

# **Een belangrijke tussenstap richting inclusief onderwijs**

*Attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen*

Charlotte Seerden, S4143507

Masterthese Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

Onder begeleiding van dr. F.C. Rademaker

Tweede beoordelaar: prof. dr. D.D van Bergen

31 mei 2024

Aantal woorden: 7995

### Abstract

Integrated educational facilities, where different types of schools collaborate to provide the same education for students with various educational needs, have great potential as an important step towards more inclusive education. Teachers' attitudes play a crucial role in this process because they directly impact inclusive practices. Since this concept is relatively new in the Netherlands, much remains unknown, especially with regard to differences in integrated educational facilities and educational types (primary (special) education, special education, secondary (special) education). The aim of this study was to expand the available knowledge on integrated education by gaining insights into teachers' attitudes towards integrated educational facilities, the differences between types of integrated educational facilities and educational types, and the influence of the type of educational needs and collaboration.

This study included 85 teachers from eleven different schools. A cross-sectional study was conducted using an online questionnaire. Descriptive- and regression analyses, along with non-parametric variants, were performed to map the differences between types of integrated educational facilities and educational types, and the relationship with the type of educational needs and collaboration.

Secondary education was found to exhibit more negative attitudes towards integrated educational facilities. Additionally, both the type of educational need and collaboration are positively associated with teachers' attitudes. Enhancing collaboration is of great importance for positive attitudes ( $R^2 = 0.174$ ). Further research could expand this study by exploring how different aspects and types of collaboration affect teachers' attitudes.

*Keywords:* integrated educational facilities, inclusive education, attitudes, collaboration, educational needs, (special) education.

## Samenvatting

Geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, waarin verschillende typen scholen samenwerken om leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften hetzelfde onderwijs te bieden, hebben veel potentie als belangrijke stap naar inclusiever onderwijs. De attitudes van leraren spelen daarin een cruciale rol, omdat ze een directe impact hebben op de inclusieve praktijk. Aangezien dit relatief nieuw is in Nederland, is nog veel onbekend, vooral met betrekking tot verschillen in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen ((speciaal) basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet (speciaal) onderwijs). Het doel van dit onderzoek was om de beschikbare kennis over geïntegreerd onderwijs uit te breiden door inzicht te verkrijgen in de attitudes van leraren tegenover de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, de verschillen tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen, en de invloed van het type ondersteuningsbehoefte van de leerling en samenwerking.

Aan het onderzoek namen 85 leraren van elf scholen deel. Een cross-sectioneel onderzoek werd uitgevoerd aan de hand van een online vragenlijst. Beschrijvende en regressieanalyses werden, naast non-parametrische varianten, uitgevoerd om de verschillen tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen, en de samenhang met het type ondersteuningsbehoefte en samenwerking in kaart te brengen.

Het voortgezet onderwijs bleek negatievere attitudes te waarborgen tegenover de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Zowel het type ondersteuningsbehoefte als samenwerking hangen daarnaast positief samen met de attitude van leraren. Inzetten op samenwerking is voor positieve attitudes van groot belang ( $R^2 = 0.174$ ). Vervolgonderzoek zou zich diepgaander kunnen richten op hoe verschillende aspecten en typen samenwerking de attitudes van leraren beïnvloeden.

*Kernwoorden:* geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, inclusief onderwijs, attitudes, samenwerking, ondersteuningsbehoeften, (speciaal) onderwijs

## Inhoudsopgave

Inleiding .....	5
Methode.....	10
Onderzoeksdesign.....	10
Populatie en steekproef.....	10
Meetinstrumenten en variabelen.....	10
Attitude .....	10
Onderwijstype en type geïntegreerde onderwijsvoorzieningen .....	11
Type ondersteuningsbehoefte.....	11
Samenwerking.....	11
Procedure .....	11
Data-analyse .....	12
Resultaten .....	13
Steekproefbeschrijving .....	13
Totale attitudes.....	14
Verschillen in attitudes tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen .....	15
Verschillen in attitudes tussen onderwijstypen .....	16
Relatie attitude met het type ondersteuningsbehoefte en de samenwerking .....	18
Type ondersteuningsbehoefte.....	18
Samenwerking.....	20
Discussie.....	22
Literatuur.....	28
Bijlage 1 .....	34
Bijlage 2 .....	36

## Inleiding

De afgelopen jaren is de aandacht voor onderwijs en ondersteuning aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen het Nederlandse onderwijs toegenomen (Ledoux & Waslander, 2020). Gedacht kan worden aan de Wet Passend Onderwijs (2013) en het recentere advies van de Onderwijsraad om toe te werken naar inclusiever onderwijs (Onderwijsraad, 2020). Het toewerken naar inclusief onderwijs valt binnen een internationale trend die werd gestimuleerd door het Salamanca Statement in 1994 van UNESCO en werd benadrukt door het VN Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2006). Inclusief onderwijs houdt in dat alle kinderen, ongeacht hun ondersteuningsbehoefte, naar hetzelfde onderwijs gaan. Het richt zich op het vergroten van de participatie van alle leerlingen, met een focus op een gelijkwaardige behandeling (Booth, 2009). Een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs kan de sociale inclusie op lange termijn, tevens in de maatschappij, bevorderen. Bovendien kan het de kwaliteit van het onderwijs en de leeropbrengsten verbeteren (Kefallinou et al., 2022). De mate waarin het inclusief onderwijs binnen een land wordt geïmplementeerd hangt af van zijn onderwijsgeschiedenis.

Van oorsprong heeft Nederland een gesegregeerd onderwijssysteem; regulier en speciaal onderwijs worden onderscheiden. Binnen het speciaal onderwijs bestaan aparte scholen voor leerlingen met een visuele beperking, gehoor- en communicatieproblemen, cognitieve beperkingen, lichamelijke beperkingen of chronische ziekten en leerlingen met ernstige gedragsproblemen of psychiatrische stoornissen. Daarnaast bestaat een vorm van speciaal basisonderwijs voor leerlingen met lichte leer- en ontwikkelingsstoornissen; zij hebben meer ondersteuning nodig dan een reguliere school kan bieden, maar minder intensief dan in het speciaal onderwijs.

In Nederland wordt steeds meer geëxperimenteerd met inclusievere vormen van onderwijs. Zo heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) in 2018 een beleidsregel geïmplementeerd: “experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs”. Binnen deze beleidsregel wordt op een aantal locaties in Nederland en binnen verschillende onderwijstypen geëxperimenteerd; het (speciaal) basisonderwijs (s(b)o), het speciaal onderwijs (so) en het voortgezet (speciaal) onderwijs (v(s)o). Deze onderwijstypen voegen zich samen tot geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (sbo/so, vso/vo, bao/sbo), waar leerlingen met diverse ondersteuningsbehoeften onderwijs volgen in dezelfde klas. Binnen de experimentele geïntegreerde onderwijsvoorzieningen wordt getracht leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften les te geven in ‘gemengde groepen’: leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften volgen onderwijs in dezelfde groep. Hiervan is veelal sprake in het

primair onderwijs. In het voortgezet (speciaal) onderwijs wordt doorgaans gesproken van symbiose: leerlingen uit het speciaal onderwijs volgen (in verschillende mate) lessen of vakken van het reguliere onderwijs (De Boer & Rademaker, 2021). De geïntegreerde onderwijsvoorzieningen vormen een belangrijke tussenstap richting inclusiever onderwijs (De Boer & Tenback, 2021; Norwich, 2008) en verminderen de segregatie (De Boer & Rademaker, 2021).

Uit de eerste onderzoeksresultaten van het lopende beleids- en praktijkonderzoek naar deze geïntegreerde onderwijsvoorzieningen bleek vanuit de praktijk behoefte aan meer kennis en ondersteuning op het gebied van: informatie en advies, materiaal en emotionele steun (De Boer & Tenback, 2021). Bovendien is in Nederland tot op heden vooral kennis voorhanden over geïntegreerd onderwijs binnen de combinatie tussen het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs (De Boer & Tenback, 2021). Over de overige combinaties en nieuwe onderwijscontext die daaruit voortkomt is nog vrijwel niets bekend. Daarnaast bleek uit het beleids- en praktijkonderzoek dat de mate van samenwerking tussen scholen varieert en dat de grotere diversiteit aan ondersteuningsbehoeften voor veel leraren in een geïntegreerde onderwijsvoorziening een uitdaging vormt (De Boer, 2020; De Boer & Tenback, 2021).

Om de ontwikkeling naar inclusief onderwijs voor scholen te bevorderen ontwikkelden Booth en Ainscow in 2002 de *Index for Inclusion*. Deze index vormt internationaal gezien een handvat bij het vormgeven van inclusief onderwijs en onderscheidt drie dimensies: inclusief beleid, een inclusieve praktijk en een inclusieve cultuur. Onder inclusief beleid vallen de strategieën die dienen te leiden tot verandering binnen de school om te komen tot optimale ondersteuning van leerlingen. Binnen de dimensie van de inclusieve praktijk draait het om de praktische uitwerking van het beleid en de cultuur op het niveau van lesgeven. Ten slotte gaat het bij de inclusieve cultuur om het ontwikkelen van een gemeenschap waarvan samenwerking onderdeel is, en waar, ongeacht de ondersteuningsbehoeften van de leerling, wordt gezorgd voor een accepterende cultuur met gedeelde normen en waarden (Booth & Ainscow, 2002; De Boer & Tenback, 2021). De inclusieve cultuur wordt gezien als de meest invloedrijke dimensie en vormt de basis bij het vormgeven van het inclusieve beleid en de inclusieve praktijk (Alexaki et al., 2022; Booth & Ainscow, 2002). Belangrijke actoren bij de succesvolle implementatie van inclusief onderwijs zijn leraren; zij geven het onderwijsbeleid en de ervaringen van leerlingen vorm (Boyle et al., 2020).

Van belang in het bewerkstelligen van een inclusieve cultuur zijn volgens de *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) positieve attitudes tegenover inclusief onderwijs. Gall, Borg en Gall (1996) definiëren attitude als “een zienswijze of standpunt van een individu met

betrekking tot een bepaald ‘object’ (een persoon, een ding, een idee, etc.)”. Triandis (1971) stelt dat attitude uit drie componenten bestaat: 1.) Een cognitieve component; die verwijst naar de overtuiging of de kennis van het individu over het object; 2.) De affectieve component; omvat gevoelens van het individu voor het object; en 3.) De gedragscomponent; reflecteert een concrete gedragsintentie. Volgens de *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1991; Ajzen et al., 2019) voorspellen de affectieve en cognitieve componenten van attitude de gedragscomponent; die vervolgens het gedrag en het handelen voorspelt. Voor een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs zijn de overtuiging en kennis over, en de gevoelens voor inclusief onderwijs belangrijk.

De attitudes van leraren zijn essentieel voor het bereiken van succesvol inclusief onderwijs (Avramidis et al., 2002; De Boer et al., 2011; Saloviita, 2020; Van Mieghem et al., 2020). Hoe positiever de attitudes van leraren, hoe meer zij geneigd zijn tot inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Hind et al., 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013; Wilson et al., 2016), hoe gastvrijer het leerklimaat in de klas (Monsen et al., 2014) en hoe meer leerlingen zich sociaal geïntegreerd voelen (Heyder et al., 2020). Onderzoek heeft bovendien aangetoond dat leraren met een open, positieve attitude ten opzichte van inclusief onderwijs meer succes ervaren bij de implementatie ervan (Costello & Boyle, 2013; Pearce et al., 2009).

In de praktijk blijken leraren in het primair en voortgezet onderwijs neutrale tot positieve attitudes te hebben tegenover inclusief onderwijs, op voorwaarde dat voldoende ondersteuning en middelen beschikbaar zijn (Boyle et al., 2013; De Boer et al., 2011; Lindner et al., 2013). Op basis van het beleids- en praktijkonderzoek van De Boer en Tenback (2021) en het recente onderzoek van Tenback et al. (2024) lijken leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen over het algemeen eveneens gematigd tot positieve attitudes te hebben. Hierin wordt sinds de start van de experimenten in 2018 een stijgende lijn waargenomen; alhoewel in de attitudes van individuele leraren en teams veel verscheidenheid wordt gerapporteerd (De Boer & Tenback, 2024).

Leraren in het speciaal onderwijs lijken daarbij, in vergelijking tot leraren uit het reguliere onderwijs, een positievere attitude te hebben ten opzichte van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer & Tenback, 2021; Forlin, 1995; Padelidou & Lampropoulou, 1997; Tenback et al., 2024). Leraren in het speciaal onderwijs zijn meer gewend aan het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en hebben meestal bewust voor deze doelgroep gekozen (Tenback et al., 2024). Reguliere leraren zijn daarentegen kritischer omdat zij meer negatieve effecten ervaren en te maken krijgen met een onbekende

doelgroep (Yu & Park, 2020). Sommige leraren uit het speciaal onderwijs zijn eveneens door onbekendheid met het werken met een gemengde groep, en door de vraag of de verandering bevorderlijk is voor de leerlingen, erg terughoudend (De Boer & Tenback, 2021).

Om een inclusieve cultuur te realiseren en de attitudes van leraren te bevorderen is zicht op invloedrijke factoren belangrijk. Uit eerder onderzoek blijkt allereerst dat de attitudes van leraren worden beïnvloed door de aard en ernst van de ondersteuningsbehoefte van de leerling (Avramidis & Norwich, 2002). Hoe zwaarder de extra ondersteuningsbehoeften, hoe negatiever de attitude van leraren tegenover inclusie (Forlin, 1995; Forlin et al., 2009). Leraren staan positiever tegenover de inclusie van kinderen met fysieke en zintuiglijke ondersteuningsbehoeften dan tegenover kinderen met intellectuele en gedragsmatige ondersteuningsbehoeften (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011; De Boer & Tenback, 2021). Ervaring en sociaal contact met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften spelen hierin een rol (Avramidis & Kalvya, 2007). Daarnaast is samenwerking met collega's en andere betrokkenen belangrijk in het bewerkstelligen van een inclusieve cultuur. Onderzoek toont aan dat onderlinge samenwerking tussen leraren, de aanwezigheid van fysieke en menselijke ondersteuning, samenwerking met specialisten (gedragwetenschappers, zorgcoördinatoren) en samenwerking met ouders een positieve invloed hebben op de attitudes van leraren tegenover inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; Desombre et al., 2021; Nilsen, 2020; Saloviita, 2020; Swart et al., 2004).

De attitudes van leraren zijn cruciaal voor het succes van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Het bestaande Nederlandse onderzoek over attitudes van leraren in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen is echter vooral toegespitst op experimenten waarin sprake is van een so/sbo-combinatie (De Boer & Tenback, 2021); minder is bekend over vso/vo- en bao/sbo-combinaties. Bovendien ontbreekt, voor zover bekend, onderzoek naar verschillen tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen. De attitudes van leraren tegenover inclusief onderwijs tussen onderwijstypen kunnen echter aanzienlijk verschillen. Inzicht in deze verschillen biedt mogelijkheden tot betere ondersteuning van leraren op hun diverse contextafhankelijke behoeften. Verder focust het lopende beleids- en praktijkonderzoek (De Boer & Tenback, 2021) enkel op de cognitieve component van attitude. Voor een compleet beeld van de attitude is het echter nodig dat gekeken wordt naar de drie componenten; juist de affectieve en gedragsmatige componenten beïnvloeden het handelen van leraren (Ajzen et al., 2019). Daarmee worden, naast de overtuiging en kennis, de gevoelens en concrete gedragsintenties van leraren inzichtelijk. Het type ondersteuningsbehoefte van leerlingen en de samenwerking lijken daarnaast een belangrijke rol te spelen in de attitude van leraren tegenover



inclusie (o.a. Avridimis & Norwich, 2002; Desombre et al., 2021) en zijn in directe relatie tot de attitude tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen nog niet onderzocht. Voor leraren vormt de onbekende doelgroep en samenwerking met andere collega's in de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen een uitdaging. Inzicht in deze factoren kan, ter bevordering van een inclusieve cultuur, waardevol zijn bij het ontwikkelen van interventies om kennis over ondersteuningsbehoeften en samenwerking te verbeteren.

Om de beschikbare kennis over geïntegreerd onderwijs uit te breiden heeft het onderzoek tot doel inzicht te verkrijgen in de attitudes die leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen hebben en de verschillen die daarin bestaan tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen. Daarnaast wordt nagegaan in hoeverre het type ondersteuningsbehoefte en de samenwerking samenhangen met de attitude.

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

Welke attitudes hebben leraren ten opzichte van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen?

- In hoeverre verschillen de attitudes van leraren werkzaam in verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (bao/sbo, sbo/so, vso/vo) ten opzichte van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen?
- In hoeverre verschillen de attitudes van leraren werkzaam in verschillende onderwijstypen (bao, sbo, so, vso, vo) ten opzichte van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen?
- In hoeverre hangen de attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen samen met het type ondersteuningsbehoefte van de leerling en de samenwerking met collega's en andere betrokkenen?

De verwachting is dat leraren gematigd tot positieve attitudes hebben tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en dat daarin verschillen bestaan tussen verschillende geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en typen onderwijs. Verwacht wordt dat leraren uit het reguliere onderwijs negatievere attitudes hebben dan leraren werkzaam in het speciaal onderwijs. Bovendien wordt op basis van het theoretisch kader verwacht dat leraren negatievere attitudes waarborgen tegenover ondersteuningsbehoeften die voor hen onbekend zijn en dat attitudes van leraren positiever zijn wanneer de samenwerking positiever wordt beoordeeld.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen is een cross-sectioneel en kwantitatief onderzoek uitgevoerd aan de hand van een online vragenlijst. Daarmee werd het mogelijk een breed inzicht te verkrijgen in de huidige attitudes van leraren tegenover de recente ontwikkelingen rondom geïntegreerd onderwijs. Het betreft een momentopname. Omdat in Nederland nog relatief weinig geïntegreerde onderwijsvoorzieningen bestaan is gewerkt met bestaande groepen.

### **Populatie en steekproef**

Binnen dit onderzoek is getracht uitspraken te doen over de populatie leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Daarbij is sprake van een selecte en geclusterde steekproef waarin enkel leraren werkzaam bij geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zijn geïnccludeerd. Alle zestien experimenten uit 2020 en 2021 van de tweede tranche van het beleidsonderzoek (De Boer & Rademaker, 2021) zijn aangeschreven. Daarnaast participeren een drietal recent gestarte experimenten vanuit een organisatie voor speciaal onderwijs in Noord-Nederland, deze locaties waren geen onderdeel van het beleidsonderzoek. Na de dataverzameling, bestond de steekproef uit 85 leraren werkzaam op elf locaties. Een verdere omschrijving van de steekproef is bij de resultaten uitgewerkt.

### **Meetinstrumenten en variabelen**

#### ***Attitude***

Om de afhankelijke variabele ‘attitude’ van leraren te meten, werd een aangepaste versie van de Attitude Vragenlijst Inclusief Onderwijs (De Boer et al., 2012) gebruikt. Deze vragenlijst, die de totale attitude inclusief drie componenten meet, liet leraren hun mening over 19 stellingen via een 5-punt Likertschaal geven. Zes stellingen vielen onder de subschaal cognitief, zeven onder affectief, en zes onder gedragsmatig. De Likertschaal liep van (1) volledig mee oneens tot (5) volledig mee eens. Om de totale attitude en bijbehorende subschalen onderling te vergelijken werd gebruik gemaakt van de gemiddelde scores op de Likertschaal.

Om de affectieve- en gedragscomponent te analyseren, werden vignetten gebruikt die specifieke ondersteuningsbehoeften beschreven. De originele AVIO-vignetten werden aangepast om beter aan te sluiten bij de typen ondersteuningsbehoeften in dit onderzoek (Zie Bijlage 1). De AVIO bleek bij leraren in het primair onderwijs een hoge betrouwbaarheid ( $Rho = 0.91$ ) te hebben (De Boer et al., 2012). In het huidige onderzoek werd eveneens een hoge betrouwbaarheid gevonden voor de totale schaal ( $\alpha = 0.906$ ) en de subschalen cognitief ( $\alpha =$

0.713), affectief ( $\alpha = 0.869$ ), en gedragsmatig ( $\alpha = 0.836$ ).

### ***Onderwijstype en type geïntegreerde onderwijsvoorzieningen***

De onafhankelijke variabele ‘onderwijstype’ werd met een meerkeuzevraag gemeten ‘*Op welke locatie werkt u momenteel?*’. Leraren konden vervolgens in een tekstvak de naam van de school invullen. Op basis daarvan werden de onderwijstypen (bao (1), sbo (2), so (3), vso (4), vo (5)) en typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (bao/sbo (1), sbo/so (2), vso/vo (3)) gecodeerd.

### ***Type ondersteuningsbehoefte***

De onafhankelijke variabele ‘type ondersteuningsbehoefte’ werd in kaart gebracht met de vraag: ‘*Met welk type leerling heeft u binnen uw locatie de minste ervaring?*’. Leraren konden kiezen tussen leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen (1), leerlingen met een verstandelijke beperking (2), leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen (3), dove, slechthorende leerlingen of leerlingen met een taal-spraakontwikkelingsstoornis (4) en reguliere leerlingen (5).

### ***Samenwerking***

De samenwerking van de leraar met collega’s, begeleidende staff, leidinggevende(n), ketenpartners en ouders is met zeven schaalvragen uitgevraagd. Deze schaalvragen zijn grotendeels overgenomen uit het beleids- en praktijkonderzoek (De Boer & Tenback, 2021); waarbij één vraag met dezelfde opbouw over de samenwerking met collega’s van de andere school is toegevoegd. Leraren gaven op een schaal van 1 (zeer slecht) tot 10 (zeer goed) aan hoe zij de samenwerking beoordeelden. Aangezien niet elke leraar samenwerkt met een ondersteuner of ketenpartners zijn twee items toegevoegd met de vraag of zij met hen samenwerken. Zo ja; dan werd de schaalvraag over de ondersteuner of ketenpartners voorgelegd. Na analyse van interne consistentie van de schaal ‘samenwerking’ in het huidige onderzoek blijkt een hoge betrouwbaarheid ( $\alpha = 0.767$ ).

### ***Procedure***

De participanten zijn geworven binnen het kader van het lopende beleidsonderzoek. Na toezegging van deelname door de locaties zijn de directeuren aangeschreven. Zij hebben de vragenlijst met een, door de onderzoekers opgestelde, begeleidende mail en flyer met QR-code met leraren gedeeld. De vragenlijsten, ontwikkeld in Qualtrics, werden in het voorjaar van 2024 (maart) online met de deelnemende leraren gedeeld en konden zelfstandig worden ingevuld. Op

basis van het type leerling waar zij binnen hun locatie de minste ervaring mee hebben werd een verschillend vignet voorgelegd.

De participanten zijn over het onderzoek geïnformeerd aan de hand van een *informed consent* brief; deelname was vrijwillig. Aan deze brief werd een indicatie van de tijdsinvestering toegevoegd; naar verwachting 30 minuten. De leraren dienden voorafgaand aan de vragenlijst toestemming te verlenen voor het verwerken van de gegevens. Zonder toestemming en verklaring van het lezen van de brief, konden participanten niet verder met de vragenlijst en sloot het programma zichzelf af. De data is vervolgens opgeslagen op de beveiligde Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Dit onderzoek volgt een vergelijkbare opzet als het onderzoek van Tenback et al. (2024) dat door de ethische commissie van Pedagogische- en Onderwijswetenschappen werd goedgekeurd. Via een verkorte procedure is vervolgens voor de gevolgde werkwijze bij het huidige onderzoek toestemming verkregen.

### **Data-analyse**

Bij de data-analyse is gebruik gemaakt van het programma IBM SPSS Statistics versie 29 (IBM Corp., 2022). Voor het bestuderen van de data werden beschrijvende en toetsende statistieken ingezet. Bij alle toetsen werd een significantieniveau aangehouden van 5% ( $p < 0.05$ ). Voorafgaand aan de data-analyse werden de gemiddelde scores op de Likertschaal van de totale attitude en bijbehorende subschalen berekend om deze onderling te vergelijken. Deze scores zijn vervolgens gecategoriseerd in positieve (3.67 – 5.00), neutrale (2.34 – 3.67) of negatieve (1.00 – 2.34) attitudes. Daarnaast zijn, voor zowel het onderwijstype (bao (1), sbo (2), so (3), vso (4), vo (5)) als het type geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (bao/sbo (1), sbo/so (2), vso/vo (3)) dummy-variabelen gemaakt.

Vervolgens is gecontroleerd of *missing* data willekeurig plaatsvond. Data van leraren die geen toestemming gaven voor verwerking en leraren die de AVIO niet volledig hebben ingevuld werden verwijderd. Er is gekozen voor *pairwise deletion* in de omgang met *missing* data bij de variabele ‘samenwerking’; om voor elke participant een gemiddelde score op ‘samenwerking’ te berekenen werden alleen de ontbrekende data van de betreffende participant verwijderd. De *missing* data ontstond bij leraren die aangaven niet samen te werken met een ondersteuner of ketenpartners.

De beschrijvende statistiek; gemiddelden, de minimumscore, de maximumscore en de standaarddeviaties zijn berekend en, al dan niet volledig, per (on)afhankelijke variabele gerapporteerd in tabelvorm. Om de attitude per type ondersteuningsbehoefte voor de derde onderzoeksvraag inzichtelijk te maken werd een boxplot gebruikt. Bij de eerste en tweede

onderzoeksvraag werden boxplots enkel ingezet om uitbijters te identificeren (Zie Bijlage 2). In het geval van uitbijters is, na verwijdering, gecontroleerd of de beschrijvende en toetsende resultaten veranderden. Eventuele verschillen zijn gerapporteerd.

Allereerst bleken de attitudes van de leraren niet normaal verdeeld en verschilden de groepsgroottes tussen de typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, onderwijstypen en type ondersteuningsbehoeften aanzienlijk. Daarom zijn non-parametrische toetsen (Kruskal-Wallis-test en Mann-Whitney-U toets) uitgevoerd; deze zijn robuuster dan gebruikelijke toetsen (ANOVA, regressies), minder gevoelig voor schendingen van assumpties en doen geen aannames over de data-verdeling.

De gemiddelde schaalscores van de leraren op de totale ‘attitude’ en de drie subschalen (‘cognitief’, ‘affectief’ en ‘gedragmatig’) werden tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen vergeleken aan de hand van een Mann-Whitney-U toets. Omdat het reguliere basisonderwijs niet deelnam werden twee typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen vergeleken. Daaropvolgend werden de gemiddelde schaalscores van de leraren op de totale ‘attitude’ en de subschalen tussen onderwijstypen vergeleken aan de hand van een Kruskal-Wallis-test.

Om vervolgens de samenhang tussen ‘attitude’ en de ‘ondersteuningsbehoeften’ in kaart te brengen werd eveneens een Kruskal-Wallis-test gedaan. Allereerst werden, voor het in kaart brengen van de samenhang tussen ‘attitude’ en de ‘samenwerking’, de assumpties van regressieanalyses gecontroleerd (onafhankelijkheid van de observaties, homoscedasticiteit, lineariteit, normaliteit en multicollineariteit). Vervolgens werd tussen ‘attitude’ en ‘samenwerking’ een regressieanalyse uitgevoerd. Vervolgens werden, om inzicht te krijgen in invloedrijke typen samenwerking, zeven losse enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd tussen de items behorende bij samenwerking en de totale ‘attitude’.

## **Resultaten**

### **Steekproefbeschrijving**

De steekproef bestond uit 85 leraren van elf locaties. Van de deelnemende leraren was 20 man en 65 vrouw. De leeftijd van de leraren lag tussen de 23 en 65 jaar; met een gemiddelde van 45.96 ( $SD = 10.963$ ). Het merendeel van de leraren ( $n = 55$ ) is werkzaam in een sbo/so-combinatie; de overige leraren ( $n = 30$ ) in het vo/vso. Tabel 1 toont de verdeling van leraren per onderwijstype.

**Tabel 1***Frequenties leraren werkzaam per onderwijstype*

Onderwijstype	<i>n</i> leraren
sbo	23
so	32
vo	17
vso	13

Oorspronkelijk startten 121 leraren aan de vragenlijst. Een aantal vragenlijsten werd echter vroegtijdig afgebroken ( $n = 36$ ), waardoor de uiteindelijke steekproef kleiner uitviel ( $n = 85$ ). Met behulp van beschrijvende statistieken werd gecontroleerd of deze groep op locatie, leeftijd en laatst ingevulde item systematisch afweek van de overige respons. Daaruit bleken geen systematische afwijkingen. Zeven van deze respondenten had de items over attitude volledig ingevuld; deze data is meegenomen in de analyses. De items over samenwerking zijn door deze zes respondenten niet ingevuld; wat betekent dat hier minder respons was ( $n = 79$ ).

Het overgrote deel van de steekproef heeft de AVIO ingevuld aan de hand van een vignet over leerlingen met een verstandelijke beperking ( $n = 28$ ). Daarop volgden leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of dove, slechthorende leerlingen ( $n = 24$ ), reguliere leerlingen ( $n = 23$ ), leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen ( $n = 6$ ) en leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen ( $n = 4$ ).

**Totale attitudes**

Van de steekproef zijn in Tabel 2 de aantallen negatieve, neutrale en positieve attitudes en bijbehorende subschalen weergegeven. De algehele attitude van leraren lijkt te kunnen worden geclassificeerd als neutraal tot positief. Dit geldt eveneens voor de subschalen affectief en gedragsmatig. Opvallend is dat de scores op de cognitieve attitude wat neutraler uitvallen.

**Tabel 2***Frequenties negatieve, neutrale en positieve attitudes van de leraren*

	N (totaal)	Negatief	Neutraal	Positief
Totaalscore Attitude	85	3	40	42
Subschaal: Cognitief	85	14	58	13
Subschaal: Affectief	85	6	31	48
Subschaal: Gedragsmatig	85	4	23	58

### Verschillen in attitudes tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

Om de verschillen in attitudes tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in kaart te brengen zijn de gemiddelde totaalscores op de subschalen van attitude per type geïntegreerde onderwijsvoorziening in Tabel 3 weergegeven. De scores zonder uitbijters zijn schuingedrukt weergegeven en komen overeen. Leraren werkzaam in de combinatie vo/vso scoren gemiddeld lager op attitude en subschalen dan leraren werkzaam in een so/sbo-combinatie. Vrijwel alle scores, behalve de positieve scores van het sbo/so op de affectieve en gedragsmatige subschalen, zijn te duiden als neutraal. De scores op de subschalen lopen op; van de cognitieve subschaal naar de affectieve en als hoogste de gedragsmatige. Opvallend is de spreiding van de scores; in de combinatie tussen het vo/vso zijn de standaarddeviaties beduidend hoger dan in het sbo/so. De leraren hebben in het vo/vso meer gevarieerd gescoord.

**Tabel 3**

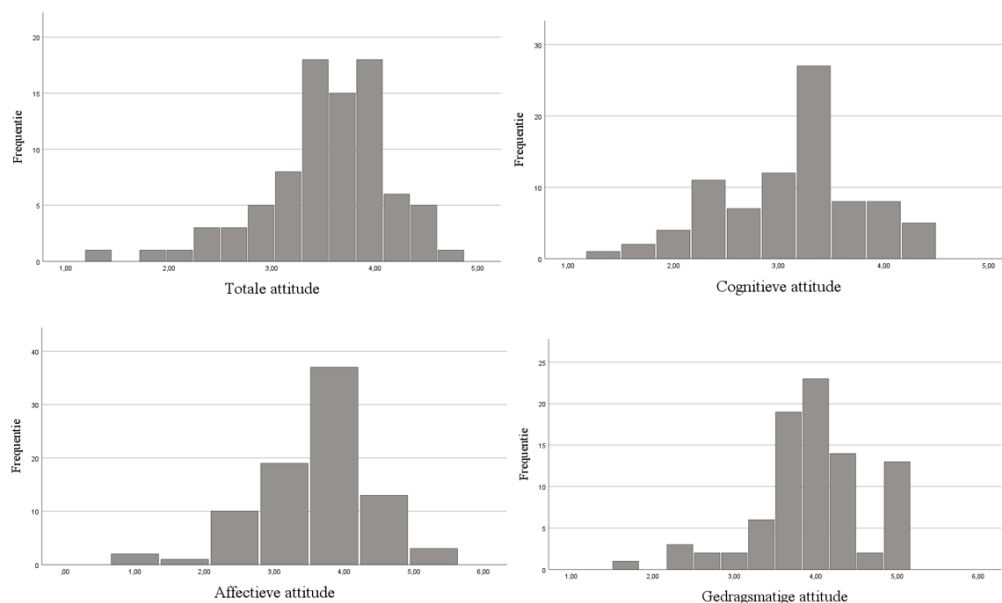
*Gemiddelden (standaarddeviaties) met en zonder uitbijters van attitude en bijbehorende subschalen uitgesplitst naar type geïntegreerde onderwijsvoorziening*

	N	SBO/SO ( <i>n</i> = 55) <i>M (SD)</i>	VO/VSO ( <i>n</i> = 30) <i>M (SD)</i>
Totaal	85	3.72 (0.463)	3.21 (0.696)
		3.73 (0.465)	3.35 (0.573)
Cognitief	85	3.24 (0.592)	2.83 (0.709)
		3.28 (0.591)	2.94 (0.636)
Affectief	85	3.80 (0.620)	3.18 (0.863)
		3.78 (0.641)	3.34 (0.771)
Gedragsmatig	85	4.10 (0.553)	3.62 (0.747)
		4.11 (0.569)	3.35 (0.573)

Zoals te zien in figuur 1 is geen sprake van een normaalverdeling en zijn de scores op de attitude en bijbehorende subschalen enigszins linksscheef verdeeld. Het uitvoeren van non-parametrische toetsvarianten lijkt daarmee, in combinatie met de kleine groepsgroottes, gegronnd.

## Figuur 1

*Frequentieverdelingen van de scores op attitude en de bijbehorende subschalen*



Uit de resultaten van de Mann-Whitney-U toets, zoals weergegeven in Tabel 4, bleek op zowel de totaalscore van attitude als de drie subschalen een significant verschil tussen het sb/so en het vo/vso. De combinatie tussen het vo/vso scoort op alle schalen lager dan het sb/so. Uit de analyses zonder uitbijters bleken eveneens significante verschillen op attitude en subschalen; de conclusies komen overeen.

## Tabel 4

*Resultaten Mann-Whitney-U toets over de totale attitude en bijbehorende subschalen uitgesplitst naar het verschil in type geïntegreerde onderwijsvoorziening*

	Mann-Whitney <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i> -waarde (Sig.)
Attitude totaal	440.0	-3.544	< .001
Cognitief	564.5	-2.404	.016
Affectief	445.0	-3.504	< .001
Gedragmatig	505.0	-2.978	.003

## Verschillen in attitudes tussen onderwijstypen

Om vervolgens de verschillen in attitudes van leraren tussen onderwijstypen in kaart te brengen is allereerst in Tabel 5 in kaart gebracht hoe de gemiddelden en standaarddeviaties van



de gemiddelde scores zich tot elkaar verhouden. Hier zijn wederom de scores zonder uitbijters schuingedrukt meegenomen; in het vo verschillen de scores enigszins. Leraren in het vo scoren gemiddeld het laagst op de totale attitude. Daarbij zijn ze in het sbo en so het meest positief. Op zowel het vso als het vo wordt gemiddeld neutraler gescoord op attitude; waarbij leraren van het vso beduidend positiever dan het vo scoren. De cognitieve subschaal valt voor alle onderwijstypen lager uit. Op de affectieve subschaal valt de lage score van het vo met name op; de overige onderwijstypen scoren hier hoger. Ten slotte is het opvallend dat alle onderwijstypen op de gedragsmatige attitude het hoogst scoren.

**Tabel 5**

*Gemiddelden (Standaarddeviaties) met en zonder uitbijters van de totale attitude met bijbehorende subschalen en uitgesplitst naar de onderwijstypen*

	N	Totaal ( $n = 85$ )	SBO ( $n = 32$ )	SO ( $n = 23$ )	VO ( $n = 17$ )	VSO ( $n = 13$ )
		$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$
Totaalscore Attitude	85	3.54 (0.606)	3.73 (0.553)	3.72 (0.397)	2.87 (0.578)	3.64 (0.597)
		<i>3.59 (0.507)</i>	<i>3.87 (0.565)</i>	<i>3.73 (0.367)</i>	<i>3.06 (0.378)</i>	<i>3.64 (0.597)</i>
Subschaal: Cognitief	85	3.10 (0.662)	3.36 (0.609)	3.16 (0.574)	2.65 (0.640)	3.06 (0.750)
		<i>3.14 (0.606)</i>	<i>3.36 (0.622)</i>	<i>3.21 (0.564)</i>	<i>2.82 (0.498)</i>	<i>3.06 (0.750)</i>
Subschaal: Affectief	85	3.58 (0.771)	3.71 (0.735)	3.87 (0.524)	2.64 (0.639)	3.88 (0.559)
		<i>3.66 (0.644)</i>	<i>3.70 (0.750)</i>	<i>3.85 (0.534)</i>	<i>2.79 (0.533)</i>	<i>3.88 (0.559)</i>
Subschaal: Gedragsmatig	85	3.93 (0.666)	4.12 (0.553)	4.09 (0.504)	3.36 (0.698)	3.64 (0.597)
		<i>3.97 (0.555)</i>	<i>4.12 (0.641)</i>	<i>4.11 (0.511)</i>	<i>3.62 (0.427)</i>	<i>3.64 (0.597)</i>

De Kruskal-Wallis-test die werd uitgevoerd toonde een significant verschil tussen de onderwijstypen ( $H(3) = 25.395, p < .001$ ) voor wat betreft de totale attitude, de cognitieve attitude ( $H(3) = 11.535, p = .009$ ), affectieve attitude ( $H(3) = 29.800, p < .001$ ) en gedragsmatige attitude ( $H(3) = 14.936, p = .002$ ). Met behulp van de post-hoc toetsresultaten, waarin een Bonferonni-correctie is gedaan zoals weergegeven in Tabel 6, wordt inzichtelijk dat het vo in vergelijking met het vso, so en sbo significant lager scoort op de totale attitude en de affectieve subschaal. Op de cognitieve subschaal scoort het vo enkel significant lager dan het sbo. Het vo scoort daarnaast significant lager dan het so en het sbo op de gedragsmatige

subschaal. Op basis van post-hoc toetsresultaten van de Kruskal-Wallis-test zonder uitbijters bleken de resultaten grotendeels gelijk; het verschil tussen het so en het vo op de gedragsmatige subschaal is hier echter niet significant ( $U = 2.484, p = .078$ ).

**Tabel 6**

*Toetsresultaten post-hoc Mann-Whitney-U-toetsen over verschillen tussen de onderwijstypen in totale attitude met bijbehorende subschalen*

	Totaal		Cognitief		Affectief		Gedragsmatig	
	<i>U</i>	<i>p</i> - waarde	<i>U</i>	<i>p</i> - waarde	<i>U</i>	<i>p</i> - waarde	<i>U</i>	<i>p</i> - waarde
VO - VSO	- 3.553	.002*	2.273	.138	4.530	.000*	- 2.405	.097
VO - SO	4.395	.000*	- 1.901	.344	5.029	.000*	3.328	.005*
VO - SBO	4.517	.000*	3.383	.004*	- 4.164	.000*	3.579	.002*
VSO - SO	0.030	1.000	- 0.056	1.000	- 0.432	1.000	0.343	1.000
VSO - SBO	0.391	1.000	1.453	.861	- 0.411	1.000	0.746	1.000
SO - SBO	0.460	1.000	1.099	1.000	- 0.075	1.000	0.534	1.000

\*  $p < .05$

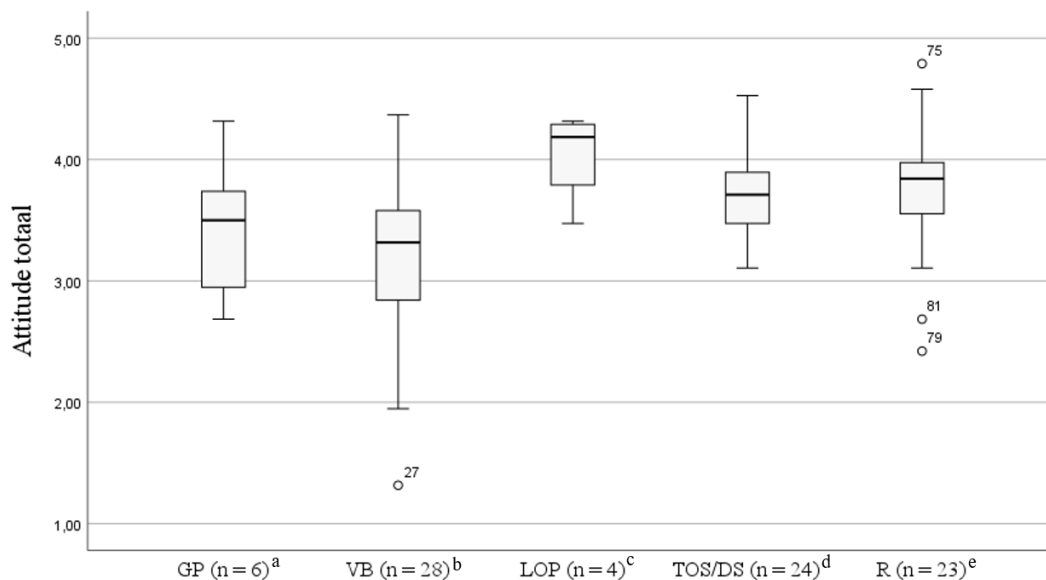
## **Relatie attitude met het type ondersteuningsbehoefte en de samenwerking**

### ***Type ondersteuningsbehoefte***

Figuur 2 toont de verdeling van de totale attitude per type ondersteuningsbehoefte waar leraren binnen hun locatie de minste ervaring mee hebben. De attitudes van leraren tegenover inclusie van leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen ( $M = 4.04, SD = 0.388$ ) en reguliere leerlingen ( $M = 3.78, SD = 0.560$ ) zijn het meest positief. De attitudes tegenover de inclusie van leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen ( $M = 3.45, SD = 0.591$ ), leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of dove, slechthorende leerlingen ( $M = 3.68, SD = 0.336$ ) en leerlingen met een verstandelijke beperking ( $M = 3.17, SD = 0.679$ ) vallen neutraler uit. De attitude bij leerlingen met een verstandelijke beperking is het laagst; daarnaast is de spreiding hier het grootst.

**Figuur 2**

*Boxplot van de totaalscore op attitude uitgesplitst in type ondersteuningsbehoefte waar leraren binnen hun locatie de minste ervaring mee hebben*



<sup>a</sup> GP = (ernstige) gedragsproblemen <sup>b</sup> VB = verstandelijke beperking <sup>c</sup> LOP = leer- en ontwikkelingsproblemen <sup>d</sup> TOS/DS = taalontwikkelingsstoornis of doof, slechthorend <sup>e</sup> R = regulier

Over leerlingen met een verstandelijke beperking hebben de meeste leraren, zoals weergegeven in Tabel 7, een vignet gekregen. Dit betrof met name leraren uit het vo en het sbo. Opvallend is dat het so veelal aangaf de minste ervaring met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of dove, slechthorende leerlingen te hebben. De Kruskal-Wallis-test toonde vervolgens een significant verschil tussen de groepen ondersteuningsbehoeften ( $H(4) = 18.252, p = .001$ ) voor wat betreft de totale attitude. De leraren die een vignet kregen over leerlingen met een verstandelijke beperking scoorden significant lager op attitude dan leraren met een vignet over leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen ( $U = -2.848, p = .044$ ) en reguliere leerlingen ( $U = -3.572, p = .004$ ). Tussen de overige groepen zijn geen significante verschillen gevonden. Na controle van het effect van de uitbijters toonde de Kruskal-Wallis-test eveneens een significant verschil tussen de ondersteuningsbehoeften ( $H(4) = 13.442, p = .009$ ). In dit geval was echter enkel het verschil tussen de leraren met een vignet over leerlingen met een verstandelijke beperking en reguliere leerlingen significant ( $U = -2.839, p = .045$ ).

**Tabel 7**

*Frequenties van het type ondersteuningsbehoefte waar leraren binnen hun locatie de minste ervaring mee hebben uitgesplitst naar onderwijstype*

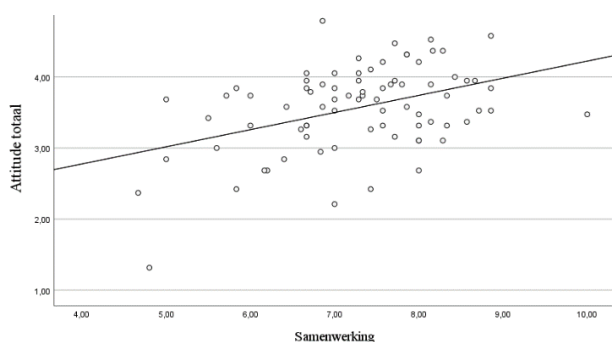
	SBO (n = 23)	SO (n = 32)	VO (n = 17)	VSO (n = 13)	Totaal
Leerlingen met (ernstige) gedragsproblemen	2	1	1	2	6
Leerlingen met een verstandelijke beperking	9	2	16	1	28
Leerlingen met leer- en onderwijsproblemen	4	0	0	0	4
Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of dove, slechthorende leerlingen	5	17	0	2	24
Reguliere leerlingen	3	12	0	8	23

### ***Samenwerking***

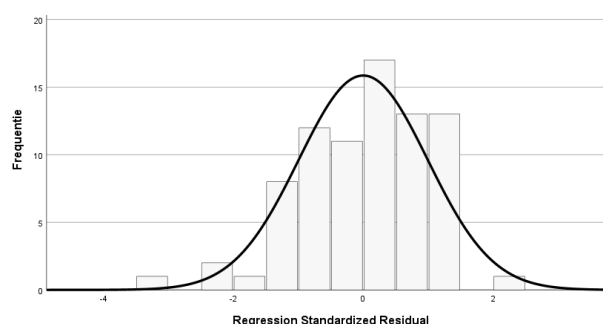
Voorafgaand aan de regressieanalyses werden bijbehorende assumpties gecontroleerd. Zoals in Figuur 3 weergegeven lijkt enigszins sprake van lineariteit en homoscedasticiteit. Voor de assumptie van normaliteit lijkt, op basis van figuur 4, sprake van een ietwat links-scheve verdeling. Bij de interpretatie van de resultaten lijkt enige voorzichtigheid van belang.

**Figuur 3**

*Spreidingsdiagram van samenwerking voor de residuen van attitude*

**Figuur 4**

*Histogram van samenwerking voor de residuen van attitude*



In Tabel 8 zijn de gemiddelde en standaarddeviaties van de items over samenwerking weergegeven. De samenwerking met de ondersteuner wordt door leraren gemiddeld het meest positief beoordeeld. Opvallend is het verschil in de beoordeling van de samenwerking tussen collega's binnen de school en collega's van de andere school; waarin de samenwerking met collega's van de andere school beduidend lager is.

**Tabel 8**

*Beschrijvende statistieken en de VIF-waarden van de items behorende bij de samenwerking*

	N	Gemiddelde ( <i>M</i> )	Standaarddeviatie ( <i>SD</i> )	VIF
Ondersteuner	65	8.48	1.511	2.203
Collega's binnen school	79	7.86	1.059	2.682
Collega's andere school	79	5.68	2.468	1.307
Begeleidende staff	79	7.58	1.183	3.415
Leidinggevende	79	7.49	1.624	3.073
Ketenpartners	48	7.15	1.304	1.403
Ouders	79	7.16	1.372	1.303

Vervolgens blijkt samenwerking, op basis van een enkelvoudige lineaire regressieanalyse ( $B = 0.417$ ;  $t(77) = 4.024$ ;  $p < .001$ ), 17.4% van de variantie van attitude te verklaren en is daarmee significant ( $F(1,77) = 16.193$ ,  $p < .001$ ). Dezelfde analyse zonder uitbijters ( $B = 0.345$ ;  $t(77) = 2.987$ ;  $p = .004$ ) levert eveneens significante resultaten ( $F(1,77) = 8.925$ ,  $p = .004$ ) op. Echter wordt hier 11.9% van de variantie van attitude verklaard.

Ondanks dat op basis van de VIF-waarden zoals weergegeven in bovenstaande tabel 8, geen sprake is van multicollineariteit, is volgens Tabachnick en Fidel (2007) voor een meervoudige regressieanalyse met zeven voorspellers een minimale steekproef van 106 nodig om betrouwbare resultaten met voldoende statistische kracht te vinden. Vanwege de kleine steekproef ( $n = 79$ ) is daarom in het huidige onderzoek niet gekozen voor een meervoudige regressieanalyse, maar zijn meerdere enkelvoudige regressies uitgevoerd. Daarbij is, zoals weergegeven in Tabel 9, een grote variatie zichtbaar in de mate van verklaring tussen soorten samenwerking; bepaalde vormen van samenwerking lijken invloedrijker dan andere. Zo zijn de samenwerking met collega's van de andere school, de ondersteuner, de begeleidende staff, de leidinggevende en ouders significant van invloed op attitude. Met name de samenwerking met de ondersteuner, de ouders en de samenwerking met collega's van de andere school verklaren een aanzienlijk deel van de attitude. Na uitvoering van dezelfde regressieanalyses zonder uitbijters bleek enkel de samenwerking met collega's van de andere school ( $B = 0.336$ ;  $t(66) = 2.900$ ;  $p = .005$ ), met een verklaarde variantie van 11.3%, significant ( $F(1,66) = 8.409$ ,  $p = .005$ ).

**Tabel 9**

*Enkelvoudige lineaire regressieanalyses tussen de afzonderlijke items behorende bij samenwerking en de attitude*

	N	R <sup>2</sup>	F-waarde	t-waarde	B-waarde	Significantie (p)
Collega's binnen de school	77	.000	0.035	0.187	.230	.852
Collega's andere de school	77	.079	0.079	2.565	.281	.012
Ondersteuner	63	.131	9.520	3.085	.362	.003
Begeleidende staff	77	.072	5.978	2.445	.269	.017
Ketenpartners	46	.001	.059	-0.243	.036	.809
Leidinggevende	77	.050	4.017	2.004	.223	.049
Ouders	77	.171	15.901	3.988	.414	.001

### Discussie

Het huidige onderzoek beoogde inzicht te verschaffen in de attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Onderzocht werd in hoeverre de attitudes van leraren werkzaam in verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstypen onderling verschillen. Daarnaast is nagegaan in hoeverre de attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen samenhangen met het type ondersteuningsbehoeften van de leerling en de samenwerking met collega's en andere betrokkenen.

De totale attitudes van leraren lijken op basis van de resultaten te kunnen worden geclassificeerd als neutraal tot positief. De typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen blijken onderling enigszins van elkaar te verschillen op attitude en bijbehorende subschalen; de combinatie tussen het vo/vso scoort lager op attitude dan het sbo/so. Dit verschil bleek wederom tussen onderwijstypen; het vo scoort beduidend lager dan het sbo, so en vso. Bovendien blijkt attitude samen te hangen met het type ondersteuningsbehoefte en de samenwerking.

Voor de eerste onderzoeksvraag bleek, zoals verwacht, dat de attitude voor leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen met de combinatie so/sbo positiever was dan vo/vso-combinaties. De spreiding tussen de scores in het vo/vso bleek daarbij groter; wat mogelijk betekent dat het vo en het vso onderling verder uit elkaar liggen qua attitude. Een verklaring is dat niet elke vo-leraar, door de omvang van de school, te maken krijgt met symbiose. Het vo is daarnaast als reguliere school mogelijk kritischer omdat zij, zoals bleek uit

de bestaande literatuur, meer negatieve effecten ervaren als gevolg van inclusie (Yu & Park, 2020).

Voor de tweede onderzoeksvraag, waarin vervolgens onderscheid werd gemaakt tussen onderwijstypen, bleek dat leraren in het vo inderdaad een negatievere attitude tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen hadden dan leraren werkzaam in het so, sbo of vso. Deze bevindingen komen overeen met eerder onderzoek waarin reguliere leraren, in vergelijking tot leraren uit het gespecialiseerd onderwijs, een negatievere attitude bleken te hebben ten opzichte van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer & Tenback, 2021; Padeliadou & Lampropoulou, 1997; Tenback et al., 2024). Noemenswaardig is dat het vo in het huidige onderzoek de enige groep reguliere leraren omvatte. Mogelijk biedt de bewuste keuze die leraren in het speciaal onderwijs maken voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een verklaring. Zij zijn meer gewend aan het werken met deze doelgroep. Bovendien is het vo anders vormgegeven dan het primair en speciaal onderwijs; leraren geven dagelijks aan wisselende groepen leerlingen les (Tenback et al., 2024). De impact van een enkel lesuur op het ontwikkelen van self-efficacy; het vertrouwen in de eigen bekwaamheid bij de omgang met in dit geval verschillende ondersteuningsbehoeften, is kleiner (De Boer, 2020; Yada et al., 2022).

Voor de derde onderzoeksvraag is, zoals verwacht, bewijs gevonden dat zowel de ondersteuningsbehoeften als de samenwerking samenhangen met de attitude van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Er werd een significant verschil in attitude gevonden tussen de typen ondersteuningsbehoeften waar leraren de minste ervaring mee hadden binnen hun locatie. Het type vignet lijkt daarmee invloed te hebben gehad op de attitude; leraren met een vignet over leerlingen met een verstandelijke beperking scoorden lager dan leraren met een vignet over leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen en reguliere leerlingen. Leraren vinden leerlingen met een verstandelijke beperking mogelijk lastiger omdat dit zich vaak uit in een combinatie van gedrags-, leer- en ontwikkelingsproblematiek. In combinatie met een gebrek aan kennis over passende ondersteuning en vooroordelen over deze doelgroep kan dit zich uit in negatievere attitudes (Barbra & Joyline, 2014). Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek waarin naar voren kwam dat leraren over het algemeen negatiever tegenover inclusie van leerlingen met intellectuele en gedragsmatige ondersteuningsbehoeften staan (Avramidis & Norwich, 2002; De Boer et al., 2011). Eerder concludeerden Avramidis en Kalvya (2007) dat hoe meer ervaring en sociaal contact een leraar met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften heeft, hoe positiever de attitudes tegenover inclusief onderwijs zijn. In dit onderzoek kregen leraren echter een vignet op basis van het type ondersteuningsbehoefte waar zij binnen hun locatie de minste ervaring mee hadden. Dit heeft mogelijk een verlagende

invloed gehad op de attitudes, maar gaf tegelijkertijd een realistischer beeld van de attitudes tegenover de integratie van een onbekende doelgroep. Ondanks dat de verschillen tussen typen ondersteuningsbehoeften significant zijn, zijn de attitudes niet negatief en vallen ze met name in het neutrale gebied. Voor het creëren van een inclusieve cultuur zijn positieve attitudes echter belangrijk; dit maakt leraren immers meer geneigd tot inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Hind et al., 2019). Omdat de attitudes van leraren werden gerelateerd aan een onbekende doelgroep lijkt hierin de cognitieve component van attitude met name een rol te spelen.

Samenwerking bleek eveneens samen te hangen met de attitude van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en verklaart een aanzienlijk deel (17.4%) van de variantie. Zoals verwacht bleken vooral de samenwerking met collega's van de andere school, de ondersteuner en de ouders een positieve rol te spelen; maar ook de samenwerking met de begeleidende staff en leidinggevende zijn belangrijk (Avramidis & Norwich, 2002; Desombre et al., 2021; Saloviita, 2020). Volgens de *Index for Inclusion* spelen ouders en andere betrokkenen een belangrijke rol in het creëren van een gezamenlijke inclusieve cultuur (Booth & Ainscow, 2002). Opmerkelijk is de lage beoordeling van de samenwerking met collega's van de andere school; die een aanzienlijk deel van de attitude lijkt te verklaren. Dit is opmerkelijk, aangezien de samenwerking met collega's van de andere locatie bij het vormen van een geïntegreerde onderwijsvoorziening een belangrijke rol speelt in het creëren van een gezamenlijke schoolcultuur en positieve attitudes (De Boer & Tenback, 2021). Een mogelijke verklaring is dat de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in het huidige onderzoek allemaal nog vrijwel aan de start van de integratie staan.

De neutrale tot positieve attitudes van leraren komen overeen met eerder Nederlands onderzoek naar de attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (De Boer & Tenback, 2021; Tenback et al., 2024), waarin gematigde tot positieve attitudes werden gevonden. De vraag die daaruit naar voren komt is in hoeverre een neutrale attitude een voldoende basis biedt voor een inclusieve cultuur; die immers aan de basis van het inclusievere onderwijs staat (Alexaki et al., 2022; Booth & Ainscow, 2002). Hoe positiever de attitudes van leraren, hoe meer zij geneigd zijn tot inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Hind et al., 2019; MacFarlane & Woolfson, 2013; Wilson et al., 2016) en hoe meer succes zij ervaren bij de implementatie (Costello & Boyle, 2013; Pearce et al., 2009). Op de subschalen van attitude bleek de gedragsmatige attitude opvallenderwijs het hoogst beoordeeld, gevolgd door de affectieve en cognitieve subschaal, die de gedragsmatige attitude voorspellen (Ajzen et al., 2019). De resultaten tonen dat leraren concrete gedragsintenties waarborgen tegenover het



vormgeven van geïntegreerd onderwijs, maar dat hun overtuiging, of kennis en gevoelens achterblijven. Een mogelijke verklaring voor de terughoudendheid van leraren is dat hardnekkige vooroordelen over leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, ondanks de bereidheid tot integratie, blijven bestaan. Onbekendheid met de doelgroep speelt daarin een rol (Unianu, 2012).

### **Sterke punten en beperkingen van het onderzoek**

Het huidige onderzoek heeft een aantal sterke punten. Allereerst is getracht een completer beeld te schetsen van de attitudes van leraren tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen door de drie subschalen van attitude mee te nemen; voor zover bekend zijn deze in onderzoek naar de geïntegreerde onderwijsvoorzieningen niet eerder uiteengezet en vergeleken. Daarin bleek een hoge interne consistentie voor de items van de AVIO, de subschalen en samenwerking; waarbij gebruik werd gemaakt van bestaande instrumenten. De concepten attitude en samenwerking konden daarmee nauwkeurig in kaart worden gebracht. Bovendien is de bestaande kennis over geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland vrijwel enkel toegespitst op vergelijkingen tussen het sbo en het so. In het huidige onderzoek zijn, om uitspraken te doen over een groter deel van de onderwijspraktijk, vergelijkingen tussen de overige onderwijstypen gedaan. Ten slotte is het door het gebruik van vignetten in het huidige onderzoek mogelijk geworden om de attitude van leraren voor een minder bekende doelgroep in kaart te brengen. Daarmee werd voorkomen dat een leraar een vignet kreeg over een al bekende groep ondersteuningsbehoeften.

Daarnaast kent het huidige onderzoek enkele beperkingen op het gebied van externe validiteit. Allereerst, was er geen sprake van een willekeurige steekproef; enerzijds namen niet alle geïntegreerde onderwijsvoorzieningen deel aan het onderzoek en wenste geen van de scholen uit het beleidsonderzoek deel te nemen. Daardoor hadden niet alle leraren uit de onderzoekspopulatie een gelijke kans om onderdeel uit te maken van de steekproef en zijn de resultaten mogelijk niet representatief voor de gehele populatie. Anderzijds was binnen de scholen sprake van een selecte steekproef; niet alle leraren gaven een respons. Leraren met een uitgesproken mening zijn mogelijk eerder geneigd tot het invullen van de vragenlijst; dit kan de attitudes hebben beïnvloed. Daarnaast participeerde slechts een deel van de aangeschreven locaties; een enkele vo/vso locatie nam deel en het bao ontbrak, wat de generaliseerbaarheid verminderde. Bovendien verschilden de groepsgroottes binnen de onderwijstypen, typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en type onderwijsvoorzieningen aanzienlijk, wat de resultaten mogelijk heeft vertekend. Wanneer één groep beduidend kleiner is dan de andere,

daalt de statistische kracht en kans op het vinden van significante verschillen. Ook bestond grote diversiteit in het type experimenten; niet alle locaties zijn op dezelfde manier en in dezelfde mate geïntegreerd. Ook dit maakt generalisatie minder goed mogelijk.

Op het gebied van de inhoudsvaliditeit zijn eveneens beperkingen. Allereerst is gewerkt met een samenvattende maat van samenwerking, ondanks dat niet elke leraar met een ondersteuner of ketenpartners werkt. Voor de respondenten bij wie dit gold is het gemiddelde van samenwerking alsnog berekend, wat het gemiddelde cijfer voor samenwerking hoogstwaarschijnlijk heeft beïnvloed en maakt dat deze scores structureel verschillen. Verder is de AVIO oorspronkelijk ontwikkeld om de attitude tegenover inclusief onderwijs te meten, terwijl dit onderzoek zich richtte op de attitude tegenover geïntegreerd onderwijs. Hoewel het toevoegen van de term ‘geïntegreerd onderwijs’ geen invloed lijkt te hebben gehad op de betrouwbaarheid, is het raadzaam om rekening te houden met het feit dat niet elke leraar de vragenlijst over hetzelfde vignet heeft ingevuld. Dit kan de vergelijking van de attitudes hebben vertekend doordat niet elk type ondersteuningsbehoefte als even intensief wordt beschouwd. Het integreren van een reguliere leerling zal bijvoorbeeld voor leraren, ook als zij hier weinig ervaring mee hebben, minder uitdagend zijn dan de integratie van een leerling met complexere ondersteuningsbehoeften.

### **Aanbevelingen voor de praktijk en de wetenschap**

De resultaten wijzen uit dat veel leraren een neutrale tot positieve attitude tegenover geïntegreerde onderwijsvoorzieningen hebben. Om een inclusieve cultuur te creëren lijkt het stimuleren van positieve attitudes van belang; vooral in het vo, maar ook in overige onderwijstypen. Hoewel leraren concrete gedragsintenties waarborgen tegenover de vormgeving van geïntegreerd en inclusiever onderwijs; blijven hun overtuiging, of kennis en gevoelens achter. Leraren lijken behoefte te hebben aan kennis en zijn nog niet volledig overtuigd van geïntegreerd onderwijs. Om een inclusieve cultuur te bevorderen is verdere professionalisering nodig door middel van training, ondersteuning en positieve ervaringen met onbekende ondersteuningsbehoeften (Tenback et al., 2024). Eveneens het leren van andere collega's en betrokkenen door middel van onderlinge consultatie werkt bevorderend (Von Ahlefeld Nisser, 2017). Samenwerking speelt daarin een rol en komt als belangrijk element naar voren; leren van, en met elkaar bevordert de attitudes (De Boer & Rademaker, 2021). Om de samenwerking te versterken zijn interdisciplinaire samenwerking, betrokkenheid van de gemeenschap en trainingen over samenwerkingsstrategieën belangrijk (Gross et al., 2015; Semon et al., 2021). Er lijkt vooral ingezet dienen te worden op de samenwerking van de leraren

met collega's van de andere school, ondersteuners, ouders, begeleidende staff en de leidinggevende.

Het huidige onderzoek biedt daarnaast een aantal aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Allereerst is een grotere steekproef relevant, waarin niet alleen scholen uit Noord-Nederland, maar ook andere gebieden deelnemen. Bovendien zullen de groepen onderwijstypen en geïntegreerde onderwijsvoorzieningen beter te vergelijken zijn wanneer zij qua grootte meer overeenkomen. Zeer relevant is om het reguliere basisonderwijs te betrekken en de vergelijking tussen het speciaal- en reguliere onderwijs met meer basis te onderbouwen. Ten slotte, gezien de grote mate van samenhang tussen de attitudes en samenwerking, is het van belang om diepgaander te onderzoeken welke aspecten van samenwerking een rol spelen in de attitudes van leraren; zodat hier gericht op kan worden ingezet bij het vormgeven van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Bovendien kan vervolgonderzoek naar de invloed van verschillende vormen van samenwerking bijdragen aan het vormgeven van een geschikte werkwijze om een gezamenlijke inclusieve cultuur te creëren. Daarbij kan gedacht worden aan onderlinge consultatie (Von Ahlefeld Nisser, 2017), maar ook het in kaart brengen van de impact van informelere vormen van samenwerking; zoals gesprekken in de wandelgangen (Sannen et al., 2019). Door bovenstaande aanbevelingen in acht te nemen, kan vervolgonderzoek nog beter aansluiten op de praktijk van geïntegreerd onderwijs en krijgt de stap richting inclusiever onderwijs steeds meer vorm.

### Literatuur

- Alexaki, N., Foulidi, X., & Papakitsos, E.C. (2022) "The Three Dimensions of Inclusive Education in the Attempt for Educational Change: Cultures, Policies and Practices", *Journal of Research Initiatives: 6(1)*.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Ajzen, I., Fishbein, M., Lohmann, S., & Albarracín, D. (2019). "The influence of attitudes on behavior," in *The Handbook of Attitudes Volume 1: Basic Principles* (2e editie). Routledge. 197–255.
- 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>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Barbra, M., & Joyline, N., (2014). The Inclusion of Children with Mental Disabilities: A Teacher's Perspective. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(2), 65-75.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion, developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*.
- Booth, T. (2009). Keeping the future alive: Maintaining inclusive values in education and society. *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*. Sage, 121–134.
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). *The importance of teacher attitudes to inclusive education*. BRILL eBooks, 127–146. [https://doi.org/10.1163/9789004431171\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004431171_008)
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>

- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129–143. <https://doi.org/10.14221/ate.2013v38n4.8>
- De Boer, A. (2020). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting (tranche 2018). *Rijksuniversiteit Groningen*.
- De Boer, A., & Rademaker, F. (2021). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: beleids- en praktijkonderzoek. Tussenrapportage aanvullend beleidsonderzoek, eerste meting (tranche 2021). *Rijksuniversiteit Groningen*.
- De Boer, A., & Tenback, C. (2021). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Beleids- en praktijkonderzoek. Tweede tussenrapportage over het beleids- en praktijkonderzoek. *Rijksuniversiteit Groningen*.
- De Boer, A.A., & Tenback, C. (2024). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte onderzoek – tranche 2018. Groningen: *Rijksuniversiteit Groningen. Basiseenheid Orthopedagogiek: Leren & Ontwikkelen/Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4*.
- De Boer, A., Timmerman, M. E., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573–589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- De Boer A, Pijl S.J, Minnaert A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. 331–353.
- Desombre, C., Delaval, M., & Jury, M. (2021). Influence of social support on teachers' attitudes toward inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736535>
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia', *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.

- Forlin, C. Loreman, T., Sharma, U., Earle, C. (2009) Demographic differences in changing pre service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Research methods*. In M.D. Gall, W.R. Borg & J.P. Gall (Ed.). *Educational Research: An Introduction* Longman Publishers. 165–370.
- Gross, J. M. S., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School... We Count on Them”. *School Community Journal*, 25(2), 9–34.
- Heyder, A., Südkamp, A., and Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Hind, K., Larkin, R., and Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. doi:10.1080/1034912X.2018.1460462
- IBM Corp. (2022). IBM SPSS Statistics for Windows (version 29.0). IBM Corp.
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. (2022). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Ledoux, G. & Waslander, S., (2020). *Evaluatie passend onderwijs: eindrapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lindner, K., Schwab, S., Emar, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>

- MacFarlane, K., and Woolfson, L. M. (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. doi: 10.1016/j.tate.2012.08.006
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW). (2018). *Regeling - Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs 2020*. Geraadpleegd op 22 November 2023, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0043773/2020-07-03>
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., and Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research, 17*, 113–126. doi: 10.1007/s10984-013-9144-8
- Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education, 24*(9), 980–996.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- Norwich, B. (2008). special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education, 35*(3), 136–143.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Den Haag: Onderwijsraad
- Padeliadou, S. & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration, *European Journal of Special Needs Education, 12*(3), 173–183. <https://doi.org/10.1080/0885625970120301>
- Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2009). The inclusive secondary teacher: The leaders' perspective. *Australian Journal of Teacher, 34*(6), 101–119.  
<https://doi.org/10.14221/ajte.2009v34n6.7>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(1), 64–73.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

- Sannen, J., Ferbuyt, N., Maeyer, S. de, Struyf, E., van Avermaet, P., & Petry, K. (2019). Development and validation of a social network instrument to assess and strengthen teacher collaboration in inclusive education. *Pedagogische Studiën*, *96*, 190-207.
- Semon, S. R., Lane, D., & Jones, P. (2021). Instructional collaboration in international inclusive education contexts. *International perspectives on inclusive education*. <https://doi.org/10.1108/s1479-3636202217>
- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R., & Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: voices of parents of children with disabilities. *Education as Change*, *8*(1), 80–108. <https://doi.org/10.1080/16823200409487082>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (6e editie). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tenback, C., de Boer, A. & Bijstra, J. (2024) The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude measurement and methodology*. Attitudes and Attitude Change. John Wiley & Sons, Inc. 26- 59.
- Unesco. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education : adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spanje, 7-10 Jun 1994.
- Unianu, E.M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *33*, 900–904. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.252
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geraadpleegd op 29 Oktober 2023, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*. doi:10.1080/08856257.2020.1829866.



- Von Ahlefeld Nisser, D. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874–891.
- Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., and Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 461–480. doi:10.1111/bjep.12118
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yu, S. & Park, H. (2020) Early childhood preservice teachers' attitude development toward the inclusion of children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48, 497–506.

## **Bijlage 1**

### **Vignetten over verschillende ondersteuningsbehoeften**

#### **Vignet leerling met een verstandelijke beperking**

Job is een jongen die net hierheen is verhuisd. Stelt u zich voor dat hij binnenkort bij u in de klas komt. Job heeft een verstandelijke beperking. Hij is vrolijk en nieuwsgierig. Job maakt goed contact met andere leerlingen. Job heeft moeite met het verwerken van informatie en vindt het lastig om snel iets te begrijpen. Job heeft vaak meer uitleg nodig dan andere leerlingen. In de klas heeft Job een duidelijke structuur en routine nodig.

#### **Vignet leerling met (ernstige) gedragsproblemen**

Job is een jongen die net hierheen is verhuisd. Stelt u zich voor dat hij binnenkort bij u in de klas komt. Job vertoont gedragsproblemen. Hij gedraagt zich soms dwars en opstandig. Job is een intelligente jongen maar vindt het moeilijk om te luisteren naar volwassenen. Met andere leerlingen heeft Job vaak goed contact. Job heeft behoefte aan een duidelijke structuur in de klas. Voor Job zijn concrete afspraken, positieve feedback en een vertrouwensband met de leraar belangrijk.

#### **Vignet leerling met leer- en ontwikkelingsproblemen**

Job is een jongen die net hierheen is verhuisd. Stelt u zich voor dat hij binnenkort bij u in de klas komt. Bij Job verloopt het leren moeizaam. Hij heeft moeite met het verwerken van informatie en vindt het lastig om snel iets te begrijpen. Job is vrolijk en sociaal. Hij draait snel mee in de klas en heeft goed contact met andere leerlingen. Job heeft vaak meer uitleg en individuele aandacht nodig. In de klas heeft Job behoefte aan een duidelijke structuur en routine. Positieve feedback motiveert hem.

#### **Vignet reguliere leerling**

Job is een jongen die net hierheen is verhuisd. Stelt u zich voor dat hij binnenkort bij u in de klas komt. Job heeft een reguliere schoolgang. Hij draait snel mee in de klas en is sociaal. Job maakt gauw nieuwe vrienden. Bij het begrijpend lezen heeft Job soms extra tijd nodig. Job doet op school wat er van hem gevraagd wordt.

**Vignet taalontwikkelingsstoornis of dove, slechthorende leerling**

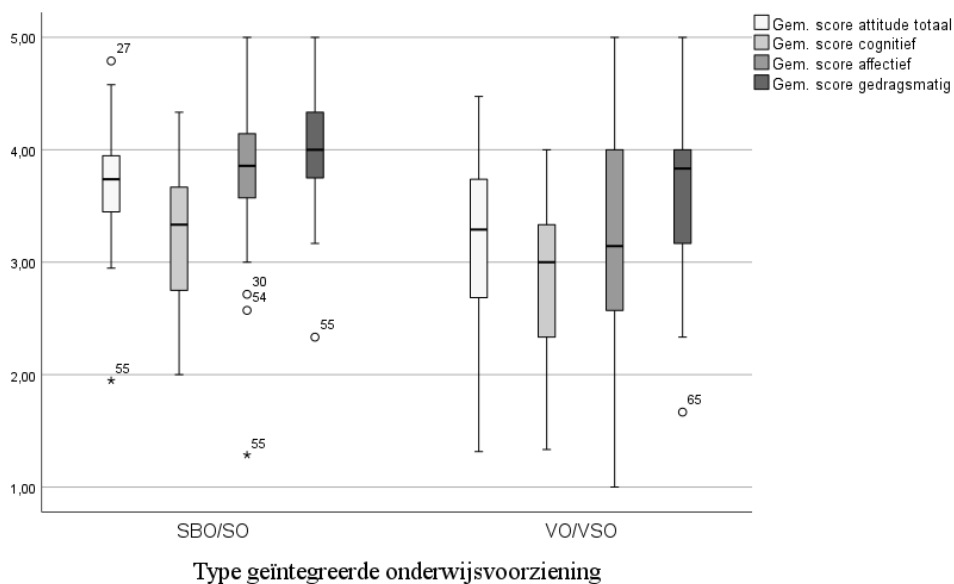
Job is een jongen die net hierheen is verhuisd. Stelt u zich voor dat hij binnenkort bij u in de klas komt. Job heeft een taalontwikkelingsstoornis. Hij heeft moeite met praten en het verwerken van taal. Dit kan voor hem frustrerend zijn. Job is nieuwsgierig en doet graag nieuwe kennis op. Job heeft behoefte aan een duidelijke structuur en meer bedenktijd bij het beantwoorden van vragen. Ook heeft Job ondersteuning nodig bij het leren begrijpen en omgaan met zijn emoties.

## Bijlage 2

### Boxplots van de totaalscores op attitude en bijbehorende subschalen uitgesplitst naar type geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en onderwijstype

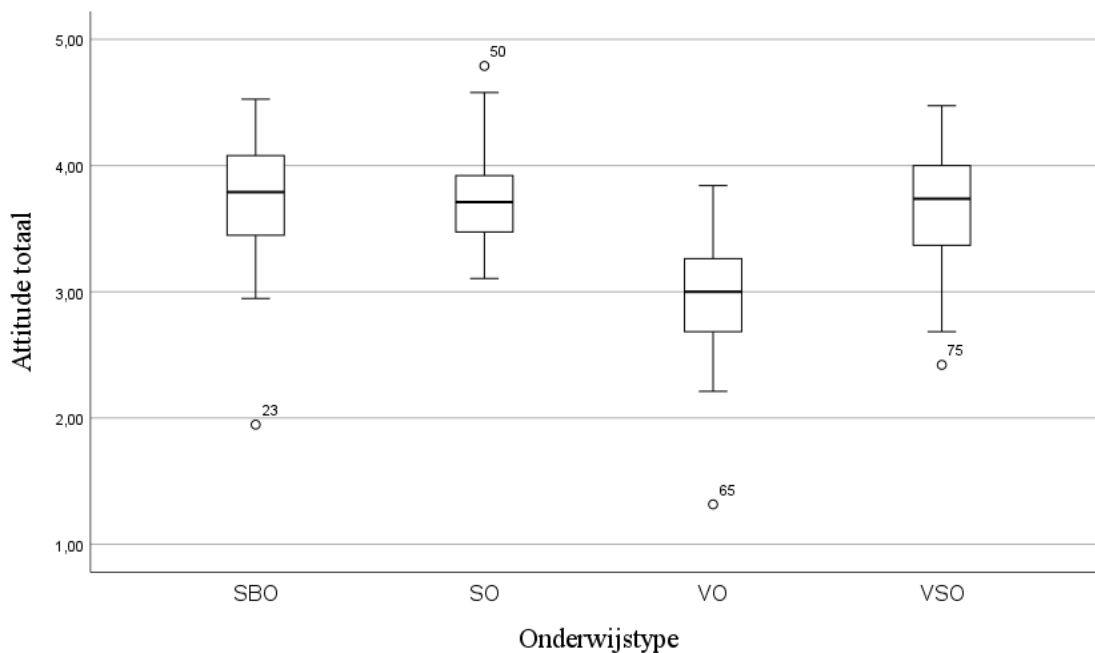
#### Boxplot 1

Boxplot totaalscore attitude en bijbehorende subschalen uitgesplitst naar type geïntegreerde onderwijsvoorziening



#### Boxplot 2

Boxplot totaalscore attitude per onderwijstype



### Boxplot 3

*Boxplot subschalen van attitude uitgesplitst naar onderwijstype*

