

VELDPUBLICATIE #2
SPECIAAL ONDERWIJS

HOLLAND'S GOT TALENT

leraren in speciaal
onderwijs!

LANDELIJK
EXPERTISE CENTRUM
SPECIAAL ONDERWIJS

SPECIAAL ONDERWIJS
REEKS VELDPUBLICATIES

Colofon

Deze reeks veldpublicaties is bedoeld voor medewerkers in het speciaal onderwijs en wordt uitgegeven door het **Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs** (LECSO). Zij beoogt een bijdrage te leveren aan de verspreiding van en het toegankelijk maken van specifieke expertise op dit terrein.

Redactie veldpublicaties Speciaal Onderwijs

Drs. Albert Boelen Onderwijscentrum Zuid Gelderland (lid redactiecommissie)

Drs. Corine van Helvoirt Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs Utrecht



Ontwerp omslag

Budelinc, solutions créatives

ISBN 978-90-819424-1-6

© LECSO Utrecht

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd bestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



VELDPUBLICATIE #2
SPECIAAL ONDERWIJS

HOLLAND'S GOT TALENT

leraren in speciaal onderwijs!



Onderzoek naar expertise van leerkrachten
in het omgaan met gedrag(-problemen)

Cathy van Tuijl



Stichting Projecten
Speciaal Onderwijs (SPSO)

augustus 2012



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	7
Voorwoord	9
Managementsamenvatting	10
Inleiding	14
Vraagstelling	18
Keuze voor centrale begrippen.....	18
Methode	20
Werving respondenten.....	20
Instrumenten.....	20
Respondenten	28
Respondenten: beschrijvende gegevens	28
Respondenten naar schoolsoort	29
Schoolomgeving.....	31
Resultaten per onderzoeksvraag	32
Onderzoeksvraag 1	32
Onderzoeksvraag 2	32
Onderzoeksvraag 3	35
Onderzoeksvraag 4	35
Naar beantwoording van de vraagstelling	40
Referenties	44
Bijlage 1	46
Bijlage 2	47
Bijlage 3	48

Voorwoord

Het omgaan met gedragsproblemen is een belangrijk onderwerp in het onderwijs. Corine van Helvoirt en Aleid Schipper wil ik daarom bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen om een bijdrage te leveren aan onze kennis over de expertise van leraren in cluster 4. Daarnaast wil ik alle respondenten hartelijk bedanken: zij hebben op de onderzoeksoproep gereageerd en de vragenlijsten ingevuld. Henk Keesenberg wil ik bedanken voor het onder de aandacht brengen van dit onderzoek bij een aantal grote schoolbesturen. Henk Mulders, Manon Ketz, Vincent Geerts en Hermine Grashof worden bedankt voor hun commentaar bij de conceptversie van dit rapport. Ten slotte wil ik Vincent Geerts bedanken voor zijn ondersteuning bij het gebruik van Questback en Conny Olthof voor haar ondersteuning bij de lay-out.

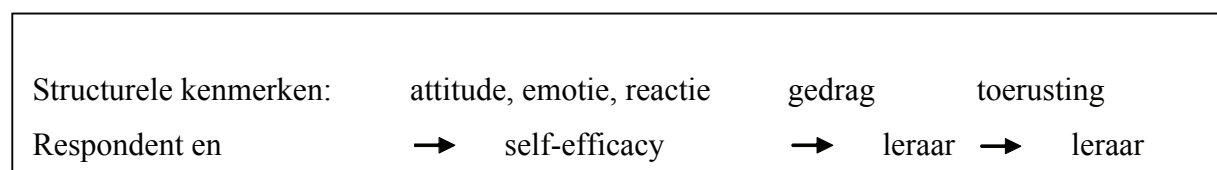
Het voorliggende rapport schetst een beeld van de expertise van leraren in het omgaan met gedrag(-sproblemen). Het onderzoek vond plaats bij een beperkte groep respondenten en uitsluitend op basis van vragenlijstgegevens. Toch zijn er belangrijke aandachtspunten terug te vinden. Let wel, bij een dergelijke beperkte steekproef laten de uitkomsten zich niet zonder meer generaliseren naar alle leraren in Nederland.

Managementsamenvatting

Aanleiding voor onderzoek naar de expertise van leraren in cluster 4 is in ieder geval 'Passend onderwijs': het streven van de overheid om leerlingen met problemen of stoornissen meer thuisnabij op te vangen, waar mogelijk in regulier of speciaal basisonderwijs. Bij het streven naar Passend Onderwijs rijst de vraag of en in hoeverre leraren speciale expertise nodig hebben om kinderen met (milde) gedragsproblemen in regulier onderwijs te onderwijzen. Maar vooral ook waaruit die expertise dient te bestaan. Daarnaast is er vanuit het cluster 4 onderwijs zelf de vraag of de sterke groei van het aantal leerlingen in dat cluster in het afgelopen decennium is samengegaan met gelijke groei van goed geschoold personeel voor deze leerlingen. En vervolgens de vraag: op welke punten is verdere scholing van leraren geboden om ze voldoende toe te rusten voor cluster 4. Ten slotte vraagt de overheid tegenwoordig om een duidelijke verantwoording van kosten en van kwaliteit van onderwijszorg (CPB, 2009). Tegen de achtergrond van deze vragen kwam de vraag op naar concretisering van de expertise van leraren in het omgaan met leerlingen met (milde) gedragsproblemen.

In het huidige onderzoek is de vraag vooral gericht op pedagogische expertise van leraren in cluster 4. Allereerst is de vraag in hoeverre leraren zich toegerust voelen voor gedragsvraagstukken. Een tweede vraag is: waarmee hangt toerusting voor gedragsvraagstukken samen? Zijn dat structurele kenmerken van respondenten en hun scholen, opvattingen en attitudes of ervaren competentie of professionele gedragsvaardigheden? Ten slotte is een vraag in hoeverre de expertise van leraren in het speciaal onderwijs op gebied van gedrag (-problemen of stoornissen) verschilt van die van leraren uit regulier onderwijs of van die van leraren uit speciaal basisonderwijs. Met deze drie vragen pogen we te achterhalen waaruit de expertise van leraren in het omgaan met gedrag bestaat.

Naast de focus op pedagogische expertise beperken we onze respondentgroep tot leraren, degenen die voor de groep staan. Intern begeleiders, directeurs en andere staffunctionarissen zijn alleen bevraagd als ze ook regelmatig voor de groep stonden. In dit onderzoek is een gestandaardiseerde vragenlijst gebruikt bestaande uit verschillende onderdelen met afwisseling in open en gesloten vragen, stellingen en vignetten (korte situatiebeschrijvingen). Vanuit wetenschappelijk onderzoek zijn belangrijke componenten voor het goed functioneren van leraren met leerlingen met gedragsproblemen benoemd.



In dit onderzoek staan de volgende aspecten centraal: attitudes, emoties en gepland gedrag; self-efficacy van leraren; gerapporteerd gedrag rond het omgaan met gedragsproblemen in het

algemeen en gericht op een moeilijke leerling. Daarnaast zijn vragen gesteld naar kenmerken van de respondenten (leeftijd e.d.), hun onderwijspopulatie en van hun onderwijsorganisatie. Werving van leraren vond plaats met oproepen via verschillende kanalen. Circa 100 respondenten die zich aanmeldden werden voorzien van een inlogcode. Met de inlogcode kon een vragenlijst op internet worden ingevuld, met behulp van het programma Questback. Mensen die zich wilden opgeven maar zelf geen les gaven zijn uitgesloten van deelname. Uiteindelijk zijn 68 vragenlijsten ingevuld. De gegevens van de op internet ingevulde vragenlijst zijn vanuit Questback geïmporteerd in SPSS 19. In verband met het beperkte aantal respondenten is gepoogd de data zoveel mogelijk te reduceren tot een beperkt aantal schalen; enerzijds op basis van wat er bekend is van de instrumenten, anderzijds op basis van de (structuur van de) gegevens.

De helft van de 68 respondenten is werkzaam in (voortgezet) speciaal onderwijs (in vervolg aangeduid met (v)so), een derde in regulier basisonderwijs en circa 16% in speciaal basisonderwijs (sbo). Per sector verschillen de leraren in leeftijd, aantal jaren ervaring en opleiding. De leraren in (v)so zijn gemiddeld iets jonger, hebben minder lange ervaring in het onderwijs en hebben iets vaker een hbo-master of wetenschappelijke opleiding. Ook de kenmerken van de scholen verschillen per sector: de (v)so scholen zijn kleiner, hebben aanzienlijk kleinere klassen en een veel hoger percentage leerlingen met gedragsproblemen of gedragsstoornissen dan reguliere basisschool groepen. Sbo-scholen zitten op deze kenmerken tussen regulier en speciaal onderwijs in.

Allereerst is de vraag: in hoeverre voelen leraren zich toegerust voor gedragsvraagstukken? De respondenten in dit onderzoek voelen zich redelijk tot goed toegerust voor het omgaan met gedragsproblemen. Slechts 3% van de respondenten rapporteert zich weinig toegerust te voelen voor gedrag. Het lijkt aannemelijk dat vooral leraren die zich redelijk bekwaam voelen op dit vlak aan dit onderzoek hebben meegedaan. Daarmee heeft een selectie plaatsgevonden in de groep respondenten.

De tweede vraag is: Met welke school- of respondentkenmerken hangt toerusting voor gedragsvraagstukken samen? Allereerst hangt toerusting voor gedragsvraagstukken positief samen met door de respondent ervaren aandacht binnen school voor gedragsvragen, ondersteuning voor gedragsvragen binnen de school en tevredenheid met die ondersteuning. Toerusting van de leraar om gedragsvragen op te lossen hangt ook samen met structurele schoolkenmerken als de sector waar leraren werkzaam zijn en schoolgrootte. Leraren in sbo en (v)so (dat wil zeggen: leraren met meer leerlingen met problemen en stoornissen maar met kleinere groepen) rapporteren zich meer toegerust te voelen dan leraren uit de reguliere onderwijssector. Tevredenheid met ondersteuning hangt ook significant en matig negatief samen met schoolgrootte. Van de samenhangen met achtergrondgegevens van de respondenten is alleen de samenhang met opleiding significant. Naarmate leraren hoger zijn opgeleid rapporteren zij een significant hogere score op toerusting, en tevens meer aandacht vanuit organisatie en tevredenheid met ondersteuning en een marginaal significant hogere score op ondersteuning vanuit organisatie dan lager opgeleide leraren.

Toerusting voor gedragsvraagstukken hangt matig negatief samen met het als verstorend ervaren van probleemgedrag. Naarmate leraren rapporteren zich goed toegerust te voelen ervaren zij probleemgedrag als minder storend. Toerusting hangt redelijk tot sterk samen met professionele vaardigheden als attitude, emotie, reactie en gepland gedrag. Naarmate leraren zich beter toegerust voelen, ervaren zij veel minder negatieve emoties en reageren ze minder straffend. Toerusting voor gedragsvraagstukken hangt ook samen met self-efficacy in klassenmanagement en het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Naarmate leraren zich beter toegerust voelen voor het omgaan met gedragsproblemen rapporteren zij meer competentie in de omgang met leerlingen met gedrag- en leerproblemen en meer competentie in klassenmanagement. Naarmate leraren zich beter toegerust voelen rapporteren zij ook meer consistent optreden ten aanzien van de moeilijkste leerling in de klas.

De vraag naar gebruik en effectiviteit van aanpakken levert een beeld op van veelal bekende aanpakken zonder verschillen tussen sectoren. Het is de vraag hoezeer sociale wenselijkheid een rol speelt bij de beantwoording van deze context-onafhankelijke vraag.

De laatste vraag luidt: in hoeverre verschilt de expertise van leraren in (v)so op gebied van gedrag(-problemen of stoornissen) van die van leraren uit regulier onderwijs of van die van leraren uit sbo. Leraren uit (v)so rapporteren een significant hogere score op zich toegerust voelen in het omgaan met gedragsproblemen dan leraren uit het regulier basisonderwijs. Ook van de respondenten uit het regulier onderwijs geeft de helft aan goed toegerust te zijn voor gedragsvraagstukken. Leraren uit het sbo nemen qua toerusting een middenpositie in. Leraren uit het (v)so rapporteren significant meer aandacht en ondersteuning vanuit de organisatie en meer tevredenheid met de ondersteuning dan leraren uit het reguliere basisonderwijs.

Leraren uit het (v)so verschillen op de volgende punten van leraren uit het reguliere onderwijs: minder negatieve emoties en straffende reacties en minder gepland gedrag, meer consistentie ten aanzien van de moeilijkste leerling, meer ervaren competentie in klassenmanagement en omgaan met leerlingen met gedragsproblemen. Leraren uit het regulier onderwijs rapporteren een meer positief-inclusieve attitude, kwalitatief betere contacten met ouders dan leraren uit (v)so en sbo en meer respect tussen leerlingen onderling. Leraren uit het sbo rapporteren de hoogste scores op ervaren competentie in het omgaan met leerlingen met gedrag- en leerproblemen.

Conclusie

In dit onderzoek zijn vooral respondenten vertegenwoordigd die zich goed toegerust voelen in het omgaan met gedragsproblemen. Deze selectie in de respondenten beperkt de mogelijkheden om deze onderzoeksgegevens te kunnen generaliseren naar het onderwijsveld. Wel zijn er trends aanwijsbaar die vooral gelden voor leraren die zich voldoende toegerust voelen en die aangeven waaruit de expertise van leraren in het omgaan met gedragsvraagstukken bestaat. Deze trends zijn sterk gebonden aan tamelijk subjectieve zaken als perceptie, attitudes en emoties van leraren. Op basis van resultaten concluderen we:

- dat bekendheid met gedrag(-problemen) een gunstige invloed heeft op het omgaan met gedrag door leraren. Leraren goed informeren blijft belangrijk. Daaraan is altijd grote behoefte, te snel wordt verondersteld dat kennis aanwezig is of geactiveerd wordt.
- dat professioneel afstand houden meer in het speciaal onderwijs toegepast wordt.
- dat perceptie en emotie van invloed zijn op de beheersing van emoties en op haar beurt doorwerkt in het consistent kunnen reageren en het zich competent voelen door leraren.
- dat een leraar die zich ervaren of competent voelt minder negatieve emoties, straffende reacties en gepland gedrag (verwijderen) toepast.

In vergelijking met de neutrale en context-onafhankelijke vraag naar gebruik en effectiviteit van aanpakken (de gereedschapskist) levert de vraag naar reacties, emoties en gepland gedrag meer gedifferentieerde informatie. Om een goed beeld te krijgen van wat probleemgedrag van leerlingen met leraren doet zijn de vignetten een bruikbaar middel. Met de vignetten vinden we verschillen in negatieve emoties, straffende reacties en gepland gedrag tussen leraren in de drie sectoren. Het ervaren van een ondersteunende schoolomgeving ten aanzien van gedragsproblemen blijkt samen te hangen met toerusting. Hierbij komt de vraag op wat nu wat beïnvloedt: ofwel de kip-of het ei-kwestie. Bekijken leraren met een goede toerusting zichzelf en hun omgeving met een positievere bril dan leraren die zich minder goed toegerust voelen, en ervaren zij mede daarom meer steun vanuit de omgeving en probleemgedrag als minder storend? Of ervaren leraren die in staat zijn consistent te reageren op de moeilijkste leerling juist vanwege deze vaardigheid competentie in het omgaan met gedragsproblemen, en gaat het gevoel stevig in de schoenen te staan op het gebied van gedragsvraagstukken vooraf aan het consistent optreden? Vanuit een transactioneel model is een wisselwerking te verwachten tussen perceptie en gedrag. Vanuit dit model is een belangrijke vraag in hoeverre opleidingen en organisaties kunnen bijdragen aan de toerusting voor gedragsvraagstukken.

Kennis van gedragsproblemen, opvattingen en eigen aandeel in probleemsituaties horen aandacht te krijgen in de opleiding. Door in de opleiding stil te staan bij wat studenten moeilijke praktijksituaties vinden en daarbij oog te hebben voor emoties en reacties die leerlingen oproepen kunnen aankomende leraren leren zich meer bewust te worden van eigen emoties. Eigen emoties bewust hanteren is een onderdeel van een meer professionele houding. Door binnen scholen open te communiceren over lastige situaties en door begeleiding en coaching van (startende) leraren op de werkplek kan ook zittend personeel blijven werken aan een betere toerusting voor gedragsvraagstukken. Aandacht en ondersteuning vanuit de organisatie zijn daarbij van wezenlijk belang.

Inleiding

Aanleiding voor onderzoek naar de expertise van leraren in cluster 4 is in ieder geval 'Passend onderwijs': het streven van de overheid om leerlingen met problemen of stoornissen meer thuisnabij op te vangen, waar mogelijk in regulier of speciaal basisonderwijs.

Passend Onderwijs is een reactie op het jarenlang stijgende aantal leerlingen doorverwezen naar speciaal onderwijs, met name cluster 4. Bij het streven naar Passend Onderwijs rijst de vraag of en in hoeverre speciale expertise nodig is om kinderen met (milde) gedragsproblemen in regulier onderwijs te onderwijzen. Maar vooral ook waaruit die expertise dient te bestaan. Daarnaast is er vanuit cluster 4 onderwijs zelf de vraag of de sterke groei van aantal leerlingen cluster in 4 in het afgelopen decennium wel is samengegaan met gelijke groei van goed geschoold personeel voor deze leerlingen. En vervolgens: op welke punten is verdere scholing van leraren geboden om ze voldoende toe te rusten voor cluster 4. Ten slotte vraagt de overheid tegenwoordig om een duidelijke verantwoording van kosten en van kwaliteit van onderwijszorg (CPB, 2009).

Gespecialiseerde leraren zijn nu eenmaal duurder dan reguliere leraren. Maar wat leveren die gespecialiseerde leraren dan wat niet door reguliere leraren aangeboden wordt? Tegen de achtergrond van deze vragen kwam de vraag op naar concretisering van de expertise van leraren werkzaam in cluster 4.

De context waarin deze vraag naar concretisering van de leraar expertise in cluster 4 beantwoord moet worden is de afgelopen jaren ook aan het verschuiven. Waar speciaal onderwijs sterk vraaggestuurd was, is er nu met name vanuit de Inspectie van het Onderwijs een roep om meer balans te brengen in vraag- en aanbodsturing, en worden er strengere eisen gesteld aan eindniveaus van leerlingen op gebied van basisvaardigheden taal en rekenen. Kortom, naast aandacht voor elk individu rond diens zorgbehoefte is het onderwijs aan deze leerlingen zelf weer duidelijker in beeld. Als met Passend onderwijs alleen nog leerlingen met ernstige stoornissen tot cluster 4 toegelaten worden en tegelijkertijd de eisen op gebied van leerrendement hoger worden leidt dit tot verdichting van de problematiek. Onderwijzen in speciaal onderwijs vereist dan zeer kundige en bekwame docenten zowel op gebied van onderwijs als van zorg.

Drie rapporten van het afgelopen decennium bieden zicht op wat een leraar in speciaal onderwijs nodig heeft vanuit een competentie gerichte benadering. In het denken over competenties die leraren in speciaal onderwijs nodig hebben was er allereerst 'Bekwaam en speciaal' van De Bruine, Claasen, Siemons, & Jansma (2004). Vervolgens kwam de WEC-Raad in 2006 met het visiedocument 'Speciaal of specialistisch'. En nog niet zolang geleden verscheen 'Inclusief bekwaam' het LEOZ rapport van Claasen, De Bruine, Schuman, Siemons en Van Velthooven (2009). Hoewel deze rapporten zich richten op competenties voor het hele speciaal onderwijs en dus niet specifiek voor cluster 4, geven ze een eerste indruk welke competenties aanvullend zijn ten opzichte van de SBL-competenties voor leraren uit het regulier onderwijs. Deze rapporten geven als het ware een breedbeeld aan competenties van leraren: zowel pedagogisch, didactisch als organisatorisch. De

twee verdiepingdimensies van De Bruine, Claasen, Siemons en Jansma (2004) verwijzen naar normatieve professionaliteit (balans tussen instrumenteel, communicatief en normatieve professionaliteit) en authentiek functioneren (fysieke en psychische gezondheid), naar een professionele beroepshouding en daaraan verbonden kwaliteiten die ook een visie op inclusie en waarderen van diversiteit omvat. De tweede verdiepingdimensie omvat diepgang in kennistoepassing en ontwikkeling en verwijst naar kennisinhouden en -niveaus en de cyclus van diagnosticerend onderwijzen. Samengevat geven de Bruine en collega's aan dat zowel professionele als persoonlijke kwaliteiten van belang zijn, en wel op een verdiept niveau ten opzichte van reguliere leraren. Hoewel de auteurs de begrippen omschrijven is de invulling meer als ideologisch-normatief dan als praktische concretisering te kenmerken. De voorlopige kenniskaarten per cluster opgenomen als bijlage bij het visiedocument 'Speciaal of specialistisch' geven een caleidoscopisch beeld van de kennis en vaardigheden van de leraar in cluster 4. De vraag is of we concretere handvatten kunnen bieden die voor opleiding of beoordeling van leraren in cluster 4 geschikt zijn.

Een andere invalshoek dan de in onderwijs gebruikelijke competentiegerichte benadering is een meer empirisch-wetenschappelijke benadering. Op gebied van wetenschappelijk onderzoek zijn belangrijke componenten voor het goed functioneren van leraren met leerlingen met gedragsproblemen te vinden, al zijn de uitkomsten van verschillende onderzoeken niet altijd consistent. Een belangrijk aspect van het omgaan met gedragsproblemen ligt op het vlak van attitudes, opvattingen en kennis van leraren. Opvattingen kunnen betrekking hebben op inclusief versus speciaal onderwijs, (on)mogelijkheden van leerlingen met gedragsproblemen of -stoornissen en de invloed van de omgeving op hun ontwikkeling.

Onderzoek van Monsen en Frederickson (2004) toont aan dat de mate waarin leraren inclusief denken niet samenhangt met aantal jaren onderriservaring of groepsgrootte, waar anderen wel een verband vinden. Wel tonen Monsen en Frederickson een positieve samenhang aan tussen inclusief denken van leraren en door leerlingen gerapporteerde tevredenheid met de klas en een negatieve samenhang met spanningen tussen leerlingen.

Uit Nederlands onderzoek (PRIMA-cohortonderzoek) blijkt dat leraren lage verwachtingen hebben van zorgleerlingen (zie ook Roeleveld & Van der Meijden, 2004). Levins, Bornholt en Lennon (2005) nuanceren dit beeld. Zij tonen dat leraren een meer positieve attitude hebben over leerlingen met fysieke of leerbeperkingen dan over leerlingen met gedragsproblemen (type ADHD). Hun onderzoek laat ook zien dat een positieve houding van een leraar jegens een kind met speciale onderwijsbehoeften samenhangt met intenties tot positief gedrag. Terwijl een negatieve attitude samen gaat met intenties tot negatief gedrag of beperking van intenties om meer ervaring met dit type kinderen op te doen.

De koppeling die Levins et al. (2005) maken tussen attitude en gedragsintenties vinden we ook terug bij Elik, Wiener en Corkum (2010). Zij gaan op basis van Fishbein en Azjen's model van geplande actie (Azjen, 1991) ervan uit dat de leraarattitude jegens leerlingen met speciale onderwijsbehoeften doorwerkt in diens keuze van hulpmiddelen en in de implementatie van interventies. Op basis van dit model construeerden zij vignetten (concrete situatiebeschrijvingen)

over leer- en gedragsproblemen waarbij ze leraren stellingen voorlegden. De stellingen hadden betrekking op opvattingen over hun verantwoordelijkheid voor dergelijke leerlingen in hun klas, emoties die het beschreven gedrag oproept, onmiddellijk straffende reacties en gepland gedrag rond aanpassingen voor leerlingen met problemen.

Resultaten van onderzoek bij leraren in opleiding lieten zien dat opvattingen rond verantwoordelijkheid voor zorgleerlingen deels via emoties onmiddellijke reactie voorspelden. Aankomende leraren die zich niet verantwoordelijk voelden voor de in het vignet beschreven leerling in hun klas, maar deze leerlingen zouden verwijzen zonder zelf interventies uit te proberen, rapporteerden vaker negatieve gevoelens (uitputting, boosheid) en straffende reacties. Bij leraren in opleiding voorspelden verantwoordelijkheidsopvattingen niet het geplande gedrag om te zoeken naar aanpassingen voor een leerling, in tegenstelling tot eerder onderzoek bij reeds werkzame leraren (Elik, 2002). Door naast attitudes ook emoties, reacties en gepland gedrag te bevragen en te koppelen komt het attitudeonderzoek dicht bij het gedrag van de leraar.

Een tweede cluster empirisch-wetenschappelijke bronnen heeft betrekking op ervaren competentie ('self-efficacy') van leraren als belangrijke voorspeller voor het functioneren (dan wel 'opbranden' (burn-out) van leraren. Leraren met een hoge mate van self-efficacy voelen zich competent en zijn doorgaans meer doortastend en meer persistent in hun optreden. Ook als er zich problemen voordoen blijven ze langer zoeken naar oplossingen dan leraren die zich minder competent voelen. In een Nederlands onderzoek onder 230 leraren van Meijer en Foster (2001) werden de relaties tussen probleemgedrag, self-efficacy en kans op verwijzing naar speciaal onderwijs onderzocht. De onderzoekers legden schriftelijke casusbeschrijvingen ter beoordeling voor aan leraren en vroegen hen naar de kans op verwijzing naar speciaal onderwijs. Uit de resultaten van dit onderzoek bleek ervaren competentie (naast type probleemgedrag) zowel een voorspeller te zijn van probleemgedragbeoordelingen als van verwijzingskans. Hogere self-efficacy scores gingen hand in hand met lagere ratings voor problemen en minder kans op verwijzing naar speciaal onderwijs. De auteurs merken op dat als deze relaties causaal zijn, interventie aanpakken niet alleen gericht moeten zijn op leerlingproblemen maar ook op het verhogen van de self-efficacy van leraren. In het onderzoek van Meijer en Foster was groeps grootte matig positief gecorreleerd met verwijzingskans.

Een derde belangrijke component rond het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen is het gedrag van de leraar. Dit onderdeel is niet los te zien van de eerste component attitudes, opvattingen en kennis. Gedrag wordt gevoed door kennis, attitudes en opvattingen, maar gedrag kan ook attitude en opvattingen beïnvloeden. Vooral leraren die zich bewust zijn van de onmacht van leerlingen om zich te schikken naar de regels, en die door het gedrag heen kijkend oog hebben voor functies van gedrag (ontsnappen aan een opdracht of negatieve aandacht zoeken), of in orthopedagogische termen: oog hebben voor de vraag achter het gedrag, lijken beter in staat om leerlingen zakelijk te blijven corrigeren. In het zakelijk corrigeren of het affectief neutraal eisen stellen komen professionele houding en persoonlijke vaardigheden of eigenschappen samen.

Vanuit de heden ten dage breed gedragen transactionele benadering wordt de inbreng van de leraar in interactie met de leerling benadrukt. Is de leraar in staat om rekening houdend met de (on)mogelijkheden van de leerlingen een positief en stimulerend onderwijsklimaat te bieden?

Walker (2008) heeft laten zien dat de op ouders gerichte opvoedingstijlbenadering ook vruchten kan afwerpen in de beoordeling van leraarsgedrag. In deze benadering wordt aan de hand van twee dimensies, eisen en grenzen stellen en ondersteuning bieden, een autoritatieve stijl (hoog op beide dimensies) onderscheiden van een autoritaire stijl (hoog op eisen en grenzen stellen, laag op ondersteuning) en van een permissieve stijl (hoog op ondersteuning maar laag op eisen en grenzen stellen). Een autoritatieve stijl van onderwijzen verhoogt de effectiviteit van het onderwijs, deels omdat het de openheid waarmee leerlingen zich opstellen beïnvloedt. Juist voor leerlingen met probleemgedrag is de combinatie van eisen en grenzen stellen en ondersteuning bieden een belangrijke vaardigheid van zowel ouders als leraren.

Ten slotte zijn er in de onderzoeksbeschrijvende traditie bronnen die wat uitgebreider stilstaan bij de pedagogische instrumenten of aanpakken die leraren hanteren in de groep (zie Van der Wolf en Van Beukering, 2009 bijvoorbeeld). Ook daarin kunnen leraren verschillen: sommige leraren hanteren enkele basisprincipes, waar anderen over een uitgebreide gereedschapskist beschikken. Ook slagen sommige leraren erin goed te anticiperen op problemen zodanig dat incidenten voorkomen worden waar andere leraren vooral reageren op incidenten.

Een vierde domein heeft betrekking op structurele kenmerken van de respondent en diens schoolomgeving en de invloed daarvan op diens functioneren. Wat er in de klas gebeurt, is ingebed in het schoolsysteem. Het gaat dan om structurele kenmerken van de school, het klimaat in school, met collega's en in de groep, de populatie leerlingen met hun specifieke kenmerken en last but not least, de ouders. Daarnaast zijn er achtergrondkenmerken van de leraar zelf: leeftijd, geslacht, aantal jaren ervaring, specifieke scholing. Veel onderzoek vindt in tegenstelling tot wat vaak beweerd wordt geen relatie tussen geslacht, jaren ervaring of specifieke scholing enerzijds en omgaan met probleemgedrag anderzijds.

Vraagstelling

In het huidige onderzoek is de vraag gericht op de pedagogische expertise van leraren in cluster 4. Gekozen is voor vragenlijstonderzoek bij leraren zelf: wat geven zij aan te doen en te ervaren in hun dagelijkse onderwijspraktijk rond gedrag en gedragsproblemen. De antwoorden op de vragenlijst leveren een concrete inventarisatie van opvattingen en handelen, en andere relevante aspecten. Allereerst is er de vraag in hoeverre voelen leraren zich toegerust voor gedragsvraagstukken? De tweede vraag is: waarmee hangt toerusting voor gedragsvraagstukken samen? Hangt toerusting samen met structurele kenmerken van de respondent of diens school, attitude en opvattingen en self-efficacy, of de gereedschapskist? De derde vraag is: Wat zijn kenmerken van leraren die zich zeer goed toegerust voelen voor gedragsvraagstukken, en waarin onderscheiden zij zich van leraren die zich minder toegerust voelen voor gedragsvraagstukken. En ten slotte: in hoeverre verschilt de expertise van leraren in het speciaal onderwijs op gebied van gedrag(-sproblemen of -stoornissen) van die van leraren uit regulier onderwijs of van die van leraren uit speciaal basisonderwijs. Met deze vier vragen pogen we te achterhalen waaruit de expertise van leraren in het omgaan met gedrag bestaat.

Keuze voor centrale begrippen

We hebben recht willen doen aan centrale begrippen als professionele houding, communicatie en zichzelf kunnen hanteren in werksituaties zoals gesteld vanuit de visie op inclusie en normatieve professionaliteit verwoord door De Bruine en collega's. Maar tegelijkertijd hebben we een aantal punten proberen te concretiseren. De uitgangsvraag is een algemene vraag over de toerusting van de betreffende leraar voor gedragsproblemen. Daarnaast zijn er daaraan gerelateerde vragen over aandacht en ondersteuning voor gedrag vanuit school en tevredenheid van de leraar met deze aandacht en ondersteuning, en naar de perceptie van probleemgedrag in de huidige klas: hoe verstorend ervaart de leraar dat gedrag?

Daarnaast zijn opvattingen van leraren bevraagd: over *inclusief onderwijs* aan de hand van stellingen en over gedragsproblemen aan de hand van vignetten: concrete situatiebeschrijvingen. Bij opvattingen over gedragsproblemen gaan we verder dan het inventariseren van opvattingen. Vanuit het Fishbein en Ajzen model wordt nagegaan op welke wijze opvattingen over drie specifieke gedragsproblemen doorklinken in emoties, reacties en gepland gedrag van de leraren. Drie vignetten over verschillende typen probleemgedrag geven ook een indicatie van in hoeverre leraren zichzelf kunnen hanteren in moeilijke werksituaties in termen van emoties, reacties en geplande handelingen. Zelf ervaren competentie ('self-efficacy') is bevraagd ten aanzien van de omgang met leer- en gedragsproblemen enerzijds en ten aanzien van onderwijsgerelateerde aspecten:

instructie, klassenmanagement en motivering/betrokken maken en houden van leerlingen anderzijds. Ook is de leraar gevraagd over de omgang met de meest moeilijke leerling in de groep te rapporteren waarbij naar opvoeddimensies gevraagd is zoals ondersteuning, responsiviteit en consistentie. Hiervoor is gebruik gemaakt van een bestaande en veel gebruikte vragenlijst voor opvoeders (oorspronkelijk Parenting Dimensions Inventory, vertaald door Gerrits et al., 1996), in dit onderzoek iets aangepast voor leraren.

De communicatie met leerlingen, collega's en ouders is aan de hand van verschillende bestaande vragenlijsten nagevraagd. Daarnaast gaat het om het klasklimaat: dus de omgang met en sfeer in de groep. Ook hier is gebruik gemaakt van een bestaande vertaalde lijst (Verhoeven, Winter en Hox, 2007). Wat betreft de communicatie met ouders is onderscheid gemaakt naar de door de leraar gerapporteerde kwaliteit en hoeveelheid oudercontacten, eveneens op basis van bestaande, vertaalde lijsten.

Zonder volledigheid na te streven zijn verschillende relevante aspecten voor het omgaan met probleemgedrag in de klas opgenomen in de vragenlijst. Daarbij komen 6 van de 7 SBL competenties aan bod (zie bijlage 1).

Methode

Werving respondenten

De respondenten, leraren uit cluster 4, regulier en speciaal basisonderwijs, zijn deels via hun leidinggevenden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Oproepen verschenen in de Pittige Post, de nieuwsbrief van de PO-Raad. Ook werden respondenten geworven via een inlegvel in de congresmap van het Congres (tweede helft van november 2009) en via een oproep binnen een drietal grote schoolbesturen. Na aanmelding bij de onderzoeker werden de respondenten voorzien van een inlogcode waarmee een vragenlijst op internet kon worden ingevuld, met behulp van het programma Questback. Mensen die zich wilden opgeven maar zelf geen les gaven zijn uitgesloten van deelname. De vraag die centraal staat is immers wat leraren ervaren en aangeven rond het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen. Vervolgens was de vraag welke verschillen er zijn tussen leraren in cluster 4 en regulier onderwijs in opvattingen, denken over inclusief onderwijs, ervaringen en hun handelingsrepertoire. De gegevens van de op internet ingevulde vragenlijst aangevuld met handmatig ingevulde lijsten zijn vanuit Questback geïmporteerd in SPSS 19.

(Non)respons

De respons op de oproep was beperkt tot ruim 100 deelnemers die een inlogcode hebben ontvangen. Daarvan hebben er 70 de vragenlijst ook daadwerkelijk ingevuld: een respons van 70%.

Instrumenten

Er zijn voor de vragenlijsten verschillende vragen en instrumenten gebruikt. Na controle op afwijkende waarden is een uitdraai gemaakt met gemiddelden, min- en maximale waarden per item. Verder is getracht om in verband met het beperkte aantal respondenten data zoveel mogelijk te reduceren tot een beperkt aantal schalen enerzijds op basis van wat er bekend is van de instrumenten, anderzijds op basis van de (structuur van de) gegevens. Na vaststelling van de interne consistentie van de schalen zijn de schaalwaarden berekend door optelling van items, rekening houdend met gehercodeerde waarden. Eerst een overzicht van centrale begrippen, gebruikte instrumenten en schalen.

Overzicht centrale begrippen, instrumenten, aantal items en schalen

Centrale begrippen	Instrument	Aantal items	Schalen
Toerusting voor gedragsvraagstukken,		1	
Aandacht voor, en ondersteuning bij gedragsproblemen en		3	stysteemondersteuning

tevredenheid ondersteuning Verstorendheid probleemgedrag		1	
Achtergrondkenmerken Respondent		9	
School-werkomgeving		7	
Attitude t.a.v. inclusief onderwijs	Inclusion Scale	13	Positief, inclusief en rechtvaardig onderwijs
Attituden, emoties, reacties en gepland gedrag bij gedragsproblemen	Teachers' Attitudes toward Learning and Behavioural Difficulties Scale	3 vignetten met elk 20 stellingen	Negatieve emoties; Straffende reactie; Gepland gedrag; Externe interventie; Aanpassing leraar
Self-efficacy lesgeven	Ohio State teacher Efficacy scale (OSTES), vertaling Mainhardt et al. 2008	12	SE t.a.v. instructie SE t.a.v. klassenmanagement SE t.a.v. leerlingen overtuigen
Self-efficacy gedrag- en leerproblemen	Nederlandse ervaren competentie vragenlijst voor leraren	11	Ervaren competentie t.a.v. gedragsproblemen; Ervaren competentie t.a.v. leerproblemen
Opvoedingsstijl leraar	Parenting Dimensions Inventory, vertaald door Gerrits et al. 1996	18	Ondersteuning, Consistentie en Gebrek aan responsiviteit
Gereedschapskist	Algemene en specifieke gedragsaanpakken	17	-
Klasklimaatschaal	Klasklimaatschaal voor leraren	30	Respect leerlingen onderling; respect leraar en eigendom; gezamenlijk probleem oplossen en disrespect tussen leerlingen
Kwaliteit contacten tussen ouders en leraar	Parent-Teacher involvement Questionnaire (Fast Track)	5	Kwaliteit contact; probleembespreking
Frequentie contact ouders	Teacher-Parent Contact Scale	10	Contact over leerling(kenmerken)

Toerusting:

Een belangrijke algemene vraag die gesteld is aan de respondenten is hoezeer zij zich toegerust voelen voor gedragsproblemen. Daarnaast zijn er vier aanvullende vragen gesteld: hoeveel aandacht is er binnen uw school voor gedrag, hoeveel ondersteuning ervaart u rond gedrag en hoe tevreden bent u met deze ondersteuning: deze drie vragen vormen een schaal systeemondersteuning. Een vierde vraag betreft eveneens een perceptie-aspect: nl. hoe storend ervaart u probleemgedrag in de klas.

Structurele gegevens: Achtergrondgegevens respondent

Gevraagd is naar geslacht, leeftijd, jaren ervaring in het onderwijs, werkzaam in type onderwijs (regulier, speciaal basisonderwijs (in het vervolg aangeduid als sbo), en speciaal onderwijs (in vervolg so); functie, en opleiding van de respondent. Ook is gevraagd naar (na)scholing op gebied omgaan met gedragsproblemen en hoeveelheid dagdelen de (na)scholing omvatte.

School/werkomgeving:

Gevraagd is naar plaats, aantal leerlingen per school, percentage kinderen met onderwijsachterstand op school, niveau VO-school, groep of klas, (gemiddeld) aantal kinderen in de klas, aantal kinderen dat regelmatig problemen heeft rond gedrag, aantal kinderen in de klas met gedragsstoornissen. Vervolgens is het percentage kinderen met gedragsproblemen en gedragsstoornissen berekend.

Attitude: Denken over inclusief onderwijs

Inclusion Scale Sosu et al. 2010: Deze Inclusie-vragenlijst bestaat uit 13 stellingen rond leerverwachtingen, inclusief denken en rechtvaardig onderwijs. De 13 items zijn verdeeld over drie onderwerpen: rechtvaardig onderwijs, inclusief denken en leerverwachtingen. Daarvan zijn er 11 vertaald: twee over rechtvaardig onderwijs, drie over inclusief denken en 6 over leerverwachtingen. De lijst is aangevuld met 2 items waarbij expliciet gevraagd wordt naar regulier of speciaal onderwijs, namelijk 'Veel kinderen in speciaal onderwijs zouden beter af zijn in regulier onderwijs' en 'Veel kinderen in regulier onderwijs zouden beter af zijn in speciaal onderwijs'. De antwoordmogelijkheden variëren van 1 (helemaal oneens) tot 5 (helemaal eens). De items van deze 3 schalen bleken matig intern consistent. Voor positieve leerverwachting was Cronbach's alpha na het schrappen van een item .46; bij inclusief denken na het schrappen van 2 items .54, en voor de hele schaal was Cronbach's alpha na het schrappen van 1 item .61. Vanwege de voldoende interne consistentie van de hele schaal (met 13 items) is met de totaalgegevens verder gewerkt. Cronbach's alpha voor hele index = .61. De totaalwaarde op deze schaal staat voor het positief, inclusief en rechtvaardig denken over onderwijs.

Opvattingen, emoties, reacties en handelen rond gedragsproblemen

Teachers' Attitudes toward Learning and Behavioural Difficulties Scale (TALBDS) van Elik, N., Wiener, J. & Corkum, P. (2010)

Op basis van de Teacher Attitude Learning and Behavioral Difficulties Scale (TALBDS) zijn drie vignetten (korte gedragsbeschrijvingen) over gedragsproblemen bij jongens vertaald. De vignetten betreffen achtereenvolgens uitdagend, oppositioneel gedrag; aandachtproblemen en hyperactief gedrag (ADHD), en onvoorspelbaar agressief gedrag van een leerling. Elk van deze vignetten zijn gevolgd door 20 stellingen per vignet over attitudes, emoties, reacties en gepland gedrag van de leraar. Een voorbeelditem van attitude is: "Ik denk dat deze leerling medicatie nodig heeft". Van emotie is een voorbeelditem "ik raak uitgeput van dergelijk leerlinggedrag". Van (straf-) reactie is

een voorbeeld item "Ik zal deze leerling laten nablijven en diens gedrag bespreken." Van gepland gedrag is een voorbeeld: "Ik denk dat het nuttig kan zijn om met de ouders van deze leerling samen te werken om een plan van aanpak te maken". De respondenten gaven per stelling aan in hoeverre zij het eens waren met de stelling (1: helemaal oneens-5 helemaal eens). De verwachting was dat leraren deze vignetten vanuit hun praktijkervaring zouden herkennen.

De scores op elk van de vignetten zijn eerst afzonderlijk geanalyseerd met behulp van een factoranalyse. Er werden resp. 3, 4 en 5 factoren gevonden die 55 tot 62% van de variantie verklaarden en met eigenwaarden >1. Belangrijkste factor bij elk van de drie vignetten bleek negatieve emoties. Bij twee van de drie vignetten was de tweede factor externe interventie als oplossing (medicatie, verblijf buiten de klas of in speciaal onderwijs). Bij het derde vignet bleek deze factor onvoldoende intern consistent. Een derde factor was straffende reactie, eveneens bij een vignet onvoldoende intern consistent. Een vierde factor was gepland (informatie zoekend) gedrag. Bij het derde vignet over de agressieve leerling was een vijfde factor aanpassing door de leraar. Vervolgens zijn vier totaalschalen over de vignetten gecreëerd van de meest voorkomende schalen per vignet : negatieve emoties totaal (17 items, $\alpha = .92$), straffende reactie totaal (14 items, $\alpha = .86$) en externe interventie totaal (9 items, $\alpha = .85$) en gepland gedrag (14 items, $\alpha = .86$). Scores op de schalen zijn tot stand gekomen door optelling van de scores van bijbehorende items.

Ervaren competentie door de leraar

Ervaren competentie met betrekking tot lesgeven:

Op basis van de Nederlandse vertaling van de Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES - Tschannen-Moran & Hoy, 2001; vertaling door Mainhardt et al (2008)

De makers van de vragenlijst geven drie onderliggende schalen aan: instructie geven, klassenmanagement en leerlingen motiveren, met ieder 4 items. Een factoranalyse op de data bevestigt drie factoren met een eigenwaarde groter dan 1 (nl. 3.2, 1.6 en 1.3) die samen 51% van de variantie verklaren. De onderliggende structuur verschilt echter van die van de samenstellers van de vragenlijst. De eerste factor, instructie, omvat didactische aspecten zoals instructie, werkvormen en toetsing maar ook een positieve houding ten aanzien van leren bij leerlingen en ouders creëren. De zes items hebben factorladingen tussen .48 en .73 en zijn voldoende intern consistent (Cronbach's $\alpha = .65$). De tweede factor omvat 2 items rond klassenmanagement: Cronbach's $\alpha = .61$ en factorladingen zijn .66 resp. .71. De derde factor bestaat eveneens uit twee items. Deze factor betreft het overtuigen van leerlingen, met Cronbach's $\alpha = .60$, en factorladingen .72-.78.

De Nederlandse ervaren competentie vragenlijst voor leraren

De *Nederlandse leraar self-efficacy lijst* (Span, Abbring en Meijer, 1985) is een verkorte vragenlijst van Span, Abbring en Meijer, 1985: α gerapporteerd door Meijer en Foster (1988) = .63. Deze lijst bestaat uit 11 items waarvan 5 over effectief kunnen omgaan met gedragsproblemen en 6 items over effectief omgaan met leerproblemen. De vragen zijn beantwoord op een 5-puntsschaal (1=helemaal oneens; 5=helemaal eens). Een voorbeelditem van omgaan met gedragsproblemen is:

'Hoezeer ik het ook probeer, het kost me moeite om echt storend leerlinggedrag te verbeteren.'
Een voorbeelditem van omgaan met leerproblemen is: 'Ik kan bijna alle leerproblemen aardig oplossen.' De interne consistentie van de schalen gedrag en leren waren beide voldoende (gedrag: $\alpha = .65$ en leren $\alpha = .77$).

Aanpak van gedrag: de gereedschapskist

Aan de hand van algemene en specifieke strategieën beschreven door De Wolf en Beukering (2009) zijn 17 pedagogische middelen of aanpakken voorgelegd met de vraag welke vijf aanpakken de respondent het vaakst gebruikt en hoe effectief deze aanpakken zijn. De vijf meest gebruikte aanpakken zijn door de respondenten gerangordend van 1 tot 5. Een factoranalyse om de aanpakken te reduceren tot enkele groepen levert niets op. Vandaar dat we op het niveau van de meest genoemde afzonderlijke items rapporteren.

Ondersteuning en regelgeving door de leraar met een moeilijke leerling

Parenting Dimensions Inventory NL vertaling Gerrits, Groenendaal, Dekovic & Noom (1996)

Op basis van Baumrind's opvoedingsdimensies (warmte en ondersteuning enerzijds, structuur en grenzen bieden anderzijds) is de Parenting Dimensions Inventory een geschikt instrument gebleken om effectieve opvoeders van minder effectieve opvoeders te onderscheiden. De vertaalde lijst (Gerrits, Groenendaal, Dekovic en Noom (1996) bevat 19 items, die op basis van eerdere publicaties de volgende schalen hebben opgeleverd: ondersteuning, gebrek aan consistentie van handelen en gebrek aan responsiviteit. Voor het huidige onderzoek zijn kleine aanpassingen aangebracht: in plaats van 'mijn kind' is gevraagd naar "de voor u moeilijkste leerling". Een item over praten over seksualiteit is vervallen.

De 18 items zijn op een 5-puntsschaal beantwoord. De items verwijzen naar drie schalen.

Ondersteuning verwijst naar de mate waarin de leraar de leerling vrijheid en mogelijkheden biedt om zich te uiten en nieuwe dingen te proberen. Gebrek aan consistentie betreft de mate waarin de leraar voorspelbaar strafgedrag vertoont. Gebrek aan responsiviteit verwijst naar de mate waarin de leraar rekening houdt met gevoelens en mening van de leerling. Uit een factoranalyse blijken inderdaad drie factoren met een eigenwaarde groter dan 1 die gezamenlijk 43% van de variantie verklaren. De schaal Ondersteuning bestaat uit 8 items. Een voorbeelditem is: "Ik moedig deze leerling aan om over zijn/haar problemen te praten". Een item van deze schaal bleek laag te laden op twee factoren en is verwijderd. De overige items hebben factorladingen tussen .38 en .74. Cronbach's alpha is .72. De schaal Gebrek aan consistentie bestaat uit 4 items met een alpha van .73 en factorladingen van .42-.73. Een voorbeelditem is: 'Soms heb ik gewoon niet de energie om deze leerling te laten gedragen zoals het hoort.' Gebrek aan consistentie is gehercodeerd naar consistentie. De schaal Gebrek aan responsiviteit bestaat uit 6 items met een Cronbach's alpha van .63 en factorladingen van .42 - .68. Een voorbeelditem is: 'Ik accepteer niet dat deze leerling boos op mij wordt.'

Contacten met ouders

Er is gebruik gemaakt van vertaalde items van de *Parent-Teacher Involvement Questionnaire van Fast Track*: zie Kohl, Lengua en McMahon 2000. Hiervan zijn 5 items over kwaliteit van het contact opgenomen. De antwoorden variëren van helemaal niet (1) tot heel erg (5). Een voorbeelditem is: 'In welke mate zijn ouders geïnteresseerd u te leren kennen?'

Bij factoranalyse zijn er twee factoren met eigenwaarde groter of gelijk aan 1, nl 2,5 en 1, die 50% resp. 20% van de variantie verklaren. De eerste factor bestaat uit vier items (factorladingen >.69) met voldoende interne consistentie (interesse ouders, wederkerigheid, vragen of suggesties van ouders en dezelfde doelen als ouders: $\alpha = .79$). De tweede factor bestaat uit 1 item en vraagt naar de hoe comfortabel leraren zich voelen om met ouders een leerlingprobleem te bespreken.

Frequentie oudercontacten en inhoud: De *Teacher-Parent Contact Scale* (Seitsinger et al. 2008) is hiervoor vertaald. Deze vragenlijst betreft hoe vaak er oudercontacten zijn over verschillende onderwerpen. De lijst bestaat uit 10 items. De vijf antwoordmogelijkheden waren 1=nooit, 2= 1-3 per jaar, 3= 4-8x per jaar, 4= maandelijks en 5= wekelijks. Een factoranalyse met varimax rotatie geeft twee factoren aan (eigenwaarde 4.8 resp. 1.3) die samen 61% van de variantie verklaren. Factor 1 (verklaarde variantie 48,3%) bestaat uit acht items met factorladingen <.67 die vooral betrekking hebben op leerlingkenmerken. Cronbach's α van deze acht items is .88. Factor 2 bestaat uit twee items die betrekking hebben op wat ouders kunnen doen (gesprekjes met kind, inzet als vrijwilliger bij school) maar de interne consistentie is onvoldoende (α is .56): daarom laten we deze twee items buiten beschouwing. De meeste scholen hebben enkele malen per jaar contact met ouders over de leerlingen.

Sfeer in de klas

Klasklimaatvragenlijst voor leraren: Verhoeven, S. H., Winter, M. de, & Hox, J. (2007).

De klasklimaatsschaal bestaat uit 30 items verdeeld over 4 schalen: respect tussen leerlingen onderling, disrespect tussen leerlingen, goed gedrag/inschikkelijkheid ten aanzien van leraar, verantwoordelijkheid voor eigendommen. De vragen worden beantwoord op een 5-puntsschaal (1=helemaal niet mee eens - 5= helemaal mee eens).

Factoranalyse leverde vier schalen op met een eigenwaarde groter dan 1 (nl. resp. 10.9, 2,7, 1.65 en 1.5) die gezamenlijk 56% van de variantie verklaren. De eerste factor, respect tussen leerlingen onderling, bestaat uit 11 items (factorladingen tussen .46-.75) met een hoge interne consistentie (Cronbach's $\alpha = .91$). Een voorbeelditem van deze factor is: "In deze klas troosten leerlingen elkaar als ze verdriet hebben."

De tweede factor heeft betrekking op respect voor leraren en eigendommen en is benoemd als gedrag t.a.v. leraar en materialen. Tot deze factor behoren 7 items zoals "In deze klas respecteren leerlingen elkaars eigendommen." Factorladingen variëren van .53-.72 en ook deze factor heeft een hoge interne consistentie (Cronbach's $\alpha = .88$).

De derde factor betreft het gezamenlijk probleem oplossen in de klas (5 items). Een voorbeelditem is: “ in deze klas helpen leerlingen de school te verbeteren”. Cronbach's alpha is hier voldoende (.78).

Tot slot bestaat de vierde factor uit 5 items die vooral disrespect tussen leerlingen betreffen. Een voorbeelditem is: “In deze klas pesten leerlingen elkaar.” Cronbach's alpha is .63.

Respondenten

Respondenten: beschrijvende gegevens

Gegevens van 70 respondenten zijn verwerkt. Uiteindelijk bleken twee respondenten zelf geen les te geven: zij zijn uit het bestand verwijderd. De overige 68 respondenten zijn voor het overgrote deel (86%) vrouw. De leeftijd loopt sterk uiteen (van 24 tot 62 jaar), met een gemiddelde leeftijd van 42 jaar (sd= 10.4). Ook het aantal jaren ervaring in het onderwijs loopt sterk uiteen, nl. van 2 tot 35 jaar, gemiddeld 16,5 jaar (sd=10.0).

Tweederde van de respondenten heeft pabo (of een voorloper daarvan) als opleiding; 16% van de respondenten heeft een andere hbo-opleiding (veelal een lerarenopleiding), en nog eens 16% heeft een hbo-master of wetenschappelijke opleiding.

Het percentage respondenten uit speciaal onderwijs is 51%, waarvan 1/3 uit voortgezet speciaal onderwijs. Daarnaast komt 15% van de respondenten uit speciaal basisonderwijs en een kwart uit regulier basisonderwijs. Ten slotte hebben enkele docenten die 'anders' ingevuld bij de onderwijssector, zoals rebound voorzieningen, een PI-school, en een crisisopvang te vinden of mbo. Deze laatste groep 'anders' is bij een driedeling naar sectoren regulier, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs bij de groep speciaal onderwijs ondergebracht.

Tabel 1: Respondenten naar opleiding en werkveld

	mbo en pabo	Pabo	andere hbo	master hbo	ws opl	totaal
Regulier basis onderwijs	2	13	1	1	0	17
Speciaal basis-onderwijs	4	2	3	1	0	10
Speciaal onderwijs	2	13	4	3	0	22
Voortgezet speciaal ond.	2	3	4	1	3	13
Anders	0	3	1	2	0	6
Totaal	10	34	13	8	3	68

Uitgesplitst naar hbo-bachelor (of vergelijkbare vooropleiding) en hbo-master of wetenschappelijke opleiding (2) (zie tabel 2) zijn leraren met een hbo-bachelor opleiding het sterkst vertegenwoordigd in dit onderzoek ongeacht de sector waarin ze werken. In (v)so zijn relatief de meest hoog opgeleide leraren te vinden. Jonge leraren zijn iets oververtegenwoordigd in (v)so.

Tabel 2 Aantal respondenten met hbo-bachelor vs hogere opleiding per werkveld

	Werkzaam in:					Totaal
	Regulier basis onderwijs	Speciaal basisonderwijs	Speciaal onderwijs	Voortgezet speciaal onderwijs	Anders, nl.	
Hbo-bachelor	16	9	19	9	4	57
Hbo-master of wo	1	1	3	4	2	11
Totaal	17	10	22	13	6	68

Een aanzienlijk aantal respondenten (43%) heeft een gemengde functie. Voorbeelden daarvan zijn leraar en intern begeleider (9x), als leraar en zorgcoördinator of ambulante begeleider (4x), of andere verantwoordelijkheden (taalcoördinator, remedial teacher, adjunct-locatieleider of bouwcoördinator(15x).

Respondenten naar schoolsoort

We beperken vanwege de overzichtelijkheid de verschillende onderwijsvormen tot drie sectoren: regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (v)so (incl. alternatieve vormen van opvang zoals crisisopvang, PI-school, rebound). Zoals uit tabel 3 en 4 is af te leiden verschillen de leraren uit het (v)so van leraren uit het reguliere basisonderwijs en sbo in leeftijd en ervaring: ze zijn gemiddeld iets jonger dan de overige leraren en hebben iets minder jaren ervaring.

Tabel 3 Gemiddelde leeftijd van de respondenten per sector

Werkzaam in:	Gemiddelde leeftijd	N	Std. Deviatie
Regulier basis onderwijs	46.7	17	11.2
Speciaal basisonderwijs	44.1	10	10.7
Speciaal onderwijs	38.7	20	9.8
Voortgezet speciaal onderwijs	43.5	13	9.7
Anders, nl.	40.8	6	9.8
Totaal	42.7	66	10.5

Tabel 4: Gemiddeld aantal jaren onderrwijservaring per sector

Werkzaam in:	Gemiddeld aantal jaren	N	Std. Deviatie
Regulier basis onderwijs	20.8	17	12.4
Speciaal basisonderwijs	16.8	10	11.0
Speciaal onderwijs	14.5	21	7.8
Voortgezet speciaal onderwijs	13.7	13	9.0
Anders, nl.	16.6	5	8.8
Totaal	16.5	66	10.0

Leraren uit het reguliere basisonderwijs hebben de langste ervaring in het onderwijs vergeleken met de respondenten uit (voortgezet) speciaal (basis) onderwijs (zie tabel 4).

Ook verschilt de populatie leerlingen in termen van gedragsproblemen of -stoornissen tussen de respondenten uit regulier onderwijs versus (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs. Het gemiddelde percentage leerlingen met gedragsproblemen in het reguliere basisonderwijs (11%) is laag in vergelijking met de percentages van dergelijke leerlingen in het speciaal onderwijs (74%). Dat geldt ook voor het gemiddelde percentage gediagnosticeerde kinderen met stoornissen (5%) in het regulier basisonderwijs (91% in speciaal onderwijs). Speciaal basisonderwijs neemt een tussenpositie in (met 43% gedragsproblemen resp. 80% gedragsstoornissen). In de overige voorzieningen hebben alle leerlingen een gediagnosticeerde stoornis (zie Bijlage 2).

Vanwege de grote verschillen binnen elk van de onderwijssectoren geven we de verdeling van kinderen met gedragsproblemen en -stoornissen ook op een iets andere wijze aan, nl als het aantal scholen met een bepaald percentage leerlingen met gedragsproblemen (zie tabel 5) resp. gedragsstoornissen (tabel 6).

Binnen het reguliere basisonderwijs hebben enkele scholen fikse percentages leerlingen met gedragsproblemen. Een enkele sbo school heeft minder dan 15% leerlingen met gedragsproblemen maar bij 4 van de 10 sbo-scholen heeft meer dan 40% leerlingen gedragsproblemen. In het speciaal basisonderwijs heeft meer dan de helft van de scholen meer dan 70% leerlingen met gedragsproblemen. De spreiding is het grootst in het vso en het kleinst in de overige vormen van opvang.

Tabel 5: Verdeling van groepen/klassen naar percentage leerlingen met probleemgedrag per sector.

	t/m 15 %	16-40%	41 - 70%	71-100 %	Totaal
Regulier basis onderwijs	13	3	0	0	16
Speciaal basisonderwijs	1	5	2	2	10
Speciaal onderwijs	0	5	4	13	22
Voortgezet speciaal ond.	1	4	4	4	13
Anders, nl.	0	0	0	6	6
Totaal	15	17	10	25	67

Tabel 6: Verdeling van groepen/klassen naar percentage leerlingen met geclassificeerde gedragsstoornissen per sector.

	% leerlingen met geclassificeerde gedragsstoornissen				Totaal
	t/m 15%	16-40%	41-70%	71% of meer	
Regulier basis onderwijs	14	0	0	0	14
Speciaal basisonderwijs	0	1	1	8	10
Speciaal onderwijs	0	1	2	19	22
Voortgezet speciaal ond.	0	3	1	9	13
Anders, nl.	0	0	0	6	6
Totaal	14	5	4	42	65

Schoolomgeving

Bijna 2/3 van de respondenten werkt op een kleine school (tot 100 leerlingen), en slechts 6% werkt op een school met meer dan 300 leerlingen. Zowel scholen met veel als weinig onderwijsachterstandsleerlingen zijn goed vertegenwoordigd. Bijna 1/3 van de leraren werkt op een school met meer dan 50% achterstandskinderen, tegenover 44% leraren met minder dan 20% achterstandskinderen.

De gemiddelde groepsgrootte loopt uiteen: bij regulier basisonderwijs van 16 tot 32 leerlingen, in speciaal basisonderwijs van 12 tot 16, en in speciaal onderwijs van 3 tot 14, in voortgezet speciaal onderwijs van 6 tot 12. Bij andere onderwijsvoorzieningen zoals rebound en crisisopvang van 5 tot 12 leerlingen. Daarbij loopt het percentage leerlingen met gedragsproblemen of -stoornissen op tot 100%.

Samengevat is er een verscheidenheid aan respondenten en schoolomgevingen. Met name het samengaan van sector- met school-, groep- en leraarmerken is belangrijk om te onthouden. Daar waar we spreken over het (v)so zijn de leraren jonger en hebben ze minder lang ervaring in het onderwijs, zijn de groepen aanzienlijk kleiner maar is het percentage leerlingen met problemen en stoornissen aanzienlijk hoger.

Een overzicht van de scores van de respondenten per sector op de centrale schaalwaarden is te vinden in Tabel 9.

Resultaten per onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag luidt: in hoeverre voelen leraren zich toegerust voor gedragsvraagstukken?

Het overgrote deel van de respondenten (71%) voelt zich (zeer) goed toegerust om vragen rond gedrag op te lossen, terwijl maar 3% van de respondenten zich weinig toegerust voelt. Dit zou kunnen wijzen op een selectie-effect optreedt: vooral mensen die zich voldoende toegerust voelen voor gedragsvraagstukken geven zich op voor het invullen van de vragenlijst en vullen die ook daadwerkelijk in.

Daarnaast zijn vier aanvullende vragen gesteld, over aandacht binnen school rond gedragsvragen, ondersteuning voor gedragsvragen binnen de school, tevredenheid met die ondersteuning en de mate waarin gedragvragen als verstorend worden ervaren. Toerusting van de leraar om gedragsvragen op te lossen, aandacht binnen school rond gedragsvragen, ondersteuning voor gedragsvragen binnen de school en tevredenheid met die ondersteuning hangen significant positief samen (Pearson's correlatie $>.40$): leraren die zich goed toegerust voelen voor gedragsvraagstukken ervaren meer aandacht binnen school voor gedrag, en meer ondersteuning vanuit de organisatie en zijn daar meer tevreden over dan leraren die zich weinig toegerust voelen. De mate waarin gedrag in de klas of groep storend of vervelend ervaren wordt hangt matig negatief en significant samen met toerusting ($r=-.31$, $p<.01$).

Onderzoeksvraag 2

De tweede onderzoeksvraag is: waarmee hangt toerusting voor gedragsvraagstukken samen?

We onderscheiden hier school-, respondentkenmerken, attitude- en perceptiekenmerken, self-efficacy en gedrag. We beperken ons tot de bespreking van significante samenhangen. In bijlage tabel 2-5 zijn overzichten per onderdeel te vinden.

Een gerelateerde vraag betreft de beschrijving van het gedrag van de leraar: welke aanpakken rapporteren leraren in te zetten en welke zijn volgens leraren zelf het meest effectief?

Correlatieanalyses op schoolkenmerken laten zien dat toerusting matig negatief en significant samenhangt met aantal kinderen in de klas ($r = -.31$, $p=.01$), redelijk positief en significant met het percentage kinderen met stoornissen ($r = .45$, $p,.01$), en met sector (driedeling: regulier, sbo, (v)so), ($r = .37$, $p<.01$). Kortom: hoe specialer de onderwijsomgeving, des te meer leraren zich toegerust voelen voor gedragsvraagstukken. De schaal systeemondersteuning hangt eveneens positief samen met toerusting ($r=.47$, $p=.00$). Tevredenheid met ondersteuning hangt ook significant en matig negatief samen met schoolgrootte ($r=-.27$, $p>.05$).

Van de respondentkenmerken blijken leeftijd, jaren ondervinding en functie niet gerelateerd aan toerusting. Toerusting hangt matig positief samen met opleiding ($r = .24$, $p = .05$). Leraren met een hbo-master of met wetenschappelijk onderwijs rapporteren een iets hogere mate van toerusting.

De samenhang van toerusting met attitude- en perceptiekenmerken van leraren is bekeken: er zijn matig tot sterk negatieve samenhangen gevonden van toerusting met straffende reactie ($r = -.32$, $p = .01$) en negatieve emotie ($r = -.51$, $p = .00$) in reactie op een concrete situatiebeschrijving van een leerling met gedragsproblemen. Naarmate leraren zich beter toegerust voelen in het hanteren van gedragsproblemen, ervaren zij minder negatieve emoties en rapporteren ze minder straffend te reageren op het concrete probleemgedrag. Tussen de vignetten waren er wel verschillen tussen de vignetten zowel in de scores op de schalen (zie Tabel 7) als in de samenhang met toerusting. Leraren rapporteren meer negatieve emoties en neigen meer naar externe interventies bij oppositioneel gedrag dan bij ADHD-gedrag. Ook rapporteren ze meer straffende reacties op onvoorspelbaar agressief gedrag dan op druk en impulsief gedrag. Toerusting hangt minder sterk samen met negatieve emoties bij een leerling met ADHD-gedrag ($r = -.42$) dan bij leerlingen met oppositioneel of onvoorspelbaar agressief gedrag ($r = -.49/50$). Er waren geen significante samenhangen tussen toerusting en externe interventie of gepland gedrag.

Tabel 7: Verschillen in attitude-aspecten per vignet per sector

Vignet 1: uitdagend oppositioneel gedrag

	Sector	N	M	Sd
Negatieve emoties	regulier	17	19.2	5.1
	Sbo	10	14.0	6.6
	(v)so	35	12.8	4.8
Externe interventie	Regulier	17	9.6	3.2
	Sbo	10	12.8	3.7
	(v)so	35	10.8	3.0
Passend (info zoekend) gedrag	Regulier	17	8.9	1.2
	Sbo	10	8.7	1.4
	(v)so	35	8.9	1.4

Vignet 2: ADHD

	Sector	N	M	Sd
Negatieve emoties	regulier	17	11.0	4.0
	Sbo	10	8.2	5.7
	(v)so	35	7.7	3.4
Gepland gedrag	Regulier	17	28.5	3.7
	Sbo	10	25.0	9.8
	(v)so	35	28.2	3.0
Straffende reactie	Regulier	17	11.3	2.9
	Sbo	10	6.9	3.9
	(v)so	35	7.5	3.1
Externe interventie	Regulier	17	7.4	2.6
	Sbo	10	9.4	3.5

(v)so	35	8.9	2.3
-------	----	-----	-----

Vignet 3: agressief gedrag

	<i>Sector</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
Negatieve emoties	Regulier	17	13,2	5.1
	Sbo	10	9.1	6.1
	(v)so	35	8.5	3.8
Externe interventie	Regulier	17	12.4	3.1
	Sbo	10	12.4	5.1
	(v)so	35	12.5	2.8
Straffende reactie	Regulier	17	15.4	2.8
	Sbo	10	11.0	5.9
	(v)so	35	12.3	3.0
Gepland gedrag	Regulier	17	14.1	1.2
	Sbo	10	11.2	5.0
	(v)so	35	13.3	1.7
Aanpassing leraar	Regulier	17	7.6	2.2
	Sbo	10	6.5	3.1
	(v)so	35	8.1	1.8

Toerusting hangt redelijk positief samen met self-efficacy en wel op gebied van het omgaan met leerlingen met gedragsproblemen ($r=.42$, $p=.00$), omgaan met leerlingen met leerproblemen ($r=.38$, $p=.00$) en klassenmanagement ($r=.47$, $p=.00$).

Wat betreft gedrag is er een redelijk sterk positief verband gevonden met consistentie in de aanpak van de moeilijkste leerling ($r=.39$, $p<.01$). Hoe beter leraren toegerust zijn, des te consistentier zijn ze in de aanpak van de moeilijkste leerling uit hun klas.

Beschrijving van gedrag van de leraar

Een andere vraag was of we de gedragsaanpak konden concretiseren met behulp van door De Wolf en Beukering (2009) beschreven strategieën. Van de voorgelegde 17 aanpakken is gevraagd welke men het vaakst gebruikt en hoe effectief die aanpak is. Veruit het vaakst wordt genoemd 'aanmoedigen en belonen van gedrag' (60x), ook qua rangordening het meest gehanteerde middel. Daarop volgt 'de leeromgeving aanpassen, duidelijke routines en procedures om ongewenst gedrag te voorkomen' (42x). Op een gedeelde derde plaats (31 x genoemd) staan 'grenzen stellen aan gedrag en consequenties laten ervaren' en 'humor gebruiken of afleidende opmerking'. Ook zijn 'met de leerling diens gedrag bespreken en afspraken maken' en 'een goede relatie opbouwen' door 28 van de 68 respondenten benoemd.

Wat betreft effectiviteit van de meest gekozen aanpakken is er een andere rangorde dan qua frequentie gebruik. Leraren beoordelen 'een relatie opbouwen' als meest effectief, gevolgd door 'de leeromgeving aanpassen, duidelijke routines en procedures om ongewenst gedrag te voorkomen'. Deze laatste maatregel wordt even effectief gevonden als 'geduldig en invoelend blijven reageren'. Op de derde plaats staat 'samenwerken met ouders'. Op een gedeelde vierde

plaats staan 'aanmoedigen en belonen van goed gedrag' samen met 'humor gebruiken of afleidende opmerking'.

Onderzoeksvraag 3

Onderzoeksvraag 3 komt te vervallen vanwege het zeer lage percentage leraren dat zich slecht toegerust voelt (3%).

Onderzoeksvraag 4

In hoeverre verschilt de expertise van leraren in het speciaal onderwijs op gebied van gedrag (en gedragsproblemen of -stoornissen) van die van leraren uit regulier onderwijs of van die van leraren uit speciaal basisonderwijs?

Zoals eerder bleek gaat het onderscheid naar drie verschillende sectoren (regulier, sbo en (v)so) samen met verschillen in leeftijd en ervaring van leraren, in leerlingpopulatie wat betreft de frequentie van gedragsproblemen en gedragsstoornissen, en in groepsgrootte.

Verdeling naar toerusting van de respondenten over de sectoren laat zien dat vooral in sbo en (v)so veel leraren zich (zeer) goed toegerust voelen voor gedragsvraagstukken (zie tabel 8). Leraren uit (v)so rapporteren gemiddeld een significant hogere score op zich toegerust voelen in het omgaan met gedragsproblemen dan leraren uit het regulier basisonderwijs ($t=-3.07$, $df=50$, $p<.01$), al geeft in dit onderzoek de helft van de reguliere leraren aan goed toegerust te zijn voor gedragsvraagstukken. De verschillen met sbo zijn niet significant. Het is belangrijk te bedenken dat de groepen in het (v)so weliswaar meer leerlingen met gedragsproblemen en -stoornissen telt maar ook aanzienlijk minder leerlingen per groep dan in regulier onderwijs. Vanwege de contaminatie is niet te achterhalen in hoeverre het gevoel van toerusting beïnvloed wordt door groepsgrootte.

Tabel 8: Relatieve verdeling van respondenten naar toerusting voor gedragsvraagstukken over sectoren

Toerusting	Weinig	Redelijk	Goed	Zeer goed
Regulier	12%	35%	53%	
Sbo		30%	60%	10%
(v)so		20%	57%	23%

Op de kernvariabelen is nagegaan of leraren uit verschillende sectoren van elkaar verschillen met behulp van een onafhankelijke t-toets (zie Tabel 9). Leraren uit het (v)so rapporteren significant meer systeemondersteuning dan leraren uit het reguliere basisonderwijs ($t=-3.39$, $df=50$, $p<.01$). De scores van leraren uit het sbo op systeemondersteuning nemen een tussenpositie in tussen die van leraren uit het regulier basisonderwijs en leraren uit het (v)so, met een marginaal verschil in systeemondersteuning ten opzichte van het regulier onderwijs ($t=-2.02$, $df=25$, $p<.10$). Alleen aandacht voor gedrag vanuit de organisatie verschilt significant tussen leraren uit regulier onderwijs versus sbo. Daarentegen zijn de verschillen tussen sbo en (v)so kleiner (en geen van die verschillen is significant).

Tabel 9: Gemiddelde scores (en tussen haakjes; standaard deviatie) op de schalen per sector en significante verschillen naar sectoren

Afhankelijke variabele	Regulier N=17	Sbo N=10	(v)so N=35	Sign.verschillen
Toerusting	3.4 (.7)	3.8 (.6)	4.0 (.7)	Reg < (v)so
Onafhankelijke variabelen: systeemondersteuning				
Systeemondersteuning	11.1 (1.8)	12.9 (2.8)	13.1 (2.0)	Reg < (v)so (Reg < sbo)
Storendheid probleemgedrag	2.18 (.53)	2.00 (.82)	2.20 (.80)	Ns
Onafhankelijke variabelen: Attitude aspecten				
Positieve inclusieve attitude	3.9 (.33)	3.7 (.54)	3.7 (.36)	Reg > (v)so
Negatieve emoties totaal	2.55 (.75)	1.84 (1.00)	1.71 (.66)	Reg > sbo, (v)so
Straffende reacties totaal	2.68 (.42)	1.85 (.84)	2.03 (.49)	Reg > sbo, (v)so
Externe interventies totaal	2.54 (.73)	3.07 (.84)	2.90 (.66)	(Reg < sbo, (v)so)
Gepland gedrag	4.41 (.44)	3.81 (1.10)	4.34 (.46)	(Reg>sbo)
Onafhankelijke variabelen: Self-efficacy				
T.a.v. gedragsproblemen	3.6 (.6)	4.1 (.6)	4.0 (.5)	Reg<sbo, (v)so
T.a.v. leerproblemen	3.5 (.5)	3.8 (.6)	3.5 (.5)	Ns
T.a.v. instructie	3.6 (.52)	3.2 (.58)	3.4 (.48)	Reg > sbo
T.a.v. Klassenmanagement	3.9 (.34)	4.3 (.42)	3.9 (.58)	Reg < sbo (sbo > (v)so)
T.a.v. overtuigen lln	4.1 (.41)	4.2 (.53)	4.3 (.63)	Ns
Onafhankelijke variabelen: Opvoedingsgedrag moeilijkste leerling				
Ondersteuning	4.2 (.45)	4.0 (.78)	4.1 (.51)	Ns
Consistentie	4.1 (.79)	4.1 (.75)	4.5 (.65)	Reg < (v)so
Gebrek aan responsiviteit	2.3	1.8	2.0	Ns

Onafhankelijke variabelen:**Oudercontacten en klasklimaat**

Kwaliteit oudercontacten	15.9 (1.6)	13.3 (3.5)	14.0 (3.1)	Reg > sbo, (v)so
Probleembespreking	4.0 (.71)	4.1 (.57)	4.0 (1.15)	Ns
Hoeveelheid oudercontacten	2.4 (.71)	2.4 (.44)	2.7 (.84)	Ns
Respect lln onderling	3.8 (.31)	3.4 (1.4)	3.6 (.45)	Reg>(v)so
Gedrag t.a.v. leraar en materialen	3.8 (.45)	3.5 (1.36)	3.8 (.61)	Ns
Gezamenlijk probleemoplossen	3.4 (.43)	3.0 (1.24)	3.3 (.65)	Ns
Disrespect leerlingen onderling	2.4 (.46)	2.1 (.82)	2.4 (.61)	Ns

Vershil in opvattingen rond inclusief onderwijs tussen sectoren

Over het algemeen denken leraren positief, inclusief en rechtvaardig over onderwijs. In het sbo lopen de meningen het meest uiteen. Leraren in (v)so denken significant minder positief-inclusief dan leraren uit het reguliere onderwijs ($t=2.62$, $df=50$, $p<.05$).

Verschillen in negatieve emoties, straffende reacties, externe interventies en gepland gedrag bij leerlingen met gedragsproblemen tussen sectoren

Leraren uit het (v)so en sbo verschilden significant van leraren uit regulier onderwijs in het totaal aan negatieve emoties over de vignetten. Leraren uit het regulier onderwijs rapporteren significant hogere scores op negatieve emoties totaal dan leraren uit (v)so ($t=4.13$, $df=50$, $p=.00$) en sbo ($t=2.10$, $df=25$, $p<.05$). Ook verschillen leraren uit het (v)so en sbo significant van leraren in het regulier onderwijs in straffende reacties totaal ($t=4.73$, $df=50$, $p=.00$ resp. $t=2.92$, $df=11.7$, $p<.05$). Ook hier rapporteren leraren uit regulier onderwijs meer straffende reacties dan leraren uit (v)so en sbo. Leraren uit het regulier onderwijs rapporteren echter marginaal significant minder externe interventies dan leraren uit (v)so ($t=-1.80$, $df=50$ en $p=<.10$) en sbo ($t=-1.72$, $df=25$, $p<.10$). Ook rapporteren leraren uit het regulier onderwijs marginaal significant meer gepland gedrag dan leraren uit het sbo ($t=2.01$, $df=25$, $p=<.10$).

Vershil in Self-Efficacy (SE): ervaren effectiviteit in lesgeven tussen sectoren

Op de schalen SE-instructie en SE-lassenmanagement zijn enkele (bijna) significante verschillen tussen leraren uit verschillende sectoren gevonden, maar niet op de schaal SE-leerlingen overtuigen. Leraren uit het regulier onderwijs verschillen bijna significant van leraren uit het sbo in SE-instructie: $t= 1.74$, $df=25.6$, $p<.10$. Leraren uit het regulier onderwijs rapporteren gemiddeld

genomen hogere scores op SE-instructie dan leraren uit sbo. Leraren uit het sbo echter rapporteren significant hogere scores op SE-klussenmanagement dan leraren uit regulier onderwijs: $t = -2.66$, $df = 25$, $p = .01$; als ook bijna significant hogere scores dan leraren uit het (v)so: $t = 1.71$, $df = 43$, $p < .10$. Belangrijk is hier in ogenschouw te nemen dat het gaat om zelfrapportage van leraren in hun eigen onderwijssetting, en om een setting die verschilt per sector (aantal kinderen in de klas en het percentage kinderen met problemen of gediagnosticeerde stoornissen).

Verschillen in Self-Efficacy (SE): ervaren effectiviteit handelen bij gedrag- en leerproblemen tussen sectoren

Over het algemeen schatten de leraren hun effectieve omgang met gedragsproblemen iets positiever in dan effectieve omgang met leerproblemen ($M = 3.9$ resp. 3.6). Vergelijken we de drie sectoren (regulier, sbo en (v)so) dan rapporteren de leraren uit het sbo de hoogst ervaren competentie in het omgaan met gedragsproblemen ($M = 4.1$, $sd = .6$), daarna de leraren uit het (v)so ($M = 4.0$, $sd = .5$) en ten slotte de leraren uit het regulier onderwijs ($M = 3.6$, $sd = .6$). De verschillen tussen ervaren competentie in het omgaan met gedragsproblemen tussen leraren uit het regulier onderwijs en leraren s(b)o zijn significant (regulier vs sbo: $t = -2.24$, $df = 24$, $p < .05$; regulier onderwijs vs (v)so: $t = -2.05$, $df = 50$, $p < .05$).

Ook in ervaren competentie in het omgaan met leerproblemen rapporteren leraren uit het sbo de hoogste competentie ($M = 3.8$, $sd = .6$). Op dit punt zijn de gemiddelde scores van leraren uit het (v)so en regulier onderwijs vergelijkbaar ($M = 3.5$, $sd = .5$). De verschillen tussen leraren uit verschillende sectoren zijn hier niet significant.

Verschillen tussen sectoren in opvoedingsgedrag:

Op de schalen ondersteuning en gebrek aan responsiviteit zijn geen verschillen tussen leraren uit verschillende sectoren gevonden, wel op de schaal consistentie. Leraren uit het regulier onderwijs en het sbo verschillen bijna significant van leraren uit het (v)so: $t = 1.97$, $df = 50$, $p = .055$ resp. $t = 1.76$, $df = 43$, $p = .09$. Leraren uit het (v)so rapporteren gemiddeld genomen meer consistent te handelen dan leraren uit regulier onderwijs of sbo.

Verschillen in gedragsaanpakken tussen sectoren

Er is nagegaan of de leraren uit de drie sectoren (regulier onderwijs, sbo en (v)so) van elkaar verschillen in aanpak. Vanwege de spreiding over de 17 categorieën zijn de verschillen bekeken over vijf meest ingezette aanpakken. De meest genoemde aanpakken verschillen niet tussen regulier en speciaal onderwijs. Ook zijn er weinig verschillen tussen leraren uit regulier vs. speciaal onderwijs in hun mening over de meest effectieve middelen.

Verschillen in kwaliteit en hoeveelheid contacten met ouders tussen sectoren

De kwaliteit van het contact tussen ouders en leraren is bekeken aan de hand van twee factoren: kwaliteit contact met ouders en probleembespreking met ouders, beide zoals gerapporteerd door de

leraar. T-toetsen naar sector wijzen uit dat leraren uit het reguliere basisonderwijs hun contacten als kwalitatief beter beoordelen dan leraren uit (v)so ($t=2.86$, $df= 49.8$ en $p>.01$) en ook significant beter dan leraren uit sbo ($t=2.23$, $df=11.2$, $p>.05$). De verschillen tussen sbo en (v)so zijn niet significant. Op het tweede punt, hoe comfortabel leraren zich voelen om met ouders een probleem te bespreken, verschillen de leraren uit de verschillende sectoren niet. Ook is nagegaan hoe vaak leraren contact hebben met ouders over verschillende zaken. Er zijn geen verschillen tussen (v)so, sbo of regulier basisonderwijs.

Verschillen in klasklimaat tussen sectoren

Op de schalen gedrag t.a.v. leraar en materialen, gezamenlijk probleem oplossen en disrespect tussen leerlingen onderling zijn geen verschillen tussen leraren uit verschillende sectoren gevonden, wel op de schaal respect tussen leerlingen onderling. Leraren uit het regulier onderwijs verschillen significant van leraren uit het (v)so: $t= 2.05$, $df=44.6$, $p<.05$. Leraren uit het (v)so rapporteren gemiddeld genomen minder respect tussen leerlingen onderling dan leraren uit regulier onderwijs. Leraren uit het sbo vallen bij deze vragenlijst op door zeer gevarieerde antwoorden resulterend in grote spreiding van scores op drie van de 4 schalen.

Samengevat vinden we verschillen tussen leraren in het regulier onderwijs, sbo en (v)so. Deze verschillen zijn niet los te zien van de sectoren die verschillen op belangrijke kenmerken als groepsgrootte, percentage kinderen met gedragsproblemen of gedragsstoornissen maar ook op steemondersteuning. Leraren uit het (v)so en sbo onderscheiden zich gemiddeld genomen in positieve zin van leraren uit regulier onderwijs door minder negatieve emoties en minder straffende reacties, door meer ervaren competentie ten aanzien van gedragsproblemen en klassenmanagement en ten slotte door meer consistent optreden bij de moeilijkste leerling uit de klas. Dit verschil is opvallend omdat de meeste respondenten uit het reguliere onderwijs rapporteren zich relatief goed toegerust te voelen ten aanzien van gedragsvraagstukken.

Leraren uit het regulier onderwijs onderscheiden zich marginaal significant van leraren uit (v)so en sbo door minder externe interventies, en van leraren uit het sbo door meer gepland gedrag. Leraren uit het regulier onderwijs rapporteren significant meer ervaren competentie in instructie dan sbo-leraren, een betere kwaliteit van oudercontacten dan (v)so- en sbo-leraren, en meer respect tussen leerlingen onderling dan (v)so leraren. Ten slotte rapporteren leraren uit regulier onderwijs een meer positief-inclusieve attitude dan (v)so leraren.

Naar beantwoording van de vraagstelling

De hoofdvraag in dit onderzoek is: Waaruit bestaat de expertise van leraren ten aanzien van gedragsvraagstukken?

We hebben daarbij gekozen voor rapportage door leraren zelf aan de hand van een gestandaardiseerde vragenlijst. De inhoud van die vragenlijst moeten meer concrete invulling geven aan wat de expertise van leraren is. We hebben gekozen voor een aantal attitude-aspecten, self-efficacy en opvoedingsgedrag. Daarnaast zijn ook kenmerken van scholen en leraren opgenomen.

We hebben achtereenvolgens gekeken naar hoezeer leraren uit verschillende sectoren zich toegerust voelen voor het hanteren van probleemgedrag, hoe toerusting voor het omgaan met gedragsvraagstukken samenhangt met structurele kenmerken van respondent en school, inhoudelijke professionele vaardigheden en met gedragskenmerken van de respondenten, en of leraren uit verschillende sectoren van elkaar verschillen.

De respondenten uit dit onderzoek voelen zich redelijk tot zeer goed toegerust voor het hanteren van probleemgedrag. Het lijkt erop dat hier een selectie heeft plaats gevonden aangezien veel leraren zich juist onvoldoende opgewassen voelen tegen probleemgedrag in de klas (Keesenberg, 2008).

Toerusting hangt matig maar significant samen met opleiding opgesplitst naar twee categorieën: hbo-bachelor vs hbo-master of universitaire studie: hoger opgeleide leraren rapporteren iets meer toerusting dan lager opgeleide leraren ($r=.25$). Toerusting hangt ook significant samen met aandacht voor gedragsvraagstukken binnen de organisatie, ondersteuning daarvoor binnen de organisatie en tevredenheid met die ondersteuning. Dat betekent dat scholen leraren gericht kunnen ondersteunen bij gedragsvraagstukken. Toerusting blijkt vervolgens ook matig tot redelijk samen te hangen met de volgende schoolkenmerken:

- de sector: regulier, sbo, (v)so: $r=.37$; meer toerusting in sbo en (v)so dan in regulier onderwijs
- het aantal kinderen in de groep: $r=-.31$; naarmate de klas kleiner is voelen leraren zich beter toegerust
- het percentage kinderen met problemen: $r=.39$; naarmate er meer kinderen in de klas problemen hebben voelen leraren zich beter (sic!) toegerust
- percentage kinderen met stoornissen in de groep: $r=.45$; naarmate er meer kinderen in de klas stoornissen hebben voelen leraren zich beter (sic!) toegerust.

De laatste twee uitkomsten zijn onverwacht. Hier is contaminatie tussen variabelen duidelijk: in speciaal onderwijs voelen leraren zich verhoudingsgewijs het best toegerust voor gedragsproblemen, is de groepsgrootte kleiner dan in sbo en regulier onderwijs en is het percentage kinderen met gedragsproblemen of -stoornissen beduidend hoger. Bovendien is er in het sbo en (v)so meer systeemondersteuning voor gedrag vanuit de schoolorganisatie ($r=.36$).

Dit onderzoek bevestigt een aantal inhoudelijke kenmerken dat gezamenlijk een bijdrage levert aan de expertise van leraren in het omgaan met probleemgedrag. Deze inhoudelijke kenmerken van leraren zijn perceptie van verstoring gedrag, negatieve emoties en straffende reacties op gedragsproblemen, self-efficacy in het omgaan met leerlingen met probleemgedrag en in klassenmanagement en consistentie ten aanzien van de meest problematische leerling in de klas. De mate waarin probleemgedrag in de groep als storend wordt ervaren hangt matig negatief samen met toerusting ($r = -.31$). Het ervaren van negatieve emoties en straffende reacties in reactie op concrete gedragsproblemen (vignetten) hangt redelijk tot sterk significant negatief samen met toerusting ($r = .51$ resp. $-.32$).

Bij self-efficacy of ervaren competentie onderscheiden we omgaan met leerlingen met gedrag- en leerproblemen, en meer algemeen ervaren competentie in instructie, in klassenmanagement en in leerlingen overtuigen. Ervaren competentie in het omgaan met gedragsproblemen en in klassenmanagement correleren significant positief ($r = .42$ resp. $.47$) met toerusting. Consistent blijven reageren op de meest moeilijke leerling in de groep hangt eveneens positief samen met toerusting ($r = .39$). Naarmate leraren meer toerusting rapporteren in het omgaan met problematisch gedrag, des te consistentier reageren zij op moeilijke leerlingen.

Wat voorspelt of leraren zich voldoende toegerust voelen om gedrag(-sproblemen) te hanteren in een klassencontext?

De sterkste samenhang wordt gevonden met (beheersing van) negatieve emoties. Hiermee wordt de rol van percepties en emoties opnieuw bevestigd. Leraren zouden moeten starten vanuit het idee dat zij verantwoordelijk zijn voor alle leerlingen, ook die leerlingen die niet meedoen of storend gedrag vertonen.

Conform het handelingsgericht werken is na signalering van dit gedrag de vraag: wat betekent storend gedrag voor mijn handelen?

Daarbij moeten leraren bewust en alert zijn op wat gedrag van leerlingen aan emoties bij hen oproept. Professioneel handelen vraagt dat leraren hun eigen emoties weten te hanteren. In dat licht is het goed om ook de vragen rond gedrag in de vragenlijst nog eens onder de loep te nemen. De vragen in de vragenlijst over gedrag van de leraar verschillen sterk in vormgeving. In vergelijking met de neutrale en context-onafhankelijke vraag naar meest gebruikte aanpakken van probleemgedrag (de gereedschapskist) en de effectiviteit ervan leveren de vignetten (beschrijvingen van probleemgedrag in context) heel andere informatie, namelijk over emoties, reacties en gepland gedrag. De gereedschapskist levert een sociaal wenselijk beeld, het beeld conform wat momenteel als wenselijk geschetst wordt in de omgang met leerlingen met gedragsproblemen: namelijk een positieve benadering van de leerling, aangevuld met aanpassingen in de context om beter gedrag mogelijk te maken. We vinden hierbij geen verschillen tussen leraren uit verschillende sectoren. De antwoorden op de vignetten leveren een heel ander en meer realistisch beeld: negatieve emoties, interventies gericht op het verwijderen van de leerling uit de groep, straffende reacties. Daarbij worden negatieve emoties vaker benoemd door reguliere leraren

dan door leraren uit sbo of (v)so, evenals straffende reacties of gepland gedrag als verwijderen van leerlingen.

Verschillen tussen de vignetten onderling leiden ook tot verschillen tussen de antwoorden van leraren: het vignet over uitdagend oppositioneel gedrag levert zeer sterke negatieve reacties op bij leraren uit regulier onderwijs waar dat voor ADHD-gedrag veel minder het geval is. Wellicht dat bekendheid met en kennis van ADHD-problematiek het gedrag van leraren gunstig beïnvloedt. Opvallend is ook het verschil tussen uitdagend oppositioneel en agressief gedrag. Het lijkt erop alsof leraren in het regulier onderwijs minder goed professioneel afstand kunnen houden van leerlingen met uitdagend oppositioneel gedrag. Belangrijk is te onthouden dat het gaat om gerapporteerd gedrag en niet om geobserveerd gedrag. Desondanks krijgen we met de vignetten een meer reëel beeld van wat storend gedrag bij leraren teweeg brengt en hoe dat hun handelen beïnvloedt.

Op basis van bovenstaande resultaten concluderen we:

- dat bekendheid met gedrag een gunstige invloed heeft op het omgaan met gedrag door leraren. Leraren goed informeren blijft belangrijk. Daaraan is altijd grote behoefte, te snel wordt verondersteld dat kennis aanwezig is of geactiveerd wordt.
- dat professioneel afstand houden meer in het speciaal onderwijs toegepast wordt.
- dat perceptie en emotie van invloed zijn op de beheersing van emoties en op haar beurt doorwerkt in het consistent kunnen reageren en het zich competent voelen door leraren.
- dat een leraar die zich ervaren of competent voelt minder negatieve emoties, straffende reacties en gepland gedrag (verwijderen) toepast.

Dit onderzoek levert een aantal aandachtspunten op voor de scholing en begeleiding van leraren ten aanzien van gedragsproblemen. Scholing zou erop gericht moeten zijn niet alleen bruikbare (positieve) aanpakken aan te leren maar tevens oog te hebben voor (eigen) emoties in reactie op storend gedrag (met name uitdagend oppositioneel gedrag) en het professioneel hanteren van die emoties. Kennis van problemen en stoornissen kan leraren helpen enerzijds om eenzijdige attributies (pathogene opvattingen) bij te stellen en anderzijds om hun eigen aandeel in probleemsituaties te verhelderen. Kennis van gedragsproblemen, opvattingen en eigen aandeel in probleemsituaties horen aandacht te krijgen in de opleiding. Ten slotte onderstreept dit onderzoek nog eens de rol van een ondersteunende context: aandacht voor en ondersteuning bij gedragsproblemen door collega's is cruciaal. Dit vraagt om een open cultuur binnen onderwijsinstellingen waarbij leraren aangemoedigd worden om vragen en onzekerheden met elkaar te bespreken.

Referenties

- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Bruine, E.J. de, Claasen, W., Siemons, H., & Jansma, F. (2004). Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Centraal Planbureau (2009). *Zorg om zorgleerlingen. Een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen*. Den Haag: CPB.
- Claasen, W., Bruine, E. de, Schuman, H., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009). Inclusief bekwaam, LEOZ rapport 4. Apeldoorn-Antwerpen: Garant.
- Elik, N. (2002). Teachers' attitudes toward children with attention deficit hyperactivity disorder. *Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Canada*.
- Elik, N., Wiener, J. & Corkum, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioural difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33, 2, 127-146.
- Gerrits, L.A.W., Groenendaal, J.H.A., Dekovic, M., & Noom, M.J. (1996). Interne rapportage over een Nederlandse bewerking van de Parenting Dimensions Inventory (PDI). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Keesenberg, H. (2008). Passend onderwijs. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Levins, T., Bornholt, L., & Lennon, B. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioural intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8, 329-343.

- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Wubbels, T., & Brok, d. P. (2008). Leraren in een nieuwe klas: de eerste maanden van een nieuw schooljaar [Teachers in new classes: the first month of the school year]. *Pedagogische Studiën*, 85(3), 157-173.
- Meijer, C.J.W. & Foster, S.F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 3, 378-385.
- Monsen. J.J. & Frederickson, N. (2004). Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129-142.
- Roeleveld, J. & Van der Meijden, A. (2004). Speciaal basisonderwijs: veldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijst. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Vijfde meting 2002 - 2003. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Sosu, E.M. Mtika, P., & Colucci-Gray, L. (2010). Does initial teacher education make a difference? The impact of teacher preparation on student teachers' attitudes towards educational inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 36: 4, 389 – 405.
- Span, B., Abbring, I.M., & Meijer, C.J.W. (1985). De opvang van leerlingen met problemen in het reguliere onderwijs. (Pupil catchment in regular education.) The Hague: SVO.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Verhoeven. S.H., Winter, M., & Hox, J. (2007). *Klasklimaatvragenlijst voor leraren* (intern rapport). Utrecht: Universiteit Utrecht, Langeveld Instituut.
- Walker, J.M.T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
- Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren. Leuven/Den Haag: Acco.

Bijlage 1

De zeven SBL competenties en dekking in dit onderzoek:

- Interpersoonlijk competent: klasklimaat, kwaliteit contacten met ouders;
- Pedagogisch competent: Opvoedingsdimensies Parenting Dimensions Inventory: ondersteuning en grenzen stellen; self-efficacy m.b.t. gedragsproblemen en leerlingen overtuigen
- Vakinhoudelijk en didactisch: toegespitst op self-efficacy m.b.t. instructie en leerproblemen;
- Organisatorisch competent: self-efficacy m.b.t. klassenmanagement;
- Competent in samenwerking met collega's: ondersteuning en tevredenheid met ondersteuning in school;
- Competent in samenwerking met omgeving: contacten met ouders: hoeveelheid en kwaliteit contact ouders;
- Competent in zelfreflectie: niet onderzocht.

Bijlage 2

Tabel 1: Gemiddelde en standaarddeviatie van door de leraar gerapporteerde percentages leerlingen met gedragsproblemen of -stoornissen

Werkzaam in:		% leerlingen met gedragsproblemen	% leerlingen met stoornissen
Regulier basis onderwijs	Gemiddeld %	11	5
	N	16	14
	Std. Deviatie	7	4
Speciaal basisonderwijs	Gemiddeld %	43	80
	N	10	10
	Std. Deviatie	31	21
Speciaal onderwijs	Gemiddeld %	74	91
	N	22	22
	Std. Deviatie	30	19
Voortgezet speciaal onderwijs	Gemiddeld %	52	75
	N	13	13
	Std. Deviatie	34	31
Anders, nl.	Gemiddeld %	100	88
	N	6	6
	Std. Deviatie	0	13
Totaal	Gemiddeld %	52	67
	N	67	65
	Std. Deviatie	38	39

Bijlage 3

Correlatietabel 1: Pearson's correlatie tussen toerusting en structurele kenmerken respondent en school

	Toerusting	Leeftijd	Ervaring	Opleiding	Funcctie	Sector	Aantal lln in groep	Percstoorn n
Leeftijd	-.14							
Ervaring	.09	.74**						
Opleiding	.24*	-.06	.04					
Funcctie	.02	.13	.24*	.09				
Sector	.37**	-.26*	-.28*	.18	-.34**			
Aantal lln in groep	-.31**	.13	.22+	-.19	.25*	-.85**		
Percstoorn	.45**	-.26*	-.28*	.05	-.20	.80**	-.73**	
Systeem Ondersteuning	.47**	-.09	.14	.30*	.03	.36**	-.34**	.34**

+ = $p < .10$; * = $p < .05$; ** $p < .01$

Legenda

Opleiding : tweedeling naar 1: Pabo of andere hbo-opleiding; 2: hbo-master of wetenschappelijke opleiding
 Funcctie : driedeling: 1=leraar; 2= intern begeleider/zorgcoördinator, 3= bouwcoördinator, adjunct-directeur, directeur
 Sector : driedeling: 1= regulier basisonderwijs; 2= speciaal basisonderwijs; 3= speciaal onderwijs (incl. reboundvoorziening)
 Percstoorn : percentage leerlingen met gediagnosticeerde stoornissen
 Systeemondersteuning : aandacht voor, ondersteuning bij en tevredenheid met ondersteuning vanuit school.

Correlatietabel 2: Pearson's correlatie tussen toerusting en attitude en perceptiekenmerken

	Toerusting	Perceptie storend gedrag	Pos-inclusief denken	Neg. Emotie totaal	Straffende reactie totaal	Externe interventie totaal
Perceptie storend gedrag	-.31**	1				
Pos-incl denken	.05	-.02	1			
Neg. Emotie	-.51**	.33**	-.14	1		
Straff. Reactie	-.32**	.09	-.13	.56**	1	
Externe interventie	.04	-.22*	-.29*	.26*	.19	1
Gepland gedrag	.11	.05	-.09	.13	.12	.17

* = $p < .10$; * = $p < .05$; ** $p < .01$

Correlatietabel 3: Pearson's correlatie tussen toerusting en self-efficacy schalen en schalen opvoedingsgedrag

	Toerusting	SE omgaan met gedragsproblemen	SE omgaan met leerproblemen	SE Klassenmanagement	SE instructie	SE leerlingen overtuigen	Consistentie gedrag	Ondersteunend gedrag
SE omgaan gedragsprobl.	.42**	1						
SE omgaan leerproblemen	.38**	.63**	1					
SE klassen-Management	.47**	.67**	.50**	1				
SE instructie	.04	.33**	.45**	.21*	1			
SE leerlingen overtuigen	.22 ⁺	.29**	.26*	.20 ⁺	.15	1		
Consistentie gedrag	.39**	.39**	.26*	.34**	.26*	-.04	1	
Ondersteunend gedrag	.18	.33**	.32*	.17	.25*	-.11	.35**	1
Responsiviteit	-.13	-.12	.03	-.05	.06	.14	-.23 ⁺	-.09

⁺ = p < .10; * = p < .05; ** p < .01

