

## **De uitdaging van een complexe diversiteit**

Moeilijk leerlinggedrag, handelingsverlegenheid en emotionele uitputting bij leerkrachten in het speciaal (basis)onderwijs

## **The challenge of a complex diversity**

Difficult student behavior, teachers' sense of inefficacy and emotional exhaustion in primary special education

Femke van den Brink & Nouchka T. Tick

### **Samenvatting**

Sinds de invoering van passend onderwijs zien leerkrachten op scholen voor speciaal basisonderwijs (SBO) en cluster 4 scholen voor speciaal onderwijs (SO) vaker complex en moeilijk leerlinggedrag. Dit is niet alleen zorgelijk met oog op de ontwikkeling van leerlingen, maar ook vanwege de toenemende druk op leerkrachten en het risico op burn-out klachten. Om leerkrachten goed te kunnen ondersteunen, is het belangrijk een beeld te krijgen van het gedrag dat zij in de huidige onderwijspraktijk zien en hoe vaardig zij zich voelen om daarmee om te gaan. In deze studie hebben we middels een online-vragenlijstonderzoek in kaart gebracht in hoeverre S(B)O leerkrachten ( $N=355$ ) te maken krijgen met diverse vormen van moeilijk leerlinggedrag in de klas en hoe vaak zij zich daarbij handelingsverlegen voelen. Ook onderzochten we hoe deze zaken samenhangen met emotionele uitputting (i.e. het kernelement van een burn-out) bij leerkrachten. We vonden dat de meeste leerkrachten geregeld tot zeer vaak geconfronteerd worden met diverse vormen van externaliserend gedrag, internaliserend gedrag en met een negatieve houding van leerlingen ten aanzien van schoolwerk. Dit geldt het sterkst voor SO-leerkrachten. Hoewel leerkrachten zich overwegend vaardig voelen in de omgang met alle vormen van moeilijk leerlinggedrag, roept dit bij de meesten soms gevoelens van handelingsverlegenheid op. Leerkrachten die vaker externaliserend leerlinggedrag zien, hebben, mede doordat zij daar vaker handelingsverlegenheid bij voelen, meer last van emotionele uitputting. Voor internaliserend gedrag en een negatieve houding ten aanzien van schoolwerk vonden we dit specifieke verband niet. Deze bevindingen laten zien dat S(B)O-leerkrachten voor de uitdaging van een complexe diversiteit staan, die niet zonder risico is voor hun beroepsmatig welzijn. Interventies die deze leerkrachten kunnen ondersteunen in het omgaan met in het bijzonder externaliserend leerlinggedrag, kunnen bijdragen aan een betere (beroepsmatige) gezondheid van deze leerkrachten en daarmee aan de continuïteit en kwaliteit van het onderwijsleerproces van veelal kwetsbare S(B)O leerlingen.

Sleutelwoorden: speciaal (basis)onderwijs, leerkrachten, moeilijk leerlinggedrag, handelingsverlegenheid, emotionele uitputting

## **ABSTRACT**

Since the adoption of the act on “passend onderwijs”, i.e., a law for more inclusive education, special education teachers (i.e. “speciaal basisonderwijs” [special primary education] and “speciaal onderwijs cluster 4” [special education cluster 4]) teachers experience an increase in complex and difficult student behavior. This is worrying, considering the development of these children as well as the risk of burnout in teachers. In order to support teachers, it is important to explore the student behaviors that teachers’ face nowadays and how competent they feel in dealing with this behavior. In the current study, we explored the frequency of difficult student behaviors that teachers are exposed to in their classrooms and the degree to which they feel inefficacious in handling these behaviors. We also investigated if these behaviors and feelings are related to teachers’ emotional exhaustion (i.e., the key element of burnout). We found that most special education teachers, especially the special education ‘cluster 4’ teachers, are frequently confronted with various types of externalizing behaviors, internalizing behaviors and negative school attitudes. Despite that special education teachers generally feel able to handle these behaviors, most of them sometimes experience feelings of inefficacy. We found that teachers who report more frequent externalizing student behavior experience more emotional exhaustion, which is partly due to more feelings of inefficacy while handling these behaviors. With respect to internalizing behaviors and negative school attitudes, we did not find such a relationship. These findings implicate that special education teachers are faced with the challenge of a complex diversity, which is not without risk for their professional well-being. Interventions focusing on supporting them in dealing with externalizing behaviors in particular may be helpful in improving their health and subsequently the continuity and quality of the education provided to the vulnerable special education students.

Keywords: special education, teachers, difficult student behavior, sense of inefficacy, emotional exhaustion

### Over de auteurs

Dr. Femke van den Brink is universitair docent bij de afdeling Klinische Psychologie van de Universiteit Utrecht en beleidsmedewerker bij Samenwerkingsverband V(S)O Eemland.

Email: f.vandenbrink@uu.nl. Dr. Nouchka Tick is universitair hoofddocent bij de afdeling Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht. Email: n.t.tick@uu.nl.

### About the authors

Dr. Femke van den Brink is assistant professor at the Department of Clinical Psychology at Utrecht University and policy officer at Samenwerkingsverband V(S)O Eemland. Email: F.vandenBrink@uu.nl.

Dr. Nouchka Tick is associate professor at the Department of Developmental Psychology at Utrecht University. Email: n.t.tick@uu.nl.

## **INLEIDING**

Ongeveer 4,5% (> 65,000) van de Nederlandse kinderen in de basisschoolleeftijd volgt onderwijs in een gespecialiseerde onderwijssetting, omdat de reguliere scholen onvoldoende in staat zijn om de randvoorwaarden en leeromgeving te bieden die deze kinderen nodig hebben om tot leren te komen. Meer dan de helft van deze kinderen bezoekt een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) vanwege onderwijsbehoeften die voortvloeien uit leerproblemen, opvoedingsmoeilijkheden en/of gedragsproblemen (DUO, 2019). Op SBO-scholen zijn de klassen kleiner dan op reguliere<sup>1</sup> basisscholen en is meer specialistische kennis aanwezig. Van de basisschoolleerlingen die onderwijs volgen in een gespecialiseerde onderwijssetting anders dan het SBO, gaat een groot deel (37%) naar een cluster 4<sup>2</sup> school (DUO, 2019). Cluster 4 scholen voor speciaal onderwijs (SO-scholen) zijn er voor leerlingen met psychiatrische- en/of ernstige gedragsproblematiek en leer- en ondersteuningsbehoeften waarin niet voorzien kan worden op een reguliere basisschool of SBO-school. Op deze SO-scholen wordt veelal in nog kleinere klassen gewerkt dan in het SBO met meer mogelijkheden voor specialistische en intensieve ondersteuning. Hoewel cluster 4 SO-leerlingen vaak meer en zwaardere problematiek hebben dan SBO-leerlingen, zijn leerlingen in beider onderwijssettings door hun leer-, sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen kwetsbaar voor negatieve gevolgen, zoals verminderde schoolprestaties, voortijdige schooluitval en psychiatrische stoornissen op latere leeftijd (Cannon, Coughlan, Clarke, Harley & Kelleher, 2013; Valdez, Lambert & Ialongo, 2011). Extra ondersteuning is voor de ontwikkeling en toekomst van deze leerlingen dan ook van groot belang.

### **Toename van S(B)O leerlingen met gedragsproblemen**

Met de invoering van de Wet Passend Onderwijs in 2014 was de verwachting dat de leerlingaantallen in het S(B)O zouden dalen. Vanuit het uitgangspunt 'regulier waar het kan, speciaal waar het moet' en de ambitie om tot inclusiever onderwijs te komen, is het streven om leerlingen met extra leer- en ondersteuningsbehoeften zoveel als mogelijk binnen het regulier onderwijs te houden. Recente cijfers in een brief van minister Slob aan de Tweede Kamer laten echter zien dat na een eerste daling het aantal leerlingen in het S(B)O de afgelopen jaren weer is toegenomen (Kamerbrief, 2020). Ook blijkt uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2019) dat een overgrote meerderheid van zowel de SBO- als de SO-scholen aangeeft de leerlingpopulatie te zien veranderen, en vaker complexe gedragsproblemen te signaleren. Onderzoeksgegevens ondersteunen een toename van deze problematiek bij SBO-leerlingen (Koopman & Ledoux, 2018). Voor SO-leerlingen zijn hierover geen gegevens (De Boer, 2020), hoewel ook vanuit de SO-praktijk sterke signalen zijn van een toename van gedragsproblemen bij leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Dergelijke ontwikkelingen zijn niet alleen zorgelijk met het oog op de ontwikkeling van deze groep kinderen, maar ook gezien de toenemende druk die hierdoor op leerkrachten ontstaat.

### **Gedragsproblemen van leerlingen zijn zwaar voor leerkrachten**

De werkdruk onder leerkrachten, in het bijzonder in het basisonderwijs, staat al enige jaren ter discussie. In vergelijking met andere beroepsgroepen ervaren leerkrachten een hoge werkdruk en een zware emotionele werkbelasting. Als gevolg hiervan heeft bijna een op de vier

<sup>1</sup>Het SBO valt onder de Wet op het primair onderwijs en maakt daarmee deel uit van het regulier onderwijs. In dit artikel doelen we echter wanneer we de term 'regulier' gebruiken alleen op het reguliere basisonderwijs anders dan SBO.

<sup>2</sup>Bij de invoering van de Wet Passend Onderwijs (2014) is de onderverdeling van het (V)SO in clusters verdwenen. Aangezien in de praktijk nog veelvuldig in termen van clusters gesproken wordt en deze een beeld geven van de verschillende leerlingpopulaties binnen het (V)SO, gebruiken we deze nog wel.

leerkrachten last van burn-out klachten (DUO Onderwijsonderzoek, 2016). S(B)O leerkrachten lopen in het bijzonder risico op het ontwikkelen van burn-out klachten (Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014). Zij worden niet alleen geconfronteerd met de dagelijkse stressoren die in het onderwijs een rol spelen, zoals een hoge werkdruk en veelheid aan (administratieve) taken, maar worden daarnaast op dagelijkse basis geconfronteerd met divers en complex probleemgedrag van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat gedragsproblemen van leerlingen een van de belangrijkste oorzaken zijn van burn-out klachten bij leerkrachten (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker, 2014; Brunsting e.a., 2014). Dat S(B)O leerkrachten meer gedragsproblemen signaleren sinds de invoering van passend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019) is dan ook verontrustend.

Hoewel S(B)O-leerkrachten over meer specialistische kennis beschikken en veelal extra scholing hebben gehad in het omgaan met gedragsproblemen, worden er door de verdichting en diversiteit van de problematiek steeds hogere eisen gesteld aan hun differentiatievermogen en pedagogisch-didactische competenties. Het effectief omgaan met complex en uiteenlopend probleemgedrag vraagt om veel maatwerk. In de klassensituatie, waarin ook de groepsdynamiek een belangrijke rol speelt, vraagt dit maatwerk om de inzet van een breed scala van leerkrachtvaardigheden en strategieën die nodig zijn om elke leerling voldoende te kunnen ondersteunen en een positief leerklimaat te realiseren. S(B)O leerkrachten lijken hierdoor met regelmaat te worstelen met het verdelen van hun aandacht en met hun gevoelens van tekortschieten. Zo signaleert de Inspectie van het Onderwijs (2019) dat S(B)O leerkrachten zichzelf door meer gedragsproblemen in de klas minder vaardig en vaker handelingsverlegen voelen bij het afstemmen op de leer- en ondersteuningsbehoeften van al hun leerlingen. Hoewel nog niet bekend is hoe frequent S(B)O leerkrachten deze gevoelens hebben en op welke typen probleemgedrag deze betrekking hebben, is wel bekend dat gevoelens van handelingsverlegenheid veelal gepaard gaan met stress, wat een belangrijke bron kan vormen voor het ontwikkelen van burn-out klachten (Zhu e.a., 2018). Dergelijke klachten hebben niet alleen een grote impact op de gezondheid van leerkrachten, maar zijn ook de belangrijkste reden om het onderwijswerkveld te verlaten (Brunsting e.a., 2014). Dit heeft grote gevolgen voor de continuïteit en de kwaliteit van het onderwijsleerproces van de veelal kwetsbare S(B)O leerlingen.

Om leerkrachten in het S(B)O goed te ondersteunen bij het afstemmen op de heterogene groep leerlingen die zij op dagelijkse basis lesgeven, is het belangrijk om een beeld te krijgen van het probleemgedrag dat S(B)O-leerkrachten in de huidige onderwijspraktijk zien, de gevoelens van handelingsverlegenheid die zij daarbij ervaren en hoe deze zaken verband houden met burn-out klachten. Meer kennis hierover kan aanknopingspunten bieden voor interventies die S(B)O-leerkrachten zouden kunnen ondersteunen teneinde het risico op burn-out klachten en de negatieve gevolgen daarvan voor zowel leerkrachten als leerlingen te beperken.

### **De huidige studie**

Het doel van de huidige studie was om meer inzicht te krijgen in het verband tussen gedragsproblemen van leerlingen en burn-out klachten van SBO- en SO-leerkrachten. In deze studie keken we specifiek naar emotionele uitputting (i.e. het gevoel helemaal “op” of “leeg” te zijn als gevolg van het werk), hetgeen beschouwd wordt als het kernelement van een burn-out (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). We hebben ons op twee onderzoeksvragen gericht. Allereerst (1) hoe frequent SBO- en SO-leerkrachten verschillende vormen van probleemgedrag dagelijks in de klas zien en hoe vaak zij zich daarmee handelingsverlegen voelen (i.e. het gevoel hebben niet doelmatig te kunnen handelen of geen controle te kunnen uitoefenen). We richtten ons daarbij anders dan veel voorgaand onderzoek niet uitsluitend op externaliserende gedragsproblemen (e.g. Aloe e.a., 2014), maar op een bredere range van

gedragingen die door leerkrachten als “moeilijk gedrag” worden ervaren, dat wil zeggen gezien worden als ongunstig of negatief voor de leerling, klas en/of leerkracht. We weten namelijk dat leerkrachten ook andere vormen van gedrag, zoals internaliserend gedrag en werkhoudingsproblemen, als problematisch kunnen ervaren (Van Veen & van der Steenhoven, 2014). Vervolgens (2) onderzochten we of de mate waarin leerkrachten moeilijk leerlinggedrag in de klas zien, samenhangt met de emotionele uitputting die zij ervaren, en of handelingsverlegenheid hier een rol in speelt.

## **METHODE**

### **Procedure**

Voor de huidige studie hebben we gebruikt gemaakt van data van het Key2Teach-Speciaal onderzoeksproject, waarin kenmerken en ondersteuningsbehoeften van S(B)O-leerkrachten en -leerlingen, alsmede de effectiviteit van een aangepaste versie van de interventie Key2Teach (Hoogendijk e.a., 2019) in het S(B)O, worden onderzocht. Dit betreft data die bij de voormeting van het effectonderzoek in de periode december 2019-maart 2020 zijn verzameld onder deelnemende leerkrachten. In een aanvullend onderzoek zijn in diezelfde periode leerkrachten geworven door alle SBO- en cluster 4 SO-scholen in Nederland via e-mail te benaderen en deze studie te delen via LinkedIn. Leerkrachten die momenteel lesgeven in het SBO of cluster 4 SO konden eenmalig een online vragenlijst invullen, na geïnformeerde toestemming te hebben geven voor deelname. Eerst werden enkele demografische gegevens en algemene gegevens over de klas waaraan de leerkracht (het meest) lesgeeft voorgelegd. Daarna volgden vragen over moeilijk leerlinggedrag, handelingsverlegenheid bij dit gedrag en emotionele uitputting. Het invullen duurde ongeveer 10 minuten.

### **Respondenten**

Data van 27 leerkrachten uit het Key2Teach-Speciaal effectonderzoek en 328 respondenten die deelnamen aan het aanvullend onderzoek zijn meegenomen. De totale steekproef bestond uit 355 respondenten, waarvan 263 (80,6% vrouw) uit het SBO en 92 (92,4% vrouw) uit het SO. De respondenten waren gemiddeld 41,82 jaar oud ( $SD=11,15$ ) en hadden gemiddeld 12,16 jaar ( $SD=10,12$ ) ervaring in het S(B)O. Van de respondenten gaf 8,5% les aan een onderbouwklas, 25,4% aan een middenbouwklas, 45,1% aan een bovenbouwklas en 21,1% aan een combinatie hiervan. Gemiddeld gaven de respondenten deze klas 3,5 dag per week les ( $SD=1,19$ ) aan gemiddeld 13,90 leerlingen ( $SD=3,28$ ).

### **Materiaal**

Uit interviews met S(B)O leerkrachten en expertmeetings met het onderzoeksconsortium die voor het Key2Teach-Speciaal onderzoek zijn uitgevoerd, zijn verschillende gedragingen naar voren gekomen die aangeduid konden worden als *moeilijk leerlinggedrag in de klas*. Deze gedragingen hebben we geclusterd in 10 typen gedrag en geoperationaliseerd in 10 items, waarin respondenten gevraagd werd aan te geven in hoeverre zij de volgende gedragingen op een gemiddelde werkdag bij hun leerlingen in de klas zien: druk of overbeweeglijk gedrag, dwars of brutaal gedrag, boos of explosief gedrag, verbale agressie, fysieke agressie, wegloupedrag, slechte werkhouding, weinig motivatie, somber of teruggetrokken gedrag en (faal)angstig gedrag. De items werden gescoord op een 5-punt Likertschaal van 1 (vrijwel nooit) tot en met 5 (vrijwel altijd).

Om te bekijken of de items ingedeeld konden worden in afzonderlijke onderliggende dimensies (i.e. clusters) van moeilijk leerlinggedrag, hebben we een factoranalyse uitgevoerd.

Op basis van deze analyse<sup>3</sup> konden we alle items, behalve ‘druk of overbeweeglijk gedrag’ indelen in een van de volgende clusters van moeilijk leerlinggedrag: 1. *Externaliserend gedrag* (dwars of brutaal gedrag, boos of explosief gedrag, verbale agressie, fysieke agressie en wegloupedrag); 2. Een *negatieve houding ten aanzien van schoolwerk* (slechte werkhouding en weinig motivatie); 3. *Internaliserend gedrag* (somber of teruggetrokken gedrag en (faal)angstig gedrag). We hebben voor elke respondent per cluster een gemiddelde score berekend over de items die bij het betreffende cluster horen. De Cronbach’s alpha’s (1.  $\alpha=.88$ ; 2.  $\alpha=.83$ ; 3.  $\alpha=.71$ ) duiden op een voldoende tot goede interne consistentie van de clusters.

**Handelingsverlegenheid bij moeilijk leerlinggedrag** hebben we geoperationaliseerd door te vragen in hoeverre leerkrachten zich bij de 10 bovengenoemde gedragingen van leerlingen handelingsverlegen voelen. Ook deze items werden gescoord op een 5-punt Likertschaal van 1 (vrijwel nooit) tot en met 5 (vrijwel altijd).

Met behulp van een factoranalyse is bekeken of deze items ingedeeld konden worden in afzonderlijke onderliggende dimensies (i.e. clusters). Op basis van deze analyse<sup>3</sup> konden we de handelingsverlegenheid-items op dezelfde manier indelen als de items over moeilijk leerlinggedrag. We hebben ook hier per cluster een gemiddelde score per respondent berekend. De Cronbach’s alpha’s (1.  $\alpha=.89$ ; 2.  $\alpha=.82$ ; 3.  $\alpha=.71$ ) duiden op een voldoende tot goede interne consistentie van de clusters.

**Emotionele uitputting** is gemeten met de 8-item subschaal *emotionele uitputting* van de Utrechtse Burn-out schaal voor Leerkrachten (UBOS-L; Schaufeli & van Dierendonck, 2000). De items (e.g. ‘Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk’) werden gescoord op een 7-punt Likertschaal van 0 (nooit) tot en met 6 (altijd). We berekenden voor elke respondent de gemiddelde score op de items. De Cronbach’s alpha in deze studie,  $\alpha=.90$ , duidt op een goede interne consistentie van de schaal.

### Statistische analyses

Voor alle analyses is gebruik gemaakt van IBM SPSS 25 en PROCESS voor SPSS 3.3. Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we voor de items en clusters van (handelingsverlegenheid bij) moeilijk leerlinggedrag beschrijvende statistieken berekend. Verschillen tussen SBO- en SO-leerkrachten in de frequentieverdeling van scores op de afzonderlijke items zijn daarbij getoetst met chi-kwadraattoetsen, verschillen in gemiddelde scores op de clusters van (handelingsverlegenheid bij) moeilijk leerlinggedrag met een multivariate variantieanalyse.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we eerst bivariate correlaties tussen de clusters van moeilijk leerlinggedrag, de clusters van handelingsverlegenheid bij moeilijk leerlinggedrag en emotionele uitputting berekend. Vervolgens hebben we een mediatielanalyse uitgevoerd (Hayes, 2018), waarin we de drie clusters van moeilijk leerlinggedrag hebben opgenomen als onafhankelijke variabelen, de drie clusters van handelingsverlegenheid als mediators en emotionele uitputting als afhankelijke variabele. Ervaringsjaren in het S(B)O hebben we opgenomen als controlevariabele, omdat eerder

<sup>3</sup>Om te bekijken of de items over (1) moeilijk leerlinggedrag en (2) handelingsverlegenheid bij moeilijk leerlinggedrag ondergebracht konden worden in afzonderlijke onderliggende dimensies voerden we exploratieve factoranalyses (*Principal Axis Factoring* met Oblimin rotatie) uit. De steekproefomvang (1.  $KMO = .83$ , 2.  $KMO = .85$ ) en correlaties tussen de items (Bartlett's Test of Sphericity, 1.  $\chi^2(36) = 1566,01$ ,  $p < .001$ , 2.  $\chi^2(45) = 1866,93$ ,  $p < .001$ ) bleken hiertoe adequaat. Op basis van Horn parallel analyses waren er in beide analyses drie factoren te onderscheiden, die gezamenlijk (1) 75% en (2) 73% van de variantie verklaarden. Alle items hadden na rotatie een gewenste factorlading van  $\geq .50$  (Phakiti, 2018) op één van de factoren en lage factorladingen op de overige factoren, met uitzondering van het item (handelingsverlegenheid bij) ‘druk of overbeweeglijk gedrag’. Dit item had een te lage factorlading, namelijk (1)  $\leq .35$  en (2)  $\leq .40$ , op alle factoren en is om die reden uitgesloten.

onderzoek een verband aantoonde tussen ervaring en zowel handelingsverlegenheid als emotionele uitputting (Dicke e.a., 2014). Omdat we door de verschillende leerlingpopulaties niet uit kunnen sluiten dat de verbanden die we bekijken even sterk zijn bij SBO- en SO-leerkrachten, maar de SO-groep ( $n=92$ ) te klein was om als aparte subgroep te analyseren (Fritz & MacKinnon, 2007), hebben we ook onderwijstype opgenomen als controlevariabele.

## RESULTATEN

### Frequentie van moeilijk leerlinggedrag

Uit Tabel 1 blijkt dat bijna alle S(B)O-leerkrachten (95%) regelmatig, vaak, of vrijwel altijd druk of overbeweeglijk gedrag zien op een gemiddelde werkdag. Ook gedragingen vallend binnen het cluster *externaliserend leerlinggedrag* worden door veel leerkrachten ten minste regelmatig gezien. Een ruime meerderheid van de SBO- (76%) en SO-leerkrachten (86%) ziet regelmatig, vaak, of vrijwel altijd dwars of brutaal gedrag. Ongeveer tweederde van de SBO-leerkrachten en driekwart van de SO-leerkrachten ziet ten minste regelmatig boos of explosief gedrag en verbale agressie. Fysieke agressie wordt door ruim eenderde van de SBO-leerkrachten en door bijna tweederde van de SO-leerkrachten ten minste regelmatig gezien, wegloupedrag van leerlingen door bijna eenderde van de SBO-leerkrachten en door ruim de helft van de SO-leerkrachten. Overall zien we dat SO-leerkrachten met (alle vormen van) externaliserend gedrag frequenter te maken krijgen dan SBO-leerkrachten (zie ook Tabel 2).

Gedragingen die vallen binnen het cluster *negatieve houding ten aanzien van schoolwerk* worden, zoals weergegeven in Tabel 1, door de meerderheid van de SBO- en SO-leerkrachten ten minste regelmatig gezien. Zo wordt een slechte werkhouding door ruim driekwart van de leerkrachten regelmatig, vaak of vrijwel altijd op een gemiddelde werkdag gezien en weinig motivatie door bijna tweederde van de leerkrachten. Wanneer we SBO-leerkrachten vergelijken met SO-leerkrachten zien we hierin geen duidelijke verschillen (zie ook Tabel 2).

Uit Tabel 1 blijkt dat (faal)angstig gedrag van de gedragingen vallend binnen het cluster *internaliserend gedrag* het vaakst wordt gezien: bijna driekwart van de SBO-leerkrachten en negen op de tien SO-leerkrachten ziet dit gedrag geregeld, vaak of vrijwel altijd op een gemiddelde werkdag. Sombere of teruggetrokken gedrag wordt door minder dan de helft (43%) van de S(B)O leerkrachten ten minste regelmatig gezien. Te zien is dat SO-leerkrachten gemiddeld frequenter internaliserend gedrag zien dan SBO-leerkrachten (Tabel 2).

### Frequentie van handelingsverlegenheid bij moeilijk leerlinggedrag

In Tabel 1 is tevens weergegeven hoe frequent S(B)O-leerkrachten zich handelingsverlegen voelen bij moeilijk leerlinggedrag. Een minderheid (5%) van de S(B)O leerkrachten voelt zich vaak of vrijwel altijd handelingsverlegen bij het omgaan met druk of overbeweeglijk gedrag. Ongeveer de helft van de leerkrachten voelt zich hier soms handelingsverlegen bij. Ook relatief weinig S(B)O-leerkrachten voelen zich vaak of vrijwel altijd *handelingsverlegen bij vormen van externaliserend gedrag* (dwars of brutaal gedrag, 8%; boos of explosief gedrag, 9%; verbale agressie, 7%; fysieke agressie, 11%; wegloupedrag, 9%). Ongeveer de helft van de leerkrachten voelt zich soms handelingsverlegen bij de verschillende vormen van externaliserend gedrag en een a twee op de tien leerkrachten geregeld. Overall zien we geen verschillen tussen SBO- en SO-leerkrachten (zie ook Tabel 2).

Tabel 1

*Frequentie van Moeilijk Leerlinggedrag op een Gemiddelde Werkdag in de Klas en Handelingsverlegenheid Ervaren Door S(B)O-leerkrachten*

	SBO-leerkrachten (n=263)				SO-leerkrachten (n=92)				Totaal (n=355)						
	% Vrijwel nooit	% Soms	% Geregeld	% Vaak	% Vrijwel altijd	% Vrijwel nooit	% Soms	% Geregeld	% Vaak	% Vrijwel altijd	% Vrijwel nooit	% Soms	% Geregeld	% Vaak	% Vrijwel altijd
<i>Moeilijk leerlinggedrag</i>															
Druk/overbeweeglijk	0	5	21	49	25	0	3	13	47	37	0	5	19	48	28
Dwars/brutaal <sup>1</sup>	3	21 <sup>△</sup>	36	31	9 <sup>▽</sup>	0	11	32	40	17	2	19	35	33	11
Boos/explosief <sup>1</sup>	4	35 <sup>△</sup>	38	18 <sup>▽</sup>	6 <sup>▽</sup>	2	19	33	35	12	3	31	37	22	7
Verbale agressie <sup>1</sup>	8 <sup>△</sup>	33	32	22	5 <sup>▽</sup>	1	26	33	28	12	6	32	32	24	7
Fysieke agressie <sup>1</sup>	13	49 <sup>△</sup>	26 <sup>▽</sup>	10 <sup>▽</sup>	2	8	30	39	21	2	11	45	30	13	1
Weglooptgedrag <sup>1</sup>	25 <sup>△</sup>	45	18 <sup>▽</sup>	10	3	11	34	34	17	4	21	42	22	11	3
Slechte werkhouding <sup>2</sup>	2	23	34	29	12	0	17	33	38	12	2	22	33	31	12
Weinig motivatie <sup>2</sup>	3	35	32	25	5	1	32	30	27	10	2	35	32	25	6
Somber/teruggetrokken <sup>3</sup>	10	49	27	14	1	3	44	36	15	2	8	48	29	14	1
(Faal)angstig <sup>3</sup>	1	27 <sup>△</sup>	28	37	8	1	10	34	42	13	1	22	30	38	10
<i>Handelingsverlegenheid</i>															
Druk/overbeweeglijk	33	49	13	5	<1	42	47	7	3	1	35	49	11	4	1
Dwars/brutaal <sup>1</sup>	24	50	16	8	2	30	49	16	2	2	26	50	16	7	1
Boos/explosief <sup>1</sup>	20	49	19	9	3	24	53	19	3	1	21	51	19	7	2
Verbale agressie <sup>1</sup>	31	49	11	8	2	38	52	10	0	1	33	50	11	6	1
Fysieke agressie <sup>1</sup>	22	48	16	11	3	26	52	16	5	0	23	50	16	9	2
Weglooptgedrag <sup>1</sup>	34	48	7	7	3	34	51	10	5	0	34	49	8	7	2
Slechte werkhouding <sup>2</sup>	38	48	11	3	0	41	52	4	2	0	39	49	9	3	0
Weinig motivatie <sup>2</sup>	32*	51*	13*	4*	0*	37	53	2	7	1	34	52	10	5	<1
Somber/teruggetrokken <sup>3</sup>	24	53	16 <sup>△</sup>	7	<1	30	62	3	4	0	26	55	13	7	<1
(Faal)angstig <sup>3</sup>	33	53	8	6	1	39	46	11	4	0	34	51	8	6	1

*Noot.* Item kon op basis van factoranalyse ondergebracht worden bij de het cluster <sup>1</sup>Externaliserend gedrag,

<sup>2</sup>Negatieve houding ten aanzien van schoolwerk of <sup>3</sup>Internaliserend gedrag.

Verschillen tussen SBO- en SO-leerkrachten in de frequentieverdeling van scores zijn getoetst met chi-kwadraattoetsen. Indien van toepassing zijn post-hoc toetsen (gecorrigeerde gestandaardiseerde residuen) uitgevoerd, waarbij voor gecorrigeerde gestandaardiseerde residuen een waarde >2 als afwijkend is gehanteerd (Sharpe, 2015). <sup>△</sup>Significant hoger in vergelijking met SO-leerkrachten ( $p < .05$ ). <sup>▽</sup>Significant lager in vergelijking met SO-leerkrachten ( $p < .05$ ). \*Het percentage verwachte celwaarden <5 in de Chi<sup>2</sup>-toets was te hoog (>20%) om verschillen met SO-leerkrachten te kunnen toetsen.

Wat betreft *handelingsverlegenheid bij een negatieve houding ten aanzien van schoolwerk* zien we in Tabel 1 dat weinig S(B)O-leerkrachten zich vaak of vrijwel altijd handelingsverlegen voelen bij een slechte werkhouding en weinig motivatie (3-5%). Ongeveer de helft voelt zich hierbij soms handelingsverlegen, en een op de tien leerkrachten geregeld. Ook hierin verschillen SBO- en SO-leerkrachten niet (zie ook Tabel 2).

Uit Tabel 1 blijkt dat ook *handelingsverlegenheid bij internaliserend gedrag* door relatief weinig leerkrachten vaak of vrijwel altijd wordt ervaren (7%). Bij somber of teruggetrokken gedrag en (faal)angstig gedrag voelt ruim de helft van de leerkrachten zich soms handelingsverlegen en ongeveer een op de tien geregeld. Het geregeld ervaren van handelingsverlegenheid bij somber of teruggetrokken gedrag wordt vaker genoemd door SBO- (16%) dan door SO-leerkrachten (3%). Overall zien we geen duidelijke verschillen tussen deze leerkrachten (zie ook Tabel 2).



Tabel 2

*Gemiddelden, Standaarddeviaties en Correlaties Tussen de Verschillende Clusters van Moeilijk Leerlinggedrag in de Klas, Handelingsverlegenheid (HV) en Emotionele Uitputting*

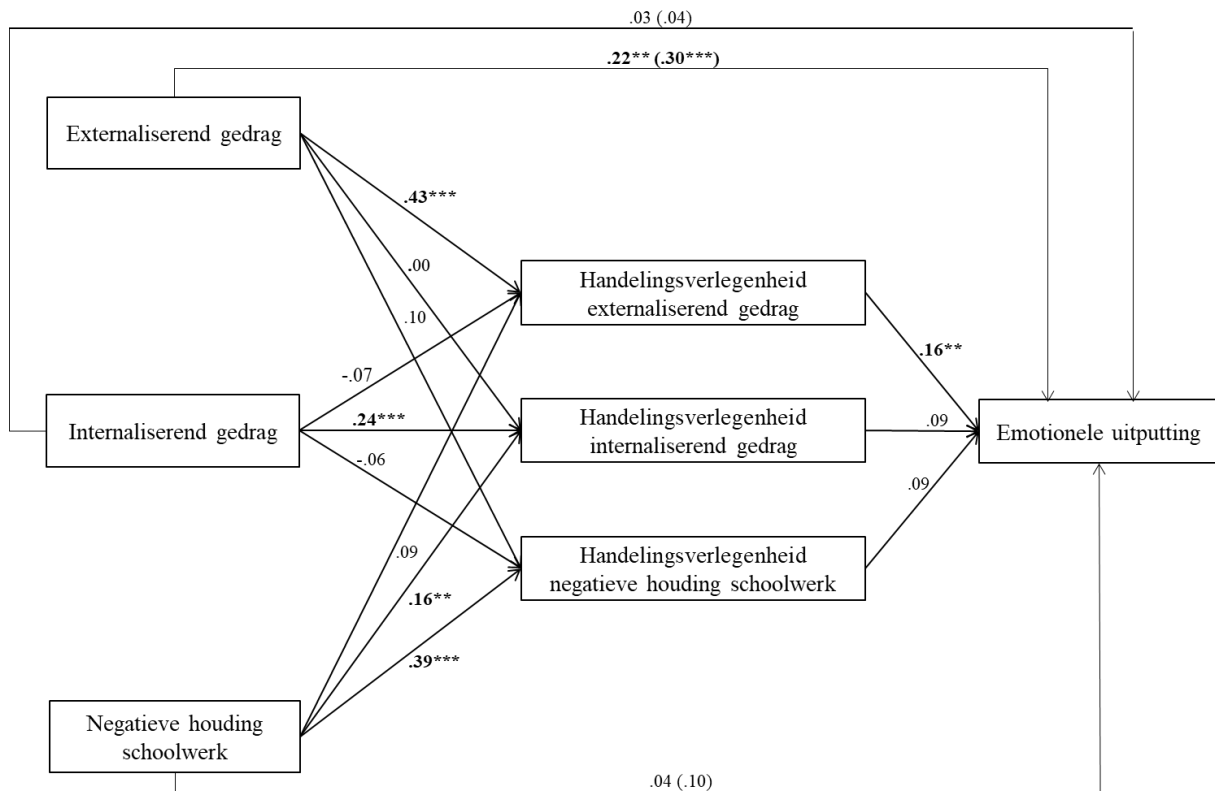
	SBO- leerkrachten (n=261)		SO- leerkrachten (n=92)		F	1	2	3	4	5	6
	M	SD	M	SD							
1. Externaliserend gedrag <sup>1</sup>	2.70	0.79	3.15	0.80	21.38***	-	-	-	-	-	-
2. Negatieve houding schoolwerk <sup>1</sup>	3.09	0.91	3.29	0.89	3.18	.45***	-	-	-	-	-
3. Internaliserend gedrag <sup>1</sup>	2.86	0.83	3.13	0.72	7.72**	.40***	.35***	-	-	-	-
4. HV externaliserend gedrag <sup>1</sup>	2.10	0.78	1.93	0.66	3.77	.40***	.23***	.12*	-	-	-
5. HV negatieve houding schoolwerk <sup>1</sup>	1.84	0.71	1.74	0.70	1.13	.23***	.40***	.11*	.41***	-	-
6. HV internaliserend gedrag <sup>1</sup>	1.98	0.75	1.81	0.70	3.73	.14**	.22***	.28***	.35***	.43***	-
7. Emotionele uitputting <sup>2</sup>	2.83	1.11	2.68	1.01	1.37	.32***	.24***	.16**	.34***	.27***	.23***

*Noot.* <sup>1</sup>Range schaal 1-5; hogere scores wijzen op het frequenter zien van moeilijk leerlinggedrag op een gemiddelde werkdag in de klas/ervaren van handelingsverlegenheid. <sup>2</sup>Range schaal 1-7; hogere scores wijzen op meer emotionele uitputting. \*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

### Verbanden met emotionele uitputting

Uit de correlaties blijkt dat voor alle clusters geldt dat meer moeilijk gedrag significant samenhangt met meer handelingsverlegenheid. Daarnaast geldt voor alle clusters dat meer moeilijk leerlinggedrag en meer handelingsverlegenheid significant samenhangen met meer emotionele uitputting (Tabel 2).

Uit de mediaticanalyse blijkt dat externaliserend leerlinggedrag, wanneer gecontroleerd wordt voor de andere clusters van (handelingsverlegenheid bij) moeilijk gedrag en de controlevariabelen (i.e. onderwijstype en ervaringsjaren in het S(B)O), zowel direct (Figuur 1) als indirect via handelingsverlegenheid bij externaliserend leerlinggedrag (.06, BC 95% betrouwbaarheidsinterval [.015, .121]) samenhangt met emotionele uitputting. Leerkrachten die vaker externaliserend leerlinggedrag zien, ervaren meer emotionele uitputting, wat deels te verklaren is doordat zij zich vaker handelingsverlegen bij dit gedrag voelen. Internaliserend gedrag en een negatieve houding ten aanzien van schoolwerk hangen in deze analyse niet significant samen met emotionele uitputting, zowel niet direct (Figuur 1) als indirect via handelingsverlegenheid (respectievelijk .02, BC 95% betrouwbaarheidsinterval [-.004, .057] en .03, BC 95% betrouwbaarheidsinterval [-.014, .080]).



Figuur 1. Resultaten van de Mediatieanalyse met Emotionele Uitputting als Uitkomstmaat (N=353).

Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten zijn weergegeven, met totale effecten tussen haakjes. Controlepaden voor schooltype (SBO/SO) en ervaringsjaren in het S(B)O zijn weggelaten voor de overzichtelijkheid van het figuur. Totaal effect model:  $adj. R^2 = .14$ ,  $F(5, 347) = 10.98^{***}$ , Direct effect model:  $adj. R^2 = .19$ ,  $F(8, 344) = 10.15^{***}$ . \*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ .

## DISCUSSIE

Sinds de invoering van passend onderwijs geven SBO- en cluster 4 SO-leerkrachten aan vaker moeilijk leerlinggedrag te zien. Dit is niet alleen zorgelijk met het oog op de ontwikkeling van leerlingen, maar ook vanwege de druk op leerkrachten. Om die reden richtten we ons in deze studie op de mate waarin S(B)O-leerkrachten diverse vormen van moeilijk leerlinggedrag zien, daarbij handelingsverlegenheid voelen en hoe deze zaken verband houden met emotionele uitputting (i.e. het kernelement van een burn-out; Maslach, e.a. 2001).

De resultaten laten zien dat S(B)O-leerkrachten een diversiteit aan moeilijk leerlinggedrag in de klas zien. De meesten zien op een gemiddelde werkdag geregeld tot zeer vaak diverse vormen van externaliserend gedrag (i.e. dwars/brutaal gedrag, boos/explosief gedrag, verbale en fysieke agressie en wegloupedrag), van internaliserend gedrag (i.e. somber/teruggetrokken gedrag en (faal)angstig gedrag) en een negatieve houding ten aanzien van schoolwerk (i.e. slechte werkhouding en weinig motivatie). Voor externaliserend gedrag en internaliserend gedrag geldt dit het sterkst voor SO-leerkrachten. Dit diverse palet aan gedragingen, en bijbehorende ondersteuningsbehoeften, illustreert de uitdaging van een complexe diversiteit waar S(B)O-leerkrachten dagelijks voor staan. Wel blijkt uit onze resultaten dat deze leerkrachten aangeven zich overwegend vaardig te voelen in de omgang met de verschillende vormen van moeilijk leerlinggedrag. Toch is het belangrijk op te merken dat de genoemde gedragingen bij de meesten soms gevoelens van handelingsverlegenheid

oproepen. Wanneer leerkrachten bepaald probleemgedrag vaker zien, voelen zij zich ook vaker handelingsverlegen ten aanzien van dit gedrag.

Eerder onderzoek (e.g. Aloe et al., 2014) laat zien dat externaliserend gedrag de grootste rol lijkt te spelen bij het beroepsmatig welzijn van leerkrachten. Onze bevindingen suggereren dat het veelvuldig geconfronteerd worden met externaliserend leerlinggedrag niet alleen direct leidt tot meer emotionele uitputting, maar dat deze confrontatie ook gepaard gaat met meer gevoelens van handelingsverlegenheid die op hun beurt weer leiden tot meer emotionele uitputting. Voor internaliserend gedrag en een negatieve houding ten aanzien van schoolwerk zien we een dergelijk verband niet. Dit is mogelijk te verklaren doordat externaliserend leerlinggedrag veelal intimiderend is, om direct handelen vraagt en het leer- en klassenklimaat ernstig kan verstoren. Dit vraagt veel van leerkrachten en kan, wanneer dit gedrag vaak voorkomt, leiden tot gevoelens van handelingsverlegenheid en stress. Dat S(B)O-leerkrachten tegelijkertijd ook vaak internaliserend gedrag en leerwerkhoudingsproblemen zien, zou stressgevoelens bij externaliserend leerlinggedrag kunnen versterken. De prominente aanwezigheid van externaliserend gedrag belemmert leerkrachten mogelijk om voldoende in de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met bijvoorbeeld internaliserende problemen te voorzien, en de rustige en veilige leeromgeving te creëren die deze leerlingen nodig hebben. Een dergelijk mechanisme zou eveneens kunnen verklaren dat externaliserend gedrag ook direct verband kan houden met emotionele uitputting. Zelfs al voelt een leerkracht zich vaardig in het omgaan met externaliserend gedrag, dan nog kan dit gedrag dermate veel energie en aandacht vragen en in een dynamische klassensituatie iets in beweging zetten dat op zichzelf leidt tot gevoelens van emotionele uitputting.

Twee aandachtspunten met betrekking tot de resultaten van deze studie zijn belangrijk op te merken. Allereerst dat blijkt dat verschillende typen moeilijk leerlinggedrag vaak samen gezien worden. Dit wijst er mogelijk op dat de verschillende typen gedragingen ook samen bij individuele leerlingen gezien worden, zoals ook veel studies naar comorbiditeit van gedragsproblemen aantonen (Achenbach et al., 2016). Toekomstig onderzoek kan zich richten op de mate waarin externaliserende en internaliserende problemen binnen leerlingen zich voordoen en de mate waarin deze problemen een rol spelen bij de leerwerkhouding. Dit kan een genuanceerder beeld geven van de complexiteit van moeilijk leerlinggedrag in de klas en helpen om op leerling- en leerkrachtniveau te bepalen op welk gebied de belangrijkste ondersteuningsbehoeften liggen. Ten tweede worden vaardigheidsgevoelens van leerkrachten in onderzoeken vaak gemeten in generieke zin, door te vragen naar competentiegevoelens over leerkrachttaken- en vaardigheden (e.g. Zee & Koomen, 2016). Omdat de afwezigheid van dergelijke gevoelens misschien niet dezelfde impact heeft op het welzijn van leerkrachten als de aanwezigheid van gevoelens van onvermogen om adequaat te kunnen handelen, is in deze studie gevraagd naar handelingsverlegenheid. Dit hebben we gespecificeerd naar gedrag, om meer recht te doen aan de complexiteit van de gedragingen waar leerkrachten zich dagelijks voor gesteld zien. Dat we vinden dat handelingsverlegenheid samenhangt met emotionele uitputting en dat dit verband voor verschillende typen van moeilijk leerlinggedrag anders is, suggereert dat het een meerwaarde kan hebben om in vervolgonderzoek deze uitsplitsing te maken en de bijdrage van deze gedragspecifieke vaardigheidsgevoelens verder te verkennen.

### **Mogelijke interventies**

Onze resultaten laten zien dat S(B)O-leerkrachten zich overwegend vaardig voelen in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag. Echter, ook een aanzienlijk deel van hen in mindere of meerdere mate kampt met gevoelens van handelingsverlegenheid. Interventies die deze leerkrachten kunnen ondersteunen en vaardiger maken in het omgaan met diverse vormen van en leerlingen met moeilijk leerlinggedrag, en externaliserend gedrag in het bijzonder, zouden

positief kunnen bijdragen hun beroepsmatig welzijn. Leerlingspecifieke interventies of juist klasseninterventies zouden leerkrachten kunnen ondersteunen in het zich vaardiger voelen bij het omgaan met het diverse en veelvoorkomende probleemgedrag van leerlingen waar zij in de huidige onderwijspraktijk mee geconfronteerd worden. Dit sluit aan bij eerder onderzoek onder speciaal onderwijs leerkrachten, waaruit bleek dat die behoefte hadden aan blijvende training op het gebied van klassenmanagement en gedragsinterventies (Stough, Montague, Landmark & Williams-Diehm, 2015). Generieke interventies gericht op klassenmanagement ten aanzien van externaliserend gedrag, zoals bijvoorbeeld Taakspel (Breeman et al., 2016), of meer gepersonaliseerde interventies gericht op de diversiteit aan probleemgedrag en de unieke leerkracht-leerling interactie, zoals LInC (Bureau Mind, z.d.) en Key2Teach (Hoogendijk et al., 2018) zouden bijvoorbeeld kunnen helpen om de vaardigheidsgevoelens van leerkrachten te versterken.

Gegeven dat veel S(B)O-leerkrachten zich in de basis al vaardig lijken te voelen in het omgaan met moeilijk leerlinggedrag, lijkt het echter vooral van belang oog te hebben voor randvoorwaardelijke factoren die relevant zijn bij de relatie tussen moeilijk leerlinggedrag en het beroepsmatig welzijn van leerkrachten. Leerkrachten zien niet alleen complexere leerlingproblematiek (Inspectie van het Onderwijs, 2019), maar worden tegelijkertijd geconfronteerd met het nijpende leerkrachtentekort (De Boer, 2020). Veel S(B)O-scholen worden hierdoor gedwongen maatregelen te nemen die de kwaliteit en continuïteit van het onderwijs onder druk zetten, zoals groter maken van groepen en inzet van onderwijsondersteunend personeel ter vervanging van leerkrachten waardoor er ‘minder handen in de klas’ zijn. Dergelijke maatregelen betekenen voor leerkrachten niet alleen een verdere verzwaring van taken, maar kunnen ook effect hebben op het gedrag van hun leerlingen, die veelal afhankelijk zijn van een duidelijke structuur en voorspelbaarheid. Wisselingen in de samenstelling van de groep, een andere leerkracht of lesuitval kunnen leiden tot onrust en meer gedragsproblemen. Deze huidige situatie onderstreept de noodzaak van een duurzame oplossing voor de hoge werkdruk en het leerkrachtentekort (Rijksoverheid, z.d.) in het speciaal (basis)onderwijs in het bijzonder, teneinde te voorkomen dat bevlogen leerkrachten met een groot hart voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften door burn-out klachten of minder belastende baanalternatieven dit werkveld verlaten.

### **Beperkingen van de huidige studie**

De huidige studie had enkele beperkingen. Zo hadden we een selecte steekproef waarin de groep deelnemende SO-leerkrachten relatief klein was. Dit maakt met name in deze groep de kans op vertekening van de resultaten door toevalligheden groter. Ook gaven sommige scholen aan niet te willen deelnemen, omdat dit een te grote belasting kon zijn voor leerkrachten die al een hoge werkdruk hebben. Hierdoor is mogelijk een selectiebias opgetreden en zijn leerkrachten die zich overbelast voelen ondervertegenwoordigd.

Daarnaast moeten we voorzichtig zijn met het interpreteren van de clusters van moeilijk leerlinggedrag en handelingsverlegenheid, omdat de validiteit daarvan nog niet verder is onderzocht. Hoewel onze resultaten duidelijk onderscheidbare clusters lieten zien, bestonden meerdere clusters uit slechts twee items, terwijl deze om statistische redenen idealiter minimaal drie items hadden bevat (Phakiti, 2018). Daarnaast paste het item ‘(handelingsverlegenheid met) druk of overbeweeglijk gedrag’ niet binnen een van de clusters, terwijl dit gedrag in andere gedragsvragenlijsten geschaard wordt onder externaliserend gedrag (e.g. Goodman, Lamping & Ploubidis, 2010). Echter, onderzoek laat ook zien dat ADHD-kenmerken als druk en hyperactief gedrag onderscheiden kunnen worden van externaliserende problemen als oppositioneel- en agressief gedrag (Ahmad & Hinshaw, 2017). Wanneer we naast druk of overbeweeglijk gedrag ook verwante gedragingen, zoals aandachtsproblemen en impulsiviteit, hadden uitgevraagd hadden we mogelijk meer zicht

gekregen op de betekenis van dit gedrag in de context van moeilijk leerlinggedrag en emotionele uitputting bij leerkrachten.

Daarnaast kunnen we door de correlatieve aard van deze studie geen uitsluitend geven over de oorzakelijkheid in de onderzochte verbanden. Hoewel het waarschijnlijk is dat emotionele uitputting bij leerkrachten een gevolg is van externaliserend leerlinggedrag (Aloe e.a., 2014; Zhu e.a., 2018), toont onderzoek ook aan dat emotionele uitputting kan leiden tot verminderd doelgericht leerkrachthandelen en minder goede leerkracht-leerlingrelaties, waardoor leerlingen meer probleemgedrag laten zien (Aloe e.a., 2014; Brunsting e.a., 2014). Longitudinale studies, die ook dergelijke factoren meenemen, zijn nodig om de wisselwerking tussen moeilijk leerlinggedrag en burn-out klachten bij leerkrachten te verduidelijken.

Tot slot is het belangrijk op te merken dat we in dit onderzoek met name hebben gekeken naar het gedrag van leerlingen als bron van emotionele uitputting bij leerkrachten. Het is aannemelijk dat andere factoren, zoals toenemende administratieve lasten, werkdruk en verzuim, of eventuele persoonlijke kwesties die spelen in het leven van leerkrachten, ook een rol spelen in hun beroepsmatig welbevinden. Deze dienen dan ook zeker meegenomen te worden in vervolgonderzoek naar burn-out klachten bij S(B)O-leerkrachten.

### **Conclusie**

Deze studie geeft meer inzicht in de mate waarin SBO- en cluster 4 SO-leerkrachten in de huidige onderwijspraktijk geconfronteerd worden met diverse vormen van moeilijk leerlinggedrag en de impact daarvan op hun beroepsmatig welzijn. Leerkrachten zien een grote diversiteit aan moeilijk gedrag, maar lijken zich veelal vaardig te voelen in de omgang hiermee. Externaliserend leerlinggedrag lijkt wel een bedreiging te vormen voor hun beroepsmatig welzijn. Interventies die S(B)O-leerkrachten kunnen ondersteunen in het omgaan met dit gedrag zouden kunnen bijdragen aan een betere (beroepsmatige) gezondheid van deze leerkrachten en daarmee aan de continuïteit en kwaliteit van het onderwijsleerproces van veelal kwetsbare S(B)O leerlingen.

## Literatuur

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V. & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55, 647-656.
- Ahmad, S. I. & Hinshaw, S. P. (2017). Attention-deficit/hyperactivity disorder, trait impulsivity, and externalizing behavior in a longitudinal sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45, 1077-1089.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Boer, A. A. de (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Sectorrapport speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Breeman, L. D., Lier, P. van, Wubbels, T., Verhulst, F. C., Ende, J. van der .... & Tick, N. T. (2016). Effects of the Good Behavior Game on the behavioral, emotional, and social problems of children with psychiatric disorders in special education settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 156-167.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 681-711.
- Bureau Mind (z.d.). *Training in de interventie LLInC*. Geraadpleegd via <https://www.bureaumind.nl/llinc/ontstaansgeschiedenis/>
- Cannon, M., Coughlan, H., Clarke, M., Harley, M. & Kelleher, I. (2013). *The mental health of young people in Ireland: a report of the Psychiatric Epidemiology Research across the Lifespan (PERL) Group*. Dublin: Royal College of Surgeons in Ireland.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106, 569-583.
- DUO (2019). *Trends in passend onderwijs 2011-2018*. Geraadpleegd via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-891094.pdf>
- DUO Onderwijsonderzoek (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1.pdf>
- Fritz, M. S. & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18, 233-239.
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.
- Hoogendijk, C., Tick, N. T., Hofman, W. H. A., Holland, J. G., Severiens, S. E., .... & Veen, A. F. D. van (2018). Direct and indirect effects of Key2Teach on teachers' sense of self-efficacy and emotional exhaustion, a randomized controlled trial. *Teaching and Teacher Education*, 76, 1-13.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Veranderingen samenstelling leerlingenpopulatie speciaal onderwijs 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd via

- <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2020/03/13/verandering-leerlingenpopulatie-speciaal-onderwijs>
- Kamerbrief (2020). *Verzamelbrief moties en toezeggingen primair en voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap/documenten/kamerstukken/2019/12/20/verzamelbrief-moties-en-toezeggingen-primair-en-voortgezet-onderwijs>
- Koopman, P. N. J. & Ledoux, G. (2018). *Kenmerken van leerlingen in het speciaal basisonderwijs tussen 2008 en 2018*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Phakiti, A. (2018). Exploratory factor analysis. In A. Phakiti, P. de Costa, L. Plonsky & S. Starfield (red.) *The Palgrave Handbook of Applied Linguistics Research Methodology* (pp. 423-457). Palgrave Macmillan: London.
- Rijksoverheid (z.d.). *Werkdruk leraren basisonderwijs verminderen*. Geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/werkdruk-leraren-basisonderwijs-verminderen>
- Schaufeli, W. B. & Dierendonck, D. van (2000). *UBOS Utrechtse Burnout Schaal: Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger BV.
- Sharpe, D. (2015). Your chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20, 1-10.
- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark & Williams-Diehm, L. J. K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15, 36-48.
- Valdez, C. R., Lambert, S. F. & Ialongo, N. S. (2011). Identifying patterns of early risk for mental health and academic problems in adolescence: A longitudinal study of urban youth. *Child Psychiatry & Human Development*, 42, 521-538.
- Veen, A. F. D. van & Steenhoven, P. van der (2014). Leerkrachten aan het woord: Ondersteuningsbehoeften bij gedragsvraagstukken. *Speziaal*, 9, 12-16.
- 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, 981-1015.
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X. & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24, 788-801.