

18 juni
2017

ONTMOEDIGING OF OVERTUIGING?

Het interactie-effect van professioneel kapitaal en de aanwezigheid
van zorgleerlingen op de self-efficacy van leerkrachten

Eerste beoordelaar: dr. J.F.A. Braster
Tweede beoordelaar: prof. dr. F. Koster

10087 woorden

Bas Willemsteijn
366494

Abstract

By means of multiple regression analyses this thesis investigates whether the presence of special needs students has effect on the degree of self-efficacy of teachers in regular secondary education. To test its ability to increase the self-efficacy of teachers the strategy of 'Professional Capital' by Hargreaves and Fullan (2013) is included as an interaction variable. For the quantitative research, data is obtained from the 2013 OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). Only data about Dutch institutions is used to gain insights on the effects of the newly implemented policy change 'Passend Onderwijs' in the educational system of the Netherlands. In this study, it is found that the self-efficacy of teachers increases when the percentages of special needs students in classes rise. Additional qualitative research reveals that teachers gain self-efficacy when they can differentiate their classes between a group of 'normal students' and a group of special needs students. Another statement describes a reversed causality; teachers with a high self-efficacy rate more often get classes with a substantial percentage of special need students. Concerning the indicators of professional capital, all three have a significant effect on the self-efficacy of teachers. As interaction variables, only decisional capital has a significant moderating effect. Qualitative research confirms these results as explaining decisional capital has the biggest effect of all the three indicators of professional capital, due to the enormous gain in self-efficacy of teachers when they make the right decisions directed to special need students. Overall these findings indicate that in this study the positive effect of all three indicators of professional capital on the self-efficacy of teachers who have special needs students in their class cannot be justified.

Keywords

Decisional capital, human capital, professional capital, special need students, self-efficacy of teachers, social capital

Inleiding

In de zomer van 2016 kopt Nieuwsuur: ‘Te weinig ondersteuning voor zorgleerlingen’ (Roerdink, 2016). Het onderwijsbeleid in Nederland wordt in toenemende mate gekenmerkt door een systeem waarbij het regulier onderwijs middels passend onderwijs verantwoordelijk is voor de educatie van zorgleerlingen. Hiermee kunnen zorgleerlingen ondanks een belemmering regulier onderwijs volgen. Met dit hervormde onderwijsbeleid verkiest de minister ondersteuning van zorgleerlingen op regulier voortgezet onderwijs boven speciale scholen ingericht voor de educatie en begeleiding van zorgleerlingen. Aan de hand van dit beleid geeft de overheid het signaal dat de voordelen van de ondersteuning van zorgleerlingen op regulier onderwijs opwegen tegen voortgezet speciaal onderwijs (Weiner & Tariff, 2004). Daarbij wordt verwacht dat leerkrachten om kunnen gaan met de uitdagende situaties die de educatie van zorgleerlingen met zich meebrengt. Steeds vaker wordt de effectiviteit van leerkrachten op de proef gesteld. Leerkrachten moeten beschikken over een heel scala aan capaciteiten om aan de huidige doelstellingen van scholen en de staat te kunnen voldoen. De werkwijze van leerkrachten krijgt derhalve steeds meer aandacht van de media maar ook van wetenschappelijk onderzoekers. Zo hebben Hargreaves en Fullan (2012) het begrip ‘professioneel kapitaal’ geïntroduceerd, wat volgens hen een voorwaarde vormt voor een goede leerkracht. Het begrip heeft betrekking op drie vormen van kapitaal: het sociaal-, menselijk- en besluitvormingskapitaal die in worden gezet om de gewenste doelen te kunnen bereiken. Dit concept kan aldus gezien worden als een interventiestrategie om het functioneren van leerkrachten te verbeteren.

Echter de ondersteuning van zorgleerlingen neemt nieuwe obstakels met zich mee. Zoals Nieuwsuur aan het licht brengt, voldoet de ondersteuning van zorgleerlingen op regulier onderwijs niet aan de vereisten van het hervormde onderwijsbeleid (Roerdink, 2016). Meer specifiek geformuleerd, de leraren kunnen op het regulier onderwijs niet de extra aandacht geven die de zorgleerlingen nodig hebben. Deze trend kenmerkt niet alleen het onderwijs in Nederland, in andere landen ziet men het aantal zorgleerlingen die ingeschreven staan op het regulier onderwijs ook in aantal toenemen. Volgens Amerikaans onderzoek wordt in de Verenigde Staten zelfs bijna de helft van de zorgleerlingen, of om de internationale term te gebruiken kinderen met *special needs*, onderwezen op reguliere onderwijsinstellingen (U.S. Department of Education, 2002).

Deze trend heeft niet alleen invloed op de zorgleerlingen maar ook op de leerkrachten die volgens Bandura worden beïnvloed in de wijze waarop zij over zichzelf denken en hoe zij zich gedragen (Bandura, 1997). De wijze waarop leerkrachten over zichzelf denken oftewel self-efficacy vormt in relatie met de aanwezigheid van zorgleerlingen in klassen op het regulier voortgezet onderwijs de kern van dit onderzoek; het effect van de interventiestrategie professioneel kapitaal van Hargreaves en Fullan (2012) wordt onderzocht als mogelijke positieve modererende factor op deze relatie. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre wordt de negatieve relatie tussen*

de mate van aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten minder sterk, wanneer men rekening houdt met het professioneel kapitaal van leerkrachten en hoe kan men deze relaties verklaren?

Relevantie

Wetenschappelijke relevantie

Naar aanleiding van de groeiende media-aandacht voor de prestaties van leerkrachten hebben Hargreaves en Fullan in 2012 hun boek uitgebracht waarin zij het concept professioneel kapitaal bespreken. Het professioneel kapitaal vormt voorwaarden voor een goede leerkracht, echter het ontbreekt bij dit concept nog aan de nodige empirie. Specifiek onderzoek naar de rol en het effect van professioneel kapitaal van leerkrachten vormt daarom een relevante aanvulling op de wetenschappelijke literatuur. De drie vormen van kapitaal die Hargreaves en Fullan bespreken worden in de wetenschappelijke literatuur vaak als aparte variabelen getoetst. Zo heeft onderzoek van Brownell & Pajares (1996) uitgewezen dat specifieke onderdelen van het sociaal kapitaal bijdragen aan de overtuiging van een leerkracht hoe zij zorgleerlingen goed kunnen onderwijzen. Daarnaast tonen Larrivee & Cook (1979) aan dat de ervaring en de voorbereiding van een leerkracht oftewel het menselijk kapitaal invloed heeft op het verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten. Echter in de wetenschappelijke literatuur ontbreekt het nog aan onderzoek naar de effecten van alle drie de indicatoren van het professioneel kapitaal, daarmee vormt dit onderzoek een relevante aanvulling op de bestaande wetenschappelijke literatuur.

In dit onderzoek wordt er gekeken of het professioneel kapitaal van leerkrachten een modererend effect heeft op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten. In het algemeen is onderzoek naar mogelijke factoren die een positieve invloed hebben op de leerkracht wanneer zij te maken krijgen met zorgleerlingen op het regulier onderwijs redelijk schaars in de wetenschappelijke literatuur. In dit onderzoek wordt specifiek getoetst of de indicatoren van het professioneel kapitaal een positieve invloed kunnen uitoefenen op de self-efficacy van de leerkracht wanneer zij zorgleerlingen in hun klassen hebben op het regulier voortgezet onderwijs. Daarmee levert dit onderzoek nieuwe inzichten die een relevante aanvulling vormen op de bestaande wetenschappelijke literatuur.

Maatschappelijke relevantie

Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat de self-efficacy van leerkrachten in verband staat met de resultaten van leerlingen (Ross, 1992). Een lagere mate van self-efficacy van de leerkracht zorgt daarbij voor mindere resultaten van de leerlingen (Ross, 1992). Omdat het onderwijs streeft naar de ontwikkeling van het kind en het behalen van goede resultaten daar een belangrijk onderdeel van is,

is het maatschappelijk relevant om uit te zoeken wat voor effecten de self-efficacy van leerkrachten beïnvloedt en met name welke factoren een positieve invloed kunnen uitoefenen op de self-efficacy van leerkrachten. In dit onderzoek wordt het effect van zorgleerlingen en daarbij de interventiestrategie van het professioneel kapitaal getoetst op de self-efficacy van leerkrachten. Hierbij wordt gekeken wat het effect is van de aanwezigheid van zorgleerlingen op de self-efficacy van een leerkracht en of het professioneel kapitaal van de leerkracht hier een positieve invloed op uit kan oefenen. Dit onderzoek levert daarmee nieuwe inzichten die leerkrachten kunnen helpen bij het vertrouwen in de eigen competenties om hun werkzaamheden goed uit te kunnen voeren.

Daarnaast is dit onderzoek maatschappelijk relevant omdat het een aanvulling vormt op de actuele discussie over de implementatie van het passend onderwijs. Passend onderwijs is sinds 2014 ingevoerd door de staat en heeft veel gevolgen die momenteel door nieuwsberichten en verschillende wetenschappelijke onderzoeken onder de aandacht komen (Roerdink, 2016).

Theoretisch kader

Self-efficacy

Het concept self-efficacy is gericht op het geloof in het eigen kunnen van een persoon, de manier hoe mensen over zichzelf denken en zichzelf in staat achten met hun competenties een taak te kunnen volbrengen. De letterlijke vertaling van de definitie van Bandura (1977) de grondlegger van het concept is: ‘het geloof in de eigen competenties om een handswijze te bedenken en uit te voeren die nodig is om bepaalde bekwaamheid te produceren’ (Bandura, 1977; 191).

Reflecterend op het onderwijs is self-efficacy relevant doordat er een breed gedragen consensus heerst onder onderwijskundigen dat het concept een belangrijke rol speelt in het functioneren van de leerkracht (Klassen & Tze, 2014). Self-efficacy staat voor de wijze waarop een onderwijzer zichzelf in staat acht zijn werk goed uit te kunnen voeren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002). Henson (2001) vult deze definitie aan met: ‘De beoordeling van zijn of haar eigen competenties om gewenste resultaten te behalen bij leerlingen op het gebied van betrokkenheid en de wijze waarop zij leren, zelfs bij leerlingen die moeilijk of ongemotiveerd zijn’ (Henson, 2001; 6-7).

Er is veel onderzoek gedaan naar het functioneren van leerlingen in een klas, de meeste onderzoeken hebben geen bewijs kunnen leveren van een verband tussen de prestaties van leerlingen en mogelijk karakteristiek gedrag van de leraar. Self-efficacy van leerkrachten is hier een uitzondering op en heeft in meerdere onderzoeken bewezen dat het een rol speelt in de prestaties en het functioneren van leerlingen (Henson, 2001). Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2002) zetten een aantal onderzoeken naar self-efficacy in het onderwijs uiteen. De auteurs constateren dat de mate van self-efficacy van leerkrachten betrekking heeft op de wijze waarop zij voor de klas staan. Een hoge mate van self-efficacy heeft een positief effect op de aspiraties, doelen en de bereidheid van

leerkrachten om te investeren in het onderwijs. De leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy vertonen een beter gevoel voor planning, organiseren en enthousiasmeren. Daarnaast staan zij meer open voor nieuwe ideeën en hebben zij meer doorzettingsvermogen als zaken niet soepel verlopen (Allinder, 1994; uit Tschannen-Moran en Woolhok Hoy, 2002).

Zorgleerlingen

Onder de term zorgleerlingen vallen de kinderen die door een specifieke beperking extra ondersteuning nodig hebben in het onderwijs. In de wetenschappelijke literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen *special educational needs* en *special physical needs* (Boer, Pijl & Minnaert, 2010). De scholieren waar in dit onderzoek over wordt gesproken zijn zorgleerlingen met zo genoemde *special educational needs*. Simpel gezegd staat deze term voor het hebben van een gediagnostiseerde beperking voor het functioneren in een klas. Deze beperking is in tegenstelling tot *special physical needs* vaak op het eerste gezicht niet direct zichtbaar. Het vraagt echter wel extra attentie van de leerkracht (Boer et al., 2010).

Meijer, Meijnen en Scheerens (1993) delen de definiëring van een zorgleerling op aan de hand van drie pijlers:

- Een leerling voor wie een individueel handelingsplan bestaat;
- Een leerling voor wie specifieke aandacht nodig is;
- Een leerling die een specifiek probleem of beperking heeft.

Voor het passend onderwijs werd ingevoerd in 2014 werd in het WSNS-beleid (Weer Samen Naar School) vastgesteld dat de leerkracht in belangrijke mate bepaalt of een leerling als een zorgleerling wordt beschouwd (Rapport Tweede Kamer WSNS, 2005). Bij de verzamelde data uit het TALIS-bestand is dit ook het geval omdat in deze enquête aan de leerkrachten gevraagd wordt aan hoeveel zorgleerlingen zij lesgeven.

Verschillende onderzoeken wijzen uit dat zorgleerlingen worden geconfronteerd met een aantal potentiële barrières wanneer zij regulier onderwijs volgen. Voorbeelden daarvan zijn potentiële problemen op het gebied van sociale integratie in de klas, het behalen van academisch succes en de houding van de leerkracht om te voldoen aan de behoefte van de zorgleerling (Vaughn, Elbaum, & Schumm, 1996). De resultaten uit het onderzoek van Weiner & Tariff (2004) staan in contrast met de hiervoor genoemde potentiële barrières. De auteurs hebben geconstateerd dat zorgleerlingen in het reguliere onderwijs zich sociaal beter ontwikkelen in vergelijking tot zorgleerlingen die onderwijs volgen buiten de algemene vormen van educatie om (Weiner & Tariff, 2004).

Self-efficacy van leerkrachten en de aanwezigheid van zorgleerlingen

Soodak en Podell (1993) hebben in hun artikel geconstateerd dat een hoge mate van self-efficacy van een leerkrachten invloed heeft op hun gedrag, zij zijn hierdoor onder andere minder

geneigd om moeilijke scholieren te verwijzen naar het speciaal onderwijs en hebben meer geduld om met deze scholieren te werken (Soodak & Podell, 1993). Ross (1998) constateert dat de persoonlijke eigenschappen van een scholier invloed heeft op de self-efficacy van de leerkracht (Ross, 1998). De conclusie van Ross (1998) luidt: *Wanneer een leerkracht een klas heeft met veel leerlingen die goed kunnen leren is hun self-efficacy hoger* (Ross, 1998).

In dit onderzoek wordt gekeken naar zorgleerlingen die een beperking hebben en daardoor vaak minder goed kunnen leren. De verwachting is daarom ook dat de aanwezigheid van deze zorgleerlingen in klassen zorgt voor een lagere mate van self-efficacy van de leerkracht. Buell, Hallam, Gamel-McCormick en Scheers (1999) bevestigen dat er een verband bestaat tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten door hun constatering dat de self-efficacy van leerkrachten wordt beïnvloed wanneer zij te maken krijgen met klassen waarin zorgleerlingen zitten (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheers, 1999).

In dit onderzoek is de verwachting dat een hogere mate van aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas op het regulier voortgezet onderwijs een negatieve invloed heeft op de mate waarin de leerkracht overtuigd is van zijn eigen kunnen. Zo luidt de eerste hypothese van dit onderzoek:

Hypothese 1: Er bestaat een negatief verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Professioneel kapitaal

Er wordt in dit onderzoek ook gekeken naar de interventiestrategie professioneel kapitaal. Zoals gezegd bestaat het professioneel kapitaal uit drie facetten: menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en besluitvormingskapitaal. In dit onderzoek wordt gesproken over het professioneel kapitaal toegespitst op de leerkracht (Hargreaves & Fullan, 2012). Er wordt verwacht dat een hogere mate van het professioneel kapitaal van leerkrachten, dus een leerkracht die beschikt over ervaring, een goede educatie, ondersteuning door het sociale netwerk van collega's en doortastendheid in het nemen van beslissingen ervoor zorgt dat de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet positief beïnvloed wordt.

Menselijk kapitaal

Het menselijk kapitaal van een leerkracht kan opgedeeld worden in meerdere speerpunten. Hoe deze speerpunten tezamen bijdragen aan het persoonlijke en sociale welzijn, vormt volgens Keeley (2007) het menselijk kapitaal. Het eerste speerpunt betreft de economische kennis en vaardigheden van een persoon welke kunnen worden ontwikkeld en onderhouden, hierbij kan gedacht worden aan de opleiding die een persoon gevolgd heeft. Het tweede speerpunt is de kennis van het vakgebied, hierbij

speelt de ervaring van een persoon een belangrijke rol. Het daaropvolgende speerpunt betreft de leiderschapskwaliteiten van het individu (Hargreaves & Fullan, 2012). Tot slot benoemen Hargreaves en Fullan (2012) passie en toewijding van de leerkracht en hoe zij de kinderen van dienst zijn als laatste speerpunt van het menselijk kapitaal.

Het menselijk kapitaal als losstaand facet bereikt zijn volledige potentie pas wanneer het wordt gekoppeld aan het sociaal kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2012). Wanneer de twee facetten sociaal kapitaal en menselijk kapitaal met elkaar verbonden zijn, dan leidt dit tot een verrijking die zij los van elkaar staand niet kunnen bewerkstelligen (Goddard en Skrla, 2006).

Larrivee & Cook (1979) spreken indirect over een effect van het menselijk kapitaal op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten. Wanneer leerkrachten een gebrek hebben aan voorbereiding en ervaring over hoe om te gaan met zorgleerlingen speelt dit een rol in het geloof in eigen kunnen om deze scholieren goed onderwijs te kunnen bieden (Larrivee & Cook, 1979). Larrivee & Cook (1979) tonen hiermee aan dat de ervaring en de voorbereiding die een leerkracht heeft oftewel het menselijk kapitaal, invloed heeft op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten.

Sociaal kapitaal

Het sociaal kapitaal heeft betrekking op de relaties en het netwerk waarin het individu zich bevindt. De bron van het netwerk speelt daarin een grote rol en in het geval van leerkrachten is dat de school of de scholengemeenschap waarin zij zich bevinden. Volgens Bourdieu (1986) vormt het netwerk de hoeksteen van het sociaal kapitaal. De relaties tussen individuen en een ondersteund gevoel vanuit het netwerk zijn van groot belang voor het sociaal kapitaal. Daarbij bepalen de samenwerking en de vorm van interacties hoe men van elkaar leert en welke mate van vertrouwen er in elkaar is (Hargreaves & Fullan, 2012).

Onderzoek van Brownell & Pajares (1996) wijst uit dat specifieke onderdelen van het sociaal kapitaal zoals een gevoel van ondersteuning uit het netwerk waarin een persoon zich bevindt bijdragen aan de overtuiging van een leerkracht hoe zij zorgleerlingen goed kunnen onderwijzen (Brownell & Pajares, 1996). Dit onderzoek heeft net als het onderzoek van Larrivee & Cook (1979) de invloed van een deel van het concept professioneel kapitaal los getoetst op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in klassen en de self-efficacy van leerkrachten.

Besluitvormingskapitaal

Het besluitvormingskapitaal gaat over de bekwaamheid om beslissingen te kunnen nemen wanneer de regels niet duidelijk zijn. In deze situaties kan men zich niet beroepen op een handboek en dient men over het vermogen te beschikken besluiten te nemen toegepast op de context. Naast de bekwaamheid om beslissingen te nemen is het kunnen beoordelen een onderdeel van het besluitvormingskapitaal, een leerkracht moet kunnen anticiperen op situaties en bijvoorbeeld verschillen tussen leerlingen

kunnen onderscheiden en kunnen beoordelen hoe een leerling wordt geprikkeld (Hargreaves & Fullan, 2012). Volgens Hargreaves en Fullan (2012) beschikt een goede leerkracht over het besluitvormingskapitaal om te kunnen beoordelen wat een leerling motiveert en hoe de leerkracht in kwestie dus om moet gaan met een specifieke zorgleerling.

Verwachtingen

Het professioneel kapitaal als interventiestrategie bestaat uit drie facetten die het functioneren van de leerkracht kunnen verbeteren (Hargreaves & Fullan, 2012). Ervaring en educatie leiden tot meer kennis en *knowhow* over hoe scholieren ondersteund moeten worden (Hargreaves & Fullan, 2012), de verwachting is dan ook dat dit menselijke kapitaal leidt tot een hogere mate van self-efficacy van de leerkracht. Daarnaast wordt verwacht wanneer men ondersteuning krijgt uit het sociale netwerk indien dit nodig is (Hargreaves & Fullan, 2012), dit leidt tot meer vertrouwen in de eigen capaciteiten. Tot slot is de verwachting dat ook het besluitvormingskapitaal leidt tot een hogere mate van self-efficacy doordat men beter in staat is te reageren op onvoorziene situaties die zich voor kunnen doen (Hargreaves & Fullan, 2012). Tezamen leidt dit tot de verwachting dat wanneer een leerkracht een hogere mate van professioneel kapitaal bezit deze leerkracht meer self-efficacy heeft. Hypothese 2 luidt dan ook als volgt:

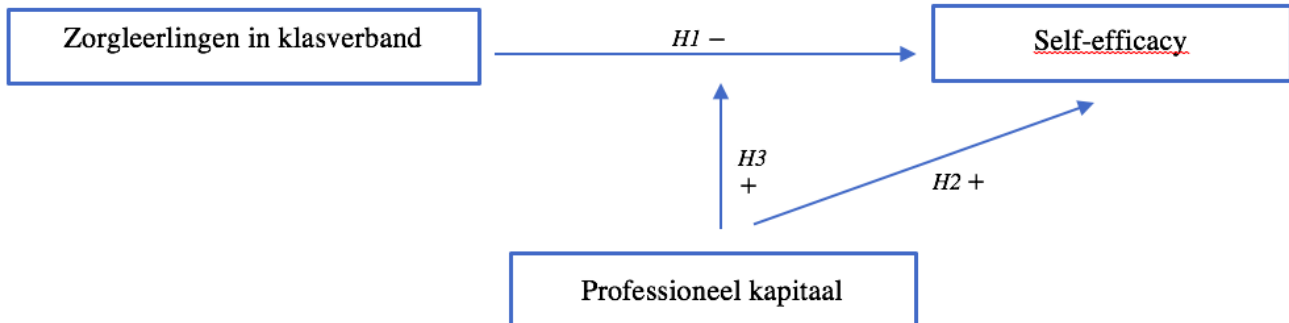
Hypothese 2: Professioneel kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.

Zoals hiervoor genoemd en in de onderzoeksvraag naar voren is gebracht, wordt er in dit onderzoek verwacht dat een hoge mate van professioneel kapitaal ervoor zorgt dat de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs minder sterk wordt of wellicht in zijn geheel vervalt. Het idee is dat wanneer een leerkracht beschikt over ervaring, een goede educatie, ondersteuning door het sociale netwerk van collega's en doortastendheid in het nemen van beslissingen, dit leidt tot meer geloof in de eigen competenties en de overtuiging om de gewenste resultaten te behalen en ondersteuning te geven aan zorgleerlingen. Kort gezegd is de verwachting dat de negatieve relatie genoemd in hypothese één gemodereerd wordt door professioneel kapitaal van leerkrachten en dus minder sterk wordt of in zijn geheel vervalt. Dit doordat de leerkrachten die beter voorbereid zijn, meer ervaring hebben met zorgleerlingen (Larrivee & Cook, 1979), ondersteuning krijgen vanuit hun sociale netwerk (Brownell & Pajares, 1996) en het vermogen hebben om besluiten te nemen gericht op de context van zorgleerlingen (Hargreaves & Fullan, 2012) meer geloof hebben in de eigen capaciteiten om zorgleerlingen goed onderwijs te kunnen bieden. Zo luidt hypothese 3 als volgt:

Hypothese 3: Professioneel kapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Conceptueel model

De theorieën die worden genoemd in het theoretisch kader en de daaruit voortvloeiende hypothesen hebben geleid tot het volgende conceptueel model:



Het model geeft de verwachting van een negatieve relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabele weer. De interventiestrategie van het professioneel kapitaal van leerkrachten vormt in het model de modererende variabele die naar verwachting de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabele minder sterkt maakt.

De drie hypothesen van dit onderzoek zijn als volgt:

1. Er bestaat een negatief verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.
2. Professioneel kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.
3. Professioneel kapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Onderzoekdesign

Methodologische verantwoording

Door gebruik te maken van multiple regressieanalyses worden in dit onderzoek de hypothesen van het kwantitatieve onderzoek getoetst. De kwantitatieve data die wordt gebruikt uit het TALIS-bestand wordt voorafgaand aan de analyse, om de validiteit van de variabelen te kunnen waarborgen, gecontroleerd door middel van een betrouwbaarheidsanalyse en een factoranalyse (principale componentenanalyse). Wanneer de regressieanalyses zijn uitgevoerd worden de onderzoeksresultaten uiteengezet. Om de onderzoeksresultaten te kunnen duiden en mogelijke verklaringen voor opvallende uitkomsten uit de analyse te kunnen achterhalen worden deze in een aanvullend kwalitatief onderzoek voorgelegd aan een zestal leerkrachten.

Kwantitatieve methode

Om het conceptueel model te kunnen toetsen wordt gebruik gemaakt van bestaande data afkomstig uit het TALIS-bestand van het OECD (OECD, 2013). TALIS staat voor *Teaching and Learning International Survey*. Het bestand bestaat uit gegevens van leerkrachten en schoolleiders op de onderbouw van reguliere middelbare scholen in 34 verschillende landen. De survey kijkt naar leerkrachten en schoolleiders die te maken hebben met leerlingen van vijftien jaar oud. De nadruk wordt gelegd op de werkomstandigheden en de effectiviteit van de leerkrachten en schoolleiders op het regulier voortgezet onderwijs. Door middel van deze factoren verschaft de dataset informatie over de onderwijsomgeving waar specifiek beleid op ontwikkeld kan worden.

Voor dit onderzoek wordt er alleen gebruik gemaakt van de data afkomstig uit de vragenlijst ingevuld door de leerkrachten (*Teacher Questionnaire*) uit Nederland. In Nederland hebben 127 verschillende scholen deelgenomen aan het onderzoek van TALIS. In totaal zijn er 1912 leerkrachten in Nederland geweest die de leerkrachtenvragenlijst (*Teacher Questionnaire*) hebben ingevuld (OECD, 2014). Dit hoge aantal respondenten geeft een representatief en betrouwbaar beeld van de situatie van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs in Nederland.

Kwalitatieve methode

Om meer diepgang in het onderzoek te kunnen creëren en verklaringen voor opvallende uitkomsten uit de analyse te kunnen achterhalen wordt er gebruikt gemaakt van een aanvullend kwalitatief onderzoek. Aan de hand van semigestructureerde interviews worden zes geselecteerde leerkrachten een aantal vragen voorgelegd. De respondenten blijven anoniem wat voorafgaand aan het interview aan hen verteld wordt, hierdoor kunnen de leerkrachten vrijuit spreken zonder bevreesd te zijn dat vertrouwelijke informatie naar buiten komt. Zie bijlage drie voor de lijst van respondenten en de interviewvragen.

De zes leerkrachten zijn geselecteerd op leeftijd, ervaring en het onderwijsniveau waarop zij lesgeven. Binnen deze factoren is getracht zoveel mogelijk differentiatie tussen de geselecteerde leerkrachten te verkrijgen. Door deze selectie is de onderlinge diversiteit tussen de verschillende respondenten groot en vertegenwoordigen zij een groot deel van de populatie. De kans op toeval van een gegeven verklaring wordt geminimaliseerd door de uitspraken te vergelijken en alleen overeenkomstige verklaringen weer te geven in het onderzoek. Dit komt ten goede aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het kwalitatieve deel van het onderzoek.

De semigestructureerde interviews beginnen met vragen naar de situatie van de leerkracht en een korte introductie van het onderwerp. Wanneer de introductie is voltooid begint het vraaggesprek. Hierin wordt de leerkracht eerst gevraagd naar zijn verwachtingen van mogelijke verbanden.

Aansluitend krijgt de respondent de resultaten van de analyse voorgelegd en wordt gepolst of de respondent mogelijke verklaringen kan geven voor de uitkomsten uit de analyse.

Operationalisering

In de operationalisering wordt ingegaan op de wijze waarop de onderzoekseenheden worden gemeten (Verschuren & Doorewaard, 2007). In kwantitatief onderzoek bestaat dit uit de verantwoording van de items die zijn geselecteerd om de variabelen te kunnen toetsen. Per variabele worden de bruikbare items uit het TALIS-bestand kort toegelicht. Daaropvolgend worden de items onderworpen aan een factor- en betrouwbaarheidsanalyse. Indien de gebundelde items voldoende interne consistentie bevatten worden zij gecentreerd waarna ze als variabele worden toegevoegd aan de regressieanalyse. Zie bijlage één en twee voor een verdere uiteenzetting van de specifieke items en de tabellen met beknopte weergaves van de factor- en betrouwbaarheidsanalyses.

Afhankelijke variabele

De meting van de self-efficacy van leerkrachten geschiedt aan de hand van de indeling van *The Teacher Sense of Efficacy Scale* (TSES) van Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2002). TSES bestaat uit drie schalen; *efficacy for instructional strategies*, *efficacy for classroom management* en *efficacy for student engagement*. Uit het artikel van Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) blijkt dat de drie onderdelen sterk verbonden zijn en inhoudelijk betrekking hebben op elkaar. Door deze drie onderdelen te specificeren wordt er extra aandacht besteed aan de inhoudsvaliditeit van het concept. Daarnaast zorgt de keuze voor een bestaande schaal voor de meting van self-efficacy voor de waarborging van de validiteit van dit onderzoek.

In deze scriptie wordt self-efficacy van leerkrachten gemeten aan de hand van één vraag, vraag 34 uit de leerkrachtenvragenlijst. Hierin wordt hen gevraagd aan de hand van twaalf items aan te geven in hoeverre zij denken in staat te zijn elke genoemde taak uit te kunnen voeren. De twaalf items worden gescoord op een vierpuntschaal die loopt van 'totaal niet' (1) tot 'veel' (4). De Items d en i van vraag 34 worden niet meegenomen bij de meting van self-efficacy van leerkrachten (bijlage 1; tabel 2). Dit omdat deze twee items inhoudelijk meer betrekking hebben op de variabele besluitvormingskapitaal. De 10 resterende items van vraag 34 hebben gezamenlijk een cronbach alpha van ,82. De hoge cronbach alpha wijst op een sterkere interne consistentie tussen de tien onderdelen en duidt daarnaast op een hoge waarschijnlijkheid dat er één factor ten grondslag ligt aan deze tien items (bijlage 2; tabel 5).

Onafhankelijke variabele

De aanwezigheid van zorgleerlingen op klasniveau wordt gemeten aan de hand van één vraag, vraag 35c. In dit vraagstuk uit de leerkrachtenvragenlijst wordt de respondenten het beroep gedaan aan te geven hoeveel procent van de leerlingen in een specifieke 'target class' zorgleerling zijn. Deze vraag

geeft een indicatie van de aanwezigheid van zorgleerlingen in klassen op het regulier middelbaar onderwijs. De antwoordmogelijkheden zijn daarbij: Geen // 1% tot 10% // 11% tot 30% // 31% tot 60% // Meer dan 60% (bijlage 1; tabel 3)

De variabele aanwezigheid van zorgleerlingen is aan de hand van vraag 35c in de vragenlijst van TALIS op een ordinaal meetniveau opgenomen. De mogelijkheid om de variabele te hercoderen om zo op een intervalniveau te meten met een schaal van 0// 10// 30// 60// 100 of de categorieën van vraag 35c te verdelen in dummyvariabelen zijn ook toegepast in dit onderzoek (bijlage 4). Ter controle zijn alle drie de meetniveaus van de variabele aanwezigheid van zorgleerlingen na te zijn gecentreerd apart onderworpen aan een multiple regressieanalyse. De resultaten van de drie verschillende regressieanalyses gaven grofweg dezelfde uitkomsten bij alle drie de meetniveaus (ordinaal, interval, dummy) voor de variabele aanwezigheid van zorgleerlingen. Hierdoor is ervoor gekozen de variabele te behouden zoals hij oorspronkelijk is voorgelegd in de vragenlijst en op te nemen in het onderzoek als ordinale variabele.

Modererende variabele

Om het menselijk kapitaal te meten wordt vraag 13 gebruikt uit de leerkrachtenvragenlijst: *'In your teaching, to what extent do you feel prepared for the elements below?'* De vraag bestaat uit drie items waarbij de antwoordmogelijkheden worden gescoord op een vierpuntschaal, variërend van 'helemaal niet' (1) tot 'zeer zeker' (4) (bijlage 1; tabel 4.1). Voor de meting van de variabele geldt hoe hoger het gemiddelde van de score op de vierpuntschaal is hoe meer menselijk kapitaal de leerkracht heeft. De cronbach alpha van deze drie items bedraagt ,82, gezien de relatief hoge cronbach alpha kan men aan de hand van de hiervoor vastgestelde regels de betrouwbaarheid van de samenhang tussen de items garanderen en kan men vaststellen dat de kans zeer groot is dat de drie items één factor verklaren (bijlage 2; tabel 6.1).

Voor sociaal kapitaal wordt vraag 33 gebruikt. Deze vraag bestaat uit acht items gaande over het netwerk en de samenwerking tussen leerkrachten. De schaal verloopt van 'nooit' (1) tot 'één keer in de week of meer' (6) (bijlage 1; tabel 4.2). Aan de hand van een factor- en betrouwbaarheidsanalyse is gemeten of de acht items verklaard worden door één factor. Uit de betrouwbaarheidsanalyse komt een cronbach alpha van ,71 hiermee kan aangenomen worden dat de items verklaard worden door één factor en kunnen de acht items worden samengevoegd om het sociaal kapitaal te meten (bijlage 2; tabel 6.2). De cronbach alpha is hoog genoeg om de betrouwbaarheid en validiteit van de items te kunnen garanderen. Voor de meting van de variabele geldt hoe hoger de gemiddelde score op de zes-puntschaal hoe meer sociaal kapitaal de leerkracht heeft.

Het besluitvormingskapitaal kan op meerdere manieren gemeten worden. Vraag 47b uit de leerkrachtenvragenlijst: *'I am confident about my judgements about students'*, leent zich voor de meting van het besluitvormingskapitaal. Echter op last van het OECD is dit specifieke item uit de dataset van TALIS verwijderd. Daarom is ervoor gekozen item d en i van vraag 34 te gebruiken om

het besluitvormingskapitaal te meten. De twee items geven het resolute karakter van de leerkracht weer en hebben beide betrekking op *classroom management* wat nauw samenhangt met het besluitvormingskapitaal (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002). Hierdoor kunnen de twee items van vraag 34 geoperationaliseerd worden als het besluitvormingskapitaal van een leerkracht. De twee items worden gescoord op een vierpuntschaal variërend van ‘totaal niet’ (1) tot ‘veel’ (4) (bijlage 1; tabel 4.3). Hiervoor geldt hoe hoger de gemiddelde score van 1 tot 4 op de twee onderdelen hoe meer besluitvormingskapitaal de leerkracht heeft. De items d en i van vraag 34 hebben een cronbach alpha van ,755 wat hoog genoeg is om als betrouwbaar geacht te worden om één factor te verklaren (bijlage 2; tabel 6.3).

Om te onderzoeken of de drie vormen van kapitaal gebundeld kunnen worden tot het concept professioneel kapitaal worden de gecentreerde maten van de kapitalen samengenomen in een factor- en betrouwbaarheidsanalyse. Uit deze analyse komt een cronbach alpha van ,32 wat wijst op een geringe interne consistentie tussen de variabelen en aantoon dat de samenhang tussen de drie vormen van kapitaal in dit onderzoek niet sterk genoeg is om te kunnen bundelen tot één concept (bijlage 2; tabel 6.4). Wanneer de drie vormen van kapitaal in dit onderzoek samen worden genomen tot een index van professioneel kapitaal kan het zijn dat hoge of lage waarden van de index professioneel kapitaal worden veroorzaakt door de aanwezigheid van één sterk aanwezige variabele terwijl de twee andere variabelen hier niet intern consistent mee zijn en dus niet dezelfde stijging of daling ondergaan. Hierdoor is ervoor gekozen de drie indicatoren van professioneel kapitaal apart mee te nemen in dit onderzoek en deze te meten als modererende variabelen op het verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten. Dit zorgt ervoor dat hypothese twee en hypothese drie opgedeeld worden in drie deelhypothesen. De verwachting blijft dat de drie vormen van kapitaal los van elkaar dezelfde effecten hebben als wanneer zij één geheel vormen onder het concept professioneel kapitaal. Deze verwachting leidt tot de volgende deelhypothesen:

- Hypothese 2a:* Menselijk kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.
- Hypothese 2b:* Sociaal kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.
- Hypothese 2c:* Besluitvormingskapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.

Hypothese 3a: Menselijk kapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Hypothese 3b: Sociaal kapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Hypothese 3c: Besluitvormingskapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.

Controlevariabelen

Bij de toetsing van de kwantitatieve gegevens worden een aantal controlevariabelen toegevoegd aan de analyse om te onderzoeken of de bestaande effecten door deze variabelen beïnvloed worden. De controlevariabelen in dit onderzoek zijn: geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring van de leerkracht. Geslacht is opgenomen als controlevariabele omdat de verschillen tussen mannen en vrouwen nog steeds zeer groot zijn. Deze variabele wordt gemeten door er een dummyvariabele van te maken met man als referentiecategorie (0) ten opzichte van vrouw (1). Leeftijd kan respect en expertise weergeven en wordt gemeten aan de hand van een lineaire variabele in jaren welke is gecentreerd. Opleidingsniveau wordt geïndiceerd door een schaal van het ISCED die loopt van 'level 4' (1) naar 'level 5A' (2), 'level 5B' (3) tot 'level 6' (4). Hierbij geldt hoe hoger de score op deze schaal hoe hoger het opleidingsniveau. De variabele opleidingsniveau wordt evenals de leeftijd gecentreerd. Tot slot werkervaring wat ervoor kan zorgen dat de leraren meer kennis hebben van situaties en daardoor meer vertrouwen hebben in hun eigen competenties. Deze variabele is net als leeftijd een lineaire variabele in jaren en wordt zodoende ook gecentreerd. Hoe hoger er gemiddeld wordt gescoord hoe meer werkervaring de leerkracht heeft.

Analyse

De volledige multiple regressieanalyse wordt uiteengezet in vier modellen. In het eerste model wordt het hoofdverband getoetst. Hierin wordt onderzocht wat het effect is van de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas op de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs. Dit model geeft antwoord op de vraag of hypothese één wel of niet aangenomen kan worden. Bij de resultaten van het eerste model moet rekening gehouden worden met het feit dat mogelijke variabelen die van invloed kunnen zijn op het verband buiten beschouwing zijn gelaten. In het tweede model wordt het directe effect van de indicatoren van professioneel kapitaal (de onafhankelijke variabelen) onderzocht. Dit model geeft uitkomsten waarmee de deelhypothesen 2a, 2b en 2c wel of niet

aangenomen kunnen worden. In het derde model worden de interactie variabelen toegevoegd om te onderzoeken of het hoofdverband gemodereerd wordt door het menselijk-, sociaal- of besluitvormingskapitaal. Dit model is gerelateerd aan de deelhypothesen 3a, 3b en 3c. In het vierde en laatste model worden er controlevariabelen toegevoegd ter verificatie van de uitkomsten van de voorgaande drie modellen. Door de controlevariabelen in het vierde model kan onderzocht worden of de bestaande effecten worden beïnvloed door geslacht, leeftijd, opleidingsniveau of werkervaring van de leerkracht.

Om problemen van multicollineariteit te voorkomen waarbij er overlap ontstaat tussen twee of meerdere variabelen in de analyse, zijn de uitkomsten van de variabelen gecentreerd en de VIF-waarden gecontroleerd of deze zich onder de vereiste waarde bevinden. In tabel 1 zijn de uitkomsten van de multiple lineaire regressieanalyse samengevat weergegeven. De uitkomsten worden verder uiteengezet in de hierop volgende resultatenbeschrijving.

Resultaten

Te beginnen met het eerste model wat het hoofdverband, de relatie tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabele, beschrijft. Dit model is significant en heeft een verklaarde variantie van 1% (R^2 is =.01). Opvallend genoeg komt uit het model naar voren dat er sprake is van een significant positieve relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de mate van self-efficacy van een leerkracht ($\beta = .072$, $p < .01$). Dit veronderstelt dat bij een toename van het aandeel zorgleerlingen in een klas, de mate van self-efficacy van de leerkracht ook toeneemt. Dit is in tegenspraak met de eerste hypothese, waardoor deze moet worden verworpen: *Er bestaat een negatief verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs.*

In het tweede model wordt het directe effect getoetst van de onafhankelijke variabelen (de drie vormen van kapitaal) op de self-efficacy van leerkrachten. Het model is significant en de verklaarde variantie is 44% (R^2 is = .44) wat aanzienlijk hoger is dan de verklaarde variantie van het eerste model. Wat opvalt aan het tweede model is dat de beta van de variabele zorgleerlingen bijna is gehalveerd ten opzichte van het eerste model ($\beta = .046$). Het "effect" van de aanwezigheid van zorgleerlingen op de self-efficacy van leerkrachten neemt af indien je rekening houdt met de indicatoren voor professioneel kapitaal. Menselijk kapitaal heeft zoals verwacht een significant positief effect op de self-efficacy van leerkrachten ($\beta = .155$, $p < .001$). Daarmee wordt hypothese 2a bevestigd: *Menselijk kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.* Sociaal kapitaal heeft eveneens een significant positief effect op de self-efficacy van de leerkracht ($\beta = .122$, $p < .001$). Wat een bevestiging is van hypothese 2b: *Sociaal kapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs.* Tot slot heeft

besluitvormingskapitaal net als het menselijk- en sociaal kapitaal een positief significant effect op de self-efficacy van leerkrachten ($\beta = .581$, $p < .001$). Wat leidt tot een bevestiging van hypothese 2c: *Besluitvormingskapitaal heeft een positief verband met de self-efficacy van een leerkracht op het regulier voortgezet onderwijs*. Deze resultaten geven aan dat leerkrachten die beschikken over een hoge mate van menselijk-, sociaal- of besluitvormingskapitaal ook beschikken over meer self-efficacy. Kortom met een hoge score op de indicatoren voor professioneel kapitaal kan een leerkracht voor zijn gevoel elke klas aan!

In model drie worden de interactievariabelen toegevoegd aan de analyse. Hier wordt het modererende effect getoetst van de drie vormen van kapitaal in interactie met de aanwezigheid van zorgleerlingen op de self-efficacy van leerkrachten. Er is geen significant modererend verband gevonden van de interactievariabele menselijk kapitaal, ditzelfde geldt voor het sociaal kapitaal. Wat wel opvalt is dat beide moderaties een negatief effect aangeven, echter is dit effect niet significant waardoor deze effecten niet aangenomen worden en hypothese 3a en 3b worden verworpen. Het besluitvormingskapitaal is als enige indicator van het professioneel kapitaal wel significant, deze moderatie laat een positief effect zien ($\beta = .039$ $p < .05$). Dit bevestigt hypothese 3c: *Besluitvormingskapitaal van de leerkracht heeft een positief modererend effect op de relatie tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs*. In andere woorden een leerkracht die het vermogen heeft besluiten te nemen die zijn toegepast op de context van zorgleerlingen beschikt over meer self-efficacy.

In het laatste model worden de controlevariabelen geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en werkervaring van de leerkracht toegevoegd. Dit model heeft een verklaarde variantie van 45% (R^2 is = .45). Uit het model is op te maken dat de uitkomsten van de eerste drie modellen niet significant beïnvloed worden door de controlevariabelen. Van de vier controlevariabelen heeft alleen werkervaring een significant effect ($\beta = .065$ $p < .05$). Dit effect is positief wat aantoont dat leerkrachten met veel werkervaring zichzelf beter in staat achten de specifieke werkzaamheden uit te voeren die vereist zijn voor de educatie van zorgleerlingen op het regulier voortgezet onderwijs. Wat daarnaast opvalt aan het model is dat leeftijd een negatief effect heeft op het verband, dit is echter niet significant en kan niet worden aangenomen. Het negatieve effect van leeftijd valt op doordat een hogere leeftijd vaak betekent dat een persoon ook meer werkervaring heeft, waardoor er op voorhand een positief effect van de leeftijd van een leerkracht verwacht wordt. Ter controle zijn de VIF-waarden van beide controlevariabelen gecheckt en deze geven een score van ≈ 3 . Deze VIF-waarden zijn ver onder de tien en daarmee laag genoeg om aan te tonen dat er geen multicollineariteit optreedt tussen de controlevariabelen leeftijd en werkervaring. De onderlinge correlatie tussen deze controlevariabelen is dus niet te sterk.

Tabel 1:

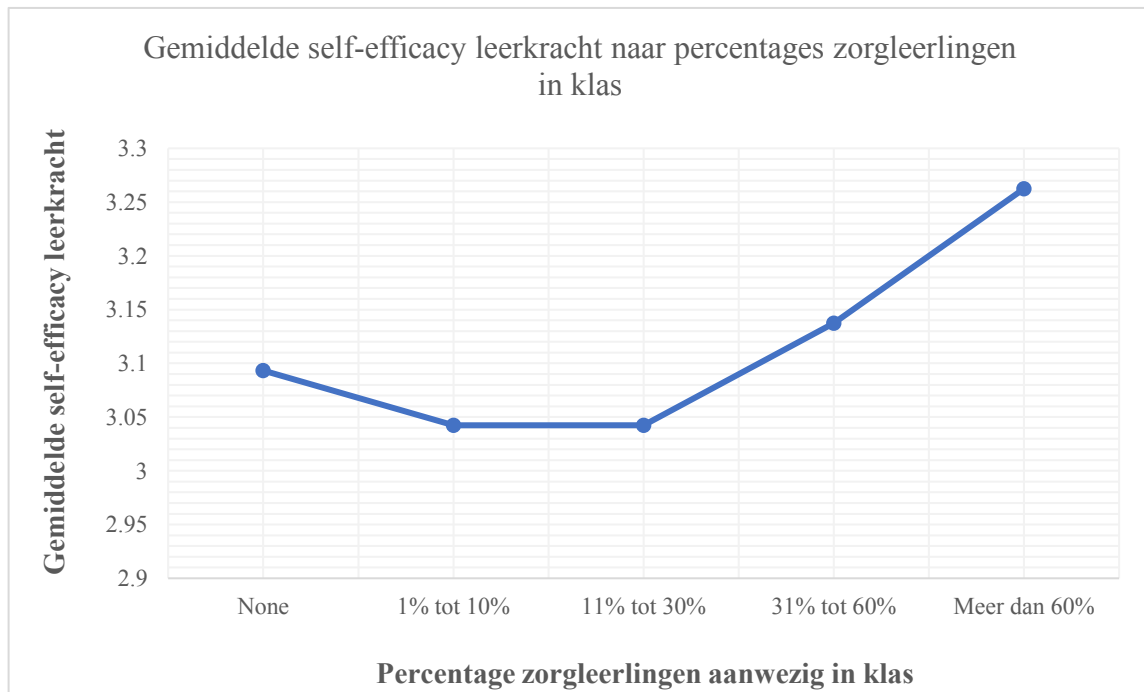
	Variabele	B	Std. Error	Beta (β)	R ²
<i>Model 1</i>					.01
	Constante	3.06***	.010		
	Zorgleerlingen	.032**	.011	.072**	
<i>Model 2</i>					.44
	Constante	3.058***	.007		
	Zorgleerlingen	.021*	.008	.046*	
	Menselijk kapitaal	.103***	.013	.155***	
	Sociaal kapitaal	.068***	.010	.122***	
	Besluitvormingskapitaal	.398***	.013	.581***	
<i>Model 3</i>					.44
	Constante	3.059***	.008		
	Zorgleerlingen	.019*	.009	.043*	
	Menselijk kapitaal	.103***	.013	.154***	
	Sociaal kapitaal	.068***	.010	.122***	
	Besluitvormingskapitaal	.401***	.013	.585***	
	Moderatie Menselijk kapitaal	-.003	.014	-.004	
	Moderatie Sociaal kapitaal	-.012	.011	-.022	
	Moderatie Besluitvormingskapitaal	.029*	.014	.039*	
<i>Model 4</i>					.45
	Constante	3.056***	.011		
	Zorgleerlingen	.019*	.009	.043*	
	Menselijk kapitaal	.100***	.013	.149***	
	Sociaal kapitaal	.073***	.011	.131***	
	Besluitvormingskapitaal	.398***	.013	.582***	
	Moderatie Menselijk kapitaal	-.003	.013	-.005	
	Moderatie Sociaal kapitaal	-.013	.011	-.023	
	Moderatie Besluitvormingskapitaal	.031*	.014	.041*	
	Opleidingsniveau	.020	.019	.020	
	Geslacht	.004	.015	.005	
	Werkervaring	.005*	.002	.065*	
	Leeftijd	.000	.001	-.006	

Significantieniveaus aangeven met: $p < .05 = *$ $p < .01 = **$ $p < .001 = ***$

Discussie

De self-efficacy van een leerkracht betreft de wijze waarop een leerkracht zichzelf in staat acht zijn werk goed uit te kunnen voeren (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002). Volgens Ross (1998) beschikken leerkrachten die lesgeven aan een klas met veel leerlingen die goed en makkelijk kunnen leren over meer self-efficacy (Ross, 1998). Echter de situatie van de leerkracht wordt gecompliceerder wanneer er leerlingen in de klas aanwezig zijn die extra zorg en aandacht nodig hebben door een specifieke beperking. De resultaten van het kwantitatieve onderzoek zijn derhalve onverwacht, een toename van de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas zorgt voor een hogere mate van self-efficacy van de leerkracht. Om dit opvallende resultaat uit de regressieanalyse nader te kunnen duiden is verdiepend kwantitatief onderzoek uitgevoerd naar het hoofdverband. Aan de hand van een bivariate analyse is onderzocht hoe de self-efficacy van leerkrachten zich verhoudt tot de aanwezigheid van zorgleerlingen. Op deze wijze wordt de beta van het hoofdverband niet lineair getoetst zoals in de regressieanalyse maar wordt de gemiddelde self-efficacy van de leerkracht weergegeven per afzonderlijke *value* van de variabele aanwezigheid van zorgleerlingen. De uitkomsten van de bivariate analyse worden overzichtelijke weergegeven in de volgende grafiek:

Grafiek 1:



Uit de grafiek is op te maken dat de self-efficacy van de leerkracht naar verwachting eerst daalt wanneer het percentage zorgleerlingen toeneemt, maar opvallend genoeg stijgt wanneer er meer dan 30% zorgleerlingen in de klas aanwezig zijn. Deze sterke stijging verklaart waarom de beta in de regressieanalyse een lineair positief effect laat zien. De grafiek verklaart echter niet waarom de self-

efficacy van leerkrachten stijgt wanneer zij meer dan 30% zorgleerlingen in een klas hebben. Bij gebrek aan bestaand relevant wetenschappelijk onderzoek is aan de hand van interviews verdiepend kwalitatief onderzoek uitgevoerd om te kunnen achterhalen waarom het verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten positief is. De interviews hebben geleid tot meerdere verklaringen voor de stijging van de self-efficacy van leerkrachten wanneer de aanwezigheid van zorgleerlingen in de klas toeneemt. Zo geeft respondent (R2) aan:

‘De verwachting die je zelf hebt is heel anders wanneer je meer zorgleerlingen in je klas hebt, wanneer je maar een paar zorgleerlingen in je klas hebt denk je waarom halen zij nou geen goede cijfers en doe ik zelf wat fout? Maar zodra je meer zorgleerlingen in je klas hebt dan verandert eigenlijk heel je doel en stem je dat meer op de zorgleerlingen af wat voor jezelf tot meer voldoening leidt’

Overeenkomstig stelt respondent (R3):

‘Je hebt minder differentiatie nodig van je lessen wanneer je groep van zorgleerlingen veel groter is, hierdoor kan je je werk beter verdelen voor een grote groep zorgleerlingen en de ‘normale’ les waardoor zij beter gaan presteren en wat voor jezelf ook gewoon veel lekkerder werkt’

De uitspraken geven beide een vergelijkbare verklaring voor de stijging van de self-efficacy van leerkrachten wanneer zij een grote groep zorgleerlingen in hun klas hebben. Ze geven aan dat zij hun manier van werken aanpassen wanneer de groep met zorgleerlingen in de klas groter is (R1, R2, R3, R6). Dit kunnen zij niet doen wanneer ze maar een klein aantal zorgleerlingen in hun klas hebben. Doordat de leerkracht zijn les aanpast op een grote groep zorgleerlingen in de klas zijn de zorgleerlingen beter in staat te presteren en hebben de leerkrachten het idee dat ze het werken met zorgleerlingen beter aankunnen dan wanneer er maar een aantal zorgleerlingen in de klas aanwezig zijn.

Een andere verklaring voor de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek berust zich op een zekere omgekeerde causaliteit. In tegenstelling tot de hiervoor gegeven verklaring gaat deze verklaring niet over een situatie waarbij de leerkracht meer vertrouwen krijgt over de eigen competenties om de werkzaamheden goed uit te kunnen voeren wanneer hij of zij meer zorgleerlingen in de klas heeft, maar gaat deze verklaring over een praktijksituatie waarbij het tegenovergestelde zich voordoet. Zo krijgen de leerkrachten met het meeste geloof in eigen functioneren gericht op zorgleerlingen ook een grotere groep zorgleerlingen toebedeeld in hun klassen. Hierdoor stijgt de self-efficacy van leerkrachten niet wanneer zij meer zorgleerlingen in hun klas hebben, maar krijgen de leerkrachten met veel self-efficacy meer zorgleerlingen toebedeeld (R1, R2, R3, R4). Zo geeft respondent (R4) aan:

'Ik ben zelf een leerkracht met veel zorgleerlingen in mijn mentorklas doordat ik de aanpak met zorgleerlingen wel heb krijg ik ze mee en heb ik de afgelopen 3 jaar voor een scoringspercentage gezorgd van 100%. Mede hierdoor krijg ik nu wel al meerdere jaren de klassen toebedeeld met de meeste zorgleerlingen erin. Want ik sta erom bekend dat ik een goede leerkracht ben met de zorgleerlingen.'

Deze respondent geeft aan dat leerkrachten met veel vertrouwen in het eigen functioneren ook eerder klassen toebedeeld krijgen waar de meeste zorgleerlingen in zitten. Dit wijst op een verklaring uit de praktijk die een omgekeerde causaliteit van het verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten laat zien. Daarnaast bevestigt deze uitspraak bestaand wetenschappelijk onderzoek van Ross (1992) waarin is aangetoond dat de self-efficacy van de leerkracht invloed uitoefent op de resultaten van leerlingen.

Het professioneel kapitaal vormt volgens Hargreaves en Fullan (2012) een voorwaarde voor een goede leerkracht. De resultaten uit de analyse bewijzen dat leerkrachten die beschikken over de indicatoren van het professioneel kapitaal het vertrouwen hebben in de eigen competenties om hun werk goed uit te kunnen voeren. Dit is in overeenstemming met de literatuur van Hargreaves en Fullan (2012). Wat betreft de interactievariabelen van de indicatoren van het professioneel kapitaal blijkt uit de resultaten van de analyse dat alleen het besluitvormingskapitaal een aantoonbaar modererend effect heeft op het verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de self-efficacy van leerkrachten. Dit is opvallend omdat Hargreaves en Fullan (2012) de drie vormen van kapitaal als complementair zien en alleen spreken van een positief effect van het professioneel kapitaal als geheel wanneer alle drie de vormen van kapitaal toenemen. De kwantitatieve resultaten geven aan dat het menselijk en sociaal kapitaal, doch niet significant, een negatief effect hebben. Het besluitvormingskapitaal heeft daarentegen een aantoonbaar positief effect op de self-efficacy van de leerkracht wanneer zij te maken hebben met zorgleerlingen in hun klas.

In de interviews met de leerkrachten is ook aandacht besteed aan de interactie-effecten van de indicatoren van het professioneel kapitaal. De uitspraken van de respondenten geven een verklaring voor het aangetoonde positieve effect van besluitvormingskapitaal ten opzichte van het menselijk- en sociaal kapitaal. De meeste respondenten geven aan dat het besluitvormingskapitaal volgens hen de meeste invloed heeft op de wijze waarop zij zichzelf in staat achten hun werkzaamheden bij aanwezigheid van zorgleerlingen in hun klas goed uit te kunnen voeren (R2, R3, R4, R6). Respondent (R3) doet hierover de uitspraak:

'Wanneer je ziet dat je zelf een besluit neemt gericht op zorgleerlingen en het werkt, dan is het heel erg goed voor het beeld wat je hebt over je eigen functioneren, daar wordt je zelfbeeld wel echt beter van. Dan heb je wel echt het idee van, als je zo'n leerling te pakken krijgt dat doet je zelfbeeld altijd zo goed.'

Het besluitvormingskapitaal heeft volgens de meeste respondenten (R2, R3, R4, R6) de grootste invloed op de self-efficacy van leerkrachten bij aanwezigheid van zorgleerlingen in hun klas omdat het vertrouwen in het eigen functioneren het sterkst toeneemt wanneer zij besluiten nemen gericht op zorgleerlingen waarvan zij zien dat deze werken.

Daarnaast geeft de meerderheid van de respondenten het belang van het menselijk- en sociaal kapitaal ook aan (R1, R4, R5, R6). Zo stelt respondent (R5):

‘Het eerste wat je vanuit je opleiding meekrijgt, dat vormt de basis. Maar het werk van een docent is net zoals autorijden, je moet bepaalde regels en tools leren maar het eenmaal in je vingers krijgen dat ga je in de praktijk leren en dat je samen met collega’s kan overleggen in bepaalde vergaderingen dat brengt je een stuk verder. Dus die drie vormen van kapitaal zijn naar mijn mening onlosmakelijk met elkaar verbonden. Het eerste (menselijk kapitaal) is de basis, het tweede (sociaal kapitaal) daarmee vul je het aan en het derde (besluitvormingskapitaal) is eigenlijk de praktijk.

Echter twee respondenten (R2 en R3) spreken deze quote tegen. Ze stellen zelfs dat het menselijk kapitaal een negatief effect kan hebben op de self-efficacy van de leerkracht wanneer zij te maken krijgen met zorgleerlingen in hun klas. Zo geeft respondent (R3) aan:

‘Op de opleiding is alles gericht op havo/vwo-leerlingen en de tools die ze je aanreiken die passen niet bij zorgleerlingen. Dus alle tools die je geleerd hebt en ga gebruiken werken totaal niet, dus dat heeft juist een negatief effect op je zelfbeeld.’

Deze uitspraak sluit aan bij de resultaten uit de analyse van het kwantitatieve onderzoek. Hiermee geven zij een mogelijke verklaring voor het, doch niet significante, negatieve effect van het menselijke kapitaal uit de regressieanalyse. Het negatieve effect van het menselijk kapitaal kan niet aangenomen worden gezien de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek, desondanks zijn de uitspraken van respondent (R2 en R3) wel in overeenstemming met dit negatieve effect.

Conclusies

In dit onderzoek is getoetst in hoeverre de aanwezigheid van zorgleerlingen invloed heeft op de mate van self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs. De indicatoren van het professioneel kapitaal van Hargreaves en Fullan (2012) zijn daarbij opgenomen als interactievariabelen op dit verband.

De resultaten van de multiple regressieanalyse geven ten eerste aan dat er een positief verband tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen en de mate van self-efficacy van leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs bestaat. Dit betekent dat de mate van self-efficacy bij een leerkracht toeneemt wanneer de aanwezigheid van zorgleerlingen in de klas stijgt. Dit is tegen verwachting, waardoor hypothese één verworpen moest worden. De verklaring van deze onverwachte uitkomst is eerst gezocht in een bivariate analyse waarin de percentages zorgleerlingen in een klas tegen de gemiddelde self-efficacy van leerkrachten worden afgezet in een grafiek. Uit deze grafiek valt op te maken dat de self-efficacy van leerkrachten bij een klein aantal zorgleerlingen in de klas naar verwachting eerst daalt maar plots sterkt toeneemt wanneer de aanwezigheid van zorgleerlingen 30% of meer bedraagt. Wanneer deze resultaten aan leerkrachten wordt voorgelegd geven zij de verklaring dat zij hun manier van werken aanpassen wanneer de groep met zorgleerlingen in de klas groter is. In deze situatie kunnen leerkrachten het werk makkelijker verdelen over een groep zorgleerlingen en de 'normale studenten', hierdoor achten zij zichzelf beter in staat het werken met zorgleerlingen goed uit te kunnen voeren. Een andere verklaring die wordt gegeven berust op een zekere omgekeerde causaliteit van het verband. Zo krijgen leerkrachten met veel vertrouwen in het eigen functioneren eerder de klassen toebedeeld waarin de meeste zorgleerlingen zitten.

Doordat er in dit onderzoek gebrek is aan interne consistentie tussen de indicatoren van het professioneel kapitaal, is ervoor gekozen de drie vormen van kapitaal als los van elkaar staande variabelen op te nemen in de analyse. De directe effecten van het menselijk-, sociaal- en besluitvormingskapitaal op de mate van self-efficacy van leerkrachten zijn in dit onderzoek getoetst. Naar verwachting kwam er een sterk positief verband in de uitkomsten van de analyse naar voren voor alle drie de vormen van kapitaal. Daarmee kan in dit onderzoek aangenomen worden dat leerkrachten die beschikken over een hogere mate van menselijk-, sociaal- of besluitvormingskapitaal ook meer geloof hebben in de eigen competenties om werkzaamheden goed uit te kunnen voeren. Deze uitkomsten komen overeen met de literatuur over het professioneel kapitaal van Hargreaves en Fullan (2012) waarin zij stellen dat leerkrachten die beschikken over de drie vormen van kapitaal het gevoel hebben dat zij elke klas aan kunnen!

De drie vormen van kapitaal zijn ook als interactievariabelen in de multiple regressieanalyse van dit onderzoek opgenomen. Tegen de verwachting in hebben de moderaties van het menselijk- en sociaal kapitaal geen significant effect aangetoond waardoor deze hypothesen verworpen moesten worden. Wat opvalt aan de resultaten uit de analyse is dat de moderaties van menselijk en sociaal

kapitaal een licht negatief effect aangeven. De constatering van het negatieve effect van sociaal kapitaal is niet in overeenstemming met het onderzoek van Brownell & Pajares (1996), zij stellen dat het sociaal kapitaal bijdraagt aan de overtuiging van een leerkracht hoe zij zorgleerlingen goed kunnen onderwijzen (Brownell & Pajares, 1996). Echter het negatieve effect van het menselijk kapitaal wordt daarentegen ook in de verklaringen van een aantal respondenten beschreven. Gebrek aan tools gericht op zorgleerlingen in de opleiding kan ervoor zorgen dat de self-efficacy van de leerkracht afneemt. Zo kan het menselijk kapitaal toenemen maar een averechts effect hebben op de self-efficacy van de leerkracht wanneer er niet gespecificeerd wordt op zorgleerlingen. Echter de modererende effecten van zowel het menselijk- als sociaal kapitaal zijn niet significant gebleken in het kwantitatieve onderzoek waardoor men deze effecten niet kan aannemen.

De moderatie van het besluitvormingskapitaal blijkt wel een significant effect te hebben. Wanneer het besluitvormingskapitaal in interactie met de aanwezigheid van zorgleerlingen toeneemt, neemt de mate van self-efficacy van leerkrachten ook toe. Deze constatering is daarmee in overeenstemming met de literatuur van Hargreaves en Fullan (2012) die stellen dat een leerkracht meer self-efficacy heeft wanneer hij of zij besluiten toe kan passen op de specifieke context van in dit geval de zorgleerlingen in de klas. De hypothese voor de moderatie van het besluitvormingskapitaal kan wel worden aangenomen. Het kwalitatieve onderzoek ondersteunt het belang van het besluitvormingskapitaal. De meeste respondenten geven aan dat het besluitvormingskapitaal, van de drie indicatoren van het professioneel kapitaal, de grootste invloed heeft op de overtuiging in de eigen competenties om met zorgleerlingen te kunnen werken.

Opvallend aan dit onderzoek is dat het modererend verband van het menselijk- en sociaal kapitaal niet aangetoond kan worden maar het besluitvormingskapitaal wel een significant modererend effect heeft. Daarmee is in dit onderzoek aangetoond dat alleen het besluitvormingskapitaal een positief effect heeft op de self-efficacy van de leerkracht wanneer de leerkrachten lesgeven aan een klas waar ook zorgleerlingen in zitten. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het concept van Hargreaves en Fullan (2012) door dit onderzoek maar deels bevestigd kan worden.

Reflectie

Dit onderzoek richt zich op de aanwezigheid van zorgleerlingen op het regulier voortgezet onderwijs in Nederland. De enquête van TALIS die in het kwantitatieve deel van dit onderzoek is gebuikt is uitgekomen in 2013 (OECD, 2013) en ondervindt daarbij nog niet het effect van de eerste jaren passend onderwijs wat werd geïmplementeerd in 2014 (Roerdink, 2016). De verwachting is dat het aandeel zorgleerlingen op het regulier voortgezet onderwijs de komende jaren door toedoen van het passend onderwijs daarom alleen nog maar toeneemt.

Uit dit onderzoek is gebleken dat een percentage van 30% of meer zorgleerlingen in een klas een positief effect heeft op de mate van self-efficacy van leerkrachten. Wanneer de leerkracht een dergelijk hoog aantal zorgleerlingen in de klas heeft kan de leerkracht de lessen beter verdelen waardoor de situatie voor de leerkracht werkbaarder wordt. Daarmee kan dit onderzoek als basis gebruikt worden voor verder onderzoek naar de invulling en doeltreffendheid van het passend onderwijs op het regulier voortgezet onderwijs. Gezien de resultaten van dit onderzoek kan voor het passend onderwijs op het regulier voortgezet onderwijs beter gekozen worden voor het plaatsen van grotere groepen zorgleerlingen in specifieke klassen in plaats van de zorgleerlingen te verdelen over alle klassen. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat het bij de leerkrachten op het regulier voortgezet onderwijs nog ontbreekt aan het nodige menselijk kapitaal over hoe om te gaan met zorgleerlingen. Meer cursussen en nadruk op het lesgeven van zorgleerlingen in de lerarenopleidingen kunnen hierbij mogelijk bijdragen om het menselijk kapitaal een positieve invloed te laten uitoefenen op het in deze thesis onderzochte verband. De uitwerking hiervan acht onderzocht te worden in vervolgonderzoek. Daarnaast wordt vervolgonderzoek aanbevolen doordat leerkrachten door toedoen van het passend onderwijs meer zorgleerlingen in hun klassen krijgen en opleidingen en cursussen in de toekomst wellicht worden aangepast op de aanwezigheid van zorgleerlingen op het reguliere onderwijs. Hierdoor kunnen de uitkomsten van onderzoek naar dit onderwerp over een aantal jaren wanneer het passend onderwijs volledig geïntegreerd is deviant uitvallen.

De toevoeging van kwalitatieve methode aan dit onderzoek heeft gezorgd voor diepgang en verklaringen voor uitkomsten uit de regressieanalyse. Echter over de uitspraken van de leerkrachten in het kwalitatieve onderzoek moet de aantekening gemaakt worden dat de deze lastig te generaliseren zijn doordat het aantal interviews hiervoor te laag is. Desondanks is er bij de selectie van de respondenten rekening gehouden met de onderlinge diversiteit tussen de verschillende respondenten waardoor zij representatief zijn voor een groot deel van de populatie.

Tot slot reflecterend op de aannames die zijn gemaakt aan de hand van de bivariate analyse tussen de variabele aanwezigheid van zorgleerlingen en self-efficacy van leerkrachten. Deze aannames zijn alleen valide wanneer er geen andere variabelen bij zijn betrokken die hier een mogelijk effect op hebben. De keuzes in het kwantitatieve deel van dit onderzoek, zoals zoveel mogelijk gebruik maken van reeds ontwikkelde schalen om de variabele te meten. Maar ook de uitwerking van verschillende meetniveaus voordat de keuze voor een ordinale schaal van de variabele aanwezigheid van zorgleerlingen is gekozen hebben ertoe geleid dat de resultaten van het onderzoek betrouwbaarder geacht kunnen worden en de validiteit van het onderzoek wordt gewaarborgd.

Referenties

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Boer, A. de, Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Eds.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258. New York, Greenwood.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Brownell, M.T., & Pajares, F.M. (1996) The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin: Florida Educational Research Council, Inc.* 27, 3-4.
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Hargreaves, A., & Fullan, A. (2012). *Professioneel kapitaal van leerkrachten; De transformatie van het onderwijs in elke school*. Maasdijk: NTO-Effekt.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *JSD*, 34(3), 36-39.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Research Exchange. Texas.
- Huygen, M. (2016). Slecht onderwijs; veel dyslexie. NRC. Geraadpleegd op 6 maart 2017, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/03/05/slecht-onderwijs-veel-dyslexie-1597923-a13994>.
- Keeley, B. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*. OECD Insights. Danvers, USA: OECD Publishing.

- Klassen, R., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Education Research Review, 12*, 59-76.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *Journal of Special Education, 13*(3), 313-324.
- Meijer, C., Meijnen, W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen en schatten en sturen; analytische beleidsevaluatie 'Weer Samen naar School'*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- OECD. (2013). *Teaching and learning international survey TALIS 2013: Conceptual framework*. Amsterdam, Nederland: International association for the evaluation of educational achievement.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. Paris.
- Penuel, W., Riel, M., Krause, A., & Frank, K. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in A school as social capital: A social network approach. *The Teachers College Record, 111*(1), 124-163.
- Roerdink, Y. (2016). Te weinig ondersteuning voor zorgleerlingen. *Nieuwsuur*. Geraadpleegd op 18 januari 2016, van <http://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2114110-te-weinig-ondersteuning-voor-zorgleerlingen.html?title=onvoldoende-ondersteuning-voor-zorgleerlingen>.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching, 7*, 49-74. Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, J. A. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education, 17* (1), 51-65
- Shreve, S. D. (2006). *Teacher self-efficacy and the social skill development of included students with special needs in the general classroom setting*. Chapel Hill: University of North Carolina.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27*(1), 66-81.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *In annual meeting of the American Educational Research Association*. Geraadpleegd op: 2 april 2017, van: <http://anitawoolfolkoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>.

Tweede Kamer der Staten Generaal. (2005). *Weer Samen Naar School. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu-uitgevers.

U.S. Department of Education. (2002). *National Center for Education Statistics, The Condition of Education 2002*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(6), 598-608.

Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Hoofddorp: Boom Lemma Uitgeverij.

Weiner, J., & Tardif, C.Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(1), 20-32.

Bijlage 1: Geselecteerde items voor de variabelen

Tabel 2: Self-efficacy

34: In your teaching, to what extent can you do the following?:		Scale
Efficacy for instructional strategies	c Craft good questions for my students	1 (not at all) - 4 (a lot)
	g Help students think critically	1 (not at all) - 4 (a lot)
	j Use a variety of assessment strategies	1 (not at all) - 4 (a lot)
	l Implement alternative instructional strategies in my classroom	1 (not at all) - 4 (a lot)
Efficacy for classroom management	f Make my expectations about student behaviour clear	1 (not at all) - 4 (a lot)
	h Get students to follow classroom rules	1 (not at all) - 4 (a lot)
Efficacy for student engagement	a Get students to believe they can do well in school work	1 (not at all) - 4 (a lot)
	b Help my students value learning	1 (not at all) - 4 (a lot)
	e Motivate students who show low interest in school work	1 (not at all) - 4 (a lot)
	k Provide an alternative explanation for example when students are confused	1 (not at all) - 4 (a lot)

Tabel 3: Zorgleerlingen

35: We would like to understand the composition of the <target class>. Please estimate the broad percentage of students who have the following characteristics:		Scale
c	Students with special needs	1 (none) - 5 (more than 60%)

Tabel 4.1: Menselijk kapitaal

13: In your teaching, to what extent do you feel prepared for the elements below?:		Scale
a	Content of the subject(s) I teach	1 (not at all) - 4 (very well)
b	Pedagogy of the subject(s) I teach	1 (never) - 6 (once a week or more)
C	Classroom practice in the subject(s) I teach	1 (never) - 6 (once a week or more)

Tabel 4.2: Sociaal kapitaal

33: On average, how often do you do the following in this school?:		Scale
a	Teach jointly as a team in the same class	1 (never) - 6 (once a week or more)
b	Observe other teachers' classes and provide feedback	1 (never) - 6 (once a week or more)
c	Engage in joint activities across different classes and age groups (e.g. projects)	1 (never) - 6 (once a week or more)
d	Exchange teaching materials with colleagues	1 (never) - 6 (once a week or more)
e	Engage in discussions about the learning development of specific students	1 (never) - 6 (once a week or more)
f	Work with other teachers in my school to ensure common standards in evaluations for assessing student progress	1 (never) - 6 (once a week or more)
g	Attend team conferences	1 (never) - 6 (once a week or more)
h	Take part in collaborative professional learning	1 (never) - 6 (once a week or more)

Tabel 4.3: Besluitvormingskapitaal

34: In your teaching, to what extent can you do the following?:		Scale
d	Control disruptive behaviour in the classroom	1 (not at all) - 4 (a lot)
i	Calm a student who is disruptive or noisy	1 (not at all) - 4 (a lot)

Bijlage 2: Beknopte weergave factor- en betrouwbaarheidsanalyses

Tabel 5 Beknopte weergave van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor de meting van *self-efficacy* (N=1766)

Items	Componentscore	
34c	Craft good questions for my students	,53
34g	Help students think critically	,65
34j	Use a variety of assessment strategies	,60
34l	Implement alternative instructional strategies in my classroom	,55
34f	Make my expectations about student behaviour clear	,65
34h	Get students to follow classroom rules	,63
34a	Get students to believe they can do well in school work	,67
34b	Help my students value learning	,68
34e	Motivate students who show low interest in school work	,65
34k	Provide an alternative explanation for example when students are confused	,60
	Eigenvalues	3,8
	% Variantie	38,36
	Cronbach alpha	,82

Tabel 6.1 Beknopte weergave van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor de meting van *menselijk kapitaal* (N=1897)

Items	Componentscore	
13a	Content of the subject(s) I teach	,83
13b	Pedagogy of the subject(s) I teach	,89
13c	Classroom practice in the subject(s) I teach	,85
	Eigenvalues	2,20
	% Variantie	73,17
	Cronbach alpha	,82

Tabel 6.2 Beknopte weergave van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor de meting van *sociaal kapitaal* (N=1755)

Items	Componentscore	
33a	Teach jointly as a team in the same class	,48

33b	Observe other teachers' classes and provide feedback	,48
33c	Engage in joint activities across different classes and age groups (e.g. projects)	,60
33d	Exchange teaching materials with colleagues	,52
33e	Engage in discussions about the learning development of specific students	,67
33f	Work with other teachers in my school to ensure common standards in evaluations for assessing student progress	,68
33g	Attend team conferences	,57
33h	Take part in collaborative professional learning	,65
	Eigenvalues	2,75
	% Variantie	34,38
	Cronbach alpha	,71

Tabel 6.3 Beknopte weergave van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor de meting van besluitvormingskapitaal (N=1787)

Items	Componentscore	
34d	Control disruptive behaviour in the classroom	,90
34i	Calm a student who is disruptive or noisy	,90
	Eigenvalues	1,61
	% Variantie	80,33
	Cronbach alpha	,76

Tabel 6.4 Beknopte weergave van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse voor de meting van professioneel kapitaal (N=1780)

Items	Componentscore	
	Menselijk kapitaal	,75
	Sociaal kapitaal	,67
	Besluitvormingskapitaal	,53
	Eigenvalues	1,29
	% Variantie	42,88
	Cronbach alpha	,32

Bijlage 3: Interviewvragen en respondentenlijst

Interviewvragen ¹

Begin na duidelijk te hebben gemaakt dat de interviews anoniem zijn en de respondenten vrijuit kunnen spreken met de vraag of het interview opgenomen mag worden?

- Laat de leerkracht eerst wat vertellen over zichzelf en zijn of haar werkzaamheden.

Start met de introductie van het onderwerp:

- Omschrijf het onderzoek en vertel dat het gaat om een situatie van kinderen rond de 15 jaar dus de 3^{de}/ 4^{de} klas op het regulier voortgezet onderwijs.
- Omschrijf de belangrijkste begrippen:
 - Wat versta ik onder een zorgleerling
 - Wat is self-efficacy van een leerkracht
 - Professioneel kapitaal en wat dit inhoudt volgens Hargreaves en Fullan
 - In het kort de drie vormen van kapitaal beschrijven
- Omschrijf het hoofdverband

De vragen:

1. **a.** Zorgt de aanwezigheid van zorgleerlingen volgens u voor meer of minder self-efficacy van leerkrachten? Of heeft het geen effect? En waarom?
b. Mijn hypothese dat er een *negatief verband bestaat tussen de aanwezigheid van zorgleerlingen in een klas en de self-efficacy van leerkrachten* moest ik verwerpen door de resultaten uit het kwantitatieve onderzoek. Dus meer zorgleerlingen zorgt voor meer self-efficacy: Laat grafiek 1 zien. Wat is uw kijk hierop?
c. Vraag naar een mogelijke verklaring van de plotselinge stijging van de self-efficacy van leerkrachten naarmate zij 30% of meer zorgleerlingen in een klas hebben.
d. Wellicht een omgekeerde causaliteit? Je hebt self-efficacy als leerkracht en DAN krijg je pas de verantwoordelijkheid over een klas met veel zorgleerlingen? Komt dit voor in de praktijk?
2. Denkt u dat uw opleiding en de door u doorlopen cursussen u zelfverzekerder maken over u werkzaamheden gericht op zorgleerlingen in de klas?

¹ De uitgewerkte anonieme interviewtranscripten zijn op te vragen bij de auteur

3. Denkt u dat overleg met collega's en andere personen uit uw netwerk betreffende de aanpak van zorgleerlingen u zelfverzekerder maken over u werkzaamheden gericht op deze groep leerlingen?
4. Denkt u dat een leerkracht zelfverzekerder is over zijn manier van lesgeven gericht op zorgleerlingen wanneer zij het vermogen hebben om besluiten te nemen toegepast op de context van zorgleerlingen?
5. Wanneer u de drie vormen van kapitaal tegenover elkaar zet welke acht u het belangrijkste?

Vraag 1: Bestaat uit deelvragen die leiden tot verklaringen van de respondenten waarom de aanwezigheid van meer zorgleerlingen in een klas resulteert in een hogere mate van self-efficacy van de leerkrachten.

Vraag 2, 3, 4 en 5: Betreft vragen naar het interactie-effect van de indicatoren van professioneel kapitaal.

Respondentenlijst:

Ervaring	Respondent	Leeftijd	Onderwijsniveau
1 tot 5 jaar	1	26	Mavo/Havo
	5	23	Mavo/ Havo/ VWO
5 tot 10 jaar	2	29	Basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen en gemengde leerweg met leerwegondersteunend onderwijs
	3	27	Basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen en gemengde leerweg met leerwegondersteunend onderwijs
+15 jaar	4	44	Vmbo en Mavo
	6	38	Vmbo/ Mavo/ Havo/ VWO

Bijlage 4: Syntaxen

Factor en betrouwbaarheidsanalyses:

- Syntax: Principale componenten analyse (factoranalyse) en schaalanalyse (betrouwbaarheidsanalyse) van self-efficacy vraag 34 met 10 items: (geen d en i)**

```

FACTOR
/VARIABLES TT2G34C TT2G34G TT2G34J TT2G34L TT2G34F TT2G34H TT2G34A
TT2G34B TT2G34E TT2G34K
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS TT2G34C TT2G34G TT2G34J TT2G34L TT2G34F TT2G34H TT2G34A
TT2G34B TT2G34E TT2G34K
/PRINT UNIVARIATE INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.35)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

RELIABILITY
/VARIABLES=TT2G34C TT2G34G TT2G34J TT2G34L TT2G34F TT2G34H TT2G34A
TT2G34B TT2G34E TT2G34K
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```
- Syntax: Principale componenten analyse (factoranalyse) en schaalanalyse (betrouwbaarheidsanalyse) van Menselijk kapitaal vraag 13 a,b,c**

```

FACTOR
/VARIABLES TT2G13A TT2G13B TT2G13C
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS TT2G13A TT2G13B TT2G13C
/PRINT UNIVARIATE INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.35)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

RELIABILITY
/VARIABLES= TT2G13A TT2G13B TT2G13C
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```
- Syntax: Principale componenten analyse (factoranalyse) en schaalanalyse (betrouwbaarheidsanalyse) van Sociaal kapitaal vraag 33 (8 items)**

```

FACTOR

```

```

/VARIABLES TT2G33A TT2G33B TT2G33C TT2G33D TT2G33E TT2G33F TT2G33G
TT2G33H
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS TT2G33A TT2G33B TT2G33C TT2G33D TT2G33E TT2G33F TT2G33G
TT2G33H
/PRINT UNIVARIATE INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.35)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES= TT2G33A TT2G33B TT2G33C TT2G33D TT2G33E TT2G33F TT2G33G
TT2G33H
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

- **Syntax: Principale componenten analyse (factoranalyse) en schaalanalyse (betrouwbaarheidsanalyse) van Besluitvormingskapitaal vraag 34 de en i**

```

FACTOR
/VARIABLES TT2G34D TT2G34I
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS TT2G34D TT2G34I
/PRINT UNIVARIATE INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.35)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/SAVE REG(ALL)
/METHOD=CORRELATION.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=TT2G34D TT2G34I
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

- **Factor- en betrouwbaarheidsanalyse van professioneel kapitaal met drie gecentreerde maten**

```

FACTOR
/VARIABLES Besluitvormingskapitaal_centered Menselijkkapitaal_centered
Sociaalkapitaal_centered
/MISSING LISTWISE
/ANALYSIS Besluitvormingskapitaal_centered Menselijkkapitaal_centered
Sociaalkapitaal_centered
/PRINT UNIVARIATE INITIAL EXTRACTION ROTATION
/FORMAT SORT BLANK(.35)
/PLOT EIGEN
/CRITERIA FACTORS(1) ITERATE(25)

```

```

/EXTRACTION PC
/CRITERIA ITERATE(25)
/ROTATION VARIMAX
/METHOD=CORRELATION.

```

```

RELIABILITY
/VARIABLES=Besluitvormingskapitaal_centered Menselijkkapitaal_centered
Sociaalkapitaal_centered
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE
/SUMMARY=TOTAL.

```

Samenstellen van variabelen

- **Self efficacy van de leerkracht samengesteld**
 COMPUTE Selfefficacy_Leerkracht=(TT2G34A + TT2G34B + TT2G34C + TT2G34E +
 TT2G34F + TT2G34G + TT2G34H + TT2G34J + TT2G34K + TT2G34L) / 10.
 EXECUTE.
- **Menselijk kapitaal samengesteld**
 COMPUTE Menselijk_kapitaal=(TT2G13A + TT2G13B + TT2G13C) / 3.
 EXECUTE.
- **Sociaal kapitaal samengesteld**
 COMPUTE sociaalkapitaal=mean.5(TT2G33A, TT2G33B, TT2G33C, TT2G33D, TT2G33E,
 TT2G33F, TT2G33G, TT2G33H).
 EXECUTE.
- **Besluitvormingskapitaal samengesteld**
 COMPUTE Besluitvormings_kapitaal=(TT2G34D + TT2G34I) / 2.
 EXECUTE.
- **(TEST) Zorgleerlingen meetniveaus**
 1. *Procentuele quasi interval schaal 0-100:*
 RECODE TT2G35C (1=0) (2=10) (3=30) (4=60) (5=100) INTO Recode_Zorgleerlingen.
 EXECUTE.
 2. Dummy variabele
 RECODE TT2G35C (2=1) (ELSE=0) INTO One_Zorgleerlingen.
 EXECUTE.
 RECODE TT2G35C (3=1) (ELSE=0) INTO Two_Zorgleerlingen.
 EXECUTE.
 RECODE TT2G35C (4=1) (ELSE=0) INTO Three_Zorgleerlingen.
 EXECUTE.
 RECODE TT2G35C (5=1) (ELSE=0) INTO Four_Zorgleerlingen.
 EXECUTE.

Mean variables

- **Mean Menselijk kapitaal**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=
 /Menselijk_kapitaal_mean=MEAN(Menselijk_kapitaal).

- **Mean Sociaal kapitaal**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=
 /sociaalkapitaal_mean=MEAN(sociaalkapitaal).
- **Mean Besluitvormingskapitaal**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=
 /Besluitvormings_kapitaal_mean=MEAN(Besluitvormings_kapitaal).
- **Mean Zorgleerlingen (Ordinale schaal 1-5)**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=
 /TT2G35C_mean=MEAN(TT2G35C).
- **Mean Zorgleerlingen (Quasi Interval schaal 0-100)**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=
 /Recode_Zorgleerlingen_mean=MEAN(Recode_Zorgleerlingen).

Gecentreerde maten

- **Gecentreerde maat Menselijk kapitaal**
 COMPUTE Menselijkkapitaal_centered=Menselijk_kapitaal - Menselijk_kapitaal_mean.
 EXECUTE.
- **Gecentreerde maat Sociaal kapitaal**
 COMPUTE Sociaalkapitaal_centered=sociaalkapitaal - sociaalkapitaal_mean.
 EXECUTE.
- **Gecentreerde maat Besluitvormingskapitaal**
 COMPUTE Besluitvormingskapitaal_centered=Besluitvormings_kapitaal -
 Besluitvormings_kapitaal_mean.
 EXECUTE.
- **Gecentreerde maat Zorgleerlingen**
Ordinale schaal 1-5
 COMPUTE Zorgleerlingen=TT2G35C - TT2G35C_mean.
 EXECUTE.
- **(TEST) Quasi interval schaal 1-100**
 COMPUTE Centerted_Zorgleerlingen=Recode_Zorgleerlingen - Recode_Zorgleerlingen_mean.
 EXECUTE.

Controlevariabelen

- **Gecentreerde maat opleidingsniveau**
 AGGREGATE
 /OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
 /BREAK=

```
/TT2G10_mean=MEAN(TT2G10).
```

```
COMPUTE opleidingsniveau_centered=TT2G10 - TT2G10_mean.
EXECUTE.
```

- **Dummyvariabele geslacht**

```
RECODE TT2G01 (1=1) (2=0) INTO Female.
EXECUTE.
```

- **Gecentreerde maat Werkervaring**

```
COMPUTE Werkervaring=(TT2G05A + TT2G05B + TT2G05C + TT2G05D) / 4.
EXECUTE.
```

```
AGGREGATE
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
/BREAK=
/Werkervaring_mean=MEAN(Werkervaring).
```

```
COMPUTE Werkervaring_centered=Werkervaring - Werkervaring_mean.
EXECUTE.
```

- **Gecentreerde maat Leeftijd**

```
AGGREGATE
/OUTFILE=* MODE=ADDVARIABLES
/BREAK=
/TT2G02_mean=MEAN(TT2G02).
```

```
COMPUTE Leeftijd_centered=TT2G02 - TT2G02_mean.
EXECUTE.
```

Interactievariabelen

- **Interactievariabelen met Zorgleerlingen als ordinale schaal: (GEBRUIKT IN ANALYSE)**

Moderatie Menselijk kapitaal

```
COMPUTE Ordinal_Zorgleerlingen_Menselijkkapitaal=Zorgleerlingen *
Menselijkkapitaal_centered.
EXECUTE.
```

Moderatie Sociaal Kapitaal

```
COMPUTE Ordinal_Zorgleerlingen_Sociaalkapitaal=Zorgleerlingen * Sociaalkapitaal_centered.
EXECUTE.
```

Moderatie Besluitvormingskapitaal

```
COMPUTE Ordinal_Zorgleerlingen_Besluitvormingskapitaal=Zorgleerlingen *
Besluitvormingskapitaal_centered.
EXECUTE.
```

- **(TEST) Interactievariabelen met Zorgleerlingen als quasi interval schaal:**

Moderatie Menselijk kapitaal

```
COMPUTE Interval_Zorgleerlingen_Menselijkkapitaal=Centerted_Zorgleerlingen *
Menselijkkapitaal_centered.
EXECUTE.
```

Moderatie Sociaal Kapitaal

```
COMPUTE Interval_Zorgleerlingen_Sociaalkapitaal=Centerted_Zorgleerlingen *
Sociaalkapitaal_centered.
```

EXECUTE.

Moderatie Besluitvormingskapitaal

COMPUTE Interval_Zorgleerlingen_Besluitvormingskapitaal=Centered_Zorgleerlingen *
Besluitvormingskapitaal_centered.
EXECUTE.

• **(TEST) Interactievariabelen met Zorgleerlingen als dummy variabelen:**

Moderaties van Menselijk kapitaal

COMPUTE Menselijkkapitaal_OneZorgleerlingen=Menselijkkapitaal_centered *
One_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Menselijkkapitaal_TwoZorgleerlingen=Menselijkkapitaal_centered *
Two_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Menselijkkapitaal_ThreeZorgleerlingen=Menselijkkapitaal_centered *
Three_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Menselijkkapitaal_FourZorgleerlingen=Menselijkkapitaal_centered *
Four_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

Moderaties van Sociaal kapitaal

COMPUTE Sociaalkapitaal_OneZorgleerlingen=Sociaalkapitaal_centered * One_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Sociaalkapitaal_TwoZorgleerlingen=Sociaalkapitaal_centered * Two_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Sociaalkapitaal_ThreeZorgleerlingen=Sociaalkapitaal_centered *
Three_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Sociaalkapitaal_FourZorgleerlingen=Sociaalkapitaal_centered * Four_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

Moderaties van Besluitvormingskapitaal

COMPUTE Besluitvormingskapitaal_OneZorgleerlingen=Besluitvormingskapitaal_centered *
One_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Besluitvormingskapitaal_TwoZorgleerlingen=Besluitvormingskapitaal_centered *
Two_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Besluitvormingskapitaal_ThreeZorgleerlingen=Besluitvormingskapitaal_centered *
Three_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

COMPUTE Besluitvormingskapitaal_FourZorgleerlingen=Besluitvormingskapitaal_centered *
Four_Zorgleerlingen.
EXECUTE.

Uitgevoerde analyses

• **Meansplot aanwezigheid van zorgleerlingen en mate van self-efficacy**

ONEWAY Selfefficacy_Leerkracht BY TT2G35C
/PLOT MEANS
/MISSING ANALYSIS
/POSTHOC=SNK ALPHA(0.05).

- **Multiple Regressieanalyse (met variabele Zorgleerlingen als ordinale schaal = tabel 1)**

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Selfefficacy_Leerkracht
/METHOD=ENTER Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Menselijkkapitaal_centered Sociaalkapitaal_centered
Besluitvormingskapitaal_centered Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Ordinal_Zorgleerlingen_Menselijkkapitaal
Ordinal_Zorgleerlingen_Sociaalkapitaal Ordinal_Zorgleerlingen_Besluitvormingskapitaal
/METHOD=ENTER opleidingsniveau_centered Female Werkervaring_centered
Leeftijd_centered.
```

- **(TEST) Multiple Regressieanalyse met variabele Zorgleerlingen als quasi interval schaal**

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL CHANGE
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Selfefficacy_Leerkracht
/METHOD=ENTER Centerted_Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Menselijkkapitaal_centered Sociaalkapitaal_centered
Besluitvormingskapitaal_centered Centerted_Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Interval_Zorgleerlingen_Menselijkkapitaal
Interval_Zorgleerlingen_Sociaalkapitaal Interval_Zorgleerlingen_Besluitvormingskapitaal
/METHOD=ENTER opleidingsniveau_centered Female Werkervaring_centered
Leeftijd_centered.
```

- **(TEST) Multiple Regressieanalyse met variabele Zorgleerlingen als dummy variabelen**

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
/CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
/NOORIGIN
/DEPENDENT Selfefficacy_Leerkracht
/METHOD=ENTER One_Zorgleerlingen Two_Zorgleerlingen Three_Zorgleerlingen
Four_Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Menselijkkapitaal_centered Sociaalkapitaal_centered
Besluitvormingskapitaal_centered One_Zorgleerlingen Two_Zorgleerlingen Three_Zorgleerlingen
Four_Zorgleerlingen
/METHOD=ENTER Menselijkkapitaal_OneZorgleerlingen
Menselijkkapitaal_TwoZorgleerlingen Menselijkkapitaal_ThreeZorgleerlingen
Menselijkkapitaal_FourZorgleerlingen Sociaalkapitaal_OneZorgleerlingen
Sociaalkapitaal_TwoZorgleerlingen Sociaalkapitaal_ThreeZorgleerlingen
Sociaalkapitaal_FourZorgleerlingen Besluitvormingskapitaal_OneZorgleerlingen
Besluitvormingskapitaal_TwoZorgleerlingen Besluitvormingskapitaal_ThreeZorgleerlingen
Besluitvormingskapitaal_FourZorgleerlingen
/METHOD=ENTER opleidingsniveau_centered Female Werkervaring_centered
Leeftijd_centered.
```