

INCLUSIEVERE MINDSET DOOR MEERVOUDIG PERSPECTIEFNEMEN VAN LERAREN IN HET VOORTGEZET (SPECIAAL) ONDERWIJS¹

Literatuuronderzoek naar de mechanismen van
leraar – leerling interactie

1: NRO-nummer: 40.5.24942.117

AUTEURS:

ASTRID OTTENHEYM-VLIEGEN^a, ANKE SUIJKERBUIJK^b,
TON KLEIN^b EN WOUTER STAAL^c

^aSTICHTING WEGWIJSINGEDRAG, HILVERSUM, NL; ^bDONDERS INSTITUTE RADBOUD UNIVERSITY, NL;
^bOBBERON ONDERZOEK EN ADVIES, UTRECHT, NL; ^cFACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES,
EDUCATION AND CHILD STUDIES, CLINICAL NEURODEVELOPMENTAL SCIENCES AND LEIDEN
INSTITUTE FOR BRAIN AND COGNITION, LEIDEN UNIVERSITY, NL; DEPARTMENT OF PSYCHIATRY,
YOUTH PSYCHIATRY AND EDUCATION, UNIVERSITY NIJMEGEN, NL

Samenvatting

Hoewel het belang van inclusief onderwijs breed wordt onderschreven, blijkt de dagelijkse praktijk weerbarstig. Ondanks de inzet van onderwijsprofessionals neemt het aantal leerlingen dat uitvalt of stopt met leren toe, en staat het mentaal welbevinden van zowel leerlingen als leraren onder druk. Tegelijkertijd laat wetenschappelijk onderzoek zien dat bepaalde factoren kunnen bijdragen aan inclusie, zoals heterogene groepen, hoge verwachtingen, sterke leraar-leerlingrelaties, doelgerichte didactiek en een ondersteunende pedagogiek in een rijke leeromgeving. Voor een duurzame beweging naar inclusief onderwijs is echter meer nodig dan het 'toepassen van afzonderlijke elementen'. Essentieel is een verbreding van het interpretatiekader van leraren, omdat dit richting geeft aan hoe zij gedrag van leerlingen waarnemen, begrijpen en beïnvloeden. Meervoudig perspectief nemen blijkt daarbij een belangrijke competentie, die samenhangt met een groter gevoel van handelingsbekwaamheid (self-efficacy), betere omgang met stress en effectiever pedagogisch handelen.

Tot op heden ontbrak een integrale analyse van de wisselwerking tussen interpretatiekader, self-efficacy, stress, verklaringen voor gedrag (attributies) en perspectiefname. In dit artikel worden inzichten uit een literatuuronderzoek gecombineerd met praktijkervaringen van leraren, ouders en leerlingen uit een Community of Practice in het voortgezet onderwijs. De analyse laat zien dat het interpretatiekader van leraren een cruciale rol speelt bij het begrijpen van gedrag, het maken van toeschrijvingen en het reguleren van spanning. Meervoudig perspectiefnemen blijkt een hefboom voor het vergroten van professionele ruimte en relationele afstemming. Tegelijk vraagt deze competentie expliciete ondersteuning en professionalisering om tot duurzaam handelen te komen.

Door literatuur en praktijk met elkaar te verbinden, draagt dit onderzoek bij aan het begrijpen van een inclusief pedagogisch ecosysteem waarin leerlingen opgroeien en leraren dagelijks opereren. De uitkomsten bieden richting voor verdere professionalisering en voor beleid dat gericht is op inclusie, het versterken van de dagelijkse praktijk (amplitie) en het bevorderen van professionele veerkracht.

Inhoud

Introductie.....	3
Methode.....	7
Resultaten	10
Discussie: Meervoudig perspectiefnemen als sleutel tot inclusief onderwijs	19
Referenties	25
Bijlage A.....	30
Bijlage B.....	31
Bijlage C.....	37

Introductie

Inclusief onderwijs in 2035 is de gezamenlijke ambitie van de ministeries van OCW en VWS, met als uitgangspunt een route van samen bouwen (OCW, VWS, 2023). Deze ‘niet vrijblijvende’ uitwerking van artikel 24 van het VN-verdrag over de rechten van personen met een handicap (Verenigde Naties, 2006; Wiersma, 2023; Ministerie van VWS, 2025) stelt dat alle leerlingen – ongeacht achtergrond, capaciteiten en ondersteuningsbehoeften – zoveel mogelijk samen onderwijs moeten volgen in de eigen leefomgeving, op reguliere scholen.

Onderwijs in heterogene groepen in reguliere settings bevordert gelijke behandeling, voorkomt uitsluiting en draagt bij aan sociale integratie (De Ronde-Davidse, 2022). Deze praktijk is nu nog geen realiteit, zo laten de cijfers zien. Sterker nog, er lijkt eerder een toename van *exclusie*. De verklaring hiervoor kan niet louter toegeschreven worden aan zwaardere ondersteuningsbehoeften bij leerlingen, maar hangt ook samen met handelingsverlegenheid en gebrek aan vertrouwen bij onderwijsprofessionals in hun kunnen en mogelijkheden om passend onderwijs te bieden (Ariës, et al., 2024).

Het aantal leerlingen dat vroegtijdig de school verlaat, is de laatste jaren gestegen van 24.480 in 2020-2021 naar 30.520 in 2021-2022 en vervolgens licht gedaald tot een aantal van 29.163 in 2023-2024 (OCW, z.d.). Het aandeel jongeren dat naar een speciale onderwijssetting gaat, laat een structurele groei zien van 3,8% in 2016 naar 4,3% in 2023 (Ariës et al., 2025, p. 45). In 2024 meldt de Staat van het Onderwijs dat 107.000 leerlingen naar een vorm van gespecialiseerd onderwijs gaat en in 2025 zijn dat er 136.000 (Ariës et al., 2024, 2025).

Het rapport Thuiszitters tellen (Balans, 2024) laat zien dat er minstens 70.000 leerlingen thuiszitten en dat ongeveer 11% van de kinderen (naar schatting 280.000) geen volwaardig onderwijs krijgt (het betreft kinderen die wel op een school staan ingeschreven, maar geen of minder onderwijs krijgen). Ook prestatiedruk draagt bij aan uitval. De druk die leerlingen in het voortgezet onderwijs ervaren is de laatste 20 jaar flink gestegen van 16% naar 47% in 2021 (Boer et al., 2022). Het rapport ‘Jong na Corona’ (Stevens et al., 2023) liet zien dat het percentage meisjes met hyperactiviteit/aandachtproblemen steeg van 42% in 2021 naar 48% naar 2022 en het aantal psychosomatische klachten van 70% in 2021 naar 75% in 2022.

De groep die zich onveilig voelt op school steeg van 11% in 2018 naar 15% in 2021. Veel leerlingen voelen zich onvoldoende gehoord en gezien (Van Aalst et al., 2023). Naast UNICEF (Kleinjan et al., 2020) benadrukt de Staat van het Onderwijs (Ariës et al., 2025) het belang van een veilige en ondersteunende pedagogische omgeving voor alle leerlingen, waarin leerlingen zich gezien, gesteund en uitgedaagd voelen om zich te ontwikkelen.

De ambitie om inclusief onderwijs de norm te maken (Wiersma, 2023) veronderstelt in de kern een inclusievere¹ mindset bij onderwijsprofessionals (Wiersma, 2023; Schraepen, 2022; Schuman, 2021). Deze noodzakelijke mentale transitie voltrekt zich binnen een historisch gegroeid en structureel gesegregeerd onderwijssysteem, dat sinds ongeveer 1950 leerlingen classificeert en selecteert op basis van afwijkende leerlingkenmerken, zoals classificaties en onderwijsbehoeften, wat resulteert in aparte onderwijsstromen zoals regulier en speciaal onderwijs (Pijl, 2016; Schraepen, 2022). Dit impliceert dat duurzame realisatie van inclusie niet mogelijk is zonder aandacht voor deze onderliggende mindset verandering.

De leraar speelt een sleutelrol in de realisatie van inclusief, veilig en ontwikkelingsgericht onderwijs. Voor een duurzame transitie is het essentieel dat leraren zich toegerust voelen om effectief les te geven aan alle leerlingen in heterogene groepen (Bandura, 1993; Hattie, 2023; Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Het blijkt uit meta-analyses dat juist voor onderwijs in situaties met een grote diversiteit

¹ De term ‘inclusievere mindset’ wordt hier gebruikt om het procesmatige karakter te benadrukken: het betreft geen vaststaande houding, maar een ontwikkelproces waarin het interpretatiekader van leraren verbreed wordt. Deze benadering sluit aan bij het idee van professionalisering als verdieping van zelfverstaan en betekenisgeving (Kelchtermans, 2009).

aan ondersteuningsbehoeften, collectieve self-efficacy van lerarenteams ($d = 1.57$; Hattie, 2023) en leraar self-efficacy ($d = 0.63$; Hattie, 2009) significante determinanten zijn van leerwinst. De mate waarin leraren zich toegerust voelen om effectief les te geven in een heterogene groep, is essentieel voor inclusief onderwijs. In het primair onderwijs geeft 20% van de leraren aan zich hiervoor onvoldoende toegerust te voelen (Wiersma, 2023). Cijfers voor het voortgezet onderwijs ontbreken, maar de Onderwijsraad (2020) wijst op vergelijkbare percentages van leraren in deze sector.

Een effectieve toerusting van leraren vraagt om inzicht in de mechanismen die hun interacties met leerlingen beïnvloeden. Het gaat niet alleen om vaardigheden, maar ook om eigen, interne processen die bijdragen aan veerkracht, handelingsbekwaamheid en het vermogen om een leeromgeving te creëren waarin leerlingen zich gezien en begrepen voelen, en actief kunnen deelnemen aan onderwijs.

De onderwijspraktijk van leraren

De onderwijspraktijk van leraren is een complexe en dynamische omgeving waarin de behoeften van leerlingen en leraren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Biesta, 2020; Frenzel et al., 2018; Wrigley, 2019). Het gedrag van mensen – leerlingen, ouders én leraren – is het resultaat van voortdurende interactie tussen biologische- (zoals stress), psychologische- (zoals interpretaties), sociale- (zoals relaties) en omgevingsfactoren (zoals beschikbare steun). Het is goed te beseffen dat al deze interacterende factoren steeds *tegelijkertijd* actueel zijn en niet separaat geïnterpreteerd moeten worden.

Een netwerkperspectief gaat ervanuit dat de ontwikkeling van een leerling iets is dat plaatsvindt binnen een groter geheel van mensen en omgevingen die met elkaar verbonden zijn. Dit geheel – ook wel het pedagogisch ecosysteem genoemd – bestaat uit alle omgevingen (zoals thuis, school en vriendenkring) en de interacties daarin, die elkaar onderling beïnvloeden (Bronfenbrenner & Morris, 2007; Ottenheim-Vliegen et al., 2025a; Quintana, 2022; Steenbeek & Van Geert, 2013). In dit ecosysteem spelen ouders en leraren – samen met de school – een belangrijke, gezamenlijke rol. Zij vormen een pedagogische alliantie, oftewel een samenwerking die gericht is op het ondersteunen van het kind. Deze alliantie is van groot belang voor een gezonde en evenwichtige ontwikkeling van jongeren. Bijlage A, Figuur 1 (Ottenheim-Vliegen et al., 2025a) visualiseert deze dynamiek.

Om het gedrag van leerlingen binnen dit ecosysteem goed te kunnen duiden, is een mereologische benadering nodig: inzicht in de samenstellende delen, hun onderlinge wisselwerking, en het geheel waarbinnen de ontwikkeling van de leerling plaatsvindt. Dit vergt een verschuiving van lineair-reductionistisch denken (Wrigley, 2019), met focus op leerlinggestuurd gedrag (Koskela & Lanas, 2016; Ysseldyke et al., 1983), naar een (hogere orde) meervoudig interpretatiekader (Ottenheim-Vliegen et al., 2025b). Het interpretatiekader van een leraar omvat het geheel aan overtuigingen, waarden, ervaringen en professionele kennis die richting geeft aan hoe hij of zij situaties waarneemt, betekenis geeft aan gedrag, en daarop pedagogisch-didactisch reageert (Kelchtermans, 2009; Weiner, 2010).

Dat een meervoudig interpretatiekader noodzakelijk is, komt omdat leren plaatsvindt in verschillende interacties met anderen en de omgeving. Gezonde sociale interacties zijn hierbij fundamenteel voor ontwikkeling (De Felice et al., 2022). Leerlingen zoeken in hun ontwikkeling voortdurend naar aansluiting daar waar zij zich gehoord en begrepen voelen. Dit is een basale menselijke behoefte (Martino et al., 2015). Wanneer leerlingen zich onvoldoende gezien of gehoord voelen, kan dat hun motivatie en deelname aan onderwijs ernstig ondermijnen. Deze leerlingen ervaren sneller gevoelens van onmacht en eenzaamheid. In hun zoektocht naar verbinding lopen zij meer risico om aansluiting te zoeken bij destructieve omgevingen, zoals criminaliteit en radicaliserende sociale media (NCJ, 2023; Van Wonderen et al., 2024). De zoektocht van leerlingen naar sociale interactie en erkenning weerspiegelt een fundamentele menselijke behoefte aan verbondenheid (Mainhard et al., 2025; Martens, 2014; Ryan & Deci, 2000).

Het correct interpreteren van leerlinggedrag is dus cruciaal om als leraar met de diversiteit en complexiteit van een klas om te gaan en – samen met leerlingen – een ondersteunende leeromgeving te creëren.

Inclusievere mindset, het interpretatiekader en samenhangende mechanismen

In de literatuur wordt veel geschreven over een 'inclusieve mindset' van leraren. Vaak wordt deze negatief afgebakend: niet classificeren, niet labelen of stereotyperen, niet problematiseren of psychologiseren. Positief geformuleerd gaat het om het hebben van hoge verwachtingen (Van den Bergh et al., 2021), het normaliseren van verschillen, het betrekken van context, inclusief taalgebruik, en een op groei en ontwikkeling gerichte houding (Schraepen, 2022; Schuman, 2021).

De mindset van leraren is bepalend voor het bevorderen van ontwikkelkansen voor alle leerlingen (Aloe, 2014; LiCalsi et al., 2021). Onderliggende normen, waarden, overtuigingen en interne theorieën beïnvloeden niet alleen hoe leraren gedrag interpreteren, maar ook hun onderwijsaanpak en het leerresultaat van hun leerlingen (Turetsky et al., 2021). De mindset, of beter gezegd het interpretatiekader, de manier van waarnemen en de attributies van leraren hangen nauw met elkaar samen (Ottenheim-Vliegen et al., 2023a, 2023b; Wang & Hall, 2018; Weiner, 2010). Deze samenhang bepaalt in belangrijke mate of een leraar bereid en in staat is zijn pedagogisch-didactisch handelen aan te passen (Woodcock & Faith, 2021).

Uit onderzoek naar attributies blijkt dat leraren bij leer- of gedragsproblemen vaak extern attribueren: de oorzaak wordt gezocht bij vermeende belemmeringen binnen de leerling (Armstrong, 2014; Koskela & Lanas, 2016; Ottenheim-Vliegen et al., 2025b; Ysseldyke et al., 1983). Veel leraren redeneren daarbij vooral vanuit een 'egocentrisch' perspectief, waarbij de invalshoek van leerlingen, ouders of bredere context zelden wordt meegenomen. Dit vergroot de kans op zogenoemde attributiefouten (Gehlbach & Vriesema, 2018).

De wisselwerking tussen het interpretatiekader en de ervaren self-efficacy blijkt bepalend voor hoe een leraar de interactie met leerlingen ervaart: deze kan versterkend werken (professionele kracht), of juist verzwakkend (stress en handelingsverlegenheid) (Brouwers & Tomic, 2008; Wang et al., 2015).

Het geloof in eigen kunnen – zowel op individueel als schoolteamniveau – is een sterke voorspeller van effectief docentgedrag (Bandura, 1993; Hattie, 2023). Uit onderzoek blijkt dat leraren hun self-efficacy lager inschatten als het gaat om lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het reguliere onderwijs (Ledoux & Waslander, 2019; Vosters et al., 2023).

Ook emoties en stress beïnvloeden de kwaliteit van interacties tussen leraar en leerling (Aloe et al., 2014; De Ruiter, 2021; LiCalsi et al., 2021; Mahvar et al., 2018; Richards, 2012; Spilt et al., 2011). Leraren nemen dagelijks talloze microbesluiten, zowel bewust als onbewust (Bijstra et al., 2020; Jackson, 1990). Hierbij spelen biologische en psychologische processen een grote rol. Langdurige stress – zoals burn-outklachten, die in 2023 bij 34% van de leraren in het voortgezet onderwijs werden gerapporteerd (Van den Heuvel & De Vroome, 2023) – kan leiden tot depersonalisatie en negatieve beoordelingen van leerlinggedrag, met mogelijk nadelige gevolgen voor de leeromgeving (Madigan & Kim, 2021; Vallejo et al., 2023). In lijn met de transactionele stress- en copingtheorie (Lazarus & Folkman, 1984) is stress het resultaat van een wisselwerking tussen de persoon en diens interpretatie van de situatie. Niet de situatie zelf, maar hoe deze wordt waargenomen en gewaardeerd – mede gevormd door het interpretatiekader van de persoon – bepaalt de mate van ervaren stress. Dit maakt inzicht in het interpretatiekader en de verbreding ervan relevant voor inclusief onderwijs, en het versterken van docentvaardigheden.

De competentie meervoudig perspectiefnemen – het vermogen van de leraar om naast het eigen perspectief ook dat van de leerling, de ouder en de situatie te betrekken – blijkt het interpretatiekader te verbreden en is een beschermende en versterkende factor. Meervoudig perspectiefnemen vermindert stress, vergroot het handelingsperspectief, bevordert het contact met leerlingen en ouders en draagt bij aan een meer ontwikkelingsgerichte pedagogiek (Ottenheim-Vliegen et al., 2023a, 2023b). Omgekeerd leidt stress tot een verminderde vermogen tot perspectiefname.

Onderzoeksvragen

Om inclusief onderwijs mogelijk te maken, is meer inzicht nodig in de onderlinge beïnvloeding tussen mindset (interpretatiekader), self-efficacy, stress, attributies en meervoudige perspectiefnemen. Alleen zo kunnen leraren ondersteund worden bij het ontwikkelen van de professionele ruimte en mentale veerkracht die nodig is om recht te doen aan de diversiteit in de klas met al zijn beïnvloedende factoren, zoals Bijlage A, Figuur 1 toont.

Dit leidt tot de centrale onderzoeksvraag:

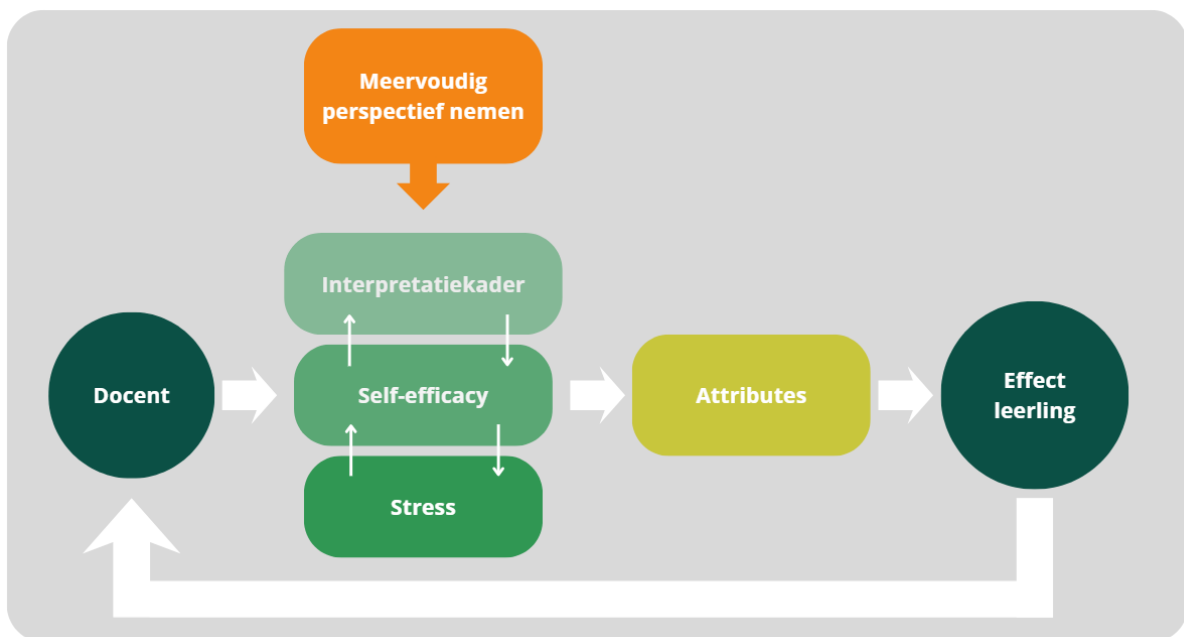
Hoe interacteren de factoren interpretatiekader (mindset), self-efficacy, stress, attributies en meervoudig perspectiefnemen van leraren met elkaar in de omgang met leerlingen met ondersteuningsbehoeften, zoals Figuur 1 weergeeft?

Met de volgende deelvragen:

1. Op welke wijze beïnvloeden het interpretatiekader, de self-efficacy en stress van leraren elkaar in de omgang met leerlingen met ondersteuningsbehoeften??
2. Hoe hangen deze drie factoren samen met de attributies die leraren geven aan leerlinggedrag?
3. Welke invloed heeft meervoudig perspectiefnemen op het interpretatiekader, de self-efficacy, stress en attributies van de docent?
4. Wat is het effect van meervoudig perspectiefnemen op de interactie tussen leraren en leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte?

Figuur 1

Schematische weergave van de hoofdvraag met de wisselwerking van de factoren interpretatiekader, self-efficacy, stress, attributies van de leraar op de leerling



Methodologische aanpak

Eerdere bevindingen uit een scoping literatuuronderzoek over perspectiefnemen in relatie tot moeilijk leerlinggedrag (Ottenheim-Vliegen et al., 2023b), en een reeks voorbereidende zoektesten in de tweede helft van 2024, wezen op een beperkte hoeveelheid relevante wetenschappelijke literatuur, die bovendien moeilijk vindbaar is. Om deze reden werd gekozen voor een scoping onderzoek als meest geschikte methode. Deze aanpak is beter toegerust om brede, complexe of minder geëxploreerde onderzoeksvelden te verkennen dan een traditionele systematische literatuurstudie. De scoping methodiek heeft een grotere reikwijdte en maakt gebruik van doelgerichte en zorgvuldig opgebouwde zoekstrings (Munn et al., 2018).

Het doel van deze scoping was het systematisch verzamelen van bestaande wetenschappelijke kennis over de samenhang tussen interpretatiekader, meervoudig perspectiefnemen, self-efficacy, stress en attributies bij leraren in het voortgezet onderwijs. Deze kennis is bedoeld om de theoretische basis leggen voor vervolgonderzoek naar effectieve ondersteuning van leraren in het realiseren van inclusief onderwijs. De onderzoeksvragen en bevindingen werden gedurende het proces gevalideerd door een Community of Practice.

Protocol

Voorafgaand aan de dataverzameling is, in samenwerking met een informatiespecialist, een protocol ontwikkeld op basis van de PRISMA-extensie voor scoping reviews (Tricco et al., 2018). Dit protocol is iteratief tot stand gebracht om zowel de methodologische kwaliteit als de breedte van de zoekstrategie te waarborgen.

Inclusiecriteria

Studies kwamen in aanmerking voor inclusie indien zij voldeden aan de volgende criteria:

- De onderzoekspopulatie bestond uit leraren die lesgeven aan leerlingen van 10 tot 20 jaar.
- Minimaal twee van de volgende constructen dienden in onderlinge samenhang empirisch onderzocht te zijn: interpretatiekader, perspectiefnemen, attributies, self-efficacy en werkgerelateerde stress.
 - De studies betroffen empirisch, systematisch onderzoek (kwantitatief of kwalitatief). Systematische reviews werden toegelaten indien zij aan de overige criteria voldeden. Studies zonder empirische data – zoals opinieartikelen, theoretische beschouwingen of expertadviezen – zijn geëxcludeerd.
 - Vanwege de contextuele vertekening werden ook studies met als hoofdthema COVID-19-gerelateerde stress uitgesloten.
 - Er zijn enkel Engelstalige publicaties opgenomen die verschenen zijn in peer-reviewed tijdschriften of als volwaardige proefschriften. Eén preprint is meegenomen vanwege directe inhoudelijke overlap met eerder gepubliceerde, peer-reviewed resultaten uit een lopend promotietraject; deze is als zodanig gemarkeerd.

De leeftijdsafbakening 10–20 jaar is vooraf vastgelegd in het oorspronkelijke onderzoeksplan (NRO-goedkeuring 2023) en is inhoudelijk onderbouwd vanuit internationale verschillen in schoolsystemen en ontwikkelingspsychologische argumenten. In veel landen start secundair onderwijs rond 10–11 jaar en loopt dit door tot circa 18–20 jaar; een nauwere Nederlandse definitie zou relevante internationale studies uitsluiten. Deze keuze sluit aan bij richtlijnen voor scoping-reviews, waarin brede inclusie is toegestaan wanneer een onderzoeksveld heterogeen en in ontwikkeling is (Arksey & O'Malley, 2005; Munn et al., 2018; Peters et al., 2020).

Omdat sommige internationale studies leeftijdsgroepen omvatten die deels buiten deze range vallen (bijvoorbeeld 5–12 of 8–15 jaar), zijn deze geïnccludeerd wanneer de doelgroep 10–20 jaar aantoonbaar aanwezig was. Dit is in lijn met scoping-principes waarin inclusie op basis van conceptuele relevantie toelaatbaar is wanneer strikte demografische uitsluiting tot kennisverlies zou leiden (Tricco et al., 2018; Peters et al., 2020). In de resultaten is zichtbaar gemaakt welke studies volledig en welke gedeeltelijk binnen deze leeftijdsafbakening vallen, zodat lezers dit zelfstandig kunnen beoordelen.

Deze keuze sluit aan bij het doel van scoping-onderzoek: breed literatuurveld in kaart brengen om patronen en hiaten te identificeren, zonder strikte uitsluiting op basis van één demografische variabele.

Zoekstrategie

Op basis van deze inclusiecriteria werd in samenwerking met een informatiespecialist een brede, maar gerichte zoekstrategie ontwikkeld in verschillende testrondes. Dit iteratieve ontwikkelproces had als doel een maximale dekking van relevante literatuur te waarborgen en fout-negatieve resultaten te minimaliseren. Er werd gezocht in de volgende wetenschappelijke databases: ERIC, PsycINFO en Scopus.

Als aanvullende strategie is gebruikgemaakt van AI-gebaseerde zoekfunctionaliteit (via Connected papers), om potentieel relevante referenties op te sporen op basis van inhoudelijke overeenkomsten. Deze stap had een verkennend karakter en werd uitsluitend ingezet ter uitbreiding van de bestaande literatuurlijst, bijvoorbeeld via suggesties uit academische zoekomgevingen of referentielijsten van reeds geselecteerde studies (snowballing). AI is niet ingezet als primaire zoekmethode. Alle geïnccludeerde studies zijn geselecteerd op basis van vooraf vastgestelde inclusiecriteria en via systematische screening in Rayyan.

Zoekstrings

Voor iedere database zijn specifieke zoekstrings ontwikkeld, gebaseerd op thesaurustermen, descriptorren, vrije trefwoorden, synoniemen en gerelateerde termen. De initiële zoekstring werd ontwikkeld in ERIC en vervolgens aangepast aan de terminologie van PsycINFO en Scopus. In iedere database werden deze geoptimaliseerde zoekstrings afzonderlijk getest op reikwijdte en relevantie, volgens het PICOS-framework. Deze procedure leverde uiteindelijk gevalideerde zoekstrings op voor elk van de drie databases. De gebruikte zoektermen zijn opgenomen in Bijlage B.

Er is gezocht op titel, samenvatting en trefwoorden. Er zijn geen zoekfilters gebruikt op taal, peer-reviewed status of publicatiedatum, om het risico op zoekbias te minimaliseren.

Selectie van bronnen

Twee beoordelaars screenen onafhankelijk en geblindeerd alle titels en samenvattingen van unieke zoekresultaten in Rayyan (Ouzzani et al., 2016). Een derde beoordelaar voerde een geblindeerde controle uit op een willekeurige steekproef van 655 artikelen. In geval van discrepantie werd na volledige tekstscreening in gezamenlijk overleg consensus bereikt met het onderzoeksteam over inclusie of exclusie van de betreffende studies.

Gegevensextractie en analyse

De data-extractie werd uitgevoerd aan de hand van een vooraf opgesteld coderingsschema, overeenkomstig de deelvragen, bibliometrische gegevens en inhoudelijke kwaliteitskenmerken. Informatie werd verzameld over:

1. De relatie tussen interpretatiekader, self-efficacy en stress
2. De relatie tussen interpretatiekader en attributies
3. De relatie tussen self-efficacy en attributies
4. De relatie tussen stress en attributies
5. De relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en interpretatiekader
6. De relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en self-efficacy
7. De relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en stress
8. De relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en attributies
9. De relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en de docent-leerlingrelatie

De gegevens werden in tabelvorm samengevat en gecategoriseerd. Een lid van het onderzoeksteam voerde de extractie uit, waarna twee leden van het onderzoeksteam en de eerste auteur de gegevens controleerde. Het onderzoeksteam besprak de resultaten gezamenlijk en bereikte consensus over onduidelijkheden of meningsverschillen.

Studies zijn geïnccludeerd wanneer leraren of leraren in opleiding onderwijs gaven aan, of zich voorbereidden op het werken met, leerlingen binnen de leeftijdscategorie 10–20 jaar. Wanneer deze leeftijdsgroep slechts gedeeltelijk vertegenwoordigd was, is dit gemarkeerd als *deels* om variatie in populaties transparant te houden en niet kunstmatig te homogeniseren.

Vanwege de theoretische pluriformiteit en methodologische heterogeniteit van de geïnccludeerde studies, die uiteenlopen in ontwerp, context en informatiewaarde, is gekozen voor een interpretatieve weging van de kwaliteit. Deze benadering sluit aan bij de richtlijnen voor scoping reviews van Arksey en O'Malley (2005), Munn et al. (2018) en Peters et al. (2020), waarin wordt benadrukt dat bij exploratief en breed georiënteerd onderzoek het ordenen en duiden van inhoudelijke patronen passender is dan het hanteren van formele kwaliteitsbeoordelingen of statistische aggregatie. In Bijlage C is per studie beschreven hoe de informatiewaarde is beoordeeld en in de synthese is meegenomen.

De Community of Practice

Gedurende het volledige scoping onderzoeksproces is een Community of Practice (CoP) actief betrokken geweest bij het duiden van resultaten en het verrijken van het onderzoek met praktijkinzichten. Deze CoP bestond uit circa zestien personen met het oog op maximale diversiteit en representativiteit.

Deelnemers waren onder meer leerlingen, ouders, leraren met uiteenlopende profielen (waaronder startende en ervaren leraren, vakleraren en mentoren), ondersteuningscoördinatoren, team- en schoolleiders en schoolbestuurders. Door deze brede samenstelling werd recht gedaan aan het idee van 'relevante representatie', zoals beschreven door Wenger et al. (2011), waarbij verschillende perspectieven uit de praktijk samenkomen in een gelijkwaardige en betekenisvolle dialoog. De CoP werd bewust samengesteld volgens het principe van whole-system-in-the-room, waarbij een representatieve dwarsdoorsnede van het systeem bijeen is gebracht om gedeeld eigenaarschap, collectief leren en betekenisvolle reflectie te bevorderen (Weisbord & Janoff, 2010).

De CoP kwam vier keer bijeen met het onderzoeksteam. Tijdens deze bijeenkomsten werd gewerkt met co-creatieve en waarderende werkvormen, gericht op het gezamenlijk onderzoeken van de onderzoeksvragen, het duiden van voorlopige opbrengsten en het verrijken van de interpretaties met praktijkverhalen. Feedforward vanuit de deelnemers werd actief meegenomen in de analyse. Uitspraken zijn toegevoegd fungeren als illustratie bij de bevindingen uit de scoping review.

De continue wisselwerking tussen praktijk en onderzoek was een kenmerkend onderdeel van de onderzoeks aanpak. De inzet van de CoP sluit aan bij literatuur waarin CoP's worden gezien als waardevolle structuren voor gedeelde kennisproductie, reflectie en betekenisvorming binnen complexe praktijken (Wenger et al., 2011). Door deze aanpak werd niet alleen het praktijkperspectief verankerd in het onderzoeksproces, maar ook de kwaliteit van duiding en doorwerking versterkt.

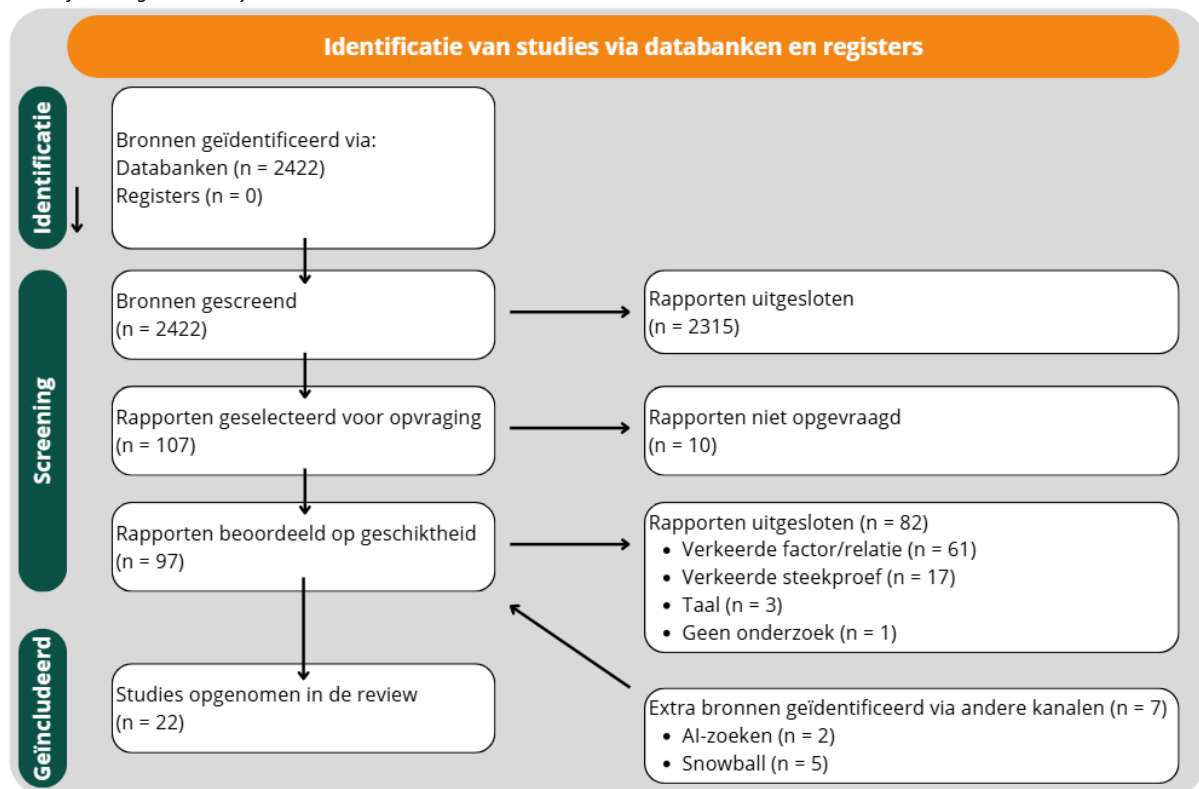
Resultaten

Tweëntwintig artikelen voldeden aan de inclusiecriteria en zijn opgenomen in de analyse (zie Figuur 2 voor resultaten van het zoek- en screeningsproces). Zoals te verwachten bij een relatief onontgonnen en theoretisch pluriform onderzoeksveld, laat de verzameling geïnccludeerde studies een aanzienlijke variatie zien in opzet, onderzoeksdoelen en gehanteerde meetinstrumenten. Bijlage C biedt een overzicht van deze studies.

De geïnccludeerde studies zijn uitgevoerd binnen reguliere en gespecialiseerde onderwijscontexten waarin leraren lesgeven aan leerlingen die geheel of gedeeltelijk binnen de leeftijdsrange 10–20 jaar vallen (zie Bijlage C voor de exacte spreiding). In zeven studies betreft dit uitsluitend voortgezet onderwijs (Tabel 1). De bevindingen uit de zeven studies die uitsluitend op het voortgezet onderwijs zijn gericht, zijn in de resultatensectie *cursief* weergegeven. De geografische spreiding is overwegend westers: tien studies zijn uitgevoerd in Noord-Amerika, acht in Europa, drie in Oceanië en één in West-Azië (Israël). Ondanks methodologische variatie voldoen de meeste onderzoeken aan basale kenmerken van betrouwbaarheid en validiteit; een transparante weging hiervan is weergegeven in Bijlage C.

Tabel 1, *Overzicht leraren populaties in de geïnccludeerde studies*

Categorie populatie	Aantal studies	10–20 jaar volledig	10–20 jaar deels
Leraren VO	7	7	0
Leraren PO–VO	7	0	7
Leraren PO	5	0	5
Leraren voorschool, PO en VO	1	0	1
Leraren PO en GO	1	0	1
Leraren in opleiding PO–VO	1	0	1
Totaal	22	7	15

Figuur 2*Prisma flow diagram voor systematisch literatuuronderzoek*

Resultaten per onderdeel

Relatie tussen interpretatiekader, self-efficacy en stress

Elf van de 22 geïnccludeerde studies bevatten informatie over de samenhang tussen interpretatiekader, self-efficacy en stress. In dit cluster betrof 36% ($n = 4$) van de studies leraren die lesgeven binnen de volledige 10–20-jaarsrange, en 64% ($n = 7$) studies waarin deze leeftijdsgroep slechts gedeeltelijk werd bestreken. Bij deze laatste groep moet opgemerkt worden dat de studie van Lastrapes & Negishi (2012) leraren in opleiding betrof. Uit meerdere studies blijkt dat leraren die leerlinggedrag positiever interpreteren, minder stress ervaren, zich competentier voelen en meer werktevredenheid rapporteren. In de studie van Collie et al. (2012) fungeerde self-efficacy als een bemiddelende factor tussen de perceptie van de context en de ervaren stress.

Fernet et al., (2012) zag eenzelfde intermediaire werking van self-efficacy bij het onderzoek naar burn-out gerelateerde factoren gedurende een schooljaar. Hoe de leraar werkdruk, storend leerlinggedrag, en gedrag van de schoolleider interpreteert houdt verband met veranderingen in de self-efficacy. De self-efficacy beïnvloedt de emotionele uitputting, depersonalisatie en de persoonlijke voldoening en motivatie.

Volgens Fontaine (2012) worden het interpretatiekader en de self-efficacy van leraren niet beïnvloed door geslacht of onderwijstype, maar wel door ervaring. Meer ervaring beïnvloedde de keuze voor interventies, en die keuze bleek een belangrijke voorspeller van self-efficacy. Leraren die zich niet hadden geprofessionaliseerd in gedragsvraagstukken bleven eerder vasthouden aan algemene interventies. Daarentegen kozen leraren die wél scholing hadden gevolgd (in dit geval een training over gedragsproblemen) vaker voor geïndividualiseerde interventies. Deze groep voelde zich ook beter toegerust en had minder zorgen over klasveiligheid en eigen competentie in het omgaan met gedragsproblemen.

In een studie van Gutentag et al. (2018) werd het belang van het interpretatiekader zichtbaar in relatie tot culturele diversiteit. Leraren die immigranten als een verrijking zagen en culturele diversiteit als positief waardeerden, rapporteerden een hogere self-efficacy. Een pluralistische houding binnen de schoolcontext bleek eveneens samen te hangen met een hoger gevoel van self-efficacy. De verschillende studies veronderstellen dat deze schoolhouding invloed heeft op het interpretatiekader van de docent.



“Wanneer een leerling met NT2-achtergrond doorstroomt naar het regulier onderwijs en de leerkracht heeft de mindset dat hij of zij de uitdaging aan wil gaan met deze leerling, dan gaat het vaker goed. Daarentegen: als de leerkracht het aan de voorkant al moeilijk of problematisch vindt om een NT2-leerling in de klas te hebben, zie je vaker uitval.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Daarnaast bleek dat een negatief interpretatiekader – waarbij immigranten vooral als probleem werden gezien – significant samenhang met hogere niveaus van burn-out. Er werd tevens een negatieve correlatie gevonden tussen self-efficacy en stress (Gutentag et al., 2018).

Ook andere studies wijzen op het belang van perspectiefverbreding. Zo vonden Lastrapes & Negishi (2012) dat leraren hun interpretatiekader kunnen verbreden ten aanzien van culturele achtergronden, wat leidde tot een significante toename in self-efficacy voor het omgaan met culturele diversiteit. Bovendien bleek dat leraren met een verbreed interpretatiekader meer openstonden voor verschillen en diversiteit actiever herkenden in hun klassen.



“In de Community of Practice werd opgemerkt dat leraren vroeger een breder en inclusiever interpretatiekader hadden. Onderwijs richtte zich niet alleen op prestaties, maar op de ontwikkeling van het kind als geheel. De leraar vervulde een sterke pedagogische rol en was een spil in de opvoeding. In de loop der tijd is die brede kijk verschoven naar een resultaatgerichte aanpak, waarin methodes en protocollen domineren. Voor elk probleem is nu een aparte professional. Hierdoor is de rol van de leraar als pedagoog verkleind, en hoe minder deze rol wordt vervuld, hoe beperkter het interpretatiekader lijkt te worden. Dat leidt ertoe dat het onderwijs zich steeds verder verwijderd van het kind en steeds meer draait om systemen en uitkomsten.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Shook (2021) rapporteerde dat leraren die meer negatieve interacties ervoeren met leerlingen met autisme, zich minder toegerust voelden in hun professionele rol. Hoewel het onderliggende interpretatiekader in dit onderzoek niet expliciet werd onderzocht, bleek self-efficacy een significante voorspeller van werkgerelateerde stress, burn-out en de kwaliteit van de ouder-docentrelatie. Leraren met een lagere self-efficacy rapporteerden aanzienlijk meer stress en liepen een hoger risico op burn-out

Eenzelfde verband werd zichtbaar in het onderzoek van Tsouloupas et al. (2010), waarin werd aangetoond dat de manier waarop leraren leerlinggedrag interpreteren invloed heeft op hun stressniveau. Een negatiever interpretatiekader leidde tot lagere self-efficacy, wat vervolgens samenhang met hogere stress. Wink et al. (2021) vonden dat leraren met meer empathische stress – het meevoelen met leerlingen in moeilijke situaties – het gedrag van hun moeilijkste leerlingen vaker als problematisch beoordeelden. Leraren met een hogere score op cognitieve empathie (geïnterpreteerd als perspectiefname) voelden zich juist competent en beschikten over een positievere mindset en betere probleemoplossende vaardigheden.

Woodcock et al. (2019) toonden aan dat leraren met een hogere self-efficacy minder frustratie ervaren over ongewenst gedrag en vaker constructieve feedback geven aan leerlingen. Deze leraren reflecteerden vaker op hun eigen handelen in plaats van oorzaken alleen bij de leerling te zoeken. In een vervolgstudie (Woodcock et al., 2021) werd dit bevestigd: leraren met een hogere self-efficacy voelden meer sympathie voor leerlingen met leerproblemen of beperkte inzet, maar er werd geen verband gevonden met sympathie voor leerlingen die zich juist sterk inspanden.

Hagenauer et al. (2015) onderzochten de emoties van leraren in de klas. Hun onderzoek liet zien dat positieve relaties met leerlingen samengaan met meer vreugde en minder angst bij leraren. Gebrek aan orde en discipline hing juist samen met boosheid. Self-efficacy had een beperkte rol en bood geen bescherming tegen negatieve emoties. Relationele veiligheid bleek een belangrijke buffer tegen stress. De manier waarop leraren de relatie met hun leerlingen ervaren, beïnvloedt daarmee hun emoties en professioneel welbevinden.

Samenvattend laten deze studies zien dat het interpretatiekader van leraren samenhangt met hun gevoel van self-efficacy en de mate van ervaren werkdruk. De invloed van het interpretatiekader op stress verloopt vooral indirect via self-efficacy. Wanneer leraren beschikken over een breder, ontwikkelingsgericht interpretatiekader op gedrag, voelen zij zich vaker competent om met uitdagende situaties om te gaan, en ervaren zij minder spanning in hun werk. De manier waarop gedrag wordt gezien en geduid, blijkt van invloed op de professionele veerkracht van leraren in het dagelijks werken in complexe situaties. De studie van Hagenauer et al. (2015) brengt de interpretatie van de relatiekwaliteit met leerlingen naar voren als belangrijke bepaler voor stress.

Relatie tussen interpretatiekader en attributies

Vijf van de 22 geïnccludeerde studies onderzochten de relatie tussen het interpretatiekader van leraren en de attributies die zij maken ten aanzien van leer- en gedragsproblemen van leerlingen. Slechts één studie (20%) viel volledig binnen de 10–20-jaarsrange; de overige vier (80%) betroffen populaties die deze leeftijdsgroep gedeeltelijk omvatten. De studies richtten zich op aspecten als veranderbaarheid, controleerbaarheid en verantwoordelijkheid, in relatie tot hoe leraren gedrag en ondersteuningsbehoeften duiden.

Brady & Woolfson (2008) vonden dat leraren met een positief interpretatiekader leerproblemen vaker als veranderbaar zagen. Daarbij bleek empathie zich op twee manieren te kunnen uiten: wanneer empathie tot uiting kwam als medelijden, werden problemen eerder als stabiel en onveranderbaar geïnterpreteerd; minder medelijden ging juist gepaard met een grotere inschatting van veranderbaarheid. Bij deze studie bleek professionalisering van leraren in leerlingondersteuning geen invloed te hebben op de attributies van leraren.

Fontaine (2012) observeerde dat leraren gedragsproblemen voornamelijk verklaarden vanuit factoren buiten de school. Geen van de leraren noemde schoolinterne factoren als mogelijke oorzaak. Leerproblemen bij leerlingen met ADHD of autisme werden overwegend toegeschreven aan biologische- of persoonlijkheidskenmerken. In die gevallen werden problemen als stabiel en niet beïnvloedbaar beschouwd. Slechts 40% van de leraren vond school gebaseerde interventies effectief; de meerderheid beschouwde interventies buiten de school als passender.

Frohlich et al. (2020) bevestigden dit beeld. In hun studie werd duidelijk dat leraren moeilijkheden bij leerlingen met de classificatie ADHD minder beïnvloedbaar achtten dan bij leerlingen met vergelijkbare problemen zonder formele diagnose. De onderzoekers zagen hierin een verschil in attributie op basis van classificatie.

Turbeville-McCorry (2023) onderzochten hoe leraren sympathie en verantwoordelijkheidsgevoel toekennen aan leerlingen met een trauma-achtergrond versus leerlingen met gedragsstoornissen. Leraren ervoeren meer sympathie voor leerlingen met trauma en beschouwden hun gedrag als veranderbaar. Leerlingen met gedragsstoornissen werden als minder veranderbaar gezien en kregen meer verantwoordelijkheid toegedicht voor hun gedrag.

Woodcock & Nicoll (2022) vonden significante verschillen in attributionele reacties tussen leraren die wel of niet geloofden in inclusief onderwijs. Leraren met een positieve houding ten opzichte van inclusie reageerden positiever op leerlingen met sociaal-emotionele leerproblemen en reflecteerden vaker op hun eigen praktijk en de klascontext dan leraren die sceptisch stonden tegenover inclusie.



“Tijdens de Community of Practice werd benadrukt dat leerkrachten meer zouden moeten kijken naar wat leerlingen wél kunnen, in plaats van steeds te focussen op beperkingen. Er werd benoemd dat je als leraar echt vast kunt komen te zitten in een beeld van ‘wat een leerling niet kan’, waardoor je voorbijgaat aan talenten en mogelijkheden. Een leerling gaf als voorbeeld dat zij heel goed is in make-up en daar veel energie uit haalt. Toch werd ze voor een stage geplaatst in een context die daar helemaal niet bij aansloot. Ze zat in een mannenomgeving waar ze zich niet kon ontwikkelen op iets waar ze juist goed in was. Dat voelde voor haar als een gemiste kans.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Samenvattend laten deze vijf studies zien dat het interpretatiekader van leraren samenhangt met hun attributies over het gedrag en de ontwikkeling van leerlingen. Dit betreft zowel de inschatting van controleerbaarheid (wie of wat is verantwoordelijk?) als de stabiliteit van het probleem (is het veranderbaar of

niet?). Een opvallend verschil tussen studies betreft de invloed van een officiële classificatie: deze lijkt samen te hangen met een grotere neiging tot stabiele en externe attributies.

De wisselwerking tussen self-efficacy en attributies

Vijf van de 22 geïncludeerde studies onderzochten de samenhang tussen de self-efficacy van leraren en hun attributies met betrekking tot leer- en gedragsproblemen van leerlingen. Slechts één studie (20%) viel volledig binnen de 10–20-jaarsrange; de overige vier (80%) betroffen populaties die deze leeftijdsgroep gedeeltelijk omvatten. De studies richtten zich op hoe leraren verklaringen geven voor leerlinggedrag, in relatie tot hun eigen gevoel van bekwaamheid om hierop adequaat te reageren.

Brady & Woolfson (2008) vonden dat leraren met een hogere self-efficacy falen van leerlingen eerder toeschreven aan externe factoren dan leraren met een lagere self-efficacy. Tegelijkertijd bleken leraren met een hogere self-efficacy ook bereid te zijn meer verantwoordelijkheid te nemen voor leerproblemen van leerlingen; zij schreven de controleerbaarheid deels toe aan hun eigen handelen.

Fontaine (2012) rapporteerde dat self-efficacy een mediërende factor was tussen verwachtingen en attributies. In deze studie hingen stabiele attributies – zoals de veronderstelling dat gedrag biologisch of persoonlijkheidsgebonden is – samen met lagere self-efficacy. Attributies met betrekking tot controleerbaarheid (intern of extern) waren geen voorspeller van self-efficacy in deze studie.

Frohlich et al. (2020) vonden dat leraren de hoogste self-efficacy ervoeren wanneer zij leerproblemen toeschreven aan externe, maar wel controleerbare factoren. Ook was er een positieve samenhang tussen het geloof dat leerlingen hun eigen moeilijkheden kunnen beheersen en de self-efficacy van leraren. Bij leerlingen met ADHD voorspelde alleen de controleerbaarheid van het probleem de self-efficacy van de docent; bij andere leerproblemen speelden ook interne attributies een rol.

Turbeville-McCorry (2023) concludeerden dat leraren zich beter toegerust voelden bij leerlingen met een verstandelijke beperking of negatieve houding dan bij leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen. De studie relateerde deze verschillen aan het type attributies die leraren hebben ten opzichte van deze leerlingen.

Woodcock & Faith (2021) vonden een negatieve correlatie tussen de self-efficacy van leraren en hun verwachting dat leerlingen zouden falen, zowel bij leerlingen met als zonder sociale leerproblemen. Leraren met een hogere self-efficacy hadden minder faalverwachting en pasten hun onderwijspraktijk vaker aan op basis van leerlinggedrag. Leraren met lagere self-efficacy gaven vaker verklaringen buiten zichzelf en pasten hun aanpak minder snel aan.



“In de Community of Practice werd opgemerkt dat leraren vaak geneigd zijn om leerproblemen van leerlingen extern te attribueren. Tegelijkertijd geven leerlingen en ouders aan dat het voor hen juist waardevol is wanneer een leraar ook durft te reflecteren op zijn of haar eigen handelen. Het intern kunnen attribueren wordt gezien als een belangrijk signaal van betrokkenheid en bereidheid tot samenwerking.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Samenvattend laten de studies zien dat er een samenhang is tussen self-efficacy van leraren en de attributies die zij maken met betrekking tot leerlinggedrag. Drie van de vijf studies vonden een verband tussen self-efficacy en de mate waarin leraren het gedrag als controlebaar inschatten (Brady & Woolfson, 2008; Frohlich et al., 2020; Woodcock & Faith, 2021). Fontaine (2012) vond geen verband met controleerbaarheid, maar wel met de stabiliteit van attributies. Daarnaast bleek in sommige studies dat hogere self-efficacy samengaat met interne attributies gericht op eigen handelen, terwijl lagere self-efficacy gepaard gaat met externe attributies en lagere aanpassingsbereidheid.

De bevindingen uit deze studies sluiten aan bij de attributietheorie van Weiner (2010), waarin attributies worden gecategoriseerd langs drie dimensies: locatie (intern of extern), stabiliteit (veranderbaar of vaststaand), en controleerbaarheid (wel of geen beïnvloedingsmogelijkheden; Tabel 2).

Tabel 2*Attributie categorieën met voorbeelden*

Dimensie	Interne Oorzaken	Externe Oorzaken	Biologische Kenmerken	Omgevingsfactoren
Locatie	Bekwaamheid (stabiel)	Taakmoeilijkheid (stabiel)	Biologische kenmerken (stabiel)	Omgevingsinvloeden (variabel)
Stabiliteit	Inspanning (variabel)	Toeval / Geluk (variabel)	Persoonlijke kenmerken (stabiel)	Culturele invloeden (stabiel)
Controleerbaarheid	Stemming (variabel)	Hulp van anderen (variabel)	Fysiologische toestand (variabel)	Sociaal netwerk (variabel)

De wisselwerking tussen stress en attributies

Binnen de geselecteerde studies is geen onderzoek gevonden dat expliciet de wisselwerking tussen stress en attributies van leraren beschrijft. Hoewel in verschillende onderzoeken stress en attributie afzonderlijk zijn onderzocht, werd er geen studie aangetroffen waarin de relatie tussen deze twee factoren systematisch werd geanalyseerd.

De wisselwerking tussen meervoudig perspectiefnemen en interpretatiekader

Zes van de 22 geïncludeerde studies onderzochten de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen door leraren en de ontwikkeling of verbreding van hun interpretatiekader. Twee studies (33%) vielen volledig binnen de leeftijdsrange 10–20 jaar; vier studies (67%) slechts gedeeltelijk. In deze studies werd gekeken naar de invloed van perspectiefname op de wijze waarop leraren gedrag en situaties in de klas waarnemen en beoordelen.

Gehlbach et al. (2022) onderzochten het effect van een interventie gericht op perspectiefnemen. Leraren die deze interventie volgden, beoordeelden hun relatie met leerlingen positiever dan de controlegroep. Specifiek rapporteerden zij een afname van gepercipieerde negatieve relaties, wat erop wijst dat perspectiefname samenhangt met een positiever interpretatiekader van de docent-leerlingrelatie.

Henry & Thorsen (2019) observeerden dat leraren die actief perspectieven van leerlingen in overweging namen, meer responsief handelden. Dit kwam doordat zij beter inzicht kregen in de sociale en culturele achtergronden van leerlingen. Het verbrede inzicht ging samen met een grotere handelingsbereidheid (agency) in de klas.

Ottenheim-Vliegen et al. (2023a, 2025a) onderzochten de impact van een leergang meervoudig perspectiefnemen. In zowel de procesevaluatie als de effectstudie bleek dat leraren na deelname het gedrag van hun leerlingen positiever interpreteerden dan voorheen. Deze resultaten wijzen op een verbreding van het interpretatiekader door gestructureerde oefening in perspectiefname.

De studie van Okonofua et al. (2016) toonde aan dat een gerichte interventie op perspectiefnemen leidde tot een empathischer interpretatiekader bij leraren. Het gewijzigde interpretatiekader leidde tot een aantoonbare daling in excluderende maatregelen, zoals schorsingen.

Wink et al. (2021) toonden aan dat perspectiefnemen, als cognitieve component van empathie, samenhangt met de manier waarop leraren betekenis geven aan gedrag van leerlingen, oftewel hun interpretatiekader. Interventies die gericht zijn op het versterken van het perspectiefnemen bij leraren, beïnvloeden hun interpretatiekader en daarmee ook hun handelen op een positieve manier. Leraren die sterker zijn in perspectiefnemen kiezen vaker voor relationele en de-escalerende interventies, in plaats van disciplinerende of excluderende reacties.



“Laten we met het meervoudig perspectiefnemen beginnen en dan pas voor de klas gaan staan.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Samenvattend laten deze studies zien dat meervoudig perspectiefnemen door leraren samenhangt met een verschuiving naar positievere en bredere interpretatiekaders. Dit uit zich in meer begrip voor leerlinggedrag, positievere percepties van de relatie met leerlingen en een grotere bereidheid om responsief te handelen.

De wisselwerking tussen meervoudig perspectiefnemen en self-efficacy

Drie van de 22 geïnccludeerde studies onderzochten de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en de self-efficacy van leraren. Geen van deze drie studies bestreek de 10–20-jaarsrange volledig. De drie studies laten een verband zien tussen het vermogen van leraren om verschillende perspectieven in te nemen en hun gevoel van bekwaamheid in het omgaan met complex gedrag in de klas.

Ottenheim-Vliegen et al. (2023a, 2025a) onderzochten het effect van een leergang meervoudig perspectiefnemen op de professionele ontwikkeling van leraren. Uit deze elkaar overlappende effectstudies bleek dat deelname aan de leergang samenhangt met een toename in self-efficacy: leraren gaven aan zich competent te voelen in het begrijpen van leerlinggedrag en in het vinden van passende handelingsstrategieën.

In het onderzoek van Wink et al. (2021) werd een positieve samenhang vastgesteld tussen cognitieve empathie (opgevat als perspectiefname) en het probleemoplossend en relationeel handelen van leraren bij probleemgedrag. Leraren met hogere niveaus van cognitieve empathie rapporteerden vaker dat zij zich competent voelden in het omgaan met gedragsproblemen, en pasten in grotere mate strategieën toe die gericht zijn op het voorkomen van escalatie, zoals een check-in bij leerlingen en het zoeken naar gezamenlijke oplossingen.

Hoewel self-efficacy niet als afzonderlijke variabele werd gemeten, wijzen de resultaten impliciet op een versterkt gevoel van handelingsbekwaamheid bij empathische leraren. De auteurs verwijzen naar eerdere studies die aantonen dat empathie niet alleen samenhangt met meer constructieve gedragsreacties, maar ook met lagere burn-outniveaus, wat als buffer kan fungeren tegen stress en emotionele uitputting — beide bekend als risicofactoren voor verminderde self-efficacy.



“Als leraar moet je bijna supermens zijn, het is ook een superingewikkeld beroep. Daarom is het samen doen en perspectiefnemen ook zo zinvol.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Samenvattend suggereren deze studies dat meervoudig perspectiefnemen door leraren samenhangt met een verhoogd gevoel van self-efficacy, vooral in relatie tot het omgaan met uitdagend gedrag en het hanteren van complexe situaties in de klas.

De wisselwerking tussen meervoudig perspectiefnemen en stress

Eén van de 22 geïnccludeerde studies onderzocht de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en stress (beleving) bij leraren die deels lesgeven aan 10-20 jarigen. De studie richtte zich specifiek op de rol van empathie en het hanteren van emotionele belasting in het klaslokaal.

Wink et al. (2021) rapporteerden dat leraren die in staat zijn het perspectief van leerlingen cognitief in te nemen — zonder zich emotioneel betrokken te raken — significant minder emotionele belasting en een lager risico op burn-out ervaren. Het gaat hierbij specifiek om *cognitieve empathie (perspectief nemen)*: het

vermogen om de gevoelens en intenties van leerlingen te begrijpen, zonder die emoties zelf te internaliseren. De auteurs beschouwen dit vermogen als een beschermende factor tegen werkgerelateerde stress.

De wisselwerking tussen meervoudig perspectiefnemen en attributies

Vier van de 22 geïncludeerde studies onderzochten de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en de attributies die leraren vormen op basis van hun observatie en beoordeling van leerlinggedrag. Eén studie (25%) lag volledig binnen de 10–20-jaarsrange; drie studies (75%) slechts gedeeltelijk. De studies richtten zich vooral op schriftelijke documentatie, zoals ontwikkelingsplannen en rapportages, waarin attributies expliciet verwoord zijn.

Ottenheim-Vliegen et al. (2023a, 2025a) analyseerden OntwikkelingsPerspectiefPlannen (OPP's) geschreven door leraren na deelname aan een leergang meervoudig perspectiefnemen. In deze contentanalyse werd geen duidelijke verandering in attributies gevonden. De onderzoekers veronderstellen dat dit mogelijk samenhangt met het ontbreken van specifieke oefening in schriftelijke perspectiefname, of dat de competentie om perspectieven in geschreven taal uit te drukken nog onvoldoende ontwikkeld was.

In een cross-sectionele studie (Ottenheim-Vliegen et al., 2025b) werd in de analyse van OntwikkelingsPerspectiefPlannen (OPP's) zichtbaar dat leraren zonder scholing in meervoudig perspectiefnemen attributies in de meeste gevallen toegeschreven aan leerlingkenmerken. Hoewel handelingsgericht werken veronderstelt dat leraren meerdere perspectieven meenemen, bleken leraren vooral te redeneren vanuit een 'egocentrisch perspectief'. In de geformuleerde behoeften werd in circa twee derde van de gevallen aangegeven dat de leerling iets moest veranderen; in een derde van de gevallen werd de benodigde verandering bij de leraar gelegd.

In de studie van Okonofua et al. (2016) werd zichtbaar dat meervoudig perspectiefnemen geen vanzelfsprekend onderdeel vormt van het professioneel handelen van leraren. Tijdens een baselinemeting analyseerden de onderzoekers schriftelijke rapportages over leerlingen met probleemgedrag. Hieruit bleek dat in 84% van de rapporten de doelen primair werden toegeschreven aan de leerling. Van alle geformuleerde doelen had 55% betrekking op gedragsverandering van de leerling, tegenover 17% voor de leraar en 9% voor de thuissituatie. Ook in termen van locus of control werd in 67% van de gevallen de verantwoordelijkheid voor verandering bij de leerling gelegd, en in 33% bij de docent.



“Het gaat veel over het individuele gedrag van de leerling; dit heeft ook invloed op de groepsdynamiek. Het zou fijn zijn als de leraar ook de invloed van zijn gedrag op de groep ziet.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Samenvattend laten deze studies zien dat meervoudig perspectiefnemen geen vaardigheid is die leraren vanzelfsprekend toepassen. Twee studies, beiden geschreven vanuit hetzelfde NRO-onderzoek, lieten zien dat ondanks professionalisering van meervoudige perspectiefname, attributies in observaties en ontwikkelplannen grotendeels gericht blijven op leerlingkenmerken en individuele verandering van de leerling. Dit suggereert dat het nemen van meerdere perspectieven in gedachten of interactie niet vanzelf overgaat in het expliciet verwoorden ervan in professionele documentatie.

De wisselwerking tussen meervoudig perspectiefnemen en leraar-leerlingrelatie

Vier van de 22 geïncludeerde studies onderzochten de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie. Eén studie (25%) viel volledig binnen de 10–20-jaarsrange; drie (75%) slechts gedeeltelijk. Daarbij werd gekeken in hoeverre empathie of perspectiefname samenhangt met de ervaren nabijheid of conflicten in de relatie tussen leraar en leerling.

Ottenheim-Vliegen et al. (2023a, 2025a) onderzochten het effect van een leergang meervoudig perspectiefnemen op verschillende aspecten van professioneel handelen, waaronder de leraar-leerlingrelatie. In deze studie ging het over leerlingen met moeilijk gedrag in de klas. In deze studie werd geen effect gevonden op de geoperationaliseerde 'leerling-leerkrachtverhouding' (Leerling Leerkracht Relatie Vragenlijst), ondanks dat leraren in kwalitatieve evaluaties positieve ervaringen rapporteerden over het contact met leerlingen.

Wink et al. (2021) vonden dat cognitieve empathie – als vorm van perspectiefname – significant samenhang met de ervaren nabijheid in de relatie met de meest uitdagende leerling. Leraren die hoger scoorden op cognitieve empathie rapporteerden een hechtere relatie met deze leerling, wat 4% van de variantie verklaarde. Tegelijkertijd voorspelde empathische stress een hogere mate van ervaren conflict: leraren die meer emotionele belasting voelden bij het perspectiefnemen rapporteerden vaker een meer conflictueuze relatie. Dit verklaarde 5% van de variantie.

Daarnaast rapporteerden Okonofua et al. (2016) een dubbel effect van perspectiefname door leraren. Leraren uit de interventiegroep rapporteerden sterkere relaties met hun leerlingen ten opzichte van de controlegroep en leerlingen van wie de leraren meededen aan de interventie voelden zich meer gerespecteerd, beoordeelden de leraar-leerlingrelatie positiever en waren eerder bereid om hun gedrag bij te stellen. In deze studie werd daarnaast binnen één schooljaar een halvering van het aantal schorsingen gerapporteerd.

Samenvattend laten deze studies zien dat de relatie tussen meervoudig perspectiefnemen en de docent-leerlingrelatie niet eenduidig is. In één onderzoek werd geen effect gevonden, terwijl andere studies laten zien dat perspectiefname samenhangt met meer ervaren nabijheid, en dat emotionele belasting samengaat met meer ervaren conflict. Ook blijkt dat leerlingen zelf de relatie met perspectiefnemende leraren als positiever beoordelen.

Omdat geen van de studies leerlingen met ondersteuningsbehoeften als afzonderlijke groep definieerde, kan op basis van deze literatuur geen uitspraak worden gedaan over het effect van meervoudig perspectiefnemen op de interactie tussen leraren en leerlingen mét specifieke ondersteuningsbehoeften.

Meervoudig perspectiefnemen als sleutel tot inclusief onderwijs

In dit onderzoek stond de vraag centraal: Hoe interacteren de factoren interpretatiekader, self-efficacy, stress, attributies en meervoudig perspectiefnemen van leraren met elkaar in de omgang met leerlingen met ondersteuningsbehoeften?

In de geïncludeerde studies blijkt de omschrijving van ondersteuningsbehoeften wisselend van aard en veelal gebaseerd op formele classificaties, zoals ADHD of sociaal-emotionele problematiek. Zelden worden deze behoeften relationeel of situationeel beschreven. In dit onderzoek ligt de focus niet op het classificeren van leerlingen, maar op de onderliggende interpretatiekaders van leraren en interactiedynamieken met leerlingen. Vanuit dit perspectief is het relevant te onderkennen dat classificaties niet neutraal zijn: ze beïnvloeden het interpretatiekader van de docent, bijvoorbeeld door verwachtingen te sturen of door de inschatting van beïnvloedingsmogelijkheden te kleuren. Daarom is het van essentieel belang om inzicht te krijgen in hoe leraren betekenis geven aan leerlinggedrag. Dit proces van betekenisgeving is cruciaal voor de ontwikkeling van inclusief handelen, waarbij meervoudig perspectiefnemen een sleutelrol speelt.

De studies laten zien dat *interpretatiekader*, *self-efficacy*, *stress*, *attributies* en *meervoudig perspectiefnemen* nauw met elkaar verweven zijn in het professioneel handelen van leraren.

Leraren met een breed en ontwikkelingsgericht interpretatiekader voelen zich vaker competent (self-efficacy) en ervaren minder werkstress. Deze relatie blijkt met name indirect, waarbij self-efficacy als buffer fungeert tussen interpretatiekader en stressbeleving. Tegelijkertijd laat de studie van Hagenauer et al. (2015) zien dat deze bufferende werking afneemt wanneer de relatie met leerlingen onder druk staat: relationele nabijheid blijkt dan een sterkere voorspeller van emotioneel welbevinden dan self-efficacy. Het interpretatiekader van leraren omvat daarmee ook relationele dimensies. Daarnaast beïnvloedt het interpretatiekader de wijze waarop leraren leerlinggedrag duiden: een beperkter kader gaat vaker gepaard met stabiele, externe attributies, terwijl een breder kader samenhangt met veranderbare en gedeelde verklaringen. Leraren met een hoge self-efficacy zijn vaker geneigd het gedrag van leerlingen als beïnvloedbaar te zien en reflecteren meer op hun eigen rol. Omgekeerd laten leraren met lagere self-efficacy vaker attributies zien die buiten henzelf liggen, en passen zij hun aanpak minder snel aan. In de literatuur werd geen direct onderzoek gevonden naar de relatie tussen stress en attributies. Mogelijke wisselwerking tussen deze twee factoren kan daarom slechts indirect worden geduid via interpretatiekader en self-efficacy, die beide attributiepatronen beïnvloeden.

Meervoudig perspectiefnemen blijkt een centrale schakel in deze dynamiek. Het lijkt erop dat wanneer leraren actief het perspectief van leerlingen proberen in te nemen, zij vaker een breder interpretatiekader ontwikkelen en zich competentier voelen. In één studie werd bovendien een verband gevonden met lagere stressbeleving. Ook maken leraren in deze onderzoeken attributies die meer relationeel en gedeeld van aard zijn. In sommige studies blijkt perspectiefname samen te hangen met een positievere leraar-leerlingrelatie, zowel volgens de leraar als de leerling. De vraag in hoeverre deze effecten ook specifiek gelden voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften blijft nog onbeantwoord, aangezien deze doelgroep in de geïncludeerde studies niet afzonderlijk is onderzocht.

Verruimen van het interpretatiekader: bijdrage aan onderzoek en onderwijspraktijk

Dit onderzoek draagt bij aan de bestaande literatuur door niet alleen te kijken naar het effect van meervoudig perspectiefnemen op leerresultaten of houding, maar door de focus te leggen op de mechanismen, zoals interpretatiekader, self-efficacy en attributiestijlen die inclusief handelen beïnvloeden. Daarmee sluit dit onderzoek aan bij pleidooien van onder meer Ainscow (2020) en Biesta (2010) om de kern van onderwijsverandering te zoeken in het professionele denken en handelen van leraren. Eerder onderzoek toonde al aan dat self-efficacy en attributies cruciaal zijn voor hoe leraren omgaan met gedragsuitdagingen en diversiteit (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wang & Hall, 2018). Deze literatuurstudie brengt deze mechanismen in samenhang in beeld, met meervoudig perspectiefnemen als interpretatiekader-verruimende competentie. Daarbij positioneert dit onderzoek het interpretatiekader van de leraar als verbindend concept tussen uiteenlopende psychologische en pedagogische mechanismen. Het maakt zichtbaar op welke manier meervoudig perspectiefnemen een rol kan spelen in de realisatie van inclusief onderwijs. Bovendien laten de

bevindingen zien dat de toepassing van deze competentie interne variatie kent: leraren verschillen in hoe zij meervoudig perspectiefnemen inzetten, expliciteren of verbinden aan hun handelen.

Daarnaast groeit internationaal de aandacht voor relationele agency in onderwijs (Edwards, 2010): het vermogen van leraren om hun handelen af te stemmen op verschillende perspectieven binnen het systeem. Deze studie draagt bij aan dat veld door zichtbaar te maken hoe meervoudig perspectiefnemen samenhangt met relationele dynamieken, werkdrukbeleving en attributiepatronen. Daarmee sluit het aan bij oproepen in ecologische en complexiteitstheoretische benaderingen (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Osberg & Biesta, 2008) om het professionele handelen van leraren te begrijpen als resultaat van een samenspel tussen persoonlijke, pedagogische en situationele factoren.

De bevindingen sluiten bovendien aan bij actuele theoretische perspectieven zoals enactivisme (Varela et al., 1991), dat benadrukt dat waarnemen, begrijpen en handelen niet los van elkaar staan, maar ontstaan in interactie met de omgeving. Ook het idee van esthetisch pluralisme (Biesta, 2022) — de noodzaak om meerdere werkelijkheden naast elkaar te laten bestaan — weerspiegelt de kern van inclusief onderwijs, waarin het toelaten van andere perspectieven geen aanvulling, maar een noodzakelijke voorwaarde is.

Samenhang tussen meervoudig perspectiefnemen, interpretatiekader en professioneel welbevinden

In meerdere studies werd een samenhang gevonden tussen het vermogen van leraren om meervoudig perspectief te nemen en een breder, ontwikkelingsgericht interpretatiekader (o.a. Collie et al., 2012; Ottenheim-Vliegen et al., 2023b, 2025a; Wink et al., 2021). Deze verruiming van het interpretatiekader ging in veel gevallen gepaard met een toename in self-efficacy. In één studie werd daarnaast een afname van werkgerelateerde stress gevonden. Deze bevindingen sluiten aan bij eerder onderzoek waarin self-efficacy werd geïdentificeerd als een cruciale factor voor professioneel functioneren en leerwinst van leerlingen (Bandura, 1993; Hattie, 2023). De bevindingen uit deze literatuurstudie suggereren dat meervoudig perspectiefnemen een potentiële hefboom vormt in het versterken van professionele veerkracht van leraren in complexe klassituaties.

Meervoudig perspectiefnemen is nog geen vanzelfsprekend onderdeel van professioneel handelen

De literatuur laat zien dat meervoudig perspectiefnemen samenhangt met een positiever interpretatiekader, hogere self-efficacy en betere interactiekwiteit van leraren (o.a. Ottenheim-Vliegen et al., 2025a; Wink et al., 2021). Tegelijkertijd blijkt dat dit vermogen zich niet vanzelfsprekend vertaalt naar schriftelijke attributies in ontwikkelingsperspectiefplannen (Ottenheim-Vliegen et al., 2023a, 2025a). Deze bevinding hoeft niet te wijzen op een gebrek aan verandering in interactie of mindset, maar wijst wel op een kloof tussen impliciete toepassing in handelen en expliciete toepassing in reflectie en schrift. De studie van Okonofua et al. (2016) laat zien dat attributies vóór interventie sterk leerlinggericht zijn, wat het belang onderstreept van gerichte training in perspectiefname. De neiging tot extern attribueren is een diep verankerd patroon in het onderwijs (Koskela & Lanas, 2016; Wang & Hall, 2018; Ysseldyke et al., 1983), dat niet vanzelf wijkt. Dit vraagt om professionalisering waarin meervoudig perspectiefnemen expliciet wordt geoefend — zowel in interacties (verbaal én non-verbaal) als in schriftelijke reflecties.

Gedragmatige impact: minder uitsluiting, meer relatie

Dat meervoudig perspectiefnemen meer is dan een cognitieve vaardigheid, blijkt uit de gedragmatige effecten. In een experimenteel onderzoek rapporteerden Okonofua et al. (2016) dat een korte interventie gericht op leerlingperspectief gepaard ging met een halvering van het aantal uitsluitende maatregelen binnen één schooljaar. Leerlingen van wie de leraren deelnamen aan de interventie, voelden zich meer begrepen en ervoeren hun leraar als respectvoller en meer steunend. Deze bevinding onderstreept het potentieel van meervoudig perspectiefnemen voor het versterken van de docent-leerlingrelatie — een verband dat ook zichtbaar is in andere studies, zoals die van Wink et al. (2021), waarin cognitieve empathie positief correleerde met ervaren nabijheid. Samen suggereren deze studies dat meervoudige perspectiefname niet alleen de mindset van de leraar beïnvloedt, maar ook daadwerkelijk bijdraagt aan een meer inclusieve praktijk.

Methodologische overwegingen en beperkingen

Deze scoping review kent enkele beperkingen, zoals het beperkte aantal beschikbare studies, en de variatie in onderzoeksopzet, context en methodologische kwaliteit. Dit resulteerde in een uiteenlopende sterkte van de onderbouwing per thematisch cluster: zo bleek de empirische basis rond stress beperkter dan die rond interpretatiekader en self-efficacy.

De keuze voor een scopingmethodiek sluit aan bij de verkennende aard van de onderzoeksvraag. Deze methode is geschikt om binnen een fragmentair veld patronen, lacunes en richtinggevend verbanden te signaleren. Vanwege de heterogeniteit van onderzoeksoptellingen, gebruikte definities en meetinstrumenten was het samenvoegen van effectgroottes (meta-analyse) niet mogelijk en methodologisch onwenselijk.

Een tweede beperking betreft de diversiteit in de wijze waarop het concept meervoudig perspectiefnemen is geoperationaliseerd. Sommige studies definieerden het als cognitieve empathie, andere als interpretatie van contextuele signalen of het bewust meenemen van meerdere handelingsopties. Deze conceptualiseringsvariatie verrijkt het veld, maar bemoeilijkt ook eenduidige conclusievorming.

Uit deze scoping blijkt dat 32% van de geïnccludeerde studies betrekking had op leraren die uitsluitend lesgeven aan 10–20-jarigen (VO). In de overige 68% betrof het leraren die zowel jongere leerlingen als adolescenten onderwezen. Dit wijst op een heterogeen onderzoeksveld, waarin specifiek onderzoek naar leraren in het voortgezet onderwijs nog relatief beperkt vertegenwoordigd is en verdere verdieping wenselijk is.

Tot slot is sprake van conceptuele overlap tussen kernbegrippen zoals empathie, interpretatiekader en meervoudig perspectiefnemen. In deze review zijn deze begrippen onderscheiden op basis van hun functionele rol in het professioneel handelen van leraren en hun theoretische oorsprong. Toch blijft verdere theoretische verfijning wenselijk voor een scherpere afbakening in toekomstig onderzoek.

Onderzoeksimplicaties: meervoudig perspectiefnemen als hefboom voor het ontwikkelen van een inclusievere mindset en handelingsbekwame leraren.

De verwevenheid van self-efficacy, stress, perspectiefname en interpretatiekaders suggereert dat deze elementen niet los van elkaar begrepen kunnen worden. Vanuit een ecosysteemperspectief (Bronfenbrenner, 2007) kunnen deze dynamieken worden beschouwd als onderling afhankelijke processen binnen het professioneel handelen van leraren. Hoewel dit perspectief geen rol speelde in de selectie of analyse van de literatuur, bood het wel richting bij de duiding van samenhang en bij het formuleren van vragen voor vervolgonderzoek.

De bevindingen uit deze literatuurstudie vormen een richtinggevend kader voor vervolgonderzoek naar de dynamiek tussen meervoudig perspectiefnemen, interpretatiekaders en professioneel handelen in het voortgezet onderwijs. Ze laten zien dat meervoudig perspectiefnemen samenhangt met positieve uitkomsten op het gebied van self-efficacy, relationele kwaliteit en voor zover onderzocht stressreductie, maar zich nog onvoldoende manifesteert in schriftelijke attributies of expliciet reflectief handelen. Dit roept fundamentele vragen op over de aard, ontwikkeling en borging van deze competentie in onderwijspraktijken.

Een volgende stap is praktijkgericht onderzoek dat de opbrengsten uit deze literatuurstudie valideert en verdiept. Daarbij verdient het aanbeveling om het voortgezet onderwijs systematisch te vergelijken met een eerdere NRO-studie op dit gebied in het primair onderwijs, om continuïteit en context-specifieke inzichten te verkrijgen. Cruciaal hierbij is het in kaart brengen van hoe leraren meervoudig perspectiefnemen leren inzetten in hun dagelijkse interacties en reflecties, welk effect dit heeft op hun interpretatiekader en attributies, en wat het betekent voor leerlingen in termen van betrokkenheid, gedrag en welbevinden.

Implementatieaspecten, zoals ervaren handelingsgemak of belemmeringen in het toepassen van meervoudig perspectiefnemen, vallen buiten de reikwijdte van deze scoping review, maar vormen een belangrijk aandachtspunt in het vervolgonderzoek, waarin een praktijkgericht professionaliseringstraject wordt onderzocht.

Verschillende geïnccludeerde studies richten zich op leerlingen met een specifieke classificatie of ondersteuningsbehoefte, zoals ADHD, autisme, sociaal-emotionele problematiek of trauma. Het doel van deze review is echter niet om uitspraken te doen over afzonderlijke doelgroepen, maar om zicht te krijgen op de mechanismen in het professioneel handelen van leraren die relevant zijn voor interactie met alle leerlingen. Daarmee sluit het onderzoek aan bij het streven naar inclusief onderwijs, waarin verschillen worden genormaliseerd en gedeelde verantwoordelijkheid een uitgangspunt vormt. In het vervolgonderzoek wordt verder onderzocht hoe deze mechanismen leraren ondersteunen bij het omgaan met diversiteit in de klas en wat dit vraagt van hun professionele ontwikkeling.

Hoewel de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) geen expliciet referentiepunt was in de geïnccludeerde literatuur, sluiten verschillende bevindingen in deze review aan bij kernconcepten ervan, zoals motivatie, relationele verbondenheid en ervaren competentie. Met name de studies van Fernet et al. (2012) en Collie et

al. (2012) benadrukken het belang van relationele processen en ervaren handelingsbekwaamheid van leraren voor het ontwikkelen van een inclusief en responsief pedagogisch klimaat. In vervolgonderzoek biedt deze theorie aanknopingspunten om de impact van meervoudig perspectiefnemen verder te duiden in relatie tot motivatie en welzijn van zowel leraren als leerlingen.

Een veelbelovende onderzoekslijn betreft het gebruik van innovatieve meetmethoden, waaronder natuurlijke taalanalyse en kunstmatige intelligentie, om veranderingen in interpretatiekader en attributies op schriftniveau te analyseren vóór en na de interventie. Daarbij is het van belang dat deze methoden de nuance en variatie in perspectiefname kunnen waarborgen, in plaats van deze te reduceren tot gemiddelden. Daarmee kan worden bijgedragen aan het ontwikkelen van sensitievere methoden voor het detecteren van leer- en reflectieprocessen die anders buiten beeld blijven.

Gelet op de structureel hoge burn-outcijfers onder leraren is het bovendien van belang om na te gaan in hoeverre meervoudig perspectiefnemen, als relationele en cognitieve vaardigheid, beschermend werkt tegen werkdruk. Een mixed-method benadering, met instrumenten die vergelijkbaarheid met eerdere onderzoeken mogelijk maken, aangevuld met narratieve analyses en lerarenreflecties, kan zicht geven op hoe deze competentie zich ontwikkelt in wisselwerking met professionele identiteit, organisatorische condities en het pedagogisch klimaat.

Deze onderzoeksrichtingen samen bieden aanknopingspunten om nog onderbelichte kennislacunes te adresseren. Hoewel eerder onderzoek de waarde van meervoudige perspectiefname theoretisch onderbouwt, is nog beperkt bekend hoe leraren deze competentie daadwerkelijk ontwikkelen in de praktijk, hoe dit hun handelen beïnvloedt, en wat dit vraagt van professionele ondersteuning. Bovendien is er behoefte aan meetinstrumenten die sensitief zijn voor subtiele veranderingen in interpretatiekader en interactie, zonder de relationele complexiteit te reduceren.

Dit onderzoek vormt een opmaat naar verdiepend praktijkonderzoek dat inzicht geeft in hoe leraren daadwerkelijk leren om meervoudig perspectief te nemen en welke effecten dit heeft op hun interpretatiekader, professionele veerkracht en omgang met complex gedrag. Daarmee draagt het niet alleen bij aan wetenschappelijke theorievorming, maar vult het ook een empirische leemte in kennis over de transfer naar het handelen van leraren in diverse onderwijs-settings. Tegelijk genereert de handelingsgerichte kennis die leraren ondersteunt in het realiseren van inclusief onderwijs. Deze uitkomsten zijn relevant voor professionalisering, praktijkontwikkeling en beleid, en sluiten aan bij de doelstelling om de impact van onderzoek tastbaar te maken in de klas en in het systeem.

Implicaties voor praktijk en beleid

De bevindingen onderstrepen het belang van professionaliseringstrajecten waarin meervoudig perspectiefnemen expliciet wordt ontwikkeld als handelingsgerichte competentie. Het is niet voldoende om het aan te moedigen als houding of intentie; om impact te hebben op onderwijspraktijk, relatievorming en het terugdringen van stress en uitsluiting, moet het geoefend, geborgd en verweven worden met reflecties, observaties, besluitvorming en pedagogisch-didactisch handelen.



“Het verminderen van ruis tussen leraren, ouders en leerlingen is heel belangrijk.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Meervoudig perspectiefnemen helpt leraren eerder signalen op te merken die wijzen op groeimogelijkheden in plaats van tekorten. Daarmee draagt deze competentie niet alleen bij aan preventie van uitval, maar ook aan *amplitie*: het versterken van het gewone doen in de klas, vanuit een brede blik op ontwikkeling en mogelijkheden (Ouweneel et al., 2009).



“Zo vertelde een leraar uit de regio Rotterdam tijdens de leergang dat hij, door zich te verplaatsen in het perspectief van de leerling, ontdekte dat de leerling simpelweg niet wist dat het handig was om tijdens de les aantekeningen te maken. Een kort gesprek maakte het verschil: de leerling begreep het nut en ging er gemotiveerd mee aan de slag.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Inclusief onderwijs vraagt dan niet altijd om méér zorg, maar om beter zicht op wat werkt — voor wie, wanneer en onder welke omstandigheden.

Tijdens de bijeenkomsten van de CoP werd herhaaldelijk benoemd dat inclusief onderwijs vraagt om een brede blik van de docent, voorbij gedrag of prestaties. Drie voorwaarden keerden terug: (1) leerlingen moeten serieus genomen worden, (2) leraren moeten hun interpretatiekader blijven bevragen, en (3) het is essentieel om leerlingen met een positieve blik te blijven zien. Dit bevestigt dat meervoudig perspectiefnemen geen eenmalige vaardigheid is, maar een doorlopende professionele opdracht.

In plaats van verklaringen van gedrag primair te zoeken in de leerling, vragen de inzichten uit dit onderzoek om een fundamentele verschuiving: van focus op leerlingkenmerken naar aandacht voor de kwaliteit van interacties in de klas. In een pedagogisch ecosysteem ligt het handelingsperspectief niet in het classificeren van gedrag, maar in het verdiepen van wederzijds begrip. Meervoudig perspectiefnemen ondersteunt deze verschuiving — als bron van verbinding, professionalisering én inclusie.



“Alles heeft een rimpeleffect (...) ik ben echt hoopvol. Dit onderzoek en vervolgonderzoek is van maatschappelijk belang, daar wil ik aan bijdragen – het is broodnodig.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Alle deelnemers uit de CoP willen meedoen met de vervolgstudie: *“Deze bijeenkomsten hebben me al zo veel opgeleverd. Ik krijg er energie van want nu doen we iets wat zin heeft en ertoe doet”*.

Tot slot

Gezien de toename van schooluitval, prestatiedruk en mentale belasting bij leerlingen én leraren is het vraagstuk urgent. Hoewel het aantal VO-specifieke studies nog beperkt is, onderstreept deze review dat meervoudig perspectiefnemen een veelbelovende hefboom vormt voor inclusief en responsief onderwijs. Deze studie laat zien dat inclusief onderwijs vraagt om voortdurende perspectiefwisseling – niet alleen in hoe we leerlingen zien, maar ook in hoe we onszelf blijven bevragen als professional.



“Wij hebben allemaal een single story, maar samen hebben we het perspectief.” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Juist in die gezamenlijke zoektocht ligt de sleutel tot onderwijs dat niemand uitsluit, maar iedereen meeneemt.



“Steeds vaker staan ouders en leraren tegenover elkaar. Welke rol spelen leraren in deze interactie, en hoe kunnen zij zorgen voor een verbetering in de relatie?” - Reflectie vanuit de Community of Practice

Deze observatie onderstreept een urgent spanningsveld in de praktijk, en maakt duidelijk dat inclusie niet alleen in de klas plaatsvindt, maar ook in de relatie tussen school en thuis.

Hoewel de term *meervoudig perspectiefnemen* relatief nieuw is, sluit deze inhoudelijk aan bij internationale pedagogische concepten zoals *cognitive empathy* (Davis, 1983), *relational agency* (Edwards, 2010), *dialogical pedagogy* (Freire, 1970; Biesta, 2022) en *enactivisme* (Varela et al., 1991). Wat deze benadering onderscheidt, is dat meervoudig perspectiefnemen niet beschouwd wordt als een louter individuele vaardigheid, maar als een dynamische, contextgevoelige en relationele praktijk binnen het bredere pedagogische ecosysteem. Daarmee is meervoudig perspectiefnemen niet alleen een methodisch hulpmiddel, maar ook een pedagogisch-ethisch fundament voor het realiseren van inclusief onderwijs. Meervoudig perspectiefnemen is daarin geen bijzaak, maar een essentiële professionele competentie, cruciaal voor het vormgeven van een veerkrachtige, responsieve en rechtvaardige onderwijscultuur.

Dankwoord

Waardering gaat uit naar allen die deze studie mede mogelijk hebben gemaakt, in het bijzonder voor de financiering door NRO/NWO (40.5.24942.117). De financier vervulde geen rol in het ontwerp van de studie, de dataverzameling, -analyse en -interpretatie, noch in het schrijven van dit artikel.

Oprechte dank gaat uit naar Sanne Weijers en Annemarie Rodenburg van samenwerkingsverband Koers VO voor hun scherpe reflecties en betrokkenheid bij het onderzoeksproces, en voor hun waardevolle rol in de organisatie van de bijeenkomsten van de Community of Practice.

Bijzondere waardering gaat uit naar de leerlingen, ouders, leraren, ondersteuningscoördinatoren, schoolleiders, teamleiders en bestuurders die deelnamen aan de Community of Practice. Hun openheid, reflecties en praktijkvoorbeelden hebben het onderzoek verdiept en stevig verankerd in de werkelijkheid van het onderwijsveld. Hun enthousiasme voor het onderwerp — dat zij omschreven als “dit is nu een onderwerp dat het onderwijs verder helpt en maatschappelijk relevant is” — getuigt van de gedeelde urgentie en betrokkenheid. Dank gaat eveneens uit naar de bestuurders van CVO, BOOR, OZHW, het Krimpenerwaard College en het Montessori Lyceum Rotterdam voor het faciliteren van deelname aan deze bijeenkomsten.

Ook wordt dank uitgesproken aan Isold Kloppers, Pauline van Eck (Oberon) en student-onderzoeker Lauren Dirix voor hun bijdragen aan het analyseren van de zoekresultaten, het coderen van data, datamanagement, het screenen en checken van teksten, gegevens en duidingen, en de ondersteuning tijdens de Community of Practice.

Ten slotte wordt erkentelijkheid uitgesproken voor Hans Ket, voor zijn deskundige bijdrage als informatiespecialist bij het ontwikkelen van zoekstrategieën, het ontdebellen van records en de dataverwerking.

Referenties

- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Ariës, R., Van der Avoort, S., Baltussen, M., Binnekamp, T., Braas, T., Van der Burg, R., De Croes, L., Fettelaar, D., Hoogendoorn, M., Jepma, M., Kolijn, L., Oepkes, H., Pit, M., Post, N., Prins, E., Reijmer, Y., Rijken, S., Roos, L., Schmidt, G., . . . De Zeeuw, E. (2025). *De Staat van het Onderwijs 2025. Inspectie van het Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>
- Ariës, R., Van der Avoort, S., Baltussen, M., Binnekamp, T., Ten Bokkel, I., Braas, T., De Croes, L., Fettelaar, D., Francke, J., Jepma, M., Klinkenberg, E., Kolijn, L., Kuiper, T., Kuurstra, R., Maijvis, J., Oepkes, H., Pol-Neefs, M., Post, N., Prins, E. . . Ziegler, N. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024. Inspectie van het Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>
- Armstrong, D. (2014). Educator Perceptions of Children who Present with Social, Emotional and Behavioural Difficulties: A Literature Review with Implications for Recent Educational Policy in England and Internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 713–745. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Balans. (2024). *Thuiszitters Tellen: Een Ander Licht op Passend Onderwijs*. Landelijke Oudervereniging Balans. Geraadpleegd van <https://balansdigitaal.nl/thuiszitters-tellen>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2022). *World-Centered Education: A View for the Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bijstra, J. O., De Boer, A. A., & Van der Hoeven, J. (2020). Effectief Handelen bij Externaliserend Leerlinggedrag. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 59(4), 182–194. Geraadpleegd van https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portaal/168719372/Bijstra_de_Boer_et_al._2020_Effectief_handelen_bij_externaliserend_lgedrag.pdf
- Boer, M., Van Dorsselaer, S., De Looze, M., De Roos, S., Brons, H., Van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., Ter Borgt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *Gezondheid en Welzijn van Jongeren in Nederland: HBSC 2021*. Universiteit Utrecht, Trimbos-Instituut, & Sociaal en Cultureel Planbureau. Geraadpleegd van <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2022/09/AF2022-HBSC-2021-Gezondheid-en-welzijn-van-jongeren-in-Nederland.pdf>
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What Teacher Factors Influence their Attributions for Children's Difficulties in Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527–544. <https://doi.org/10.1348/000709907X268570>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The Bioecological Model of Human Development: Vol 1. Theoretical Models of Human Development* (R. M. Lerner, Red.). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2008). Teacher Burnout, Perceived Self-Efficacy in Classroom Management, and Student Disruptive Behaviour in Secondary Education. *Curriculum and Teaching* 14(2), 7–26. <https://doi.org/10.7459/ct/14.2.02>

- Collie, R.J., Shapka, J.D., & Perry, N.E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Ronde-Davidse, N. J. (2022). *Toegang tot Inclusieve(re) Leeromgeving*. Kennisagenda voor het Onderwijs en NRO. Geraadpleegd van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/Kennisagenda%20Thema%20Inclusieve%20leeromgeving.pdf>
- De Felice, S., Hamilton, A. F. C., Ponari, M., & Vigliocco, G. (2022). Learning from Others is Good, with Others is Better: The Role of Social Interaction in Human Acquisition of New Knowledge. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 377(1841). <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0357>
- De Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G., & Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' Emotional Labor in Response to Daily Events with Individual Students: The Role of Teacher–Student Relationship Quality. *Teaching and Teacher Education*, 107, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht, Netherlands: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting Intraindividual Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived School Environment and Motivational Factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Fontaine, J. (2012). *Teacher Attributions for Behavior Disorders and their Relationship to Expectations and Self-Efficacy* [Doctoraalscriptie, University of Alberta]. Education and Research Archive. <https://doi.org/10.7939/R3PM1N>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M. Berman Ramos, Vert.). Continuüm.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion Transmission in the Classroom Revisited: A Reciprocal Effects Model of Teacher and Student Enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>
- Frohlich, J.R., Goegan, L.D., & Daniels, L.M. (2020). Practicing Teachers' Attributions for the Behaviour of Students With Learning Disabilities and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Alberta Journal of Educational Research*, 66(3), 250–268. <https://doi.org/10.11575/ajer.v66i3.56950>
- Gehlbach, H., & Vriesema, C. C. (2018). Meta-Bias: A Practical Theory of Motivated Thinking. *Educational Psychology Review*, 31(1), 65–85. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9454-6>
- Gehlbach, H., Mascio, B., & McIntyre, J. (2022). Social Perspective Taking: A Professional Development Induction to Improve Teacher-Student Relationships and Student Learning. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/edu0000762>
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2018). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0022487117714244>
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. (2015). Teacher Emotions in The Classroom: Associations with Students' Engagement, Classroom Discipline and the Interpersonal Teacher-Student Relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses Relating To Achievement*. Routledge.
- Henry, A., & Thorsen, C. (2019). Weaving Webs of Connection: Empathy, Perspective Taking, and Students' Motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 263–285. <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.1.3>
- Jackson, P. W. (1990). The Functions of Educational Research. *Educational Researcher*, 19(7), 3–9. <https://doi.org/10.3102/0013189X019007003>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I Teach is the Message: Self-Understanding, Vulnerability and Reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., Van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder Druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut en Unicef. Geraadpleegd van https://www.unicef.nl/files/Rapport_Geluk%20onder%20druk_DEF_interactief.pdf

- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating Expert Knowledge of the Behaviour of Problematic Students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 459–471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Lastropes, W., & Negishi, M. (2012). Foundational Field Experiences: A Window into Preservice Teachers' Cultural Consciousness and Self-Efficacy for Teaching Diverse Learners. *SRATE Journal*, 21(1), 37–43.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2019). *Evaluatie Passend Onderwijs: Deel 5: Tussenstand* (Nr. 58). Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd van <https://ap.lc/dYWn3>
- LiCalsi, C., Osher, D., & Bailey, P. (2021). An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes. *American Institutes for Research*. Geraadpleegd van <https://bit.ly/3vc7ciq>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an Understanding of Teacher Attrition: A Meta-Analysis of Burnout, Job Satisfaction, and Teachers' Intentions to Quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict Management Strategies in Coping with Students' Disruptive Behaviors in the Classroom: Systematized Review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3), 102–114.
- Mainhard, T., Krijgsman, C., Handrickx, M., Roorda, D., Danhof, K., Rijkers, W., & Van Oostende, S. (2025). *Leidraad: Leraar-leerlingrelaties in het voortgezet onderwijs*. NRO. Geraadpleegd van https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/leidraad_leraar-leerlingrelaties_in_het_vo.pdf
- Martens, R. (2014). *Motiveren is te Leren: Over Autonomie, Motivatie en Leren in het Onderwijs*. Uitgeverij SWP.
- Martino, J., Pegg, J., & Frates, E. P. (2015). The Connection Prescription: Using the Power of Social Interactions and the Deep Desire for Connectedness to Empower Health and Wellness. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 11(6), 466–475. <https://doi.org/10.1177/1559827615608788>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic Review or Scoping Review? Guidance for Authors when Choosing between a Systematic or Scoping Review Approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ). (2023). *Jeugdcriminaliteit: Beter Voorkomen dan Genezen*. Nederlands Centrum Jeugdgezondheid. Geraadpleegd van <Factsheet-Jeugdcriminaliteit-Beter-voorkomen-dan-genezenV1.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (z.d.). *Voortijdig schoolverlaten*. Geraadpleegd van <Voortijdig Schoolverlaten | Thema's | OCW in cijfers>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)., & Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS). (2023, 17 maart). Contouren Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2025. Geraadpleegd van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9e1bccf1789a572a01fc5662f71a46577213e9b9/pdf>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS). (2025). *Werkagenda VN-verdrag Handicap I. 2025 – 2030*. Geraadpleegd van <https://open.overheid.nl/documenten/fb176b92-963d-4185-9d4d-d6d02cef20d2/file>.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D., & Walton, G. M. (2016). Brief Intervention to Encourage Empathic Discipline Cuts Suspension Rates in Half Among Adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221–5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds Inclusiever*. De Onderwijsraad. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Osberg, D., & Biesta, G. (2008). The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 313–328. <https://doi.org/10.1080/00220270701610746>
- Ottenheim-Vliegen, A., Suijkerbuijk, A., Kaandorp, R., Weijers, S., Walraven, M., & Staal, W. (2023a). *WegWijsinGedrag: Perspectiefwisseling van Leerkrachten in het Omgaan met Leerlinggedrag*. (Nr.40.5.19630.067). Oberon Onderzoek en Advies. Geraadpleegd van <https://www.wegwijsingedrag.nl/wp-content/uploads/2023/10/Eindrapportage-WegWijsinGedrag.pdf>
- Ottenheim-Vliegen, A., van Hattum, M., Swaab, H., & Staal, W. (2023b). Perspective-Taking by Teachers in Coping with Disruptive Classroom Behavior: A Scoping Review. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 100439. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100439>
- Ottenheim-Vliegen, A., Van Hattum, M., Weijers, S., Swaab, H., & Staal, W. (2025a). *The effect of a Teacher Learning-Program for Multiple-Perspective-Taking regarding handling Disruptive Classroom Behavior*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4490796>. Artikel in voorbereiding.

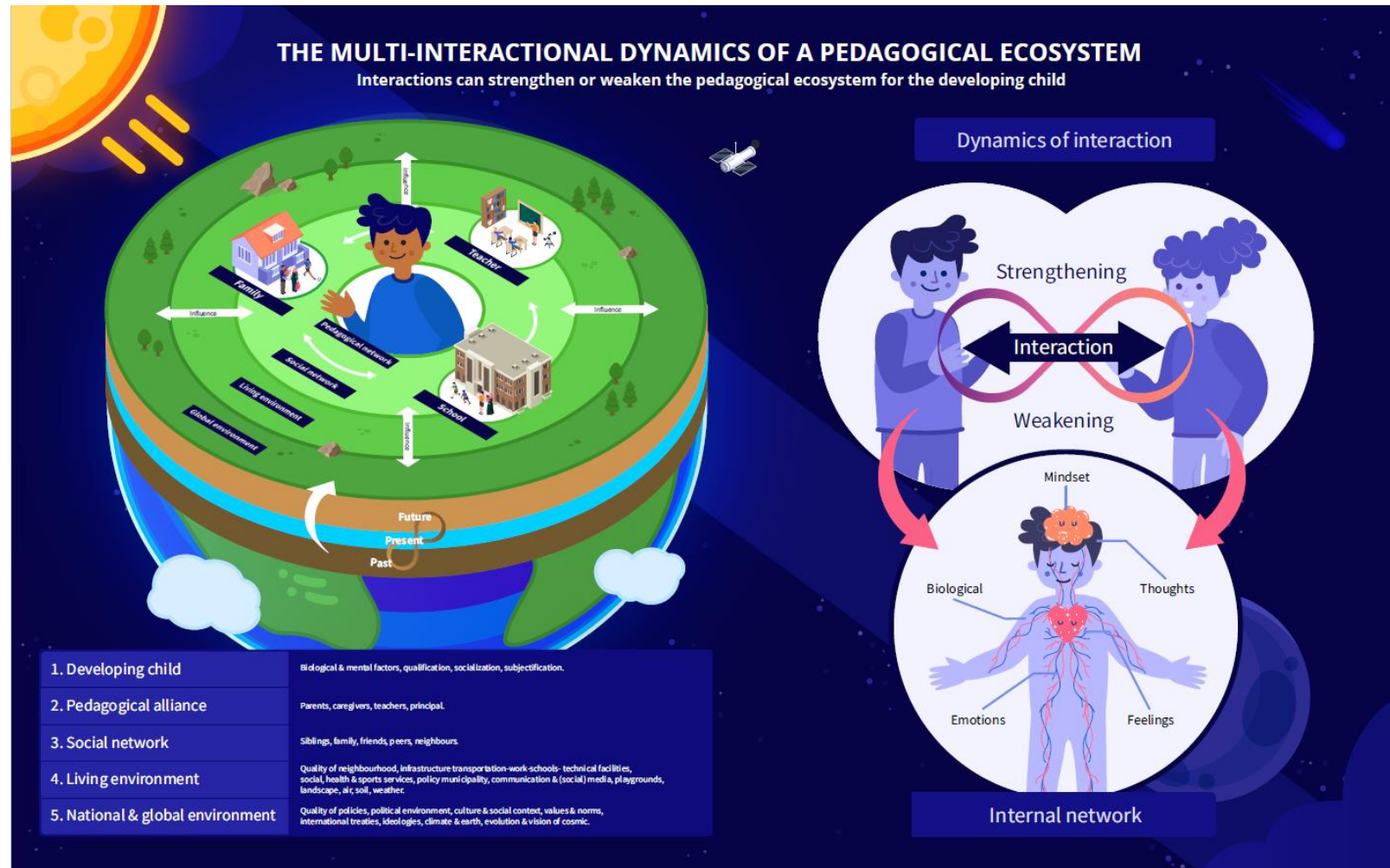
- Ottenheym-Vliegen, A., Van Hattum, M., Weijers, S., Swaab, H., & Staal, W. (2025b). *Teachers' Multiple-Perspective-Taking and Attributions in the Decision-Making Process Regarding Disruptive Classroom Behavior*. Artikel in voorbereiding.
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B., & Le Blanc, P. M. (2009). Van preventie naar amplitie: Interventies voor optimaal functioneren. *Gedrag & Organisatie*, 22(2), 118–135.
<https://doi.org/10.5117/2009.022.002.002>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(210), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Peters, M. D. J., Godfrey, C. M., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C., & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM manual for evidence synthesis*. JBI.
<https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- Pijl, S. J. (2016). Fighting Segregation in Special Needs Education in the Netherlands: The Effects of Different Funding Models. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4), 553–562.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1073020>
- Quintana, R. (2022). The Ecology of Human Behavior: A network perspective. *Methodological Innovations*, 15(1), 42–61. <https://doi.org/10.1177/20597991221077911>
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schraepen, B. (2022). *Excludes, Wat uitsluiting doet met Mensen* (2nd ed.). OWL PRESS.
- Schuman, H. (2021). *Een Route naar Inclusief Onderwijs* (p. 30). Steunpunt Passend Onderwijs, PO-en VO-raad.
- Shook, S. (2021). *Parent-teacher relationships of students diagnosed with autism, job burnout, and stress as predictors of teacher self-efficacy* (Doctoral dissertation, Walden University). Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/9646>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steenbeek, H., & van Geert, P. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 17(2), 233–267.
- Stevens, G., Rombouts, M., Maes, M., Zondervan, A., Van Dorsselaer, S., Schouten, F., & Scheffers-van Schayck, T. (2023). *Jong na Corona: Welzijn van Jongeren tussen 2017 en 2022 en Inzet van NP Onderwijsmiddelen door Scholen*. Universiteit Utrecht, & Trimbos-Instituut. Geraadpleegd van [AF2105-Jong-na-corona.pdf](https://af2105-jong-na-corona.pdf)
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the Association between Teachers' Perceived Student Misbehaviour and Emotional Exhaustion: The Importance of Teacher Efficacy Beliefs and Emotion Regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173–189.
<https://doi.org/10.1080/01443410903494460>
- Turbeville-McCorry, M. C. (2023). *The Influence of Teacher Attribution for Challenging Behavior on Teacher Self-Efficacy and Expectations for Student Success* [doctoraalscriptie, The College of William and Mary]. Theses, Dissertations, & Master Projects. <https://dx.doi.org/10.25774/w4-9emc-jg73>
- Turetsky, K. M., Sinclair, S., Starck, J. G., & Shelton, J. N. (2021). Beyond Students: How Teacher Psychology Shapes Educational Inequality. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(8), 697–709.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2021.04.006>
- Vallejo, M. P., Madigan, P. J., & Lavian, S. B. (2023). Teacher Burnout and Student Learning In Secondary Education in Kalundborg, Denmark. *Journal of Education*, 6(5), 1–11.
<https://doi.org/10.53819/81018102t5260>
- Van Aalst, T., Van Aken, C., Ariës, R., Van der Avoort, S., Baltussen, M., Balvers, M., Van Beest, T., Bijlsma, H., Binnekamp, T., Böhm, I., Ten Bokkel, I., De Coole, D., De Croes, L., Dijkstra, A. B., Faber, M., Fettelhaar, D., Francke, J., Gebhardt, R., Hartog, M., . . . Ziegler, N. (2023). *De Staat van het Onderwijs*. Inspectie

- van het Onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023/Staat+van+het+Onderwijs+2023.pdf>
- Van den Bergh, L., van Amerongen, M., Gunsch, R., Timmermans, M., & Timmermans, A. (2021). *Leidraad: Onderwijs vanuit Hoge Verwachtingen*. NRO. Geraadpleegd van <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/leidraad-onderwijs-vanuit-hoge-verwachtingen>
- Van den Heuvel, S., & De Vroome, E. (2023). *Werkdruk in het Onderwijs* (Nr. 060.54132.01.01). TNO Public. Geraadpleegd van [Werkdruk in het Onderwijs](#)
- Van Wonderen, R., Burggraaff, D., Sieckelinck, S., Dijkman, A., & Day, M. (2024). *Richtlijn Radicalisering*. Richtlijnen Jeugdhulp en Jeugdbescherming. Geraadpleegd van [Richtlijn Radicalisering.pdf](#)
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. New York, 13-12-2006. Geraadpleegd op <https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14>.
- Vosters, T., Fiere, B., & Van Der Tuin, I. (2023). *Gelijke kansen in het Rotterdamse voortgezet onderwijs Uitdagingen, investeringen en behoeften*. IDEM Rotterdam - Expertisecentrum voor een Inclusieve Stad. Geraadpleegd van <https://idemrotterdam.nl/download/175/?tmstv=1745930577>
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-Efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Wang, H. & Hall, N. C. (2018). A Systematic Review of Teachers' Causal Attributions: Prevalence, Correlates, and Consequences. *Frontiers in Psychology*, 9, 2305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02305>.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Weisbord, M., & Janoff, S. (2010). *Future Search: Getting the Whole System in the Room for Vision, Commitment, and Action* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and Assessing Value Creation in Communities and Networks: A Conceptual Framework*. Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Wiersma, D. (2023, 17 maart). Contouren Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035 [Kamerbrief]. Geraadpleegd van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-24ae44d64a09a143db9a7cddbc38982143d376db/pdf>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575–1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Woodcock, S., & Faith, E. (2021). Am I to Blame? Teacher Self-Efficacy and Attributional Beliefs Towards Students with Specific Learning Disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215–238. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- Woodcock, S., & Nicoll, S. (2022). "It Isn't You": Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Their Responses Toward Specific Learning Disabilities. *Psychology in the Schools*, 59(1), 765–783. <https://doi.org/10.1002/pits.22643>
- Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's Not You, It's Me: Teachers' Self-Efficacy and Attributional Beliefs Towards Students with Specific Learning Difficulties. *International Journal of Educational Research*, 97, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007>
- Wrigley, T. (2019). The Problem of Reductionism in Educational Theory: Complexity, Causality, Values. *Sage Journals* 11(2), 145–162. <https://doi.org/10.1177/1757743819845121>
- Ysseldyke, J. E., Christenson, S., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (1983). *Classroom Teachers!, Attributions for Students Exhibiting Different Behaviors* (Nr. 131). Minnesota University of Minneapolis. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED236848.pdf>

Bijlage A

Figuur 1

Het pedagogische ecosysteem omvat verschillende niveaus van mogelijke interacties: het zich ontwikkelende jongere, de pedagogische alliantie, het sociale netwerk, de leefomgeving, de nationale en mondiale omgeving, individuele interacties en mentale en lichamelijke representaties (Ottenheym-Vliegen et al., 2025a)



Bijlage B

Zoektermen

ERIC versie 25-10-2024

- S1 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
AND
((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
AND
((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")
OR TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
OR AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
OR SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic*"))
AND
((DE "Inclusive Education" OR DE "Social Cognition" OR DE "Perception" OR DE "Attitude toward Disabilities" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Bias" OR DE "Values")
OR TI (Inclus* OR "Social Cognition" OR Perc* OR "Attitude toward Disabilities" OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias OR Value*)
OR AB (Inclus* OR "Social Cognition" OR Perc* OR "Attitude toward Disabilities" OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias OR Value*)
OR SU (Inclus* OR "Social Cognition" OR Perc* OR "Attitude toward Disabilities" OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias OR Value*)))
- S2 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
AND
((DE "Attribution Theory" OR DE "Causal Attributions")
OR TI (Attribution* OR Explan*)
OR AB (Attribution* OR Explan*)
OR SU (Attribution* OR Explan*))
AND
((DE "Inclusion" OR DE "Social Cognition" OR DE "Perception" OR DE "Opinions" OR DE "Attitudes toward Disabilities" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Social Bias" OR DE "Values")
OR TI (Interpr* OR Inclus* OR Exclus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*)
OR AB (Interpr* OR Inclus* OR Exclus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*)
OR SU (Interpr* OR Inclus* OR Exclus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
OR
((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
OR
((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")

OR (TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
 OR (AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
 OR (SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic"))

- S3 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
 AND
 (DE "Perspective taking" OR DE "Theory of Mind" OR DE "ToM" OR DE "Empathy" OR DE "Consciousness Raising" OR DE "Role Perception")
 OR TI ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR AB ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR SU ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 AND
 (((DE "Attribution Theory" OR DE "Causal Attributions")
 OR TI (Attribution* OR Explan*)
 OR AB (Attribution* OR Explan*)
 OR SU (Attribution* OR Explan*)))
 OR
 ((DE "Inclusion" OR DE "Social Cognition" OR DE "Perception" OR DE "Opinions" OR DE "Attitudes toward Disabilities" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Social Bias" OR DE "Values")
 OR (TI (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (AB (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (SU (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR
 ((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
 OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
 OR
 ((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")
 OR (TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
 OR (AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
 OR (SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic"))))
- S4 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
 AND
 (DE "Perspective taking" OR DE "Theory of Mind" OR DE "ToM" OR DE "Empathy" OR DE "Consciousness Raising" OR DE "Role Perception")
 OR TI ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR AB ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR SU ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 AND
 ((DE "Teacher Student Relationship")
 AND (DE "Students"))

AND (DE "Special Needs Students" OR DE "Behavior Problems" OR DE "Learning disabilities"))
 OR TI ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))
 OR AB ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))
 OR SU ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))

PsycINFO versie 25-10-24

- S1 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
 AND
 ((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
 OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
 AND
 ((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")
 OR (TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
 OR (AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
 OR (SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic")))
 AND
 ((DE "Interpretation" OR DE "Mindset" OR DE "Perception" OR DE "Internal theories" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Bias")
 OR (TI (Interpr* OR Mindset OR Perc* OR "Internal theories" OR Attitude OR Norms OR Values OR Belief* OR Bias))
 OR (AB (Interpr* OR Mindset OR Perc* OR "Internal theories" OR Attitude OR Norms OR Values OR Belief* OR Bias))
 OR (SU (Interpr* OR Mindset OR Perc* OR "Internal theories" OR Attitude OR Norms OR Values OR Belief* OR Bias)))
- S2 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*)))
 AND
 ((DE "Attribution Theory" OR DE "Causal Attributions")
 OR TI (Attribution* OR Explan*)
 OR AB (Attribution* OR Explan*)
 OR SU (Attribution* OR Explan*))
 AND
 ((DE "Inclusion" OR DE "Social Cognition" OR DE "Perception" OR DE "Opinions" OR DE "Attitudes toward Disabilities" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Social Bias" OR DE "Values")
 OR (TI (Interpr* OR Inlus* OR Exlus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (AB (Interpr* OR Inlus* OR Exlus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (SU (Interpr* OR Inlus* OR Exlus* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR
 ((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
 OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
 OR

((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")
 OR (TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
 OR (AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
 OR (SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic"))))

S3 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 AND
 (DE "Perspective taking" OR DE "Theory of Mind" OR DE "ToM" OR DE "Empathy" OR DE "Consciousness Raising" OR DE "Role Perception")
 OR TI ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR AB ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR SU ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 AND
 (((DE "Attribution Theory" OR DE "Causal Attributions")
 OR TI (Attribution* OR Explan*)
 OR AB (Attribution* OR Explan*)
 OR SU (Attribution* OR Explan*))
 OR
 ((DE "Inclusion" OR DE "Social Cognition" OR DE "Perception" OR DE "Opinions" OR DE "Attitudes toward Disabilities" OR DE "Attitudes" OR DE "Norms" OR DE "Beliefs" OR DE "Social Bias" OR DE "Values")
 OR (TI (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (AB (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR (SU (Interpr* OR Inclus* OR Excl* OR "Internal theories" OR "Social Cognition" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR
 ((DE "Self Efficacy" OR DE "Well Being" OR DE "Self esteem")
 OR TI (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR AB (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem")
 OR SU (Effic* OR "Well-being" OR "Well Being" OR "Self-esteem" OR "Self esteem"))
 OR
 ((DE "Anxiety" OR DE "Distress" OR DE "Burnout" OR DE "Teacher Burnout")
 OR (TI (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (TI "COVID*" OR TI "pandemic"))
 OR (AB (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (AB "COVID*" OR AB "pandemic"))
 OR (SU (Stress* OR Burnout OR Anxiety) NOT (SU "COVID*" OR SU "pandemic"))))

S4 ((DE "Secondary School Teachers" OR DE "High School Teachers" OR DE "Special Education Teachers" OR DE "Public School Teachers")
 OR (TI ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (AB ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 OR (SU ("Secondary" OR "Special Education" OR "High School") N5 (teacher* OR educator*))
 AND
 (DE "Perspective taking" OR DE "Theory of Mind" OR DE "ToM" OR DE "Empathy" OR DE "Consciousness Raising" OR DE "Role Perception")
 OR TI ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR AB ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 OR SU ("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Cognitive empathy")
 AND
 ((DE "Teacher Student Relationship")

AND (DE "Students")
 AND (DE "Special Needs Students" OR DE "Behavior Problems" OR DE "Learning disabilities")
 OR TI ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))
 OR AB ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))
 OR SU ("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))

Scopus versie 25-10-24

- #1 (TITLE-ABS-KEY("Secondary School Teachers" OR "High School Teachers" OR "Special Education Teachers" OR "Public School Teachers")
 OR TITLE("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*
 educator*)
 OR ABS("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Self Efficacy" OR "Well Being" OR "Self esteem" OR Effic* OR "Well-being" OR "Self-esteem"))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Anxiety" OR "Distress" OR "Burnout" OR "Teacher Burnout" OR Stress* OR Burnout OR Anxiety)
 AND NOT TITLE-ABS-KEY("COVID*" OR "pandemic"))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Interpretation" OR "Mindset" OR "Perception" OR "Internal theories" OR "Attitudes" OR "Norms" OR "Beliefs" OR "Bias"
 OR Interpr* OR Mindset OR Perc* OR Attitude OR Norms OR Values OR Belief* OR Bias))
- #2 (TITLE-ABS-KEY("Secondary School Teachers" OR "High School Teachers" OR "Special Education Teachers" OR "Public School Teachers")
 OR TITLE("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*
 educator*)
 OR ABS("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Attribution Theory" OR "Causal Attributions" OR Attribution* OR Explan*))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Inclusion" OR "Social Cognition" OR "Perception" OR "Opinions" OR "Attitudes toward Disabilities" OR "Attitudes" OR "Norms" OR "Beliefs" OR "Social Bias" OR "Values"
 OR Interpr* OR Inclus* OR Exclus* OR "Internal theories" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR
 (TITLE-ABS-KEY("Self Efficacy" OR "Well Being" OR "Self esteem" OR Effic* OR "Well-being" OR "Self-esteem"))
 OR
 (TITLE-ABS-KEY(Stress* OR Burnout OR Anxiety)
 AND NOT TITLE-ABS-KEY("COVID*" OR "pandemic"))
- #3 (TITLE-ABS-KEY("Secondary School Teachers" OR "High School Teachers" OR "Special Education Teachers" OR "Public School Teachers")
 OR TITLE("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*
 educator*)
 OR ABS("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher* OR "Secondary" W/5 educator* OR "Special Education" W/5 educator* OR "High School" W/5 educator*))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Empathy" OR "Consciousness Raising" OR "Role Perception" OR "Cognitive empathy"))
 AND
 ((TITLE-ABS-KEY("Attribution Theory" OR "Causal Attributions" OR Attribution* OR Explan*))

OR
 (TITLE-ABS-KEY("Inclusion" OR "Social Cognition" OR "Perception" OR "Opinions" OR "Attitudes toward Disabilities" OR "Attitudes" OR "Norms" OR "Beliefs" OR "Social Bias" OR "Values" OR
 Interpr* OR Inlus* OR Exlus* OR "Internal theories" OR Perc* OR Opinion* OR Attitude* OR Norm* OR Belief* OR Bias* OR Value*))
 OR
 (TITLE-ABS-KEY("Self Efficacy" OR "Well Being" OR "Self esteem" OR Effic* OR "Well-being" OR "Self-esteem"))
 OR
 ((TITLE-ABS-KEY(Stress* OR Burnout OR Anxiety))
 AND NOT (TITLE-ABS-KEY("COVID*" OR "pandemic"))))

#4 (TITLE-ABS-KEY("Secondary School Teachers" OR "High School Teachers" OR "Special Education Teachers" OR "Public School Teachers")
 OR TITLE("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher*)
 OR ABS("Secondary" W/5 teacher* OR "Special Education" W/5 teacher* OR "High School" W/5 teacher*))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Perspective taking" OR "Theory of Mind" OR ToM OR "Empathy" OR "Consciousness Raising" OR "Role Perception" OR "Cognitive empathy"))
 AND
 (TITLE-ABS-KEY("Teacher Student Relationship")
 AND TITLE-ABS-KEY("Students")
 AND TITLE-ABS-KEY("Special Needs Students" OR "Behavior Problems" OR "Learning Disabilities")
 OR (TITLE("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND TITLE("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*")))
 OR (ABS("Relation*" OR "Interaction*" OR "Communication*") AND ABS("Student*" AND ("Special need*" OR "Learning disabilit*" OR "Behavior* problem*"))))

Bijlage C

Algemene beschrijvingen van 22 geïncludeerde onderzoeken

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Brady, K., & Woolfson, L.	2008 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigd Koninkrijk	Voor december 2008	44 leraren in het regulier onderwijs, 41 leraren in het speciaal onderwijs en 33 leraren leerondersteuning, werkzaam met leerlingen van 5–12 jaar	Leraren PO Leraren GO 10-20 deels	Leerlingen met diverse leerproblemen	Onderzoeken van de relatie tussen de rol van leraren, zelfredzaamheid, houdingen ten opzichte van mensen met een beperking, onderwijservaring en -opleiding, over de toeschrijvingen van leraren aan de leermoeilijkheden van kinderen	Cross-sectioneel enquête-onderzoek	De effectiviteit van de docent, de ervaring met het lesgeven aan leerlingen met ondersteuningsbehoeften, de houding ten opzichte van mensen met een beperking en de rol van de leraar hebben allemaal invloed op de toeschrijvingen van leraren, maar er werd geen relatie met de opleiding gevonden	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord - Metingen: 3/Q/3 IPE Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Collie, R. J. and Shapka, J. D. and Perry, N. E.	2012 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Canada	2010 (periode van 3 weken)	664 leraren uit 17 schooldistricten, werkzaam in het primair en voortgezet onderwijs	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Geen specifieke focus op ondersteunings-behoefte	Ontdekken hoe de overtuigingen van leraren over SEL (sociaal-emotioneel leren) en het schoolklimaat hun ervaringen met stress, de effectiviteit van het lesgeven en de tevredenheid over hun werk beïnvloeden	Cross-sectioneel, kwantitatieve correlatieve studie	Van de vier onderzochte schoolklimaatfactoren hadden lerarenpercepties van leerlingmotivatie en -gedrag de grootste invloed. Deze factoren voorspelden significant stress, lesdoeltreffendheid en werktevredenheid. Stress door leerlinggedrag hing negatief samen met lesdoeltreffendheid. Daarnaast waren werkstress en lesdoeltreffendheid direct verbonden met werktevredenheid	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 5/Q/5 IPE Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Fernet, C., and Guay, F., Senecal, C. & Austin, S.	2012 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Canada	Eerste data collectie oktober, tweede collectie juni (8 maanden)	570 leraren in het primair onderwijs en 236 leraren in het voortgezet onderwijs	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Gedragsproblemen en en klasoverbelasting	Ontwikkelen en testen van een motiverend model voor intra-individuele veranderingen in burn-out bij leraren (gedurende het schooljaar)	Longitudinaal enquêteonderzoek	Veranderingen in de perceptie van leraren over overbelasting en verstoring gedrag hangen negatief samen met autonome motivatie, die op haar beurt emotionele uitputting vermindert. Ook blijken veranderingen in de perceptie van leerlinggedrag en schoolleiderschap invloed te hebben op zelfredzaamheid, wat negatief samenhangt met drie burn-outcomponenten.	8+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 6/Q/IPE 6 Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 4

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Fontaine, J.	2012 PhD proefschrift	Verenigde Staten	Periode van vier maanden tussen januari 2010 en mei 2010	207 leraren werkzaam in het primair en voortgezet onderwijs (van kleuteronderwijs tot en met Grade 12)	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Gedragsstoornissen	Het effect van causale attributie voor gedragsstoornissen op de zelfredzaamheid van leraren, zoals gemedieerd door de verwachtingen van leraren en gemodereerd door jarenlange onderwijservaring, onderwijsniveau en professionaliteit meten	Kwantitatief over kwalitatief mixed-methods ontwerp	Hiërarchische lineaire regressieresultaten gaven aan dat stabiliteitsattributies over de oorzaken van gedragsstoornissen de overtuigingen van leraren over hun zelfredzaamheid met leerlingen die deze stoornissen vertonen voorspellen via de verwachtingen van leraren voor interventies in de klas	8+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 3/Q/2 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief en Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 7
Frohlich, J. R. and Goegan, L. D. and Daniels, L. M.	2020 PhD proefschrift	Canada	Gedurende een tweedaagse lerarenbijeenkomst	151 leraren werkzaam in het primair en voortgezet onderwijs die deelnamen aan een verplichte tweedaagse lerarenconventie	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Gedragsproblemen en bij leerlingen met leerstoornissen en ADHD	Om ons begrip van de toeschrijvingen van leraren in Alberta voor het gedrag van leerlingen met ADHD en leerproblemen te vergroten en te beoordelen hoe deze attributies verband houden met zelfredzaamheid.	Convergerend mixed-methods ontwerp	De relatie tussen leraren attributies over leerlinggedrag en hun self-efficacy in lesgeven werd onderzocht. Bij leerlingen met ADHD voorspelden controleerbare attributies een hogere self-efficacy. Voor leerlingen met leerproblemen voorspelden zowel controleerbare als interne attributies de self-efficacy van leraren	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 3/Q, SI /1 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief en Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 7
Gehlbach, H., Mascio, B. & McIntyre, J.	2022 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigde Staten	Begin van het schooljaar 2014 (september) tot februari 2015	80 leraren werkzaam van kleuteronderwijs tot en met Grade 9	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Geen specifieke focus op ondersteuningsbehoefte	Onderzoeken of het innemen van een sociaal perspectief de relaties tussen leraren en studenten in een echte onderwijsomgeving verbetert	Veld-experiment	Sociaal perspectief nemen beïnvloedt relaties en is essentieel voor de docent-leerlingrelatie, die cruciaal is voor het leerproces van studenten. Leraren die een interventie volgden, toonden meer inzet om focusstudenten te begrijpen en ervaren positievere relaties met hen	9 van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 4/Q/3 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief en Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 6

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M.	2018 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Israël	Voor juni 2017	136 leraren, waarvan 62 afkomstig van 6 basisscholen en 43 afkomstig van 4 middelbare scholen	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Migratie achtergrond	Onderzoek naar de manieren waarop en de mate waarin de oriëntatie van leraren op culturele diversiteit de psychologische uitkomsten van leraren voorspellen met betrekking tot hun werk met immigrantenleerlingen	Kwantitatief, Cross-sectioneel onderzoek	Er werd vastgesteld dat de perceptie van de leraren dat immigrantenleerlingen een aanwinst zijn en niet een probleem, verband houdt met een lagere diversiteitsgerelateerde burn-out en een hogere immigratiegerelateerde zelfredzaamheid	8+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 4/Q/4 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E.	2015 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Oostenrijk	Voor september 2014	132 leraren in het voortgezet onderwijs werkzaam op 11 middelbare scholen	Leraren VO 10-20 volledig	Geen specifieke focus op ondersteunings-behoefte	Onderzoeken in hoeverre waargenomen studentengedrag en de interpersoonlijke TSR de emoties van leraren tijdens het lesgeven voorspellen	Exploratief mixed-methods ontwerp	De interpersoonlijke relatie tussen leraren en studenten voorspelde het sterkst de vreugde (positief) en angst (negatief) van leraren, terwijl gebrek aan discipline vooral woede verklaarde. Ook studentbetrokkenheid voorspelde docentemoties. De resultaten benadrukken het belang van docent-leerlingrelatie in de emotionele beleving van leraren in de klas	8+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 3/Q/3 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Henry, A. & Thorsen, C.	2019 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Zweden	Gedurende twee lessen voor 2019	16 leraren in het voortgezet onderwijs	Leraren VO 10-20 volledig	Geen specifieke focus op ondersteunings-behoefte	Het doel van deze verkennende casestudy is om het perspectiefgebruik in de interactie tussen leraar en student te onderzoeken	Kwalitatieve casestudie	Analyses tonen aan dat perspectief nemen zowel instructieve als interactionele dimensies heeft, en dat verbindingen tussen lesinhoud en kennis uit de populaire cultuur extra lagen van betekenis aan het leren toevoegen. Het wordt gesuggereerd dat deze verbindingen, hoewel ze de motiverende reacties van studenten op het moment beïnvloeden, zich opstapelen en leiden tot blijvende motiverende disposities	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Discussie limitaties – Metingen: SI Informanten: R en S Studie type: Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 8

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Lastrapes, W. & Negishi, M.	2012 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigde Staten	Begin en eind van een semester: herfst 2009 en lente 2010	46 aankomend leraren (PO en VO), deelnemend aan een introductiecursus diversiteit	Leraren in opleiding PO Leraren in opleiding VO 10-20 deels	Cultureel diverse leerling-populatie	Onderzoeken van het culturele bewustzijn en de zelfredzaamheid van leraren tijdens het begeleiden van diverse studenten tijdens een eerste stedelijke veldervaring	Mixed-methods onderzoeks ontwerp	Kwalitatieve analyses gaven aan dat deelnemers perspectiefnemende vaardigheden ontwikkelden, die verder gingen dan hun eigen vaardigheden, en kritisch het pedagogisch gedrag van leraren met cultureel diverse studenten onderzochten. Echter, ze slaagden er niet in verbanden te leggen met systemische ongelijkheden. De succesvolle ervaringen van toekomstige leraren tijdens lessen waren de belangrijkste bronnen van self-efficacy	6+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Discussie limitaties – Dankwoord – Metingen: 4/Q/2 IPE Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief en Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 5
Okonofua, J. A., Paunesku, D. & Walton, G. M.	2016 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigde Staten	2014–2015	Experiment 1: 39 leraren PO (kleuteronderwijs tot grade 12) Experiment 3: 31 leraren wiskunde op het voortgezet onderwijs	Leraren VO 10–20 volledig	Geen specifieke focus op ondersteunings-behoefte	Veranderen van de mindset van leraren naar een empathische benadering die positieve relaties en beter gedrag bevordert, en het effect hiervan op wangedrag en schorsingen onderzoeken	Experimenteel mixed-method ontwerp met een longitudinaal veld-experiment	De mindset van leraren over disciplinaire misdragingen heeft een directe invloed op de kwaliteit van de docent-leerlingrelatie en het aantal schorsingen van leerlingen. De mindset van leraren kan worden veranderd door middel van schaalbare interventies	7 + van de 9 Theoretisch Kader – Discussie limitaties – Metingen: Informant: 5 Design: Kwalitatief en kwantitatief Level onderzoeks-methode: 2 en 4

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Ottenheim-Vliegen, A., Suijkerbuijk, A., Kaandorp, R., Weijers, S., Walraven, M. & Staal, W.	2023 NRO onderzoeks rapport	Nederland	September 2021 tot juli 2022	29 leraren in het primair onderwijs uit Noord-Holland	Leraren PO 10-20 deels	Gedrags-problemen	Beantwoorden van de vraag of perspectiefwisseling van leerkrachten een positief effect heeft op het omgaan met leerlinggedrag	Exploratief praktijk-onderzoek	Dit onderzoek is een eerste stap in het onderzoek over hoe leraren kunnen leren om meervoudige perspectiefname toe te passen om ervaren probleemgedrag van leerlingen te verminderen. Dit is voordelig voor leerlingen, leraren en de maatschappij als geheel	8+ van de 9 Vergelijkings-groep – Metingen: 4/Q/1/3 IPE Informanten: S Design: Kwalitatief + Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 1
Ottenheim-Vliegen, A., Van Hattum, M., Swaab, H. & Staal, W.	2023 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Nederland	dec-21	Studies gericht op leraren in het primair onderwijs	Leraren PO 10-20 deels	Gedrags-problemen	Om inzicht te krijgen in de beschikbare wetenschappelijke kennis over dit onderwerp en om de impact van perspectiefname van de leraar op het omgaan met storend gedrag van leerlingen in het klaslokaal in kaart te brengen	Literatuur-review	Deze studie laat zien dat de perspectiefname van leraren over hoe om te gaan met verstorend gedrag in het klaslokaal onderzocht is, maar laat veelbelovende oplossingen zien voor problemen door uitdagend gedrag. Perspectiefname kan vooroordelen verminderen en het gedrag van leraren positief beïnvloeden	8 + van de 9 Vergelijkings-groep – Studie type: Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 1
Ottenheim-Vliegen, A., Van Hattum, M., Swaab, H. & Staal, W.	2025b PREPRINT artikel wetenschappelijk platform SSRN	Nederland	September 2021 tot juli 2022	29 leraren in het primair onderwijs uit Noord-Holland	Leraren PO 10-20 deels	Gedrags-problemen	Het effect van een nieuw leer-programma die leraren in staat stelt om meervoudige perspectiefname toe te passen bij het verklaren van het gedrag van leerlingen, met als doel om hun vermogen om verstorend gedrag in het klaslokaal te versterken	Mixed-method studie	Het leerprogramma CLIMB kan leraren helpen beter om te gaan met verstorend gedrag. Hoewel het gedrag van leerlingen niet veranderde en de relatie verslechterde, werd het gedrag als minder problematisch ervaren. De zelfeffectiviteit (self -efficacy) van leraren nam toe, wat succesvolle coping bevordert	8+ van de 9 Vergelijkings-groep – Metingen: 4/Q/3 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief + Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 7 + 8

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Ottenheim-Vliegen, A., Van Hattum, M., Weijers, S., Swaab, H. & Staal, W.	2025a PREPRINT artikel wetenschappelijk platform SSRN	Nederland	sep-21	41 leraren in het primair onderwijs uit Noord-Holland	Leraren PO 10-20 deels	Gedragsproblemen	Kenniskloof te dichten door na te gaan in welke mate leraren meervoudige perspectiefname gebruiken en de attributies die zij gebruiken in het besluitvormingsproces wat betreft verstoringend klasgedrag	Cross-sectionele kwalitatieve studie	Meervoudige perspectiefname blijkt geen leidende aanpak voor verstoringend gedrag in de klas. Wel vraagt dit om meer investering en onderzoek naar interventies die deze vaardigheid bij leraren kunnen versterken. Dit is cruciaal voor de zelfbeschikking van leraren en het creëren van een inclusieve leeromgeving, die zowel de docent-leerlingrelatie als de ontwikkeling van vooral uitdagende leerlingen ten goede komt	8+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 1 Informanten: 5 Studie type: Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 7
Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K.	2010 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigde Staten	Voor juni 2009	300 leraren in het primair onderwijs, 115 leraren in het middenbouw-/onderwijs en 195 leraren in het voortgezet bovenbouw onderwijs	Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Gedragsproblemen	De perceptie van leraren over wangedrag van leerlingen onderzoeken als een mogelijke voorspeller van twee ongunstige psychologische uitkomsten van leraren: emotionele uitputting en de intentie om lesgeven te verlaten	Kwantitatief cross-sectioneel studie	Hoewel cognitieve herwaardering en expressieve onderdrukking een significant direct effect hadden op emotionele uitputting, bemiddelden beide strategieën niet de relatie tussen waargenomen wangedrag van studenten en emotionele uitputting. De effectiviteit van de leraar in het omgaan met wangedrag bemiddelde echter wel deze relatie. Bovendien had de perceptie van wangedrag door de leraar een significant indirect effect op de intenties om het lesgeven te verlaten	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 5/Q/4 IPE Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Turbeville-McCorry, M. C.	2023 PhD proefschrift	Verenigde Staten	Leraren survey: September-December 2022 Leraren interviews: Januari 2022	205 leraren werkzaam in het primair en voortgezet onderwijs (van kleuteronderwijs tot en met Grade 12)	Leraren voorschool Leraren PO Leraren VO 10-20 deels	Intellectuele beperking, Negatieve houding ten opzichte van school, Emotionele en gedragsstoornis, Trauma-geschiedenis en Autisme	Hoe de self-efficacy van leraren (TSE) in het algemeen onderwijs varieert op basis van de impliciete toeschrijving van het uitdagende gedrag van een leerling	Verklarend sequentieel mixed-methods ontwerp	Uit de bevindingen bleek dat de percepties en het zelfvertrouwen van leraren beïnvloed kunnen worden door de toeschrijving van het gedrag van de leerling, en dat leraren een negatieve impliciete vooringenomenheid kunnen hebben ten opzichte van leerlingen met emotionele en gedragsstoornissen, wat van	9+ van de 9 Metingen: 4/Q en SI/2 IPE Informanten: 5 Studie type: Kwantitatief en Kwalitatief Level onderzoeks-methode: 2

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
									invloed kan zijn op de ongelijke toegang tot algemeen onderwijs	
Wink M. N., LaRusso, M. D. & Smith R. L.	2021 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigde Staten	Voor juni 2020	178 leraren in het primair onderwijs (kleuteronderwijs tot en met Grade 5) van openbare basisscholen	Leraren PO 10-20 deels	Gedragsprobleem en	Het testen van de verbanden tussen de empathie van leraren en hun overtuigingen en praktijken over uitdagend gedrag van leerlingen, met aandacht voor de mindset van leraren, zelfredzaamheid, probleemoplossingsstrategieën, de relatie tussen leerling en docent, en gevoelens van burn-out	Cross-sectioneel enquêteonderzoek	Leraren met hogere cognitieve empathie rapporteerden positievere mindsets over leerlinggedrag, grotere competentie in het omgaan met probleemgedrag, meer effectieve probleemoplossingsstrategieën, sterkere relationele hechtheid en lagere burn-outniveaus. Leraren met hoge empathische nood vertoonden voornamelijk tegengestelde bevindingen, met negatievere mindsets over wangedrag, meer relatieconflicten, minder competentie, minder probleemoplossingsstrategieën en hogere burn-out op het werk	8 + van de 9 Vergelijkingsgroep – Metingen: 9/Q/8 IPE Informant: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Woodcock, S., Hitches, E. & Jones, G.	2019 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Verenigd Koninkrijk	Tussen 2016 en 2019	122 leraren in het voortgezet onderwijs van 8 middelbare scholen	Leraren VO 10-20 volledig	Specifieke leerstoornissen (SLD)	Onderzoeken van de correlaties tussen de mate van zelfvertrouwen van Britse leraren in het voortgezet onderwijs en hun attributieve reacties	Cross-sectioneel enquêteonderzoek	De resultaten toonden aan dat leraren met hogere niveaus van self-efficacy meer positieve feedback gaven aan alle leerlingen, ongeacht hun vaardigheden, inspanning of leermoeilijkheden. Bovendien voelden leraren met hogere self-efficacy minder frustratie, meer sympathie en hadden zij lagere verwachtingen van toekomstig falen bij leerlingen die weinig inspanning leverden	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 3/Q/2 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7

Auteur(s)	Jaar en type publicatie	Land	Periode van data verzameling	Populatie	Score populatie*	Ondersteunings behoefte leerling	Doel	Design	Conclusies auteur	Interpretatie van de kwaliteit**
Woodcock, S. & Faith, E.	2021 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Australië	Voor 2021	106 leraren in het voortgezet onderwijs van 10 middelbare scholen	Leraren VO 10-20 volledig	Specifieke leerstoornissen (SLD)	Verband tussen het gevoel van effectiviteit van leraren en attributieve reacties onderzoeken	Cross-sectioneel enquêteonderzoek	De resultaten toonden aan dat leraren met hogere niveaus van zelfeffectiviteit meer positieve feedback gaven, minder frustratie ervoeren en lagere verwachtingen hadden van toekomstig falen bij alle leerlingen, ongeacht hun vaardigheden, inspanning of leerstoornissen. Daarnaast toonden leraren met hogere zelfeffectiviteit meer sympathie voor leerlingen die weinig inspanning leverden	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 3/Q/2 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7
Woodcock, S. & Nicoll, S.	2022 artikel wetenschappelijk tijdschrift	Australië	Tussen 2016 en 2022	182 leraren in het voortgezet onderwijs van 12 middelbare scholen	Leraren VO 10-20 volledig	Specifieke leerstoornissen (SLD)	Onderzoeken van de overtuigingen van leraren in het voortgezet onderwijs over inclusief onderwijs in relatie tot hun causale toeschrijvingen aan leerlingen met specifieke leerstoornissen	Cross-sectioneel enquêteonderzoek	Uit de bevindingen blijkt dat leraren die geloven in inclusief onderwijs, positiever/bemoedigender zijn in hun feedback naar leerlingen, meer sympathie voor hen voelen en hogere verwachtingen hebben van de toekomst dan hun collega's	7+ van de 9 Vergelijkingsgroep – Dankwoord – Metingen: 3/Q/1 IPE Informanten: S Studie type: Kwantitatief Level onderzoeks-methode: 7

*Schooltype NL en leeftijd range 10-20 leerlingen waaraan leraar les geeft (deels/volledig)

**Opmerking - Interpretatie van de kwaliteit: Theoretisch kader/Vergelijkingsgroep/Beschrijving van de populatie/Uitleg proces/Definitie variabelen - concepten/Beschrijvende statistieken uitgelegd/Beschrijving analytische technieken/Discussie Limitaties/Dankwoord (gescoord met + of -) * Metingen: hoeveelheid Instrumenten/type: Vragenlijst (Q) -Semigestructureerd-Interview (I) – Observatie (O)/hoeveelheid instrumenten met psychometrisch bewijs (X IPE) * Informanten: Onderzoeker (R) - Zelf (S)* Type onderzoek: Kwantitatief - Kwalitatief *Niveau van onderzoeksmethode: 1. Meta-analyse - Systematische review (gefilterde informatie) 2. Gerandomiseerde gecontroleerde onderzoeken 3. Quasi-experimenteel onderzoek 4. Cohortstudies Longitudinaal 5. Cohortstudies 6. Case-control studies 7. Cross-sectionele enquêtes 8. Casusrapporten/Casusseries (2–8 is ongefilterde informatie) (niveau van onderzoek geïnspireerd door <https://guides.himmelfarb.gwu.edu/ebm/studytypes>)