

‘Leraren klaar? Geïntegreerd lesgeven maar!’

De self-efficacy en zorgen van leraren met betrekking tot primaire en secundaire geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland.

Masterthesis

Master Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen,
Rijksuniversiteit Groningen.

Naam en studentnummer: Nicole Veldman (s3248607)

Naam thesisbegeleidster/ eerste beoordelaar: dr. F.C. Rademaker

Naam tweede beoordelaar: prof. dr. D.D. van Bergen

Juni 2024

Totaal aantal woorden: 7945

Samenvatting

Sinds 2018 heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap de experimenteerregeling ‘samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ ingesteld. Dit leidde tot de oprichting van *geïntegreerde onderwijsvoorzieningen*, waarin verschillende typen onderwijs in één schoolgebouw zijn samengevoegd en leerlingen oorspronkelijk uit verschillende typen onderwijs samen lessen volgen. Er is behoefte aan meer kennis over deze voorzieningen, specifiek over *de self-efficacy* van leraren en *hun zorgen* over de implementatie ervan.

In een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek hebben 80 leraren van 12 scholen vragenlijsten ingevuld over hun self-efficacy (*Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale* en *Teacher Self Efficacy scale*) en zorgen (*Stages of Concerns Questionnaire*). De data zijn geanalyseerd met beschrijvende statistieken (*M, SD, Md*) en toetsende statistieken (*Chi-kwadraat, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis, enkelvoudige regressie en correlatieanalyses*).

Uit de resultaten blijkt dat leraren over het algemeen een hoge self-efficacy rapporteerden, maar tegelijkertijd ook zorgen hebben over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. De self-efficacy van leraren voor een inclusievere onderwijssetting is in het vo-vso significant lager dan in het sbo-so. Vrouwen rapporteerden een hogere self-efficacy dan mannen. In tegenstelling tot eerdere bevindingen, was er geen samenhang tussen self-efficacy en zorgen van leraren.

Leraren uit het secundair onderwijs, met name uit een reguliere setting voelen zich minder comfortabel in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Specifieke trainingen voor deze leraren wordt aanbevolen. Vanwege de beperkte representativiteit van dit onderzoek wordt een longitudinaal onderzoek met een grotere steekproef aanbevolen, evenals nader onderzoek naar de Nederlandse versies van de SoCQ en de TEIP.

Kernwoorden: *Geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, leraren, self-efficacy, zorgen.*

Abstract

Since 2018, the Dutch Ministry of Education, Culture and Science established the experimental regulation 'cooperation between regular and special education'. This led to *integrated educational facilities*, where different types of education are combined in one school building, and students from different types of education attend classes together. There is a need for more knowledge about these facilities, specifically regarding teachers' *self-efficacy* and *their concerns* about the implementation of these facilities.

In a cross-sectional quantitative study, 80 teachers from 12 schools completed questionnaires about their self-efficacy (*Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale* and *Teacher Self Efficacy scale*) and concerns (*Stages of Concerns Questionnaire*). The data were analyzed using descriptive statistics (*M, SD, Md*) and inferential statistics (*Chi-square tests, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test, simple regression analyses, and correlation analyses*).

The results indicate that teachers generally reported high self-efficacy but also expressed concerns about integrated educational facilities. Teachers' self-efficacy for a more inclusive educational setting is significantly lower in (specialized) secondary education than in specialized primary education. Women reported higher self-efficacy than men. Contrary to previous findings, there was no correlation between teachers' self-efficacy and their concerns.

Teachers from secondary education, particularly from regular settings, feel less comfortable in integrated educational facilities. Specific training for these teachers is recommended. Due to the limited representativeness of this study, longitudinal research with a larger sample is recommended, along with further investigation into the Dutch versions of the SoCQ and the TEIP.

Keywords: Integrated educational facilities, teachers, self-efficacy, concerns.

Inleiding

In Nederland wordt gestreefd naar gelijke kansen en inclusief onderwijs om toe te werken naar een inclusievere maatschappij (Rijksoverheid, 2023; UNESCO, 1994; Verenigde Naties, 2016). Inclusief onderwijs betekent dat alle leerlingen dichtbij huis naar school kunnen, waarbij leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften bij elkaar in de klas zitten en onderwijs en ondersteuning op maat krijgen (Onderwijsraad, 2020; Rijksoverheid, 2023). Ondanks meerdere inspanningen is in Nederland het regulier en speciaal onderwijs gescheiden. In het primair onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen regulier basisonderwijs (bao), speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so). In het secundair onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen regulier voortgezet onderwijs (vo) en voortgezet speciaal onderwijs (vso) (Rijksoverheid, 2023). Het (v)so omvat scholen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, vanwege visuele problemen, gehoorproblemen en/of taalproblemen, lichamelijke en/of verstandelijke problemen en/of een langdurige ziekte of voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen of psychische stoornissen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Om inclusief onderwijs te bevorderen, dienen de typen onderwijs te ‘ontschotten’, waarmee scheidingen tussen typen onderwijs steeds meer vervagen (de Boer & Tenback, 2021).

Sinds 2018 heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) een experimenteerregeling ‘samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ ingesteld, om intensievere samenwerking tussen verschillende typen onderwijs op korte termijn te bewerkstelligen. Hierdoor zijn geïntegreerde onderwijsvoorzieningen opgericht. Binnen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen worden verschillende typen onderwijs in één schoolgebouw samengevoegd en kunnen leerlingen oorspronkelijk uit verschillende typen onderwijs samen lessen volgen (Norwich, 2008; Rijksoverheid, 2021). Indien doelgroepen van beide originele scholen zijn gemengd, worden binnen geïntegreerd primair onderwijs klassen aangeduid als gemengde groepen en in het secundair onderwijs is er sprake van symbiose, waarbij leerlingen uit het vso in verschillende mate lessen van het vo volgen (de Boer & Tenback, 2021). In de meeste geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zijn niet alle groepen gemengd. Geïntegreerd onderwijs wordt gezien als een tussenstap om vanuit onderwijs waarin verschillende typen zijn gescheiden toe te werken naar meer inclusief onderwijs (Norwich, 2008). Er zijn verschillende vormen van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, zoals samenwerking tussen bao-sbo, sbo-so en vo-vso. Sommige locaties zijn integrale kindcentra (ik(e)c), waar onderwijs, kinderopvang en/of een vorm van

jeugdhulp samenwerken (Veen & Weijers, 2019). In Nederland is tot dusver alleen onderzoek verricht naar sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (de Boer & Tenback, 2024).

Vanuit de praktijk is behoefte naar meer kennis over geïntegreerde onderwijsvoorzieningen.

Bij het toewerken naar inclusiever onderwijs kan vanuit het kader van de Index for Inclusion worden gewerkt (Booth & Ainscow, 2002). Hierin staan het inclusieve beleid, de inclusieve cultuur en de inclusieve praktijk centraal. Inclusief beleid omvat alle beleidsstrategieën die moeten zorgen voor veranderingen in de school, zodat alle leerlingen optimale ondersteuning krijgen. Een inclusieve cultuur ontstaat door naar gedeelde waarden en normen te streven, waardoor elke leerling zich geaccepteerd voelt. De inclusieve praktijk staat voor de uitwerking van het beleid en de cultuur op het niveau van de klas.

Self-efficacy van leraren

Bij de uitwerking van de inclusieve praktijk zijn leraren essentiële schakels, waarbij een hoge *self-efficacy* van leraren van belang is. De self-efficacy van leraren is het oordeel over hun eigen capaciteiten om de gewenste resultaten bij leerlingen te behalen (Bandura, 1977). Volgens Bandura (1997) is self-efficacy gebaseerd op eerdere succesvolle ervaringen, observaties van succesvolle ervaringen van anderen, verbale overtuigingen en de emotionele toestand tijdens een taak. Het opdoen van eerdere succesvolle ervaringen wordt beïnvloed door de vooroordelen die iemand over zichzelf heeft, tijdelijke patronen van successen en mislukkingen, de moeilijkheidsgraad van een taak, de hoeveelheid inspanning die een taak vergt en steun van anderen tijdens een taak (Bandura, 1997). Self-efficacy is een context-specifiek construct. De self-efficacy van leraren kan per situatie en per gedragsdomein variëren, zoals met betrekking tot klassenmanagement, leerlingbetrokkenheid, instructievaardigheden en emotionele ondersteuning van leerlingen (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Op basis van verschillende onderzoeken (Brady & Woolfson, 2008; Weiss et al., 2019; Yada et al., 2022) wordt verondersteld dat leraren met een hoge self-efficacy eerder bereid zijn les te geven in een geïntegreerde onderwijsvoorziening dan leraren met een lage self-efficacy. Leraren met een hoge self-efficacy zijn meer bereid om gedifferentieerde taken aan te bieden (Weiss et al., 2019) en verwijzen leerlingen minder snel door naar andere onderwijsvoorzieningen (Yada et al., 2022). In het algemeen heeft de self-efficacy van leraren invloed op hun welzijn, manier van lesgeven en motivatie, evenals de academische vaardigheden en prestaties van leerlingen (Collie et al., 2012; Fernet et al., 2012; Guo et al., 2012; Klassen & Tze, 2014; Sharma & George, 2016; Zee & Koomen, 2016).

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat leraren in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen hun self-efficacy gemiddeld positief beoordelen (de Boer & Tenback, 2021; de Boer et al., 2023; de Boer & Tenback, 2024). De samenhang tussen de self-efficacy van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en hun achtergrondkenmerken is nog niet onderzocht.

Uit een systematisch literatuuronderzoek blijkt dat de self-efficacy van leraren werkzaam in inclusieve onderwijsvoorzieningen samenhangt met verschillende achtergrondkenmerken (Wray et al., 2022). Sommige onderzoeken concluderen dat oudere leraren een hogere self-efficacy hebben dan jongere leraren (Ekins et al., 2016; Subban et al., 2021), daarentegen vonden Engelbrecht en Sovolainen (2018) geen relatie tussen leeftijd en self-efficacy van leraren. Sommige onderzoeken concluderen dat vrouwen een hogere self-efficacy hebben dan mannen (San Martin et al., 2021; Shaukat et al., 2013; Specht et al., 2016), maar er zijn ook onderzoeken die dit tegenspreken (Forlin & Sin, 2010; Van Miechem et al., 2020) of geen samenhang tussen geslacht en self-efficacy vinden (Ekins et al., 2016; Schwab et al., 2017; Subban et al., 2021; Yada et al., 2021). Tevens blijkt dat aandacht voor inclusief onderwijs tijdens de opleiding (Wray et al., 2022), meer werkervaring (Bruggink et al., 2016; Knauder & Koschmieder, 2019; Subban et al., 2021) en opgedane ervaring met mensen met extra ondersteuningsbehoeften de self-efficacy van leraren verhoogt (Braksiek, 2022; Forlin & Sin, 2010; Specht et al., 2016; Subban et al., 2021).

Zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen

Naast de self-efficacy van leraren is het voor een inclusieve praktijk essentieel dat de zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen serieus worden genomen (Geijssel et al., 2001; Van den Berg & Vandenberghe, 1999). Binnen dit onderzoek worden zorgen gedefinieerd volgens de definitie van Hall et al. (1986), die de mate van bezorgdheid omschrijft als een verzameling van gevoelens, gedachten en overwegingen die aan een onderwerp of taak worden besteed. Veel zorgen van leraren over een onderwijsinnovatie, kan de implementatie ervan negatief beïnvloeden (Geijssel et al., 2001).

De zorgen van leraren over geïntegreerde onderwijsvoorzieningen kunnen vanuit het Concerns Based Adoption Model (CBAM) (Hall & Hord, 1987) worden onderzocht. Het model gaat in op manieren waarop individuen professioneel leren in de praktijk brengen (level of use), verschillende vormen van de verandering (innovation of configurations) en de zorgen van individuen ten opzichte van de implementatie van de innovatie (stages of concerns). Deze zorgen zijn ingedeeld in verschillende fasen (Hall & Hord, 1987).

De in totaal zeven fasen van bezorgdheid zijn voortgebouwd op het werk van Fuller (1969), die zorgen verdeelt in de categorieën: niet-gerelateerde zorgen, zelfzorgen, taakzorgen en impactzorgen. Onder ‘niet-gerelateerde’ zorgen valt fase 0, bewustwordingszorgen, leraren hebben weinig kennis over geïntegreerd onderwijs. Onder ‘zelfzorgen’ vallen fase 1 informatiezorgen en fase 2 persoonlijke zorgen. In fase 1 zijn leraren op de hoogte van geïntegreerd onderwijs en willen er meer over leren. In fase 2 maken leraren zich zorgen over hun eigen vermogen om geïntegreerd onderwijs toe te passen. De ‘taakzorgen’ omvat fase 3 consequenties voor leerlingen en fase 4 samenwerkingszorgen. Fase 3 richt zich op de impact van geïntegreerd onderwijs op de leerresultaten van leerlingen. Fase 4 richt zich op de samenwerking met collega’s om gezamenlijk vooruitgang te boeken. De categorie ‘impactzorgen’ omvat fase 5 en fase 6 die betrekking hebben op de herziening van geïntegreerd onderwijs. In deze fasen verkennen leraren nieuwe alternatieven om geïntegreerd onderwijs te verbeteren. Leraren kunnen tegelijkertijd in verschillende fasen zorgen hebben en het tempo kan per individu verschillen (George et al., 2006).

De theorie van de fasen van bezorgdheid stelt dat zorgen van leraren tijdens de implementatie veranderen. In theorie gaan de zorgen van leraren in een soort golfbeweging langs de verschillende fasen. Aan het begin hebben leraren meestal niet-gerelateerde zorgen, gevolgd door zelfzorgen, taakzorgen en impactzorgen. Het overkoepelende idee is dat hoe verder de zorgen van leraren in de fasen van bezorgdheid zijn gevorderd, hoe groter de kans is dat de onderwijsverandering succesvol wordt geïmplementeerd. Door de zorgen van leraren te onderzoeken, kunnen er gerichte acties worden ondernomen om het succes van de implementatie te vergroten (Bullard et al., 2017; George et al., 2006).

Uit eerdere onderzoeken waarin zorgen van leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland in kaart zijn gebracht, bleek dat leraren zich zorgen maken over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (de Boer & Tenback, 2021; de Boer et al., 2023; de Boer & Tenback, 2024), waarbij de zorgen over de eerste vier fasen in de tijd afnamen en de zorgen in de laatste twee fasen toenamen (de Boer & Tenback, 2021; de Boer et al., 2023; de Boer & Tenback, 2024).

Self-efficacy en zorgen van leraren

Zowel de self-efficacy als zorgen van leraren zijn deels gebaseerd op de emotionele toestand en de interpretatie van eerdere succesvolle ervaringen van een persoon (Bandura, 1997; Hall et al. 1986). Uit onderzoek van Avery (2017) blijkt dat de self-efficacy en de fasen van bezorgdheid van Amerikaanse leraren in inclusieve onderwijsvoorzieningen significant

met elkaar samenhangen. Een hogere self-efficacy bleek samen te hangen met veel zorgen. De onderzoekers hadden verwacht dat een hogere self-efficacy zou samenhangen met weinig zorgen en deden de aanbeveling om dit nader te onderzoeken. Eerder onderzoek van Watson (2007) ondersteunde de verwachting van Avery (2017). Leraren met een hogere self-efficacy in het lesgeven met technologie hadden weinig zorgen en waren verder gevorderd in het toepassen van de technologische onderwijsverandering, dan leraren met een lagere self-efficacy (Watson, 2007).

Huidig onderzoek

Dit onderzoek beoogt de kennislacune wat betreft de self-efficacy van leraren en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland aan te vullen. Tot dusver is de huidige kennis alleen gebaseerd op sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Het is de vraag of deze kennis gegeneraliseerd mag worden naar leraren werkzaam in alle typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland. Uit onderzoeken in inclusieve onderwijsvoorzieningen blijkt dat leraren in het primair onderwijs over het algemeen een hogere self-efficacy hebben, dan leraren in het secundair onderwijs (Ekins et al., 2016; Specht en Metsala, 2018; San Martin et al., 2021). Daarentegen concludeerden van Mieghem et al. (2020) dat leraren in het secundair onderwijs een hogere self-efficacy hebben dan leraren in het primair onderwijs. Tijdens eerdere onderzoeken naar self-efficacy van leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (de Boer, 2020; de Boer & Tenback, 2021; de Boer et al., 2023), is de self-efficacy van leraren met een algemene maat onderzocht (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Het is onduidelijk of deze maat recht doet aan de context van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen.

In dit onderzoek wordt informatie verzameld in verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen verschillende samenwerkingen (bao-sbo, sbo-so en vo-vso) en verschillende onderwijstypen (bao-sbo-so-vo-vso). Gezien het context-specifieke karakter van self-efficacy, wordt self-efficacy zowel met een algemene maat als met een maat voor een inclusievere onderwijssetting gemeten (Sharma et al., 2012). Er wordt verwacht dat leraren met veel zorgen over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen een lagere self-efficacy hebben, dan leraren die weinig zorgen hebben over deze implementatie. Als de self-efficacy en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland samenhangen, kunnen eventuele trainingen daarop worden afgestemd.

In dit onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Hoe beoordelen leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen hun self-efficacy en in hoeverre verschilt de self-efficacy van leraren werkzaam in verschillende typen geïntegreerd onderwijs?
2. In hoeverre hangt de self-efficacy van leraren samen met verschillende achtergrondkenmerken van leraren (*leeftijd, geslacht, hoogst genoten opleiding, jaren werkervaring in het onderwijs en jaren werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs*) werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen?
3. In hoeverre en op welke gebieden hebben leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zorgen over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen en in hoeverre verschillen zorgen tussen leraren werkzaam in verschillende typen geïntegreerd onderwijs?
4. In hoeverre is de self-efficacy van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen gerelateerd aan de zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen?

Methode

Onderzoeksontwerp

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij eenmalig vragenlijsten zijn afgenomen bij leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Dit onderzoek sluit aan bij een groter onderzoeksproject naar de experimenteerregeling ‘samenwerking regulier en speciaal onderwijs’, uitgevoerd door de afdeling Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen.

Onderzoekspopulatie en steekproef

De beoogde onderzoekspopulatie zijn alle leraren werkzaam in verschillende typen (bao-sbo, sbo-so, vo-vso, ik(e)c) geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland.

De data zijn middels een geclusterde gelegenheidssteekproef verzameld. Leraren van de deelnemende geïntegreerde onderwijsvoorzieningen konden zelf beslissen of ze aan het onderzoek wilden deelnemen. Uiteindelijk bestond de steekproef uit leraren van 12 scholen, werkzaam in sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland. Van de experimenten die vanaf tranche 2020-2021 deelnemen aan het onderzoek naar de experimenteerregeling deed er één school mee. Vanuit een aantal recent tot stand gekomen

initiatieven van een gespecialiseerde onderwijsorganisatie in Noord-Nederland deden er 11 scholen mee.

Instrument

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen is informatie verzameld door afname van een vragenlijst, waarin vragen over achtergrondkenmerken, over self-efficacy en over zorgen van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zijn opgenomen.

Achtergrondkenmerken leraren

De leeftijd, het geslacht, de hoogst genoten opleiding, aantal jaren werkervaring in het onderwijs en aantal jaren werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs.

Self-efficacy

Om de self-efficacy van leraren in kaart te brengen zijn de Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale (TEIP) (Sharma et al., 2012) en Teacher Self Efficacy scale (TSES) (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) gebruikt.

De TEIP beoogt de self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijsvoorziening te meten. Voor dit onderzoek is de TEIP naar het Nederlands vertaald. De TEIP bestaat uit 18 items, verdeeld over 3 subschalen: instructievaardigheden, samenwerking, omgaan met gedrag. In navolging van Schipper (2019), is voor het beantwoorden van vragen gekozen voor een 5-punt Likertschaal (1= helemaal niet – 5= heel goed). De totaalscore is de somscore van alle items (range: 18 – 90). Hoe hoger de score, hoe hoger de self-efficacy van leraren. In het onderzoek van Sharma et al. (2012) werd de TEIP in Australië (Cronbach's $\alpha = 0.91$), Canada (Cronbach's $\alpha = 0.88$), Hong Kong (Cronbach's $\alpha = 0.90$) en India (Cronbach's $\alpha = 0.86$) als betrouwbaar beoordeeld. Uit een factoranalyse bleken de subschalen voldoende valide. Op basis hiervan wordt verondersteld dat de TEIP voldoende betrouwbaar en valide is voor internationaal onderzoek.

Tevens is er een aangepaste Nederlandse versie van de TSES (Zee, 2016) gebruikt, die tijdens de eerdere metingen naar de experimenteerregeling ook is afgenomen. Deze versie bestaat uit 20 items verdeeld over 3 subschalen: instructievaardigheden, leerlingbetrokkenheid en het bieden van emotionele ondersteuning. Via een 5-punt Likertschaal (1= volledig mee oneens – 5= volledig mee eens) zijn de antwoorden verzameld. De totaalscore is de somscore van alle items (range: 20 – 100). De gemiddelde totaalscore is de somscore van alle items gedeeld door het aantal items. Hoe hoger de score, hoe hoger de self-efficacy van leraren. De vragenlijst van Zee (2016) werd als voldoende betrouwbaar en valide gerapporteerd (Zee,

2016).

In Tabel 1 staat een overzicht van de variabele self-efficacy, waarin de verschillende subschalen inclusief voorbeeldvragen van de TEIP en de TSES zijn weergegeven. Daarnaast zijn Cronbach's alpha's die in het huidige onderzoek zijn berekend weergegeven. De berekende Cronbach's alpha's van de totale schalen en de subschalen geven weer dat de TEIP en de TSES voldoende betrouwbaar ($\alpha > 0.7$) zijn. In het huidige onderzoek wordt de TEIP beschreven als 'de self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting' en de TSES beschreven als 'de algemene self-efficacy van leraren'.

Tabel 1

Betrouwbaarheid van totaalschalen en subschalen van de self-efficacy van leraren.

Variabele	Aantal items	Voorbeelditem	Cronbach's α
Self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting (TEIP)	18		0.873
Instructievaardigheden	6	'In hoeverre gelooft u dat u leeractiviteiten kunt ontwerpen waarbij rekening wordt gehouden met individuele behoeften van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?'	0.732
Samenwerking	6	'In hoeverre kunt u in de klas gezamenlijk met andere professionals (bijv. begeleiders, assistenten, andere leraren) lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?'	0.799
Omgaan met gedrag	6	'In hoeverre lukt het u om duidelijk te maken welk gedrag u van leerlingen verwacht?'	0.856
Algemene self-efficacy (TSES)	20		0.919
Instructievaardigheden	6	'Ik kan leerstof aanpassen aan het niveau van leerlingen.'	0.832
Leerlingbetrokkenheid	7	'Ik kan leerlingen enthousiast maken voor de leerstof.'	0.813
Emotionele ondersteuning	7	'Ik kan een veilig en positief klimaat creëren in de klas.'	0.889

Zorgen

Om de zorgen van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in kaart te brengen, is een Nederlandse versie van de Stages of Concerns Questionnaire (SoCQ) (George et al., 2006) gebruikt. De vertaalde SoCQ bestaat uit 27 items, verdeeld over 6 subschalen: fase 0 bewustwording, fase 1 persoonlijke informatie, fase 2 beheersing, fase 3 consequenties voor leerlingen, fase 4 samenwerking, fase 5-6 herziening. Via een 4-punt Likertschaal (1= helemaal niet waar – 4= helemaal waar) konden leraren antwoord geven. De optie ‘niet van toepassing’ was ook mogelijk. De totaalscore is de somscore van alle items (range: 0 – 108). Hoe hoger de score, hoe meer zorgen leraren hebben. George et al. (2016) rapporteerden de SoCQ, op basis van meerdere onderzoeken, als een betrouwbaar en valide instrument. Tabel 2 geeft een overzicht van de verschillende subschalen inclusief voorbeeldvragen en de berekende Cronbach's alpha's van de totale vragen over zorgen en de subschalen. Fase 0, fase 3 en fase 5-6 hebben een lage Cronbach's alpha ($\alpha > 0.7$) en zijn daarom minder betrouwbaar dan de andere fasen. De resultaten van fase 0, fase 3 en fase 5-6 moeten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Tabel 2

Betrouwbaarheid van totaalschaal en subschalen m.b.t. zorgen van leraren.

Variabele	Items	Voorbeelditem	Cronbach's α
Fasen van bezorgdheid	27		0.911
Fase 0 – bewustwording	2	'Ik heb slechts een vaag idee over het werken in een geïntegreerde onderwijsvoorziening.'	0.370
Fase 1 – persoonlijk informatie	6	'Ik wil weten wat het werken in een geïntegreerde onderwijsvoorziening vereist op korte termijn.'	0.820
Fase 2 – beheersing	5	'Ik vraag mij of hoe ik mijn werk voldoende kan plannen doordat ik in een geïntegreerde onderwijsvoorziening werk of ga werken.'	0.834
Fase 3 – consequenties voor leerlingen	5	'Ik vraag mij af of het werken met geïntegreerd onderwijs invloed heeft op de leerresultaten van leerlingen.'	0.696
Fase 4 – samenwerking	6	'Ik wil collega's vertellen over de vooruitgang die wij maken dankzij het werken in een geïntegreerde onderwijsvoorziening.'	0.809
Fase 5/6 – herziening	3	'Ik zie nu mogelijkheden om het werken met geïntegreerd onderwijs verder te verbeteren.'	0.660

Procedure van dataverzameling

De experimenteerregeling ‘samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ is ingegaan op 1 augustus 2018 en eindigend op 1 augustus 2026 (Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs, 2020). Via de e-mail zijn contactpersonen van de deelnemende experimenten die binnen tranche 2020-2021 zijn gestart en van een aantal recent tot stand gekomen initiatieven van een gespecialiseerde onderwijsorganisatie in Noord-Nederland gevraagd om aan dit onderzoek deel te nemen. In de e-mail is het doel en de werkwijze van het onderzoek uitgelegd. Aan de contactpersonen van scholen die wilden deelnemen (44%), werd vervolgens gevraagd om een e-mail naar leraren te versturen. In de e-mail voor leraren stond het doel en de werkwijze van het onderzoek en een link naar de digitale Qualtrics vragenlijst. Aan de Qualtrics vragenlijst was een informatiebrief en toestemmingsformulier toegevoegd. Nadat leraren aangaven dat ze de informatiebrief hadden gelezen en toestemming gaven voor verwerking van gegevens, konden leraren de vragenlijst openen. Deelname was geheel vrijwillig. Het invullen van de vragenlijst duurde ongeveer 20 minuten. De data zijn verzameld in de periode van 7 maart tot 1 april 2024. Daarna zijn de gegevens zorgvuldig en gepseudonimiseerd verwerkt en opgeslagen op de beveiligde Y-schijf van de RUG.

Voor het uitvoeren van het onderzoek naar de experimenteerregeling ‘samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ had de ethische commissie van Pedagogische- en Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG) reeds toestemming gegeven. Huidig onderzoek bestrijkt een vergelijkbaar onderzoek (als de lopende praktijkonderzoeken) en middels een verkorte aanvraag is de Ethische Commissie ook op de hoogte gesteld van dit deelonderzoek.

Data-analyse

De verzamelde data zijn geanalyseerd met het statistische verwerkingsprogramma IBM SPSS Statistics (Versie 28). De eerste onderzoeksvraag over de mate van self-efficacy is middels beschrijvende statistieken (gemiddelde, standaarddeviatie, mediaan) van de TEIP en de TSES beantwoord. Om de scores van de verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen visueel in kaart te brengen, zijn de gegevens weergegeven in boxplots. Aangezien er aanwijzingen zijn dat de scores op de TEIP en de TSES geen normale verdeling hebben, zijn deze scores van leraren werkzaam in sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen met elkaar vergeleken middels non-parametrische Mann-Whitney U toetsen. Verschillen per type onderwijs zijn berekend met non-parametrisch Kruskal-Wallis

toetsen, gevolgd door post-hoc Mann-Whitney U toetsen.

Om de tweede onderzoeksvraag over de samenhang van self-efficacy met verschillende achtergrondkenmerk te beantwoorden zijn er enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd met self-efficacy (TEIP of TSES) als afhankelijke variabele en de achtergrondkenmerken van leraren (*leeftijd, geslacht, genoten opleiding(en), jaren werkervaring in het onderwijs en jaren werkervaring in het primair en/of secundair speciaal (basis)onderwijs*) als onafhankelijke variabele. De assumpties voor een enkelvoudige regressieanalyse (lineariteit, homoscedasticiteit en normaliteit van de residuen) zijn gecheckt, waarbij er geen schendingen zijn waargenomen.

De derde onderzoeksvraag over zorgen van leraren in verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen is wederom met beschrijvende statistieken (gemiddelde, standaarddeviatie, mediaan) beantwoord. Aangezien er aanwijzingen zijn dat de scores van zorgen geen normale verdeling hebben, zijn deze scores van leraren werkzaam in sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen met elkaar vergeleken middels een non-parametrische Mann-Whitney U toets. Verschillen per type onderwijs zijn berekend met non-parametrisch Kruskal-Wallis toetsen, gevolgd door post-hoc Mann-Whitney U toetsen.

Vervolgens is de vierde onderzoeksvraag over de samenhang tussen self-efficacy en de zorgen van leraren middels correlatieanalyses (Spearman 's rho) beantwoord. De correlaties zijn berekend tussen de TEIP en (de verschillende fasen van) bezorgdheid en tussen de TSES en (de verschillende fasen van) bezorgdheid. Voor alle analyses is een significantieniveau van $\alpha = .05$ aangehouden.

Resultaten

Beschrijving van de steekproef

Van de 27 benaderde scholen hebben 12 scholen aan dit onderzoek deelgenomen (44%). De steekproef bestaat uit 80 leraren (15%), die toestemming gaven voor datagebruik en de vragenlijst volledig hebben ingevuld. Van het totaal aantal leraren zijn er 49 leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, waarvan 20 leraren uit het sbo en 29 leraren uit het so. Daarnaast zijn 31 leraren werkzaam in vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, waarvan 17 leraren uit het vo en 14 leraren uit het vso. Van het totaal aantal leraren werken er 37 leraren wel met een gemengde groep, 37 leraren werken niet met een gemengde groep en 6 leraren weten het niet. Van de leraren uit de steekproef hebben 47 leraren het middelbaar beroepsonderwijs of het hoger beroepsonderwijs afgerond en 32 leraren hebben een masteropleiding binnen het hoger beroepsonderwijs of een

bacheloropleiding binnen het wetenschappelijk onderwijs of een masteropleiding binnen het wetenschappelijk onderwijs afgerond. Er deden 60 vrouwen en 20 mannen mee. De gemiddelde leeftijd van leraren in de steekproef is 46.5 jaar. Het gemiddelde aantal jaren werkervaring in het onderwijs betreft 21 jaren, waarvan gemiddeld 18 jaren in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs.

In Tabel 3 zijn de data van de volledige vragenlijsten en de onvolledige vragenlijsten weergegeven. Uit chi-kwadraat toetsen blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de volledige en onvolledig ingevulde vragenlijsten op basis van type geïntegreerd onderwijs ($X^2(1) = 0.435, p = .509$), type onderwijs ($X^2(3) = 0.513, p = .916$), wel/niet werkzaam in een geïntegreerde groep ($X^2(2) = 1.812, p = .404$) en opleidingsniveau ($X^2(1) = 0.035, p = .852$). Op basis van ongepaarde t-toetsen blijkt dat de gemiddelde leeftijd ($t(124) = -3.268, p = .001$), aantal jaren werkervaring ($t(124) = -3.308, p = .001$) en aantal jaren werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs ($t(99) = -2.099, p = .038$) significant lager is bij leraren die de vragenlijst onvolledig hebben ingevuld.

Tabel 3

Omschrijving van de steekproef en vergelijking van leraren die de vragenlijst volledig en onvolledig hebben ingevuld.

Variabele		Volledig		Onvolledig	
		n	%	n	%
Type geïntegreerd onderwijs	Sbo-so	49	61.3	18	54.5
	Vo-vso	31	38.8	15	45.5
Werkzaam in type onderwijs	Sbo	20	25.0	8	24.2
	So	29	36.3	10	30.3
	Vo	17	21.3	8	24.2
	Vso	14	17.5	7	21.2
Werkzaam in een geïntegreerde groep	Ja	37	46.3	11	33.3
	Nee	37	46.3	18	54.5
	Weet ik niet	6	7.5	4	12.1
Opleidingsniveau	Tot hbo	47	59.5	26	57.8
	Meer dan hbo	32	40.5	19	42.2

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>n</i>	<i>M(SD)</i>
Leeftijd	80	46.53 (11.02)	46	39.98 (10.48)
Jaren werkervaring in onderwijs	80	21.11 (10.86)	46	14.76 (9.47)
Aantal jaren werkervaring in (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs	64	18.09 (12.78)	37	12.84 (10.88)

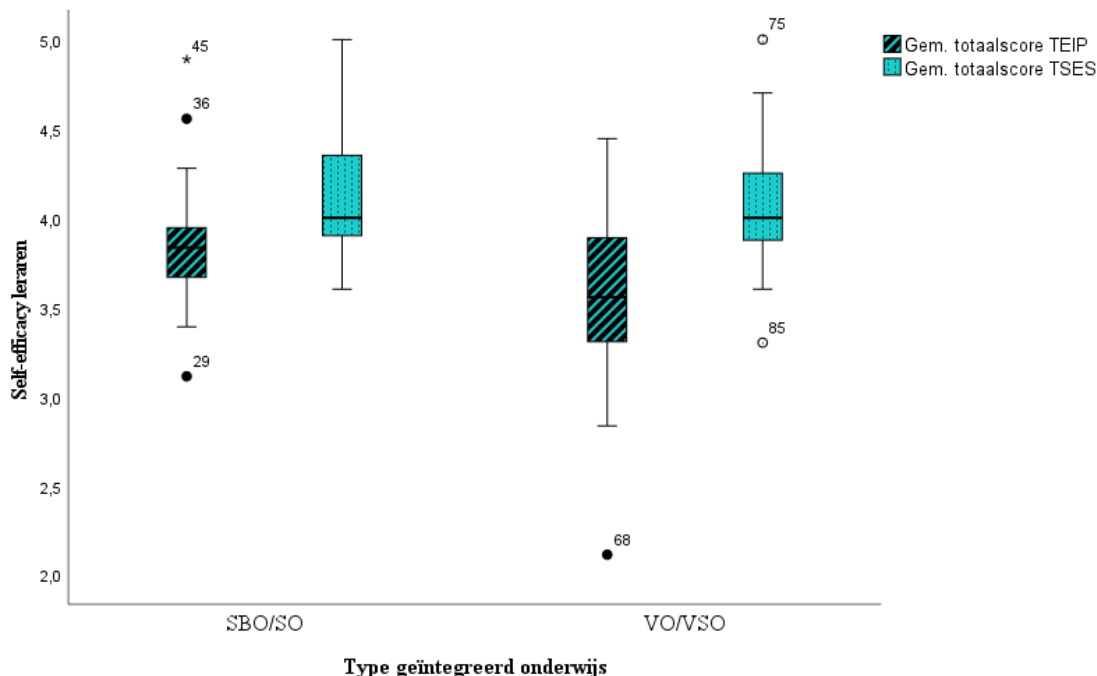
Self-efficacy van leraren

Over het algemeen labelen leraren de self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting (TEIP) ($M = 3.73$, $SD = 0.41$) als ‘vrij goed’. De algemene self-efficacy (TSES) labelen leraren over het algemeen ($M = 4.12$, $SD = 0.36$) als ‘mee eens’.

In Figuur 1 zijn de self-efficacy scores van leraren werkzaam in een sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorziening weergegeven, hierin zijn een aantal uitbijters zichtbaar. De self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting van leraren werkzaam in vo-vso ($Md = 3.56$) is significant lager is dan van leraren in het sbo-so ($Md = 3.83$), ($U = 464$, $p = .003$). De algemene self-efficacy van leraren werkzaam in het sbo-so ($Md = 4.0$) en leraren werkzaam in het vo-vso ($Md = 4.0$) verschilt niet significant ($U = 670$, $p = .375$). Zonder uitbijters is de self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting van leraren werkzaam in vo-vso ($Md = 3.58$) ook significant lager dan van leraren in het sbo-so ($Md = 3.81$), ($U = 4.37.5$, $p = .007$). De algemene self-efficacy van leraren verschilt niet per type geïntegreerde onderwijsvoorziening ($U = 621.50$, $p = .356$)

Figuur 1

Boxplots self-efficacy (TEIP en TSES) per type geïntegreerd onderwijs.



In Tabel 4 is de gemiddelde self-efficacy van leraren per type onderwijs weergegeven. De verschillen in self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting per type onderwijs zijn significant ($H(3) = 16.455, p < .001$), ook zonder uitbijters ($H(3) = 15.366, p = .002$). De self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting is in het vo significant lager dan in het vso ($U = 63.5, p = .027$), het sbo ($U = 44.5, p < .001$) en het so ($U = 96, p < .001$). Er zijn geen significante verschillen tussen scores in het sbo en so ($U = 233, p = .245$), het sbo en vso ($U = 124, p = .574$) en het so en vso ($U = 199.5, p = .928$).

De verschillen in algemene self-efficacy van leraren per type onderwijs zijn niet significant ($H(3) = 1.181, p = .758$), zonder uitbijters is er ook geen significant verschil ($H(3) = 1.240, p = .743$).

Tabel 4*Gemiddelde scores self-efficacy per type onderwijs*

Type onderwijs	Self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting (TEIP)			Algemene self-efficacy (TSES)		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
sbo-so	49	3.85	0.31	49	4.14	0.36
vo-vso	31	3.55	0.49	31	4.07	0.35
sbo	20	3.88	0.23	20	4.13	0.35
so	29	3.83	0.35	29	4.15	0.37
vo	17	3.38	0.46	17	4.04	0.25
vso	14	3.75	0.46	14	4.12	0.45

Samenhang tussen achtergrondkenmerken en self-efficacy van leraren

Middels meerdere enkelvoudige regressieanalyses is de samenhang tussen verschillende achtergrondkenmerken en de self-efficacy van leraren onderzocht. In Tabel 5 zijn de coëfficiënten uiteengezet. De verklarende variabelen geslacht (man/vrouw), opleiding (tot hbo/meer dan hbo), leeftijd, aantal jaren werkervaring in het onderwijs en aantal jaren werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs zijn geen significante voorspellers voor de self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting. Zonder uitbijters blijkt geslacht wel een significante voorspeller ($F(1,75) = 3.995, p = .049$) en verklaart geslacht 5.1% van de variantie op de self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting.

Uit meerdere enkelvoudige regressieanalyses met de algemene self-efficacy als afhankelijke variabele blijkt geslacht ($F(1,78) = 6.323, p = .014$) een significante voorspeller voor de algemene self-efficacy. Vrouwen ($M = 4.17, SD = 0.37$) scoren significant hoger dan mannen ($M = 3.95, SD = 0.26$). Zoals in Tabel 5 weergegeven, verklaart geslacht 7.5% van de variantie op de algemene self-efficacy van leraren. Zonder uitbijters verklaart geslacht 8.2% van de variantie op de algemene self-efficacy van leraren, ($F(1,75) = 6.730, p = .110$).

Tabel 5

Coëfficiënten enkelvoudige regressieanalyses met afhankelijke variabele self-efficacy

Self-efficacy		Self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting (TEIP)					Algemene self-efficacy (TSES)				
Model		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²
1	Constante	3.826	0.203	18.870	< .001		4.241	0.174	24.382	< .001	
	Leeftijd	-0.002	0.004	-0.469	.640	0.003	-0.003	0.004	-0.746	.458	0.007
2	Constante	3.600	0.091	39.402	< .001		3.947	0.077	51.323	< .001	
	Geslacht	0.178	0.105	1.685	.096	0.035	0.223	0.089	2.515	.014*	0.075
3	Constante	3.712	0.072	51.870	< .001		4.044	0.63	64.582	< .001	
	Opleiding	0.055	0.093	0.596	.553	0.005	0.123	0.081	1.519	.133	0.029
4	Constante	3.654	0.102	35.893	< .001		4.161	0.088	47.473	< .001	
	Werkervaring in het onderwijs	0.004	0.004	0.973	.333	0.012	-0.002	0.004	-0.592	.556	0.004
5	Constante	3.684	0.068	54.268	< .001		4.152	0.058	71.039	< .001	
	Werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs	0.003	0.003	0.990	.325	0.012	-0.003	0.003	-0.871	.386	0.010

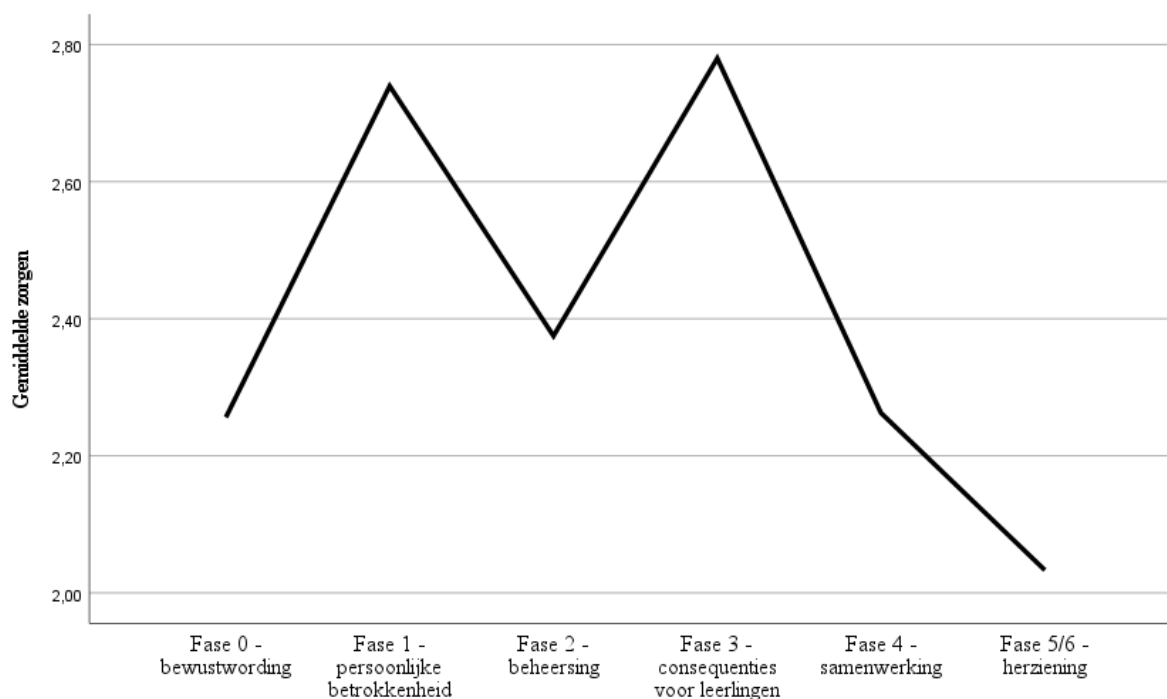
Noot. Effect voor geslacht is vrouw ten opzichte van man. Effect voor opleiding is opleiding tot hbo ten opzichte van opleiding hoger dan hbo.

Zorgen van leraren

In Figuur 2 zijn de gemiddelde totale zorgen van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen per fase zichtbaar. Leraren hebben gemiddeld de meeste zorgen over de consequenties voor leerlingen ($M = 2.78$, $SD = 0.70$) en de minste zorgen over de herziening van de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen ($M = 2.03$, $SD = 1.03$).

Figuur 2

Gemiddelde totale zorgen van leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen



In Tabel 6 zijn de gemiddelde totale zorgen per type (geïntegreerd) onderwijs weergegeven. Over het algemeen labelen leraren de zorgen over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen als 'waar'. De verschillen in zorgen van leraren werkzaam in sbo-so ($Md = 2.57$) en leraren werkzaam in vo-vso ($Md = 2.78$) geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zijn niet significant ($U = 576$, $p = .070$).

Tabel 6

Gemiddelde scores en standaarddeviatie per type onderwijs en fase van zorgen.

Zorgen		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Totaal		80	2.63	0.47
Per type geïntegreerd onderwijs	sbo-so	49	2.58	0.47
	vo-vso	31	2.71	0.47
Per type onderwijs	Sbo	20	2.78	0.42
	So	29	2.45	0.45
	vo	17	2.57	0.57
	vso	14	2.88	0.24

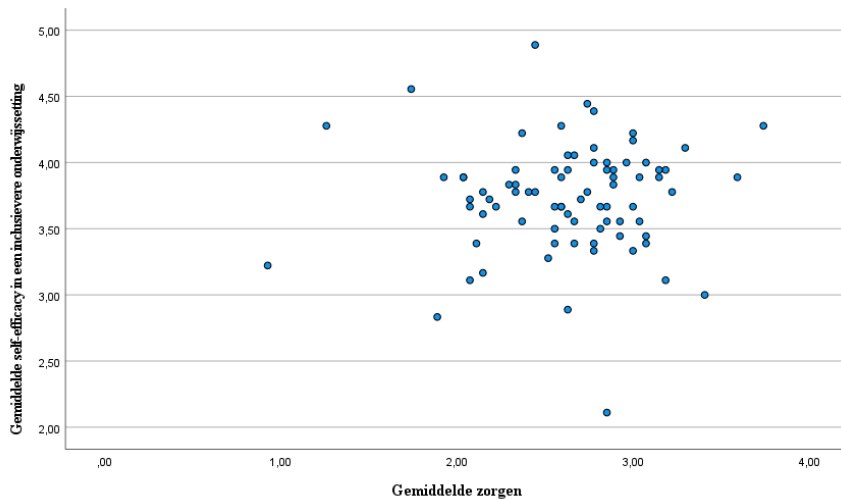
De zorgen van leraren verschillen significant per type onderwijs ($H(3) = 12.401, p = .006$). Uit de post-hoc Mann-Whitney U toets blijkt dat in het so ($Md = 2.41$) significant minder zorgen zijn dan in het sbo ($Md = 2.81$), ($U = 169.5, p = .014$) en in het vso ($Md = 2.81$), ($U = 74.0, p < .001$). De zorgen in het so en vo ($U = 185, p = .161$), vo en vso ($U = 80.5, p = .128$), vo en sbo ($U = 142, p = .407$) en sbo en vso ($U = 119.0, p = 0.478$) verschillen niet significant. Zonder uitbijters verschillen de zorgen van leraren per type onderwijs ook significant ($H(3) = 13.559, p = .004$), waarbij leraren in het so significant minder zorgen hebben dan in het sbo ($U = 150.5, p = .018$) en in het vso ($U = 60, p < .001$).

Samenhang tussen self-efficacy en zorgen van leraren

Uit Figuur 3 blijkt dat de self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen niet samenhangen.

Figuur 3

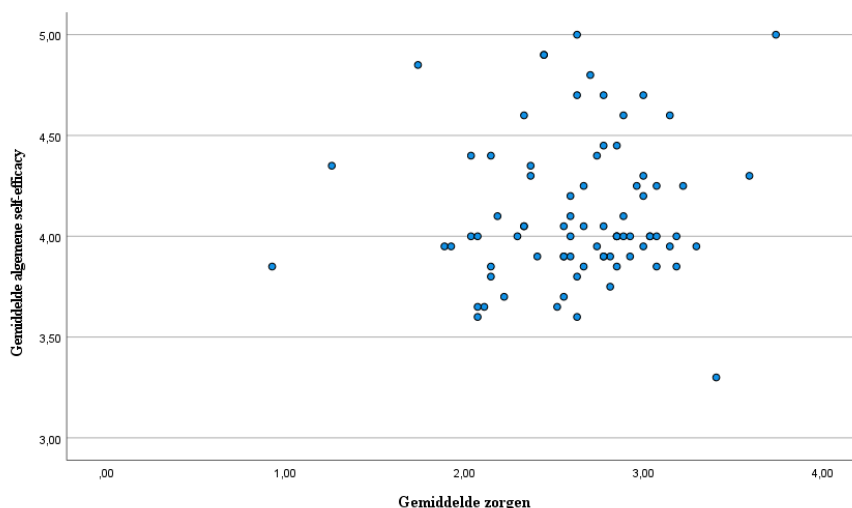
Samenhang tussen gemiddelde self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen



Uit Figuur 4 blijkt dat er geen samenhang is tussen de algemene self-efficacy van leraren en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen.

Figuur 4

Samenhang tussen gemiddelde algemene self-efficacy en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen



In Tabel 7 zijn de Spearman's rho correlaties weergegeven tussen self-efficacy van leraren in een inclusievere setting en zorgen van leraren en de algemene self-efficacy en zorgen van leraren.

Tabel 7

Spearman 's rho correlaties (ρ) tussen self-efficacy (TEIP en TSES) en zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen.

Zorgen		Self-efficacy in een				Algemene			
		inclusievere	Instructie-	Samen-	Omgaan	self-efficacy	instructie-	leerling-	Emotionele
		onderwijssetting	vaardigheden	werking	met	(TSES)	vaardigheden	betrokkenheid	ondersteuning
		(TEIP)			gedrag				
Totaal	ρ	0.078	0.115	0.017	0.019	0.097	0.147	0.107	-0.027
	p	.492	.308	.881	.869	.391	.194	.343	.810
Fase 0	ρ	-0.102	-0.162	-0.185	0.106	0.130	0.112	0.128	0.043
	p	.370	.152	.100	.350	.252	.321	.258	.702
Fase 1	ρ	0.032	0.149	0.024	-0.157	0.062	0.103	0.060	-0.019
	p	.776	.186	.829	.164	.584	.364	.599	.866
Fase 2	ρ	0.044	0.037	0.097	-0.064	0.070	0.146	0.058	-0.023
	p	.697	.742	.390	.573	.537	.198	.607	.839
Fase 3	ρ	-0.018	-0.021	-0.070	0.041	-0.097	0.033	-0.057	-0.140
	p	.872	.853	.535	.717	.392	.774	.616	.215
Fase 4	ρ	0.211	0.190	0.197	0.064	0.126	0.154	0.076	0.052
	p	.060	.092	.080	.574	.265	.174	.501	.649
Fase 5-6	ρ	0.178	0.104	0.071	0.178	0.203	0.178	0.143	0.105
	p	.113	.357	.531	.114	.072	.115	.207	.354

Conclusie en discussie

In dit onderzoek staan de self-efficacy en zorgen van leraren in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland centraal. Ten eerste is onderzocht in hoeverre de self-efficacy van leraren verschilt per type geïntegreerde onderwijsvoorziening. Ten tweede is de samenhang tussen self-efficacy en achtergrondkenmerken van leraren onderzocht. Ten derde zijn de zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in kaart gebracht en onderzocht of deze verschillen tussen typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Ten vierde is de samenhang tussen self-efficacy en de zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen onderzocht.

Ten eerste blijkt dat leraren over het algemeen een hoge self-efficacy hebben. Er is geen significant verschil in de algemene self-efficacy van leraren werkzaam in sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Deze resultaten zijn vergelijkbaar met resultaten uit eerdere praktijkonderzoeken van de Boer en Tenback (2024), die alleen sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen onderzochten. De self-efficacy van leraren in een inclusievere onderwijssetting is significant lager bij leraren werkzaam in vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in vergelijking met leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Tevens blijkt dat leraren in het vo een lagere self-efficacy in een inclusievere onderwijssetting hebben dan leraren werkzaam in het sbo, so, vso. Deze bevindingen zijn in lijn met eerdere onderzoeken (Ekins et al., 2016; San Martin et al., 2021). De lagere self-efficacy van leraren in het vo-vso ten opzichte van sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, kan verklaard worden doordat leraren in het secundair onderwijs vaker van mening zijn dat het vermogen van leerlingen vaststaat en daardoor weinig invloed hebben op de resultaten van leerlingen (Specht & Metsala, 2018). Leraren in het secundair onderwijs geven vaak meerdere groepen les, waardoor zij relatief minder tijd per leerling hebben om een leerling-leraar band op te bouwen, dan leraren in het primair onderwijs die één groep lesgeven (Specht et al., 2016). Tevens richten leraren in het vo zich vaak meer op de vakinhoud dan op de pedagogische vaardigheden (Ekins et al., 2016). Dit kan leraren in het secundair onderwijs het gevoel geven dat ze weinig invloed hebben op de resultaten van leerlingen. Het is opmerkelijk dat leraren uit het vo, de enige reguliere setting in dit onderzoek, een significant lagere self-efficacy hebben dan leraren uit speciale settingen (sbo, so, vso). Volgens Desimone (2011) hebben leraren zonder ervaring met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vaker het gevoel van onbekwaamheid. Bovendien ervaren leraren uit reguliere settingen meer nadelen in inclusieve onderwijsvoorzieningen dan leraren uit speciale

settings, wat de self-efficacy van reguliere leraren kan beïnvloeden (Yu & Park, 2020). Onderzoek van Van Mieghem et al. (2020) vond tegenovergestelde resultaten, namelijk dat leraren in het secundair onderwijs een hogere self-efficacy voor een inclusiever onderwijssetting hadden dan leraren uit het primair onderwijs, mogelijk doordat ze als team aan meerdere groepen lesgeven en zich daardoor efficiënter voelen dan leraren in het primair onderwijs die aan één groep lesgeven.

Ten tweede blijkt dat vrouwen een significant hogere algemene self-efficacy hebben dan mannen. Deze resultaten sluiten aan bij resultaten van San Martin et al. (2021), Skauket et al. (2013) en Specht et al. (2016), die ook een hogere mate van self-efficacy vonden bij vrouwen in vergelijking met mannen. Tussen self-efficacy en de achtergrondkenmerken leeftijd, opleiding, werkervaring in het onderwijs en werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs werd geen samenhang gevonden.

Ten derde blijkt dat leraren over het algemeen zorgen hebben over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Deze resultaten zijn vergelijkbaar met de uitkomsten uit eerdere praktijkonderzoeken, waarin zorgen van leraren in sbo-so geïntegreerde voorzieningen zijn uitgevraagd (de Boer & Tenback, 2024). De zorgen van leraren verschillen niet significant tussen leraren werkzaam in sbo-so en vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Leraren in het sbo en het vso hebben meer zorgen dan leraren in het vo en so. Leraren in het so hebben significant minder zorgen dan leraren in het vso of sbo. Gemiddeld hebben leraren de meeste zorgen met betrekking tot consequenties voor leerlingen. Leraren maken zich zorgen over hoe geïntegreerde onderwijsvoorzieningen leerlingen direct beïnvloeden en welke impact deze voorzieningen op de leerlingen hebben (Bullard, 2017). Daarnaast maken leraren zich voornamelijk zorgen over de persoonlijke betrokkenheid. Leraren maken zich zorgen over hoe geïntegreerde onderwijsvoorzieningen henzelf als leraren direct zal beïnvloeden (Bullard, 2017). Over het algemeen hebben leraren weinig zorgen over de herziening van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Leraren maken zich (nog) niet druk over wat beter zou kunnen binnen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen (Bullard, 2017). In het huidige onderzoek hebben leraren over het algemeen meer zorgen in de eerste drie fasen van bezorgdheid, terwijl leraren in het onderzoek van de Boer & Tenback (2024) minder zorgen hadden in de eerste vier fasen en meer zorgen hadden in de laatste drie fasen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat scholen in het huidige onderzoek nog aan het begin staan van de verandering naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Van de twaalf deelnemende scholen heeft slechts één school eerder meegedaan aan praktijkonderzoeken (de Boer & Tenback, 2024), terwijl de andere elf scholen via een recent tot stand gekomen

initiatief van een gespecialiseerde onderwijsorganisatie in Noord-Nederland in dit onderzoek zijn opgenomen. Vanuit de theorie van de fasen van bezorgdheid wordt gesteld dat hoe verder de zorgen van leraren in de fasen van bezorgdheid zijn gevorderd, hoe groter de kans is dat geïntegreerde onderwijsvoorzieningen succesvol worden geïmplementeerd (Bullard et al., 2017; George et al., 2006). Aangezien leraren in dit onderzoek de meeste zorgen hebben in de eerste drie fasen, bevindt het veranderingsproces naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen zich waarschijnlijk nog in een vroeg stadium. Dit staat in contrast met de zorgen van leraren in het onderzoek van de Boer en Tenback (2024), waar leraren de meeste zorgen hadden in de laatste drie fasen.

Ten vierde is er geen samenhang tussen de self-efficacy van leraren en de zorgen van leraren over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. Deze resultaten zijn niet in lijn met de bevindingen van Avery (2017). Dit kan te maken hebben met de culturele gevoeligheid van de fasen van bezorgdheid. Wellicht is de vragenlijst voor de fasen van bezorgdheid nog onvoldoende afgestemd op de Nederlandse cultuur (Bailey & Palsha 1992; Cheung et al., 2001). Leraren in dit onderzoek hebben over het algemeen een hoge self-efficacy en zorgen over de implementatie van geïntegreerde onderwijsvoorzieningen. In dit onderzoek is self-efficacy gemeten door zelfrapportage. Uit onderzoek blijkt dat leraren hun self-efficacy vaak hoger inschatten dan de competenties die ze daadwerkelijk in de praktijk laten zien (Poulou et al., 2018) en is er wellicht wel een samenhang tussen de competenties van leraren en zorgen van leraren.

Sterke punten en limitaties van het onderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek is dat de self-efficacy van leraren zowel met een maat voor een inclusievere onderwijssetting (TEIP) als met een algemene maat (TSES) is onderzocht. Op basis van literatuur bleken deze instrumenten valide en betrouwbaar (Sharma et al., 2012; Zee, 2016) en in het huidige onderzoek hadden de schalen van beide instrumenten een hoge interne consistentie. In eerdere onderzoeken naar de self-efficacy van leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde onderwijsvoorzieningen is alleen een aangepaste versie van de TSES gebruikt (de Boer & Tenback, 2024), terwijl de TEIP een prominente maat is om de self-efficacy van leraren op het gebied van inclusiever onderwijs te meten (Sahli Lozano, 2023). In dit onderzoek verschilde de algemene self-efficacy tussen leraren werkzaam in verschillende geïntegreerde onderwijsvoorzieningen niet, maar de self-efficacy voor een inclusievere setting was lager bij leraren werkzaam in vo-vso geïntegreerde onderwijsvoorzieningen dan bij leraren werkzaam in sbo-so geïntegreerde

onderwijsvoorzieningen, waarmee het belang van de manier van meten van self-efficacy wordt bevestigd (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Dit onderzoek heeft enkele beperkingen, waardoor resultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Ten eerste is er een vertaalde versie van de SoCQ gebruikt. De totale betrouwbaarheid van de SoCQ bleek in dit onderzoek voldoende, maar meerdere schalen bleken onvoldoende betrouwbaar. Hierdoor zijn de totale zorgen van leraren onderzocht en is er een globale weergave van de zorgen per fase gegeven, maar zijn de verschillende zorgen van leraren per fase niet gedetailleerd onderzocht.

Ten tweede is er geen rekening gehouden met het fluctueren van zorgen binnen de context. De zorgen van leraren zijn op één moment gemeten, hierdoor is het onduidelijk in hoeverre de zorgen van leraren veranderen.

Ten derde zijn er aanwijzingen dat de steekproef niet representatief is voor alle leraren werkzaam in verschillende typen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland. De data zijn alleen verzameld in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Noord-Nederland, er zijn geen leraren uit het bao in het onderzoek opgenomen en leraren uit het vo-vso zijn binnen één geïntegreerde onderwijsvoorziening werkzaam. De data zijn middels digitale vragenlijsten verzameld en leraren konden zelf beslissen om deel te nemen. Hierdoor is een zekere mate van selectie-bias opgetreden. Bovendien was er sprake van een hoge non-response (85%) en de uiteindelijke steekproef was relatief klein (80 leraren). De gemiddelde leeftijd, aantal jaren werkervaring en aantal jaren werkervaring in het (voortgezet) speciaal (basis)onderwijs was significant hoger bij leraren die de vragenlijst volledig hadden ingevuld ten opzichte van leraren die de vragenlijst onvolledig hadden ingevuld. Tevens waren er bij de resultaten een aantal outliers. Gezien de kleine steekproefgrootte en de mogelijke outliers zijn non-parametrische toetsen gebruikt. Deze toetsen hebben minder power en zijn minder nauwkeurig dan parametrische toetsen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Allereerst wordt aanbevolen om dit onderzoek te herhalen met een longitudinaal onderzoeksontwerp en een grotere diverse steekproef om de self-efficacy en zorgen van leraren in de tijd te volgen en de representativiteit voor alle leraren werkzaam in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen in Nederland te vergroten. Hierbij wordt aanbevolen om de self-efficacy per gedragsdomein verder te onderzoeken voor meer specifieke inzichten en de self-efficacy van leraren (indien nodig) gericht kan worden verhoogd (Klassen et al., 2011; Klassen & Tze, 2014).

Tevens wordt aanbevolen om naast de self-efficacy van leraren ook de competenties van leraren in de klas te observeren, gezien het verschil tussen zelfrapportage van self-efficacy en de zichtbare competenties van leraren in de klas (Poulou et al., 2018). Aangezien succes uiteindelijk afhankelijk is van de leerresultaten van leerlingen, zou het ook zinvol zijn om binnen geïntegreerde onderwijsvoorzieningen de samenhang tussen self-efficacy en de leerlingresultaten te onderzoeken (Bullard, 2017; Poulou et al., 2018).

Daarnaast wordt aanbevolen om betrouwbaarheid van de TEIP en de SoCQ nader te onderzoeken. In dit onderzoek was de TEIP voldoende betrouwbaar. Hoewel het instrument geschikt lijkt voor internationaal onderzoek (Sharma et al., 2012) wordt het instrument in Nederland nog weinig gebruikt. Nader onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van dit Nederlandstalige instrument is aan te raden. Tevens wordt nader onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandse SoCQ aanbevolen.

Aanbevelingen voor de praktijk

Uit de resultaten blijkt dat leraren over het algemeen een hoge self-efficacy hebben voor het werken in geïntegreerde onderwijsvoorzieningen, maar tegelijkertijd zorgen hebben over de implementatie ervan. Deze bevinding suggereert dat leraren mogelijk nog niet volledig voorbereid zijn om in een geïntegreerde onderwijsvoorziening te werken.

De meeste zorgen van leraren uit dit onderzoek hebben betrekking op consequenties voor leerlingen en persoonlijke informatie. Om de zorgen over de consequenties voor leerlingen te verminderen, wordt aanbevolen om middelen en voorbeelden te verstrekken die laten zien hoe geïntegreerde onderwijsvoorzieningen werken. Voor het verminderen van zorgen over persoonlijke informatie is het van belang dat leraren steeds meer informatie over geïntegreerde onderwijsvoorzieningen krijgen, waarbij individuele aandacht van belang is (Bullard, 2017). Indien mogelijk wordt een bezoek aan een goed lopende geïntegreerde onderwijsvoorziening aanbevolen.

In dit onderzoek hebben leraren in een reguliere setting (vo) over het algemeen een lagere self-efficacy voor een inclusievere onderwijssetting dan leraren uit speciale settingen (sbo,so,vso). Hieruit wordt opgemaakt dat leraren uit reguliere settingen zich minder comfortabel voelen om in een geïntegreerde onderwijsvoorziening les te geven dan leraren uit speciale settingen. Lesgeven aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften vereist zorgvuldige voorbereiding, planning en afstemming van de leraar. Specifieke trainingen voor leraren uit het regulier onderwijs zou hun self-efficacy kunnen vergroten.

Literatuurlijst

- Avery, S. Y. (2017). *Teachers' Stage of Concern and Self-Efficacy Regarding Teaching Students in an Inclusive Classroom* [Doctoral dissertation], Walden University. ProQuest Dissertations and Theses Global. Geraadpleegd op 18 februari 2024, van <https://www.proquest.com/openview/da25b7b81edf5d4b74756bd54db33174/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bailey Jr, D. B., & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the stages of concern questionnaire and implications for educational innovations. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 226-232. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941120>
- Slob, A. (2020). Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs. Geraadpleegd op 1 november 2023, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0043773/2020-07-03>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion, developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers' attitude toward, and self efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103547. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>
- Brady, K., & Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544. <https://doi.org/10.1348/000709907X268570>
- Bruggink, M., Goei, S. L., & Koot, H. M. (2016). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching*, 22(4), 448-460. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082727>
- Bullard, M. B., Rutledge, C. D., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the stages of concern questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, 2(4), 50-57. <https://doi.org/10.5430/irhe.v2n4p50>
- Cheung, D., Hattie, J., & Ng, D. (2001). Reexamining the stages of concern questionnaire: A test of alternative models. *The Journal of Educational Research*, 94(4), 226-236.

- <https://doi.org/10.1080/00220670109598756>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- de Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Rijksuniversiteit Groningen.
- de Boer, A., & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tweede tussenrapportage over het beleids- en praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- de Boer, A., Tenback, C., & Bijstra, J. (2023). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- de Boer, A., Tenback, C. (2024). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte onderzoek- tranche 2018*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan, 92*(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 236-249. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510>
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 660-676. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Forlin, C., & Sin, K. F. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling, 6*(1), 7-26.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal, 6*(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>

- Geijsel, F., Slegers, P., Van den Berg, R., & Klechtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130–166.
<https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- George, A., Hall, G.E. & Stiegelbauer, S.M. (2006). *The stages of concern questionnaire*. Arlington, VA: SEDL
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1086/665816>
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1986). *Measuring stages of concern about the innovation: A manual for the use of the SoC Questionnaire*. TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Suny Press.
- Hall, G. E. & Hord, S. M. (2014). *Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes*. (4e ed.). Allyn and Bacon.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12(2014), 59-76.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Knauder, H., & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77 (1), 66-76.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.012>
- Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.890>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024). Passend Onderwijs. (Voortgezet) speciaal onderwijs. Geraadpleegd op 20 februari 2024, van

- <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs#:~:text=Cluster%201%3A%20blinde%2C%20slechtziende%20leerlingen,met%20psychische%20stoornissen%20en%20gedragsproblemen.>
- Norwich, B. (2008). 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*. Uitgave van de Onderwijsraad. Geraadpleegd op 20 februari 2024, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Park, M. H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2016). 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/10.1111/14713802.12047>
- Pit-ten Cate, I. M., Schwab, S., Hecht, P., & Aiello, P. (2019). teachers' attitudes and self-efficacy beliefs with regard to inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12480>
- Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>
- Rijksoverheid. (2021, 15 december). *Coalitieakkoord 2021-2025: omzien naar elkaar, vooruitkijken naar de toekomst*. Geraadpleegd op 1 november 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/publicaties/2022/01/10/coalitieakkoord-omzien-naar-elkaar-vooruitkijken-naar-de-toekomst>
- Rijksoverheid. (2023, 17 maart). *Kamerbrief over contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. Geraadpleegd op 1 november 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/contouren-werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Munoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Schipper, T. M. (2019). *Teacher professional learning through Lesson Study: an examination of Lesson Study in relation to adaptive teaching competence, teacher self-efficacy, and the school context*. [Doctoral dissertation]. University of Groningen.

<https://doi.org/10.33612/diss.98636764>

- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 375-388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>
- Sharma, U., & George, S. (2016). *Asia-pacific perspectives on teacher self-efficacy. Understanding teacher self-efficacy to teach in inclusive classrooms*, 36-51. Sense Publishers. http://doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_3
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Science*, 23(2), 1-16.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirinda, P., Bennett, S., Gallagher, T., et al. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Specht, J. A., & Metsala, J. L. (2018). Predictors of teacher efficacy for inclusive practice in pre-service teachers. *Exceptionality Education International*, 28(3), 67-82. <https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7772>. 62
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': An investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348-361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816>
- Tenback, C., de Boer, A., & Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialized education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education* 1(1). 1-9. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca.

- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid, reflecties op onderwijsvernieuwing*. Zwijssen.
- Van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Samsom.
- Van Miechem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Veen, A., & Weijers, D. (2019). *Gemengde groepen in integrale kindcentra*. Kohnstamm Instituut.
- Verenigde Naties (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geraadpleegd op 1 november 2023, van <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>
- Weiss, S., Lerche, T., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Kiel, E. (2019). Making inclusive instruction succeed: What matters (most) from teachers' perspectives? The role of teachers' personal characteristics, joint professional work, and school-related parameters. *Educational Research and Evaluation*, 25(3), 145-162. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1646142>
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117(1), 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Yada, A., Björn, P. M., Savolainen, P., Kyttälä, M., Aro, M., & Savolainen, H. (2021). Pre service teachers' self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland. *Teaching and teacher education*, 105(1), 103398. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103398>
- 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(1), 103521. <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(4),

497-506. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01017-9>

Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 1015-1981. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zee, M. (2016). *From general to student-specific teacher self-efficacy*. [Doctoral dissertation].

University of Amsterdam.