

Onderzoek

Is de doelmatigheidsbeleving van een leraar even hoog bij elke kleuter? Een mixed-methods studie naar de doelmatigheidsbeleving van taalstimulerende competenties van kleuterleraren

Thibaut Duthois, Maribel Montero Perez, Piet Van Avermaet en Ruben Vanderlinde (Universiteit Gent)

Samenvatting

Onderzoek wijst uit dat een leraar die gelooft in het eigen kunnen zich ook beter voelt. Stimuleren van de doelmatigheidsbeleving van leraren is daarom belangrijk in het kleuteronderwijs waar het mentaal welzijn van kleuterleraren onder druk staat. Deze studie onderzoekt de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren met betrekking tot het realiseren van taalstimulerende interacties, een kerntaak in het kleuteronderwijs. Via een mixed-methods benadering - bestaande uit vragenlijsten (n=183) en diepte-interviews (n=5) - wordt de doelmatigheidsbeleving in kaart gebracht, zowel in het algemeen als in interactie met individuele kinderen. Resultaten tonen aan dat leraren hun algemene doelmatigheid hoger inschatten dan hun specifieke doelmatigheidsbeleving gericht op het eerlijk realiseren van taalstimulerende interacties met elke individuele leerling. Ervaring blijkt een positieve invloed te hebben, terwijl eerdere professionalisering weinig impact toont. Leraren voelen zich in staat tot het realiseren van taalstimulerende interacties op klasniveau, maar geven aan dat ze onvoldoende tijd en ruimte ervaren om elke kleuter gelijkwaardig te benaderen. Stille kinderen vormen in het bijzonder een uitdaging. De interviews bevestigen dit en brengen contextuele uitdagingen zoals grote klasgroepen en toenemende verwachtingen aan het licht. Door inzicht te bieden in de momenten waarop kleuterleraren zich het meest onzeker voelen over hun klaspraktijk, tracht deze studie lerarenopleiders te ondersteunen in het beter voorbereiden van toekomstige leraren. Dit doen we door de implicaties van de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren te bespreken, zowel in het licht van het bevorderen van gelijke onderwijskansen als van het versterken van het mentaal welzijn van kleuterleraren.

Probleemstelling

Leraren vormen een kwetsbare beroepsgroep wat betreft mentaal welzijn. Het versterken van het mentaal welzijn van leraren is cruciaal binnen de context van het lerarentekort (Grant et al., 2019), alsook bij het versterken van de onderwijskwaliteit (Cumming, 2017). Verschillende onderzoeken binnen het kleuteronderwijs bevestigen dat het mentale welzijn van kleuterleraren in

toenemende mate reden tot zorg is (Cheung et al., 2022; Grant et al., 2019). Onderzoek toont dat het mentaal welzijn van de kleuterleraren naast jobretentie (Grant et al., 2019), ook hun interacties met kinderen beïnvloedt en daardoor in verband staat met emotionele- of gedragsproblemen van kinderen in de klas (Narea et al., 2022). Het hoeft daarom niet te verbazen dat het bevorderen van het mentaal welzijn van onze (kleuter)leraren in menig onderzoek als belangrijke implicatie voor praktijk en beleid wordt opgenomen (Narea et al., 2022; Ylitapio-Mäntylä et al., 2012).

Het direct bevorderen van hun mentaal welzijn - bijvoorbeeld via professionele ontwikkelingsprogramma's - blijkt echter een complexe opgave te zijn. Onderzoek waarbij het versterken van mentaal welzijn de expliciete doelstelling is, toont gemixte resultaten en stelt vooral vast dat het tijd vraagt (Sohail et al., 2023; Zhou et al., 2024). Het is belangrijk om als onderzoekers en lerarenopleiders op zoek te gaan naar te stimuleren factoren die in relatie staan tot het mentaal welzijn van leraren, om zo indirect bij te dragen aan het versterken van dat welzijn.

Doelmatigheidsbeleving wordt algemeen gezien als een factor die nauw samenhangt met het mentaal welzijn van leraren. De term wordt gedefinieerd als een gevoel van effectiviteit in het uitvoeren van taken (Ross et al., 1996). Onderzoek heeft aangetoond dat het versterken van deze doelmatigheidsbeleving, via professionele ontwikkeling op diverse competentiedomeinen, effectief kan bijdragen aan het verbeteren van het welzijn van leraren (Kasalak & Dağyar, 2020; Sohail et al., 2023; Zhou et al., 2024). Met andere woorden, een leraar die het gevoel heeft goed te zijn in wat hij of zij doet, voelt zich beter (Cheung et al., 2022). Deze studie exploreert daarom de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren in één van hun kerntaken: het realiseren van taalstimulerende interacties in de klas. Het in kaart brengen van hun ervaringen en gedachten biedt waardevolle kennis voor lerarenopleiders. Zo kunnen zij beter inspelen op toekomstige uitdagingen en een bijdrage leveren aan het versterken van zowel de leraren als hun mentaal welzijn.

Theoretisch kader

Doelmatigheidsbeleving

Sommige onderzoekers beschouwen doelmatigheidsbeleving als een dimensie van mentaal welzijn (Hall-Kenyon et al., 2014; Yildirim, 2014). Vaker wordt het echter opgevat als een sociaal-emotionele dispositie die nauw samenhangt met

het psychosociale welzijn van leraren (Sohail et al., 2023; Xiyun et al., 2022). Dit artikel sluit zich aan bij de empirische bevindingen van het onderzoek van Lee en collega's (2024), die beide concepten bij kleuterleerkrachten op verschillende tijdstippen onderzochten en vaststelden dat de doelmatigheidsbeleving verschillende vormen van welzijn voorspelt. Doelmatigheidsbeleving wordt door deze onderzoekers gedefinieerd als een voorwaarde tot welbevinden (Lee et al., 2024). Deze relatie tussen doelmatigheidsbeleving en welzijn staat in veel eerder onderzoek beschreven en uit zich onder andere in hogere niveaus van werktevredenheid (Kasalak & Dağyar, 2020) en lagere niveaus van stress en burn-out (Zee & Koomen, 2016). Ander onderzoek toont aan dat leraren met een lage doelmatigheidsbeleving zich vaker vermoeid en pessimistisch voelen (Skaalvik & Skaalvik, 2010), terwijl leraren met een hoge doelmatigheidsbeleving meer enthousiasme en grotere jobtevredenheid ervaren (Burić & Moè, 2020). Er bestaat aanzienlijke conceptuele diversiteit in de manier waarop doelmatigheidsbeleving bij leraren wordt gemeten (De Coninck et al., 2020). Sommige meetinstrumenten richten zich op de algemene doelmatigheidsbeleving van leraren en trachten in kaart te brengen in welke mate een leraar zichzelf over de hele lijn als effectief beschouwt (Ross et al., 1996). Andere instrumenten zijn dan weer specifiek ontwikkeld voor bepaalde doelgroepen, zoals leraren in opleiding (Tschannen-Moran et al., 1998) of *kleuterleraren* (Kırkıç & Çetinkaya, 2020). Daarnaast zijn er instrumenten die focussen op een specifieke set van competenties, bijvoorbeeld het voeren van gesprekken met de gezinnen van leerlingen (De Coninck et al., 2020). Zoals Bandura (2005, p. 307) stelt: "Er bestaat geen universele maat voor waargenomen zelfeffectiviteit." Een algemene benadering volgens het principe 'one size fits all' schiet tekort wanneer men prestaties wil verklaren of voorspellen (Bandura, 2005). In plaats daarvan pleit Bandura (2005) voor contextspecifieke meetinstrumenten. Concreet betekent dit dat, om de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren op een betekenisvolle manier in kaart te brengen, gebruik moet worden gemaakt van een instrument dat inspeelt op een specifieke set van relevante kerncompetenties. Een belangrijk voorbeeld hiervan zijn de taalstimulerende competenties, die algemeen beschouwd worden als een cruciale opdracht binnen het kleuteronderwijs (Justice et al., 2018).

Onderzoek naar doelmatigheidsbeleving laat zien dat deze zowel beïnvloed kan worden door professionele ontwikkeling binnen het beroep als door specifiek ontworpen modules in de lerarenopleiding (Clark & Newberry, 2019). Ook de

loopbaan van (student)-leraren speelt hierin een cruciale rol: zo hebben studenten de neiging hun eigen competenties in eerste instantie te overschatten (Pendergast et al., 2011), ervaren zij bij de overgang naar de praktijk een daling in doelmatigheidsbeleving - de zogenaamde *praktijkshock* (Mintz et al., 2020) - waarna deze doorgaans opnieuw toeneemt naarmate zij meer ervaring opdoen in het lesgeven (Wray et al., 2022).

Taalstimulerende interacties

In het kleuteronderwijs wordt taalontwikkeling als een sleuteldoelstelling gezien (Justice et al., 2018). Om de taalontwikkeling te stimuleren, is het cruciaal dat leraren taalstimulerende interacties voeren met kinderen (Duthois, Vanderlinde, et al., 2025; Peleman et al., 2020; Rowe & Snow, 2020). Een taalstimulerende interactie kan worden omschreven als een interactie waarin een leraar zorgt voor (1) taalaanbod, (2) taalruimte en (3) feedback (Duthois, Montero-Perez, et al., 2025; Peleman et al., 2020). (1) Rijk taalaanbod verwijst naar de blootstelling van kinderen aan taal die wordt gekenmerkt door een gevarieerde woordenschat en rijke, complexe zinnen (Grifenhagen & Dickinson, 2023).

Daarnaast creëren leraren (2) ruimte voor taalproductie door het stellen van stimulerende, open vragen, het begeleiden van gesprekken op een manier waarbij ieder kind aan bod komt en het bevorderen van uitgebreide gesprekken (Justice et al., 2008; Verhallen & Walst, 2011). Tot slot houdt (3) feedback in dat leraren op een positieve manier reageren op de uitingen van kinderen.

Taalstimulerende feedback geven kan onder meer door middel van *recasts*, het corrigeren van onvolledige zinnen door ze correct te herhalen, of *expansions*, het uitbreiden van wat het kind heeft gezegd om extra taalaanbod te bieden (Dorme et al., 2025; Duthois, Vanderlinde, et al., 2025; Justice et al., 2018).

Eerder onderzoek toont aan dat het realiseren van deze taalstimulerende interacties niet vanzelfsprekend is. Onderzoek in het Vlaamse kleuteronderwijs wees uit dat zowel de kwaliteit als de kwantiteit van interacties tussen leraar en kinderen onvoldoende is (Peleman et al., 2020). Concreet, vonden zowel Peleman en collega's (2020) als Duthois en collega's (2025) dat de meerderheid van de interacties bestaan uit gesloten vragen of directieve uitspraken, in plaats van open vragen, langere gesprekken of kwalitatieve feedback. Daarnaast blijken er ook ongelijkheidsmechanismes te schuilen in het voeren van gesprekken in de klas (Duthois et al., 2025). Onderzoek wijst uit dat wanneer leraren onvoldoende geprofessionaliseerd zijn in het voeren van deze gesprekken, dit een onevenredig grote impact heeft op precies die kinderen die het meeste baat

hebben bij rijke interacties (Wasik & Hindman, 2011). Zo blijken de interacties tussen leraren en leerlingen bij kinderen met een meertalige achtergrond, een lage SES of een lage taalontwikkeling van mindere kwaliteit te zijn (Duthois, Vanderlinde, et al., 2025; Langeloo, 2020; Peleman et al., 2020). Ander onderzoek wijst op een wederzijdse relatie tussen de taalproductie van kinderen en leraren: bij minder complex taalgebruik van kinderen, antwoorden leraren vaak met een minder rijk en complex taalaanbod (Justice et al., 2018; Menninga et al., 2017). Langeloo en collega's (2020) vonden dat leraren verschillend omgaan met meertalige en eentalige kinderen in hun interacties. Wanneer een meertalig kind een fout antwoord geeft, geven ze kinderen een beperkt aantal opties om uit te kiezen, terwijl eentalige kinderen complexere hints krijgen.

Werken aan doelmatigheidsbeleving

Eerder onderzoek heeft verschillende bouwstenen geïdentificeerd die bijdragen aan een sterke doelmatigheidsbeleving (Bandura, 2005; Van Oss et al., 2024). Hieronder worden ze besproken en toegepast op de specifieke context van taalstimulering in het kleuteronderwijs. Een eerste manier om de doelmatigheidsbeleving te versterken - als lerarenopleider, aanvangsbegeleider of collega - is via een positieve observatie. Dit houdt in dat men anderen succesvol ziet handelen (Clark & Newberry, 2019). Zo kan het observeren van een collega-kleuterleraar die een rijk heen-en-weergesprek voert met een kind, bijdragen aan de ontwikkeling van de eigen doelmatigheidsbeleving op dit vlak (Van Oss et al., 2024). Een tweede bouwsteen is verbale bekrachtiging, wat verwijst naar positieve en constructieve feedback van bijvoorbeeld een lerarenopleider, aanvangsbegeleider of collega na observatie van het eigen handelen. De derde bouwsteen is de *mastery experience* (Bandura, 1982): het opdoen van succeservaringen. Voor het ontwikkelen van doelmatigheidsbeleving in het voeren van taalstimulerende gesprekken is het daarom essentieel dat (student-)leraren voldoende kansen krijgen om met kinderen in interactie te gaan en positieve ervaringen op te doen (Clark & Newberry, 2019). Tot slot wordt een vierde bouwsteen onderscheiden: het verbinden van positieve emoties aan het toepassen van competenties (Bandura, 1982). Van Oss en collega's (2024) stellen dat wanneer een leraar stress ervaart tijdens het inzetten van een vaardigheid, dit de toekomstige doelmatigheidsbeleving negatief kan beïnvloeden. Het is daarom belangrijk om ook de context kritisch te bekijken waarin (student-)leraren taalstimulerende gesprekken voeren. Is er voldoende tijd en ruimte om in een rustige setting één-

op-één interacties aan te gaan? Recent onderzoek suggereert dat net dit aspect een van de grootste potentiële valkuilen vormt voor de ontwikkeling van deze competentie (Duthois & Van Oss, 2025).

Onderzoeksvragen

Op basis van uitgebreid eerder onderzoek, kan gesteld worden dat het beter begrijpen van de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren een belangrijke eerste stap vormt om hun welbevinden te versterken (Cheung et al., 2022). Onderzoek toont bovendien aan dat het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen een kerntaak is binnen het beroep van kleuterleraar (Reyhing & Perren, 2023). Deze studie heeft daarom als doel om de doelmatigheidsbeleving met betrekking tot het realiseren van taalstimulerende interacties in kaart te brengen en deze via een mixed-methods benadering beter te doorgronden. Dit vertaalt zich in de volgende onderzoeksvragen:

OV1. Hoe verschilt de algemene doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties van de specifieke doelmatigheidsbeleving gericht op het eerlijk realiseren van taalstimulerende interacties met elke individuele leerling?

OV2. Hoe correleren onderwijservaring en eerdere professionalisering met deze vormen van doelmatigheidsbeleving?

OV3. Hoe reflecteren leraren over hun doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties?

Methodologie

Deze studie onderzoekt de doelmatigheidsbeleving van 183 kleuterleraren in Vlaanderen. De data werden verzameld via een vragenlijst die werd afgenomen in oktober 2024. In april 2025 werden interviews afgenomen waarin vijf leraren reflecteerden op de resultaten van deze vragenlijst.

Participanten

De steekproef werd verzameld door alle onderwijsverstrekkers kleuteronderwijs in Vlaanderen te mailen en hun leraren 2^e en 3^e kleuterklas uit te nodigen voor een project rond taalstimulerende competenties. Elke leraar die zich registreerde werd uitgenodigd om deze vragenlijst in te vullen. Van de 189 leraren vulden 183 leraren deze vragenlijst in. Tabel 1 geeft een overzicht van de achtergrondkenmerken van de deelnemers. De steekproef vertoont een grote variatie in leeftijd, ervaring in het onderwijs en het al dan niet gevolgd hebben

van eerdere professionalisering rond het thema taalstimulering. De deelnemers zijn vrijwel uitsluitend vrouwelijk en Nederlandstalig, wat representatief is voor de populatie kleuterleraren in Vlaanderen. Gemiddeld zijn de leraren 43 jaar oud en hebben ze 17 jaar onderrichtservaring.

Gender	3 mannen, 180 vrouwen		
Thuis taal	6 anderstalig, 13 meertalig, 164 Nederlandstalig		
Eerdere professionalisering	90 volgden eerdere professionalisering 93 volgden geen eerdere professionalisering		
	Gemiddelde(sd)	Minimum	maximum
Leeftijd	41 jaar (8.9)	23 jaar	61 jaar
Ervaring	17 jaar (9.5)	1 jaar	39 jaar

Tabel 1: Een overzicht van de achtergrondvariabelen van de participanten

Bij een willekeurige selectie van vijf leraren werden de resultaten van het grootschalige surveyonderzoek besproken. De leraren werden gevraagd de resultaten te interpreteren en hierover te reflecteren tijdens semigestructureerde interviews. De interviews duurden gemiddeld 38 minuten.

Dataverzameling

In dit onderzoek werd een zelfontwikkelde schaal gebruikt om de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren te meten binnen de context van taalstimulerende competenties. De schaal omvat twee dimensies: (1) de algemene doelmatigheidsbeleving met betrekking tot het realiseren van taalstimulerende interacties (bijvoorbeeld: *“Ik voel me in staat rijke taal te gebruiken tijdens het welkomstmoment in de klas.”*) en (2) de specifieke doelmatigheidsbeleving gericht op het eerlijk realiseren van taalstimulerende interacties met elke individuele leerling (bijvoorbeeld: *“Ik voel me in staat de spreekbeurten eerlijk te verdelen in mijn klas.”* Of *“Ik voel me in staat om met elke kleuter een één-op-één interactie te hebben tijdens een schooldag”*).

Het is van belang om beide schalen te onderzoeken omdat eerder onderzoek laat zien dat het betrekken van elke individuele leerling een echte uitdaging vormt in het kleuteronderwijs (Duthois et al., 2025; Duthois & Van Oss, 2025; Peleman et al., 2020). Dit onderzoek gaat na of deze geobserveerde uitdaging zich ook weerspiegelt in de doelmatigheidsbeleving van leraren.

Deze schaal maakte deel uit van een groter vragenlijstonderzoek. Daarbij werd ook informatie verzameld over achtergrondvariabelen, zoals onderwijservaring en eerdere deelname aan professionaliseringsactiviteiten rond taalstimulering. De vijf interviews met leraren werden semigestructureerd afgenomen. De achtergrondvariabelen van de geïnterviewde leerkrachten werden opgenomen in appendix 1. Ook deze leraren vertonen een representatieve diversiteit in achtergrondkenmerken.

Data-analyse

Tabel 2 wijst uit dat de betrouwbaarheid van beide dimensies voldoende hoog is. Het verschil tussen algemene en specifieke doelmatigheidsbeleving werd onderzocht met een gepaarde t-test. Het effect van onderwijservaring en eerdere professionalisering in taalstimulering werd geanalyseerd met behulp van een multivariate regressieanalyse.

Dimensie	α
Algemene doelmatigheidsbeleving	0.90
Specifieke doelmatigheidsbeleving	0.75

Tabel 2: Betrouwbaarheidsanalyses van de dimensies van de doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties bij kleuterleraren

Voor de interviews werd gebruik gemaakt van kwalitatieve inhoudsanalyse (qualitative content analysis). Deze methode wordt omschreven als het subjectief begrijpen van inzichten via open codering en het identificeren van thema's (Elo & Kyngäs, 2008). De gegevens werden geanalyseerd en georganiseerd in categorieën met behulp van Nvivo. Deze categorieën van data werden gedefinieerd als mogelijke verklaringen voor hun doelmatigheidsbeleving.

Resultaten

OV1: Verschilt de algemene doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties van de specifieke doelmatigheidsbeleving van het eerlijk realiseren van dergelijke interacties met elke leerling?

Tabel 3 toont aan dat de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren, gemeten op een 6-punt Likertschaal, over het algemeen hoog is wat betreft het realiseren van taalstimulerende interacties. De resultaten wijzen echter op een significant

verschil tussen de algemene en de specifieke doelmatigheidsbeleving ($t(182) = 9.20, p < 0.001$), waarbij de specifieke doelmatigheidsbeleving lager ligt. Bovendien blijkt uit de spreiding van de scores dat er grotere variatie is in de specifieke doelmatigheidsbeleving. Dit suggereert dat kleuterleraren sterker van elkaar verschillen in hun doelmatigheidsbeleving om taalstimulerende interacties eerlijk te realiseren met elke individuele leerling.

	Gemiddelde (sd)	Min	Max
Algemene doelmatigheidsbeleving	3.76 (0.55)	2.08	5.00
Specifieke doelmatigheidsbeleving	3.34 (0.76)	0.50	5.00

Tabel 3: Descriptieve resultaten van de surveystudie naar de doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties (n=183)

Zoals geïllustreerd in Figuur 1, waarin de resultaten op itemniveau worden weergegeven, voelen kleuterleraren zich het meest zelfeffectief in het correct herformuleren van foutieve taaluitingen van kinderen (gem. = 4.18, SD = 0.68). Daarentegen ervaren zij het voeren van een één-op-één interactie met elk kind tijdens een schooldag (gem. = 3.04, SD = 1.21) als grootste uitdaging, alsook het actief betrekken van kleuters met weinig spreekdurf in talige interacties (gem. = 3.28, SD = 0.87). Beide items behoren tot de dimensie van de specifieke doelmatigheidsbeleving. In de onderstaande figuur staan eerst de vier items die samen de specifieke doelmatigheidsbeleving meten en daaronder de twaalf items die samen de algemene doelmatigheidsbeleving meten.



Figuur 1: Resultaten per item op de 6-punt Likertschaal - Ik voel mij in staat om...

OV2: Welke invloed hebben onderwijsservaring en eerdere professionalisering op deze vormen van doelmatigheidsbeleving?

Om de invloed van onderwijsservaring en eerdere professionalisering in taalstimulering op beide dimensies van doelmatigheidsbeleving te onderzoeken,

maakt deze studie gebruik van een multivariate regressieanalyse. De resultaten worden weergegeven in Tabel 4.

	Multivariate test			Algemene doelmatigheidsbeleving				Specifieke doelmatigheidsbeleving			
	B	F	p	B	SE	t	p	B	SE	t	p
Intercept				3.63	0.09	41.8	<.00	3.04	0.12	26.2	<.001
t						4	1			6	
Ervaring	0.05	5.03	0.01*	0.01	0.00	1.79	0.08	0.02	0.01	3.20	0.002*
Prof.	0.00	0.08	0.93	-0.01	0.08	-0.16	0.87	-0.04	0.11	-0.39	0.70

Tabel 4: Resultaten van de multivariate en univariate regressieanalyses voor doelmatigheidsbeleving

Noot. * $p < 0.05$, ** $p < 0.001$, *** $p < 0.000$, Prof. = eerdere professionalisering

De multivariate toets toonde aan dat het model significant was ($F(2,175) = 5.03$, $p = 0.01$), wat wijst op een gezamenlijk effect van de onafhankelijke variabelen - ervaring en eerdere professionalisering - op de afhankelijke variabelen: algemene en specifieke doelmatigheidsbeleving.

Bij nadere beschouwing van de algemene doelmatigheidsbeleving bleek ervaring geen significante voorspeller te zijn ($B = 0.01$, $t = 1.79$, $p = .08$), hoewel er een tendens was naar een positieve samenhang. De invloed van eerdere professionalisering was verwaarloosbaar en niet significant ($B = -0.01$, $t = -0.16$, $p = .87$). Wat betreft de specifieke doelmatigheidsbeleving, gericht op het eerlijk realiseren van interacties met elke leerling, bleek ervaring wel een significante voorspeller ($B = 0.02$, $t = 3.20$, $p = .002$). Dit suggereert dat meer ervaring samenhangt met een hogere specifieke doelmatigheidsbeleving. Eerdere professionalisering had ook in dit geval geen significante invloed ($B = -0.04$, $t = -0.39$, $p = .70$).

OV3: Hoe reflecteren leraren over hun doelmatigheidsbeleving van het realiseren van taalstimulerende interacties?

De kwantitatieve bevindingen - een eerder hoge algemene doelmatigheidsbeleving en een lagere specifieke doelmatigheidsbeleving - worden bevestigd in de reflecties van de kleuterleraren. Zij geven aan zich in het algemeen bekwaam te voelen in het voeren van taalstimulerende interacties

met kinderen. Het stimuleren van de taalontwikkeling van kleuters wordt door hen duidelijk gezien als een kerntaak binnen hun professioneel handelen.

"(..), eigenlijk, ik heb daar wel vertrouwen in. Ja. Ik heb wel het gevoel van,(...) in de dingen wat ik zeg, zo wat er allemaal gebeurt, dat ik wel de kansen grijp die nodig zijn."- Leraar 1

Toch blijkt het geloof in het eigen kunnen sterk afhankelijk van de leerlingen waarbij deze kleuterleraren hun taalstimulerende competenties moeten inzetten. Wanneer hen gevraagd wordt wat hun doelmatigheidsbeleving beïnvloedt, verwijzen ze in de eerste plaats naar kenmerken van de kinderen zelf. Opvallend is dat niet zozeer kwetsbare, meertalige of laagtaalvaardige leerlingen onzekerheid oproepen, maar vooral stille kinderen als uitdagend worden ervaren.

"Ja, ik heb wel eens bijvoorbeeld zo stille, beetje verlegen, teruggetrokken kinderen. Misschien dat ik dat nog altijd het lastigste vind ofzo?"- Leraar 2

Deze leraren geven aan dat hun doelmatigheidsbeleving toeneemt wanneer zij erin slagen hun vooropgestelde doelen af te vinken. Deze doelen zijn sterk afhankelijk van interactie met de kinderen. Leerlingen die niet of nauwelijks reageren, ondermijnen dit gevoel van competentie, omdat leraren het idee krijgen niet te kunnen voldoen aan het ideaal van een interactieve, socratische lespraktijk. Binnen dit kader worden stille kinderen dan ook als de grootste uitdaging ervaren.

"Goh, ik denk dat veel leraren dat ook wel gemakkelijk vinden om de praters aan het woord te laten omdat dan de les vlotter verloopt, sneller kan verlopen, en dat je dan rapper erdoor bent. Ja, het is gemakkelijker gewoon he. Maar, ja, de stillekes kunnen ook wel je les vertragen. Dat is moeilijk (...) En ik denk dat dat wel sneller gebeurt dan je beseft." Leraar 3

Opvallend is de discrepantie tussen wat deze leraren zelf ervaren als grootste uitdaging en de thema's die volgens hen aan bod komen in gesprekken over kleuteronderwijs, zoals binnen de lerarenopleiding, professionele ontwikkeling of in de leraarskamer. Ze geven aan dat externaliserende kindkenmerken - zoals gedragsproblemen, zichtbare taalstoornissen of druk gedrag - vaker besproken worden dan internaliserende factoren, zoals stil of teruggetrokken gedrag. Hierdoor voelen ze zich het minst voorbereid op het omgaan met stille of verlegen kinderen.

"Dus, er is eigenlijk meer aandacht en meer zorg voor externaliserende... ja, uitingen van kinderen - om het woord problematieken niet te gebruiken. Maar daartegenover staat dat als je mij dan vraagt "waar voel jij je dan misschien het meest nog onzeker

over", is dat toch dan die internaliserende. (...) Het is meer dat je ziet dat je daarin tekortkomt. (...) je oefent dat daardoor ook wel minder natuurlijk, omdat het er sneller bij inschiet. (...) Bij een kind dat de hele tijd stuitert, moet je wel ingrijpen bijna of de hele klas staat op zijn kop. Terwijl, een kind dat zich terugtrekt, dat is niet zo acuut. Daar hebben we met z'n allen minder aandacht voor"- Leraar 4

De leraren merken op dat stille kinderen vaak als "gemakkelijk" of "braaf" worden bestempeld. Die typering staat echter in contrast met de impact die deze kinderen hebben op hun doelmatigheidsbeleving.

Daarnaast geven deze leraren aan dat de lerarenopleiding veel doelstellingen formuleert, maar daarbij vaak vertrekt vanuit het beeld van het 'gemiddelde kind'. Hierdoor ervaren zij dat ze onvoldoende hebben geleerd hoe ze tijd kunnen nemen om met talig kwetsbare leerlingen in gesprek te gaan.

"In de lerarenopleiding gaat het nog te veel over het gemiddelde kind. (...) En dan zijn er de doelen, doelen, doelen... Als ik een halve dag gespeeld heb met een anderstalig kind waarover ik me zorgen maak, of een halve dag met hen gepraat heb, dan denkt de samenleving dat ik niets gedaan heb." - Leraar 5

Naast kindfactoren verwijzen de leraren ook naar de bredere context waarin ze werken als verklaring voor hun lagere specifieke doelmatigheidsbeleving.

Hoewel zij aangeven over de nodige competenties te beschikken, verhindert de werkomgeving hen om deze voor elk kind eerlijk en optimaal in te zetten. Twee contextuele factoren komen daarbij expliciet naar voren. Ten eerste wijzen de participanten op de veelheid aan verwachtingen die aan kleuterleraren worden gesteld. Deze druk wordt versterkt in de huidige Vlaamse onderwijssituatie, waarin het lerarentekort leidt tot het wegvallen van zorgondersteuning - bijvoorbeeld wanneer zorgleraren worden ingezet als klasleraar - of leraren structureel elkaars klas moeten overnemen.

"Ja... Tijd gewoon. Het is zo een race tegen de klok eigenlijk heel de dag. En je zit met je doelen die bereikt moeten worden, en dan dit, en dan dat. Het is tuiffeest zaterdag. Moederdag, dat moet af. Mijn planning is te vol - er komt zo veel bij kijken en moest ik gewoon meer tijd hebben, misschien ook minder kinderen in de klas, het is een groot aantal..." - Leraar 4

Zoals ook in het voorgaande citaat werd aangehaald, verwijzen deze leraren regelmatig naar de groepsgrootte als een contextfactor die hun doelmatigheidsbeleving negatief beïnvloedt. In grotere klasgroepen ervaren zij minder ruimte om hun taalstimulerende competenties ten volle in te zetten, wat hun gevoel van effectiviteit beperkt.

“En ik doe de hele tijd aan taal. Ik praat de hele tijd, mijn kinderen praten de hele tijd. Ja. Maar het is echt gewoon de groeps grootte. Dat zou kunnen... Als ik dat kan verminderen... Soms ben ik echt aan het gas geven, dat ik voel dat ik echt... Kom aan, kom aan, kom aan. Dat heb ik heel vaak. Omdat het eigenlijk gewoon zoveel is. En ik wil al die doelen doen, ik wil dat allemaal afhebben, maar... Het is heel veel om met 24 kinderen aan de slag te gaan.”- Leraar 5

Discussie

Voor lerarenopleiders en ontwikkelaars van professionaliseringsinitiatieven vormt de doelmatigheidsbeleving van leraren een waardevolle hefboom om bij te dragen aan hun welbevinden (Kasalak & Dağyar, 2020; Sohail et al., 2023; Zhou et al., 2024). In deze studie wordt een mixed-methods benadering gehanteerd, bestaande uit vragenlijstonderzoek en interviews, om de doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren te verkennen in relatie tot een van hun kerntaken: het stimuleren van taalontwikkeling.

Deze studie toont aan dat de algemene doelmatigheidsbeleving van kleuterleraren met betrekking tot taalstimulerende competenties significant verschilt van hun specifieke doelmatigheidsbeleving. Leraren schatten hun algemene doelmatigheidsbeleving rond taalstimulerende interacties op klasniveau hoger in dan hun capaciteit om deze interacties eerlijk te realiseren met elke individuele leerling. Ervaring blijkt positief te correleren met de specifieke doelmatigheidsbeleving, wat suggereert dat gerichte ondersteuning in de beginfase van de loopbaan mogelijk het meest waardevol kan zijn.

De bevindingen van dit onderzoek sluiten aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat leraren zich minder zelfeffectief voelen in het werken met kwetsbare leerlingen of leerlingen uit minderheidsgroepen (Geerlings et al., 2018; Schwab, 2019). Opvallend is echter dat, wanneer leraren zelf reflecteren op hun doelmatigheidsbeleving, zij vooral stille kleuters als bijzonder uitdagend benoemen, een groep die tot op heden nauwelijks in dit verband is onderzocht. Dit inzicht is een aanvulling op bestaande literatuur die zich voornamelijk richtte op leerlingen met een etnisch-culturele minderheidsachtergrond (Geerlings et al., 2018) of met emotionele en gedragsproblemen (Schwab, 2019).

De interviews sluiten vaak aan bij de bevindingen uit het vragenlijstonderzoek en geven daarnaast aanvullende informatie over de specifieke context waarin Vlaamse kleuterleraren werken. Deze context wordt gekenmerkt door een steeds toenemend aantal verwachtingen en grote klassen, factoren die vooral de specifieke doelmatigheidsbeleving negatief beïnvloeden. Concreet geven leraren

aan zich competent te voelen in het voeren van taalstimulerende interacties binnen de klas, maar ervaren zij onvoldoende ruimte om dit effectief en eerlijk te realiseren met elke individuele kleuter.

Implicaties

Binnen de context van taalstimulerende competenties bij kleuterleraren luidt het antwoord op de vraag of hun doelmatigheidsbeleving even sterk is bij elke kleuter duidelijk: neen. De resultaten van deze studie wijzen mee in de richting van eerder onderzoek dat vaststelde dat de doelmatigheidsbeleving van leraren geen louter stabiele, persoonsgebonden eigenschap is, maar mede vorm krijgt in de interactie met individuele kinderen (Geerlings et al., 2018). Toekomstig onderzoek dient dan ook aandacht te blijven besteden aan de invloed van leerlingen op de ervaren doelmatigheid van leraren.

Over het versterken van doelmatigheidsbeleving in de lerarenopleiding werd al veel geschreven (Azim, 2017; Clark & Newberry, 2019; De Coninck et al., 2020; Malinauskas, 2017). Clark en Newberry (2018) stellen dat de lerarenopleiding kan bijdragen aan de doelmatigheidsbeleving van toekomstige leraren door hen succeservaringen te laten opdoen in de praktijk, eventueel ook via virtuele praktijksituaties, en door kwalitatieve feedback van mentorleraren en lerarenopleiders te voorzien. Ook ander onderzoek toont aan dat professionaliseringsmodules rond didactische vaardigheden de doelmatigheidsbeleving van student-leraren kunnen versterken (Malinauskas, 2017). Wat deze studies gemeen hebben, is dat doelmatigheidsbeleving vooral wordt geconceptualiseerd als iets dat binnen de leraar zelf ligt, en dus onafhankelijk blijft van de leerlingen voor wie hij of zij staat. Het theoretisch inzicht uit dit onderzoek, dat benadrukt dat doelmatigheidsbeleving mede afhankelijk is van de specifieke leerling(en) in de klas (Geerlings et al., 2018), biedt daarom een belangrijke aanvulling voor de lerarenopleiding. Het is cruciaal dat de hierboven beschreven bouwstenen van doelmatigheidsbeleving ook gerealiseerd worden in het werken met individuele kinderen. Dat betekent dat succeservaringen en feedback niet enkel moeten plaatsvinden in generieke situaties, maar ook in de omgang met meertalige kleuters, kwetsbare kleuters en – vooral – stille kleuters. Op die manier draagt de lerarenopleiding bij aan een meer omvattende ontwikkeling van doelmatigheidsbeleving, die uiteindelijk een belangrijke invloed heeft op het welzijn van toekomstige leraren (Kasalak & Dağyar, 2020; Sohail et al., 2023; Zhou et al., 2024).

Daarnaast wijzen de resultaten erop dat leraren met beperkte ervaring zichzelf het laagst inschatten op het vlak van specifieke doelmatigheidsbeleving. Dit suggereert dat lerarenopleidingen er de afgelopen jaren beter in slaagden om startende leraren het werkveld in te sturen met een algemeen gevoel van zelfeffectiviteit met betrekking tot taalstimulerende interacties, dan met het vertrouwen om deze competenties eerlijk toe te passen bij elke individuele leerling. Wanneer we leraren zelf aan het woord laten, beschrijven ze dat ze aan de lerarenopleiding minder hebben gezien over internaliserende uitdagingen bij kleuters.

Eerder onderzoek benadrukt het belang om bovenstaande resultaten steeds te interpreteren binnen een bredere macrocontext (Duthois & Van Oss, 2025). Zo wijst onderzoek erop dat het welzijn van professionals met jonge kinderen vooral wordt beïnvloed door het gevoel tijd te hebben voor elk individueel kind en bezig te kunnen zijn met de hoofdtaak: het opvoeden van en lesgeven aan kinderen (Ylitapio-Mäntylä et al., 2012). Grant en collega's (2019) stellen dat het gevoel daadwerkelijk een verschil te kunnen maken voor de kinderen in de klas een belangrijkere determinant is voor het welzijn en de jobretentie van kleuterleraren dan hun loon. Dit veronderstelt echter een ondersteunende context, gekenmerkt door onder meer een lagere belasting en kleinere klasgroepen. Hoewel over verschillende onderwijsvormen heen het effect van klasgrootte ter discussie staat (OECD, 2024), stelt onderzoek in het kleuteronderwijs wel een significant verband vast met onderwijskwaliteit (Dalgaard et al., 2022; Francis & Barnett, 2019). Dit onderzoek draagt bij aan deze literatuur door de aandacht te verschuiven van leerlinguitkomsten naar de ervaring van de leraar zelf. De resultaten tonen aan dat kleuterleraren hun doelmatigheidsbeleving het laagst inschatten wanneer het gaat over het dagelijks realiseren van betekenisvolle interactie met elk individueel kind. In de interviews geven leraren expliciet aan dat een kleinere klas hen zou toelaten hun pedagogische en didactische ambities beter waar te maken en tegelijk hun professioneel welbevinden te verhogen. Ook dat is, in het streven naar duurzaam en kwaliteitsvol onderwijs, van wezenlijk belang (Cumming, 2017; Narea et al., 2022).

Beperkingen

Het kwantitatieve onderzoek werd uitgevoerd bij 183 leraren die ervoor kozen om te participeren aan een project rond taalstimulerende competenties. Dit brengt een mogelijke vertekening met zich mee in de steekproef. Het

kwalitatieve sluit werd uitgevoerd bij slechts vijf leraren. Al de participanten werken in de context van het Vlaamse kleuteronderwijs. Voorzichtigheid in het veralgemenen van bovenstaande resultaten is daarom aangewezen.

Biografie

Thibaut Duthois is doctoraatsonderzoeker aan het Steunpunt Diversiteit en Leren (vakgroep Taalkunde) en lid van de onderzoeksgroep Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling (vakgroep Onderwijskunde). Zijn onderzoek kadert binnen het FWO-SBO-project TACOS.

Thibaut.duthois@ugent.be

Promotoren zijn **Prof. Dr. Ruben Vanderlinde** aan de vakgroep Onderwijs en **Prof. Dr. Piet Van Avermaet** en Prof. **Dr. Maribel Montero Perez** aan de vakgroep Taalkunde, allen verbonden aan de Universiteit Gent.

Maribel.monteroperez@ugent.be

Piet.vanavermaet@ugent.be

Ruben.Vanderlinde@ugent.be

Referenties

Azim, M. (2017). Being a Teacher: Developing Self-efficacy and Teacher Identity through Self-reflective Techniques in Teacher Education Programs. *Journal of Education and Practice*.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.

Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Cheung, A. C. K., Chao, G. C. N., Lau, E., Leung, A. N. M., & Chui, H. (2022). Cultivating the Psychological Well-Being of Early-Childhood Education Teachers: The Importance of Quality Work Life. *Applied Research in Quality of Life*, 17(3), 1533–1553. <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09959-x>

Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47.

<https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>

Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593.

<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Klokke, R., Viinholt, B. C. A., & Dietrichson, J. (2022). Adult/child ratio and group size in early childhood education or care to promote the development of children aged 0–5 years: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), 1–48. <https://doi.org/10.1002/cl2.1239>

De Coninck, K., Walker, J., Dotger, B., & Vanderlinde, R. (2020). Measuring student teachers' self-efficacy beliefs about family-teacher communication: Scale construction and validation. *Studies in Educational Evaluation*, 64(100820), 1–9.

<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100820>

Dorme, L., Stevens, A.-L., Vantieghem, W., Van Den Branden, K., & Vanderlinde, R. (2025). Developing and Validating a Video-Based Measurement Instrument for Assessing Teachers' Professional Vision of Language-Stimulation Interactions in the ECE Classroom. *Education Sciences*, 15(2), 1–28.

<https://doi.org/10.3390/educsci15020155>

Duthois, T., Montero-Perez, M., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2025). Early childhood education teachers' professional vision of language-stimulating interactions: A mixed-method mobile eye-tracking study. *Teaching and Teacher Education*, 166, 105199. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105199>

Duthois, T., & Van Oss, V. (2025). Through the teachers' eyes: Barriers to equitable language stimulating environments in early childhood education a qualitative mobile eye-tracking study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2025.2545427>

Duthois, T., Vanderlinde, R., Van Avermaet, P., & Montero-Perez, M. (2025). A teacher's distribution of attention and interaction opportunities in early childhood education: A. *Language and Education*, 1–22.

<https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2505178>

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Francis, J., & Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(2019), 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.002>
- Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2018). Teaching in ethnically diverse classrooms: Examining individual differences in teacher self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 67(2018), 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>
- Grant, A. A., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2019). Relating early childhood teachers' working conditions and well-being to their turnover intentions. *Educational Psychology*, 39(3), 294–312. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543856>
- Grifenhagen, J. F., & Dickinson, D. K. (2023). Preparing Pre-Service Early Childhood Teachers to Support Child Language Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(1), 95–117. <https://doi.org/10.1080/10901027.2021.2015491>
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool Teacher Well-Being: A Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(2018), 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 16–33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- Kırkıç, K. A., & Çetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of*

Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(4), 807.

<https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20670>

Langeloo, A. (2020). *Multilingual and monolingual children in kindergarten classrooms: Exploring teacher-child interactions and engagement as learning opportunities* [University Of Groningen].

<https://research.rug.nl/en/publications/multilingual-and-monolingual-children-in-kindergarten-classrooms->

Lee, A. S. Y., Fung, W. K., & Chung, K. K. H. (2024). Reciprocal Relationships Between Early Childhood Education Teachers' Well-Being and Self-efficacy: A Cross-Lagged Panel Design. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(3), 603–614. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00756-8>

Malinauskas, R. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4).

<https://doi.org/10.13187/ejced.2017.4.732>

Menninga, A., Van Dijk, M., Steenbeek, H., & Van Geert, P. (2017). Language Use in Real-Time Interactions During Early Elementary Science Lessons: The Bidirectional Dynamics of the Language Complexity of Teachers and Students. *Language Learning*, 67(2), 284–320. <https://doi.org/10.1111/lang.12219>

Mintz, J., Hick, P., Solomon, Y., Matziari, A., Ó'Murchú, F., Hall, K., Cahill, K., Curtin, C., Anders, J., & Margariti, D. (2020). The reality of reality shock for inclusion: How does teacher attitude, perceived knowledge and self-efficacy in relation to effective inclusion in the classroom change from the pre-service to novice teacher year? *Teaching and Teacher Education*, 91, 103042.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103042>

Narea, M., Treviño, E., Caqueo-Úrizar, A., Miranda, C., & Gutiérrez-Rioseco, J. (2022). Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Child Indicators Research*, 15(2), 533–551. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09876-3>

OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD.

<https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>

Peleman, B., Vandenbroeck, M., & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707360>

- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6>
- Reyhing, Y., & Perren, S. (2023). The Situation Matters! The Effects of Educator Self-Efficacy on Interaction Quality in Child Care. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 582–597. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2161678>
- Ross, J. A., Bradley Cousins, J., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385–400. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00046-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00046-M)
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K., & Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review1. *Work*, 76(4), 1317–1331. <https://doi.org/10.3233/WOR-220234>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Van Oss, V., Struys, E., Van Avermaet, P., & Vantieghem, W. (2024). What prompts early childhood professionals to proffer advice to multilingual families? Investigating the association between language policy and perceived self-efficacy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 1209–1225. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1960358>
- Verhallen, M., & Walst, R. (2011). *Taalontwikkeling op school*. Uitgeverij Coutinho.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>

- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., & Mohammaddokht, F. (2022). A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13(904151), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Sciences*, 9(1).
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zhou, S., Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>

Appendix 1; achtergrondvariabelen van de geïnterviewde leerkrachten

Leerkracht	School	Ervaring	Leeftijd	Taalachtergrond	Professionalisering
1	A	28	51	Meertalig	Ja
2	B	1	36	Eentalig	Neen
3	C	35	57	Eentalig	Ja
4	C	7	31	Eentalig	Neen
5	D	11	34	Eentalig	Neen

Appendix 2: de Meetschaal

De algemene doelmatigheidsbeleving met betrekking tot het realiseren van taalstimulerende interacties

Ik voel me in staat om...

(Ik kan dit helemaal niet – 1 – 2 – 3 – 4 – Ik ben heel zeker dat ik dit kan)

... gebruik te maken van uitdagende woorden en taal (vb., steeds volledige zinnen), eerder dan kindertaal.

... mijn handelingen te verwoorden met rijke taal.

... de handelingen van de kleuters te verwoorden met rijke taal.

... uitdagende woordenschat te gebruiken tijdens het onthaalmoment.

... open vragen te stellen die mijn kleuters stimuleren om te praten en/of dieper na te denken.

... de kleuters te stimuleren om met elkaar in talige interactie te gaan.

... gesprekken te stimuleren tijdens dagelijkse routines zoals eetmomenten of verplaatsingen.

... de taaluitingen van de kleuters regelmatig uit te breiden door er extra woorden of zinnen aan toe te voegen.

... expliciet in te gaan op de verwoording van wat kleuters vertellen.

... talig foutieve uitingen van kleuters te herformuleren in correcte vorm.

... expliciet in te gaan op de inhoud van wat kleuters vertellen.

... in dialoog met kleuters op zoek te gaan naar wat kleuters precies bedoelen.

De specifieke doelmatigheidsbeleving gericht op het eerlijk realiseren van taalstimulerende interacties met elke individuele leerling

Ik voel me in staat om...

(Ik kan dit helemaal niet – 1 – 2 – 3 – 4 – Ik ben heel zeker dat ik dit kan)

... elke kleuter te stimuleren om aan het woord te zijn in mijn klas.

... spreekbeurten eerlijk te verdelen tussen de kleuters in mijn klas.

... kleuters met weinig spreekdurf actief te betrekken in talige interacties.

... met elke kleuter een 1-op-1 interactie te hebben tijdens een schooldag.