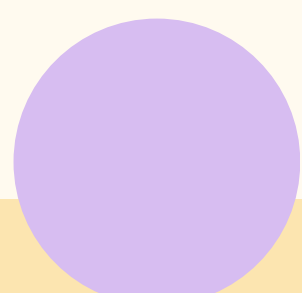




MET  
ZELFVERTROUWEN  
DE  
PEDAGOGISCHE  
BASIS BIJEDEN



24-04-2026

Anouk de Wit, Jaime Pollet, Marije Tiemersma,  
Mijke Neeleman en Tess Groenewegen  
Stichting PROO

Het onderzoek waarover deze publicatie rapporteert, is door studenten van de Universiteit Leiden uitgevoerd in het kader van hun opleiding. Het advies dat hieruit voortkomt is geen formeel advies namens de Universiteit Leiden.

# SAMENVATTING

Op dit moment is er een belangrijke ontwikkeling gaande: de beweging richting inclusief onderwijs in 2035. Stichting PROO is actief bezig dit te realiseren en hiervoor is het van belang dat basisschoolleerkrachten een goede pedagogische basis kunnen bieden. De pedagogische basis vormt het fundament voor een veilig, voorspelbaar en stimulerend leerklimaat waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Het kunnen bieden van een sterke pedagogische basis blijkt niet altijd vanzelfsprekend<sup>1</sup>. Leerkrachten verschillen in de mate waarin zij zich toegerust voelen in hun pedagogisch handelen<sup>2</sup>. Dit kan van invloed zijn op de kwaliteit van de leeromgeving die leerkrachten creëren<sup>3</sup>. Op basis van de resultaten van dit onderzoek hoopt stichting PROO inzicht te kunnen krijgen in hoe leerkrachten zich voelen in het bieden van de pedagogische basis. Daarnaast hopen ze zicht te kunnen krijgen op welke ondersteuningsbehoeften leerkrachten hierbij ervaren. Daarom is de onderzoeksvraag die in dit onderzoek centraal staat:

*'In welke mate voelen leerkrachten zich toegerust in het bieden van de pedagogische basis en welke ondersteuning geven ze aan nodig te hebben zodat ze het gevoel hebben zelfstandig de pedagogische basis te kunnen bieden?'*

Tschannen-Moran en Hoy (2001) omschrijven drie domeinen die de pedagogische basis samenvatten, namelijk: klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën. Het onderscheid tussen deze domeinen wordt in dit onderzoek aangehouden.

De mate waarin leerkrachten zich toegerust voelen in hun pedagogisch handelen wordt in de literatuur de self-efficacy van leerkrachten genoemd<sup>4</sup>. De self-efficacy van leerkrachten is gemeten door een vragenlijst bestaande uit gesloten en open vragen. De gesloten vragen gingen over de self-efficacy van leerkrachten. De open vragen gingen over wat de scholen al bieden aan ondersteuning, wat de leerkracht zelf al doet en welke ondersteuning leerkrachten nog nodig achten.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat leerkrachten van stichting PROO zich over het algemeen redelijk tot sterk toegerust voelen in het bieden van de pedagogische basis. Leerkrachten scoorden het hoogst op klassenmanagement, gevolgd door instructiestrategieën en leerlingbetrokkenheid. Ook al scoren leerkrachten op klassenmanagement het hoogste, juist daar hebben ze nog de meeste behoefte aan ondersteuning. Voor de domeinen leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën voelen leerkrachten zich over het algemeen goed toegerust en hebben zij minder behoefte aan ondersteuning.

1. Inspectie van het Onderwijs, 2023

2. Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Bandura, 1997; Klassen & Tze, 2014

3. Skaalvik & Skaalvik, 2016

4. Bandura, 1997

Aan de hand van de antwoorden van leerkrachten zijn voor stichting PROO enkele adviezen geformuleerd. Leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan een gezamenlijke pedagogische visie en duidelijke afspraken binnen de school. Over het algemeen is deze visie al aanwezig, maar geven leerkrachten aan toch nog nadere behoefte hieraan te hebben en specifiek aan het handhaven van die visie. Daarom wordt aanbevolen om samen met het team een heldere pedagogische visie te formuleren en deze te vertalen naar concrete afspraken en routines voor de dagelijkse onderwijspraktijk, bijvoorbeeld door middel van een kwaliteitskaart.

Daarnaast blijkt dat leerkrachten behoefte hebben aan praktische handvatten op basis van wetenschappelijke onderbouwing. PROO kan hierop inspelen door structureel in te zetten op professionalisering rondom het pedagogisch handelen, bijvoorbeeld door het organiseren van studiedagen en gerichte scholing.

Verder wordt aanbevolen om collegiale observaties te stimuleren. Leerkrachten geven aan dat zij het waardevol vinden om bij collega's te kijken en zelf geobserveerd te worden, omdat dit inzichten en gerichte feedback oplevert. Ook vinden zij het belangrijk om met collega's te kunnen sparren over hun onderwijspraktijk. Het is daarom wenselijk hiervoor structurele momenten binnen de school te organiseren.

# INHOUD

<u>Samenvatting .....</u>	3
<u>Aanleiding onderzoeksvraag .....</u>	5
<u>Methode literatuuronderzoek .....</u>	7
<u>Uitkomsten literatuuronderzoek .....</u>	8
<u>Onderzoeksaanpak .....</u>	13
<u>Resultaten .....</u>	15
<u>Conclusies .....</u>	26
<u>Adviezen .....</u>	29
<u>Literatuurlijst .....</u>	33
<u>Bijlagen .....</u>	35
<u>Bijlage A - Codeerschema .....</u>	35
<u>Bijlage B - Vragenlijst .....</u>	37
<u>Bijlage C - Infographic .....</u>	48

# AANLEIDING

## ONDERZOEKSVRAAG

Binnen het primair onderwijs wordt van leerkrachten verwacht dat zij zelfstandig een sterke pedagogische basis kunnen bieden aan al hun leerlingen. Onder de pedagogische basis wordt het geheel aan pedagogische en didactische voorwaarden verstaan die scholen minimaal moeten bieden, waaronder het creëren van een veilig pedagogisch klimaat, het inzetten van preventieve zorg en het bieden van begeleiding<sup>1</sup>. Het realiseren van een sterke pedagogische basis is van groot belang, omdat deze samenhangt met zowel het welzijn van leerlingen, als hun leerprestaties<sup>2</sup>. De pedagogische basis vormt het fundament voor een veilig, voorspelbaar en stimulerend leerklimaat waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen<sup>3</sup>.

Zoals eerder genoemd wordt van leerkrachten verwacht dat zij zelfstandig de pedagogische basis kunnen bieden. Tegelijkertijd blijkt uit de onderwijspraktijk dat het bieden van een sterke pedagogische basis niet vanzelfsprekend is. Leerkrachten ervaren in toenemende mate druk en onzekerheid bij het omgaan met uiteenlopende onderwijsbehoeften en de groeiende diversiteit in de klas<sup>4</sup>. Deze onzekerheid wordt in wetenschappelijke literatuur aangeduid als mate van self-efficacy. Uit wetenschappelijke literatuur blijkt dat het pedagogisch handelen van leerkrachten nauw samenhangt met deze self-efficacy<sup>5</sup>. Self-efficacy verwijst naar het vertrouwen dat leerkrachten hebben in hun eigen vermogen om pedagogische en didactische taken effectief uit te voeren<sup>6</sup>. Leerkrachten met een hogere mate van self-efficacy zijn beter in staat om structuur te bieden, leerlingen actief te betrekken en hun instructie af te stemmen op uiteenlopende onderwijsbehoeften<sup>7</sup>.

Stichting PROO Leiden richt zich op de vraag hoe basisschoolleerkrachten ondersteund kunnen worden bij het realiseren van een sterke pedagogische basis in de klas. Voor stichting PROO is dit onderzoek niet alleen relevant op het niveau van de individuele leerkracht, maar juist ook op organisatieniveau. Inzicht in de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten maakt het mogelijk om gericht beleid te ontwikkelen en professionalisering effectiever vorm te geven. Daarnaast kan PROO, op basis van deze inzichten, beter sturen op onderwijskwaliteit en het pedagogisch klimaat binnen scholen, in lijn met de eisen van de Inspectie van het Onderwijs (2023). Tevens is dit onderzoek relevant in het kader van het lerarentekort en de ervaren werkdruk: wanneer leerkrachten zich onvoldoende toegerust voelen, kan dit bijdragen aan stress en uitval<sup>8</sup>. Door hier gericht op in te spelen, kan PROO bijdragen aan het welzijn en behoud van leerkrachten. Tot slot bieden de resultaten concrete aanknopingspunten voor het ontwikkelen van gerichte interventies, zoals coaching, scholing of aanpassingen in de ondersteuningsstructuur.

1. Khalfaoui et al., 2021

2. Ryan & Hendry, 2023; Wong et al., 2021

3. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024

4. Inspectie van het Onderwijs, 2023

5. Klassen & Tze, 2014; & Koomen, 2016

6. Bandura, 1997

7. Skaalvik & Skaalvik, 2016

8. Aloe et al., 2013; Klassen & Chiu, 2011

De oorspronkelijke vraag vanuit PROO luidde: "Op welk gebied of in welke situaties hebben leerkrachten meer ondersteuning nodig om sensitief te kunnen zijn en daarmee de pedagogische basis te kunnen verzorgen?" In een vraagverhelderingsgesprek met de adviseur passend en inclusief onderwijs is deze vraag aangescherpt. Hierbij is ervoor gekozen om de focus te verleggen van specifieke situaties naar het bredere gevoel van teacher self-efficacy. Het is namelijk belangrijk om eerst in kaart te brengen in welke mate leerkrachten zich toegerust voelen om de pedagogische basis te bieden, zodat scholen zicht hebben waar nog groeimogelijkheden zijn. Als dat in kaart is gebracht kan er verder gekeken worden naar welke ondersteuning leerkrachten nodig hebben om sensitief te kunnen handelen op bepaalde gebieden of in bepaalde situaties. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvraag:

*In welke mate voelen leerkrachten zich toegerust in het bieden van de pedagogische basis en welke ondersteuning geven ze aan nodig te hebben zodat ze het gevoel hebben zelfstandig de pedagogische basis te kunnen bieden?'*

Deze onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de volgende deelvragen:

- Wat houdt de pedagogische basis in?
- Binnen welke domeinen van self-efficacy voelen leerkrachten zich meer of minder toegerust?
- Waarom voelen leerkrachten zich in bepaalde mate toegerust?
- Welke ondersteuning geven leerkrachten aan nodig te hebben om zich meer toegerust te voelen in het bieden van de pedagogische basis?

# METHODE

## LITERATUURONDERZOEK

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden en te achterhalen in welke mate leerkrachten zich toegerust voelen om zelfstandig de pedagogische basis te bieden, is in de wetenschappelijke literatuur gezocht naar twee kernbegrippen:

- Pedagogische basis: wat houdt dit in en hoe wordt deze geboden?
- Self-efficacy: in welke mate hebben leerkrachten vertrouwen in hun eigen kunnen? En hoe beïnvloedt dit vertrouwen hun vermogen om de pedagogische basis zelfstandig te bieden?

De literatuur is verzameld via verschillende databases, waaronder Google Scholar, de catalogus van Universiteit Leiden en ERIC (Education Resources Information Center). Voor het vinden van passende wetenschappelijke literatuur zijn de volgende zoektermen gebruikt:

- Pedagogische basis: "pedagogical climate", "classroom environment" en "pedagogisch handelen".
- Self-efficacy: "teachers' self-efficacy", "classroom management", "instructional strategies" en "student engagement".

Bij de selectie van de bronnen zijn de volgende criteria gehanteerd om de relevantie te bewaken:

- Actualiteit: om aan te sluiten bij recente (onderwijs)ontwikkelingen is er vooral gebruikgemaakt van bronnen gepubliceerd in de afgelopen 15 jaar (2011-2026).
- Relevantie: bronnen zijn geselecteerd door een analyse van de samenvatting (abstract), waarbij bekeken is of de inhoud direct bijdraagt aan het in kaart brengen van de pedagogische basis en self-efficacy.
- Taal: er is voornamelijk gebruikgemaakt van Engelstalige publicaties.

Om te garanderen dat de literatuur die gebruikt wordt overeenkomt met de werkelijkheid en met uitspraken van andere artikelen, is er gekeken naar het volgende:

- Expertise: hebben de auteurs van een artikel vaker onderzoek gedaan of meerdere artikelen geschreven over de onderwerpen die worden aangehaald?
- Erkenning: is het artikel of onderzoek meerdere keren aangehaald door andere auteurs? Dit geeft aan in hoeverre er brede overeenstemming bestaat over de bevindingen.
- Consistentie: zijn andere onderzoeken tot dezelfde conclusie gekomen? Door bronnen met elkaar te vergelijken, voorkomen we dat de uitspraken op slechts één mening zijn gebaseerd.

# UITKOMSTEN

## LITERATUURONDERZOEK

In dit onderdeel is achtereenvolgens te lezen wat er onder de pedagogische basis valt, wat het concept self-efficacy inhoudt en hoe dit gemeten wordt. Vervolgens wordt de samenhang tussen self-efficacy en de pedagogische basis beschreven, daarna hoe de self-efficacy van leerkrachten verhoogd kan worden en ten slotte implicaties voor ondersteuning en professionalisering.

### **De pedagogische basis in het primair onderwijs**

De pedagogische basis vormt het fundament voor een veilig, voorspelbaar en stimulerend leerklimaat waarin leerlingen zich zowel cognitief als sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen<sup>1</sup>. Het gaat om het dagelijkse pedagogische handelen van leerkrachten: het bieden van rust en duidelijkheid, het opbouwen van positieve relaties en het actief betrekken van leerlingen bij het leren<sup>2</sup>. Deze basisvoorwaarden bepalen in belangrijke mate of leerlingen zich gezien, veilig en gemotiveerd voelen<sup>3</sup>.

### **Self-efficacy van leerkrachten**

Self-efficacy verwijst naar het vertrouwen van leerkrachten in hun eigen vermogen om het leren, gedrag en de motivatie van leerlingen positief te beïnvloeden<sup>4</sup>. De self-efficacy van leerkrachten is een sterke voorspeller voor de kwaliteit van de pedagogische basis die leerkrachten bieden<sup>5</sup>.

Uit verschillende studies blijkt dat leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy zich competentier voelen in hun handelen, meer doorzettingsvermogen tonen bij tegenslagen en minder stress en burn-outklachten ervaren<sup>6</sup>. Daarnaast hangt een hogere mate van self-efficacy samen met een positievere klasomgeving, betere relaties met leerlingen en een effectievere omgang met gedragsproblemen<sup>7</sup>.

1. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024

2. Khalfaoui et al., 2021

3. Ryan & Hendry, 2023; Wong et al., 2021

4. Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001

5. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

6. Aloe et al., 2013; Klassen & Chiu, 2011

7. Finch et al., 2023

### **Meten van self-efficacy**

Om inzicht te krijgen in hoeverre leerkrachten zich toegerust voelen in het bieden van de pedagogische basis, wordt in onderzoek vaak gebruik gemaakt van de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)<sup>8</sup>. De TSES spreekt van de volgende domeinen:

#### **Klassenmanagement**

Het creëren van structuur, veiligheid en voorspelbaarheid in de groep. Het gaat hierbij onder meer om het stellen en handhaven van regels en routines, het organiseren van de leeromgeving en het omgaan met (storend) gedrag. Effectief klassenmanagement draagt bij aan een gevoel van veiligheid en rust bij leerlingen<sup>9</sup>.

#### **Leerlingbetrokkenheid**

Het motiveren van leerlingen en het stimuleren van actieve deelname. Het gaat om de mate waarin leerlingen actief, emotioneel en cognitief betrokken zijn bij hun leerproces. Een hoge leerlingbetrokkenheid hangt samen met betere leerprestaties en positief gedrag in de klas<sup>10</sup>.

#### **Instructiestrategieën**

Het inzetten van passende didactische aanpakken om leren te ondersteunen. Voorbeelden hiervan zijn het geven van een duidelijke uitleg, differentiëren in instructie en het afstemmen van onderwijs op uiteenlopende ondersteuningsbehoeften. Effectieve instructiestrategieën dragen bij aan hogere leeropbrengsten, motivatie en betrokkenheid van de leerlingen<sup>11</sup>.

De TSES meet niet het gedrag zelf, maar het onderliggende vertrouwen van leerkrachten in hun eigen handelen<sup>12</sup>. Leerkrachten verschillen in de mate waarin zij in de drie domeinen een gevoel van self-efficacy ervaren<sup>13</sup>. Uit eerder onderzoek blijkt dat leerkrachten het hoogste scoren op het gebied van instructiestrategieën, gevolgd door leerlingbetrokkenheid, en het laagst op klassenmanagement<sup>14</sup>. De verwachting is daarom dat de leerkrachten binnen PROO zich ook het meest toegerust voelen op het gebied van instructiestrategieën, en het minst op het gebied van klassenmanagement.

De drie domeinen van de pedagogische basis bieden een concreet kader om verschillen in self-efficacy inzichtelijk te maken. Zo kan een leerkracht zich zeker voelen in het geven van instructie, maar onzeker zijn in het omgaan met storend gedrag of het activeren van minder betrokken leerlingen<sup>15</sup>. Dit impliceert dat ondersteuning en professionalisering niet algemeen zouden moeten zijn, maar gericht moeten aansluiten bij de specifieke domeinen waarin leerkrachten een lager gevoel van self-efficacy ervaren<sup>16</sup>.

8. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

9. Aloe et al., 2013

10. Ryan & Deci, 2000

11. Ryan & Deci, 2000; Tschannen-Moran & Hoy, 2001

12. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

13. Skaalvik & Skaalvik, 2016

14. Allouh et al., 2021; Duan et al., 2024; Arias Pastor et al., 2024; Kang et al., 2025

15. Duan et al., 2024

16. Duan et al., 2024

Uit de literatuur blijkt daarnaast dat beginnende leerkrachten op alle drie de domeinen lager scoren dan leerkrachten die midden in hun carrière zitten. Naarmate leerkrachten voorbij het midden van hun carrière zijn loopt de self-efficacy score weer af<sup>17</sup>.

### **Samenhang tussen self-efficacy en de pedagogische basis**

Hoewel de TSES oorspronkelijk ontwikkeld is om de self-efficacy van leerkrachten te meten, sluiten de drie domeinen van de schaal nauw aan bij de kern van pedagogisch handelen. Leerkrachten die zich competent voelen in deze domeinen creëren vaker een positief pedagogisch klimaat, reageren consistent op gedrag en weten leerlingen beter te bereiken en te betrekken<sup>18</sup>.

Leerkrachten die vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden plannen doelgerichter, passen hun instructie vaker aan en zijn beter in staat om in te spelen op de uiteenlopende ondersteuningsbehoeften van leerlingen<sup>19</sup>. Wanneer self-efficacy laag is, bestaat het risico dat leerkrachten minder adequaat reageren op pedagogische uitdagingen en sneller terugvallen op ineffectieve of vermijdende strategieën.

### **Verhogen van de self-efficacy van leerkrachten**

De wetenschappelijke literatuur laat zien dat de self-efficacy van leerkrachten geen vaststaand gegeven is, maar een ontwikkelbaar construct<sup>20</sup>. Self-efficacy wordt beïnvloed door ervaringen in de praktijk, door ondersteuning vanuit de school en door de manier waarop leerkrachten feedback en begeleiding ontvangen. Bandura<sup>21</sup> beschrijft vier bronnen die self-efficacy versterken: *mastery experiences*, *vicarious experiences*, *social/verbal persuasion* en *physiological reactions*. Deze worden in onderwijsstudies breed bevestigd<sup>22</sup>. Deze bronnen bieden concrete aanknopingspunten voor scholen om self-efficacy van hun leerkrachten te versterken.

17. Klassen & Chiu, 2010

18. Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016

19. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

20. Klassen & Tze., 2014; Zee & Koomen., 2016

21. Bandura, 1977

22. Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016

### **Mastery experiences**

De krachtigste manier om self-efficacy te vergroten is het opdoen van succeservaringen. Wanneer leerkrachten merken dat hun aanpak werkt, bijvoorbeeld doordat een nieuwe instructiestrategie effect heeft of doordat een klas rustiger wordt, neemt hun vertrouwen in hun eigen kunnen toe. Onderzoek laat zien dat kleine, haalbare stappen hierbij essentieel zijn: succeservaringen moeten concreet, zichtbaar en direct gekoppeld zijn aan het handelen van de leerkracht<sup>22</sup>. Professionalisering die leerkrachten ondersteunt bij het uitproberen van nieuwe strategieën in de eigen klas, draagt daarom sterk bij aan het vergroten van self-efficacy.

### **Vicarious experiences**

Self-efficacy wordt ook versterkt wanneer leerkrachten zien hoe collega's effectief handelen in vergelijkbare situaties<sup>23</sup>. Dit kan bijvoorbeeld via collegiale consultatie, lesbezoeken, video-interactiebegeleiding of gezamenlijke reflectie. Het observeren van collega's die vergelijkbare uitdagingen succesvol aanpakken, helpt leerkrachten om te geloven dat zij dit zelf ook kunnen. Denk aan de gedachte: "Als hij/zij het kan, dan kan ik het ook!" Dit effect is het sterkst wanneer de collega's vergelijkbare groepen, contexten of uitdagingen hebben.

### **Social/verbal persuasion**

Positieve, specifieke en geloofwaardige feedback van collega's, intern begeleiders of schoolleiders is de derde manier waarop self-efficacy vergroot kan worden. Het gaat hierbij niet om algemene complimenten, maar om feedback die gericht is op concreet gedrag ("Jouw manier van vragen stellen zorgde ervoor dat alle leerlingen actief meededen."). Onderzoek laat zien dat feedback vooral effectief is wanneer deze gekoppeld is aan observaties in de klas en wanneer leerkrachten ervaren dat de feedbackgever deskundig en betrouwbaar is<sup>24</sup>.

### **Physiological reactions**

Self-efficacy wordt ook beïnvloed door hoe leerkrachten zich voelen. Stress, werkdruk en gevoelens van handelingsverlegenheid kunnen het vertrouwen in eigen kunnen verlagen. Andersom kan een gevoel van rust, overzicht en ondersteuning juist bijdragen aan hogere self-efficacy. Professionalisering die aandacht heeft voor werkdruk, emotieregulatie en het creëren van een ondersteunende schoolcultuur blijkt daarom indirect bij te dragen aan een sterkere pedagogische basis<sup>25</sup>.

22. Bandura, 1997

23. Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Bandura, 1997

24. Zee & Koomen, 2016

25. Aloe et al., 2013

### Implicaties voor ondersteuning en professionalisering

Onderzoek benadrukt dat ondersteuning en professionalisering van leerkrachten het meest effectief zijn, wanneer deze praktijkgericht en context gebonden zijn<sup>26</sup>. Wat leerkrachten aan ondersteuning nodig hebben en de mate waarin zij nieuwe informatie toepassen zijn namelijk zowel afhankelijk van de kennis en vaardigheden waar zij al over beschikken, als van de context waar zij op dat moment in lesgeven. Zo heeft een leerkracht die voor het eerst in een bepaalde jaarlaag staat vaak meer begeleiding nodig op didactisch gebied, terwijl een leerkracht in een sociaal-emotioneel complexe groep meer baat zou hebben bij professionalisering op pedagogisch gebied<sup>27</sup>. Ook wanneer leerkrachten door een coach begeleid worden, heeft de ervaring van de coach binnen de specifieke groep- of schoolcontext invloed op het succes van deze begeleiding<sup>28</sup>. Wanneer leerkrachten ervaren dat zij concrete en direct toepasbare handvatten krijgen, neemt het gevoel van eigenaarschap en vertrouwen in het eigen handelen toe<sup>29</sup>.

### Conclusie

Uit het literatuuronderzoek is ten eerste over **deelvraag 1** (‘Wat houdt de pedagogische basis in?’) gebleken dat de pedagogische basis het fundament vormt voor een veilig, voorspelbaar en stimulerend leerklimaat waarin leerlingen zich zowel cognitief als sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen.

Als antwoord op **deelvraag 2** (‘Binnen welke domeinen van self-efficacy voelen leerkrachten zich meer of minder toegerust?’) kan worden geconcludeerd dat leerkrachten over het algemeen het laagst scoren op het domein klassenmanagement en zich het meest toegerust voelen op het gebied van instructiestrategieën.

Met betrekking tot **deelvraag 3** (‘Waarom voelen leerkrachten zich in bepaalde mate toegerust?’) kan worden gesteld dat dit wordt beïnvloed door vier bronnen van self-efficacy: *mastery experiences*, *vicarious experiences*, *social/verbal persuasion* en *physiological reactions*.

Vanuit de literatuur is, ten opzichte van **deelvraag 4** (‘Welke ondersteuning geven leerkrachten aan nodig te hebben om zich meer toegerust te voelen in het bieden van de pedagogische basis?’), gebleken dat leerkrachten vooral baat hebben bij ondersteuning die praktijkgericht en context gebonden is.

26. Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007

27. Timperley et al., 2007

28. Darling-Hammond et al., 2017

29. Bandura, 1997; Timperley et al., 2007

# ONDERZOEKSAANPAK

Om inzicht te krijgen in de mate waarin leerkrachten zich toegerust voelen om een sterke pedagogische basis te bieden, en welke ondersteuning zij daarbij nodig hebben, is gekozen voor een combinatie van gesloten vragen en open vragen. Door deze combinatie kan enerzijds een algemeen beeld worden verkregen van de ervaren self-efficacy van leerkrachten, en anderzijds meer verdieping worden aangebracht in de redenen achter deze ervaringen en de ondersteuningsbehoeften die leerkrachten zelf aangeven.

## Respondenten

Binnen ons onderzoek hebben leerkrachten deelgenomen die werkzaam zijn op reguliere basisscholen binnen stichting PROO Leiden. Stichting PROO bestaat uit achttien reguliere basisscholen. In totaal hebben 64 leerkrachten deelgenomen aan het onderzoek, afkomstig van 13 verschillende scholen. In onderstaande tabel zijn het aantal leerkrachten per aantal jaar werkervaring en per bouw weergegeven. Leerkrachten kunnen werkzaam zijn in meerdere bouwen, waardoor het totaal hoger uitvalt dan het aantal respondenten.

**Tabel 1.**

*Aantal leerkrachten per aantal jaar werkervaring en per bouw.*

Aantal jaar werkervaring		Werkzaam in bouw	
0-2 jaar	7	Onderbouw	20
3-10 jaar	24	Middenbouw	28
11-20 jaar	13	Bovenbouw	33
21+ jaar	20		
<b>Totaal:</b>	<b>64</b>	<b>Totaal:</b>	<b>81</b>

## Meetinstrument

Om de self-efficacy van leerkrachten in het bieden van de pedagogische basis te meten en te onderzoeken welke ondersteuning leerkrachten daarbij nodig hebben, is er een vragenlijst bij de leerkrachten afgenomen. De volledige vragenlijst bestaat uit twee onderdelen. Het eerste onderdeel is de Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) van Tschannen-Moran en Hoy (2001), gericht op het meten van de self-efficacy van de leerkrachten. Deze vragenlijst bestaat uit 24 vragen. De vragen werden beantwoord met een 7-puntsschaal, van 1 (helemaal niet) tot 7 (helemaal wel). Het tweede deel bestond uit 9 open vragen, om de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten nader in kaart te brengen. Deze vragen gingen over (1) welke ondersteuning de school al biedt, (2) hoe leerkrachten zichzelf ondersteunen, en (3) welke ondersteuning leerkrachten nog nodig hebben. Deze drie vragen zijn voor elk van de drie domeinen van self-efficacy (klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën) uitgevraagd.

De resultaten van de TSES laten zien **hoe** leerkrachten hun eigen 'kunnen' ervaren, en de open antwoorden maken duidelijk **waarom** dat zo is en welke ondersteuning daarbij helpend kan zijn in de praktijk.

De TSES is zowel in eerder onderzoek als in dit huidige onderzoek gecontroleerd op betrouwbaarheid<sup>1</sup>. Bij het meten van betrouwbaarheid wordt er gekeken of de resultaten van de vragen consistent waren. Dit houdt in dat de vragenlijst bijvoorbeeld bij een leerkracht met een hoog gevoel van self-efficacy ook vooral hoge scores moet opleveren, terwijl een leerkracht met lage self-efficacy op de meeste vragen lager zou scoren. In wetenschappelijk onderzoek wordt betrouwbaarheid gecontroleerd aan de hand van de Cronbach's Alpha, met een waarde tussen 0 en 1. De vragenlijst bleek met een 0.94 een hoge betrouwbaarheid te hebben, en schetst dus een betrouwbaar beeld van de self-efficacy van leerkrachten.

### **Procedure**

Nadat de ethische commissie toestemming heeft verleend voor het uitvoeren van het onderzoek, is de vragenlijst met behulp van de contactpersoon binnen PROO verspreid. Er is een wervingsflyer gemaïld naar de directeuren met een link en QR-code naar de vragenlijst. Alle leerkrachten zijn via hun schooldirecteur uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. De vragenlijst is afgenomen via het programma Qualtrics. In dit programma kregen leerkrachten eerst een informatiebrief te zien. Vervolgens hebben de deelnemende leerkrachten toestemming gegeven door akkoord te gaan bij de eerste vraag. Deelname was vrijwillig en anoniem, zodat leerkrachten vrijuit konden reflecteren op hun eigen handelen en ondersteuningsbehoeften.

### **Data-analyses**

De antwoorden op de gesloten vragen zijn op een aantal manieren geanalyseerd. Zo is de gemiddelde score per domein van de TSES berekend en de gemiddelde score per domein van de TSES per school. Daarnaast zijn de gemiddelde scores per domein vergeleken met het aantal jaar werkervaring van de leerkrachten en zijn de gemiddelde scores van scholen met elkaar vergeleken. De antwoorden op de open vragen zijn gecodeerd aan de hand van het codeerschema dat hiervoor is opgesteld (zie bijlage A). Vervolgens zijn ze geanalyseerd op hoeveelheid uitspraken per code en veelvoorkomende uitspraken.

1. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

# RESULTATEN

## Algemene scores op de TSES

Met de data van de vragenlijst is ten eerste een gemiddelde score berekend van de self-efficacy van de deelnemende leerkrachten. De deelnemers konden per vraag op de TSES kiezen uit antwoord 1 tot 7, waarbij 1 helemaal niet betekende en 7 helemaal wel. Hoe hoger de uiteindelijke score, hoe hoger de self-efficacy. De gemiddelde score op de Teachers' Sense of Efficacy Scale is 5.36. Dit betekent dat leerkrachten zich over het algemeen redelijk tot sterk toegerust voelen in het bieden van de pedagogische basis. Ook is de gemiddelde score van de drie domeinen van de TSES, klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën, berekend. Deze scores liggen dicht bij elkaar (zie Tabel 2).

**Tabel 2.**

*Gemiddelde scores op de TSES.*

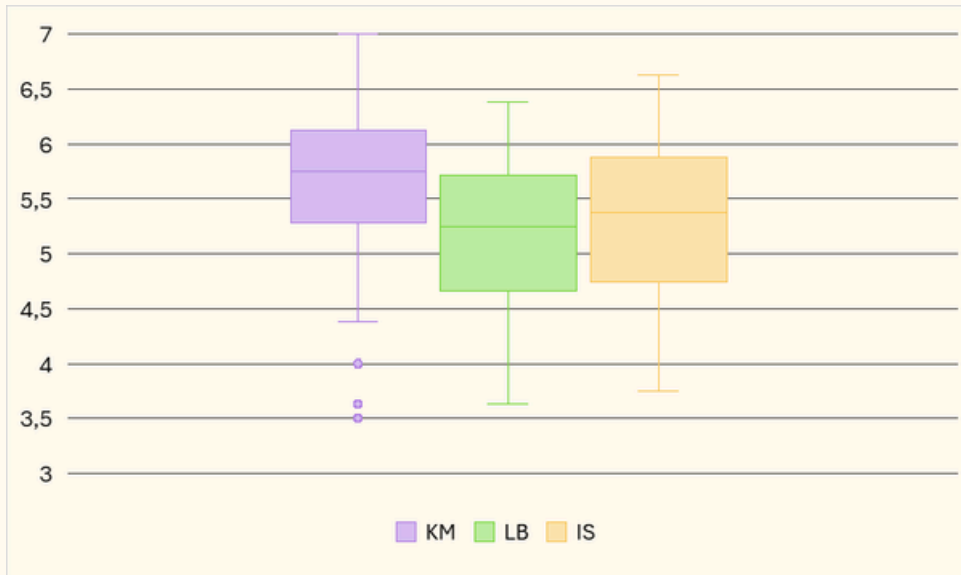
Algemene gemiddelde score op de TSES	Gemiddelde score klassenmanagement	Gemiddelde score leerlingbetrokkenheid	Gemiddelde score instructiestrategieën
5.36	5.64	5.16	5.29

Om te kijken of er een verschil is tussen de drie domeinen is er een statistische toets uitgevoerd. Hieruit is gebleken dat er daadwerkelijk een verschil is tussen de domeinen, want de p-waarde is kleiner dan .001. De p-waarde geeft de statistische significantie van de toets aan en laat zien in hoeverre een toetsresultaat door toeval is ontstaan. Hierbij is de maatstaf: een p-waarde die kleiner is dan .05 geeft aan dat een toetsresultaat niet door toeval is ontstaan en dus dat er mag worden aangenomen dat het daadwerkelijk zo is. Uit een hierop volgende toets, is gebleken dat leerkrachten hoger scoren op het gebied van klassenmanagement vergeleken met zowel leerlingbetrokkenheid als instructiestrategieën. Hierbij was de p-waarde wederom kleiner dan .001. Tussen de domeinen leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën werd geen verschil gevonden ( $p = .066$ ).

Om een meer uitgebreid overzicht te geven van de gemiddelde scores per domein zijn deze weergegeven in onderstaande figuur.

**Figuur 1.**

*Boxplot van de gemiddelde scores op de TSES.*



In Figuur 1 is te zien dat de boxplot van het domein klassenmanagement (KM) het hoogst ligt. Dit betekent dat leerkrachten zich het meest toegerust voelen op het gebied van klassenmanagement. Er zijn echter wel drie uitbijters te zien (de drie puntjes). Deze uitbijters laten zien dat er drie leerkrachten zijn die zich veel minder toegerust voelen op het gebied van klassenmanagement dan de rest van de leerkrachten. De boxplot van leerlingbetrokkenheid (LB) ligt het laagst, de leerkrachten voelen zich dus het minst toegerust op het gebied van leerlingbetrokkenheid. De boxplot van instructiestrategieën (IS) ligt iets hoger dan de boxplot van leerlingbetrokkenheid, de leerkrachten voelen zich hier dus iets meer toegerust in. De spreiding (bovenste tot onderste streepje) van de domeinen leerlingbetrokkenheid (2.75) en instructiestrategieën (2.88) is kleiner dan de spreiding bij klassenmanagement (3.50). Dit betekent dat leerkrachten op deze domeinen meer vergelijkbare gemiddelde scores hebben behaald dan op het domein klassenmanagement.

### Samenhang tussen aantal jaar werkervaring en de scores op de TSES

Naast dat er is gekeken of er een verschil is tussen de gemiddelde scores van de drie domeinen, is er ook gekeken naar de rol die werkervaring hierin speelt. Om dit te bekijken is er een statistische toets uitgevoerd. Hieruit is het volgende gebleken:

- Op het gebied van klassenmanagement scoren leerkrachten met 0-2 jaar werkervaring **significant lager** dan leerkrachten met 3-10 jaar ( $p = .01$ ) en 21+ jaar werkervaring ( $p = .04$ ).
- Binnen de domeinen leerlingbetrokkenheid ( $p = .093$ ) en instructiestrategieën ( $p = .131$ ) is er in eerste instantie **geen significant verschil** te zien tussen self-efficacy scores op basis van werkervaring.

De statistische toets liet echter wel een hoge effectgrootte zien. Hierdoor kan er worden gezegd dat er geen significant verschil gevonden is doordat er te weinig respondenten hebben meegedaan aan het onderzoek. Doordat er een hoge effectgrootte is gevonden mag er worden gezegd dat er ook binnen de domeinen leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën een noemenswaardig verschil te vinden is in self-efficacy score tussen aantal jaren werkervaring. Daaruit volgt het volgende:

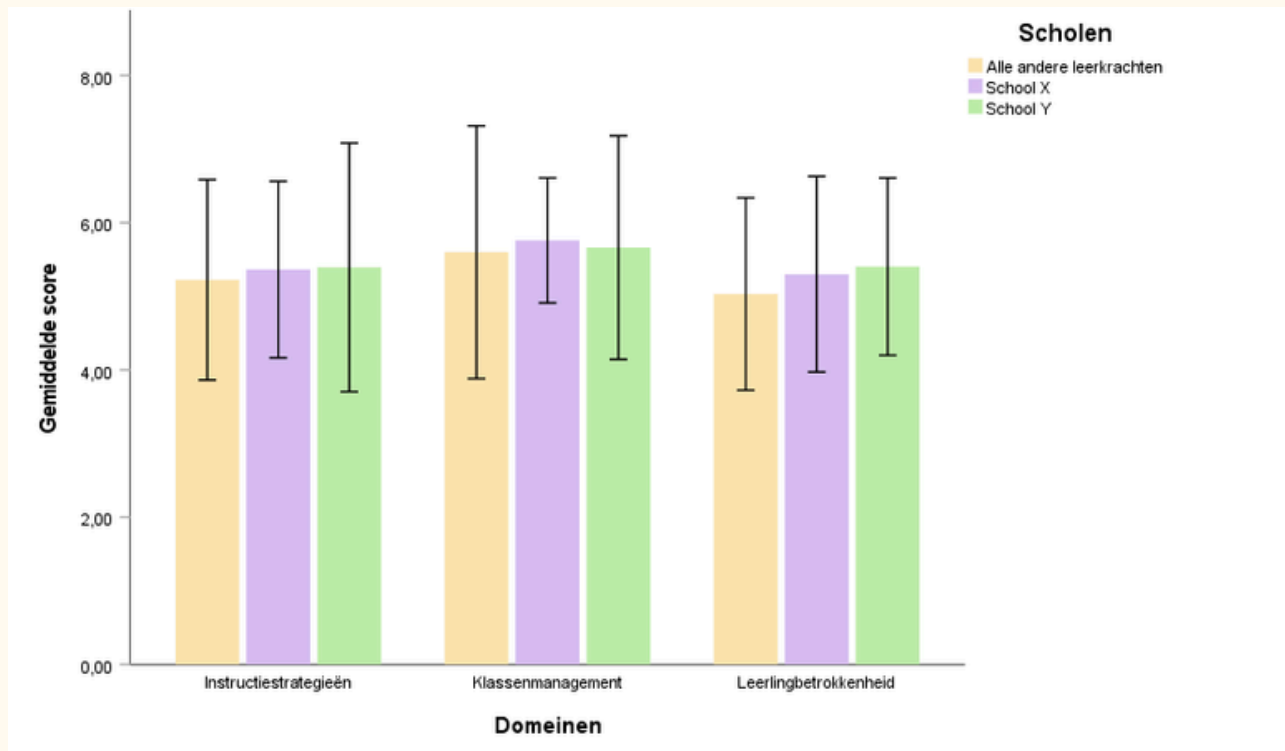
- Bij het domein leerlingbetrokkenheid **lijken** leerkrachten met 0-2 jaar werkervaring **lager te scoren** dan leerkrachten met meer jaren ervaring (3-10 & 11-20 & 21+ jaar).
- Bij het domein instructiestrategieën is er gevonden dat leerkrachten met 0-2 jaar werkervaring **lager lijken te scoren** op self-efficacy dan leerkrachten met 3-10 jaar en 21+ jaar werkervaring.

## Scores school X en Y vergeleken met de rest

Naast dat er is gekeken naar de algemene score op de TSES en de score per domein van de TSES over alle leerkrachten, is er ook gekeken naar de scores per domein van de TSES bij scholen met 10 of meer leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld. Vanwege de herleidbaarheid en de betrouwbaarheid van het onderzoek zijn alleen de scholen met 10 of meer respondenten meegenomen in deze analyse. Om deze scholen te vergelijken zijn de resultaten in beeld gebracht (zie Figuur 2).

**Figuur 2.**

Histogram van de algemene gemiddelde scores per domein van de TSES vergeleken met die van leerkrachten van school X, school Y en de rest van de leerkrachten.



Het valt op dat er weinig verschil is tussen de gemiddelde scores per domein van de verschillende scholen. Om dit te toetsen is er een statistische toets uitgevoerd, hieruit kwam een p-waarde van .194. Omdat dit hoger is dan .05 mag er niet worden aangenomen dat er een daadwerkelijk verschil is dat niet ontstaan is door toeval. In de histogram is er wel een klein verschil te zien binnen het domein leerlingbetrokkenheid. De andere leerkrachten, buiten school X en Y, voelen zich gemiddeld iets minder toegerust binnen dit domein dan de leerkrachten van school X en Y. De zwarte lijnen in de histogram tonen de standaarddeviatie. De standaarddeviatie (SD) geeft aan hoe ver de gemiddelde scores van individuele leerkrachten af liggen van de totale gemiddelde score van de school.

Binnen het domein klassenmanagement valt het op dat de standaarddeviatie van school X veel kleiner is ( $SD = .425$ ) dan de standaarddeviatie van alle andere leerkrachten ( $SD = .858$ ) en school Y ( $SD = .759$ ). Leerkrachten van school X voelen zich dus meer vergelijkbaar met elkaar in het bieden van de pedagogische basis binnen het domein klassenmanagement, dan alle andere leerkrachten en de leerkrachten van school Y. Binnen het domein instructiestrategieën is de standaarddeviatie van school Y ( $SD = .844$ ) een stukje groter dan de standaarddeviaties van alle andere leerkrachten ( $SD = .681$ ) en school X ( $SD = .599$ ). Leerkrachten van school Y voelen zich dus minder vergelijkbaar in het bieden van de pedagogische basis op het gebied van instructiestrategieën, dan alle andere leerkrachten en school X.

### Open vragen

De ingevulde antwoorden op de open vragen zijn gecodeerd aan de hand van het codeerschema (zie bijlage A). De codes zijn opgesplitst in vorm en inhoud. Onder de vormcodes vallen codes die iets zeggen over de manier **waarop** de ondersteuning wordt **georganiseerd**, zoals studiedagen, begeleiding en zelfreflectie. De inhoudcodes verduidelijken **waar** de ondersteuning op **gericht** is, zoals regels en afspraken, gedragsmanagement en relatie met de leerling.

In Tabel 3 is te zien hoe vaak elke code genoemd is. De scores zijn onderverdeeld in de ondersteuning die de school al biedt ('School'), het eigen handelen van de leerkracht ('Zelf') en de ondersteuningsbehoeftes die leerkrachten hebben ('Nodig'). Daarnaast zijn ze per domein ('KM'/'LB'/'IS') gesplitst. De genoemde ondersteuning geeft niet weer of het al **geboden** wordt, maar of deze activiteit volgens een individuele leerkracht **bijgedragen** heeft aan zijn self-efficacy. Het kan zijn dat de school het wel al biedt, maar dat het niet is genoemd.

**Tabel 3.**

Overzicht van de frequentie van de codes.

		School			Totaal Zelf			Totaal zelf	Totaal Nodig			Totaal nodig	
		KM	LB	IS	school	KM	LB		IS	KM	LB		IS
<b>Vorm</b>	Gezamenlijke visie	17	7	6	30	3	0	0	3	4	3	2	9
	Studiedagen	8	10	16	34	3	2	3	8	7	2	5	14
	Sparren met collega's	12	10	6	28	4	2	4	10	7	0	2	9
	Vorbereiding	1	0	0	1	7	0	10	17	0	0	2	2
	Zelfreflectie	0	0	0	0	7	3	3	13	0	0	0	0
	Collega's observeren	2	1	4	7	1	0	2	3	1	2	6	9
	Begeleiding	8	4	2	14	0	0	0	0	13	10	6	29
	Leerlingen actief betrekken	1	9	0	10	4	7	2	13	0	0	0	0
	Lesmateriaal vernieuwen	1	1	2	4	1	1	0	2	1	1	2	4
	Oudercontact	0	2	0	2	1	3	0	4	1	0	0	1
	Behoeften van de leerling	0	0	0	0	0	4	1	5	0	0	0	0
<b>Totaal vorm</b>		50	44	36		31	22	25		34	18	25	
<b>Inhoud</b>	Regels en afspraken	16	3	1	20	7	0	0	7	1	0	1	2
	Relatie met de leerling	1	5	0	6	2	23	0	25	0	2	1	3
	Rol van de leerling	2	8	0	10	3	15	2	20	0	2	0	2
	Passend begeleiden	2	5	4	11	6	9	7	22	3	7	4	14
	Ervaring	3	1	2	6	10	2	6	18	1	1	2	4
	Behoeftte aan informatie	0	0	0	0	2	3	6	11	5	6	6	17
	Gedragsmanagement	9	2	0	11	9	4	2	15	1	3	0	4
	Routine en structuur	5	2	2	9	10	2	5	17	4	1	0	5
	Waardering en steun	2	4	1	7	1	0	0	1	0	0	1	1
	Sociale vaardigheden	4	6	0	10	1	1	0	2	0	0	0	0
	Werkvormen inzetten	1	2	4	7	2	5	11	18	0	0	0	0
	Instructiemodellen	0	1	16	17	0	0	6	6	0	0	1	1
<b>Totaal inhoud</b>		45	39	30		53	64	45		15	22	16	
<b>Kolom-totalen</b>		95	83	66	244	84	86	70	240	49	40	41	130

KM = Klassenmanagement, LB = leerlingbetrokkenheid, IS = instructiestrategieën

### **Welke vormen van ondersteuning zijn er al aanwezig?**

In Tabel 3 is te zien dat de school verschillende vormen van ondersteuning biedt welke volgens leerkrachten bijdragen aan het verhogen van hun self-efficacy. Het werken vanuit een gezamenlijke visie (30 keer genoemd), het aanbieden van studiedagen (34 keer genoemd) en het sparren met collega's (28 keer genoemd) komt terug in de antwoorden bij alle domeinen. De gezamenlijke visie helpt een leerkracht bijvoorbeeld om meer rust te creëren in de klas:

*"[...] Ook vanuit de schoolleiding is er duidelijkheid gekomen over gezamenlijke regels en verwachtingen. Dit helpt mij omdat ik daardoor consistentere kan handelen en weet wat er van mij en de collega's verwacht wordt, wat zorgt voor meer rust en overzicht in de klas."*

Onder de code studiedagen vallen, naast studiedagen, ook andere trainingen, cursussen, workshops en geplande momenten met collega's. Leerkrachten geven aan dit interessant te vinden:

*"Ik vind de lezingen die we op studiedagen krijgen heel interessant en vooral dat het na zo'n dag gaat leven in het team."*

Naast dat de school ervoor zorgt dat collega's met elkaar kunnen sparren, geven leerkrachten aan daar zelf ook initiatief in te nemen (10). Het geeft de leerkrachten meer vertrouwen:

*"Spontaan worden veel zaken met betrekking tot klassenmanagement met elkaar besproken. Dit geeft vertrouwen dat je het goede doet."*

Naast dat de bovenstaande vormcodes vaak zijn genoemd op alle domeinen, waren er ook vormcodes die er domeinspecifiek uitsprongen:

#### Klassenmanagement

Binnen het domein klassenmanagement geven leerkrachten aan dat de begeleiding (8) die ze vanuit school krijgen, helpend is voor hun self-efficacy, bijvoorbeeld van een IB'er of van de directie:

*"Ik zou geholpen zijn met gerichte coaching of feedback in de klas, bijvoorbeeld door een collega of intern begeleider die meekijkt. Ook het samen bespreken van lastige situaties met collega's zou helpend zijn. Dit zou mij meer toegerust laten voelen omdat ik dan concrete handvatten krijg om mijn klassenmanagement verder te versterken en met meer vertrouwen om te gaan met uitdagende momenten in de klas."*

Leerkrachten bereiden hun dagen goed voor (7) en maken gebruik van zelfreflectie (7), om hun self-efficacy op het domein klassenmanagement te verhogen. Ze beschrijven dat deze aanpakken helpen om grip te houden op de groep:

*“Ik bereid mijn lesdagen goed voor. Ben duidelijk in wat ik van leerlingen verwacht. [...]”*

*“[...] Ik ben consequent in wat ik van de leerlingen verwacht en neem de tijd om hier regelmatig op te reflecteren en bij te stellen. [...] Doordat ik merk dat dit zorgt voor meer rust en structuur, voel ik me zekerder en meer toegerust op het gebied van klassenmanagement.”*

### Leerlingbetrokkenheid

Leerkrachten geven aan dat scholen, en leerkrachten zelf, leerlingen actief betrekken (school = 9, zelf = 7), wat bijdraagt aan het verhogen van hun self-efficacy op het domein van leerlingbetrokkenheid. Scholen zetten bijvoorbeeld in op methodes of routines die leerlingen uitnodigen om mee te denken, verantwoordelijkheid te nemen en hun eigen leerproces leren te verwoorden:

*“Persoonlijke gesprekken voeren en de verantwoordelijkheid bij de leerlingen leggen. [...]”*

*“Ik ga met hen in gesprek, stel vragen en geef ruimte voor eigen inbreng. [...] Doordat ik zie dat leerlingen hierdoor actiever meedoen en gemotiveerder zijn, voel ik me zekerder en beter toegerust op het gebied van leerlingbetrokkenheid”*

### Instructiestrategieën

Leerkrachten zetten zich voor instructiestrategieën vooral in op voorbereiding (10) om zich binnen dit domein meer toegerust te voelen. Leerkrachten beschrijven dat zij hun instructie zorgvuldig voorbereiden en aanpassen waar nodig:

*“Lessen goed voorbereiden. Inleven hoe kinderen denken en daar soms instructie op aanpassen.”*

## **Op welke inhoud is de ondersteuning gericht die nu aanwezig is?**

### Klassenmanagement

De vormen van ondersteuning kunnen inhoudelijk verschillend worden ingericht om leerkrachten te helpen om zich meer toegerust te voelen binnen het domein klassenmanagement. Voornamelijk het gebruik van regels en afspraken (school = 16, zelf = 7) en ondersteuning gericht op gedragsmanagement (school = 9, zelf = 9) hebben volgens leerkrachten een bijdrage hierin. Onder gedragsmanagement wordt het uitspreken van verwachtingen verstaan en het consequent handelen van de leerkracht. Door zowel schoolbrede, als klassikale regels en afspraken in te zetten, kan dit leerkrachten helpen om consistent te handelen en rust te creëren in de groep. Deze regels en afspraken worden onderling met elkaar gedeeld:

*“Collega’s delen afspraken, routines en aanpakken die voor hen goed werken in de klas. [...]”*

Leerkrachten zetten zelf het hanteren van duidelijke routines en structuur (10) en het passend begeleiden (6) van leerlingen in om zich meer toegerust te voelen binnen het domein klassenmanagement:

*“Ik werk zelf bewust aan duidelijke routines en vaste afspraken in de klas. [...] Ook kijk ik goed naar wat werkt bij mijn groep en pas mijn aanpak daarop aan. [...]”*

Hiernaast geven ervaren leerkrachten aan dat het opdoen van ervaring (10) hen heeft geholpen om een hogere self-efficacy te krijgen in het domein klassenmanagement:

*“Dit leer je in de loop van de jaren door ervaring en door je te blijven scholen. [...]”*

### Leerlingbetrokkenheid

Binnen het domein leerlingbetrokkenheid geven leerkrachten aan dat een goede relatie met de leerling (23), aandacht geven aan de rol van de leerling (15) en het passend begeleiden (9) van leerlingen bijdraagt aan hun self-efficacy binnen leerlingbetrokkenheid. Samen laat dit zien dat het domein leerlingbetrokkenheid vooral draait om relaties, eigenaarschap en afstemming op individuele behoeften, zoals leerkrachten verwoorden:

*“Wij zijn een Jenaplanschool waarbij inbreng van kinderen wordt gestimuleerd en waar ook lessen op worden aangepast.”*

*“Oprechte interesse in wat kinderen bezighoudt. Dat merk je ook in de respons van leerlingen.”*

*“Gevoel van veiligheid creëren bij de kinderen en eigenaarschap geven.”*

### Instructiestrategieën

Om self-efficacy binnen het domein instructiestrategieën te verhogen, richten scholen zich inhoudelijk vooral op het gebruik van instructiemodellen (16). Ze geven hierover instructie aan de leerkrachten en bieden verschillende modellen aan. Deze kaders bieden leerkrachten houvast bij het opbouwen van lessen en het structureren van instructie:

*“We hebben een coördinator die ons helpt bij het geven van de EDI-instructie, waarbij we behapbaar de instructie aangeleerd hebben gekregen.”*

*“Mijn school helpt mij om mij toegerust te voelen doordat er duidelijke schoolbrede didactische kaders zijn, zoals het werken met IGDl, LIST en Snappet. Deze structuren geven houvast in het ontwerpen en uitvoeren van effectieve instructies. [...]”*

Leerkrachten zetten zelf verschillende werkvormen in (11) om zich meer toegerust te voelen tot dit domein. Ze passen instructiemodellen toe, variëren in uitlegstrategieën en gebruiken materialen om abstracte concepten concreet te maken:

*“De lessen en activiteiten pas ik per leerling aan om aan te sluiten bij het niveau en de behoefte.”*

Uit bovenstaande quote blijkt ook dat leerkrachten tijdens de instructie zo goed mogelijk aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen willen voldoen, om ze passend te kunnen begeleiden (7).

### **Welke ondersteuning hebben leerkrachten nog nodig?**

Ondanks dat er bij sommige leerkrachten al ondersteuning aanwezig is in de vorm van de volgende codes, geven leerkrachten aan er ook behoefte aan te hebben: begeleiding (29), studiedagen (14), gezamenlijke visie (9), sparren met collega's (9), collega's observeren (9) en meer informatie (17).

Leerkrachten geven aan dat ze op alle domeinen behoefte hebben aan meer begeleiding (29), bijvoorbeeld door een IB'er, door de schoolleiding of door andere collega's. Door meer begeleiding, ook wel meer handen in de klas, zouden de leerkrachten hiermee graag hun leerlingen beter passend begeleiden (14). Hierbij gaat het om de niveauverschillen binnen een klas, de verschillende ondersteuningsbehoeften, maar ook om extra begeleiding bij leerlingen met externaliserend gedrag:

*“Meer ondersteuning in de klas, om alle leerlingen echt goed en op niveau te kunnen laten leren. Er zijn heel veel niveaus en groepjes. Met meer ondersteuning kun je elk kind beter bedienen.”*

*“Coach in de klas voor specifieke situaties, m.n. met degenen die altijd blijven doorgaan en impulsief gedrag tonen.”*

Naast een kort lijntje met de IB'er of schoolleiding, zouden leerkrachten ook meer begeleiding willen ontvangen in de vorm van feedback. Hierbij geven ze aan directe, duidelijke feedback te willen krijgen:

*“Ik zou geholpen zijn met gerichte coaching of feedback in de klas, bijvoorbeeld door een collega of intern begeleider die meekijkt.”*

Hiernaast geven leerkrachten aan meer behoefte te hebben aan studiedagen (14), denk hierbij ook aan trainingen, cursussen of andere geplande momenten vanuit de school. Hoewel deze al worden georganiseerd op veel scholen (34), geven leerkrachten aan hierbij behoefte te hebben aan meer inhoudelijke verdieping wat betreft klassenmanagement (7) en informatie over didactische aanpakken, zoals instructiemodellen.

*“Meer informatie is altijd welkom. Workshops door experts worden altijd gewaardeerd.”*

Ook zouden de leerkrachten baat hebben bij een duidelijkere gezamenlijke visie, zo benoemt een leerkracht dat het ontbreken van eenduidigheid soms tot extra werkdruk leidt:

*“Ik zou het heel fijn vinden dat we binnen de school meer op een lijn zitten. Nu kost het regelmatig veel energie om een groep aan het werk te krijgen.”*

Op het domein leerlingbetrokkenheid vinden leerkrachten ook dat er schoolbreed meer aandacht mag komen voor de zelfverantwoordelijkheid van leerlingen. Hoewel scholen al inzetten op de rol van de leerling, ervaren leerkrachten dat dit nog niet altijd voldoende is ingebed in de dagelijkse praktijk:

*“Leerlingbetrokkenheid is niet optimaal. Kinderen missen vaak veel zelfverantwoordelijkheid. Ik heb het idee dat we daar schoolbreed iets mee moeten.”*

Leerkrachten geven hiernaast aan dat ze graag meer collegiaal contact willen. Om verder te groeien in hun self-efficacy zouden leerkrachten collega's willen observeren en door collega's geobserveerd willen worden (9). De behoefte aan observaties is vooral zichtbaar binnen het domein instructiestrategieën (6):

*“Kijken hoe andere leerkrachten het doen. Leren van elkaar. Door bij elkaar in de klas te kijken krijg ik concrete ideeën die ik direct kan toepassen.”*

*“Groepsbezoeken van stamgroepleiders onder elkaar. Om zo bij elkaar te kijken hoe we het doen, elkaar tips te geven maar ook ideeën op te doen.”*

Daarnaast willen leerkrachten ook meer tijd om te sparren met collega's (9), waarbij de behoefte met name zichtbaar is binnen het domein klassenmanagement (6):

*“[...] Ook het samen bespreken van lastige situaties met collega's zou helpend zijn. Dit zou mij meer toegerust laten voelen omdat ik dan concrete handvatten krijg om mijn klassenmanagement verder te versterken en met meer vertrouwen om te gaan met uitdagende momenten in de klas.”*

Als laatste geven leerkrachten op alle domeinen aan graag meer informatie te willen krijgen (17), waar wetenschappelijke kennis en kennis van experts of professionals onder vallen. Opvallend is dat geen leerkracht dit heeft genoemd als iets waar hun school mee bezig is (0). Leerkrachten geven aan dat zij veel zelf uitzoeken (11), maar dat zij behoefte hebben aan meer ondersteuning op dit gebied. Ze willen graag meer verdieping in specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen, in vakdidactiek en in verschillende instructiestrategieën:

*“Ik zou graag meer alternatieve instructiestrategieën willen leren. Dus dat daar meer aandacht aan wordt besteed.”*

Opvallend is dat bij leerlingbetrokkenheid de behoefte aan begeleiding vaak samenvalt met de behoefte aan informatie: leerkrachten geven aan dat zij hier meer kennis over willen en noemen hierbij vrijwel altijd dat zij ook deze vorm van begeleiding missen. Ze zijn op zoek naar kaders om de leerlingbetrokkenheid te versterken, waardoor ze niet alleen af hoeven te gaan op hun eigen gevoel. Dat laat zien dat leerkrachten behoefte hebben aan praktische, toepasbare voorbeelden, niet alleen aan theoretische kennis:

*“Wellicht zijn er handvatten die er nog meer voor kunnen zorgen dat ik meer toegerust ben op de betrokkenheid. Nu is het vooral mijn eigen draai en manier. Vanuit professionals lijkt het mij interessant meer handvatten te krijgen.”*

# CONCLUSIES

## Deelvraag 1: Wat houdt de pedagogische basis in?

Op basis van de resultaten uit het literatuuronderzoek kan worden geconcludeerd dat de pedagogische basis het pedagogisch handelen van leerkrachten omvat. Hieronder wordt het bieden van rust en duidelijkheid, het opbouwen van positieve relaties en het actief betrekken van leerlingen bij het leren verstaan<sup>1</sup>. Op deze manier vormt de pedagogische basis het fundament voor een veilig, voorspelbaar en stimulerend leerklimaat waarin leerlingen zich zowel cognitief als sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen<sup>2</sup>. Leerkrachten geven aan dat een gezamenlijke visie binnen de school bijdraagt aan rust en duidelijkheid, wat een belangrijk onderdeel is van de pedagogische basis.

## Deelvraag 2: Binnen welke domeinen van self-efficacy voelen leerkrachten zich meer of minder toegerust?

Uit de resultaten van de gesloten vragen blijkt dat leerkrachten binnen PROO zich over het algemeen het minst toegerust voelen binnen het domein leerlingbetrokkenheid en het meest toegerust voelen binnen het domein klassenmanagement. Dit in tegenstelling tot de literatuur, waarin wordt genoemd dat leerkrachten zich over het algemeen het minst toegerust voelen binnen klassenmanagement<sup>3</sup>. Dit verschil kan komen doordat verschillende onderzoeken verschillende meetinstrumenten hebben gebruikt voor het meten van de self-efficacy van leerkrachten. Naast de TSES, die in dit onderzoek gebruikt is, is er onder andere ook de Self-Efficacy in Behavior Management Scale (SEBM)<sup>4</sup>. Deze vragenlijsten richt zich vooral op in hoeverre leerkrachten oppositioneel en storend gedrag van hun leerlingen kunnen beheersen<sup>5</sup>, terwijl de TSES zich ook richt op het hanteren van routines en regels en afspraken binnen klassenmanagement<sup>6</sup>. Leerkrachten kunnen een ander beeld hebben van hun self-efficacy op de focus van de vragen in de SEBM, dan op de focus van de vragen van de TSES.

## Deelvraag 3: Waarom voelen leerkrachten zich in bepaalde mate toegerust?

Op de vraag waarom leerkrachten zich in bepaalde mate toegerust voelen, kan worden gesteld dat dit samenhangt met zowel praktijkervaring als de ondersteuning die zij vanuit school ontvangen en die zij zelf vormgeven<sup>7</sup>. Uit de resultaten blijkt allereerst dat leerkrachten die 0-2 jaar werkervaring hebben lager scoren op de domeinen van de TSES, dan leerkrachten met 3-10 jaar en 11-20 jaar werkervaring. Dit is in lijn met de literatuur, waarin is gevonden dat beginnende leerkrachten op alle drie de domeinen lager scoren dan leerkrachten die midden in hun carrière zitten<sup>8</sup>. Het observeren van collega's kan aan deze ervaring bijdragen, doordat leerkrachten concrete instructiestrategieën en manieren van klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid zien en hieruit inspiratie opdoen voor hun eigen onderwijspraktijk, waardoor zij vervolgens meer ervaring opdoen.

1. Khalfaoui et al., 2021

2. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024

3. Allouh et al., 2021; Duan et al., 2024; Arias Pastor et al., 2024; Kang et al., 2025

4. Main & Hammond, 2008

5. Özlü et al., 2026

6. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

7. Bandura, 1997

8. Klassen & Chiu, 2010

Daarnaast blijkt uit de literatuur dat de mate waarin leerkrachten zich toegerust voelen beïnvloed wordt door de ondersteuning die scholen bieden en leerkrachten voor zichzelf hanteren<sup>9</sup>. De vormen van ondersteuning die uit de vragenlijst binnen ieder domein naar voren komen zijn een gezamenlijke visie, studiedagen en sparren met collega's. Ook in de literatuur zijn dit belangrijke aspecten. Sociale ondersteuning, zowel in de vorm van sparren met collega's als in het bieden van een schoolbrede visie, is een belangrijke factor voor het ontwikkelen van zelfvertrouwen in het eigen handelen<sup>10</sup>.

Binnen het domein klassenmanagement zorgen leerkrachten er zelf voor dat ze zich goed voorbereiden, ze reflecteren op hun lessen en zorgen voor duidelijke routines, structuur en heldere gedragsregels. Ook speelt volgens zowel de vragenlijst als de wetenschappelijke literatuur het opdoen van ervaring hierin een belangrijke rol<sup>11</sup>.

Binnen het domein leerlingbetrokkenheid richten scholen zich, bovenop de vormen van ondersteuning die over ieder domein plaatsvindt, op het actief betrekken van leerlingen. Leerkrachten besteden binnen dit domein bewust aandacht aan de rol van de leerling en investeren gericht in de relatie met hun leerlingen. Daarnaast zijn zij actief bezig met het passend begeleiden van hun leerlingen, ondanks dat ze hier ook nog veel kennis over zouden willen opdoen.

Binnen het domein instructiestrategieën ondersteunen scholen door te werken met gedeelde instructiemodellen, waarbij vaak één model schoolbreed wordt gehanteerd. Dit draagt bij aan een consistente schoolpraktijk<sup>12</sup>. Leerkrachten geven hier zelf invulling aan door bij de voorbereiding van lessen bewust na te denken over welke instructiestrategieën passend zijn voor de leerlingen en door te variëren in werkvormen, om op die manier hun leerlingen passend te kunnen begeleiden.

#### **Deelvraag 4: Welke ondersteuning geven leerkrachten aan nodig te hebben om zich meer toegerust te voelen in het bieden van de pedagogische basis?**

In antwoord op deze deelvraag kan er door de resultaten van de open vragen worden geconcludeerd dat leerkrachten behoefte hebben aan vier vormen van ondersteuning: een gezamenlijke visie, het opdoen van kennis, het leren van en met collega's en meer begeleiding. Een gezamenlijke pedagogische visie binnen de school wordt al binnen veel scholen gerealiseerd en leerkrachten geven aan dat dit voor hen werkt, maar dat ze deze gezamenlijke visie nog beter gerealiseerd willen hebben. Zij geven aan dat dit zorgt voor rust binnen de school, bij het team en bij de leerlingen. Daarnaast geven leerkrachten aan meer kennis op te willen doen over verschillende didactiek, het betrekken van leerlingen en het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dat leerkrachten juist op dit gebied behoefte hebben aan meer kennis is niet verrassend, aangezien blijkt dat zij zich binnen het domein leerlingbetrokkenheid het minst toegerust voelen (zie conclusie deelvraag 2).

9. Darling-Hammond et al., 2017; Timperley et al., 2007

10. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

11. Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016

12. DuFour & Eaker, 1998

Deze thema's komen ook terug in het leren van en met collega's. Leerkrachten vinden het fijn om te kunnen sparren met collega's over hoe zij specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen aanpakken, welke soorten didactiek zij gebruiken en hoe ze hun leerlingen betrekken bij de les. Daarnaast zouden ze het fijn vinden dit in actie te kunnen zien tijdens een collegiale observatie, om op die manier inspiratie op te kunnen doen voor hun eigen onderwijspraktijk. Als laatste is er de behoefte bij leerkrachten aan meer begeleiding. Leerkrachten hebben hierbij vooral behoefte aan meer handen in de klas die bijvoorbeeld kunnen helpen met een extra instructie of bij leerlingen met meer ondersteuningsbehoeften. Bovenstaande ondersteuningsbehoeften van leerkrachten hebben geleid tot vier adviezen die in het volgende hoofdstuk worden besproken en onderbouwd. In deze adviezen komt de vraag naar meer begeleiding niet terug, omdat de behoefte aan meer handen in de klas niet overeenkomt met de onderzoeksvraag vanuit stichting PROO, die gericht was op het zelfstandig bieden van de pedagogische basis.

### **Conclusie**

Al met al kan er worden geconcludeerd dat leerkrachten binnen PROO het hoogst scoren op het gebied van klassenmanagement, gevolgd door instructiestrategieën. Het laagst scoren de leerkrachten op het domein leerlingbetrokkenheid. De ondersteuning die leerkrachten voornamelijk aangeven nodig te hebben om zelfstandig de pedagogische basis te bieden is het hebben van een gezamenlijke visie binnen de school, het kunnen sparren met en observeren van collega's, het opdoen van meer kennis en het krijgen van meer begeleiding.

### **Beperkingen van het onderzoek:**

Dit onderzoek kende ook enkele beperkingen.

Ten eerste is in dit onderzoek gebruikgemaakt van zelfrapportage via een vragenlijst. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat participanten hun eigen handelen anders hebben ingeschat dan in de praktijk het geval is. Zelfrapportage vormt echter een passende en gangbare methode om dit construct te meten, omdat self-efficacy per definitie betrekking heeft op overtuigingen over het eigen handelen (Bandura, 1997).

Verder is de vragenlijst één keer afgenomen, waardoor de resultaten slechts een momentopname zijn. Hierdoor kunnen er geen uitspraken worden gedaan over veranderingen in self-efficacy over tijd. Daarnaast kunnen de resultaten hierdoor beïnvloed zijn door werkdruk of de gemoedstoestand van de leerkracht.

Tot slot heeft niet iedere school die een uitnodiging heeft gekregen voor dit onderzoek ook daadwerkelijk deelgenomen. Er zijn ook scholen waarbij er minder dan 5 leerkrachten hebben deelgenomen. Hierdoor is het lastig om de resultaten te generaliseren naar de gehele populatie binnen PROO.

# ADVIEZEN

Uit de resultaten van de literatuur en het onderzoek zijn de volgende adviezen gekomen:

## **1. Een gezamenlijke pedagogische visie binnen de school kan zorgen voor rust binnen de school, het team en bij de leerlingen**

Uit de resultaten blijkt dat verschillende leerkrachten aangeven dat een duidelijke gezamenlijke visie binnen de school helpend is voor hun pedagogisch handelen. Leerkrachten die op scholen werken waar duidelijke afspraken en een gezamenlijke pedagogische visie aanwezig zijn, ervaren dit als ondersteunend in hun dagelijkse praktijk. Uit deelvraag 4 blijkt namelijk dat leerkrachten ervaren dat een gezamenlijke pedagogische visie zorgt voor rust binnen de school, bij het team en bij de leerlingen. Dezelfde leerkrachten die aangeven dat een gezamenlijke pedagogische visie voor hen werkt, geven daarentegen ook aan dat zij hier nog meer behoefte aan hebben.

Deze behoefte aan een gezamenlijke visie sluit aan bij inzichten uit eerder onderzoek<sup>1</sup>. Binnen dit onderzoek wordt benadrukt dat samenwerking, gedeelde doelen en gezamenlijke afspraken bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs en aan een consistente onderwijspraktijk. Daarnaast laten studies naar teacher self-efficacy zien dat sociale ondersteuning en een gedeelde schoolcultuur belangrijke factoren zijn voor het ontwikkelen van vertrouwen in het eigen pedagogisch handelen<sup>2</sup>. Wanneer leerkrachten weten dat collega's vanuit dezelfde visie werken, kan dit bijdragen aan meer voorspelbaarheid en een sterker gevoel van professionele zekerheid bij de leerkrachten.

Op basis hiervan wordt scholen geadviseerd om samen met het team een duidelijke pedagogische visie te formuleren en deze te vertalen naar concrete afspraken en routines in de dagelijkse onderwijspraktijk. Deze concrete afspraken en routines kunnen worden vastgelegd in bijvoorbeeld een kwaliteitskaart.

## **Advies**

Formuleer een duidelijke, schoolbrede pedagogische visie.

Let hierbij op concrete afspraken en routines.

Handhaaf de visie met het gehele team.



1. DuFour & Eaker, 1998

2. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

## Advies

Focus als school op professionalisering rondom het pedagogisch handelen.

Organiseer bijvoorbeeld studiedagen, workshops van externe experts of gerichte scholings-trajecten.



## 2. Behoeftte aan meer kennis van experts en professionals

Naast de behoefte aan een gemeenschappelijke visie, geven meerdere leerkrachten aan behoefte te hebben aan meer kennis en praktische handvatten rondom pedagogisch handelen. Voor de praktische handvatten hebben leerkrachten vooral behoefte aan tips voor: het gebruik van verschillende didactiek, het betrekken van hun leerlingen en het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze behoeftes zijn met name gericht op het domein leerlingbetrokkenheid, wat ook het domein is waarin leerkrachten zich het minst toegerust voelen (zie conclusie deelvraag 2). Leerkrachten die, naar hun mening, genoeg kennis krijgen, geven aan dat ze dit waardevol vinden. Deze behoefte heeft zowel betrekking op wetenschappelijke kennis van experts als op kennisuitwisseling binnen de school zelf. Denk hierbij aan vormen als studiedagen, lezingen van professionals en externe scholing, maar ook aan intervisiemomenten, collegiale consultatie en het uitwisselen van ervaringen binnen bouw- of teamoverleggen.

Het vergroten van kennis en vaardigheden kan bijdragen aan het versterken van de self-efficacy van leerkrachten. Volgens Bandura<sup>3</sup> kan self-efficacy worden versterkt wanneer professionals nieuwe vaardigheden ontwikkelen en succeservaringen opdoen bij het toepassen daarvan in de praktijk, zogenaemde *mastery experiences*.

Professionalisering kan leerkrachten daarom ondersteunen bij het ontwikkelen van effectiever pedagogisch handelen. Professionele ontwikkeling speelt een belangrijke rol in het vergroten van het gevoel van competentie van leerkrachten<sup>4</sup>. Wanneer leerkrachten beschikken over meer kennis over de domeinen, voelen zij zich beter toegerust om leerlingen te ondersteunen en adequaat te reageren op situaties in de klas.

Op basis hiervan wordt scholen geadviseerd om structureel in te zetten op professionalisering rondom het pedagogisch handelen, bijvoorbeeld door middel van studiedagen, workshops van externe experts of gerichte scholingstrajecten, maar ook door interne kennisuitwisseling te stimuleren, zoals lesbezoeken bij collega's, intervisiemomenten en het analyseren van leerlingcasussen binnen het team.

3. Bandura, 1997

4. Tschannen-Moran & Hoy, 2001

### 3. Observeren van en geobserveerd worden door collega's: inspiratie en kennis vergaren

Uit de resultaten blijkt bovendien dat leerkrachten ook behoefte hebben aan het observeren van collega's. Door lessen van collega's te observeren kunnen leerkrachten nieuwe manieren van instructie zien en inspiratie opdoen voor hun eigen onderwijspraktijk. De conclusie van deelvraag 3 laat zien dat praktijkervaring van invloed is op hoe toegerust leerkrachten zich voelen. Door inspiratie van collega's in de eigen praktijk toe te passen, bouwen zij meer ervaring op, waardoor zij zich meer toegerust kunnen voelen.

Het observeren van collega's kan een belangrijke rol spelen in professionele ontwikkeling. Het observeren van anderen die succesvol gedrag laten zien, ook wel *vicarious experiences* genoemd, wordt beschreven als een belangrijke bron van self-efficacy<sup>5</sup>. Wanneer leerkrachten zien hoe collega's effectief omgaan met instructie of klassenmanagement, kan dit bijdragen aan hun vertrouwen in het eigen handelen. Daarnaast kan de positieve feedback die de leerkracht van de collega na de observatie ontvangt er ook voor zorgen dat de self-efficacy wordt verhoogd, dit wordt *social persuasion* genoemd<sup>6</sup>. Ook binnen professionele contexten wordt collegiale observatie gezien als een effectieve manier om kennis en ervaringen binnen een team te delen<sup>7</sup>.

Op basis hiervan wordt scholen geadviseerd om collegiale observaties te stimuleren, bijvoorbeeld door middel van lesbezoeken, intervisie of andere vormen. Uit eerder onderzoek blijkt dat dergelijke vormen van professionele samenwerking vooral effectief zijn wanneer er sprake is van een veilige en open cultuur, duidelijke doelen en een niet-beoordelend karakter<sup>8</sup>. Daarnaast is het van belang dat deze activiteiten structureel worden ingebed en dat er tijd voor wordt vrijgemaakt vanuit de directie.

## Advies

Stimuleer collegiale observaties.

Focus bij observaties op instructie-strategieën.



5. Bandura, 1997

6. Luong, 2025

7. DuFour & Eaker, 1998

8. Hattie, 2009; Timperley, 2011

## Advies

Creëer structurele momenten waarin leerkrachten met elkaar kunnen sparren.



### 4. Uitwisseling met collega's: behouden en invoeren

Tot slot blijkt uit de resultaten dat leerkrachten het sparren met collega's als zeer waardevol ervaren. Het bespreken van praktijksituaties met collega's helpt leerkrachten om nieuwe perspectieven te krijgen en gezamenlijk oplossingen te zoeken voor pedagogische vraagstukken, met name rondom het inspelen op specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen, didactische aanpakken van collega's en de manieren waarop ze leerlingen betrekken bij de les. Deze vraagstukken hebben vooral betrekking op het domein leerlingbetrokkenheid: uit het onderzoek blijkt ook dat leerkrachten zich hier het minst toegerust in voelen (zie conclusie deelvraag 2).

Samenwerking en collegiale ondersteuning spelen een belangrijke rol bij het ontwikkelen van teacher self-efficacy. Wanneer leerkrachten ervaringen delen en elkaar ondersteunen, kan dit bijdragen aan een sterker gevoel van competentie in het pedagogisch handelen<sup>9</sup>. Daarnaast benadrukt onderzoek naar schoolcontexten dat samenwerking tussen leerkrachten een belangrijk kenmerk is van effectieve scholing<sup>10</sup>.

Op basis hiervan wordt scholen geadviseerd om structurele momenten te creëren waarin leerkrachten met elkaar kunnen sparren over hun onderwijspraktijk, bijvoorbeeld tijdens team-overleggen, intervisie of andere vormen van professionele samenwerking.

9. Tschannen-Moran en Hoy, 2001

10. DuFour & Eaker, 1998

# LITERATUURLIJST

- Allouh, A. M., Qadhi, S. M., Hasan, M. A., & Du, X. (2021). Teachers' self-efficacy and online teaching during COVID-19 pandemic in Qatari governmental schools. <http://dx.doi.org/10.26803/IJLTER.20.11.2>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J., & González-Santos, J. (2024). Analysis of teacher self-efficacy and its impact on sustainable well-being at work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 563. <https://doi.org/10.3390/bs14070563>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M., Learning Policy Institute, Danny Espinoza, S. D. Bechtel, Jr. Foundation, & Sandler Foundation. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 43. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2>
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service (ISBN 1-879639-6-2).
- Finch, J. E., Akhavein, K., Patwardhan, I., & Clark, C. A. (2023). Teachers' self-efficacy and perceptions of school climate are uniquely associated with students' externalizing and internalizing behavior problems. *Journal Of Applied Developmental Psychology*, 85, 101512. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101512>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Inspectie van het onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs2023/Staat+van+het+Onderwijs+2023.pdf>
- Kang, M. A., Cavanagh, M., Zhang, J., & Chutiyaami, M. (2025). The association between teacher self-efficacy and student academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 100701. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100701>
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49, 71–81 <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

- Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational research review*, 12, 59-76.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported self efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2026, 5 februari). *Inclusief onderwijs in 2035*. Inclusief Onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/inclusief-onderwijs-in-2035>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Doelen passend onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Özlü, A. K., Doğan, Ö., & Afşin, R. Ş. (2026). Self-efficacy scale in behavior management: Validity and reliability study in a Turkish sample. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 12(1), 1-15.  
<https://doi.org/10.24289/ijsser.1848124>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & University of Rochester. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. In American Psychological Association, *American Psychologist* (Vols. 55-55, pp. 68-78). [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf)
- Ryan, M., & Hendry, G. D. (2023). Sources of teacher efficacy in teaching reading: success, sharing, and support. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00016-0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.  
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I., (2007) *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration wellington*, New Zealand: Ministry of Education <http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783-805.  
[https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1)
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21(1), 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

# BIJLAGEN

## Bijlage A.

### Codeerschema.

Vorm	Code	Definitie	Wanneer gebruik je de code?
	LV	Lesmateriaal vernieuwen	Bij uitspraken over nieuwe methodes en nieuw materiaal.
	SC	Sparren met collega's	Op een ongepland moment sparren met collega's. Bijvoorbeeld: even overleggen op de gang of lerarenkamer.
	B	Begeleiding	Meer begeleiding van <u>IB'er</u> , schoolleiding of professional.  Bij overlap tussen MB en BI mogen beide aangekruist worden.
	CO	Collega's observeren	Niet alleen zelf geobserveerd worden, maar ook zelf bij andere collega's observeren. Hieronder valt ook feedback krijgen van elkaar, zoals bijvoorbeeld tijdens lesbezoeken.
	S	Studiedagen	Meer studiedagen, trainingen, cursussen, workshops, etc. Hieronder valt ook overleggen met collega's op geplande momenten, zoals intervisie.  Bij opleidingen/cursussen: alleen MS als dit binnen of vanuit de school is. Eigen master telt bijvoorbeeld niet.
	GV	Gezamenlijke visie	Binnen de gehele school dezelfde visie.
	LAB	Leerlingen actief betrekken	Mening van leerlingen over alles binnen school. Leerlingen actief betrekken bij beslissingen die gemaakt worden, zowel binnen de klas als binnen de school.  Bij overlap tussen LAB en ROL mogen beide aangekruist worden.
	OU	Oudercontact	Nauw contact met ouders. Elke vorm van ouderlijk contact.
	BL	Behoeften van leerling	Waar <b>leerlingen</b> behoefte aan hebben (dus niet de leerkracht).
	VB	Vorbereiding	Vorbereiding van lessen en ook tijd krijgen om voor te kunnen bereiden.
	ZR	Zelfreflectie	Wanneer de <b>leerkracht</b> reflecteert op eigen handelen (dus niet zelfreflectie uitgevoerd door de leerling)

Inhoud	GM	Gedragmanagement	Verwachtingen uitspreken, consequent handelen.
	RA	Regels en afspraken	Regels en afspraken, schoolbreed, maar ook in de eigen klas.  Voor de codes RA en RS: uitspraak van de leerkracht hoort alleen bij RS als het niet gecodeerd is bij RA.
	RS	Routine en structuur	Normen/standaarden in de klas en school. Aspecten die structureel terugkomen (routine).
	ROL	Rol van de leerling	Leerlingen betrekken bij eigen leerproces en dus de verantwoordelijkheid bij leerlingen leggen.  Bij overlap tussen LAB en ROL mogen beide aangekruist worden.
	REL	Relatie met de leerling	Contact met leerlingen. Gesprekken zowel formeel als informeel. Veilige relatie/sfeer in de klas en met leerlingen persoonlijk.
	PB	Passend begeleiden	Kennis over leerlingen hebben en op de hoogte zijn van wat er in de klas speelt. Uitspraken over hoe er wordt gehandeld naar verschillende niveaus/behoefes.
	BI	Behoeft aan informatie	Wetenschappelijke kennis/kennis van experts en professionals.  Bij opleidingen/cursussen: alleen BI als het een opleiding buiten de school is (bijvoorbeeld een eigen master).  Bij overlap tussen MB en BI mogen beide aangekruist worden.
	WI	Werkvormen inzetten	Verschillende en nieuwe werkvormen inzetten. Ook het afwisselen en uitproberen van werkvormen.
	SV	Sociale vaardigheden	Gouden weken en elke methode/programma/interventie die genoemd wordt wat betreft sociale vaardigheden.
	WS	Waardering en steun	Bevestiging, complimenten en vertrouwen krijgen van collega's en directie.
	E	Ervaring	Meer ervaring <b>voor de klas</b> . Dus niet een extra opleiding/cursus, dat hoort bij de code MS.
IM	Instructiemodellen	Alle soorten instructiemodellen, zoals EDI en IGDI. Alleen bij specifieke modellen, anders WI.	

## **Bijlage B.**

Vragenlijst.

### **Informatiebrief:**

Beste leerkracht,

Studenten van de Academische Pabo doen, in samenwerking met uw school, onderzoek naar de pedagogische basisondersteuning in de klas. Het doel is om inzicht te krijgen in welke ondersteuning leerkrachten nodig hebben om zelfstandig aan hun klas deze pedagogische basis te kunnen bieden. Met deze brief leggen we u uit wat er in dit onderzoek gaat gebeuren. Die informatie kunt u gebruiken om te besluiten of u deel wilt nemen aan het onderzoek.

### **Waar gaat dit onderzoek over?**

In dit onderzoek staat u als leerkracht centraal. Wij zijn benieuwd naar zowel uw kwaliteiten als de uitdagingen die u ervaart in het bieden van de pedagogische basis, waarin klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en het aanbieden van instructiestrategieën centraal staan, en welke ondersteuning u graag zou ontvangen.

### **Wat vragen wij van u?**

Wij vragen u een vragenlijst in te vullen over het bieden van de pedagogische basis en uw ervaringen op dit gebied. Het invullen duurt maximaal 20 minuten. Deze vragenlijst bestaat uit 24 gesloten en 9 open vragen.

### **Vrijwilligheid en vertrouwelijkheid**

Deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig en vrijblijvend. Het is op elk moment mogelijk te stoppen. Daar hoeft geen reden voor gegeven te worden. Het heeft ook geen nadelige gevolgen. Alle gegevens worden vertrouwelijk verwerkt. Dit betekent dat gegevens die tot u te herleiden zijn niet met derden worden gedeeld (zoals bijvoorbeeld de directie van uw school). Ook worden uw persoonsgegevens en de onderzoeksgegevens met een wachtwoord beveiligd en niet op dezelfde plaats bewaard. De onderzoeksgegevens worden 2 jaar na afloop van het onderzoek vernietigd.

### **Vragen?**

Mocht u vragen hebben vóór, tijdens of na het onderzoek, kunt u altijd contact opnemen met ons, [acpa2526.bp1@fsw.leidenuniv.nl](mailto:acpa2526.bp1@fsw.leidenuniv.nl), of met de docent van het onderzoek Hinke Endedijk, [h.m.endedijk@fsw.leidenuniv.nl](mailto:h.m.endedijk@fsw.leidenuniv.nl). U kunt ook contact opnemen met een niet bij het onderzoek betrokken onderzoeker van de Universiteit Leiden via [contactpuntparticipanten@fsw.leidenuniv.nl](mailto:contactpuntparticipanten@fsw.leidenuniv.nl).

Anouk de Wit, Jaime Pollet, Marije Tiemersma, Mijke Neeleman en Tess Groenewegen  
Instituut Pedagogische Wetenschappen  
Universiteit Leiden  
E-mail: [acpa2526.bp1@fsw.leidenuniv.nl](mailto:acpa2526.bp1@fsw.leidenuniv.nl)

### **Toestemming:**

Ik ben gevraagd om toestemming te geven voor deelname aan het onderzoek:  
Pedagogische basisondersteuning: kwaliteiten, uitdagingen en  
ondersteuningsbehoeften van leerkrachten

Door op de pijl te klikken, verklaar ik dat: ik naar tevredenheid over het onderzoek ben geïnformeerd; ik de schriftelijke informatie goed heb gelezen; ik vragen heb kunnen stellen, en dat deze vragen naar tevredenheid zijn beantwoord; ik goed over deelname aan het onderzoek heb kunnen nadenken; ik weet dat ik het recht heeft om mijn toestemming voor dit onderzoek op ieder moment weer in te trekken, zonder daar een reden voor op te geven, en zonder dat dat nadelige gevolgen zal hebben; ik weet dat alle gegevens vertrouwelijk worden verwerkt, veilig worden opgeslagen en 2 jaar na afloop van het onderzoek worden vernietigd. ik geheel vrijwillig toestemming geef voor deelname aan dit onderzoek

Door op de pijl te klikken, geef ik toestemming voor deelname aan dit onderzoek.

Wij willen u eerst wat achtergrondvragen stellen.

**Op welke school bent u werkzaam als leerkracht?**

- Openbare basisschool Anne Frank
- Openbare basisschool De Arcade
- Montessorischool Apollo
- Openbare Jenaplanschool De Dukdalf
- Openbare basisschool Leimundo
- Openbare basisschool De Lorentzschool
- Openbare basisschool Lucas van Leyden (De Vliet)
- Openbare basisschool Lucas van Leyden (De Steeg)
- De Brede School Merenwijk
- Openbare basisschool De Morskring
- Openbare basisschool Kwintijn
- Openbare basisschool De Pionier
- Openbare school De Stevenshof
- Openbare basisschool De Viersprong
- Openbare basisschool Woutertje Pieterse
- Openbare Jenaplanschool De Hasselbraam
- Openbare basisschool De Hobbit
- Openbare basisschool Koningin Juliana School
- Openbare basisschool Prins Willem-Alexander school
- Andere functie binnen het onderwijs

**In welke bouw(en) werkt u? Meerdere antwoorden toegestaan.**

- Onderbouw
- Middenbouw
- Bovenbouw

**Hoeveel jaren bent u als leerkracht werkzaam in het onderwijs?**

- 0-2 jaar
- 3-10 jaar
- 11-20 jaar
- 21+ jaar

**TSES:**

De volgende 24 meerkeuze vragen gaan over het bieden van de pedagogische basis en uw ervaringen op dit gebied. Geef aan in welke mate de genoemde stelling op u van toepassing is door het hokje aan te klikken die u het beste vindt passen bij de vraag.

**Hoe goed lukt het u om tot de meest moeilijke leerling toch door te dringen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om uw leerlingen te helpen om kritisch te denken?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om in de klas controle te houden over storend gedrag?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om leerlingen te motiveren die weinig interesse hebben in het schoolwerk?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**In welke mate lukt het u om uw verwachtingen omtrent leerlinggedrag duidelijk te maken?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om leerlingen te helpen geloven dat zij in staat zijn om goed te presteren op school?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om antwoord te geven op moeilijke vragen van uw leerlingen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om routines op te zetten zodat uw activiteiten in de klas soepel verlopen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om uw leerlingen te helpen om de waarde van leren in te zien?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om in te schatten of uw leerlingen begrijpen wat u heeft uitgelegd?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**In welke mate lukt het u om goede vragen en opdrachten te maken voor uw leerlingen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om de creativiteit van uw leerlingen te stimuleren?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om uw leerlingen de regels in de klas te laten volgen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om het begrip te vergroten van een leerling die niet kan meekomen in de klas?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om een leerling te kalmeren die storend en luid gedrag vertoont?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om uw geheel aan klassenmanagement tot stand te brengen voor elke groep leerlingen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om uw lessen aan te passen aan het individuele niveau van uw leerlingen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om verschillende beoordelingsstrategieën toe te passen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om te voorkomen dat een paar leerlingen de les verstoren?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**In welke mate lukt het u om een alternatieve uitleg of voorbeeld te geven aan leerlingen die iets niet snappen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om te reageren op leerlingen die u uitdagen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed kunt u gezinnen assisteren om hun kinderen te helpen het goed te doen op school?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om alternatieve onderwijsstrategieën te implementeren in uw klas?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

**Hoe goed lukt het u om passende uitdaging te bieden aan zeer sterke leerlingen?**

- Helemaal niet
- Niet
- Meer niet dan wel
- Gemiddeld
- Meer wel dan niet
- Wel
- Helemaal wel

### **Open vragen:**

De laatste 9 vragen zijn open vragen en gaan over de mate waarin u zich toegerust voelt binnen de drie domeinen van de pedagogische basis: klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid en instructiestrategieën. Onder 'toegerust' verstaan wij uw vertrouwen in uw eigen bekwaamheid om specifieke taken succesvol uit te voeren.

### **Klassenmanagement**

De volgende drie vragen gaan over de mate waarin u zich **toegerust** voelt op het gebied van **klassenmanagement**.

Onder 'toegerust' verstaan wij uw vertrouwen in uw eigen bekwaamheid om specifieke taken succesvol uit te voeren.

Onder 'klassenmanagement' verstaan wij het volgende: de maatregelen en strategieën die u inzet om een leeromgeving te creëren en te behouden waarin leerlingen optimaal kunnen leren en werken, en die bevorderlijk is voor het leerproces van zijn/haar leerlingen.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze zich toegerust voelen op het gebied van klassenmanagement. We zijn nu benieuwd **waarom** u zich in een bepaalde mate toegerust voelt.

Wat heeft uw **school** (collega's, schoolleiding) gedaan waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van klassenmanagement? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt op het gebied van klassenmanagement.

---

---

---

---

---

Wat doet u **zelf** waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van klassenmanagement? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt.

---

---

---

---

---

Welke **ondersteuning zou u helpen** om u meer toegerust te voelen? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust zou voelen op het gebied van klassenmanagement.

---

---

---

---

---

## Leerlingbetrokkenheid

De volgende drie vragen gaan over de mate waarin u zich **toegerust** voelt op het gebied van **leerlingbetrokkenheid**. Onder 'toegerust' verstaan wij uw vertrouwen in uw eigen bekwaamheid om specifieke taken succesvol uit te voeren.

Onder 'leerlingbetrokkenheid' verstaan wij het volgende: de mate waarin leerlingen zowel actief als emotioneel en cognitief betrokken zijn bij hun leerproces.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze zich toegerust voelen bij het betrekken van hun leerlingen. We zijn nu benieuwd **waarom** u zich in een bepaalde mate toegerust voelt.

Wat heeft uw **school** (collega's, schoolleiding) gedaan waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van leerlingbetrokkenheid? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt op het gebied van leerlingbetrokkenheid.

---

---

---

---

---

Wat doet u **zelf** waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van leerlingbetrokkenheid? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt.

---

---

---

---

---

Welke **ondersteuning zou u helpen** om u meer toegerust te voelen? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust zou voelen op het gebied van leerlingbetrokkenheid.

---

---

---

---

---

## Instructiestrategieën

De volgende drie vragen gaan over de mate waarin u zich **toegerust** voelt op het gebied van **instructiestrategieën**. Onder 'toegerust' verstaan wij uw vertrouwen in uw eigen bekwaamheid om specifieke taken succesvol uit te voeren.

Onder 'instructiestrategieën' verstaan wij het volgende: doelgerichte, didactische aanpakken die u inzet om het leren van leerlingen te ondersteunen, sturen en bevorderen.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze zich toegerust voelen bij het inzetten van instructiestrategieën. We zijn nu benieuwd **waarom** u zich in een bepaalde mate toegerust voelt.

Wat heeft uw **school** (collega's, schoolleiding) gedaan waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van instructiestrategieën? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt op het gebied van instructiestrategieën.

---

---

---

---

---

Wat doet u **zelf** waardoor u zich meer toegerust voelt op het gebied van instructiestrategieën? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust voelt.

---

---

---

---

---

Welke **ondersteuning zou u helpen** om u meer toegerust te voelen? **Leg uit waarom** u zich hierdoor meer toegerust zou voelen op het gebied van instructiestrategieën.

---

---

---

---

---

# Bijlage C. Infographic.

