

2024

Gedragsintenties van het speciaal onderwijs tegenover het realiseren van inclusiever onderwijs

Onderzoek naar de Theory of Planned Behavior

Naam: Iris van der Struik
Studentnummer: S5361842
Mastertrack: Orthopedagogiek
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Rijksuniversiteit Groningen

1e beoordelaar: Anke de Boer

2e beoordelaar: Dr. Niek Frans

Datum: 02-06-2024
Aantal woorden: 7342

Samenvatting

Nederland streeft naar meer inclusief onderwijs. De inzet van kennis en expertise van het speciaal onderwijs in het regulier onderwijs kan daarin helpend zijn, maar tot op heden wordt dit nauwelijks ingezet en er vindt weinig uitwisseling plaats. Een positieve gedragsintentie om een samenwerking aan te gaan is de eerste stap naar meer inclusief onderwijs. Het doel van dit onderzoek is om meer zicht te krijgen op de gedragsintentie rondom samenwerking tussen het speciaal en regulier onderwijs, middels de Theory of Planned Behavior (TPB), en de huidige manier van samenwerking tussen het regulier en speciaal onderwijs.

Er is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd. Er is data verzameld van ruim 477 onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden via een online vragenlijst. Over het algemeen zijn de gedragsintenties van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel tegenover het samenwerken met het regulier onderwijs neutraal. De waargenomen gedragscontrole is de sterkste voorspeller van de gedragsintentie. Concluderend blijkt de TPB een goed model dat de gedragsintenties voorspelt. Dit betekent dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden met een groter competentiegevoel sneller geneigd zijn om de samenwerking met het regulier aan te gaan. Daarnaast blijkt dat er momenteel nog weinig samenwerking plaatsvindt. Dit komt doordat leerlingen van het speciaal onderwijs niet in aanmerking komen voor het regulier onderwijs of er is geen reden voor. Samenwerking gebeurt voornamelijk bij een (terug)plaatsing van een leerling in het regulier of speciaal onderwijs. Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel is niet tevreden over de huidige manier van samenwerken.

Trefwoorden: Inclusief; leerkrachten; onderwijsondersteunend personeel; gedragsintenties; attitude; subjectieve normen; waargenomen gedragscontrole; samenwerking.

Abstract

There is an increasing aim for inclusive education in the Netherlands. The use of knowledge and expertise from special education in regular education turns out to be helpful, but this is hardly done and there is little exchange between the two. A positive behavioural intention to enter a collaboration is the first step towards more inclusive education. The aim of this research is to gain more insight into the behavioural intention surrounding the collaboration between special and regular education, through the Theory of Planned Behavior (TPB), and the current way of collaboration between regular and special education.

Cross-sectional research had been done. Data has been collected from 477 educational support staff and teachers through an online questionnaire. In general, the behavioural intentions of support and teaching staff towards collaborating with regular education are neutral. Perceived behavioural control is the strongest predictor of behavioural intention. In conclusion, the TPB is a good model to predict behavioural intentions. Persons with a greater sense of competence are more likely to enter collaboration. Currently there is hardly any collaboration between regular and special education because special education students are not eligible for regular education or there is no reason for collaborating. Collaboration mainly occurs when a student is (re)placed in regular or special education. The support and teaching staff are not satisfied with the current way of collaboration.

Keywords: Inclusion; teachers; educational support staff; behavioural intentions; attitude; subjective norms; perceived behavioural control; collaborating.

Inleiding

Met het Salamanca Statement, werd op het World Conference on Special Needs Education in 1994 (UNESCO, 1994) duidelijk dat wereldwijd meer aandacht moest komen voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Florian, 2019). In de verklaring werd vastgelegd dat ieder kind een fundamenteel recht heeft op onderwijs waarbij rekening gehouden moet worden met de eigenschappen en leerbehoeften van het kind. En dat alle kinderen toegang moeten hebben tot reguliere scholen. Deze opvatting zou het meest effectief zijn tegen discriminatie, het creëren van een open gemeenschap, het bouwen aan een inclusieve maatschappij en het bereiken van onderwijs voor iedereen. Het Salamanca Statement en andere internationale verdragen (bijv. UNCERPD, 2006) hebben ervoor gezorgd dat er steeds meer wordt toegewerkt naar inclusief onderwijs. Onder inclusief onderwijs wordt verstaan dat alle kinderen, met of zonder beperking, zoveel mogelijk naar dezelfde school kunnen gaan (NJI, z.d.).

Landen verschillen in hun ontwikkeling om inclusief onderwijs te realiseren, waarbij sommige landen al verder zijn in deze ontwikkeling dan andere landen. Voorbeelden zijn Finland en Duitsland. Finland geeft volgens de officiële statistieken aan 91% van de leerlingen onderwijs op de reguliere scholen, de andere 9% krijgt onderwijs binnen speciale scholen (Mihajlovic, 2020). Uit een rapport van het EASPD komt naar voren dat 99,2% van de leerlingen in Bremen inclusief onderwijs krijgt (Žutautaitė et al., 2023). Ook in Servië en Slovenië zijn er ontwikkelingen omtrent inclusief onderwijs. Waarbij Slovenië succeservaringen rapporteert op het gebied van ambulante begeleiding door experts van gespecialiseerde instellingen binnen het regulier onderwijs. Deze ambulante begeleiding zorgt voor meer middelen en competenties voor leerkrachten binnen het regulier onderwijs. In Servië daalt het aantal leerlingen binnen het speciaal onderwijs. De behoefte aan ondersteuning op het regulier onderwijs is daar gestegen, waardoor er in 2021 onderzoekscentra zijn opgesteld binnen bestaande onderwijssettingen. Experts werken hier o.a. in de klassen en bieden consult aan leerkrachten binnen het regulier onderwijs. Zo'n 90% van de deelnemers rapporteerde dat de vaardigheden van leerkrachten is verbeterd door de uitwisseling van kennis en ervaringen (Žutautaitė et al., 2023).

Ontwikkelingen in Nederland

In Nederland zijn er ook ontwikkelingen op het gebied van inclusief onderwijs, wat na

de evaluatie van passend onderwijs meer aandacht heeft gekregen (Onderwijsraad, 2020). In 2014 is het passend onderwijs beleid geïmplementeerd en tot op heden nog steeds van kracht, dit is de Wet Passend Onderwijs. Deze wet moet ervoor zorgen dat alle kinderen een plek krijgen binnen het onderwijs die aansluit bij hun kwaliteiten en mogelijkheden (NJI, z.d.). Reguliere scholen, scholen voor speciaal onderwijs (cluster 3 en 4), het praktijkonderwijs en het leerwegondersteunend onderwijs werken hiervoor samen in een samenwerkingsverband (swv) (Kaspers, 2022). De scholen zijn aangesloten bij een swv in hun regio, waar zij samen afspraken maken over de begeleiding die geboden kan worden binnen de scholen. Met de komst van de Wet Passend Onderwijs heeft het swv de verantwoordelijkheid gekregen om leerlingen een passend onderwijsaanbod te bieden, de zogenaamde zorgplicht (Onderwijsraad, 2020). Dit kan op de eigen school, een andere reguliere school waar de ondersteuning wel geboden kan worden of een school voor (voorgezet) speciaal onderwijs (Rijksoverheid, z.d.). Wanneer er sprake is van complexe en intensieve onderwijsbehoeften heeft een leerling een toelaatbaarheidsverklaring (tlv) nodig om deel te nemen aan het speciaal onderwijs. De school van de leerling doet een aanvraag voor deze tlv en deskundigen binnen het swv beoordelen deze aanvraag (Rijksoverheid, 2021). De overheid wil middels de Wet Passend Onderwijs bereiken dat een kind naar een reguliere school gaat als het kan en enkel naar het speciaal onderwijs als het gaat om intensieve begeleiding (Rijksoverheid, z.d.). Echter, uit een evaluatieonderzoek van 2020 blijkt dat het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs juist is toegenomen (Ledoux & Waslander, 2020). Om die reden wil de overheid het concept van passend onderwijs verder ontwikkelen, om te streven naar inclusiever onderwijs (VO-raad, z.d.). De verwachting vanuit de overheid was dat er meer inclusie zou ontstaan door het inzetten van de kennis en expertise van het speciaal onderwijs in het regulier onderwijs (de Boer, 2020). Vanuit jongeren en ouders zelf werd de roep om een minder strakkere scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs ook steeds groter (Ledoux & Waslander, 2020). Echter, de reguliere scholen blijken nog te weinig capaciteit te hebben om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te helpen (Onderwijsraad, 2020).

De Wet Passend Onderwijs heeft er voor gezorgd dat er diverse initiatieven zijn opgezet om meer inclusie te realiseren (Wiersma, 2023), bijvoorbeeld de Samen naar Schoolklas waar momenteel 512 leerlingen in Nederland met een beperking naar een reguliere school gaan in een aangepast klaslokaal (SamennaarSchool, 2024). In deze klassen krijgen zij onderwijs op maat, waarbij er mogelijkheid is om aan te sluiten bij de reguliere

klassen. In ander initiatief is Eduwiek, dit is een onderwijsconcept waarbij momenteel zo'n 2200 leerlingen van het regulier en speciaal voortgezet onderwijs samen onderwijs volgen in hetzelfde schoolgebouw (RvEC, z.d.).

In gesprek met jongeren, ouders, schoolbestuurders, swv, gemeenten en andere betrokken professionals is besproken hoe de route naar inclusiever onderwijs verder vorm gaat krijgen. Waarna er in 2020 een stip op de horizon voor inclusiever onderwijs in 2035 is aangekondigd:

Elke leerling heeft perspectief op de arbeidsmarkt, vervolgonderwijs of dagbesteding, en wordt voorbereid op een gelijkwaardige deelname aan de samenleving. Het onderwijs heeft hierin een principiële opdracht: kinderen en jongeren dienen op gelijkwaardige wijze bij publiek bekostigde scholen onderwijs te kunnen volgen dat aansluit bij hun capaciteiten. Daarnaast dient het onderwijs de drie kerntaken kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van de leerling te realiseren, zodat de leerling zijn of haar plek binnen de samenleving vindt.

(Rijksoverheid, 2023)

In deze route naar inclusiever onderwijs is de ambitie om de kennis van het speciaal onderwijs breder in te zetten binnen het regulier onderwijs (Wiersma, 2023). Het regulier onderwijs moet beroep kunnen doen op ondersteuning en expertise, zoveel mogelijk binnen de eigen onderwijscontext. Het delen van kennis tussen het regulier en het speciaal onderwijs zou voor beide onderwijssettingen leerzaam kunnen zijn en de competenties van leraren kunnen hierdoor versterkt worden (de Boer, 2020). Uit een sectorrapport van het speciaal onderwijs is namelijk gebleken dat deze expertise tot op heden nauwelijks wordt ingezet. Er vindt weinig uitwisseling plaats tussen beide onderwijssettingen (de Boer, 2020). Onderzoeksbureau BMC heeft een deskresearch uitgevoerd met daarbij interviews, om de expertisefunctie in het speciaal onderwijs te verkennen. Uit dit onderzoek blijkt dat de kennis die wel gedeeld wordt verloopt via ambulante begeleiders, trainingen en podcasts (BMC, 2023). Uit het onderzoek is een advies gekomen om de rol van experts stevig op te pakken en te onderzoeken hoe de expertise gefaciliteerd kan worden voor het bereiken van meer inclusiever onderwijs.

Om meer expertise met elkaar te delen zijn, volgens Kupers. et al. (2023), positieve gedragsintenties van personeelsleden de eerste stap naar meer inclusief onderwijs. Onder gedragsintentie wordt het volgende verstaan: de mate van bereidheid of het plan dat iemand heeft om bepaald gedrag uit te voeren (Ajzen, 1991). Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de

gedragsintentie om de samenwerking aan te gaan met het regulier onderwijs (Kupers, et al., 2023). Het bieden van speciale onderwijsbehoeften heeft complexe vaardigheden die ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs bezitten. Het aantal jaren werkervaring binnen het (speciale)onderwijs kunnen, volgens Berliner (2004), hierin tevens een rol spelen. Waarbij tijd en ervaring de vaardigheden van personeelsleden zou vergroten. Samenwerking met het regulier onderwijs vraagt om bereidwilligheid en de intentie om nieuwe verbindingen en relaties aan te gaan.

Theory of Planned Behavior

Een veelgebruikt model om gedragsintenties binnen het onderwijs te onderzoeken is de Theory of Planned Behavior (TPB) (Ajzen, 1991). Dit is de meest uitgebreide bestudeerde sociale cognitie theorie die de relatie tussen intenties en gedrag verklaart (Hardeman et al., 2002). De theorie veronderstelt dat bepaald gedrag bereikt kan worden door de intentie die iemand heeft. De gedragsintentie wordt bepaald door drie verschillende variabelen. De eerste variabele is de attitude, dit is de overtuiging die iemand heeft tegenover het gedrag. Het is de houding van een persoon tegenover een object, persoon, instelling of gebeurtenis. De attitude bestaat uit zowel cognitieve als affectieve aspecten (MacFarlane & Marks Woolfson, 2013). De intentie om bepaald gedrag te willen bereiken wordt volgens Armitage en Conner (2001) versterkt door een positieve houding tegenover het gedrag. De tweede variabele zijn subjectieve normen (subjective norms), deze worden gevormd door hoe, volgens de persoon, anderen het gedrag zouden beoordelen/goedkeuren. Het zijn sociale normen die de intentie en het uiteindelijke gedrag beïnvloeden (Armitage & Conner, 1999). Ajzen (1991) beschrijft de subjectieve normen als de beleving van sociale druk die de beslissing om bepaald gedrag te vertonen beïnvloed. Door bijvoorbeeld sterke subjectieve normen binnen een lerarenteam kan een leerkracht die staat voor meer inclusief onderwijs beïnvloed worden door de heersende negatieve opvattingen over inclusief onderwijs. De leerkracht zal zich aanpassen door angst voor kritiek of afwijzing van collega's. De derde variabele is de waargenomen gedragscontrole (Perceived Behavioral Control, ook wel self-efficacy genoemd), dit is de gedachte van de persoon over hoe makkelijk of moeilijk het uitvoeren van het gedrag zal zijn. Het is vergelijkbaar met de term 'competentiegevoel'. Competentiegevoel wordt ook wel vertaald naar 'self-efficacy', wat het vertrouwen is dat iemand heeft in zijn/haar eigen capaciteiten om het gedrag succesvol te vertonen (Wood & Bandura, 1989).

De TPB is veel gebruikt om gedragsintenties van leerkrachten te onderzoeken in het regulier onderwijs, hierdoor is bekend dat leerkrachten vaak een negatieve of neutrale houding hebben tegenover inclusief onderwijs (Kupers, et al., 2023). Deze houding is een voorspeller van hun gedragsintenties tegenover inclusievorderingen binnen hun klas/school. Ook MacFarlane en Marks Woolfsons (2013) stellen dat de houding van leerkrachten belemmerd kunnen zijn voor het bereiken van meer inclusie. Hoe positiever de attitudes, subjectieve normen en de waargenomen gedragscontrole zijn, des te sterker de intentie is om het gedrag te laten zien (Ahmmed, et al., 2014).

Hoewel er veelvuldig onderzoek is gedaan naar de TPB, zoals de meta-analyse van Ajzen (2011) over de reacties en reflecties op de TPB, is de theorie niet eerder gebruikt om de gedragsintentie rondom samenwerking tussen het speciaal en regulier onderwijs te voorspellen. Uit de meta-analyse blijkt dat de TPB zeer populair is, met de hoogste wetenschappelijke impactscore bij psychologen uit Amerika en Canada (Nosek, et al., 2010). Echter, blijkt uit onderzoek dat de TPB geen allesomvattend model is en andere variabelen, zoals achtergrondkenmerken, ook van invloed kunnen zijn op de gedragsintenties van onderwijspersoneel (Opoku, et al., 2020). Achtergrondkenmerken die van invloed blijken te zijn op de attitude tegenover inclusief onderwijs zijn geslacht en leeftijd. Waarbij vrouwelijke leerkrachten een positievere attitude blijken te hebben tegenover inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002) en oudere leerkrachten een meer negatieve attitude blijken te hebben tegenover inclusief onderwijs (Hwang & Evans, 2011). Daarnaast blijkt uit onderzoek van Ahmmed et al. (2014) dat leerkrachten met een hoog competentiegevoel bij het lesgeven aan kinderen met extra ondersteuningsbehoeften vaker een positieve mening hebben over inclusief onderwijs. Het competentiegevoel van een leerkracht kan beïnvloed worden door het aantal jaren werkervaring dat hij/zij heeft opgedaan. Iemand met veel werkervaring bezit meer capaciteiten/vaardigheden dan iemand die weinig tot geen werkervaring heeft (Bandura, 1994).

Gelet op de landelijke ontwikkelingen is het van belang meer zicht te krijgen op de gedragsintentie rondom samenwerking tussen het speciaal en regulier onderwijs, zodat het inzichtelijk wordt of de variabelen attitudes, subjectieve normen en waargenomen gedragscontrole hier een rol in spelen. Dit onderzoek wil daar in voorzien, en daarmee een bijdrage leveren aan een verdere stap richting inclusief onderwijs in Nederland. Om die verdere stap richting inclusief onderwijs te maken is het daarnaast van belang om zicht te krijgen op de huidige samenwerking tussen het regulier en speciaal onderwijs, om eventuele

bevorderende en belemmerende factoren, buiten de variabelen van de TPB om, te onderzoeken. De TPB stelt namelijk dat gedrag wordt voorspelt door de intentie die iemand heeft, terwijl er uit onderzoek van Webb en Sheeran (2006) blijkt dat er soms nog een kloof bestaat tussen de intentie en het uiteindelijke gedrag. Onderzoek naar bevorderende, belemmerende factoren en samenhang met achtergrondkenmerken maakt vervolg onderzoek mogelijk.

Het doel van dit onderzoek is om samenhang te onderzoeken tussen de gedragsintenties en de attitudes, subjectieve normen en gedragscontrole van het speciaal onderwijs (zie Figuur 1 voor een conceptueel model). De volgende hoofdvraag staat centraal:

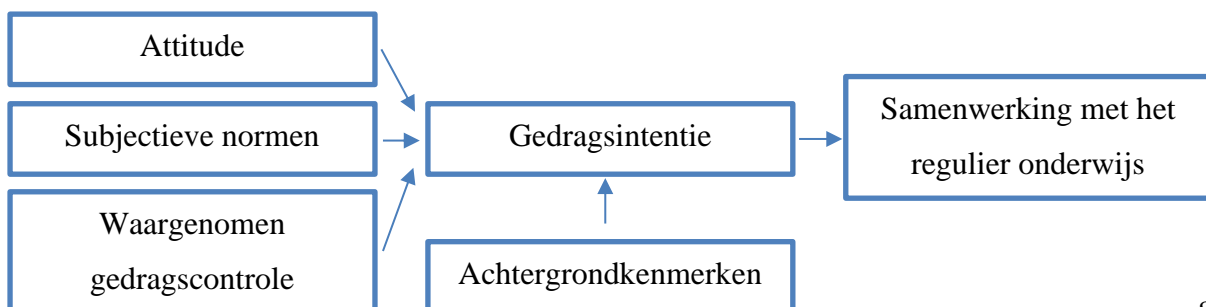
‘In hoeverre is de Theory of Planned Behavior een goed model om de gedragsintenties, voor expertise inzet en samenwerking met het regulier onderwijs, van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel in het speciaal onderwijs te voorspellen?’.

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er vier deelvragen opgesteld:

- Wat zijn de gedragsintenties van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om samen te werken met het regulier onderwijs?
- Hoe beïnvloeden de achtergrondkenmerken de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om samen te werken met het regulier onderwijs?
- Hoe beïnvloeden de attitudes, subjectieve normen, de waargenomen gedragscontrole en de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om samen te werken met het regulier onderwijs?
- Hoe ervaart het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs de huidige manier van samenwerking met het regulier onderwijs?

Figuur 1

Conceptueel model van het huidige onderzoek



Verwacht wordt, op basis van eerder onderzoek door Kupers, et al. (2023), dat de variabelen (attitude, subjectieve normen en waargenomen gedragscontrole) een sterke voorspellende waarde hebben op de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om te willen samenwerken met het regulier onderwijs. Er wordt verwacht dat een meer positieve attitude tegenover inclusief onderwijs ervoor zorgt dat men sneller geneigd is en een grotere intentie heeft om samen te werken (Kupers, et al., 2023; MacFarlane & Marks Woolfsons, 2013). Voor de subjectieve normen wordt verwacht dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden die het idee hebben dat anderen hun gedrag rondom samenwerking met het regulier en inzet voor inclusief onderwijs goed zouden keuren eerder geneigd zijn dit ook te doen (Kupers, et al., 2023). Tevens wordt verwacht, door onderzoek van Ahmmed et al. (2014) dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden met een groter competentiegevoel sneller geneigd zijn om de samenwerking met het regulier aan te gaan.

Naast de verwachte voorspellende waarde van de TPB op de gedragsintentie wordt, op basis van eerdere onderzoeken, een samenhang verwacht tussen de achtergrondkenmerken en de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om te willen samenwerken met het regulier onderwijs. Er wordt verwacht dat vrouwen en jonge leerkrachten een grotere intentie hebben om samen te werken met het regulier (Avramidis & Norwich, 2002; Hwang & Evans, 2011). Daarnaast wordt verwacht dat leerkrachten met meer werkervaring een grotere intentie hebben om samen te werken met het regulier (Bandura, 1994).

Methode

Design

Er is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Het onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland (RENN4), de Onderwijsspecialisten en Attendiz. Voor de uitvoer van het onderzoek heeft de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (EC-GMW) toestemming gegeven. De data die verzameld is, is gebruikt in verschillende deelstudies.

Respondenten

Er is een vragenlijst aangeboden bij medewerkers van RENN4 ($N = 715$) en daarnaast bij medewerkers van de Onderwijsspecialisten ($N = 2235$) en van Attendiz ($N = 200$). De vragenlijst is afgenomen via een online software, Qualtrics. Zowel onderwijsondersteunend en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs hebben de vragenlijst kunnen invullen. De onderwijsondersteunende personeelsleden bestaan uit: intern begeleiders, schoolmaatschappelijk begeleiders en gedragswetenschappers. Het inclusie criterium voor deelname aan het onderzoek was dat de respondent werkzaam moet zijn binnen de organisaties RENN4, de Onderwijsspecialisten en Attendiz als leerkracht, intern begeleider, schoolmaatschappelijk begeleider of gedragswetenschapper. Daarnaast moest de respondent de Nederlandse taal voldoende beheersen om de vragenlijst te kunnen invullen.

Procedure

Alle onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden van het RENN4 werden via een informatiemail en intranet benaderd om mee te doen aan dit onderzoek. Daarnaast is de informatiemail verstuurd naar de Onderwijsspecialisten en Attendiz, zij hebben instructie gekregen voor het afnemen van de vragenlijsten onder hun medewerkers. In de informatiemail is het onderzoek uitgelegd en is de link naar de vragenlijst toegevoegd. In de tweede week van maart 2024 is de vragenlijst uitgezet. De respondenten hebben voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst informatie ontvangen over het doel, de aard en de mogelijke gevolgen van het onderzoek. Daarna konden ze aangeven of ze akkoord gingen met deelname aan het onderzoek en startte de vragenlijst. De afname van de vragenlijst heeft per persoon ongeveer 20 minuten in beslag genomen.

Instrument

De vragenlijst bestaat uit verschillende onderdelen. De onafhankelijke en afhankelijke variabelen worden in Tabel 1 weergegeven. Aan het begin van de vragenlijst zijn de volgende demografische kenmerken gevraagd: geslacht, leeftijd en aantal jaren werkervaring. Aan het einde van de vragenlijst zijn een aantal openvragen gesteld. Hierin kon toegelicht worden hoe de huidige samenwerking is en hoe scholen beter kunnen bijdragen aan het bevorderen van het realiseren van inclusief onderwijs. De antwoorden op deze openvragen zijn geclusterd en weergegeven in staafdiagrammen.

Tabel 1

Samenvattend overzicht van de variabelen van het onderzoek.

Schaal	N	Aantal items	Voorbeeld van een item	Betrouwbaarheid	Gebaseerd op
<i>Afhankelijke variabele</i>					
Gedragsintenties	589	5	Ik ben bereid om collega's aan te moedigen om onze leerlingen deel te laten nemen aan het regulier onderwijs.	.922	TEIP (Park et al, 2014).
<i>Onafhankelijke variabelen Theory of Planned Behavior</i>					
Attitudes	561	5	Ik vind dat de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs goed is voor alle leerlingen, ongeacht de ondersteuningsbehoefte.	.811	MATIES (Mahat, 2008).
	466	4	Ik raak gefrustreerd als onze leerlingen de kans niet krijgen om onderwijs te volgen binnen het regulier onderwijs.	.712	
Waargenomen gedragscontrole	528	13	Ik heb er vertrouwen in dat ik collega's kan ondersteunen in het omgaan met externaliserende gedragsproblemen van leerlingen.	.917	TEIP
Subjectieve normen	507	9	Mijn leidinggevende vindt het belangrijk dat onze school kennis en ervaring over onze leerlingen deelt met het regulier onderwijs.	.915	TEIP
Totaal TEIP	507	27		.942	
Totaal MATIES	464	9		.797	

Analyse

Voor het uitvoeren van de analyses is gebruik gemaakt van SPSS. Allereerst is er verkenning geweest middels descriptieve statistiek (deelvraag 1).

Vervolgens is er een verkenning geweest van de correlaties tussen de verschillende variabelen. Waarna de afhankelijke (gedragsintenties), de drie onafhankelijke variabelen (de attitudes, subjectieve normen en de waargenomen gedragscontrole) en de achtergrondkenmerken onderzocht zijn op samenhang doormiddel van een meervoudige regressieanalyse (deelvraag 2 en 3). Er is een step-wise regressieanalyse uitgevoerd om na te gaan welk van de onafhankelijke variabelen de beste voorspelling laat zien op de afhankelijke variabele. Voor het uitvoeren van een regressieanalyse zijn er tests uitgevoerd om de bijhorende assumpties te controleren. Er is gecontroleerd of er voldaan is aan de volgende voorwaardes: onafhankelijke observaties, lineair verband, homoscedasticiteit en normaliteit. Bij het schenden van één of meer assumpties moeten de resultaten van de analyse met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Tot slot is er middels descriptieve statistiek onderzocht hoe de huidige manier van samenwerking met het regulier onderwijs wordt ervaren (deelvraag 4).

Resultaten

In totaal hebben 477 respondenten de vragenlijst volledig afgerond (waarvan 79% vrouwen). Van de respondenten is 20% jonger dan 35 jaar, 18% is tussen de 35 en 40 jaar, 16% tussen de 40 en 44 jaar en 15% tussen de 45 en 50 jaar. De grootste groep van ruim 30% is ouder dan 50 jaar. Het aantal jaren werkervaring in het regulier onderwijs ligt laag. Meer dan de helft (65%) van de respondenten heeft minder dan drie jaar ervaring in het regulier, waarvan 35% geen ervaring heeft in het regulier onderwijs. In het speciaal onderwijs ligt het aantal jaren werkervaring over het algemeen hoger. Ruim 60% heeft meer dan vijf jaar werkervaring in het speciaal onderwijs.

Modelassumpties

Er is gecontroleerd of er voldaan is aan de assumpties, voor een uitgebreide beschrijving zie Bijlage A. De assumpties van onafhankelijke observaties, lineairiteit en normaliteit worden aangenomen. De voorwaarde van homoscedasticiteit lijkt lichtelijk geschonden.

Gedragsintenties

Over het algemeen zijn de gedragsintenties van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel tegenover het samenwerken met het regulier onderwijs neutraal ($M = 3.93$, $s = .90$), zie Tabel 2. Ditzelfde geldt voor de andere variabelen van de TPB, ook daarin zijn de respondenten neutraal. De gemiddelde gedragsintentie om samen te werken met het regulier onderwijs ligt hoger dan de gemiddelde attitude, waargenomen gedragscontrole en de subjectieve normen.

Tabel 2

Overzicht van de descriptieve statistiek van de gemeten variabelen.

Variabele	Gemiddelde (<i>M</i>)	Standaarddeviatie (<i>SD</i>)
Gedragsintenties	3.93	.90
Attitudes	3.08	.65
Waargenomen gedragscontrole	3.69	.61
Subjectieve normen	3.75	.66

Samenhang van de variabelen binnen de TPB

In de verkenning van de correlaties tussen de verschillende variabelen van de TPB is te zien dat de waargenomen gedragscontrole het sterkst correleert met de gedragsintenties ($r = .51, p < .01$), zie Tabel 3. Minder sterk, maar ook positief en significant zijn de correlaties van de attitudes en de subjectieve normen met de gedragsintenties ($r = .35, p < .01$ en $r = .42, p < .01$). Tussen de achtergrond variabelen leeftijd, geslacht en aantal jaren werkervaring en de gedragsintenties is geen significante relatie gevonden. Deze variabelen zijn daarom niet meegenomen in de uiteindelijke analyses.

Tabel 3

Correlaties tussen de variabelen.

	Gedragsintentie	Attitude	Waargenomen gedragscontrole	Subjectieve normen
Gedragsintenties	1	.35*	.51*	.42*
Attitudes		1	.38*	.38*
Waargenomen gedragscontrole			1	.53*
Subjectieve normen				1

*Significante correlatie bij $p < .001$

Voorafgaand aan de regressieanalyse is er een step-wise regressie analyse uitgevoerd. Geen van de variabelen is uitgesloten voor de verdere analyse.

De regressieanalyse met daarin de variabelen van de TPB laat een positief en significant model zien, zie Tabel 4 ($F(3) = 65.43, p < .01$). Uit het model blijkt dat de waargenomen gedragscontrole de sterkste voorspeller is van de gedragsintentie. Het model verklaart 34% van de variantie.

Tabel 4

Overzicht van de regressie analyses TPB.*

	B	SE	β	t	Sig.
(Constant)	.47	.26		1.83	.07
Subjectieve normen	.21	.07	.16	2.98	.003
Attitude	.26	.06	.20	4.25	<.001
Waargenomen gedragscontrole	.51	.08	.36	6.80	<.001

*Adjusted $R^2 = .34$

Huidige samenwerking met het regulier onderwijs

Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel is gevraagd om zijn/haar mening te geven over inclusief onderwijs en de samenwerking met het regulier onderwijs. Hierdoor is een beeld verkregen over de huidige samenwerking en de ervaringen hiermee.

Allereerst is het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel gevraagd naar hun eigen ervaring in de samenwerking met het regulier onderwijs. Ruim een derde van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel (37%) heeft aangegeven nooit samen te werken met het regulier onderwijs. Zo'n 44.5% heeft aangegeven soms samen te werken en slechts 18.5% werkt regelmatig samen met het regulier onderwijs. Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel dat soms of regelmatig samenwerkt met het regulier onderwijs is gevraagd hoe vaak zij hun kennis en ervaring delen. Bijna de helft (46.5%) deelt soms zijn eigen kennis en ervaring, bijna 40% deelt dit nooit en 14% regelmatig. Aansluitend is hen gevraagd naar de tevredenheid over hun eigen inzet in het delen van deze kennis en ervaring. Hieruit blijkt dat het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel over het algemeen niet tevreden is ($M = 4.6$, op de schaal van 1 tot 10 en $s = 2.34$). Daarnaast is het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel gevraagd naar terugplaatsingen van leerlingen in het regulier onderwijs. Ruim de helft (52.5%) geeft aan dat het nooit voorkomt dat een leerling uit zijn of haar klas wordt teruggeplaatst naar het regulier onderwijs. Op het moment dat dit wel gebeurt geeft ruim een derde aan dat er nooit contact is met het regulier na een terugplaatsing (35.5%). De tevredenheid over het contact na een terugplaatsing is neutraal ($M = 5.1$, $s = 2.20$).

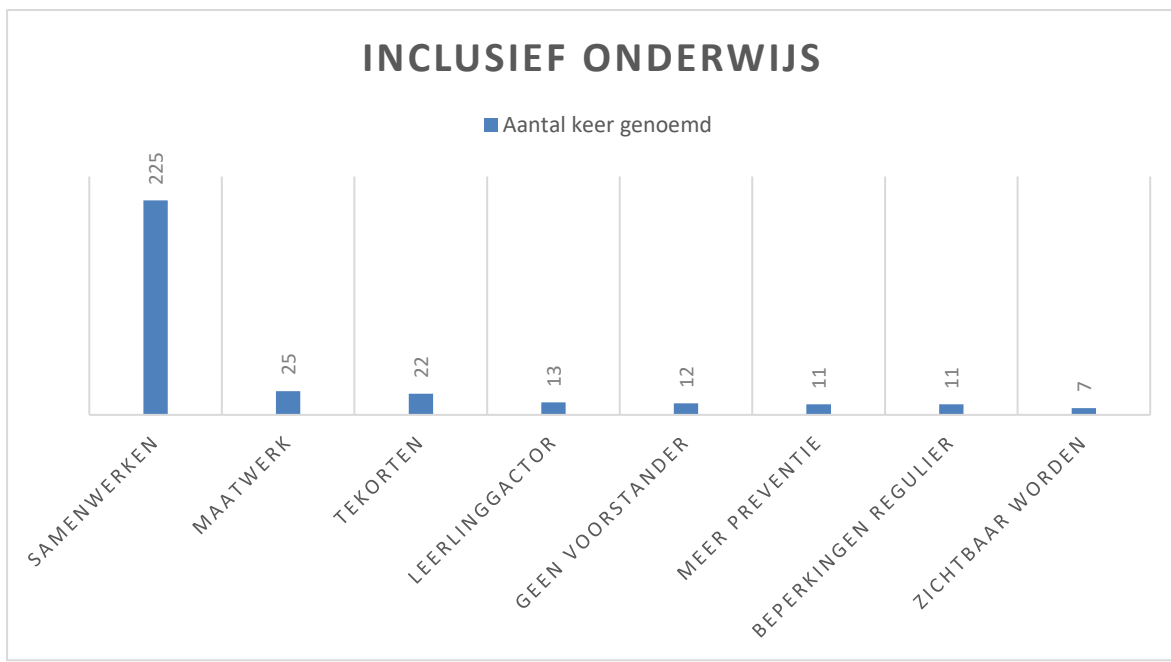
Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel is gevraagd naar hun tevredenheid over hun school ten opzichte van het delen van kennis en ervaring, de begeleiding in het regulier onderwijs en de terugplaatsing in het regulier. Over het algemeen is het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel niet tevreden over de samenwerking van hun school met het regulier onderwijs (resp. $M = 4.7$ en $s = 2.27$, $M = 4.4$ en $s = 2.37$, $M = 4.6$ en $s = 2.38$).

Middels openvragen heeft het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel meer toelichting kunnen geven over het bereiken van inclusief onderwijs en de huidige samenwerking met het regulier onderwijs. Ze hebben toe kunnen lichten hoe hun eigen school beter kan bijdragen aan het bevorderen van het realiseren van inclusief onderwijs. De antwoorden op deze open vraag zijn geclusterd en worden weergegeven in Figuur 2. Hieruit blijkt dat samenwerken het vaakst wordt genoemd ($N = 225$), hieronder wordt bijvoorbeeld

verstaan dat er kennis gedeeld moet worden van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs. Daarnaast zijn er onder andere beperkingen in het regulier onderwijs genoemd ($N = 11$), een voorbeeld is handelingsverlegenheid. En tekorten ($N = 22$), bijvoorbeeld in tijd en/of financiën.

Figuur 2

Toelichting van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel op welke manier hun school kan bijdragen aan het bereiken van meer inclusief onderwijs.

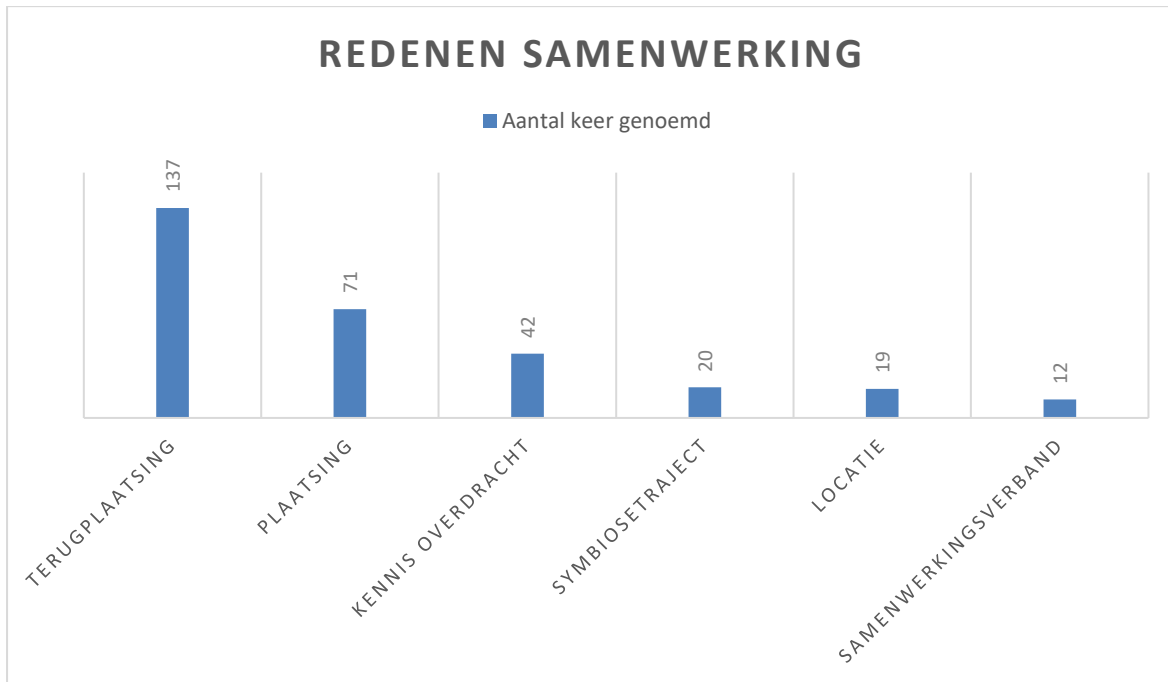


Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel is gevraagd om welke redenen zij wel of niet samenwerken met het regulier onderwijs. Er zijn verschillen redenen waarom er wel samenwerking is, zie Figuur 3. De grootste groep geeft aan samen te werken vanwege een terugplaatsing/uitstroming van een leerling naar het regulier onderwijs ($N = 137$). Daarnaast is er volgens het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel contact doordat leerlingen bij hen in het speciaal onderwijs worden geplaatst ($N = 71$). Tevens komt het regelmatig voor dat er een samenwerking is in verband met kennis overdracht ($N = 42$) en/of een symbiosetraject ($N = 20$). Het swv wordt genoemd ($N = 12$), omdat het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel hier nauw bij betrokken is, een vraag krijgt vanuit het swv en/of overleggen voert. Een aantal van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel geeft aan dat er samenwerking is doordat ze gewoonweg onder één dak zitten met het regulier

onderwijs of er vlak naast zitten ($N = 19$).

Figuur 3

Gegeven redenen tot samenwerking met het regulier onderwijs.

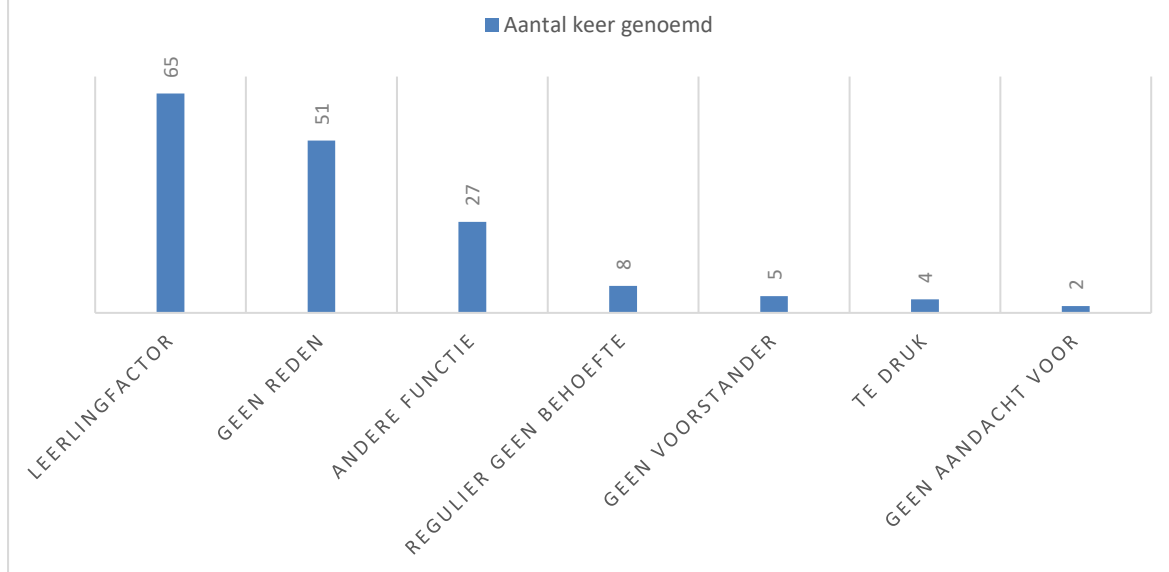


Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel geeft om verschillende redenen aan waarom er nooit samenwerking is, zie Figuur 4. De reden die het vaakst gegeven wordt, is dat de leerlingen niet in aanmerking komen voor het regulier onderwijs ($N = 65$). Daarnaast is er een grote groep die gewoonweg geen reden heeft om samen te werken ($N = 51$), er is geen aanleiding toe. Tevens is er een redelijk grote groep die heeft aangegeven dat het contact met het regulier onderwijs niet via hen verloopt, omdat het niet tot hun functie behoort ($N = 27$).

Figuur 4

Gegeven redenen tot geen samenwerking met het regulier onderwijs.

AANTAL KEER GENOEMD



Conclusie en discussie

Conclusie

Dit onderzoek had als doel om 1) te onderzoeken of de Theory of Planned Behavior (TPB) een goed model is om de gedragsintenties, voor samenwerking met het regulier onderwijs, in het speciaal onderwijs te voorspellen en 2) na te gaan hoe de huidige manier van samenwerking met het regulier onderwijs door het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs wordt ervaren. De resultaten van het onderzoek laten zien dat de TPB een goed model is dat de gedragsintenties voorspelt. Alle drie de variabelen uit de TPB (de attitude, waargenomen gedragscontrole en de subjectieve normen) laten een significante relatie zien met de gedragsintentie. De waargenomen gedragscontrole blijkt de sterkste voorspeller. Dat wil zeggen dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden met een groter competentiegevoel sneller geneigd zijn om de samenwerking met het regulier aan te gaan. De achtergrondkenmerken blijken geen rol te spelen in het voorspellen van de gedragsintenties.

De resultaten van de huidige manier van samenwerking met het regulier onderwijs laten zien dat er nog weinig tot geen samenwerking plaatsvindt tussen het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs. De grootste reden om samen te werken met het regulier onderwijs is een (terug)plaatsing van een leerling. De grootste redenen waarom er nog geen samenwerking plaatsvindt is doordat de leerlingen van het speciaal onderwijs niet in aanmerking komen voor het regulier onderwijs en er gewoonweg geen reden lijkt te zijn voor samenwerking volgens het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel. Echter, het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel geeft wel aan dat samenwerking met het regulier onderwijs nodig is in het bevorderen van het realiseren van inclusief onderwijs.

Discussie

Gedrag kan bereikt worden door de gedragsintentie die iemand heeft (Ajzen, 1991). Oftewel intersectorale samenwerking kan bereikt worden door de gedragsintentie die iemand heeft om te willen samenwerken. In dit onderzoek is de focus gelegd op de drie variabelen van de TPB en in hoeverre zij van invloed zijn op de gedragsintenties van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs. Waarbij gezocht is naar een antwoord op de hoofdvraag: 'In hoeverre is de Theory of Planned Behavior een goed model om de gedragsintenties, voor expertise inzet en samenwerking met het regulier

onderwijs, van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel in het speciaal onderwijs te voorspellen?'. Het huidige onderzoek laat zien dat de TPB een goed model is om de gedragsintenties te voorspellen. Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er een aantal deelvragen opgesteld.

De eerste deelvraag is ingegaan op de gedragsintenties van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om samen te werken met het regulier onderwijs. Uit de resultaten is gebleken dat de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel tegenover het samenwerken met het regulier onderwijs over het algemeen neutraal is. Dit betekent dat het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel geen uitgesproken positieve of negatieve houding heeft tegenover een samenwerking met het regulier onderwijs. Dat er geen positieve houding is kan mogelijk te maken hebben met organisatorische uitdagingen en/of een gebrek aan middelen, zoals tijd en geld. Daarnaast kan het zijn dat er te weinig informatie, bewezen effectiviteit en ondersteuning is.

De tweede deelvraag is ingegaan op achtergrondkenmerken, namelijk het geslacht, de leeftijd en het aantal jaren werkervaring van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel. Uit de resultaten is gebleken dat er geen significant verband is tussen deze variabelen en de gedragsintentie. Verschil in geslacht blijkt dus niet samen te hangen met de gedragsintentie. Dit komt overeen met anderen onderzoeken, zoals het onderzoek van Leonard en Smyth (2022). Echter, verwacht werd dat vrouwen een positievere attitude hadden tegenover inclusief onderwijs, dit blijkt namelijk uit onderzoeken van Avramidis en Norwich (2002) en Alghazo en Naggari Gaad (2004). De verschillende uitkomsten in deze onderzoeken kunnen mogelijk verklaard worden door een vertekende steekproef, waarbij er bijvoorbeeld meer vrouwen dan mannen deelnemen. Het aantal vrouwen in het huidige onderzoek lag hoger dan het aantal mannen, waardoor de steekproef mogelijk minder representatief is. Daarnaast blijkt het verschil in leeftijd niet samen te hangen met de gedragsintentie, ondanks de verwachting dat jongere leerkrachten positiever tegenover inclusief onderwijs staan. Ook hier zijn er verschillende uitkomsten in onderzoeken. Het onderzoek van Avramidis en Norwich (2002) geeft aan dat er geen verband is tussen leeftijd en attitude tegenover inclusief onderwijs, vergelijkbaar met het huidige onderzoek. Terwijl het onderzoek van Hwang en Evans (2011) wel aangeeft dat er een verband is. Een mogelijke verklaring is dat de ervaringen van leerkrachten niet altijd leeftijdsgebonden zijn. Jongere leerkrachten hebben bijvoorbeeld onlangs een opleiding/training gevolgd, terwijl oudere leerkrachten meer praktijkervaring hebben. De grote verschillen in ervaring kunnen de

leeftijd neutraliseren. Het laatste achtergrondkenmerk is het aantal jaren werkervaring, waarbij werd verwacht dat leerkrachten met meer werkervaring een grotere intentie hebben om samen te werken met het regulier (Bandura, 1994). Huidig onderzoek laat zien dat het aantal jaren werkervaring in het regulier onderwijs en/of in het speciaal onderwijs niet van invloed is op de gedragsintentie om samen te werken met het regulier onderwijs, dit is ook terug te zien in het onderzoek van Leyser en Tappendorf (2001). Echter, de invloed van werkervaring is wel te zien in onderzoek van Bhatnagar en Das (2001) of onderzoek van Alghazo en Naggari (2004), waarbij leerkrachten met weinig werkervaring positiever staan tegenover inclusief onderwijs. In de meeste onderzoeken komt een significant verband naar voren tussen werkervaring en de attitude en waargenomen gedragscontrole. Dit verschil is mogelijk te verklaren door de context waarin het huidige onderzoek is uitgevoerd, contexten kunnen variëren en daarmee de resultaten beïnvloeden. Tevens is het aantal jaren werkervaring mogelijk niet de factor die bepaald hoe iemand tegenover inclusief onderwijs staat, maar spelen professionele ontwikkeling, de kwaliteit van de opleiding en de ondersteuning binnen de school een grotere rol volgens onderzoek van Monsen et al. (2014).

De derde deelvraag is ingegaan op de drie variabelen van de TPB en in hoeverre deze de gedragsintentie van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs om samen te werken met het regulier onderwijs beïnvloeden. De belangrijkste variabele lijkt de waargenomen gedragscontrole te zijn. Dit betekent dat het eigen competentiegevoel van ondersteunend- en onderwijsgevend personeel van belang is om inclusief onderwijs te kunnen en willen realiseren. Dit is in de lijn met de verwachtingen voorafgaand aan het onderzoek. Waarbij verwacht werd dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden met een groter competentiegevoel sneller geneigd zijn om de samenwerking met het regulier aan te gaan (Ahmed et al., 2014). De significante relatie van de overige variabelen komt ook overeen met de verwachtingen voorafgaand aan het onderzoek. Er werd verwacht dat een meer positieve attitude tegenover inclusief onderwijs ervoor zorgt dat men een grotere intentie heeft om samen te werken (Kupers, et al., 2023; MacFarlane & Marks Woolfson, 2013) en dat onderwijsondersteunende en onderwijsgevende personeelsleden die het idee hebben dat anderen hun gedrag rondom samenwerking met het regulier onderwijs goed zouden keuren eerder geneigd zijn dit ook te doen (Kupers, et al., 2023).

De vierde deelvraag is ingegaan op ervaringen van het ondersteunend- en

onderwijsgevend personeel van het speciaal onderwijs ten opzichte van de huidige manier van samenwerking met het regulier onderwijs. Huidig onderzoek laat zien dat er nog weinig samenwerking plaatsvindt, terwijl uit de resultaten blijkt dat het grote deel van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel vindt dat samenwerking met het regulier bijdraagt aan het bevorderen van het realiseren van inclusief onderwijs. Ook vanuit de literatuur blijkt een samenwerking van belang, zodat kennis gedeeld kan worden (Wiersma, 2023; de Boer, 2020). Tevens blijkt uit de resultaten dat het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel over het algemeen niet tevreden is over de huidige manier van samenwerken met het regulier onderwijs binnen hun school. Er is voornamelijk geen samenwerking, omdat de leerlingen van het speciaal onderwijs niet in aanmerking komen voor het regulier onderwijs. Daarnaast blijkt er vaak gewoonweg geen reden te zijn voor samenwerking. Wanneer er wel samenwerking is, vindt dit voornamelijk plaats bij een (terug)plaatsing van een leerling in het regulier of speciaal onderwijs. Vanuit de *Wet op het primair onderwijs* (2022, Artikel 8, lid 6) wordt getracht dat het speciaal onderwijs zoveel mogelijk moet streven naar het (terug)plaatsen van leerlingen in het regulier onderwijs. Echter, de Inspectie van het Onderwijs (2022) geeft aan dat het aantal terugplaatsingen zeer beperkt is. Om een terugplaatsing van het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs succesvol te maken zijn zowel leerling kenmerken als omgevingsfactoren van belang volgens de Kennisrotonde (2023). Een leerling kenmerk is bijvoorbeeld de leeftijd of de motivatie van de leerling. Omgevingsfactoren die van belang zijn, zijn onder andere ouderbetrokkenheid, een inclusieve schoolcultuur en de attitude van de leerkracht. Tot slot blijkt de communicatie tussen de scholen van cruciaal belang (Frederickson et al., 2004; Reitsma et al., 2013). Deze communicatie moet bestaan uit een goede overdracht van de school van herkomst en goede ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs (Sontag et al., 2012; Thomas, 2015). Volgens Jenkins en Miller (1995) kan het helpend zijn om een samenwerkingscontract op te stellen met afspraken over deze terugplaatsingen in het regulier onderwijs.

Beperkingen en implicaties

Er zijn ook een aantal minder sterke kanten aan het huidige onderzoek. De eerste beperking is dat de TPB ervanuit gaat dat gedrag wordt bepaald door de drie rationele variabelen. Echter, de gedragsintentie zegt uiteindelijk niets iets over het daadwerkelijke gedrag. Terwijl het daadwerkelijke gedrag wel nodig is, uit de resultaten is namelijk gebleken dat er nog weinig samenwerking plaatsvindt. Mogelijk zijn er, naast de drie rationele

variabelen, ook irrationele factoren die van invloed zijn op iemands daadwerkelijke gedrag. Gedrag wordt, volgens onderzoek van Metcalfe en Mischel (1999), ook beïnvloed door de factoren als emoties, gewoontes en eerdere ervaringen van mensen. Dit betekent dat leerkrachten mogelijk positiever zijn, omdat ze nog geen eerdere ervaringen hebben opgedaan met samenwerking. Of dat leerkrachten juist negatiever zijn door eerdere ervaringen. De verklaring van gedrag wordt dus niet volledig gedekt door dit model, het huidige onderzoek schiet hierin tekort.

Een tweede beperking van het onderzoek is de beperking in de meting (McKenna, et al., 2018). De resultaten van het onderzoek zijn gemeten middels zelfrapportage van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel. Het meten van eigen gedrag kan lastig zijn, door bijvoorbeeld sociale wenselijkheid (response bias), geheugenfouten, zelfverheerlijking en/of andere factoren die van invloed zijn op het onnauwkeurig rapporteren van het eigen gedrag. Dit kan de voorspellende waarde van de TPB beïnvloeden en mogelijke vertekeningen geven. De invloed van deze beperking is geminimaliseerd, doordat respondenten de vragenlijst anoniem hebben ingevuld en door het gebruik van controle- en openvragen.

Een derde beperking zit in de methode van het onderzoek. Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel is benaderd via mail en kon vrijwillige deelnemen aan het onderzoek, hierdoor is er kans op een steekproefvertekening (sampling bias) (Bethlehem, 2010). Om de representativiteit van dit onderzoek te vergroten is gekozen om respondenten te werven in samenwerking met meerdere organisaties en gebruik te maken van een combinatie tussen kwalitatieve en kwantitatieve data verzameling. Hierdoor werden mogelijke biases sneller geïdentificeerd en konden deze gecorrigeerd worden. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden om tevens rekening te houden met de non-respons bias en het inzetten van follow-up acties om de steekproefomvang te vergroten.

Aanbevelingen

Dit onderzoek laat zien dat een groter competentiegevoel, een meer positieve attitude en het idee dat de leidinggevende inclusiepraktijken goedkeurt ons dichterbij een samenwerking tussen de onderwijssettingen brengt. Dit is ook de ambitie in de route naar inclusiever onderwijs (Wiersma, 2023). Het blijkt dat competentiegevoel de grootste voorspeller is. Scholen en onderwijsorganisaties wordt daarom aanbevolen om onderzoek te doen naar het competentiegevoel van haar werknemers in het bijdragen aan meer inclusief

onderwijs, om hier eventuele acties op in te zetten, zoals een training of cursus. Een training of cursus kan zich richten op het verbeteren van kennis en vaardigheden van leerkrachten omtrent verschillende aspecten van inclusief onderwijs, zodat het competentiegevoel wordt vergroot. Uit een literatuurstudie van De Boer et al. (2011) is gebleken dat het volgen van een training over inclusief onderwijs een positief effect heeft op inclusieve onderwijspraktijken. Dit komt overeen met een literatuurstudie van Avramidis en Norwich (2002). Op het moment dat het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel meer kennis en vaardigheden heeft zal mogelijk het vertrouwen is in zijn/haar eigen capaciteiten om een samenwerking aan te gaan met het regulier onderwijs vergrootten.

Het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel heeft geen uitgesproken positieve of negatieve houding tegenover een samenwerking met het regulier onderwijs. Er blijkt wel behoefte te zijn aan een samenwerking. Naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek wordt geadviseerd om binnen de eigen school en het samenwerkingsverband te onderzoeken op welke manier er vaker kennis gedeeld kan worden. Tevens wordt geadviseerd om binnen de eigen school te kijken hoe iemands functie in relatie staat tot het samenwerken met het regulier onderwijs. Aangezien uit dit onderzoek blijkt dat samenwerking met het regulier onderwijs in veel gevallen niet tot de functie van het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel behoort.

Daarnaast laten de resultaten van huidig onderzoek zien dat er vaak gewoonweg geen reden lijkt te zijn voor samenwerking met het regulier onderwijs volgens het ondersteunend- en onderwijsgevend personeel. Echter, de route naar inclusiever onderwijs stelt dat de kennis van het speciaal onderwijs breder ingezet moet worden binnen het regulier onderwijs (Rijksoverheid, 2023). Voor een verdere ontwikkeling naar inclusief onderwijs is er dus voldoende reden voor een samenwerking tussen de onderwijssettingen. Scholen en onderwijsorganisaties wordt daarom aanbevolen om te onderzoeken waarom men geen aanleiding ziet tot samenwerking. Vervolgens wordt geadviseerd om inclusief onderwijs als speerpunt aan te nemen binnen de school of onderwijsorganisatie en om in te zetten op het verstrekken van informatie over de voordelen en mogelijkheden van een samenwerking met het regulier onderwijs. Uiteindelijk is het belangrijk om als organisatie in te zetten op het bieden van ondersteuning in de praktische uitdagingen, zoals bijvoorbeeld communicatie problemen, tijdsdruk en een gebrek aan middelen.

Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan naar de bewezen effectiviteit van samenwerking tussen het regulier en speciaal onderwijs. Vanuit andere

samenwerkingsvormen is bekend wat bevorderend en/of belemmerd werkt, zoals de literatuurstudie van Smeets en Van Veen (2018). Die stellen dat de volgende elementen werken in een samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en de jeugdhulp: een gedeelde visie en aanpak, duidelijkheid over de rollen, gezamenlijke professionalisering, voldoende communicatie/overleg, vertrouwen in elkaar, evaluaties, voortbouwen/aansluiten bij bestaande samenwerkingen en heldere praktische randvoorwaarden. Ook Chantathai et al. (2015) benoemd het belang van een gezamenlijke visie in de samenwerking, waarin het belangrijk is om gezamenlijke doelen van de samenwerking op te stellen. Devecchie en Rouse (2010) benoemen respect, benaderbaarheid, kennis, professionaliteit, autonomie, eigen initiatief en bekwaamheid als bevorderende factoren in de intersectorale samenwerking. Er wordt geadviseerd om rekening te houden met de bevorderende factoren wanneer een samenwerking tussen het speciaal en regulier onderwijs wordt aangegaan. Tevens wil bewezen effectiviteit ertoe leiden dat er sneller een samenwerking aangegaan wordt tussen het regulier en speciaal onderwijs in de toekomst. Het advies is dan ook om eventueel vervolgonderzoek hierop te richten.

Literatuurlijst

- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society, 29*(2), 317-331. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior: Organizational Behavior and Human Decision Processes, *50*, 179–211.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health, 26*(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the united arab emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education, 31*(2), 94–99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Armitage, C. J., & M. Conner. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and 'perceived control. *British Journal of Social Psychology, 38*(1), 35-54. <https://doi.org/10.1348/014466699164022>
- Armitage, C. J., & M. Conner. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: a Meta-Analytic Review. *British Journal of Social Psychology, 40*(4), 471–499.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes Towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. *Media effects: Advances in theory and research, 61-90*.
- Berliner, D.C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science Technology & Society, 24*(3), 200-212.
- Bethlehem, J. (2010). Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review, 78*(2), 161-188. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- BMC. (2023). Expertisefunctie gespecialiseerd onderwijs: Een verkenning naar de eigenheid en gezamenlijkheid van de invulling van de expertisefunctie. Geraadpleegd op 10 oktober 2023, van <https://gespecialiseerdonderwijs.nl/wp-content/uploads/2023/11/Eindrapport-expertisefunctie-GO-juni-2023.pdf>
- Chantathai, P., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015) Development of Effective Teacher Program: Teamwork Building Program for Thailand's Municipal Schools. *International*

- Education Studies*, 8(9), 138-147. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n9p138>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A. (2020). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: *Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Rijksuniversiteit Groningen
- De Boer, A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Sectorrapport speciaal onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Nr. 60). Rijksuniversiteit Groningen.
- Devecchie, C., & Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration. *Support for Learning*, 10
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1628337>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Hardeman, W., Johnston, M., Johnston, D.W., Bonetti, D., Wareham, N.J., & Kinmonth, A.L. (2002) Application of the theory of planned behaviour in behaviour change interventions: a systematic review. *Psychology and Health*, 17(2), 123-158. <https://doi.org/10.1080/08870440290013644a>
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes Towards Inclusion: Gaps between Belief and Practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Deelrapport: De Staat van het primair onderwijs 2022*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jenkins, S. M., & Miller, A. (1995). The Re-integration of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties from Special Schools and Units into Mainstream Schools. *Educational Psychology in Practice*, 11(2), 45-52.
- Kaspers, F. (2022). Wat is een samenwerkingsverband passend onderwijs (SWV)?
Geraadpleegd op 3 januari 2024, van

- <https://www.onderwijsconsument.nl/samenwerkingsverband-passend-onderwijs/>
Kennisrotonde. (2023). *Welke factoren bevorderen de plaatsing van leerlingen uit het speciaal onderwijs in het (speciaal) basisonderwijs?* Geraadpleegd op 3 mei 2024, van https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-1621_update_2024.pdf
- Kupers, E., De Boer, A., Bakker, A., De Jong, F., & Minnaert, A. (2023). Explaining teachers' behavioural intentions towards differentiated instruction for inclusion: using the theory of planned behavior and the self-determination theory, *European Journal of Special Needs Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2023.2263717>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). Evaluatie passend onderwijs. Drukkerij De Bink bv
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Leysen, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- MacFarlane, K., & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92
- McKenna, H., Treanor, C., O'Reilly, D., & Donnelly, M. (2018). Evaluation of the psychometric properties of self-reported measures of alcohol consumption: a COSMIN systematic review. *Subst Abuse Treat Prec Policy*, 12(6). <https://doi.org/10.1186/s13011-018-0143-8>
- Merrigan, C., & Senior, J. (2023). Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system? *Irish Educational Studies*, 42(2), 275-291. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563>
- Metcalfe, J., & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: dynamics of willpower. *Psychological review*, 106(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.3>

- Mihajlovic, C. (2020). Special educators' perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97.
<http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020060179>
- Monsen, J.J., Ewing, D.L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Res*, 17, 113–126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- NJI. (z.d.). *Wat speelt er rond inclusiever onderwijs?*. Geraadpleegd op 5 januari 2024, van <https://www.nji.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdhulp/wat-speelt-er-rond-inclusiever-onderwijs#naar-inclusiever-onderwijs>
- NJI. (z.d.). *Wet passend onderwijs*. Geraadpleegd op 5 januari 2024, van <https://www.nji.nl/impact-maken-met-jeugdbeleid/wet-passend-onderwijs>
- Nosek, B.A., Graham, J., Lindner, N.M., Kesebir, S., Hawkins, C.B., Hahn, C., & Tenney, E.R. (2010). Cumulative and career-stage citation impact of social-personality psychology programs and their members. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1283 – 1300. <https://doi.org/10.1177/0146167210378111>
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad
- Opoku, M., Cuskelly, M., Pedersen, S.J., & Rayner, C.S. (2021). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>
- Park, M. Dimitrov, D.M., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2-12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Reitsma, M., Sontag, L., Schipper, A., & de Wit, C. (2013). *Van speciaal naar regulier onderwijs: een vragenlijstonderzoek naar de praktijkervaringen van scholen met de terugplaatsing van leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs cluster 4 naar regulier onderwijs*.
- Rijksoverheid. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Geraadpleegd op 6 januari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend->

onderwijs

- Rijksoverheid. (2021). *Leerlingen toelaten tot het speciaal onderwijs*. Geraadpleegd op 6 januari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/wetten-en-regelingen/productbeschrijvingen/toelating-leerling-tot-het-speciaal-onderwijs>
- Rijksoverheid (2023). *Contouren werkagenda route naar inclusief onderwijs*. Geraadpleegd op 6 januari, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9e1bccf1789a572a01fc5662f71a46577213e9b9/pdf>
- RvEC. (z.d.). *Eduwiek: voor ieder kind*. Geraadpleegd op 17 maart 2024 via, <https://rvec.nl/2022/01/13/eduwiek-voor-ieder-kind/>
- Samen naar School. (2024). *Wat is samen naar school?* Geraadpleegd op 17 maart 2024, via <https://www.samennaarschool.nl/wat-is-samen-naar-school/>
- Smeets, E., & Van Veen, D. (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. KBA Nijmegen
- Sontag, L., Reitsma, M., & Schipper, A. (2012). Van speciaal naar regulier onderwijs: *Kenmerken van succesvolle plaatsing van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs*.
- Thomas, D. (2015). Factors affecting successful reintegration. *Educational studies*, 41(1–2), 188–208.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Ministerio de Educación y Ciencia
- UNCRPD. (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- VO-Raad. (z.d.). *Passend onderwijs & inclusiever onderwijs*. geraadpleegd op 13 januari 2024, van <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/passend-onderwijs-inclusiever-onderwijs/wat-speelt-er>
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 132(2), 249–268. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.249>
- Wet op primair onderwijs*. (2022). Overheid.nl. Geraadpleegd op 31 mei 2024, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2018-08-01#HoofdstukI>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Žutautaitė, J., Belafatti, F., & Paulauskaitė, E. (2023). *Transition from Special Education to Inclusive Education Systems*. EASPD. Geraadpleegd op 20 januari 2024, van

<https://easpd.eu/publications-detail/transition-from-special-education-to-inclusive-education-systems/>

Bijlage

A. Modelassumpties

Voor het uitvoeren van een regressieanalyse zijn er test uitgevoerd om de bijhorende assumpties te controleren. Er is gecontroleerd of er voldaan is aan de volgende voorwaardes: onafhankelijke observaties, lineair verband, homoscedasticiteit en normaliteit.

Onafhankelijke observaties

De vragenlijst van het onderzoek is middels een onlinesoftware anoniem afgenomen. De respondenten hebben de vragenlijst individueel ingevuld, waarbij ervan uitgegaan wordt dat de respondenten geen invloed op elkaar konden uitoefenen. De assumptie van onafhankelijke observaties wordt daarom aangenomen.

Lineair verband

Er is gekeken naar de lineariteit tussen de onafhankelijke variabelen en de afhankelijke variabele van het onderzoek. Bij alle variabelen lijkt er sprake te zijn van een lineair verband, zie Figuur A1, Figuur A2 en Figuur A3. De assumptie van lineariteit wordt daarom aangenomen.

Homoscedasticiteit

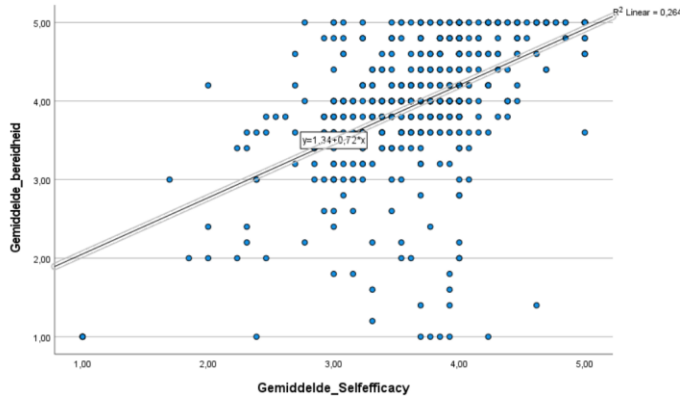
De voorwaarde van homoscedasticiteit lijkt lichtelijk geschonden, zie Figuur A4. De afstand van de residuen verschilt, de spreiding is daarom niet gelijk voor iedere voorspelde waarde.

Normaliteit

De residuen lijken normaal verdeeld, zie Figuur A5. De assumptie van normaliteit wordt daarom aangenomen.

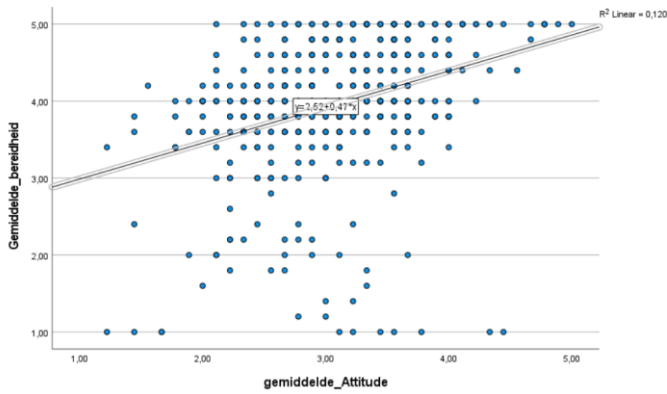
Figuur A1

Scatterplot 'waargenomen gedragscontrole' tegenover 'gedragsintentie'.



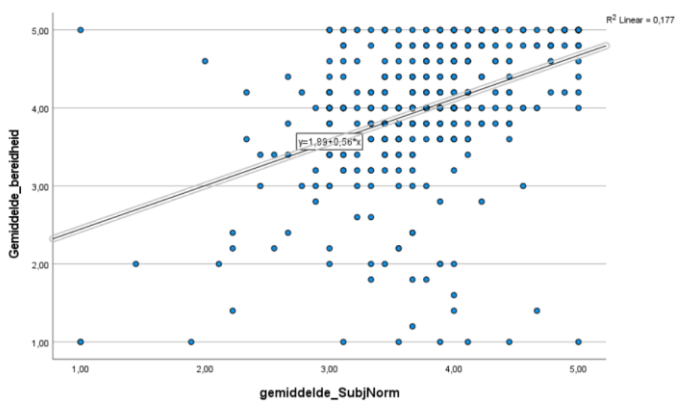
Figuur A2

Scatterplot 'attitude' tegenover 'gedragsintentie'.



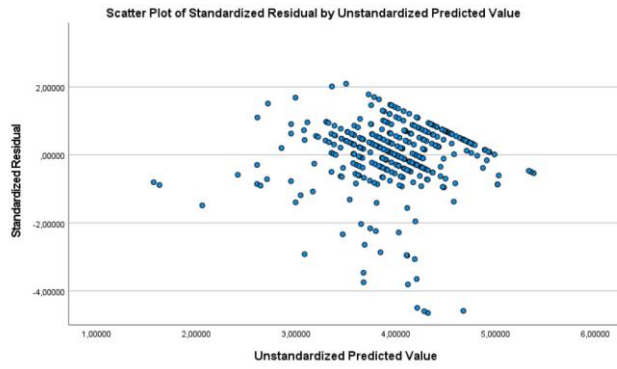
Figuur A3

Scatterplot 'subjectieve normen' tegenover 'gedragsintentie'.



Figuur A4

Gestandaardiseerde residuen afgezet tegen de afhankelijke variabele 'gedragsintentie'



Figuur A5

Normaalverdeling gestandaardiseerde residuen tegenover de afhankelijke variabele 'gedragsintentie'.

