0,09 (0,06)
externaliserend gedrag	-0,37 (0,06)***	-0,42 (0,06)***	-0,63 (0,04)***	-0,65 (0,04)***	-0,45 (0,05)***	-0,52 (0,05)***	-0,30 (0,06)***	-0,32 (0,05)***
internaliserend gedrag	-0,06 (0,05)**	-0,13 (0,05)**	0,10 (0,04)**	0,09 (0,04)**	0,01 (0,04)	-0,07 (0,04)	-0,09 (0,04)*	-0,15 (0,04)**
prosociaal gedrag	0,24 (0,06)***	0,19 (0,06)***	0,32 (0,05)***	0,28 (0,05)***	0,25 (0,06)***	0,18 (0,06)**	0,42 (0,05)***	0,40 (0,06)***
<i>leerkrachtniveau</i>								
seksle leerkracht		-0,19 (0,13)		-0,06 (0,18)		-0,22 (0,13)		-0,08 (0,13)
leservaring		0,23 (0,14)		0,23 (0,16)		0,37 (0,13)**		0,37 (0,14)**

Tabel 3 Multilevelmodellen voor leerling-specifieke self-efficacy van de leerkracht (Vervolg)

	leerings specifieke LSE voor IN		leerings specifieke LSE voor GM		leerings specifieke LSE voor LB		leerings specifieke LSE voor EO	
	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)	M1 β (S.E.)	M2 β (S.E.)
<i>random parameters</i>								
variantie tussen leerkrachten	0,89 (0,08)***	0,93 (0,07)***			0,77 (0,11)***		0,85 (0,10)***	
variantie binnen leerkrachten	0,67 (0,04)***	0,60 (0,04)***	0,35 (0,03)***	0,34 (0,03)***	0,61 (0,04)***	0,54 (0,04)***	0,51 (0,04)***	0,44 (0,03)***
R^2								
$R^2_{\text{leerlingniveau}}$	0,33	0,40	0,65	0,66	0,39	0,46	0,49	0,56
$R^2_{\text{leerkrachtniveau}}$		0,11		0,06		0,23		0,16

Gestandaardiseerde coëfficiënten zijn gerapporteerd.

Sekse: 0 = jongens / mannelijke leerkrachten, 1 = meisjes / vrouwelijke leerkrachten

LSE Self-efficacy van de leerkracht, /N Instructiestrategieën, GM Gedragsmanagement, LB Leerlingbetrokkenheid, EO Emotionele ondersteuning, M1 Model 1, M2 Model 2

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

in dit tweede model. Op leerkrachtniveau bleek leservaring een statistisch significante positieve voorspeller van LSE voor leerlingbetrokkenheid en emotionele ondersteuning.

Discussie

In dit onderzoek hebben we gekeken naar het verband tussen sociaal-emotioneel leerlinggedrag en leerlingsspecifieke self-efficacy van de leerkracht in vier verschillende domeinen van lesgeven. De resultaten van deze studie leveren mogelijk nieuwe inzichten op over factoren die verklaren waarom leerkrachten in meer of mindere mate succesvol zijn in het omgaan met diversiteit in de klas.

LSE in relatie tot externaliserend gedrag

Conform de verwachtingen bleken leerkrachten zich, nadat gecorrigeerd was voor leeftijd, sekse en ander leerlinggedrag, minder doelmatig te voelen in relatie tot individuele leerlingen met externaliserend gedrag. Dit sluit aan bij recente nationale rapporten over passend onderwijs, waaruit blijkt dat onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en/of specifieke onderwijsbehoeften voor veel leerkrachten een uitdaging vormt en kan leiden tot gevoelens van overbelasting (bijv. Smeets et al. 2015). Echter, waar deze rapporten de focus voornamelijk hebben gelegd op algemene effectiviteitsgevoelens, toont onze studie aan dat externaliserend leerlinggedrag de self-efficacy van leerkrachten in *diverse domeinen van lesgeven* ondermijnt. Leerkrachten lijken zich minder vaardig te voelen in het instrueren, managen, motiveren en emotioneel ondersteunen van individuele leerlingen die externaliserend gedrag vertonen. Dergelijke negatieve gevoelens kunnen op de langere termijn zorgen voor een toename van storend leerlinggedrag in de klas.

Het wekt wellicht geen verbazing dat leerkrachten zich het minst effectief voelen in het voorkomen en beperken van storend gedrag bij leerlingen met externaliserende problematiek. Eerder onderzoek wijst uit dat externaliserende leerlingen, en jongens in het bijzonder, dikwijls ingaan tegen de heersende gedrags- en klasregels en hierdoor het risico lopen op verstoorde leerkracht-leerlinginteracties (Gresham en Kern 2004). Dergelijke negatieve interactiepatronen resulteren mogelijk in handelingsverlegenheid bij de leerkracht en een verminderde mate van LSE (vgl. Gresham en Kern 2004; Spilt en Koomen 2009). Dit is zorgwekkend, omdat een gebrek aan doelmatigheid in het domein van gedragsmanagement een ineffektieve conflictmanagementstijl in de hand lijkt te werken die het klasklimaat negatief beïnvloedt (Goddard et al. 2004; Jennings en Greenberg 2008).

Interessanter is nog de bevinding dat externaliserende problematiek ook negatief gerelateerd is aan de overtuiging van leerkrachten dat zij leerlingen kunnen bieden wat zij nodig hebben op het gebied van *instructie*. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten zich minder effectief voelen in het betrekken van storende leerlingen bij de les en hierdoor relatief vaak overgaan op controlerend en reac-

tief gedrag (bijv. Arbeau en Coplan 2007; Sutherland en Oswald 2005). Er zijn aanwijzingen dat dergelijk leerkrachtgedrag gevoelens van frustratie en boosheid oproept bij de leerling en de kans op taakvermijdend gedrag vergroot. Daarmee wordt mogelijk een vicieuze cirkel in gang gezet waarbij de gedragingen, gevoelens en handelingen van zowel leerkracht als leerling elkaar wederzijds versterken (Stipek en Miles 2008). Het lijkt dus essentieel om leerkrachten toe te rusten met de kennis en (interpersoonlijke) vaardigheden die nodig zijn om het gedrag en de zelfregulatievaardigheden van externaliserende leerlingen in de klas te bevorderen.

LSE in relatie tot internaliserend gedrag

Zoals verwacht bleek internaliserend leerlinggedrag minder relevant voor LSE dan externaliserend gedrag. Wel werd gevonden dat leerkrachten zich minder effectief voelen in relatie tot individuele leerlingen met internaliserend gedrag in het domein van emotionele ondersteuning. Eén verklaring is dat leerlingen met internaliserend gedrag zich vaak ongemakkelijk voelen in sociale situaties en hierdoor vaak minder interacties hebben met hun leerkracht (Arbeau et al. 2010). Bovendien blijkt de kwaliteit van deze interacties door de sociale geremdheid van deze kinderen vaak ook minder warm en positief (Rudasill en Rimm-Kaufman 2009). Wanneer leerkrachten herhaaldelijk niet in staat zijn contact te maken met of door te dringen tot leerlingen met internaliserend gedrag, voelen zij zich minder doelmatig in het emotioneel ondersteunen van deze leerlingen in de klas. Dit verklaart mogelijk waarom leerkrachten vaak terugvallen op dominant en controlerend gedrag tegenover leerlingen met internaliserende problemen (Roorda et al. 2013).

Enigszins opmerkelijk was de bevinding dat leerkrachten een hogere mate van self-efficacy voor gedragsmanagement rapporteerden in relatie tot leerlingen met internaliserend gedrag. Gezien de licht negatieve correlaties tussen LSE voor gedragsmanagement en internaliserend gedrag in de beschrijvende analyses, is het goed mogelijk dat dit positieve verband het resultaat is van een suppressie-effect (Maassen en Bakker 2001). Pas na controle voor de samenhang tussen internaliserend en externaliserend gedrag werd de associatie tussen internaliserend gedrag LSE positief en statistisch significant.

Een meer theoretische verklaring, echter, is dat het stille en teruggetrokken gedrag van leerlingen met internaliserende problemen vaak geen nadelige gevolgen heeft voor de instructietijd in de klas en nauwelijks negatieve gevoelens of reactief gedrag uitlokt bij de leerkracht (Cheah en Rubin 2004). Door de passief gehoorzame houding van leerlingen met internaliserend gedrag voelen leerkrachten zich mogelijk bekwaam in het monitoren en managen van het gedrag van deze leerlingen. Het is opmerkelijk te noemen dat dit enkel geldt voor het domein van gedragsmanagement en niet voor andere domeinen van lesgeven, waar internaliserend leerlinggedrag wel eerder een negatieve rol speelt. Deze resultaten suggereren dus dat internaliserend gedrag van individuele leerlingen mogelijk een domeinspecifieke rol in de self-efficacy van hun leerkracht vervult.

Tot slot bleken leerkrachten zich over het algemeen niet meer of minder doelmatig te voelen in relatie tot internaliserende leerlingen in de domeinen van instructie en leerlingbetrokkenheid. Het verband tussen internaliserend gedrag en LSE voor instructie bleek slechts significant nadat werd gecontroleerd voor leservaring en sekse van de leerkracht. Mogelijk wordt het (h)erkennen van de subtiele problemen van leerlingen met internaliserend gedrag meer beïnvloed door karakteristieken van de leerkracht dan bij externaliserend gedrag het geval is. Onderzoek van Kokkinos et al. (2005) wijst bijvoorbeeld uit dat leerkrachten met meer leservaring doorgaans beter in staat zijn om responsief te reageren op signalen van internaliserende leerlingen. Ook sekse en interpersoonlijke sensitiviteit van de leerkracht lijken hierbij een rol te spelen (Kokkinos en Kargiotodis 2016). Omdat internaliserend gedrag in de klas vaak moeilijker te detecteren is dan externaliserende problematiek, speelt dergelijk gedrag mogelijk ook een veel kleinere rol in de ervaren self-efficacy van leerkrachten.

LSE in relatie tot prosociaal gedrag

De resultaten bevestigden de hypothese dat leerkrachten in alle domeinen een hogere mate van self-efficacy rapporteren in relatie tot individuele leerlingen met prosociaal gedrag. Dit gedrag bleek het sterkst samen te hangen met LSE in de domeinen van gedragsmanagement en emotionele ondersteuning. Een verklaring zou kunnen zijn dat taken van leerkrachten binnen deze domeinen veel meer op het interpersoonlijke vlak liggen dan taken binnen het instructiedomein. Ondanks de positieve bijdrage van prosociaal leerlinggedrag aan leerlingsspecifieke LSE, dient opgemerkt te worden dat leerkrachten, vooral wanneer leerlingen ouder worden, ertoe neigen minder tijd met prosociale leerlingen door te brengen en hen minder te belonen voor hun goede gedrag (bijv. Arbeau en Coplan 2007). Het is daarom belangrijk dat leerkrachten, naast het inperken van storend gedrag, ook aandacht blijven besteden aan het belonen en bekrachtigen van positief gedrag van individuele leerlingen in hun klas.

Beperkingen en aanbevelingen

De resultaten dienen geïnterpreteerd te worden in het licht van een aantal beperkingen. Allereerst kunnen we door de crosssectionele aard van deze studie geen uitspraken doen over causaliteit. Hoewel er zowel theoretische als empirische argumenten zijn (vgl. Bandura 1997; Doumen et al. 2009) voor het idee dat leerlinggedrag invloed uitoefent op leerlingsspecifieke LSE, kan verondersteld worden dat de gevonden relaties wederkerig zijn en worden beïnvloed door andere persoonlijke en contextfactoren. Longitudinaal onderzoek kan verder inzicht bieden in hoe het gedrag van individuele leerlingen en de self-efficacy van leerkrachten in relatie tot deze leerlingen elkaar wederzijds beïnvloeden in diverse domeinen.

Daarnaast is voorzichtigheid geboden bij het generaliseren van de resultaten naar andere populaties. Onze steekproef bestond hoofdzakelijk uit relatief ervaren vrouwelijke leerkrachten en leerlingen met een gemiddeld tot hoge sociaaleconomische status. Het is mogelijk dat leerkrachten in onze steekproef zich door de homogene samenstelling van hun klas en hun leservaring doelmatiger voelden in het omgaan met hun leerlingen. Voor het bevorderen van de generaliseerbaarheid is het repliceren van deze studie in een grotere en meer heterogene steekproef van belang.

Tevens is het mogelijk dat andere factoren die niet zijn meegenomen in deze studie een rol spelen in de domein- en leerlingspecifieke self-efficacy van leerkrachten. Een klein aantal onderzoeken heeft bijvoorbeeld aangetoond dat contextuele factoren, zoals klassengrootte, leerlingensamenstelling en de mate van storend gedrag in de klas, samenhangen met self-efficacy van de leerkracht (bijv. Raudenbush et al. 1992; Tsouloupas et al. 2010; Zee et al. 2016a). Ook andere kind- en leerkrachtfactoren, zoals leerproblemen, leerlingbetrokkenheid en stress van de leerkracht, zijn eerder in verband gebracht met de mate van zowel algemene als leerlingspecifieke LSE (bijv. Tsouloupas et al. 2010; Zee en Koomen 2015). Zeker bij sterke contextuele of persoonsgebonden invloeden is er mogelijk minder variabiliteit in LSE van leerling tot leerling. Onderzoek waarin dergelijke contextuele en persoonlijke factoren gecombineerd worden, kan inzicht bieden in hoe en waarom leerkrachten zich in meer of mindere mate effectief voelen in relatie tot een individuele leerling.

Tot slot dient opgemerkt te worden dat leerkrachten over zowel hun self-efficacy als het gedrag van hun leerlingen hebben gerapporteerd. Hierdoor is het mogelijk dat de coëfficiënten door gedeelde methodevariantie zijn overschat. Hoewel verondersteld kan worden dat LSE vooral door persoonlijke ervaringen, percepties en situaties wordt beïnvloed (Bandura 1997), is het aan te raden om in toekomstig onderzoek naast vragenlijsten tevens gebruik te maken van observaties of interviews.

Conclusie

Om een completer beeld te krijgen van het vermogen van leerkrachten om met specifieke leerlingen om te gaan, onderzochten we het verband tussen verschillende soorten leerlinggedrag en leerlingspecifieke self-efficacy van de leerkracht. Onze resultaten tonen aan dat de mate waarin leerkrachten zich doelmatig voelen, kan verschillen per individuele leerling en per domein van lesgeven. Deze domein- en leerlingspecifieke gevoelens van LSE zijn gerelateerd aan zowel positief als negatief leerlinggedrag, en externaliserende problematiek in het bijzonder. Opmerkelijk genoeg blijken leerkrachten zich door dit storende gedrag niet enkel minder doelmatig te voelen op het gebied van affectieve en gedragsmatige ondersteuning, maar ook op het gebied van instructie. Dit is een belangrijke bevinding, omdat het omgaan met storend gedrag vaak ten koste gaat van de instructietijd en kwaliteit van leerkracht-leerlinginteracties (Arbeau en Coplan 2007; Sutherland en Oswald 2005).

De bevindingen hebben diverse implicaties voor theorie en praktijk. Allereerst is dit een van de eerste studies die Bandura's (1997) idee ondersteunt dat LSE niet primair een algemeen leerkrachtkenmerk is, maar sterk kan variëren, afhankelijk van de taken die leerkrachten moeten uitvoeren en vooral ook de individuele leerlingen op wie hun handelen is gericht. Een dyadisch perspectief op self-efficacy van de leerkracht kan inzicht bieden in waarom leerkrachten niet altijd in staat zijn individuele leerlingen op adequate wijze te ondersteunen.

Ten tweede zijn leerkrachten met een lage mate van self-efficacy in relatie tot specifieke leerlingen mogelijk sneller geneigd minder aandacht aan deze leerlingen te besteden en het op te geven wanneer het niet lukt (Bandura 1997). Leerkrachten dienen zich ervan bewust te zijn dat dergelijke handelingen negatieve gevolgen kunnen hebben voor de kwaliteit van de relatie die zij met individuele leerlingen opbouwen en de uiteindelijke leerprestaties van deze leerlingen (vgl. Spilt en Koomen 2009). Het is daarom van belang om leerkrachten te helpen reflecteren op hun cognities, gedrag en handelingen ten aanzien van leerlingen met sociaal-emotioneel probleemgedrag. Het interventieprogramma Leerkracht-Leerling Interactie Coaching (vgl. Spilt et al. 2012) kan leerkrachten helpen bij het bereiken van dit doel.

Tot slot blijkt het dynamische samenspel van storend leerlinggedrag en LSE van invloed op de mate van stress en emotionele arbeid van leerkrachten (bijv. Spilt et al. 2011). Lerarenopleidingen zouden daarom meer aandacht moeten besteden aan strategieën die leerkrachten kunnen toepassen om hun self-efficacy in relatie tot individuele (uitdagende) leerlingen te verhogen, zoals het stellen van realistische doelen, gedragsmanagement en het bieden van emotionele ondersteuning. Via deze strategieën doen leerkrachten niet enkel meer succeservaringen op met individuele leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar zijn zij mogelijk ook beter in staat met stressvolle situaties om te gaan en hun leerlingen gelijke kansen te bieden.

Financiering Dit onderzoek werd gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), projectnr. 411-12-036.

Literatuur

- Arbeau, K. A., & Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*, 291–318. <https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0007>.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, *34*, 259–269. <https://doi.org/10.1177/0165025409350959>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 821–832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>.

- Cheah, C., & Rubin, K. (2004). European American and Mainland Chinese mothers' responses to aggression and social withdrawal in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 83–94.
- Coolahan, K. C., Fantuzzo, J., Mendez, J. L., & McDermott, P. A. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.458>.
- Coplan, R. J. (2000). Assessing nonsocial play in early childhood: conceptual and methodological approaches. In K. Gitlin-Weiner & A. Sandgrund (red.), *Play diagnosis and assessment* (2e druk, pag. 563–598). New York: Wiley.
- Doumen, S., Verschuere, K., & Buyse, E. (2009). Children's aggressive behaviour and teacher-child conflict in kindergarten: is teacher perceived control over child behaviour a mediating variable. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 663–675. <https://doi.org/10.1348/000709909X453149>.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84, 1766–1776. <https://doi.org/10.1111/cdev.12075>.
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74, 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13.
- Goodman, A., Lamping, D., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179–1199. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>.
- Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R. Rutherford, M. Quinn & S. Mathur (red.), *Handbook of research in behavior disorders* (pag. 262–281). New York: Guilford.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2008). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325>.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 267–283. <https://doi.org/10.1023/A:1023277413027>.
- 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, 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>.
- Kokkinos, C. M., & Kargiotidis, A. (2016). Rating students' problem behaviour: the role of teachers' individual characteristics. *Educational Psychology*, 36(8), 1516. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.993929>.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79–89. <https://doi.org/10.1002/pits.20031>.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 10, 973–988. <https://doi.org/10.1002/pits.20438>.
- Leeuwen, K. van, Meerschaert, T., Bosmans, G., Medts, L. de, & Braet, C. (2006). The strengths and difficulties questionnaire in a community sample of young children in Flanders. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 189–197.
- Liljequist, L., & Renk, K. (2007). The relationships among teachers' perceptions of student behaviour, teachers' characteristics, and ratings of students' emotional and behavioural problems. *Educational Psychology*, 27, 557–571. <https://doi.org/10.1080/01443410601159944>.

- Maassen, G.H., & Bakker, A.B. (2001). Suppressor variables in path models: definitions and interpretations. *Sociological Methods & Research*, *30*, 241–270. <https://doi.org/10.1177/0049124101030002004>.
- Malecki, C.K., & Elliott, S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, *17*, 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>.
- Maschke, B. (2010). *Pedagogisch-didactische behoeften van leerlingen met ADHD*. Ongepubliceerde masterthese. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (2012). *Mplus user's guide* (6e druk.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Olson, J., & Cooper, P. (2001). *Dealing with disruptive children in the classroom*. London: Routledge.
- Pianta, R. C. (1999). Assessing child-teacher relationships. In R. C. Pianta, Enhancing relationships between children and teachers (pp. 85–104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods*. Newbury Park: SAGE.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, *65*, 150–167.
- Roehrig, A.D., Pressley, M., & Talotta, D. (2002). *Stories of beginning teachers: first year challenges and beyond*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M., Spilt, J.L., Thijs, J.T., & Oort, F.J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, *51*, 143–158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>.
- Roorda, D.L., Verschueren, K., Vanraeyveldt, C., Van Craeyveldt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, *52*, 495–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *12*, 385–400.
- Rubin, K.H., & Coplan, R.J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Quarterly*, *50*, 506–534.
- Rudasill, K.M., & Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.12.003>.
- Smeets, E., Ledoux, G., Blok, H., Felix, C., Heurter, A., Kuijk, J. van, & Vergeer, M. (2013). *Op de drempel van passend onderwijs: beleid en aanbod rond specifieke onderwijsbehoeften in zes samenwerkingsverbanden*. Nijmegen: ITS.
- Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs: onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Spilt, J.L., & Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, *38*, 86–101.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, *23*, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M., Thijs, J.T., & Leij, A. van der (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: the potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*, 305–318. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672286>.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, *79*, 1721–1735. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x>.
- Sutherland, K.S., & Oswald, D.P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, *14*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10826-005-1106-z>.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W.A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 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, W.A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*, 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 im-

- portance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189. <https://doi.org/10.1080/01443410903494460>.
- Widenfelt, B.M. van, Goedhart, A.W., Treffers, P.D.A., & Goodman, R. (2003). Dutch version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 12, 281–289.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015, March). Student-specific teacher self-efficacy: investigating the factorial, convergent, and concurrent validity of a new instrument. Poster presented at the biennial meeting of SRCD, Philadelphia, PA.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zee, M., Jong, P.F. de, & Koomen, H.M. Y. (2016a). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social-emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108, 1013–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000106>.
- Zee, M., Koomen, H.M. Y., Jellesma, F.C., Geerlings, J., & Jong, P.F. de (2016b). 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>.

dr. Marjolein Zee is onderwijskundige en universitair docent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

prof. dr. Peter F. de Jong is hoogleraar Orthopedagogiek bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

dr. Helma M.Y. Koomen is onderwijspedagoog en universitair hoofddocent bij de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.