

De attitude van leerkrachten in het gespecialiseerd onderwijs tegenover inclusief onderwijs en factoren die dit beïnvloeden

Naam: Tom Wendeling
Studentnummer: S5758912
Masterthesis Orthopedagogiek
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen
Eerste beoordelaar: A. de Boer
Tweede beoordelaar: N. Frans
Datum: 04-07-2024
Aantal woorden: 8154 (Exclusief inhoudsopgave, literatuurlijst en bijlage)

Samenvatting

Sinds 1994 is inclusief onderwijs een belangrijk punt in Europa en daarbij ook Nederland. Echter zijn er momenteel nog veel moeilijkheden in het implementeren van inclusief onderwijs. Het hebben van een positieve attitude kan helpend zijn bij het realiseren van nieuwe werkwijzen, daartegenover kan een negatieve attitude een barrière zijn voor het implementeren van nieuwe werkwijzen. Onderzoek naar de attitude van leerkrachten in het regulier onderwijs is al veelvuldig gedaan. Dit soort onderzoek is binnen het gespecialiseerd onderwijs nog veel minder uitgevoerd. Binnen dit onderzoek wordt daarom de attitude onderzocht van onderwijsgevend en -ondersteunend personeel binnen het gespecialiseerd onderwijs.

Er is een cross-sectioneel onderzoek uitgevoerd. De data is verzameld onder 477 onderwijsgevende en -ondersteunende personeelsleden binnen drie organisaties in het gespecialiseerd onderwijs. De data is verzameld middels een online vragenlijst. Uit de data blijkt dat het personeel een neutrale attitude heeft ten opzichte van inclusief onderwijs. Er is onderzocht welke factoren invloed hebben op deze attitude. Vanuit de achtergrondvariabelen is gebleken dat vrouwen een positievere attitude hebben. Verder is gekeken naar persoonlijke, leerling en context factoren. Hieruit is naar voren gekomen dat 'Self-efficacy' de grootste invloed heeft op de attitude, waarbij een hogere self-efficacy een positievere attitude oplevert. Het verschil in opleidingsniveau kwam ook significant naar voren. Binnen de leerlingfactoren komt naar voren dat externaliserende gedragsproblemen een negatieve invloed hebben op de attitude. In de context factoren wordt gevonden dat hoe meer de respondent samenwerkt met het regulier onderwijs, hoe positiever de attitude is ten opzichte van het inclusief onderwijs.

Trefwoorden: inclusief onderwijs, regulier onderwijs; gespecialiseerd onderwijs onderwijsgevend en -ondersteunend personeel; attitude; self-efficacy; persoonlijke-; leerling;- context factor; gedrag

Abstract

Since 1994 inclusive education has been an important focus in Europe and therefore the Netherlands. However, there are momentarily still difficulties in the implementation of inclusive education. Having a positive attitude can be helpful in implementing new methodologies, whereas a negative attitude can be a barrier to the implementation. Research on the attitudes of teachers in regular education has been extensively conducted. The same cannot be said about the specialized education. Therefore this study examines the attitudes of teaching and support staff within specialized education.

A cross-sectional study was conducted. Data was collected from 477 respondents from three organizations active in specialized education. The data was gathered through an online questionnaire. The results indicate that the staff has a neutral attitude towards inclusive education. Factors influencing this attitude were investigated. Among the background variables, it was found women have a more positive attitude. Additionally, personal, student and contextual factors were examined. It was revealed that 'self-efficacy' has the greatest correlation with the attitude, with higher levels of self-efficacy correlating with a more positive attitude. Within the personal factors differences in educational levels also emerged as significant. Among the student-related factors the externalizing behavioral problems came up as a negative influence on the attitude. Within the contextual factors, it was found that the more a respondent collaborated with regular education, the more positive their attitude towards inclusive education was.

Keywords: inclusive education, regular education, specialized education, teaching and support staff, attitude, self-efficacy, personal factors, student factors, contextual factors, behavior

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Abstract	3
1. Inleiding	5
2. Methode	10
3. Resultaten	14
4. Conclusie	22
5. Discussie	23
Referentielijst	30
Bijlagen	35
Bijlage 1.....	35
Bijlage 2.....	43

1. Inleiding

Sinds het aannemen van het Salamanca Statement in 1994 is het werken aan inclusief onderwijs een belangrijk agendapunt binnen Europa en dus Nederland (UNESCO, 1994). In het Salamanca Statement is door 92 regeringen opgenomen dat er nieuw beleid moet komen op onderwijs aan kinderen met een beperking, waarbij inclusie de norm zou moeten worden (UNESCO, 1994). Dit is in augustus 2014 verder uitgezet in de Nederlandse wet Passend Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2017). Vanuit deze wetgeving werd er geprobeerd om alle kinderen een passende onderwijsplek te bieden. Het motto van het passend onderwijs is ook ‘Regulier als het kan, speciaal als het moet’. Dit geeft aan dat de intentie is leerlingen waar mogelijk binnen het regulier onderwijs te behouden.

De cijfers van het aantal leerlingen binnen de sector gespecialiseerd onderwijs laten zien dat er vanaf 2010 tot 2016 gemiddeld een daling is geweest in het aantal leerlingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023; de Boer, 2020). In de evaluatie van De Boer (2020) was ook aandacht voor het feit dat in de jaren 2017 en 2018 er weer een stijging was van het aantal leerlingen binnen de sector gespecialiseerd onderwijs. De stijgende trend die de evaluatie beschrijft wordt verder doorgezet van 2018 tot 2022 gezien de cijfers van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). Zo is volgens de cijfers van het ministerie in de populatie binnen voortgezet speciaal onderwijs (vso) en speciaal onderwijs (so) een forse stijging te zien. In het speciaal basisonderwijs (sbo)¹ is in dezelfde periode een lichte daling zichtbaar. Een stijgende populatie binnen de sector gespecialiseerd onderwijs is niet de gewenste uitkomst van het inclusief onderwijs.

Naast de toename in het aantal leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, laten landelijke cijfers zien dat de terugstroom van het gespecialiseerd- naar regulier onderwijs tegenvallen (de Boer, 2020; Inspectie van het Onderwijs, 2023). De toename in het aantal leerlingen binnen de sector gespecialiseerd onderwijs en het feit dat er weinig wordt teruggeplaatst laat zien dat reguliere scholen nog onvoldoende inclusief onderwijs kunnen realiseren, met name voor cluster 4 leerlingen. Bij de leerlingen die deelnemen aan het cluster 4 onderwijs is sprake van intensieve ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedragsproblemen of psychische stoornissen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024).

¹ sbo/so verstaan:

Het sbo verzorgt onderwijs aan leerlingen met relatief milde leer- en ontwikkelingsproblemen bij leerlingen, het (voortgezet) speciaal onderwijs verzorgt onderwijs aan leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoefte op het gebied van onder andere leren en gedrag.

Om inclusief onderwijs te realiseren is het van groot belang dat er een positieve attitude is bij leerkrachten, zo blijkt uit internationaal onderzoek (Dogan & Bengisoy 2017; Shareefa 2016; Sharma, Loreman, & Forlin, 2011; Varcoe & Boyle 2013). De definitie van attitude komt uit de sociale psychologie en kan gezien worden als: ‘een geheel van opvattingen, gevoelens en genegheden tot handelen ten opzichte van iets of iemand’ (Huyghens, 2010, p.1). Volgens Eagly en Chaiken (1998, 2007) bestaat attitude uit drie verschillende componenten: affectief, gedrag en cognitief. De affectieve component is de emotionele reactie die je hebt in relatie tot het onderwerp, deze reactie is op basis van positieve en negatieve gevoelens (e.g. blij, boos of bang worden). De gedragscomponent is het gedrag dat je laat zien of de intentie om bepaald gedrag in te zetten in relatie tot het onderwerp. De cognitieve component wordt gevormd door bepaalde relaties en overtuigingen met betrekking tot het onderwerp. In het onderzoek naar attitudes van leerkrachten op het regulier onderwijs is vaak gebruik gemaakt van onder andere de *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008) (e.g. Ahmmed et al., 2013; Yan & Sin, 2013), waar de drie genoemde componenten in zijn opgenomen.

De attitude van leerkrachten is naar voren gekomen als een van de meest significante factoren voor het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (De Boer et al., 2011; Dogan & Bengisoy 2017; Shareefa 2016; Sharma, Loreman, & Forlin, 2011; Varcoe & Boyle 2013). Wanneer er een positieve attitude is van leerkrachten op het implementeren van een nieuwe werkwijze, is er een grotere kans dat het ook wordt uitgevoerd (Dogan & Bengisoy, 2017; Fives & Buehl, 2012; Liou et al, 2019). Wanneer er een negatieve attitude is vanuit leerkrachten tegenover de verandering, kan dit werken als een barrière tegen het implementeren van de verandering (Fox et al, 2021). De barrière die de negatieve attitude met zich mee brengt kan er voor zorgen dat het implementeren van het inclusief onderwijs niet wordt gedaan door de leerkrachten (Dogan & Bengisoy, 2017).

Wanneer het de implementatie van inclusief onderwijs betreft, blijkt uit onderzoek van de Boer et al. (2011) dat bij leraren in het basisonderwijs de attitude negatief tot neutraal is. Voor het regulier onderwijs is het dan aanneembaar dat de attitude tegenover inclusief onderwijs een barrière is. Over dit onderwerp is ook verder onderzoek gedaan, maar nog niet bij onderwijsgevend en ondersteunend personeel in het so (Lee et al., 2015). Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, waarbij de respondenten leerkrachten zijn en afkomstig zijn uit het regulier onderwijs (e.g. Savolainen et al., 2011; Sharma et al., 2011). Bij onderwijsondersteunend personeel kan gedacht worden aan

orthopedagogen, intern begeleiders of klassenassistenten. Zeker deze groep van onderwijsondersteunend personeel is nog weinig in onderzoek meegenomen. Dit is echter wel een belangrijke groep in binnen de sector gespecialiseerd onderwijs, omdat zij een coachende rol kunnen aannemen in de samenwerking tussen regulier- en gespecialiseerd onderwijs om inclusief onderwijs vorm te geven.

Uit internationaal onderzoek blijkt dat het gebruik maken en advies krijgen van de expertise die de leerkrachten in het so hebben erg positief is (Gibb, 2007). De verandering van de rol voor het so van een aparte aanbieder, naar het samenwerken en advies geven wordt ook door Allen en Brown (2001) beschreven als belangrijk. Volgens Kurnaiwati (2014) is het coachen van leerkrachten ook cruciaal in het verbeteren van de inclusieve onderwijspraktijken.

Bovenstaande laat zien dat attitudes van belang zijn bij de implementatie van onderwijsverandering, waaronder ook inclusief onderwijs. Ook is duidelijk geworden dat de attitudes neutraal tot negatief zijn. Hoewel er veel onderzoek gedaan is in het regulier onderwijs, is kennis over het gespecialiseerd onderwijs beperkt. Om attitudes te kunnen beïnvloeden is het van belang om te kijken naar beïnvloedende factoren. Ook hier is binnen het regulier onderwijs het nodige onderzoek naar gedaan. De factoren zijn onder te brengen in drie groepen factoren, namelijk: persoonlijke, leerling en context factoren.

Binnen *persoonlijke factoren* vallen leeftijd, aantal jaren werkervaring, rol binnen de organisatie, scholing en self-efficacy. Over hoe de persoonlijke factoren de attitude beïnvloeden zijn verschillende uitspraken gedaan. Uit onderzoek van Suprayogi et al (2017) komt naar voren dat er geen relatie is tussen werkervaring en attitude. Daar tegenover zeggen Dias en Cadime (2016), dat meer werkervaring binnen het so zorgt voor een negatievere attitude. Er is ook onderzoek dat zegt wanneer leerkrachten ervaring hebben in het werken met kinderen uit het so dit de kans vergroot op een positieve attitude (Avramidis & Norwich, 2002; Lee et al., 2015). Eén van de belangrijke factoren die invloed hebben op de attitude is de scholing van leerkrachten (Beacham & Rouse, 2011; Forlin & Loreman 2007; Sin et al. 2010). Het volgen van scholing over de beoogde doelgroep en over inclusief onderwijs in het algemeen zou zorgen voor een positievere attitude (Sharma et al., 2018). Onder andere de hoeveelheid ervaring en scholing hebben invloed op self-efficacy, wat ook beschreven wordt als het vertrouwen op eigen kunnen. Het gevoel van self-efficacy is ook een belangrijke factor in het vormen van een attitude, zowel positief als negatief (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2011). Bij een lagere waarde van self-efficacy wordt een negatievere attitude verwacht en respectievelijk bij een hogere waarde dus een positievere attitude. Ook is er eerder onderzoek

geweest naar de attitude van reguliere leerkrachten en hier werden binnen dit onderzoek de factoren: geslacht, aantal jaren ervaring, hulp in de klas en de types beperking of gedrag die voorkomen in de klas (de Boer et al., 2011) meegenomen in het onderzoek.

Leerling factoren betreffen factoren die gericht zijn op de leerling met specifieke ondersteuningsbehoefte, bijvoorbeeld het type ondersteuningsbehoefte (denk aan leerproblemen, gedragsproblemen internaliserend en externaliserend). Wat betreft leerling factoren blijkt dat de attitude van leerkrachten minder positief is wanneer het leerlingen met gedragsproblemen betreft (Moberg et al., 2020; Scanlon & Barnes-Holems 2013). Avramidis en Norwich (2002) beschrijven dat leerkrachten de kans voor kinderen met gedragsproblemen om mee te draaien in een reguliere vorm van onderwijs kleiner achten dan voor kinderen met andere problematiek. Onder de gedragsproblemen worden vooral niet houden aan regels en agressie zowel fysiek als verbaal benoemd.

Context factoren zijn volgens Collinson (2012) onder andere hoe het huidige onderwijs op de locatie wordt vormgegeven en randvoorwaarden die nodig zijn om inclusief onderwijs te realiseren. Randvoorwaarden die beschreven worden zijn het samenwerken, maar ook samen evalueren/reflecteren met het regulier en gespecialiseerd onderwijs (Bjørnrud & Nilsen, 2019). Er moet een gezamenlijke verantwoordelijkheid gecreëerd worden met alle soorten onderwijs. Naast voorwaarden over het werk is het ook belangrijk dat de fysieke omgeving inclusief onderwijs mogelijk maakt. Dit kan zijn in de vorm van rolstoeltoegankelijkheid, maar kan ook over andere specifieke aanpassingen binnen het gebouw gaan (Scheeren, 2017). Door Yan en Sin (2013) wordt ook beschreven dat context factoren zoals, ouders, andere leerkrachten en de omgeving die positief zijn over inclusief onderwijs invloed hebben op de intentie van de leerkracht. Veel van de voorwaarden zijn op het niveau van de werkvloer, echter kunnen daar niet alle voorwaarden worden gecreëerd. Een deel van de voorwaarden zullen op organisatorisch en overheidsniveau moeten worden opgesteld zoals, tijd om samen te werken, klassengrootte en duidelijke rolverdeling (Hernandez, 2013).

Bovenstaande laat zien dat attitude een belangrijke rol speelt in het implementeren van inclusief onderwijs. Leerkrachten in het reguliere onderwijs staan doorgaans negatief tot neutraal tegenover inclusief onderwijs (Dignath et al., 2022). Een positievere attitude is er bij leerkrachten die ervaring hebben met de doelgroep van het gespecialiseerd onderwijs (Avramidis & Kalyva, 2007). Het is onbekend hoe onderwijsgevend en -ondersteunend personeel binnen de sector gespecialiseerd onderwijs tegenover inclusief onderwijs staat voor hun leerlingen. Door de ervaring die deze leerkrachten hebben met de doelgroep van het

gespecialiseerd onderwijs wordt wel verwacht dat deze positiever is dan die van leerkrachten op het regulier onderwijs.

Het doel van dit onderzoek is het beschrijven van de attitude die het personeel binnen de sector gespecialiseerd onderwijs heeft. Daarnaast wordt onderzocht welke factoren gerelateerd zijn aan de attitude. Door de attitude in kaart te brengen en te onderzoeken welke factoren deze attitude beïnvloeden hopen we meer kennis te vergaren om inclusief onderwijs te realiseren. De hoofdvraag van het huidige onderzoek luidt: *Wat is de attitude van onderwijsgevend en onderwijsondersteunend personeel binnen het gespecialiseerd onderwijs tegenover inclusief onderwijs?*

Om antwoord te geven op deze vraag zullen ook de volgende hulpvragen beantwoord moeten worden:

1. Wat voor attitude hebben onderwijsgevend en -ondersteunend personeel in het gespecialiseerd onderwijs tegenover inclusief onderwijs?
2. Welke persoonlijke, leerling en context factoren hebben invloed op de attitude?

Uit eerdere onderzoeken (Avramidis & Kalyva, 2007; Dias & Cadime, 2016) komen resultaten naar voren die elkaar tegenspreken over hoe ervaring met de doelgroep invloed heeft op de attitude. Hierdoor kan er op voorhand geen sterke uitspraak gedaan worden over de attitude die onderwijsgevend en -ondersteunend personeel heeft. Er is een verwachting dat de respondenten uit dit onderzoek positiever zijn dan de gevonden resultaten bij leerkrachten uit het regulier, echter is hier niet met zekerheid een uitspraak over te doen.

De factoren die in eerder onderzoek naar voren zijn gekomen uit onderzoek van de Boer (2011) zijn geslacht, leeftijd, opleiding, aantal jaren ervaring en het type ondersteuningsbehoefte van de leerling. Verwacht wordt dat deze factoren ook binnen dit onderzoek van invloed zullen zijn op de attitude. Naast die factoren wordt ook verwacht dat externaliserende gedragsproblemen zorgen voor een negatievere attitude bij de respondenten op basis van eerder onderzoek (Moberg et al., 2020; Scanlon & Barnes-Holems 2013; Avramidis en Norwich, 2002).

2. Methode

Design en procedure

Het uitgevoerde onderzoek is een kwantitatief onderzoek naar de attitude over inclusief onderwijs van leerkrachten en ondersteunend personeel binnen scholen voor het gespecialiseerd onderwijs. De scholen behoren tot het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4), en betreffen zowel scholen voor gespecialiseerd onderwijs, speciaal basisonderwijs als voortgezet speciaal onderwijs, de Onderwijsspecialisten en Attendiz. Deze drie organisaties verzorgen allen onderwijs aan leerlingen die specifieke ondersteuning nodig hebben op het gebied van leren en gedrag.

De data is verzameld door middel van een digitale vragenlijst. De vragenlijst is opgesteld en afgenomen via Qualtrics. Het huidige onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek waarvoor één vragenlijst is ontwikkeld en is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de afdeling Pedon van de Rijksuniversiteit Groningen.

Populatie en steekproef

De populatie van het huidige onderzoek betreft onderwijsgevend- en onderwijsondersteunend personeel binnen het gespecialiseerd onderwijs. Voor dit onderzoek zullen de inclusiecriteria zijn waar medewerkers aan moeten voldoen:

- De respondent is leerkracht of onderwijsondersteunend personeel binnen bovengenoemde organisaties;
- De respondent werkt direct met de leerlingen;
- De respondent beheerst de Nederlandse taal voldoende om de vragenlijst te kunnen invullen.

De vragenlijst zal via het Bedrijfsbureau van RENN4 verspreid worden naar alle medewerkers van RENN4 (N=711), de Onderwijsspecialisten (N=2235) en Attendiz (N=200), waarbij het gaat om: leerkrachten, gedragswetenschappers, intern begeleiders en ander ondersteunend personeel.

Instrument

Achtergrondkenmerken. De start van het instrument zal bestaan uit achtergrondvragen over de respondent. Hier zullen variabelen worden opgenomen om de persoonlijke, leerling en contextfactoren in kaart te brengen. De vraagstelling en antwoordmogelijkheden voor de verschillende variabelen staan beschreven in Tabel 1. Voorbeelden van persoonlijke factoren zijn: leeftijd, ervaring in het regulieronderwijs en aantal jaar ervaring. Wat betreft de leerling factoren wordt in de vragen onderscheidt gemaakt tussen externaliserende gedragsproblemen, internaliserende gedragsproblemen en leerproblemen. De contextfactoren zullen bevroegd

worden door middel van vragen die ingaan op in hoeverre er al aan inclusief onderwijs gewerkt wordt op de locatie.

Tabel 1.

Overzicht van de gemeten achtergrondvariabelen

Variabele	Vraagstelling	Antwoord mogelijkheid
<i>Persoonlijke factor</i>		
Geslacht	Wat is je geslacht?	1. Vrouw, 2. Man, 3. Anders, 4. Deel ik liever niet
Leeftijd	Wat is je leeftijd?	Jonger dan 35 jaar, 35-39 jaar, 40-44 jaar, 45-49 jaar, Ouder dan 50 jaar
Ervaring Regulier	Hoeveel jaren werkervaring heb je in het regulier onderwijs?	Minder dan 3 jaar, 3 t/m 5 jaar, Meer dan 5 jaar
Ervaring Speciaal	Hoeveel jaren werkervaring heb je in jouw huidige functie binnen het speciaal onderwijs?	Minder dan 3 jaar, 3 t/m 5 jaar, Meer dan 5 jaar
Opleiding	Wat is je hoogst afgeronde opleiding?	1. MBO, 2. HBO, 3. Post-HBO, 4. HBO Master, 5. Universitaire Master
<i>Leerling-factor*</i>	Ik heb er vertrouwen in dat ik collega's kan ondersteunen bij een terugplaatsing van een leerling met externaliserende gedragsproblemen naar het regulier onderwijs	1. Volledig mee oneens, 2. Mee oneens, 3. Niet mee oneens, niet mee eens, 4. Mee eens, 5. Volledig mee eens.
<i>Contextfactor*</i>	Hoe vaak werk je samen met het regulier onderwijs?	1. Regelmatig, 2. Soms, 3. Nooit

* *Hier wordt een voorbeeld vraag gegeven. Deze variabele bestaat uit meerdere vragen.*

Attitudes. Om attitude op de drie verschillende componenten (cognitief, affectief en gedrag) te onderzoeken wordt gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) (Mahat, 2008). De vragenlijst is aangepast, zodat deze aansluit bij de doelgroep binnen dit onderzoek. Zo waren vragen in de originele vragenlijst gericht op onder ander vertrouwen in het kunnen lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen. Hier zijn de vragen aangepast naar het vertrouwen in het kunnen ondersteunen van collega's binnen het regulier onderwijs, zoals beschreven in het voorbeeld in Tabel 1.

De cognitieve component meet de overtuiging die de respondent heeft over het inzetten van inclusief onderwijs, vanuit de achtergrond, scholing en overtuiging van de respondent. De affectieve component meet de emotionele achtergrond van de respondent en

hoe deze zou reageren op situaties tijdens het geven van inclusief onderwijs. De gedragscomponent meet de overtuiging om bepaald gedrag richting inclusief onderwijs waar te maken. De vragenlijst zal bestaan uit vragen die gebaseerd zijn op eerder onderzoek (de Boer, 2023). Het instrument bestaat uit 18 items die verdeeld zijn onder de drie verschillende componenten van attitude. Iedere component wordt gemeten door zes items. Een voorbeeld item is “Ik vind dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het reguliere onderwijs onderwezen kunnen worden”. De vragen zullen beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal (1=Helemaal mee oneens tot 5= Helemaal mee eens).

De betrouwbaarheid van de MATIES is bekend vanuit het originele onderzoek (Mahat, 2008). Uit onderzoek van Mahat blijkt dat de betrouwbaarheid van de subschalen voldoende is, namelijk: cognitief, affectief en gedrag respectievelijk: 0.77, 0.78 en 0.91. Voor het huidige onderzoek is eveneens gekeken naar de betrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van de aangepaste MATIES vragenlijst is beschreven in Tabel 2.

Self-efficacy. Om onderzoek te doen naar de rol van self-efficacy die wordt meegenomen bij de leerkracht factoren worden items gebaseerd op de *teacher efficacy for inclusive practices* (TEIP) (Park et al, 2014) toegevoegd. Een voorbeeld van deze items is ‘Ik heb er vertrouwen in dat ik collega’s kan ondersteunen in het omgaan met leerproblemen van leerlingen’. Deze items zullen ook beantwoord worden op een zelfde 5-punts Likertschaal als de aangepaste MATIES items. De betrouwbaarheid van deze items is in de originele TEIP van Sharma et al. (2012) berekend op een score een Chronbach’s alpha van 0.89 op de totale schaal score met een range van 0.85 tot 0.93 voor de verschillende subschalen. In het onderzoek van Park et al. (2014) komt er een Chronbach’s alpha uit van 0.98 op de totale schaal score van de 18 items. Voor de items die worden aangepast vanuit de TEIP wordt een vergelijkbare betrouwbaarheid ingeschat. In Tabel 2 staan de gevonden betrouwbaarheid voor de gebruikte schalen.

Tabel 2.*Overzicht van gebruikte vragenlijsten*

Schaal	N	Aantal items	Voorbeeld item	Betrouwbaarheidscoëfficiënt huidige onderzoek	Oorspronkelijke instrument
Attitude totaal	464	9	Ik vind dat onze leerlingen binnen het regulier onderwijs onderwezen moeten worden.	.797	MATIES* (Mahat, 2008)
Attitude cognitief/gedrag	561	5	Ik vind dat de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs goed is voor alle leerlingen, ongeacht de ondersteuningsbehoefte	.811	
Attitude emotioneel	466	4	Ik raak gefrustreerd als onze leerlingen de kans niet krijgen om onderwijs te volgen binnen het regulier onderwijs	.712	
Self-efficacy	528	13	Ik heb er vertrouwen in dat ik collega's kan ondersteunen in het omgaan met leerproblemen van leerlingen.	.917	TEIP* (Park et al., 2016)

*Opmerking. Vragenlijsten zijn aangepast naar de doelgroep van het huidige onderzoek.

Analyse

De analyse wordt uitgevoerd met SPSS (versie 28). Om de eerste deelvraag te beantwoorden zal er een beschrijvende statistiek worden gebruikt. Hier zal door middel van beschrijvende statistiek antwoord gegeven kunnen worden op wat de attitude van leerkrachten is tegenover inclusief onderwijs. Hierbij wordt gekeken naar de totaalscore op attitude, en de scores op de verschillende subschalen.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden zal gebruik gemaakt worden van t-toetsen, correlatie, ANOVA's en een regressieanalyse. De t-toetsen die worden uitgevoerd zullen laten zien of er een statistisch significant verschil zit tussen de scores tussen groepen. Dit wordt ingezet bij de achtergrond variabele 'Geslacht', omdat hier twee groepen met elkaar vergeleken worden. Voor de leerlingfactor wordt een gepaarde t-toets uitgevoerd. Hiermee kunnen de drie groepen 'Externaliserend', 'Internaliserend' en 'Leerproblemen' als paren getest worden. Hierdoor kan getest worden of er een significant verschil is tussen de gemiddeldes van de paren. Daarnaast wordt de correlatie berekend voor de leerlingfactoren tenopzichte van de attitude. Dit om te kijken wat de samenhang is tussen het type ondersteuningsbehoefte en attitude en of hierin verschil per ondersteuningsbehoefte zit.

Correlaties wordt ook gebruikt bij de continue variabele 'Self-efficacy' om te kijken welke relatie deze variabele heeft ten opzichte van attitude.

In de analyse is attitude de afhankelijke variabele, en zijn de achtergrondkenmerken en beschreven factoren de onafhankelijke variabelen. Er wordt gestart met enkelvoudige analyse door t-toetsen en ANOVA's, en afhankelijk van deze uitkomsten worden de meest relevante variabelen meegenomen in een eindmodel.

Voorafgaand aan de analyses wordt gekeken of er wordt voldaan aan de assumpties van de toetsen. Er wordt getoetst met een significantieniveau van 5% bij alle toetsen.

3. Resultaten

Beschrijving van de steekproef

De groep respondenten bestaat uit een $n = 590$, waarvan 477 de vragenlijst volledig hebben ingevuld. In Tabel 3 staan het aantal respondenten met de achtergrondvariabelen die hier verder beschreven worden. Van alle respondenten is 78% vrouw. De meest voorkomende leeftijd is ouder dan 50 met ruim 30%. De verdere groepen zijn tussen 45-50 (15%), tussen 40-44 (16%), tussen 35-40 (18%) en jonger dan 35 (20%). Deze groepen worden ook gereflecteerd in de jaren werkervaring die de respondenten opgaven. De grootste groep van ruim 60% heeft meer dan vijf jaar ervaring. De andere groepen (3-5 jaar ervaring en minder dan 3 jaar) hebben beide rond de 20%. De werkervaring van de respondenten in het regulier onderwijs ligt een stuk lager. De grootste groep van rond de 65% heeft minder dan drie jaar ervaring, van deze groep heeft meer dan de helft geen ervaring in het regulier onderwijs. 11% heeft 3-5 jaar ervaring en 24% heeft meer dan vijf jaar ervaring.

Tabel 3.
Aantal respondenten

Variabele		N
Geslacht	Vrouw	361
	Man	97
Leeftijd	Jonger dan 35	92
	35 – 39 jaar	85
	40 – 44 jaar	66
	45 – 50 jaar	63
	Ouder dan 50	157
Ervaring Regulier	Minder dan 3 jaar	304
	3 t/m 5 jaar	57
	Meer dan 5 jaar	103
Ervaring Speciaal	Minder dan 3 jaar	88
	3 t/m 5 jaar	86
	Meer dan 5 jaar	290

Toetsen van de assumpties

In de resultaten zijn alle assumpties voor de afgenomen toetsen gecontroleerd. Alle resultaten die besproken worden in de resultaten voldoen aan de assumpties van de afgenomen testen of worden besproken in de discussie.

Voor de afgenomen ANOVA toetsen is de normaliteit gecontroleerd met de Shapiro-Wilk test en visuele controle van Q-Q plots. Om te controleren voor homogeniteit is er een Levene's test afgenomen. Verder is gekeken of de variabelen onafhankelijk zijn, of de afhankelijke variabele continu is en dat de onafhankelijke variabelen categorisch zijn.

Bij de regressie analyse is er aan de hand van Scatterplots gekeken of de relatie tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabele lineair is. Om de homoscedasticiteit te controleren is er een plot van residuen tegen de voorspelde waarde gemaakt en deze visueel beoordeeld. Ook is de normaliteit gecontroleerd. Het blijkt dat de data voldoet aan de assumpties, er zijn alleen enkele uitbijters in de box-plots te vinden (zie Bijlage 1).

Voor de correlatie is er gecontroleerd over er een lineair verband is. Daarnaast zijn ook hier de homogeniteit en normaliteit bekeken.

Voor de gepaarde T-Toets is getoetst of er normaliteit is tussen de verschillen en of de paren onafhankelijk zijn.

3.1 De attitude van onderwijsgevend- en onderwijsondersteunend personeel

Uit de resultaten komt naar voren dat de gemiddelde attitude van de leerkrachten en het ondersteunend personeel neutraal is (zie Tabel 4). In Figuur 1 is de frequentie van de gemiddelde attitude af te lezen. De verschillende attitude componenten variëren echter van elkaar. Zo blijkt dat de affectieve component neutraal tot licht positief scoort, de cognitieve component scoort neutraal tot licht negatief, de gedragscomponent scoort hoger. Deze splitsing zorgt voor een attitude die, zoals hierboven beschreven, neutraal is. De verschillende componenten van de totale attitude zijn als histogram opgenomen in Bijlage 2.

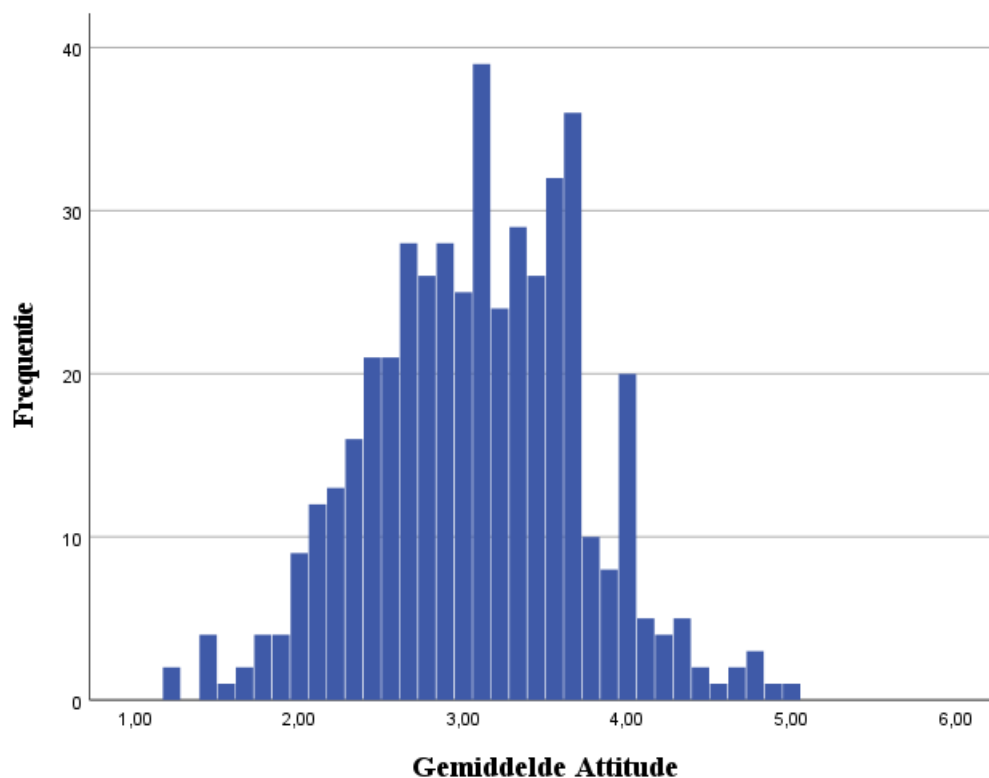
Tabel 4.

Variabelen standaardmaten

Variabele	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Attitude totaal	3.08	.65
Affectieve component	3.37	.76
Gedragscomponent	3.93	.90
Cognitieve component	2.83	.81

Figuur 1.

Verdeling van gemiddelde attitude scores



Er zijn enkele items die opvallen vanwege de scores die gegeven zijn. Zo blijkt dat er op het item 3 'Ik vind dat onze leerlingen binnen het regulier onderwijs onderwezen moeten worden' veel negatieve scores zijn gegeven (d.w.z., niet mee eens/helemaal niet mee eens). Meer dan de helft van de respondenten ($n = 319$) beantwoordt dit item negatief. Een ander item dat opvalt betreft item 5 'Ik vind dat elke leerling kan leren binnen het curriculum van het regulier onderwijs, als het curriculum is aangepast aan hun individuele behoefte'. Op dit item blijkt eveneens dat er veel negatieve scores zijn gegeven ($n = 301$).

Daarnaast zien we in de negatief geformuleerde antwoorden ook antwoorden met een eenzijdig karakter. Op het item 6 'Ik raak gefrustreerd, als de samenwerking met het regulier onderwijs moeizaam verloopt.' Binnen dit item beantwoorden $n = 260$ uit een totaal van $n = 562$ dit met beaming (d.w.z., mee eens of volledig mee eens). Ook is er een item dat bovengemiddeld positief wordt beantwoord. Het item 4 'ik vind dat meer inclusief onderwijs bijdraagt aan de sociale ontwikkeling van leerlingen.' wordt $n = 332$ uit een totaal van $n = 562$ positief beantwoord (mee eens of volledig mee eens). Hoewel de gemiddelde score op attitude neutraal is, blijkt hieruit dat er de nodige variatie zit op item niveau.

3.2 De invloed van factoren

Persoonlijk factoren

Om te onderzoeken welke persoonlijke factoren invloed hebben op de attitude is er allereerst voor iedere factor enkelvoudige analyse uitgevoerd. Hierbij wordt gekeken naar de attitude scores voor de verschillende groepen. In Tabel 5 zijn de uitkomsten van de beschrijvende statistiek samengevat.

De resultaten laten zien dat de attitude van mannen en vrouwen van elkaar verschillen. Vrouwen scoren positiever op de gemiddelde attitude dan de mannelijke respondenten, $t(456) = 3.13$, $p = .002$. De uitkomst laat zien dat er sprake is van een significant verschil: vrouwen scoren positiever op de attitude, dan mannen.

Binnen de achtergrond variabele 'Opleiding' wordt er in de resultaten een significant verschil gevonden tussen de verschillende groepen van opleidingsniveau, $F(4,443) = 3.07$, $p = .016$. Om te zien tussen welke groepen het verschil zit is de Tukey post-hoc analyse uitgevoerd. Hieruit blijkt dat het verschil in variantie voortkomt uit de resultaten van de groep 'HBO Master', deze groep heeft als enige een significant verschil met een andere groep (HBO Master – HBO = $p = 0.006$). In de gemiddelde scores op attitude scoort deze groep positiever dan alle andere groepen. Deze gemiddelden worden in Tabel 5 beschreven.

Voor de persoonlijke factor 'Self-efficacy' wordt ook een significant resultaat

gevonden. Er is een gekeken naar de correlatie tussen ‘Self-efficacy’ en de attitude. Uit deze test komt naar voren dat er een positieve correlatie is tussen deze twee variabelen, $r = .379$; $p = <.001$.

Voor de achtergrondvariabele ‘Leeftijd’ blijkt dat er geen significant verschil is gevonden tussen de groepen, $F(4,458) = 1.46$, $p = .21$.

Voor de persoonlijke factoren ‘Werkervaring regulier’ en ‘Werkervaring speciaal’ zijn eveneens geen significante resultaten gevonden (Werkervaring regulier: $F(2,461) = 1.13$, $p = .32$, ‘Werkervaring speciaal’ $F(2,461) = .092$, $p = .91$).

Tabel 5

Overzicht van beschrijvende statistiek achtergrondvariabelen in relatie tot attitude

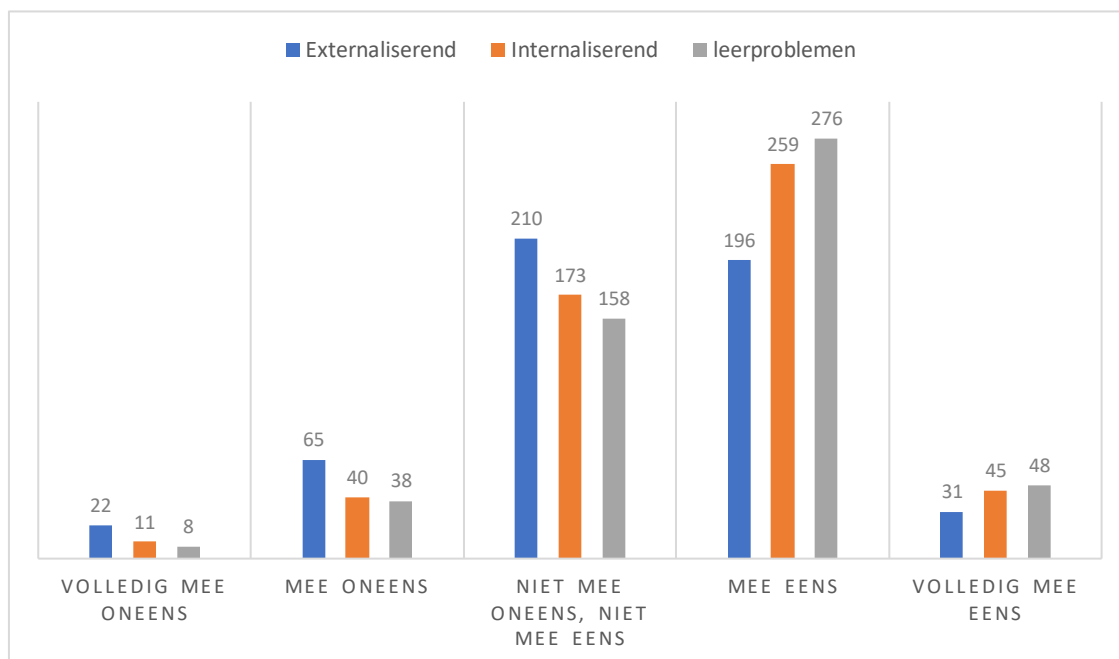
Varia- bele		N	Gem.	SD	Min.	Max.
Geslacht	Vrouw	361	3.13	0.65	1.22	5.00
	Man	97	2.90	0.61	1.44	4.22
Leeftijd	Jonger dan 35	92	3.21	0.66	1.56	4.67
	35 – 39 jaar	85	3.08	0.68	1.22	4.78
	40 – 44 jaar	66	3.07	0.69	1.22	4.89
	45 – 50 jaar	63	2.97	0.57	1.89	4.33
	Ouder dan 50	157	3.05	0.64	1.44	5.00
Ervaring Regulier	Minder dan 3 jaar	304	3.12	0.63	1.22	5.00
	3 t/m 5 jaar	57	3.01	0.67	1.44	4.11
	Meer dan 5 jaar	103	3.03	0.71	1.22	4.89
Ervaring Speciaal	Minder dan 3 jaar	88	3.06	0.67	1.22	4.56
	3 t/m 5 jaar	86	3.09	0.67	1.22	4.89
	Meer dan 5 jaar	290	3.09	0.64	1.44	5.00
Oplei- ding	MBO	56	3.04	0.71	1.22	4.33
	HBO	189	3.01	0.62	1.56	4.78
	Post-HBO	63	3.07	0.69	1.44	4.78
	HBO Master	76	3.31	0.70	1.22	5.00
	Universitaire Master	64	3.08	0.56	2.00	4.44

Leerling factoren

Om na te gaan of de ondersteuningsbehoefte van invloed is op het kunnen bieden van ondersteuning aan collega’s in het regulier onderwijs, is er gekeken naar de verdeling en frequentie van de antwoorden op de bijbehorende gesteld vragen. De frequentie van de

antwoorden op de vragen over in hoeverre de respondent het eens was met kunnen ondersteunen van een collega in het regulier onderwijs bij de verschillende leerlingfactoren wordt in Figuur 2 weergegeven. Hieruit valt af te lezen dat in de negatieve en neutrale antwoordmogelijkheden rond het vertrouwen in het kunnen ondersteunen van collega's in het regulier onderwijs 'Externaliserend' gedrag het meeste voorkomt. Aan de zijde van een positief vertrouwen zien we dat de 'Internaliserende' en 'Leerproblemen' frequenter voorkomen.

Figuur 2.
Frequentie antwoorden bij leerlingfactoren



Om te onderzoeken of het verschil tussen de verschillende leerlingfactoren dat in Figuur 2 wordt gevonden significant is, wordt er een gepaarde *T*-toets uitgevoerd. Het blijkt dat er een significant verschil is tussen 'Externaliserend - Internaliserend' en 'Externaliserend - Leerproblemen'. Er wordt tussen 'Internaliserend - Leerproblemen' geen significant verschil gevonden. De uitkomsten geven aan dat respondenten zich significant minder vertrouwen hebben in het bieden van ondersteuning aan collega's van reguliere scholen rondom leerlingen met externaliserend gedrag (zie Tabel 6).

Tabel 6*Uitkomsten gepaarde t-toets per paar*

Paar	M 1	Sd 1	M 2	Sd 2	M verschil	Se Verschil	t-waarde	Df	P-waarde
Externaliserend vs Internaliserend	3.41	.89	3.65	.81	-.24	.030	-7.93	527	<.001
Internaliserend vs Leerproblemen	3.65	.81	3.70	.77	-.05	.032	-1.67	527	.095
Leerproblemen vs Externaliserend	3.70	.77	3.41	.89	.29	.039	7.63	527	<.001

Context factoren

Om te kijken hoe de context factor samenwerking invloed heeft op de attitude van onderwijsgeven en -ondersteunend personeel is gevraagd hoe vaak ze samenwerken. Deze vraag is opgesteld met de antwoordopties ‘Regelmatig’, ‘Soms’, en ‘Nooit’. De gemiddelde score op deze vraag is $M = 1.82$ ($SD = .71$).

Het blijkt dat respondenten die ‘regelmatig’ samenwerken met het regulier onderwijs gemiddeld positiever scoren op attitude dan de respondent die ‘soms’ of ‘nooit’ samenwerken (zie Tabel 8). De gemiddelde scores zijn op een 5-punts Likertschaal waar 1 het meest negatief en 5 het meest positief is. Uit de resultaten blijkt dat hoe vaker een respondent momenteel samenwerkt met het regulier onderwijs er een verhoogde kans is op een positievere attitude tegenover inclusief onderwijs.

Tabel 7*Descriptieve statistiek context factor*

Variabele	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Regelmatig	3.31	.72
Soms	3.08	.60
Nooit	2.94	.66

De uitgevoerde ANOVA analyse laat zien dat er een significant verschil is tussen de groepen respondenten die ‘regelmatig’, ‘soms’ en ‘nooit’ samenwerken met het regulier onderwijs. Er wordt een score gevonden van $F(2,418) = 8.92$, $p < .001$.

Bij het uitvoeren van een post-hoc test worden de verschillen die hierboven beschreven worden significant terug gevonden. Er wordt een significant verschil gevonden

tussen 'regelmatig - soms' en 'regelmatig - nooit'. Het verschil tussen 'soms - nooit' is niet significant. Deze resultaten worden weergegeven in Tabel 9.

Tabel 8

Resultaten post-hoc test

Variabele	Vershil Gemiddelde	Standaard error	Sig.
Regelmatig - soms	.23	.08	.018
Soms – Nooit	.14	.07	.109
Nooit - Regelmatig	-.37	.09	<.001

Uit de verdere analyses van de vragen die gesteld zijn met betrekking tot de context factoren worden geen significante resultaten gevonden.

Eindmodel

Er is een eindmodel gemaakt met alle variabelen die in de bovenstaande enkelvoudige analyses significant bleken te zijn: 'Opleiding', 'Geslacht', 'Self-efficacy', 'Externaliserend' en 'Hoe vaak werk je samen met regulier'. De gevonden verklaarde variantie van het model is $R^2=.17$. Het blijkt dat het eindmodel significant is, $F(5,395)= 17.25$, $p=<.001$ en er 17% aan verklaarde variantie wordt gevonden (zie Tabel 10). In Tabel 10 is te zien dat de grootste voorspeller van de attitude 'Self-efficacy' is. 'Hoe vaak werk je samen met het regulier' komt ook significant terug in het eindmodel. Echter is de significantie van 'Geslacht' en 'Opleiding' gezakt tenopzichte van de enkelvoudige toetsing en boven de gestelde p-waarde van .05 uitgekomen.

Tabel 9

Output van het eindmodel afhankelijke variabele Attitude

Onafhankelijke variabele	Std Beta	t-waarde	Sig.	VIF
Geslacht	-.144	-1.915	.056	1.027
Opleiding	-.021	-1.020	.309	1.138
Self-efficacy	.307	3.989	<.001**	2.461
Externaliserend	.066	1.293	.197	2.222
Hoe vaak werk je samen met het regulier	.123	2.682	.008**	1.200
Model Fit	Adj R2 = .17;	F value = 17.25;	Sig = <.001	

*Significant op .05; **Significant op .01

4. Conclusie

Het doel van dit onderzoek was het onderzoeken van de huidige attitude die heerst bij onderwijsgevend en -ondersteunend personeel in het gespecialiseerd onderwijs, ten opzichte van het inclusief onderwijs. Naar aanleiding van de resultaten kan er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek ‘*Wat is de attitude van onderwijsgevend en onderwijsondersteunend personeel binnen het gespecialiseerd onderwijs tegenover inclusief onderwijs?*’.

Uit de resultaten die bij de eerste deelvraag zijn gevonden, kan er geconcludeerd worden dat het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel overwegend positief zijn in de gedragscomponent. Deze component gaat in op de gedragsintentie. Er kan geconcludeerd worden dat er dus wel een intentie is om te bewegen naar een meer inclusieve vorm van onderwijs. De affectieve en cognitieve component vallen meer neutraal uit. Hieruit valt op te maken dat de overtuiging zowel op basis van cognitie, als emotie dus lager is. De componenten samengenomen tot de totale attitude van het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel komt hierdoor gemiddeld neutraal uit. Deze gemiddelde attitude is vergelijkbaar met de attitude die werd gevonden bij leerkrachten in het regulier basisonderwijs in het onderzoek van de Boer et al. (2011).

Om de tweede deelvraag te beantwoorden is er onderzoek gedaan naar de invloed omtrent persoonlijke, leerling en context factoren in relatie tot de attitude.

Persoonlijke factoren: uit de door respondenten ingevulde vragenlijst blijkt dat binnen de persoonlijke factoren geconcludeerd kan worden dat het geslacht significant invloed heeft op de attitude van het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel. Hierbij scoren vrouwen positiever op de attitude tegenover inclusief onderwijs dan mannen.

De factor Opleiding laat ook een verschil zien in de groepen. Er kan uit de resultaten gesteld worden dat de opleiding ook significant invloed heeft op de attitude.

Self-efficacy heeft ook een positieve invloed op de attitude van onderwijsgevend en -ondersteunend personeel. De correlatie tussen Self-efficacy en de attitude is ook de grootste die wordt gevonden in de resultaten. Er kan opgemaakt worden dat wanneer het vertrouwen in eigen kunnen bij het personeel hoger is, dit samenhangt met een positievere attitude tegenover inclusief onderwijs. Dit verband komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek binnen het regulier onderwijs (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2011).

Voor de factoren werkervaring in het regulier- of speciaal onderwijs was in de verwachting is uitgesproken dat er veel tegenstrijdige resultaten zijn in eerder onderzoek over de invloed van ervaring (Avramidis & Kalyva, 2007; de Boer, 2011; Dias & Cadime, 2016).

Binnen dit onderzoek worden ook geen significante resultaten gevonden over de invloed van deze factoren. Ook onder het onderwijsgevend en -ondersteunend is er dus geen duidelijk verband met werkervaring in het regulier- of speciaal onderwijs.

Leerlingfactoren: Binnen deze factor werd verwacht dat externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen een negatieve invloed zou hebben op de attitude van leerkrachten (Moberg et al., 2020; Scanlon & Barnes-Holems 2013; Avramidis en Norwich, 2002). Vanuit de resultaten kan geconcludeerd worden dat leerlingen met externaliserende gedragsproblemen inderdaad een negatieve invloed hebben op de attitude. Het vertrouwen van het personeel in het succesvol laten meedraaien van leerlingen is bij externaliserende gedragsproblemen lager, dan bij leerlingen met internaliserende- en leerproblemen.

Context factoren: er is een significant verschil gevonden in de mate van huidige samenwerking met het regulier en de attitude. Zo scoort personeel dat ‘regelmatig’ samenwerkt met het regulier onderwijs hoger op de attitude dan personeel dat ‘soms’ of ‘nooit’ die samenwerking aangaat.

Van alle factoren waarbij een significant resultaat is gevonden werd een eindmodel gemaakt. Het gemaakte eindmodel dat de attitude voorspelt op basis van de variabelen ‘Geslacht’, ‘Opleiding’, ‘Self-efficacy’, ‘Externaliserend gedrag’ en ‘Hoe vaak werk je samen met het regulier’ voorspelt voor 17% de uitkomst van de attitude. Er is dus een kleine voorspellende waarde vanuit de meegenomen variabelen en de attitude.

5. Discussie

Sinds de ontwikkeling naar inclusief onderwijs is er veel onderzoek geweest naar de attitude van onderwijsgevend personeel. Echter zijn veel van deze Nederlandse en internationale onderzoeken alleen gedaan met respondenten die leerkrachten zijn uit het regulier onderwijs. Er is minder onderzoek gedaan naar het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel in het gespecialiseerd onderwijs. In samenwerking met RENN4, Onderwijsspecialisten en Attendiz is er een vragenlijst met betrekking tot de attitude van het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel ten opzichte van inclusief onderwijs.

Respondenten

In de afname van de vragenlijst zijn er een aantal punten ter discussie te stellen. Het eerste punt is dat de vragenlijst onder een totaal van 3.146 respondenten verspreid en hiervan hebben 590 gereageerd. Van de 590 respondenten die waren gestart met de vragenlijsten hebben 477 deze volledig afgerond. Hierdoor zijn in delen van de vragenlijst verschillende hoeveelheden aan antwoorden. Wel was er in de groep respondenten genoeg variatie in de

verschillende factoren die nodig waren bij het uitvoeren van de statistische analyses (leeftijd, opleiding, functie, etc.).

Binnen dit onderzoek zijn de respondenten collega's van elkaar. Het is dus aannemelijk dat de respondenten niet volledig onafhankelijk zullen zijn en er een vorm van invloed is op elkaar. Binnen het onderzoek wordt de aanname gedaan dat de respondenten de vragenlijst onafhankelijk van elkaar invullen. Hier is echter geen controle naar uitgevoerd.

Deelvraag 1

Aan de start van dit onderzoek zijn door een gebrek aan eerder onderzoek geen sterke aannames gedaan over de verwachte attitude. Verwacht werd wel dat de respondenten uit het gespecialiseerd onderwijs positiever zouden zijn dan de leerkrachten uit het regulier die in eerder onderzoek zijn ondervraagd (de Boer, 2011). Echter blijkt uit de resultaten van de eerste deelvraag dat de respondenten vergelijkbaar scoren en op een neutrale attitude komen. Een verklaring die er kan zijn voor deze lager uitvallende attitude is dat toch dat er factoren zijn die in dit onderzoek niet zijn meegenomen, maar wel degelijk invloed hebben. Hierbinnen kan gedacht worden aan bijvoorbeeld de hoge werkdruk die er is binnen het onderwijs (DUO Onderwijsonderzoek, 2016) en die nog zwaarder wordt ervaren binnen het gespecialiseerd onderwijs (Aloe et al., 2014; Brunsting et al., 2014). Dit soort contextfactoren zijn binnen dit onderzoek niet meegenomen. Er kunnen hier geen conclusies over getrokken worden.

Deelvraag 2

Persoonlijke factoren: De gevonden resultaten over de invloed van persoonlijke, leerling en contextfactoren leverde een aantal significante resultaten op. Voor geslacht werd een verschil gevonden waarbij vrouwen positiever zijn dan mannen tegenover inclusief onderwijs. Dit komt overeen met de uitkomsten uit het onderzoek van Avramidis en Norwich (2002). Wel kan de kanttekening gemaakt worden dat er veel meer vrouwelijke respondenten waren dan mannelijke. Echter is er binnen het onderwijs, waaronder ook het gespecialiseerd onderwijs ongeveer 80% van de leerkrachten vrouwelijk (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). In dit onderzoek zijn 78.82% van de respondenten vrouwelijk, dit is dus vergelijkbaar met de verdeling in het onderwijs en zou dus wel een goede representatie moeten zijn van de doelgroep.

De invloed van opleiding op attitude is ook significant bevonden, echter is in het controleren van de assumpties is gevonden dat er binnen de groep MBO een afwijking is in normaliteit. Hierdoor zouden de resultaten met voorzichtigheid moeten worden bekeken. Daarnaast wordt ook gevonden dat het gevonden verschil door een enkele antwoordmogelijkheid

binnen deze variabele ontstaan en de groep MBO is hierbij niet betrokken. Echter door deze beide bevindingen kan de vraag gesteld worden hoe goed er gesproken kan worden van een duidelijke verschil per opleidingsniveau tegenover de attitude is dus discutabel. Er wordt namelijk geen verband gevonden waarin hoe hoger iemand is opgeleid samenhangt met een positievere attitude. Ook het omgekeerde wordt niet gevonden.

De laatste persoonlijke factor waar een significant resultaat bij is gevonden, is Self-efficacy. Vanuit eerder onderzoek werd verwacht dat er een positieve relatie zou zijn tussen hoge self-efficacy en attitude (Savolainen et al., 2012; Sharma et al., 2011). Om deze factor te meten is gebruik gemaakt van de TEIP (Park et al, 2014) wat een veelgebruikt middel is om deze factor te meten. Echter zijn er aanpassingen gedaan aan deze vragenlijst om hem aan te laten sluiten bij de doelgroep. De betrouwbaarheid van de aangepaste lijst, zoals beschreven in de methode is goed. Toch zou beter onderzoek doen naar hoe goed de aangepaste versie van deze vragenlijst is, de getrokken conclusies beter verantwoorden.

Voor leeftijd werd geen significante relatie gevonden tot de attitude van onderwijsgevend en -ondersteunend personeel. Uit eerder onderzoek komt ook naar voren dat er geen verband zou zijn tussen leeftijd en attitude (Avramidis & Norwich, 2002). Zoals hierboven genoemd heeft ervaring geen relatie met attitude, hierdoor heeft leeftijd mogelijk ook geen significante relatie. Binnen de respondenten van het huidige onderzoek is de groep die een hogere leeftijd heeft ook in de meerderheid (32% is 50 plusser). Dit is wel een weerspiegeling van de recente cijfers van het onderwijs waar ongeveer 33% van de leerkrachten 50 of ouder is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a). De groep die jonger dan 35 is, is binnen de respondenten 20%, terwijl dit in de doelgroep gelijkwaardig is met de oudere groep en rond de 33% ligt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a). Dit verschil in de respondenten met de doelgroep, zou kunnen zorgen voor minder betrouwbare resultaten.

Huidig onderzoek laat zien dat er geen relatie is tussen werkervaring in zowel speciaal als regulier onderwijs met de attitude. In de verwachting is al beschreven dat er conflicterende resultaten waren rond deze relatie. Zo komt uit eerder onderzoek naar voren dat er een negatieve attitude zou kunnen voorkomen uit ervaring met de doelgroep (Dias & Cadime, 2016). Daartegenover staat onderzoek dat juist beschrijft dat meer ervaring met de doelgroep de positieve zou vergroten (Avramidis & Norwich, 2002; Lee et al., 2015). Voor beide resultaten zou iets gezegd kunnen worden. Leerkrachten die net begonnen zijn hebben misschien nog een open blik en zijn nog niet tegen de negatieve ervaringen aangelopen. Aan de andere kant zou meer ervaring zorgen voor meer vertrouwen in eigen kunnen. Dit vertrouwen zou weer zorgen

voor een positievere attitude (Sharma et al., 2018). De resultaten uit het huidige onderzoek komen meer overeen met Suprayogi et al. (2017) die beschrijft dat er geen relatie is tussen de ervaring en attitude. Binnen dit onderzoek is geen erkend middel gebruikt om de werkervaring te achterhalen bij de respondenten. Er is gebruik gemaakt van vragen op een 5-punts Likertschaal die opgesteld zijn voor dit onderzoek. Door op een andere wijze de vraag vorm te geven en hier meer onderzoek naar te doen, zou er een ander resultaat gevonden kunnen worden binnen de respondenten.

Leerling factoren: Voor de leerlingfactoren is er in de start van het onderzoek is er ook beschreven dat externaliserend gedrag zal zorgen voor een negatievere attitude (Moberg et al., 2020; Scanlon & Barnes-Holems 2013; Avramidis en Norwich, 2002). Binnen de resultaten wordt wel een overlap gevonden in de onderlinge correlaties tussen de factoren 'Externaliserend', 'Internaliserend' en 'Leerproblemen'. Daarnaast wordt er ook geen juiste p-waarde gevonden om normaliteit te waarborgen. Hierdoor moet er wel met voorzichtigheid gekeken worden naar de resultaten. Het is dan ook de vraag in welke mate er door de respondenten onderscheid werd gemaakt in de drie type ondersteuningsbehoefte, of dat hier in de praktijk voor de respondenten veel overlap in wordt gezien.

In het huidige onderzoek wordt een negatieve relatie is tussen externaliserend gedrag en de attitude in de beschrijvende statistiek. De negatieve attitude komt voornamelijk voort uit het niet vertrouwen op de kunde van leerkrachten op het gebied dit probleemgedrag. Leerkrachten uit het gespecialiseerd onderwijs volgen trainingen om met het gedrag om te gaan en zijn hierdoor minder handelingsverlegen (Stough et al., 2015). Het personeel uit het regulier heeft dit niet en ervaart hierdoor meer stress en handelingsverlegenheid (Goei & Kleijnen, 2010). Doordat beide groepen dit zo ervaren kan er een kloof zijn in kennis, waardoor beide partijen minder overtuigd zijn van het slagingspercentage.

Het resultaat dat deze groep minder geaccepteerd wordt, kan ook liggen aan de cultuur in Nederland. Zo worden in Japan leerlingen met externaliserende gedragsproblemen meer geaccepteerd en in Finland juist weer minder (Moberg et al., 2012).

Context factoren: Er werd een significant resultaat gevonden met betrekking tot de samenwerking. De respondenten die aangaven vaker samen te werken met het regulier onderwijs scoren ook positiever op de attitude. Samenwerking zou ook een randvoorwaarde zijn om inclusief onderwijs te realiseren (Bjørnrud & Nilsen, 2019). Dat de respondenten die meer samenwerken positiever zijn, zou overeenkomen met dat resultaat. Binnen het onderzoek is er niet gekeken naar welke vormen van samenwerking deze factor opmaken. Hierdoor kunnen er geen specifieke adviezen gegeven worden voor de vorm van samenwerking. De beschrijving

wat een werkende samenwerking inhoud kan dus niet uit dit onderzoek worden geconcludeerd.

Eindmodel: Het opgemaakte model dat in de resultaten wordt beschreven voorspelt de attitude met 17% op basis van de meegenomen variabelen. In de literatuur wordt beschreven dat waardes tussen 10 en 30% een lage waarde is, echter is het ook lastig binnen de sociale wetenschappen een resultaat boven de 30% te vinden (Maruyama, 2014). Dit komt door de onvoorspelbare factoren binnen het onderzoek. De gevonden 17% is hierdoor niet enorm laag, maar laat wel een niet verklaarde 83% over. Het gevonden model verklaart dus een deel van de attitude, maar er zijn factoren die meer invloed hebben op de attitude en niet in dit onderzoek naar voren komen.

Mogelijk zitten de andere factoren in de randvoorwaarden en de context. In de literatuur worden onder andere de factoren: geld, tijd, materiaal en de fysieke ruimte benoemd (Loreman et al., 2014). Zeker de factoren tijd en geld komen terug, zo ook in een UNESCO rapport waarin deze factoren als grote barrière worden beschreven (Antoninis et al., 2020). Vaak is er namelijk een tekort aan deze middelen en maakt dit vernieuwing en implementatie van inclusief onderwijs erg moeilijk. Binnen dit onderzoek is er niet ingegaan op deze en vergelijkbare factoren, dit zou een oorzaak kunnen zijn van de ‘lage’ voorspellende waarde.

Aanbeveling voor vervolgonderzoek

In een mogelijk vervolgonderzoek zou er ingezet kunnen worden op de variabelen die in dit onderzoek significant naar voren komen. Zo kan er een onderzoek opgezet worden met de vraag hoe de self-efficacy verhoogd zou kunnen worden, dit gezien dit de meest sterk correlerende factor is. Gezien wordt dat een verhoogde self-efficacy een positievere attitude oplevert. Een onderzoek waarin gekeken wordt hoe die self-efficacy verhoogd kan worden zou positieve implicaties kunnen hebben op de praktijk.

De samenwerking tussen het regulier- en speciaal onderwijs komt ook naar voren in dit onderzoek. In een vervolgonderzoek zou er ook onderzocht kunnen worden wat de werkende factoren zijn bij scholen waar de samenwerking wel goed loopt. Deze voorbeelden zouden een leidraad kunnen bieden voor andere scholen over hoe een samenwerking goed tot stand kan komen.

Dat externaliserende gedragsproblemen een negatieve invloed hebben op de attitude is eerder bevestigd in onderzoek binnen het regulier onderwijs (Moberg et al., 2020; Scanlon & Barnes-Holems 2013; Avramidis en Norwich, 2002). Ook binnen het huidige onderzoek komt dit resultaat naar voren. Gezien dit wel een groep leerlingen is die onderdeel is van de

doelgroep van het gespecialiseerd onderwijs is het interessant om een vervolgonderzoek hierop te richten. Er zou gekeken kunnen worden in bredere zin dan binnen dit onderzoek hoe het vertrouwen is in het begeleiden van deze leerlingen. Daarnaast zou onderzoek gedaan kunnen worden naar wat er nodig is om beter onderwijs te kunnen bieden aan deze leerlingen.

Binnen het huidige onderzoek is er geen informatie verkregen over verschillende context factoren, waaronder tijd, geld, materiaal en fysieke ruimte. In een vervolgonderzoek zouden deze punten beter belicht kunnen worden. Dit zou de organisatie mogelijk inzicht geven waar er investering nodig is. Afhankelijk van de resultaten zou dit een financiële investering kunnen zijn, echter kan er ook gedacht worden aan scholingen over de mogelijkheden die er wel zijn met eventuele beperkte middelen.

Aanbeveling voor de praktijk

Zoals hierboven beschreven is self-efficacy een helpende factor in het creëren van een positieve attitude. Door in te zetten op bijvoorbeeld trainingen en scholing die gericht zijn op het verhogen van de self-efficacy zou de attitude verhoogt kunnen worden. Naast de self-efficacy komt ook samenwerking naar voren, als een helpende factor. De respondenten die momenteel al meer samenwerken met het regulier onderwijs zijn positiever. Door binnen de organisatie in te zetten op het stimuleren van de samenwerking tussen gespecialiseerd en regulier onderwijs, zou de attitude verhoogd kunnen worden. Binnen het onderzoek worden er geen specifieke vormen van samenwerking benoemd. De organisatie zou dus eerst in kunnen zetten op onderzoek dat aangeeft welke vormen van samenwerking effectief zijn, echter zou er ook gekozen kunnen worden om alle vormen van samenwerking te stimuleren.

Eindconclusie

Uit het huidige onderzoek blijkt dat de attitude van onderwijsgevend en -ondersteunend personeel in het gespecialiseerd onderwijs neutraal is. Er zijn verschillende factoren naar voren gekomen die invloed hebben op deze attitude. Binnen deze factoren komt self-efficacy naar voren, als de meest invloedrijke. Binnen deze factor blijkt dat een verhoogde self-efficacy een positieve invloed heeft op de attitude. De respondenten binnen dit onderzoek scoren deze factor voor zichzelf positief.

Ook wordt gezien dat de leerlingen met externaliserende gedragsproblemen binnen het gespecialiseerd onderwijs een negatieve invloed hebben op de attitude. Deze groep leerlingen hoort wel bij de huidige doelgroep van het gespecialiseerd onderwijs. Het zou dus kunnen dat er voor het gevoel van het onderwijsgevend en -ondersteunend personeel niet genoeg

expertise of mogelijkheden zijn om deze leerlingen goed te begeleiden.

Referentielijst

- Aloe, A.M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson, A.B. & Rinker, T.W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30-44. Elsevier Ltd. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>.
- Antoninis, M., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R., & Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on inclusion. *Prospects*, 49(3-4), 103-109. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09505-x>
- 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. DOI:10.1080/08856250701649989.
- Barrett, A. M., & Sørensen, T. B. (2015). *Indicators for all? Monitoring quality and equity for a broad and bold post-2015 global education agenda*. Open Society Foundations.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action - a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427153>.
- 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*, 15(3), 331-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- de Boer, A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: Sectorrapport speciaal onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Nr. 60). Rijksuniversiteit Groningen.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>.
- Collinson, V. (2012). Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development*, 16(3), 321-344. DOI: <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.688675>.
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>.

- Dogan, A., and A. Bengisoy. (2017). The opinions of teachers working at special education centers on inclusive/integration education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 12(3), 121–132. DOI:10.18844/cjes.v12i3.2440.910D.
- DUO Onderwijsonderzoek. (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*. Verkregen via: <https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/RapportageWerkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1>.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. DOI: <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook. Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471–499). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fox, R. A., Leif, E. S., Moore, D. W., Furlonger, B., Anderson, A., & Sharma, U. (2021). A systematic review of the facilitators and barriers to the sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Education and Treatment of Children*, 45(1), 1–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s43494-021-00056-0>.
- Forlin, C., T. Loreman, U. Sharma, and C. Earle. (2007). Demographic differences in changing pre-service teachers’ attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195–209. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701365356>.
- Goei, S.L. en Kleijnen, R. (2010). *Literatuurstudie Onderwijsraad “Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen”*. Onderwijsraad: Den Haag. Verkregen via: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2010/literatuurstudie-omgang-metzorgleerlingen-met-gedragsproblemen/item350>.
- Hernandez, J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480- 498.
- Huyghens, L. (2010). *Aspecten rond beroepsattitude. Medische Vaardigheden I*. Faculteit geneeskunde. Verkregen via: https://gf.vub.ac.be/images/PDF/Stage/Aspecten_rond_beroepsattitude.pdf

- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. DOI: 10.1080/00131881.2014.934555
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. I 79-88. DOI: <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Liou, Y. H., Canrinus, E. T., & Daly, A. J. (2019). Activating the implementers: The role of organizational expectations, teacher beliefs, and motivation in bringing about reform. *Teaching and Teacher Education*, 79, 60–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.004>.
- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring Indicators of Inclusive Education: A Systematic Review of the Literature. In *International perspectives on inclusive education* (pp. 165–187). <https://doi.org/10.1108/s1479-363620140000003024>
- Mahat, Marian. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23, 82-92.
- Maruyama, G. (2014). *Research methods in social relations*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal Of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017, 3 november). *Toelating en zorgplicht*. Speciaal Onderwijs | Inspectie van het Onderwijs. Verkregen via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/wet-en-regelgeving/garantie-toegang-tot-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 20 maart). *Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs*. Primair Onderwijs | OCW in Cijfers. Verkregen via: <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen#:~:text=Er%20gaan%20nu%20in%20totaal,leerlingen%20ten%20opzichte%20van%202021>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 17 april). *Personeelssterkte primair onderwijs*. Kerncijfers en Indicatoren Primair Onderwijs | OCW in Cijfers. Verkregen via: <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/personeel/personeelssterkte-primair-onderwijs>

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 26 april). (*Voortgezet*) *speciaal onderwijs*. Passend Onderwijs | Rijksoverheid.nl. verkregen via: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Moberg, S., E. Muta, K. Korenaga, M. Kuorelahti, & H. Savolainen. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: Teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 35*(1), 100–114. DOI: doi:10.1080/08856257.2019.1615800.
- Park, M., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: Dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 2–12. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education, 1*–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>.
- Scanlon, G., & Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(4), 374–395. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
- Scheeren, A. (2017). Inclusief onderwijs komt er gewoon, het kan niet anders. *Kind en Adolescent Praktijk, 16*(4), 28–32. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12454-017-0523-7>.
- Shareefa, M. (2016). Institutional and teacher readiness for inclusive education in schools of Hithadhoo, Addu, Maldives: A study of the perceptions of teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research, 5*(7), 6–14.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12* (1), 773–785. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>.
- Sin, K.F., K.W. Tsang, C.Y. Poon, and C.L. Lai. (2010). Upskilling all mainstream teachers. What is viable? In *Teacher education for inclusion, changing paradigms and innovative approaches*. (pp. 236-245). Routledge.

Stough, L.M., Montague, M.L., Landmark, Williams-Diehm, L.J.K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36-48. DOI: 10.14434/josotl.v15i5.13784.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 1994.*

Varcoe, L., and C. Boyle. (2013). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology Published Online First*. DOI:10.1080/01443410.2013.785061.

Yan, Z., & Sin, K. (2013). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal Of Inclusive Education*, 18(1), 72–85. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>.

Bijlagen

Bijlage 1

Output SPSS

T-toets assumpties Geslacht

Homogeniteit

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
gemiddelde_Attitude	Equal variances assumed	,083	,774

Normaliteit

Tests of Normality

		Shapiro-Wilk		
gemiddelde_Attitude	Geslacht_her			
	1,00	,993	361	,085
	2,00	,982	97	,203

Assumptie testen ANOVA analyses

Homogeniteit Opleiding in relatie tot attitude

Independent Samples Test

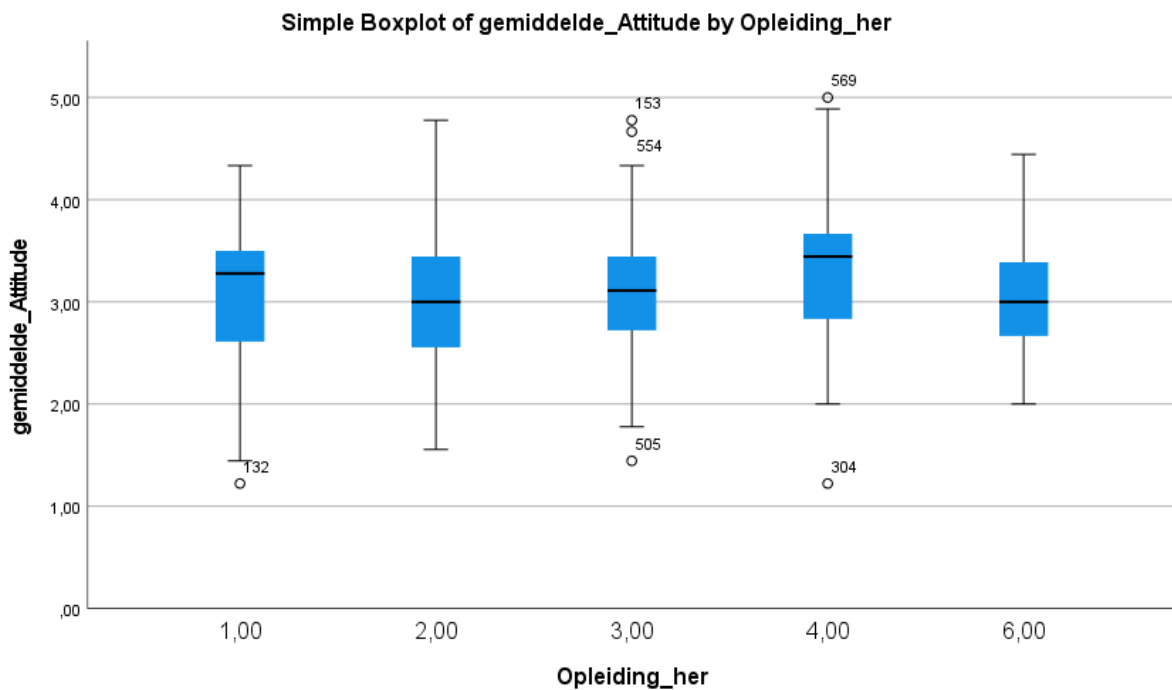
		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
gemiddelde_Attitude	Equal variances assumed	,083	,774

Normaliteit residuen

Tests of Normality

gemiddelde_Attitude	Opleiding_her	Statistic	Shapiro-Wilk	
			df	Sig.
	1,00	,936	56	,005
	2,00	,989	189	,143
	3,00	,985	63	,641
	4,00	,983	76	,395
	6,00	,979	64	,363

Uitbijters



Homogeniteit Self-efficacy in relatie tot attitude

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
gemiddelde_Attitude	Based on Mean	3,069	4	411	,016
	Based on Median	2,968	4	411	,019
	Based on Median and with adjusted df	2,968	4	399,407	,019
	Based on trimmed mean	3,073	4	411	,016

Normaliteit residuen

Tests of Normality

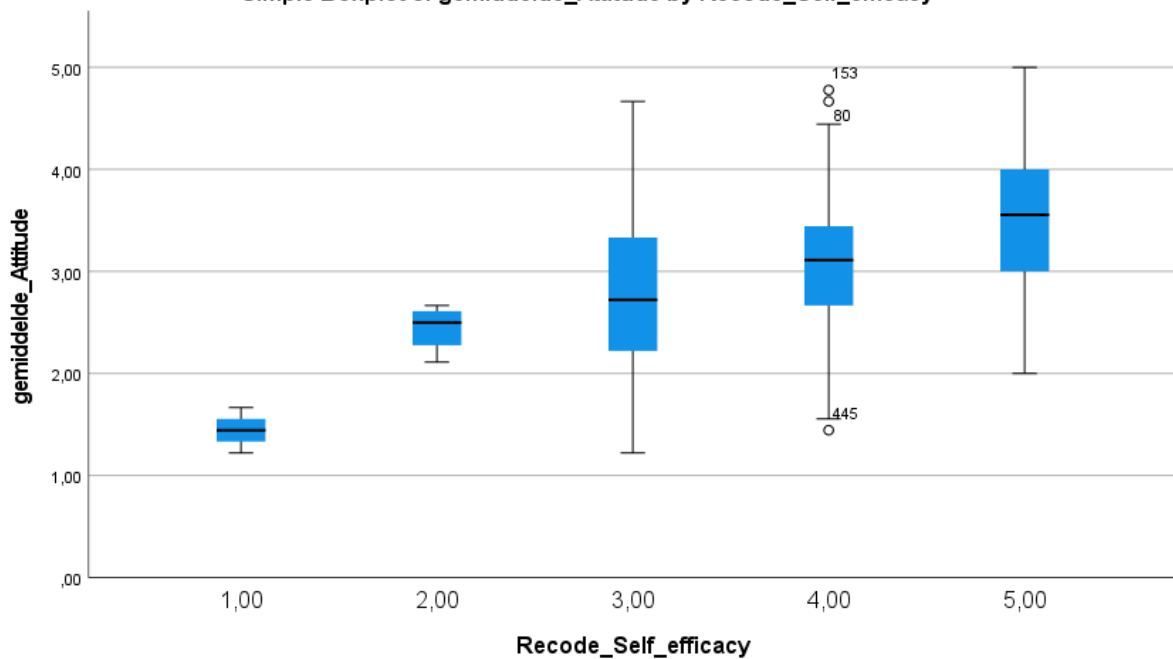
	Recode_Self_efficacy	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
gemiddelde_Attitude	1,00	,175	3	.	1,000	3	1,000
	2,00	,250	4	.	,927	4	,577
	3,00	,092	44	,200*	,988	44	,910
	4,00	,070	286	,002	,993	286	,159
	5,00	,076	79	,200*	,985	79	,508

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Uitbijters

Simple Boxplot of gemiddelde_Attitude by Recode_Self_efficacy



Homogeniteit hoe vaak samenwerken in relatie tot attitude

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
gemiddelde_Attitude	Based on Mean	3,008	2	418	,050
	Based on Median	2,926	2	418	,055
	Based on Median and with adjusted df	2,926	2	415,875	,055
	Based on trimmed mean	3,004	2	418	,051

Normaliteit residuen

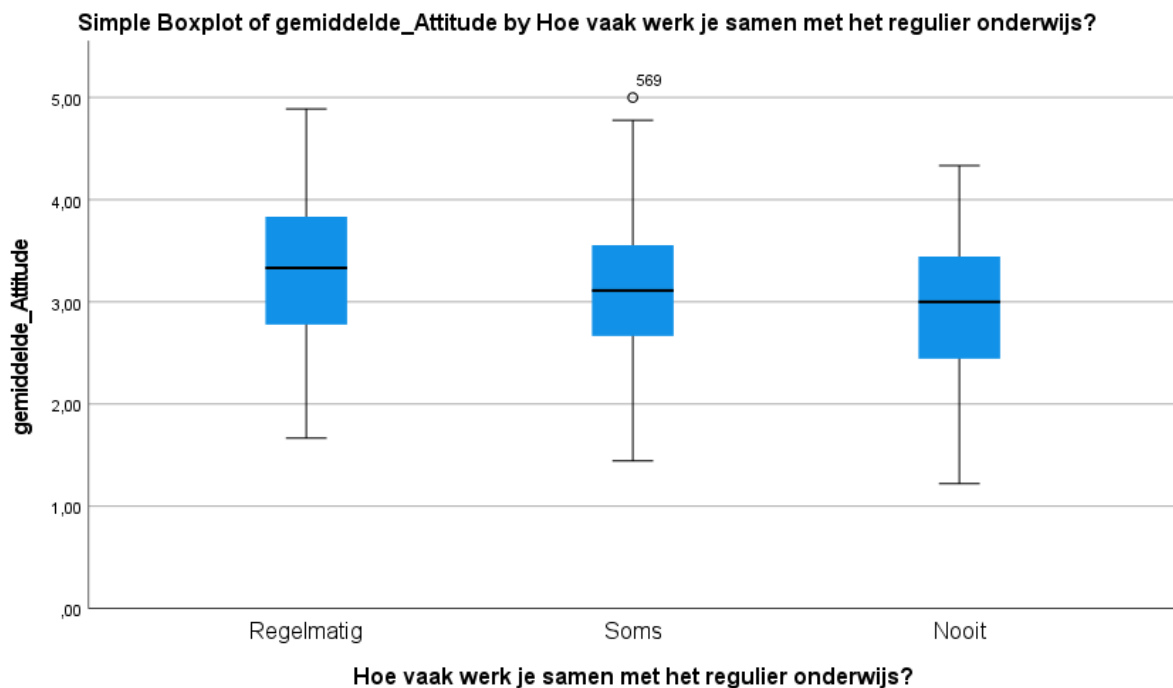
Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Hoe vaak werk je samen met het regulier onderwijs?		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
gemiddelde_Attitude	Regelmatig	,081	87	,200*	,985	87	,395
	Soms	,075	194	,010	,989	194	,144
	Nooit	,083	140	,018	,987	140	,229

*. This is a lower bound of the true significance.

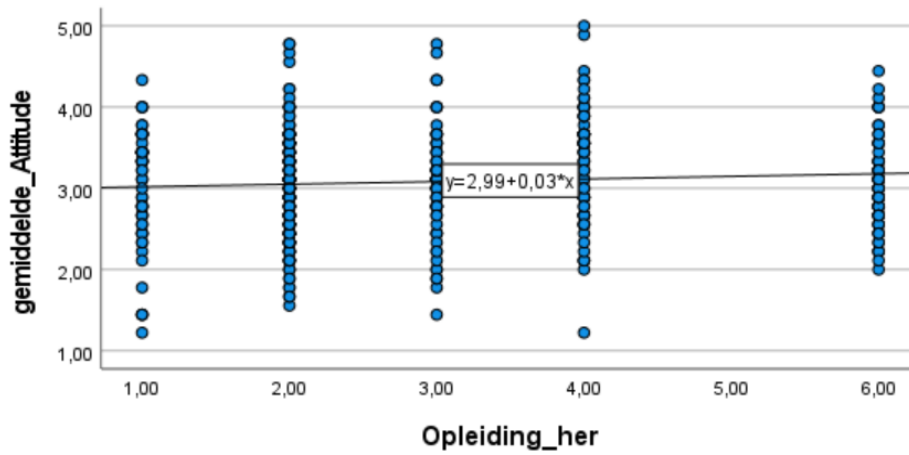
a. Lilliefors Significance Correction

Uitbijters

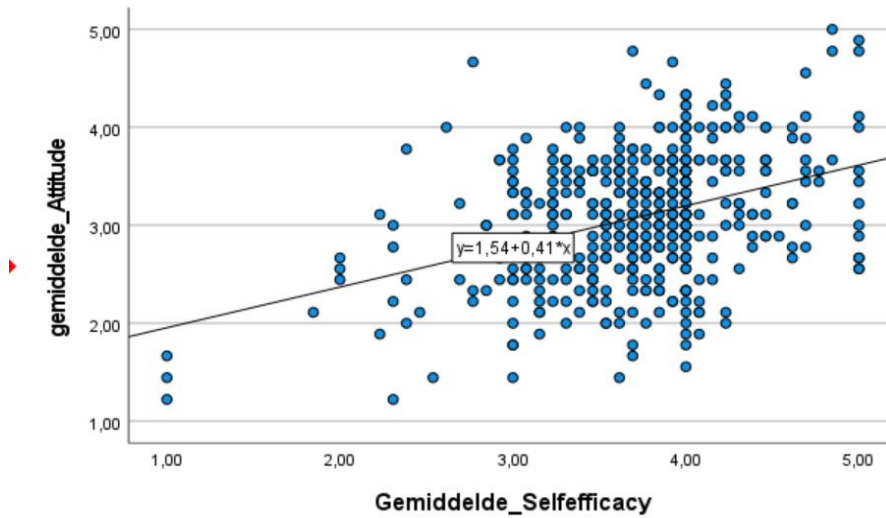


Scatterplots lineair controle

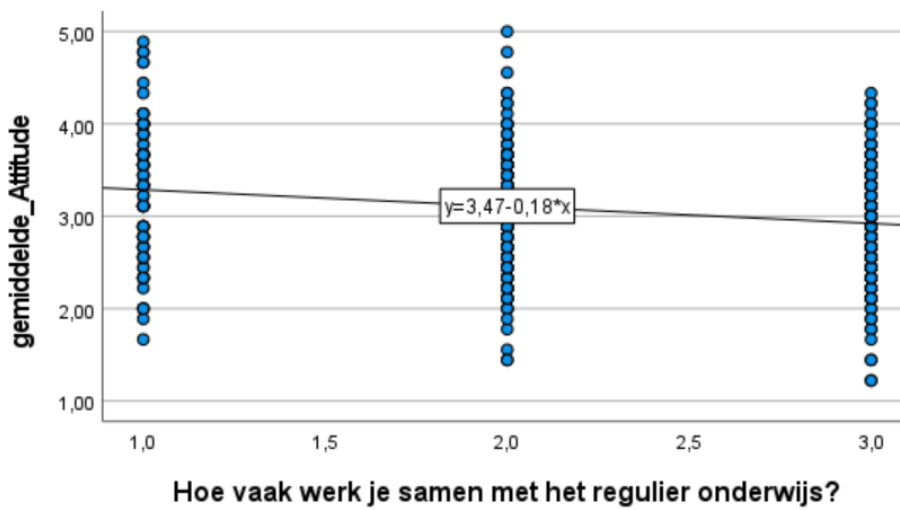
Opleiding



Self-efficacy



Hoe vaak werk je samen met het regulier



Normaliteit gepaarde T-Toets

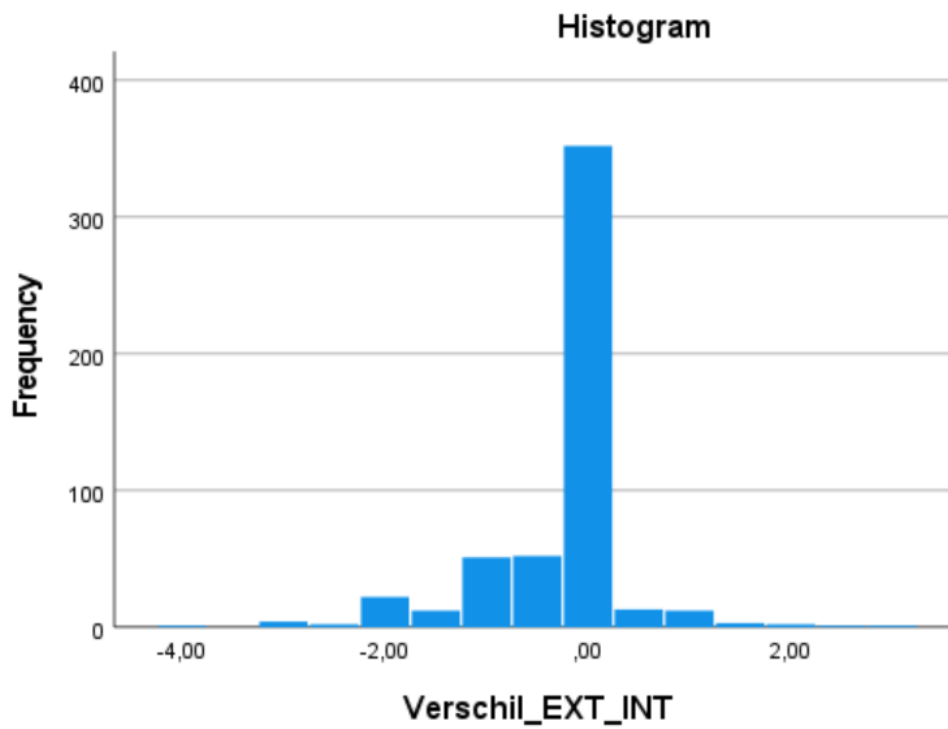
Vershil externaliserend en internaliserend

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vershil_EXT_INT	,362	528	<,001	,724	528	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Vershil_EXT_INT



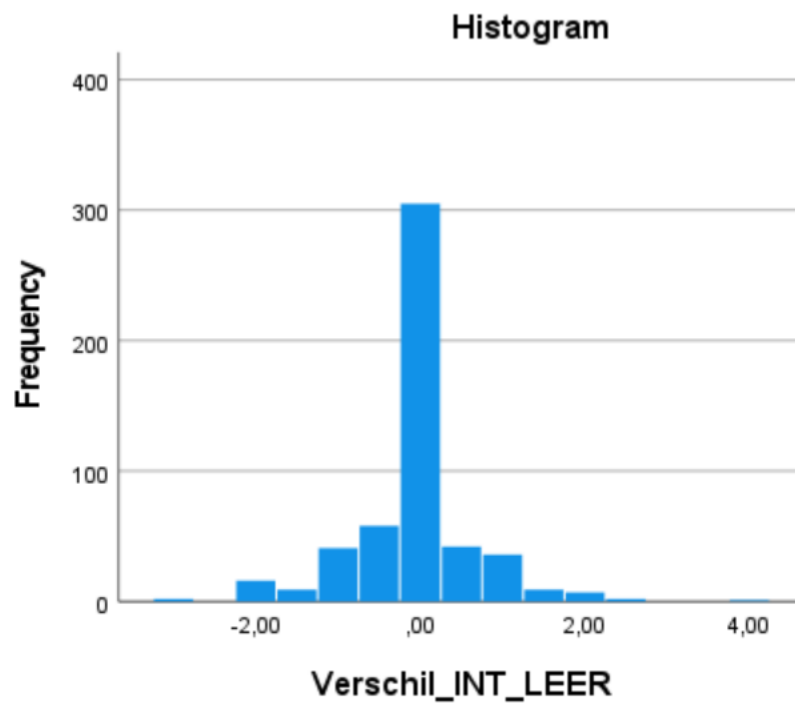
Verschil Internaliserend en Leerproblemen

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Verschil_INT_LEER	,290	528	<,001	,835	528	<,001

a. Lilliefors Significance Correction

Verschil_INT_LEER

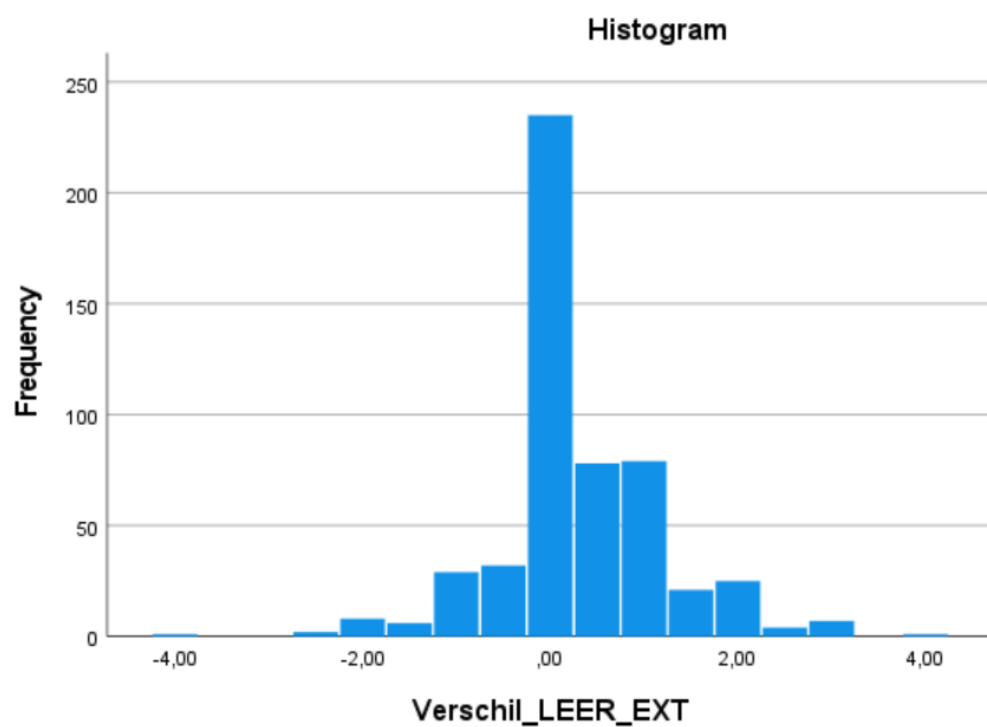


Vershil Leerproblemen en Externaliserend

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vershil_LEER_EXT	,223	528	<,001	,903	528	<,001

a. Lilliefors Significance Correction



Bijlage 2

Histogrammen attitude en subschalen

