

**Invloed van Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs
op Besluiten rondom Inclusief Onderwijs omtrent een Leerling
met Gedragsproblematiek
Mediërende Werking van Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit**

Student: J.A. Knol (s4836162)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. F. Middel

Tweede beoordelaar: prof. dr. M.W.G. van Dijk

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Pedagogische Wetenschappen, Orthopedagogiek

Mei 2025

Aantal woorden: 7921

Samenvatting

Internationale verdragen hebben wereldwijd de aandacht voor inclusief onderwijs vergroot. Inclusief onderwijs houdt in dat alle kinderen samen onderwijs volgen in dezelfde school. Om dit te bereiken is het van belang dat kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zo veel mogelijk aan het reguliere onderwijs deelnemen en niet worden verwezen naar speciaal onderwijs. Uit eerder onderzoek blijkt dat de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten invloed heeft op de besluiten die zij maken rondom inclusief onderwijs, zoals het verwijzen van een leerling naar speciaal onderwijs. Het is echter onduidelijk in hoeverre zelfeffectiviteit specifiek op het gebied van inclusief onderwijs hierop van invloed is en of leerlingspecifieke zelfeffectiviteit een mediërende rol speelt in deze relatie bij toekomstige leerkrachten. Dit is onderzocht via een cross-sectioneel vignetonderzoek aan de hand van een vragenlijst afgenomen bij toekomstige leerkrachten ($N = 62$). Op basis van dit onderzoek lijkt er geen sprake van een relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs en er lijkt ook geen sprake van een mediërende werking van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit. Wel lijken toekomstige leerkrachten die meer zelfeffectiviteit ervaren in het implementeren van inclusief onderwijs, ook meer leerlingspecifieke zelfeffectiviteit te ervaren om een leerling met gedragsproblematiek te begeleiden. Daarnaast vinden toekomstige leerkrachten de plaatsing in het regulier onderwijs geschikter voor deze leerling, wanneer zij een hogere leerlingspecifieke zelfeffectiviteit ervaren. Het is van belang om meer onderzoek te doen naar leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en om hier meer aandacht voor te hebben in de praktijk om het Nederlandse onderwijssysteem inclusiever te maken.

Abstract

Global attention for inclusive education has increased as a result of various international conventions. Inclusive education refers to the practice of educating all children within the same school setting, without segregation between regular and special education. To achieve this, it is crucial that children with special needs visit regular education as much as possible and are not referred to special education. Previous research shows that the general teacher self-efficacy influences the decisions they make regarding inclusive education, such as referring a student to special education. However, it is unclear to what extent the self-efficacy specifically to implement inclusive practices influences these decisions and if student-specific self-efficacy plays a mediating role in this relationship among pre-service teachers. This was investigated through a cross-sectional vignette study using questionnaires administered to pre-service teachers ($N = 62$). Based on this study, there does not seem to be a relationship between self-efficacy to implement inclusive practices and decisions regarding inclusive education, nor does there seem to be a mediating effect of student-specific self-efficacy. The research did show that pre-service teachers who experience higher self-efficacy to implement inclusive practices, also experience higher student-specific self-efficacy and thus feel better prepared to guide a student with behavioural problems. Furthermore, pre-service teachers consider the placement in regular education for this student more appropriate when they experience a higher student-specific self-efficacy. It is recommended to conduct more research regarding student-specific self-efficacy and pay more attention to this in the practice field to make the Dutch education system more inclusive.

Inleiding

Inclusief onderwijs en besluiten om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs

Inclusief onderwijs houdt in dat alle kinderen samen onderwijs volgen, ongeacht hun niveau en behoeften (UNICEF, 2017). Het Salamanca Statement uit 1994 heeft als voornaamste doel dat kinderen met extra ondersteuningsbehoeften zoveel mogelijk deelnemen aan het regulier onderwijs (UNESCO, 1994). Het Salamanca Statement is onderkend door regeringen uit 92 landen en daarmee een van de belangrijkste documenten gepubliceerd op het gebied van speciaal onderwijs (Ainscow & César, 2006). Door onder andere het Salamanca Statement is er steeds meer aandacht gekomen voor inclusief onderwijs (De Boer et al., 2012). Inclusief onderwijs heeft verschillende positieve effecten voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Zo laten zij betere resultaten zien in inclusieve onderwijsomgevingen op zowel academisch als sociaal gebied dan kinderen met extra ondersteuningsbehoeften in minder inclusieve omgevingen (Oh-Young & Filler, 2015). Ook zorgt het op langere termijn voor sociale inclusie, bijvoorbeeld in het vinden van een baan en door het aangaan van relaties in de gemeenschap (Kefallinou et al., 2020). Er is geen eenduidigheid over de effecten voor kinderen zonder extra ondersteuningsbehoeften, maar inclusief onderwijs lijkt in ieder geval geen negatieve invloed te hebben op hen (Kalambouka et al., 2007). Positieve effecten die gerapporteerd worden voor kinderen zonder extra ondersteuningsbehoeften zijn onder andere het accepteren van onderlinge verschillen, het vormen van nieuwe vriendschappen en het groeien op persoonlijk vlak door het leren van en uitleggen aan kinderen met extra ondersteuningsbehoeften (Molina Roldán et al., 2021).

De Nederlandse overheid streeft ernaar om in 2035 inclusief onderwijs geïmplementeerd te hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024a). Momenteel geldt in Nederland nog het principe Passend Onderwijs volgens de Wet passend onderwijs die in 2014 in werking is getreden. Het doel hiervan is dat alle kinderen naar school gaan op een plek die passend is bij hun ondersteuningsbehoeften. Het uitgangspunt is dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het reguliere onderwijs begeleid worden. Alleen wanneer een school niet aan de ondersteuningsbehoefte kan voldoen en intensieve begeleiding noodzakelijk is, mag een school besluiten om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs (Rijksoverheid, z.d.-a). In het Nederlandse onderwijssysteem zijn twee soorten speciale scholen voor primair onderwijs, namelijk scholen voor speciaal basisonderwijs en scholen voor speciaal onderwijs. Speciaal basisonderwijs is bedoeld voor leerlingen met een lichte extra ondersteuningsbehoefte op het gebied van leren of gedrag

(Rijksoverheid, z.d.-c). Speciaal onderwijs is bedoeld voor leerlingen met een intensievere extra ondersteuningsbehoefte. Speciaal onderwijs is onderverdeeld in verschillende clusters afhankelijk van de problematiek of beperkingen van de leerling (Rijksoverheid, z.d.-b). Er werd verwacht dat de invoering van Passend Onderwijs zou leiden tot minder verwijzingen naar het speciaal (basis)onderwijs en dat daarmee het Nederlandse onderwijssysteem inclusiever zou worden (Ledoux, 2021). In de eerste jaren na de invoering nam het aantal leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs daadwerkelijk af. Sinds 2016 is er echter sprake van stagnatie en zelfs van een toename van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024b).

Er zijn verschillende factoren die invloed hebben op het besluit van een leerkracht om een leerling wel of niet te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Zo spelen kindfactoren als de mate van vertraagde cognitieve ontwikkeling (ingeschat door de leerkracht), gedrag en werkhouding een rol (Smeets & Roeleveld, 2016; Van der Veen et al., 2010). Bovendien zou het geslacht van het kind van invloed kunnen zijn, aangezien jongens bijna twee keer meer kans hebben om naar het speciaal onderwijs verwezen te worden dan meisjes (Delgado & Scott, 2006). Ook in Nederland zijn jongens in de ruime meerderheid in het speciaal (basis)onderwijs aanwezig, met name op de scholen voor leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (Bronsveld-de Groot et al., 2023). Daarnaast hebben leerlingen behorende tot een etnische minderheidsgroep en leerlingen met hoger opgeleide ouders een lagere kans om doorverwezen te worden naar het speciaal onderwijs (Podell & Soodak, 1993; Smeets & Roeleveld, 2016). Karakteristieken van de klas kunnen mede een rol spelen bij het wel of niet doorverwijzen van een leerling naar het speciaal (basis)onderwijs. Het blijkt namelijk dat kinderen in een goed presterende klas eerder doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs dan kinderen met soortgelijke problemen in een klas die minder goed presteert (Jepma & Meijnen, 2001). Verder kan de houding van de leerkracht tegenover inclusief onderwijs invloed hebben op het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs (Van der Veen et al., 2010). Het wel of niet doorverwijzen van een leerling naar het speciaal (basis)onderwijs blijkt dus niet alleen afhankelijk te zijn van de onderwijsondersteuningsbehoefte van de leerling.

Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs

Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat de ervaren algemene zelfeffectiviteit van de leerkracht ook van invloed zou kunnen zijn op het wel of niet doorverwijzen van leerlingen naar het speciaal onderwijs (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak &

Podell, 1993). Bandura (1977) definieert zelfeffectiviteit als de mate waarin iemand vertrouwen en geloof heeft in zijn of haar eigen kunnen om een bepaalde taak succesvol uit te voeren. De zelfeffectiviteit van een persoon heeft waarschijnlijk invloed op of iemand moeite doet om een bepaalde situatie aan te gaan of deze liever volledig vermijdt (Bandura, 1977).

Er kunnen verschillende soorten zelfeffectiviteit onderscheiden worden. Allereerst gaat het op het gebied van onderwijs om de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten (teacher efficacy in de Engelse literatuur). Met de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten wordt bedoeld in hoeverre een leerkracht vertrouwt op zijn of haar eigen vaardigheden om veranderingen in een leerling teweeg te brengen en in hoeverre de leerkracht gelooft dat lesgeven in het algemeen een invloed heeft op leerlingen (Gibson & Dembo, 1984). De algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten wordt geassocieerd met verschillende gedragingen van de leerkracht, zoals klassenmanagement en verdeling van de lestijd (Gibson & Dembo, 1984; Saklofske et al., 1988). Daarnaast lijkt de algemene zelfeffectiviteit van de leerkracht invloed te hebben op de mate waarin de leerkracht inclusief onderwijs implementeert. Zo zou een hogere mate van algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten in opleiding samenhangen met een sterkere intentie om inclusief onderwijs te implementeren en met een positievere houding tegenover inclusief onderwijs (Ahsan et al., 2012; Miesera et al., 2019). Daarnaast lijkt een hogere mate van algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten samen te hangen met meer zelf gerapporteerde inzet van inclusief onderwijs, zoals het variëren in activiteiten om bij verschillende leerstijlen aan te sluiten (Schwab & Alnahdi, 2020).

Het construct algemene zelfeffectiviteit van de leerkracht is opgebouwd uit verschillende domeinen en afhankelijk van de taak en context (Sahli Lozano et al., 2023; Tschannen-Moran et al., 1998). Daarom wordt met betrekking tot inclusief onderwijs specifiek zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs onderscheiden. Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs gaat om hoe zelfeffectief leerkrachten zich voelen om inclusief onderwijs in hun klas te implementeren. Dit construct bestaat uit drie verschillende factoren: effectiviteit in gebruik van inclusieve instructies, effectiviteit in omgaan met gedrag en effectiviteit in samenwerking (Sharma et al., 2012).

Verder wordt leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit onderscheiden, aangezien er aanwijzingen zijn dat de zelfeffectiviteit van leerkrachten verschilt voor diverse leerlingen (Zee, Koomen et al., 2016). Deze leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit hangt samen met de ervaren zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs van een leerkracht, waarbij leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs

ervaren, ook een hogere mate van zelfeffectiviteit richting individuele leerlingen ervaren (Schwab, 2019).

Onderzoek dat ingaat op de invloed van zelfeffectiviteit op besluiten rondom inclusief onderwijs, zoals het doorverwijzen van een leerling naar speciaal onderwijs, heeft voor zover bekend alleen gefocust op de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten. Er zijn aanwijzingen dat deze algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten een rol speelt in besluiten van leerkrachten rondom inclusief onderwijs. Zo zouden leerkrachten die een lagere mate van zelfeffectiviteit ervaren, leerlingen sneller doorverwijzen naar het speciaal onderwijs (Podell & Soodak, 1993). Leerkrachten met juist een hogere mate van zelfeffectiviteit vinden vaker dat het reguliere onderwijs de juiste plek voor de leerling is (Soodak & Podell, 1993). Daarnaast blijkt een hogere mate van ervaren algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten samen te hangen met een lager aantal doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs (Meijer & Foster, 1988). Er zijn echter ook onderzoeken waarin geen relatie werd gevonden tussen de algemene zelfeffectiviteit van de leerkracht en de neiging om te besluiten een leerling door te verwijzen naar speciaal onderwijs (Egyed & Short, 2006; Tejeda-Delgado, 2009).

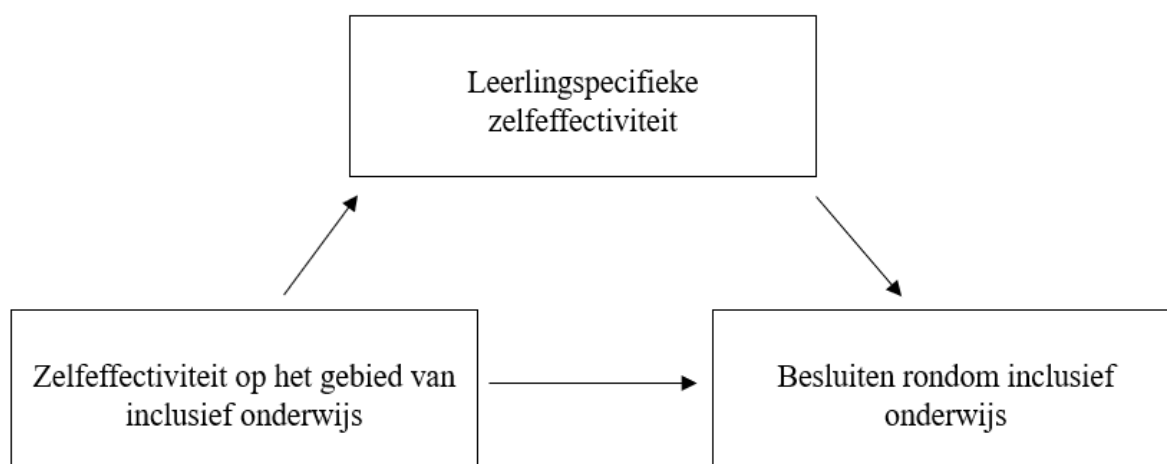
Deze studie

Het doel van dit onderzoek is om duidelijkheid te creëren over de invloed van de zelfeffectiviteit op het gebied inclusief onderwijs van toekomstige leerkrachten op besluiten rondom inclusief onderwijs omtrent een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag. Daarnaast beoogt dit onderzoek duidelijk te creëren in hoeverre deze relatie wordt gemedieerd door leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit. In deze studie wordt specifiek gefocust op toekomstige leerkrachten, in tegenstelling tot eerdere studies waarin gefocust werd op met name werkende leerkrachten. Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs lijkt zich namelijk al te ontwikkelen tijdens de opleiding, bijvoorbeeld door opgedane kennis en stages tijdens de opleiding (Loreman et al., 2013; Schwab et al., 2017; Wray et al., 2022). Het is van belang om onderzoek te doen naar leerkrachten in opleiding, aangezien zij in de toekomst verantwoordelijk zijn voor het implementeren van inclusief onderwijs (Weber & Greiner, 2019). Waar eerdere studies rapporteerden dat de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten samen lijkt te hangen met besluiten rondom inclusief onderwijs (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1993), is het nog onduidelijk in hoeverre zelfeffectiviteit specifiek op het gebied van inclusief onderwijs samenhangt met besluiten rondom inclusief onderwijs. Daarnaast rapporteerde een eerdere studie dat leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit samenhangt met zelfeffectiviteit op het

gebied van inclusief onderwijs van leerkrachten (Schwab, 2019), maar het is nog niet bekend wat de invloed is van de leerlingspecifieke zelfeffectiviteit op besluiten rondom inclusief onderwijs. Bovendien is het onduidelijk in hoeverre deze leerlingspecifieke zelfeffectiviteit de mogelijke relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs medeert. De bijbehorende hoofdonderzoeksvraag luidt als volgt (zie Figuur 1): In hoeverre medeert leerlingspecifieke zelfeffectiviteit de relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs omtrent een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag bij toekomstige leerkrachten? Hierbij horen de volgende subvragen: (1) In hoeverre is er een verband tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs? (2) In hoeverre is er een verband tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit? (3) In hoeverre is er een verband tussen leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluiten rondom inclusief onderwijs?

Figuur 1

Conceptueel Model



Met betrekking tot subvraag 1 is de verwachting dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren minder snel geneigd zijn om een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs en dat zij het reguliere onderwijs een passendere plek vinden voor deze leerling. Dit bleek namelijk uit eerdere onderzoeken die focusten op de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1993). Het is echter onduidelijk in hoeverre deze

verwachting opgaat, aangezien het niet bekend is of algemene zelfeffectiviteit en zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs aan elkaar gerelateerd zijn. Met betrekking tot subvraag 2 is de verwachting dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren, ook een hogere leerlingspecifieke zelfeffectiviteit ervaren (Schwab, 2019). Met betrekking tot subvraag 3 is de verwachting dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit ervaren minder snel geneigd zijn om een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs en dat zij het reguliere onderwijs een passendere plek vinden voor deze leerling. Ook deze verwachting is gebaseerd op eerdere onderzoeken waarin gerapporteerd werd dat de algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten samenhangt met het doorverwijzen naar speciaal onderwijs en hoe passend leerkrachten plaatsing in het reguliere onderwijs vinden (Meijer & Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1993). Hoewel tot zover bekend nog geen onderzoek is gedaan naar de samenhang tussen algemene zelfeffectiviteit van leerkrachten en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit, lijkt het wel logisch dat deze verband zullen houden met elkaar. Wat betreft de hoofdvraag wordt op basis van deze eerdere bevindingen verwacht dat leerlingspecifieke zelfeffectiviteit een gedeeltelijke of volledige mediërende rol speelt in de relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs.

Methode

Design

Dit onderzoek betrof een cross-sectioneel vignetonderzoek. Aan de respondenten werd een vignet voorgelegd over een fictieve leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag, waarna hen werd gevraagd welke besluiten zij zouden nemen met betrekking tot een passende onderwijsplek voor deze leerling. Door middel van een vignet kunnen besluiten die gemaakt worden in de praktijk nagebootst worden. Het gebruik van een vignet wordt bovendien als ethisch verantwoord beschouwd, aangezien het geen beroep doet op persoonlijke gegevens van daadwerkelijke cliënten (Taylor, 2006). Het onderzoek was onderdeel van een groter overkoepelend onderzoeksproject over het besluit om leerlingen wel of niet door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs waarvoor een gezamenlijke vragenlijst werd gebruikt en gezamenlijk data werd verzameld. Er werd gebruikgemaakt van twee vignetten, namelijk één vignet over een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag en één vignet over een leerling met een ondersteuningsbehoefte op het

gebied van cognitie. Aan elke respondent werd willekeurig een van deze twee vignetten toegewezen. In dit onderzoek werd gefocust op het vignet van een leerling waarbij er sprake is van een ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag. De respondenten die het andere vignet toegewezen hebben gekregen, werden dus niet meegenomen in dit onderzoek. Ten behoeve van de leesbaarheid wordt de leerling met de ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag verder aangeduid als een leerling met gedragsproblematiek.

Het vignet over gedrag ging over een 10-jarige jongen in het reguliere onderwijs die druk gedrag laat zien in de klas en daarbij de les verstoort voor andere leerlingen. Hij heeft individuele begeleiding van de leerkracht nodig om bij zijn werk te blijven. Uit frustratie gooit hij geregeld met spullen door de klas. Hij behoort tot de laagst scorende kinderen in zijn klas. Vanuit school krijgt hij extra begeleiding op zowel sociaal-emotioneel als didactisch gebied (zie bijlage A voor het gehele vignet).

Het vignet werd ontwikkeld door onderzoekers en studenten van de opleiding Pedagogische Wetenschappen, waarvan een deel tevens leerkracht is. Het vignet werd vervolgens voorgelegd aan enkele leerkrachten binnen het netwerk van de onderzoekers om te controleren of deze duidelijk geformuleerd en bruikbaar voor het onderzoek was.

Populatie en steekproef

De doelpopulatie van dit onderzoek betrof toekomstige leerkrachten in het basisonderwijs, oftewel huidige studenten aan een opleiding tot basisschoolleerkracht. Er werd gebruikgemaakt van een gelegenheidssteekproef. Het belangrijkste inclusiecriterium was dat de participant momenteel een opleiding volgt tot basisschoolleerkracht (pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo)). Studenten van alle studiejaren van alle soorten pabo-opleidingen werden geïnccludeerd. De beoogde steekproefgrootte voor dit onderzoek was honderd respondenten. Met een steekproef van minimaal $N = 85$ zouden significante effecten te detecteren moeten zijn uitgaande van middelgrote correlaties ($r = .30$; met $\alpha = .05$ en $\beta = .20$; Cohen, 1992).

Variabelen en instrumenten

Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs

De ervaren zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs van de toekomstige leerkrachten werd gemeten aan de hand van de Teacher Efficacy for Inclusive Practices – Short Form (TEIP-SF) (Sahli Lozano et al., 2023). Dit is een verkorte versie van de Teacher Efficacy for Inclusive Practices scale (TEIP), die ontwikkeld werd om zelfeffectiviteit op het

gebied van inclusief onderwijs te meten (Sharma et al., 2012). De verkorte versie bestaande uit negen items is onderverdeeld in de volgende drie factoren (met elk drie items): effectiviteit in gebruik van inclusieve instructies, effectiviteit in omgaan met gedrag en effectiviteit in samenwerking. De antwoorden op de items werden gegeven op een 6-punts Likertschaal (1 = helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens). Een voorbeeld van een item was: ‘Ik voel me zelfverzekerd in het ontwerpen van leertaken zodat de individuele behoeften van leerlingen met een beperking worden ondersteund’ (factor van inclusieve instructies). De score op de variabele zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs was het gemiddelde van de scores op elk item. De score op zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs heeft hierdoor een range van één tot en met zes. Een hogere score betekende dat de respondent meer zelfeffectiviteit ervaarde om inclusief onderwijs te implementeren. De betrouwbaarheid van de TEIP-SF en bijbehorende subschalen was acceptabel tot goed bij steekproeven van leerkrachten in Zwitserland, Australië en Canada ($\alpha = .78 - .89$), behalve voor de factor effectiviteit in gebruik van inclusieve instructies in de Australische steekproef ($\alpha = .62$; Sahli Lozano et al., 2023). Daarnaast vertoonde de TEIP-SF een grote overlap met de originele TEIP ($r \geq .90$). Tot slot werd er bewijs gevonden voor convergente validiteit en criteriumvaliditeit (Sahli Lozano et al., 2023). De TEIP-SF werd door de onderzoekers van het overkoepelende onderzoeksproject vertaald naar het Nederlands. Deze Nederlandse versie werd daarna weer terugvertaald naar het Engels en vergeleken met de originele versie om de kwaliteit van de vertaling te waarborgen.

Leerlingspecifieke zelfeffectiviteit

Met de leerlingspecifieke zelfeffectiviteit wordt bedoeld hoe zelfeffectief de toekomstige leerkracht zich voelt om begeleiding te bieden aan de leerling uit het vignet. Deze leerlingspecifieke zelfeffectiviteit werd gemeten via een vragenlijst op leerlingspecifiek niveau (Schwab, 2019). Deze vragenlijst is een verkorte versie van de door Zee, Koomen et al. (2016) op leerlingspecifiek niveau aangepaste Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES) van Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001). De verkorte versie bestond uit vier items, die betrekking hadden op vier verschillende onderwerpen: instructiestrategieën, omgaan met gedrag, betrokkenheid van de leerling en emotionele ondersteuning. De items werden beantwoord op een 5-punts Likertschaal (1 = helemaal niet waar, 5 = helemaal waar). Een voorbeeld van een item was: ‘Ik kan geschikte uitdagingen bieden aan deze leerling’. ‘Deze leerling’ had betrekking op de leerling zoals beschreven in het eerdergenoemde vignet. De score op de variabele leerlingspecifieke zelfeffectiviteit was het gemiddelde van de scores op

elk item. De score op leerlingspecifieke zelfeffectiviteit heeft hierdoor een range van één tot en met vijf. Een hogere score betekende dat de respondent meer zelfeffectiviteit ervaaarde om aan de ondersteuningsbehoefte van deze fictieve leerling te voldoen. De verkorte versie is bij de ontwikkeling betrouwbaar bevonden ($\alpha = .83 - .85$; Schwab, 2019). De vragenlijst werd door de onderzoekers van het overkoepelende onderzoeksproject vertaald naar het Nederlands. Deze Nederlandse versie werd daarna weer terugvertaald naar het Engels en vergeleken met de originele versie om de kwaliteit van de vertaling te waarborgen.

Besluiten rondom inclusief onderwijs

Om na te gaan welk besluit leerkrachten zouden nemen over het plaatsen van de leerling op het regulier of speciaal (basis)onderwijs werden twee vragen voorgelegd aan de hand van het vignet. De vraag voor besluit geschiktheid huidige plaatsing was: ‘Als ik de leerkracht van de leerling was, zou ik de plaatsing in de huidige klas passend vinden voor de leerling’. De vraag voor besluit verwijzing speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) was: ‘Als ik de leerkracht van de leerling was, zou ik hem doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs’. Er werden twee vragen gesteld, omdat deze twee beslissingen van elkaar kunnen verschillen (Soodak & Podell, 1993). Respondenten konden hierbij antwoorden op een 6-punts Likertschaal (1 = helemaal mee oneens, 6 = helemaal mee eens).

Demografische gegevens

Tot slot werden er nog enkele demografische gegevens van de respondenten gevraagd. Zo werd gevraagd naar hun leeftijd en geslacht (vrouw, man). Daarnaast werd gevraagd naar het type opleiding (reguliere pabo, academische pabo, overig) en in welk studiejaar de respondent zich bevond (jaar 1, jaar 2, jaar 3, jaar 4).

Procedure

Respondenten zijn op vier verschillende manieren geworven. Ten eerste zijn de onderzoekers langs geweest tijdens colleges en gaven zij een korte uitleg over het onderzoek. Daarna kregen de studenten de mogelijkheid om de vragenlijst via hun eigen device in te vullen in de collegezaal. Verder werd de vragenlijst verspreid via digitale leeromgevingen van pabo-opleidingen. Ook hebben de onderzoekers binnen hun eigen netwerk leerkrachten in opleiding geworven. Tot slot werd de vragenlijst gedeeld in sociale media groepen met toekomstige leerkrachten als leden. De data werd verzameld in de periode van februari 2025 tot april 2025.

Respondenten werden voor hun deelname aan de survey geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hun rechten met betrekking tot het onderzoek. Respondenten gaven na het lezen van de informatie toestemming voor deelname aan het onderzoek en toestemming voor de verwerking van persoonsgegevens. Daarna kwamen de vragen over zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs aan bod. Vervolgens lazen de respondenten het vignet en beantwoordden zij de vragen omtrent leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit en besluiten rondom inclusief onderwijs. Ten slotte werden enkele demografische gegevens gevraagd.

Voor de uitvoering van het onderzoek zijn de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (EC-GMW) van de Rijksuniversiteit Groningen gevolgd. Het onderzoek is bij de EC-GMW geregistreerd in januari 2025. Het onderzoek werd vrijgesteld van de reguliere ethische en privacytoetsing, omdat het onderzoek beoordeeld werd als een laag-risico studie door de hoofdonderzoeker. De hoofdonderzoeker heeft bij deze beoordeling gebruikgemaakt van de checklist die is ontwikkeld door de EC-GMW.

Analyseplan

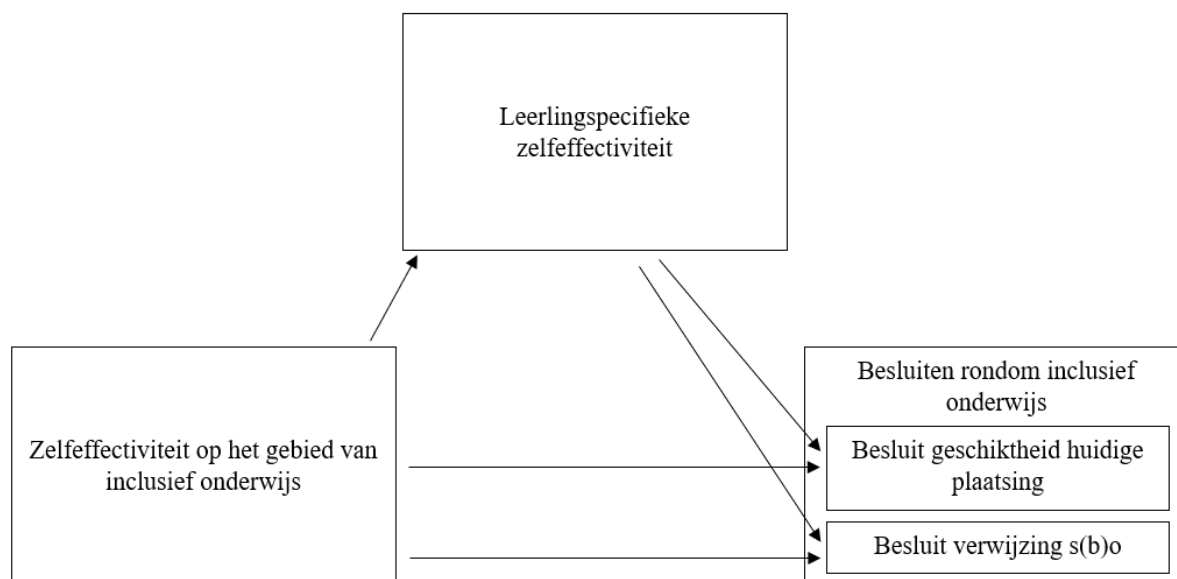
De analyses zijn uitgevoerd in het programma SPSS 28 (IBM Corp., 2021). Er werd met missende data omgegaan door gebruik te maken van pairwise deletion, zodat gegevens van respondenten nog steeds meegenomen kon worden in bepaalde analyses als de missende waarden irrelevant waren voor de betreffende analyse. De steekproef werd geschetst aan de hand van een aantal relevante demografische gegevens (leeftijd, geslacht, type opleiding en studiejaar). Het doel hiervan was om inzicht te krijgen in kenmerken van de respondenten. Er zijn beschrijvende statistieken berekend (M , SD) voor de variabelen omtrent zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs, leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit, besluit geschiktheid huidige plaatsing en besluit verwijzing s(b)o. Verder zijn de Cronbachs alfa's berekend voor de vragenlijsten voor het meten van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit om zicht te krijgen op de betrouwbaarheid.

Om de subvragen te beantwoorden zijn de onderlinge Pearson correlatiecoëfficiënten tussen de variabelen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs, leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit en besluit geschiktheid huidige plaatsing/besluit verwijzing s(b)o berekend. Er werd geanalyseerd of de correlatie significant was, waarbij een significantieniveau van $p = .05$ gehanteerd werd. Om de hoofdonderzoeksvraag te beantwoorden zijn twee mediatieanalyses uitgevoerd, één keer met besluit geschiktheid huidige plaatsing als afhankelijke variabele en één keer met besluit verwijzing s(b)o als afhankelijke variabele. De mediatieanalyses zijn

uitgevoerd volgens de methode van Hayes (2022). Allereerst werd een regressieanalyse uitgevoerd waarbij besluit geschiktheid huidige plaatsing werd voorspeld door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs (regressiemodel 1). Om na te gaan of dit een significante voorspeller was, werd een significantieniveau van $p = .05$ gehanteerd. Daarna werden, onafhankelijk van de uitkomst bij regressiemodel 1, aan de hand van PROCESS in SPSS nog twee regressieanalyses uitgevoerd. Eerst een regressieanalyse waarbij leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit voorspeld werd door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs (regressiemodel 2). Daaropvolgend werd een regressieanalyse uitgevoerd waarbij besluit geschiktheid huidige plaatsing werd voorspeld door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit (regressiemodel 3). Vervolgens zijn al deze stappen herhaald voor een mediatieanalyse met besluit verwijzing s(b)o als afhankelijke variabele (zie Figuur 2).

Figuur 2

Model met Onderlinge Relaties



Naderhand zijn de assumpties voor de uitgevoerde analyses gecontroleerd. De assumpties voor correlatie (voor de subvragen) zijn een normale verdeling van variabelen en lineariteit. Deze werden respectievelijk beoordeeld door middel van histogrammen en spreidingsdiagrammen. Dit is voor elk van de relaties apart gedaan, dus vijf keer in totaal (zie de pijlen in Figuur 2). Daarna werden de assumpties voor een regressieanalyse gecontroleerd. De assumptie van normale verdeling van residuen werd beoordeeld aan de hand van een

histogram. De assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit werden beoordeeld aan de hand van een spreidingsdiagram met de gestandaardiseerde voorspelde waarden en de gestandaardiseerde residuen. Via Cook's distance werd geïnspecteerd of er respondenten waren met een grote invloed op de analyses en aan de hand van een spreidingsdiagram werd geïnspecteerd of er sprake was van uitbijters. Ten slotte werd gecontroleerd voor multicollineariteit bij beide regressiemodellen 3 door het berekenen van de VIF-waarden, waarbij er geen zorgen waren bij VIF-waarden lager dan 4.

Resultaten

Beschrijving steekproef

Er zijn in totaal 204 personen begonnen aan de vragenlijst, waarvan 34 personen geen toestemming hebben gegeven voor deelname aan het onderzoek en/of de verwerking van persoonsgegevens. Daarnaast hebben 36 personen wel toestemming gegeven, maar zij hebben daarna geen andere vragen gemaakt. Verder zijn de 61 personen die de vignet van cognitie toegewezen gekregen hebben uit de dataset verwijderd. Tevens waren er 11 personen die alleen de TEIP-SF ingevuld hebben. Deze zijn wel meegenomen in het berekenen van de beschrijvende statistieken op de variabele zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs, maar bij verdere analyses buiten beschouwing gelaten. Hierdoor zijn er in totaal 62 respondenten met het vignet over gedrag die genoeg vragen hebben ingevuld om mee te nemen in de analyses.

Uit de demografische gegevens (zie Tabel 1) bleek dat er meer vrouwen (77.4%) dan mannen (22.6%) hebben deelgenomen aan het onderzoek. De respondenten waren voornamelijk student aan de reguliere pabo (45.2%) en academische pabo (50.0%) en waren ongeveer gelijk verdeeld over alle vier de studiejaren. De respondenten waren tussen de 18 en 26 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd tussen de 20 en 21 jaar, $M = 20.76$, $SD = 2.01$.

Tabel 1*Beschrijving Steekproef*

Variabele		<i>n</i> (%)
Geslacht	Vrouw	48 (77.4%)
	Man	14 (22.6%)
Type opleiding	Reguliere pabo	28 (45.2%)
	Academische pabo	31 (50.0%)
	Overig ^a	3 (4.8%)
Studiejaar	Jaar 1	15 (24.2%)
	Jaar 2	13 (21.0%)
	Jaar 3	17 (27.4%)
	Jaar 4	17 (27.4%)

^aVerkorte pabo ($n = 1$) , alo-pabo ($n = 1$), deeltijd pabo ($n = 1$).

Beschrijvende statistiek en correlaties

De respondenten voelen zich gemiddeld genomen overwegend zelfeffectief op het gebied van inclusief onderwijs, $M = 4.23$, $SD = 0.77$ (zie Tabel 2). Ook voelen zij zich gemiddeld genomen overwegend zelfeffectief om aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling uit het vignet te voldoen, $M = 3.43$, $SD = 0.44$. Gemiddeld genomen zijn de respondenten neutraal over hoe passend zij de huidige plaatsing vinden, $M = 3.26$, $SD = 1.23$, en over of ze de leerling wel of niet zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs, $M = 3.77$, $SD = 1.35$. Er is echter grote variëteit tussen respondenten wat betreft het besluit geschiktheid huidige plaatsing en het besluit verwijzing s(b)o, $min = 1$, $max = 6$.

De correlaties tussen de verschillende soorten zelfeffectiviteit en besluiten zijn berekend om de subvragen te beantwoorden. Er leek geen verband te zijn tussen de mate waarin toekomstige leerkrachten zelfeffectiviteit in het implementeren van inclusief onderwijs ervaren en de mate waarin ze de huidige plaatsing van de leerling uit het vignet passend vonden, $r = .03$; $p = .814$; $N = 62$, of de mate waarin ze de leerling uit het vignet zouden doorverwijzen naar het s(b)o, $r = -.07$; $p = .612$; $N = 62$. Er was sprake van een significante, lage positieve correlatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit, $r = .44$; $p < .001$; $N = 62$. Dit houdt in dat wanneer toekomstige leerkrachten een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren, zij gemiddeld gezien een hogere mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit ervaren. Er was sprake van een significante, lage positieve correlatie tussen

leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluit geschiktheid huidige plaatsing, $r = .32$; $p = .010$; $N = 62$. Dit houdt in dat wanneer toekomstige leerkrachten een hogere mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit richting de leerling uit het vignet ervaarden, zij gemiddeld gezien de huidige plaatsing voor deze leerling geschikter vonden. Er leek geen verband te zijn tussen leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluit verwijzing s(b)o, $r = -.17$; $p = .196$; $N = 62$. Tussen de twee besluiten was er sprake van een significante, middelmatige negatieve correlatie, $r = -.63$, $p < .001$, $N = 62$. Dit houdt in dat toekomstige leerkrachten die de huidige plaatsing geschikter vonden, de leerling in mindere mate zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs.

In dit onderzoek is de betrouwbaarheid van de vragenlijst voor zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs (TEIP-SF) goed gebleken, $\alpha = .85$. De betrouwbaarheid van de vragenlijst voor leerlingspecifieke zelfeffectiviteit was onacceptabel, $\alpha = .46$.

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek en Correlaties voor Onderzochte Variabelen

Variabele	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	1	2	3	4
1. Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs	73	4.23	0.77	2.00	6.00	-			
2. Leerlingspecifieke zelfeffectiviteit	62	3.43	0.44	2.25	4.50	.44***	-		
3. Besluit geschiktheid huidige plaatsing	62	3.26	1.23	1	6	.03	.32*	-	
4. Besluit verwijzing s(b)o	62	3.77	1.35	1	6	-.07	-.17	-.63***	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Mediatieanalyse

Om antwoord te geven op de hoofdonderzoeksvraag zijn twee mediatieanalyses uitgevoerd, één met besluit geschiktheid huidige plaatsing als afhankelijke variabele en één met besluit verwijzing s(b)o als afhankelijke variabele. In de eerste stap van de mediatieanalyse werd een regressieanalyse uitgevoerd waarbij besluit geschiktheid huidige plaatsing werd voorspeld door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs (zie Tabel 3). De mate van zelfeffectiviteit die toekomstige leerkrachten op het gebied van inclusief onderwijs ervaarden leek geen invloed te hebben op de mate waarin zij de huidige

plaatsing geschikt vonden, $B = 0.05$, $p = .814$. Op basis hiervan kon al geconcludeerd worden dat er waarschijnlijk geen sprake zou zijn van een mediatieanalyse, aangezien er geen verband leek te zijn tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluit geschiktheid huidige plaatsing. Echter, de rest van de modellen werden geschat zoals van tevoren bedoeld was om te onderzoeken of er wel andere relaties uit de regressieanalyses naar voren kwamen.

Tabel 3

Regressiemodel 1 Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing

Onafhankelijke variabele	Afhankelijke variabele		
	Besluit geschiktheid huidige plaatsing		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs	0.05	0.21	.814
Constant	3.06	0.87	<.001
$r^2 = <.01$			
$F(1, 60) = 0.06, p = .814$			

Vervolgens werden door middel van PROCESS twee regressieanalyses uitgevoerd (zie Tabel 4). Er werd een regressieanalyse uitgevoerd waarbij leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit voorspeld werd door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs. Toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaarden, hadden een hogere voorspelde mate van leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit, $B = 0.25$, $p = <.001$. In de daaropvolgende regressieanalyse werd besluit geschiktheid huidige plaatsing voorspeld door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit. Net als in de eerste stap leek de mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs geen invloed te hebben op hoe passend de toekomstige leerkracht de huidige plaatsing van de leerling achtten, $B = -0.23$, $p = .308$. Hoe geschikt toekomstige leerkrachten de huidige plaatsing vonden leek wel voorspeld te kunnen worden door de leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit. Waarbij toekomstige leerkrachten die zichzelf meer zelfeffectief voelden om aan de ondersteuningsbehoefte van de leerling te voldoen, naar verwachting de huidige plaatsing meer geschikt vonden, $B = 1.08$, $p = .006$. Zie Figuur 3 voor een overzicht van de verbanden die in deze analyses gevonden zijn.

zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs, $B = -0.12$, $p = .612$. Net als bij de analyse met besluit geschiktheid huidige plaatsing als afhankelijke variabele kon op basis hiervan al geconcludeerd worden dat er geen sprake zou zijn van een mediatiemodel.

Tabel 5

Regressiemodel 1 Besluit Verwijzing S(b)o

Onafhankelijke variabele	Afhankelijke variabele		
	Besluit verwijzing s(b)o		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs	-0.12	0.23	.612
Constant	4.25	0.96	<.001
$r^2 = <.01$			
$F(1, 60) = 0.26, p = .612$			

Daarna werden weer twee regressieanalyses uitgevoerd aan de hand van PROCESS (zie Tabel 6). Aangezien regressiemodel 2 hetzelfde was als bij de eerste mediaticanalyse, kon geconcludeerd worden dat toekomstige leerkrachten die zich meer zelfeffectief voelden om inclusief onderwijs te implementeren, een hogere voorspelde mate van zelfeffectiviteit richting de leerling uit het vignet ervaarden, $B = 0.25$, $p = <.001$. In het derde regressiemodel werd het besluit verwijzing s(b)o voorspeld door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit. De mate waarin toekomstige leerkrachten de leerling uit het vignet zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs leek niet voorspeld te kunnen worden door de mate waarin zij zich zelfeffectief voelden om inclusief onderwijs te implementeren of de mate waarin zij zich zelfeffectief voelden om aan ondersteuningsbehoefte van de leerling uit het vignet te voldoen, respectievelijk $B = 0.02$, $p = .946$; $B = -0.52$, $p = .238$. Zie Figuur 4 voor een overzicht van de verbanden van deze analyses.

regressiemodel 3 met besluit verwijzing s(b)o als afhankelijke variabele leken er enige schendingen. Het is daarom belangrijk om enigszins terughoudend te zijn in het stellig trekken van conclusies. Er waren echter geen ernstige schendingen wat betreft de overige assumpties (zie Bijlage B voor de figuren en toelichting). In geen van de modellen werden outliers geïdentificeerd. Bovendien leken op basis van Cook's distance er geen respondenten te zijn die een grote invloed hadden op de analyses. Tot slot werden er geen afwijkingen gesignaleerd wat betreft multicollineariteit bij beide regressiemodellen 3, aangezien de VIF-waarden bij de modellen van beide afhankelijke variabelen 1.24 waren.

Discussie

Belangrijkste bevindingen

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken in hoeverre er bij toekomstige leerkrachten een relatie is tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs en of deze relatie al dan niet gemedieerd wordt door leerlingspecifieke zelfeffectiviteit. Bovendien werd beoogd om duidelijkheid te creëren over de onderlinge relaties tussen deze constructen. Hierbij kwamen de volgende subvragen aan bod: (1) In hoeverre is er een verband tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs? (2) In hoeverre is er een verband tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit? (3) In hoeverre is er een verband tussen leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluiten rondom inclusief onderwijs?

In dit onderzoek leken er geen verbanden te zijn tussen de mate van zelfeffectiviteit die toekomstige leerkrachten ervaren om inclusief onderwijs te implementeren en de mate waarin ze de plaatsing in het reguliere onderwijs voor een leerling met gedragsproblematiek geschikt vinden of de mate waarin ze deze leerling zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied op inclusief onderwijs ervaren in hogere mate zelfeffectiviteit ervaren in de omgang met een leerling waarbij er sprake is van gedragsproblematiek. Verder bleek dat toekomstige leerkrachten die meer zelfeffectiviteit ervaren om een leerling met gedragsproblematiek te begeleiden, een plaatsing in het reguliere onderwijs voor deze leerling geschikter vinden. Er leek geen verband te zijn tussen de mate waarin toekomstige leerkrachten zelfeffectiviteit ervaren om een leerling met gedragsproblematiek te begeleiden en de mate waarin zij deze leerling zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Er bleek geen sprake te zijn van een mediatie-effect,

aangezien er geen relatie leek te zijn tussen de mate waarin toekomstige leerkrachten zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren en de mate waarin zij het reguliere onderwijs een geschikte plek vinden of de leerling uit het vignet zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs.

Op basis van de literatuur werd verwacht dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren de huidige plaatsing voor de leerling uit het vignet passender zouden vinden en hem minder snel zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. In tegenstelling tot eerdere onderzoeken waarin gefocust werd op algemene zelfeffectiviteit, werden er in dit onderzoek geen relaties gevonden tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en deze besluiten rondom inclusief onderwijs. In de eerdere onderzoeken werd gevonden dat leerkrachten die een lagere mate van algemene zelfeffectiviteit ervaren, leerlingen sneller doorverwijzen naar het speciaal onderwijs (Podell & Soodak, 1993). Leerkrachten die juist een hogere mate van algemene zelfeffectiviteit ervaren, vinden het reguliere onderwijs vaker een passende plek voor de leerling en zijn minder snel geneigd een leerling door te verwijzen naar het speciaal onderwijs (Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993). Verschillen met het huidige onderzoek waren dat in dit onderzoek specifiek gefocust werd op zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs. Dit was nog niet eerder in verband gebracht met besluiten rondom inclusief onderwijs. Verder werd er onderzoek gedaan naar toekomstige leerkrachten, waarbij de eerdere onderzoeken focusten op al werkende leerkrachten. Er waren echter al andere onderzoeken bekend waarin geen relatie werd gevonden tussen algemene zelfeffectiviteit en besluiten rondom inclusief onderwijs (Egyed & Short, 2006; Tejeda-Delgado, 2009). Toch was het tegen de verwachting in dat er geen verband werd gevonden. Juist omdat hier specifiek gefocust werd op zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs, was de verwachting dat hier wel een verband zou worden gevonden met besluiten rondom inclusief onderwijs. Mogelijk werd er geen verband gevonden, omdat de ervaren zelfeffectiviteit van leerkrachten juist leerlingsspecifiek is. De besluiten rondom inclusief onderwijs in dit onderzoek hebben betrekking op de specifieke leerling uit het vignet. Wellicht is een algemene vorm van zelfeffectiviteit, zoals zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs, te breed om samen te hangen met besluiten rondom een specifieke leerling.

Op basis van eerdere literatuur was de verwachting dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs ervaren, ook een hogere mate van leerlingsspecifieke zelfeffectiviteit ervaren (Schwab, 2019). De eerdere bevinding bij leerkrachten in het reguliere onderwijs en speciaal onderwijs dat

leerlingspecifieke zelfeffectiviteit voorspeld kan worden door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs werd gerepliceerd in dit onderzoek bij toekomstige leerkrachten. Toekomstige leerkrachten die meer zelfeffectiviteit ervaren in het implementeren van inclusief onderwijs, ervaren dus ook meer zelfeffectiviteit in het aansluiten bij de ondersteuningsbehoefte van een leerling op het gebied van gedrag. In het eerdere onderzoek werd gebruikgemaakt van daadwerkelijke leerlingen om leerlingspecifieke zelfeffectiviteit te meten, daarentegen werd in dit onderzoek gebruikgemaakt van een hypothetische leerling. Bij beide manieren van meten werd dus wel een relatie gevonden met zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs.

De verwachting bij subvraag 3 was dat toekomstige leerkrachten die een hogere mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit richting de leerling uit het vignet ervaren de huidige plaatsing voor de leerling uit het vignet geschikter zouden vinden en hem minder snel zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Op basis van dit onderzoek lijken toekomstige leerkrachten de huidige plaatsing inderdaad geschikter te vinden als zij een hogere mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit ervaren. Er lijkt geen verband te zijn tussen de ervaren mate van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en het verwijzen van de leerling uit het vignet naar het speciaal (basis)onderwijs. Het is tegen de verwachting in dat leerlingspecifieke zelfeffectiviteit wel van invloed lijkt op hoe geschikt toekomstige leerkrachten de huidige plaatsing vinden, maar niet op of ze de leerling zouden doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Het blijkt dat wanneer toekomstige leerkrachten de huidige plaatsing van een leerling niet passend vinden, zij niet automatisch geneigd zijn om deze leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Mogelijk vinden ze de huidige plaatsing in hun klas niet passend, omdat zij zich niet bekwaam voelen om deze leerling te begeleiden, maar wil dat niet zeggen dat het reguliere onderwijs helemaal geen goede plek is voor deze leerling volgens hen. In eerder onderzoek werd ook alleen een relatie gevonden tussen algemene zelfeffectiviteit met geschiktheid van plaatsing in het regulier onderwijs en niet met het doorverwijzen naar speciaal onderwijs (Soodak & Podell, 1993).

Er werd verwacht dat leerlingspecifieke zelfeffectiviteit een gedeeltelijke of volledige mediërende werking zou hebben op de relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs. Op basis van dit onderzoek lijkt er geen sprake te zijn van een mediatie-effect. Er was geen verband tussen de mate waarin toekomstige leerkrachten zelfeffectiviteit ervaren om inclusief onderwijs te implementeren met hoe geschikt ze de huidige plaatsing vinden of met in hoeverre ze de leerling zouden

doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Om deze reden was het onwaarschijnlijk dat er wel sprake zou zijn van een mediatie-effect.

Sterke punten en beperkingen

Er waren verschillende sterke punten aan dit onderzoek. Het onderzoek was vernieuwend, aangezien er, tot zover bekend, niet eerder onderzoek is gedaan naar de relatie tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluiten rondom inclusief onderwijs en de mediërende werking van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit op deze relatie. Bovendien is er voornamelijk veel onderzoek gedaan naar algemene zelfeffectiviteit en niet naar zelfeffectiviteit voor specifieke leerlingen (Schwab, 2019). Dit onderzoek draagt dus bij aan het vergroten van de kennis over de onderzochte constructen. Daarnaast is er voor het eerst onderzoek uitgevoerd bij toekomstige leerkrachten naar de besluiten die zij zouden maken rondom inclusief onderwijs en de samenhang daarvan met verschillende soorten zelfeffectiviteit. Een kritische kanttekening daarentegen is dat toekomstige leerkrachten mogelijk nog niet hebben meegemaakt dat een leerling wordt verwezen naar het speciaal (basis) onderwijs in de praktijk en daarom wellicht niet weten welke factoren hierbij een rol spelen. Bovendien zijn er in de dagelijkse praktijk meerdere professionals betrokken bij het verwijzen van een leerling. In dit onderzoek is het besluit gesimplificeerd door alleen het oordeel van de toekomstige leerkracht te vragen en daarmee is het besluit mogelijk niet geheel representatief voor de werkelijkheid.

Een volgend sterk punt was de betrouwbaarheid van de TEIP-SF voor het meten van de zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs. Deze was in dit onderzoek goed, wat extra bewijs oplevert voor de betrouwbaarheid van deze verkorte versie van de TEIP (Sahli Lozano et al., 2023). Daarentegen was de betrouwbaarheid van de vragenlijst voor leerlingspecifieke zelfeffectiviteit onacceptabel. Mogelijk heeft dit te maken met de vertaling naar het Nederlands en enige aanpassingen die gedaan zijn om de items aan te laten sluiten bij de Nederlandse context. De eerdere gevonden betrouwbaarheid is namelijk bepaald in een studie waarin een vertaalde Duitse vragenlijst werd gebruikt (Schwab, 2019). Gezien de onacceptabele betrouwbaarheid voor leerlingspecifieke zelfeffectiviteit is het belangrijk om enigszins terughoudend te zijn in het stellig trekken van conclusies.

Verder is getracht het onderzoek ethisch op te zetten door het gebruik van een vignet en hiermee is beoogd de realiteit na te bootsen (Taylor, 2006). Daarnaast zorgt het gebruik van een vignet ervoor dat de informatie die respondenten krijgen voor iedereen hetzelfde is (Hughes & Huby, 2002). Er is echter ook kritiek op het gebruik van hypothetische situaties in

onderzoek naar onderwijs. De praktische bruikbaarheid van vignetten is mogelijk laag, omdat de werkelijkheid waarmee leerkrachten dagelijks te maken hebben, afwijkt van wat onderzoekers zich kunnen inbeelden (Schwab, 2019). Bovendien zijn vignetten statisch en komen ze niet altijd overeen met de dagelijkse praktijk. Men baseert in de realiteit hun beslissingen mede op observaties, in plaats van uitsluitend op geschreven informatie (Hughes & Huby, 2002). Er is geen eenduidigheid over in hoeverre een vignet laat zien welke beslissingen respondenten zouden maken in de realiteit (Bain, 2024).

Tot slot waren er enkele beperkingen aan de steekproef. De beoogde steekproefgrootte werd niet gehaald, waardoor de steekproef redelijk klein was. Een kleine steekproef zorgt voor onvoldoende power, waardoor eventuele bestaande effecten mogelijk niet gedetecteerd worden (Lakens, 2022). Daarnaast heeft onvoldoende power het risico dat de waarschijnlijkheid afneemt dat gevonden statistische effecten een daadwerkelijk effect weerspiegelen (Button et al., 2013). Verder waren sommige assumpties van de analyses moeilijk te beoordelen door de kleine steekproef en was er mogelijk sprake van enkele schendingen. Bovendien werd er gebruikgemaakt van een gelegenheidssteekproef. Beperkingen van deze vorm van steekproeftrekking zijn onder andere risico op steekproefbias en gebrek aan representativiteit (Golzar et al., 2022). Door deze beperkingen is het belangrijk om terughoudend te zijn in het trekken van stellige conclusies en in het generaliseren van de resultaten naar een grote populatie.

Implicaties voor onderzoek en praktijk

Voor vervolgonderzoek is het belangrijk om meer onderzoek te doen naar leerlingspecifieke zelfeffectiviteit. Allereerst is het van belang dat er een instrument ontwikkeld wordt waarmee leerlingspecifieke zelfeffectiviteit betrouwbaar gemeten kan worden, ook in de Nederlandse context. Gezien de mogelijke nadelen aan het gebruik van een vignet, zou het ten behoeve van de praktische bruikbaarheid wellicht beter zijn om gebruik te maken van echte situaties waarin er al een relatie is tussen de leerkracht en de leerling bij vervolgonderzoek (Schwab, 2019). Verder lijkt leerlingspecifieke zelfeffectiviteit mogelijk te verschillen op basis van de onderwijsondersteuningsbehoefte van de leerling (Zee, De Jong et al., 2016; Zee, Koomen et al., 2016). Het zou daarom interessant zijn om te achterhalen voor welke groepen leerlingen (toekomstige) leerkrachten zich juist wel of niet zelfeffectief voelen om hen te begeleiden. Dit kan belangrijke informatie opleveren voor de praktijk om te zorgen dat (toekomstige) leerkrachten meer zelfeffectiviteit gaan ervaren richting deze leerlingen.

Ook voor de praktijk is het belangrijk om meer aandacht te hebben voor de zelfeffectiviteit van (toekomstige) leerkrachten. Op basis van dit onderzoek vinden toekomstige leerkrachten het reguliere onderwijs een passendere plek voor een leerling als zij meer zelfeffectiviteit ervaren richting deze leerling. Wanneer een leerkracht het reguliere onderwijs passender vindt voor een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte, wordt het Nederlandse onderwijssysteem inclusiever en komt daarmee dichterbij de afspraken vanuit internationale verdragen (UNICEF, 2017). Daarom is het van belang dat er in de praktijk aandacht wordt besteed aan de ervaren zelfeffectiviteit richting bepaalde leerlingen. De zelfeffectiviteit richting bepaalde leerlingen kan namelijk vergroot worden, bijvoorbeeld door Leerkracht-Leerling Interactie Coaching (Bosman et al., 2021). Opleidingen tot leerkracht zouden oog moeten hebben voor de zelfeffectiviteit van toekomstige leerkrachten richting bepaalde leerlingen, zodat leerkrachten, wanneer ze in het onderwijs aan de slag gaan, al zelfeffectiviteit ervaren om met leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften om te gaan.

Conclusie

Samengevat, in dit onderzoek werd bewijs gevonden dat toekomstige leerkrachten die meer zelfeffectiviteit ervaren om inclusief onderwijs te implementeren, ook meer zelfeffectiviteit ervaren om een leerling met gedragsproblematiek te ondersteunen. Daarnaast werd bewijs gevonden dat toekomstige leerkrachten die meer zelfeffectiviteit ervaren om een leerling met gedragsproblematiek te ondersteunen, de plaatsing in het reguliere onderwijs geschikter vinden voor deze leerling dan toekomstige leerkrachten die minder zelfeffectiviteit ervaren om deze leerling te ondersteunen. Het is van belang om meer onderzoek te doen naar de besluiten die (toekomstige) leerkrachten maken rondom inclusief onderwijs, aangezien deze kennis waardevol zal zijn voor het vergroten van de inclusiviteit in het Nederlandse onderwijssysteem.

Literatuur

- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
<https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Bain, K. (2024). Using text-based vignettes in qualitative social work research. *Qualitative Social Work*, 23(1), 165-178. <https://doi.org/10.1177/14733250231175386>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
<https://doi.org/10.1037%2F0033-295X.84.2.191>
- Bosman, R. J., Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher-child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28-47.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Bronsveld-de Groot, M., Brandhorts, B., & Zweerink, J. (2023). *Vergelijking populaties gespecialiseerd onderwijs en basisonderwijs*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/aanvullende-statistische-diensten/2023/vergelijking-populaties-gespecialiseerd-onderwijs-en-basisonderwijs>
- Button, K. S., Ioannidis, J. P. A., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S. J., & Munafò, M. R. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 14(5), 365-376.
<https://doi.org/10.1038/nrn3475>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minneart, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Delgado, C. E. F., & Scott, K. G. (2006). Comparison of Referral Rates for Preschool Children at Risk for Disabilities Using Information Obtained From Birth Certificate Records. *The Journal of Special Education*, 40(1), 28-35.
<https://doi.org/10.1177/00224669060400010301>

- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
<https://doi.org/10.1177/0143034306070432>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Golzar, J., Noor, S., & Tajik, O. (2022). Convenience sampling. *International Journal of Education & Language Studies*, 1(2), 72-77.
<https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981>
- Hayes, A. F. (2022). Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: a regression-based approach (3rd edition). New York; London: The Guilford Press.
- Hughes, R., & Huby, M. (2002). The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 37(4), 382-386.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02100.x>
- IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jepma, IJ., & Meijnen, W. (2001). Risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs: handhaving of verwijzing? *Pedagogische Studiën*, 78(5), 313-329.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382.
<https://doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Lakens, D. (2022). Sample Size Justification. *Collabra: Psychology*, 8(1).
<https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische Studiën*, 98(4), 285-302.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-Service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>

- Meijer, C. J. W., & Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *Journal of Special Education*, 22(3), 378–385.
<https://doi.org/10.1177/002246698802200309>
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 103–114.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024a). *Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024b). *Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
<https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/leerlingen/aantallen-ontwikkeling-aantal-leerlingen>
- Molina Roldán, S. Maurari, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247-253.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Rijksoverheid. (z.d.-a). *Doelen passend onderwijs*. Ministerie van Algemene Zaken. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Rijksoverheid. (z.d.-b). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Ministerie van Algemene Zaken. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>

- Rijksoverheid. (z.d.-c). *Welke soorten basisscholen zijn er?* Ministerie van Algemene Zaken. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/basischool-kiezen-voor-kind>
- 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>
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' Efficacy and Teaching Behaviors. *Psychological Reports*, 63(2), 407-414. <https://doi.org/10.2466/pr0.1988.63.2.407>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Schwab, S., & Alnahdi, G. H. (2020). Do they practise what they preach? Factors associated with teachers' use of inclusive teaching practices among in-service teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 321-330. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492>
- Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(3), 205-217. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379>
- 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>
- Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Taylor, B. J. (2006). Factorial Surveys: Using Vignettes to Study Professional Judgement. *The British Journal of Social Work*, 36(7), 1187-1207. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch345>

- Tejeda-Delgado, M. D. C. (2009). Teacher Efficacy, Tolerance, Gender, and Years of Experience and Special Education Referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112–119.
- 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)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education – Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Geraadpleegd op 23 mei 2025, van
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43. <https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 73-84.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>
- Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teachers' self-efficacy in relation to individual students with a variety of social–emotional behaviors: A multilevel investigation. *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 1013-1027.
<https://doi.org/10.1037/edu0000106>
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & De Jong, P. F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

Bijlage A

Vignet ondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag

Je bent de leerkracht van Lars. Lars is een 10-jarige jongen die in groep 5 zit van een reguliere basisschool. Lars laat vaak druk gedrag zien in de klas en heeft behoefte aan hulp om zijn gedrag en emoties te reguleren. Hiervoor krijgt hij al meerdere jaren ondersteuning.

Hij heeft een korte concentratieboog en moeite met stilzitten. Dit resulteert erin dat Lars de les niet kan volgen omdat hij zijn concentratie verliest en afgeleid raakt door andere dingen. Zowel bij de les als het zelfstandig werken maakt Lars regelmatig geluiden en trekt hij aandacht van andere leerlingen en de leerkracht. Doordat Lars geluiden maakt, friemelt en opstaat van zijn plaats, moet de les regelmatig stilgelegd worden en raken andere leerlingen afgeleid van hun eigen werk. Alleen met individuele begeleiding van de leerkracht kan Lars dan weer verder werken. Dit gebeurt meerdere keren per dag. Daarnaast gebeurt het regelmatig dat Lars uit woede en frustratie allerlei dingen door de klas gooit, waarbij ook al eens een medeleerling is geraakt.

Lars krijgt extra hulp: hij wordt meerdere keren per week uit de klas genomen door de onderwijsassistent voor preteaching en extra begeleiding bij de kernvakken. Ook oefent hij met de onderwijsassistent zijn sociale vaardigheden. Daarnaast heeft hij een eigen plek waar hij zich terug kan trekken als hij te druk wordt.

Lars heeft gedoubleerd in groep 3, maar hij blijft een achterstand houden ten opzichte van de rest van de groep. Hij heeft voor rekenen en taal op de CITO een D en een E score. De IB'er van de school is nauw betrokken bij Lars en overlegt veel met jou als leerkracht.

Daarnaast heeft Lars moeite met aansluiting vinden bij zijn klasgenoten en is regelmatig betrokken bij ruzies. Hij heeft wel enkele vrienden in de klas met wie hij soms speelt in de pauzes. Verder houdt Lars erg van buiten spelen, voetballen en muziek luisteren.

Bijlage B

Figuren assumptiecheck

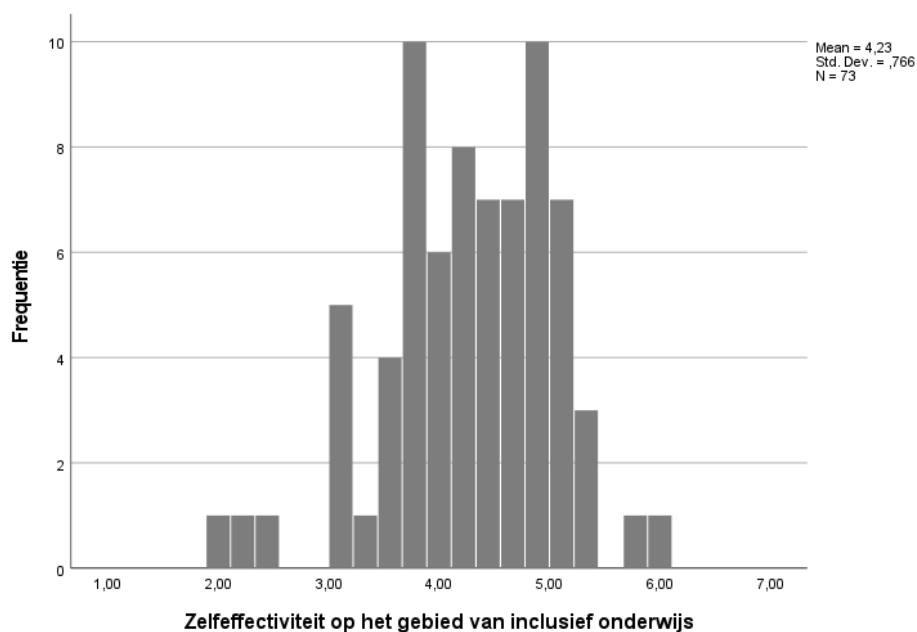
Assumpties correlatie

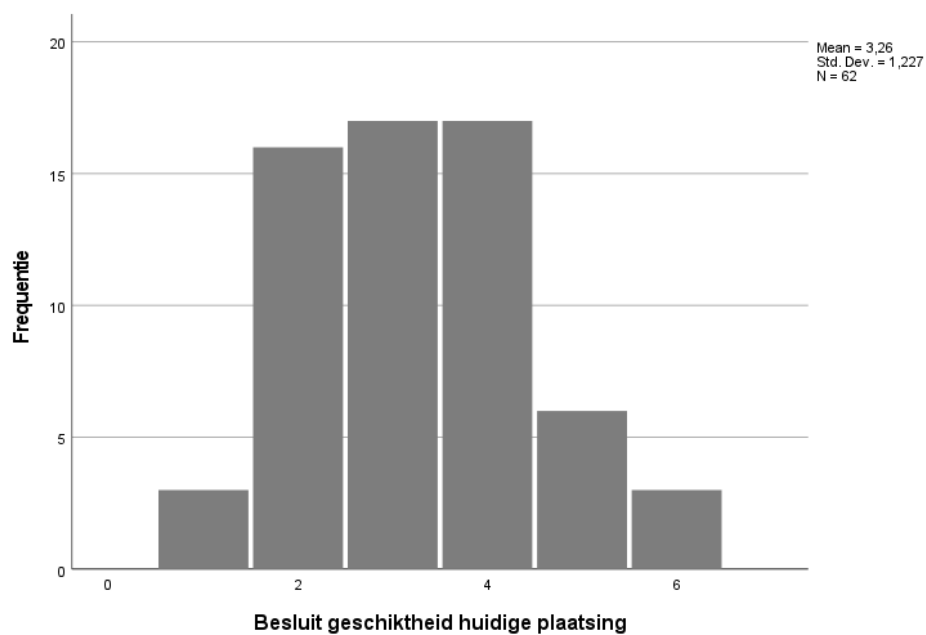
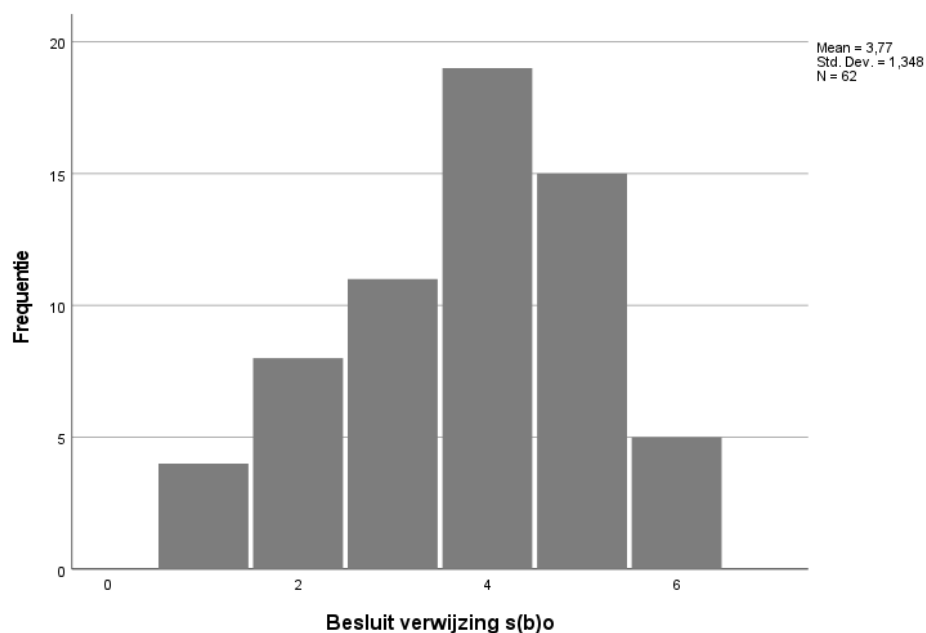
Normaliteit

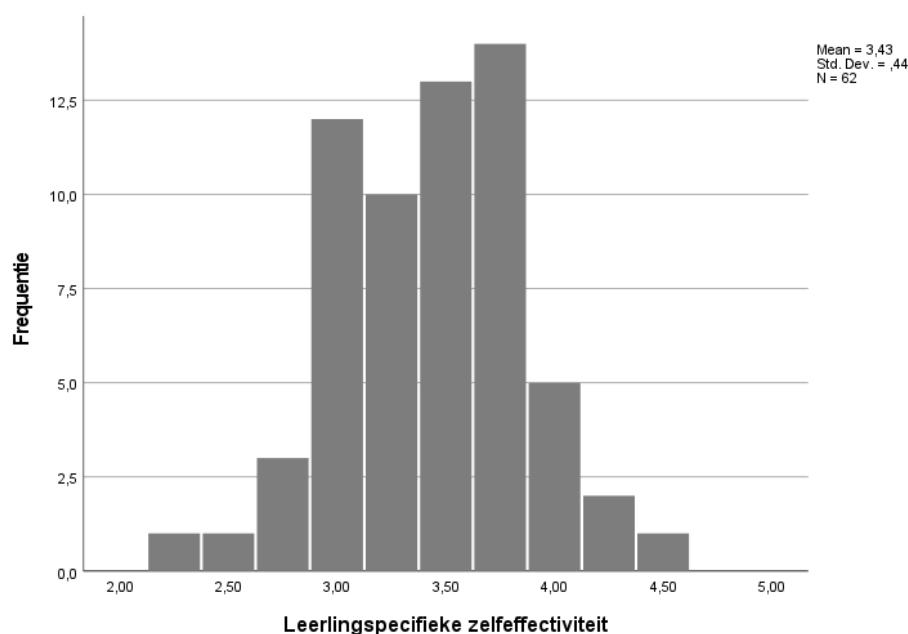
De assumptie van normale verdeling van de variabelen werd eerst gecontroleerd voor alle vier de variabelen, aangezien deze gold voor alle vijf de onderlinge correlaties. De verdeling van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs was bij benadering normaal verdeeld (zie Figuur B1). De normaalverdelingen van besluit geschiktheid huidige plaatsing en besluit verwijzing s(b)o waren respectievelijk enigszins rechtsscheef en enigszins linksscheef verdeeld, maar er was geen sprake van ernstige schendingen (zie Figuren B2 en B3). Ook de verdeling van leerlingspecifieke zelfeffectiviteit was bij benadering normaal (zie Figuur B4).

Figuur B1

Normaalverdeling Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs



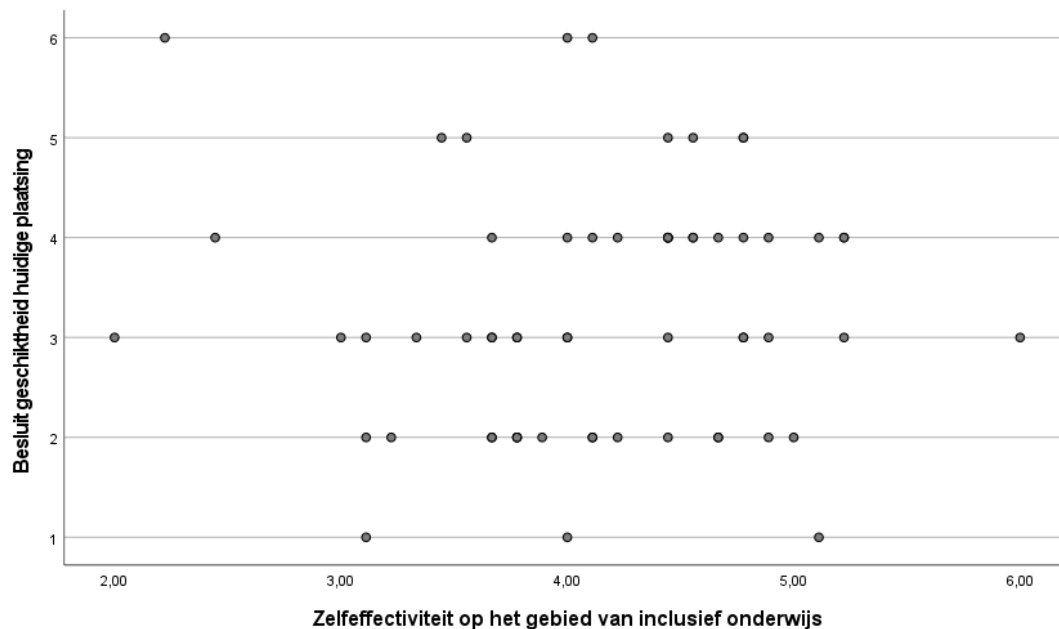
Figuur B2*Normaalverdeling Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing***Figuur B3***Normaalverdeling Besluit Verwijzing S(b)o*

Figuur B4*Normaalverdeling Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit****Lineariteit***

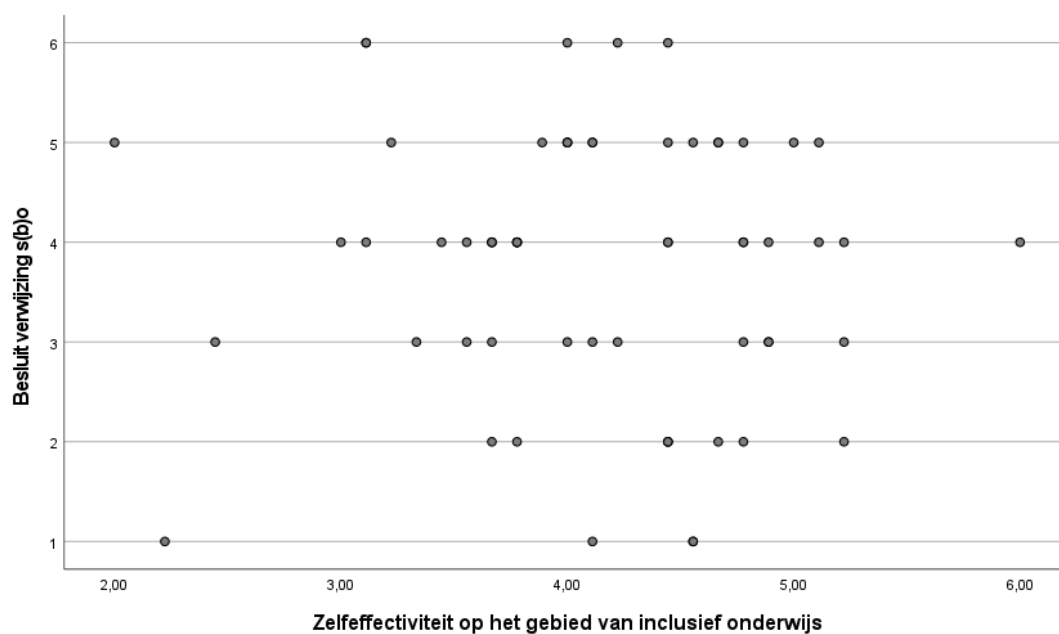
De assumptie van lineariteit werd gecontroleerd voor elk van de vijf onderlinge correlaties. Op basis van visuele inspectie van de spreidingsdiagram tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluit geschiktheid huidige plaatsing en de spreidingsdiagram tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en besluit verwijzing s(b)o leek er geen sprake te zijn van ernstige schendingen (zie Figuur B5 en B6). Ook op basis van de spreidingsdiagram tussen zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en leerlingspecifieke zelfeffectiviteit kon geconstateerd worden dat er geen ernstige schending was wat betreft de assumptie van lineariteit (zie Figuur B7). Hetzelfde gold voor de spreidingsdiagram tussen leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluit geschiktheid huidige plaatsing en de spreidingsdiagram tussen leerlingspecifieke zelfeffectiviteit en besluit verwijzing s(b)o (zie Figuur B8 en B9).

Figuur B5

*Spreadingsdiagram Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Besluit
Geschiktheid Huidige Plaatsing*

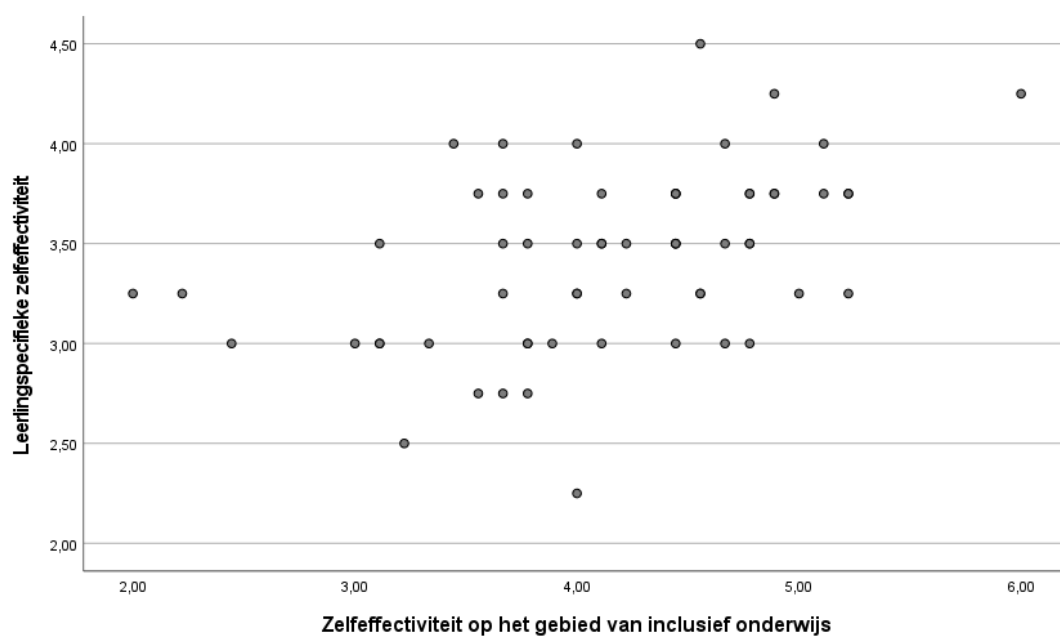
**Figuur B6**

*Spreadingsdiagram Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Besluit
Verwijzing S(b)o*

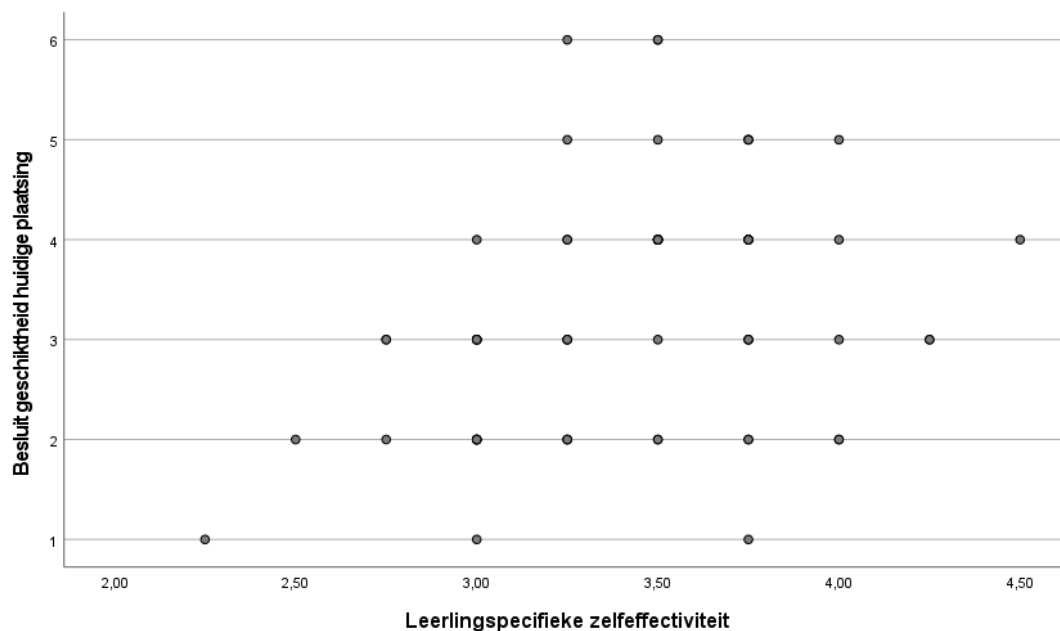


Figuur B7

Spreadingsdiagram Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Leerlingsspecifieke Zelfeffectiviteit

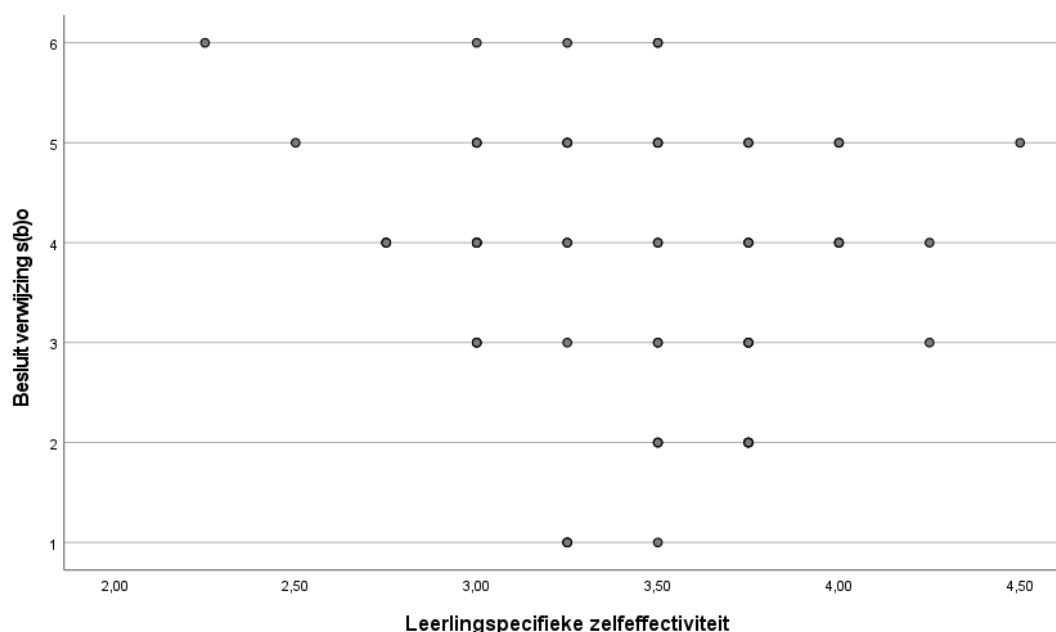
**Figuur B8**

Spreadingsdiagram Leerlingsspecifieke Zelfeffectiviteit en Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing



Figuur B9

Spreidingsdiagram Leerlingsspecifieke Zelfeffectiviteit en Besluit Verwijzing S(b)o



Regressieanalyse

De assumpties van normale verdeling van residuen en homoscedasticiteit werden gecontroleerd voor alle regressiemodellen. Er werd niet nogmaals gecontroleerd voor de assumptie van lineariteit bij regressiemodellen 1 en 2, aangezien dit al gedaan was bij het controleren van de assumpties van correlatie. Zoals eerder genoemd waren er geen ernstige schendingen wat betreft deze assumptie bij deze modellen. De assumptie van lineariteit werd wel gecontroleerd voor de regressiemodellen 3 aan de hand van hetzelfde figuur dat gebruikt werd voor het controleren van de assumptie homoscedasticiteit.

Besluit geschiktheid huidige plaatsing

Wat betreft de assumptie van normaalverdeling van residuen leken er enige schendingen te zijn bij regressiemodel 1 met besluit geschiktheid huidige plaatsing als afhankelijke variabele (zie Figuur B10). Het is daarom belangrijk enigszins terughoudend te zijn in het stellig trekken van conclusies. Op basis van de spreidingsdiagram leken er wat betreft de assumptie van homoscedasticiteit geen ernstige schendingen te zijn (zie Figuur B11).

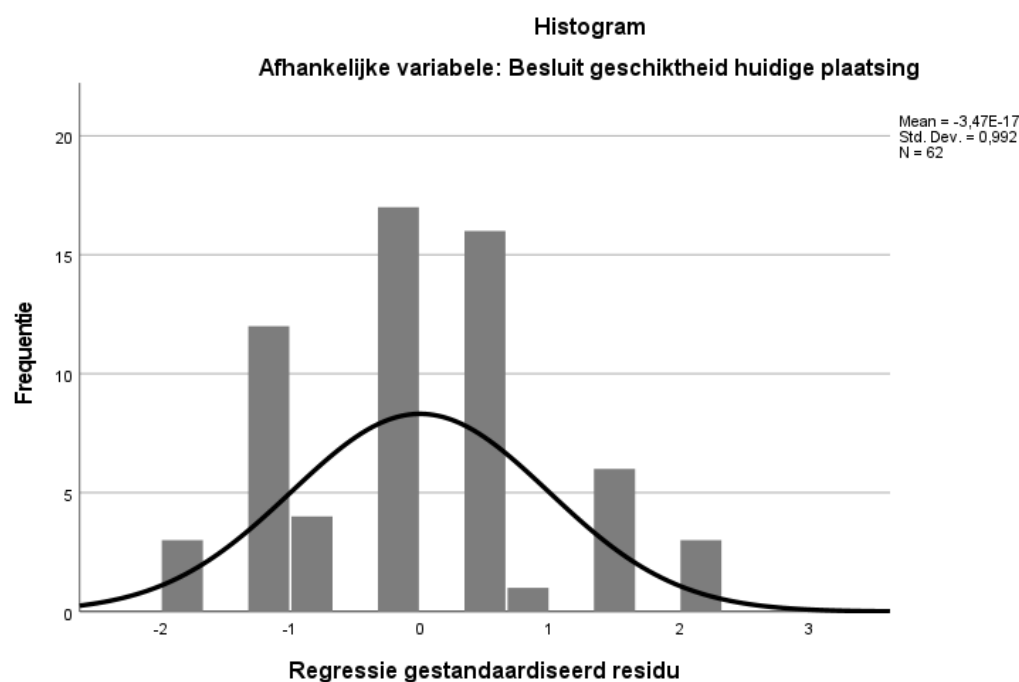
De residuen van regressiemodel 2 waren bij benadering normaal verdeeld (zie Figuur B12). Op basis van visuele inspectie van de spreidingsdiagram van residuen leken er geen

ernstige schendingen wat betreft de assumptie van homoscedasticiteit bij regressiemodel 2 (zie Figuur B13).

Bij regressiemodel 3 werden alle drie de assumpties gecontroleerd, aangezien lineariteit nog niet gecontroleerd was voor dit model bij het controleren van de assumpties van correlatie. De residuen van regressiemodel 3 waren bij benadering normaal verdeeld (zie Figuur B14). Op basis van visuele inspectie van de spreidingsdiagram van residuen leken er geen ernstige schendingen wat betreft de assumpties van homoscedasticiteit en lineariteit (zie Figuur B15).

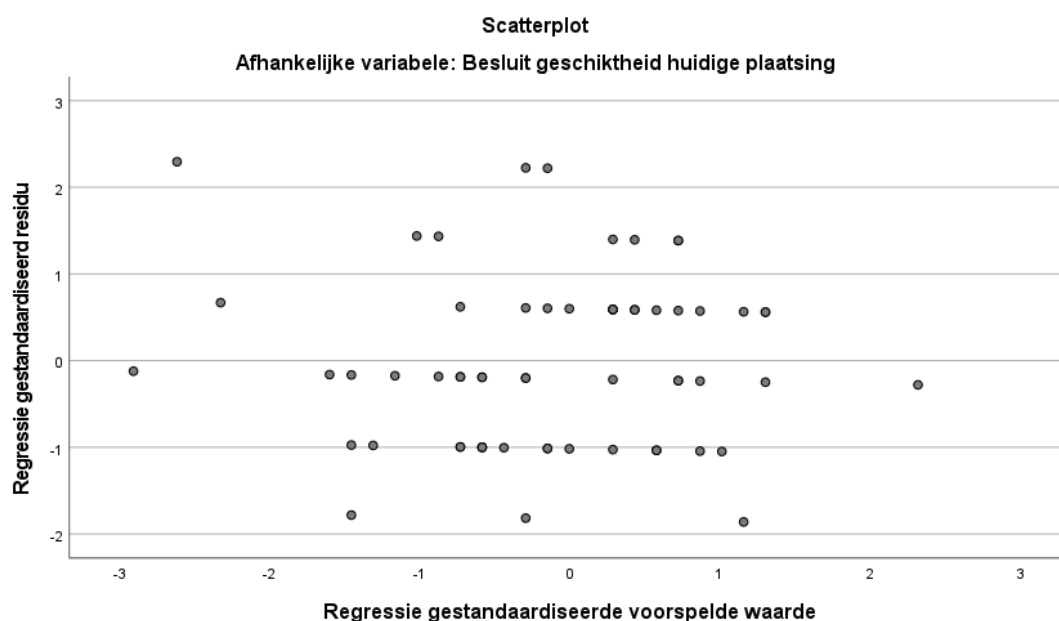
Figuur B10

Normaalverdeling Residuen Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 1)



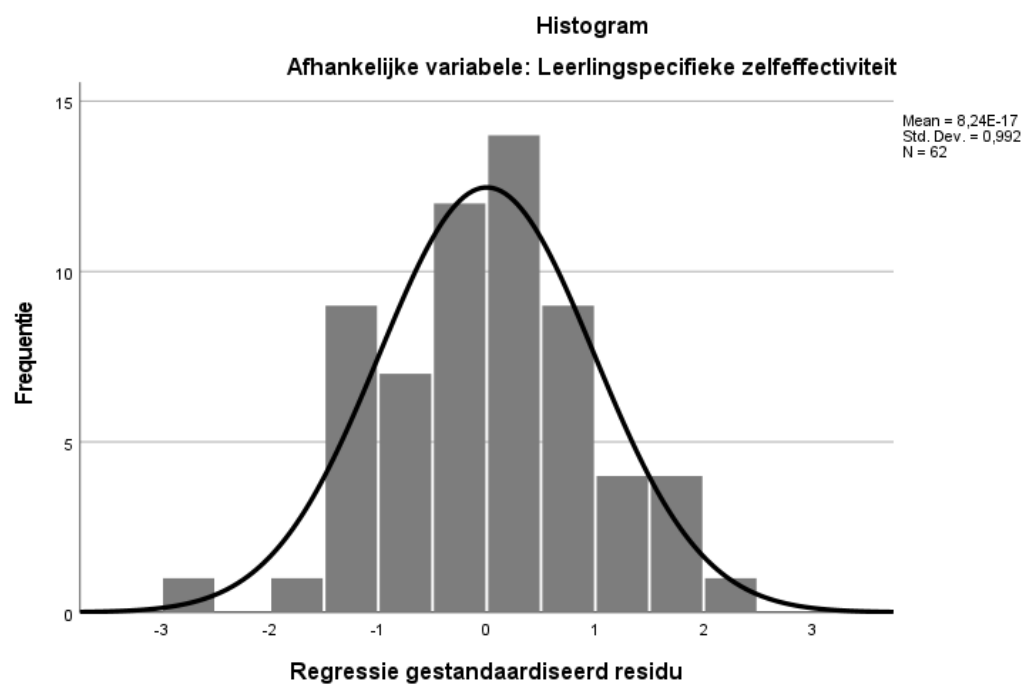
Figuur B11

Spreadingsdiagram Residuen Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 1)



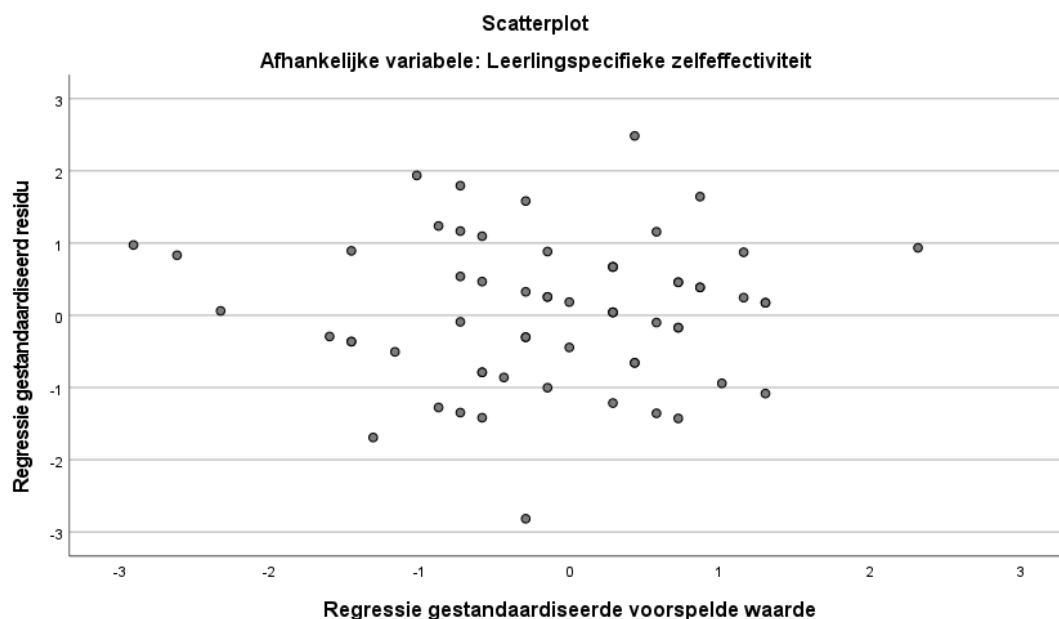
Figuur B12

Normaalverdeling Residuen Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 2)

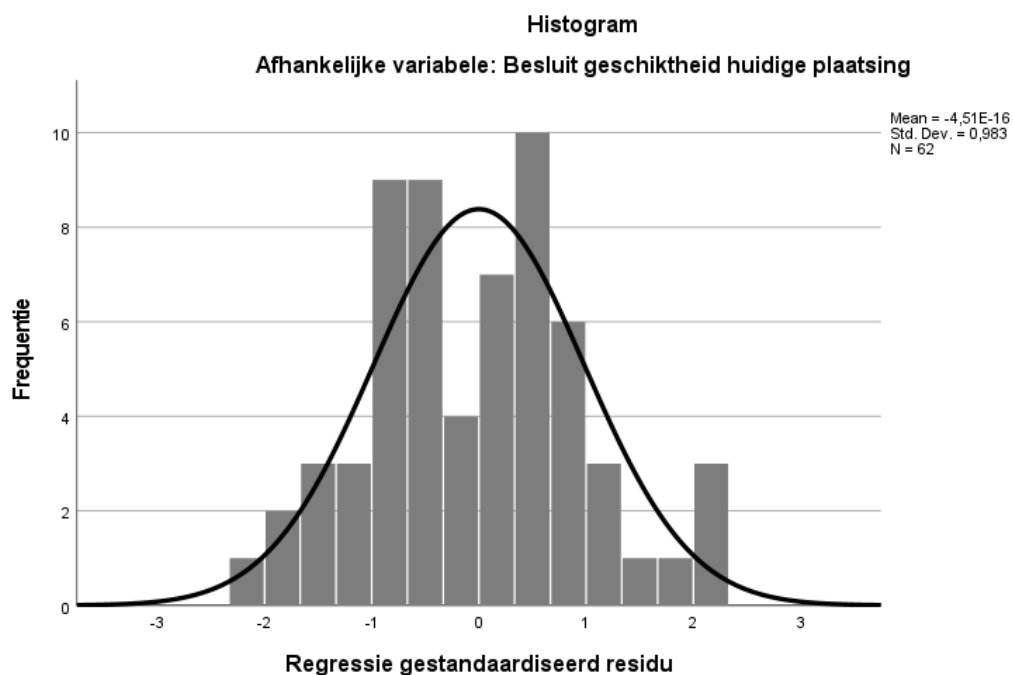


Figuur B13

Spreadingsdiagram Residuen Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 2)

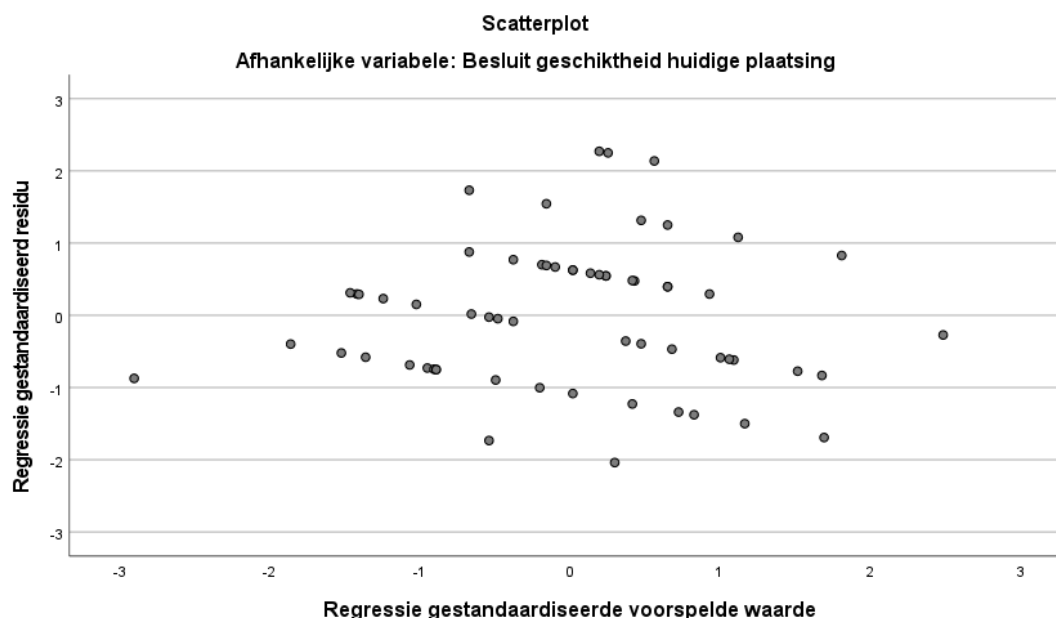
**Figuur B14**

Normaalverdeling Residuen Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit (Regressiemodel 3)



Figuur B15

Spreadingsdiagram Residuen Besluit Geschiktheid Huidige Plaatsing voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit (Regressiemodel 3)



Besluit verwijzing s(b)o

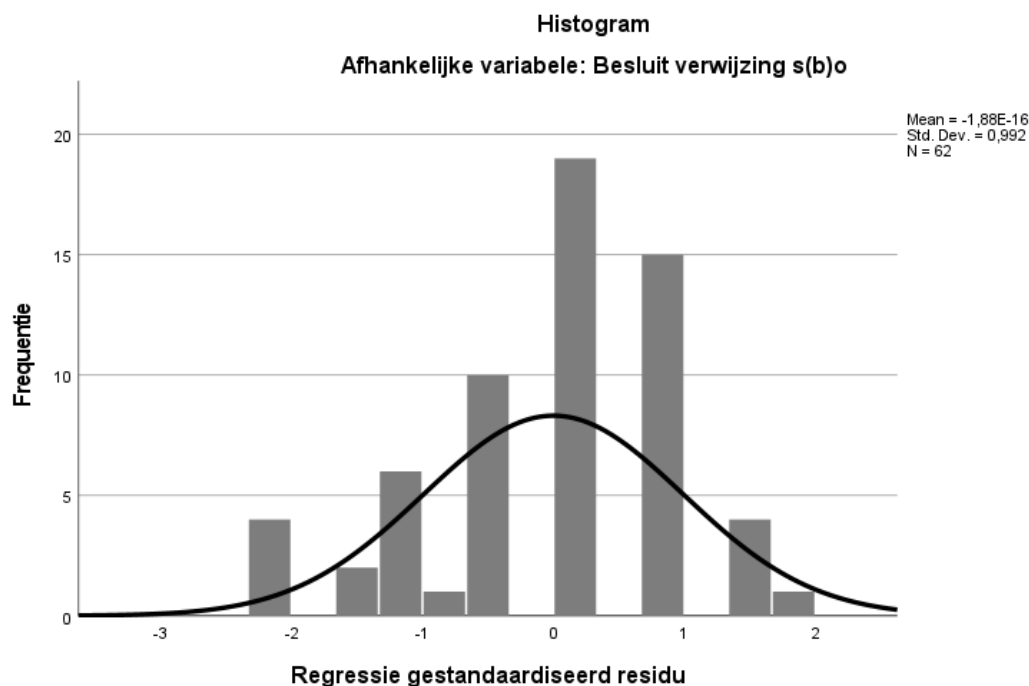
Er zijn enige afwijkingen in de normale verdeling van residuen in regressiemodel 1 waarin besluit verwijzing $s(b)o$ voorspeld wordt door zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs (zie Figuur B16). Het is daarom belangrijk om enigszins terughoudend te zijn in het stellig trekken van conclusies. Er waren geen ernstige afwijkingen wat betreft de assumptie van homoscedasticiteit (zie Figuur B17)

Regressiemodel 2 bestond uit dezelfde variabelen bij beide mediatieanalyses. Deze was daarom al gecontroleerd bij de assumpties voor de regressiemodellen met besluit geschiktheid huidige plaatsing als afhankelijke variabele. Er waren geen ernstige schendingen wat betreft de assumpties voor regressiemodel 2.

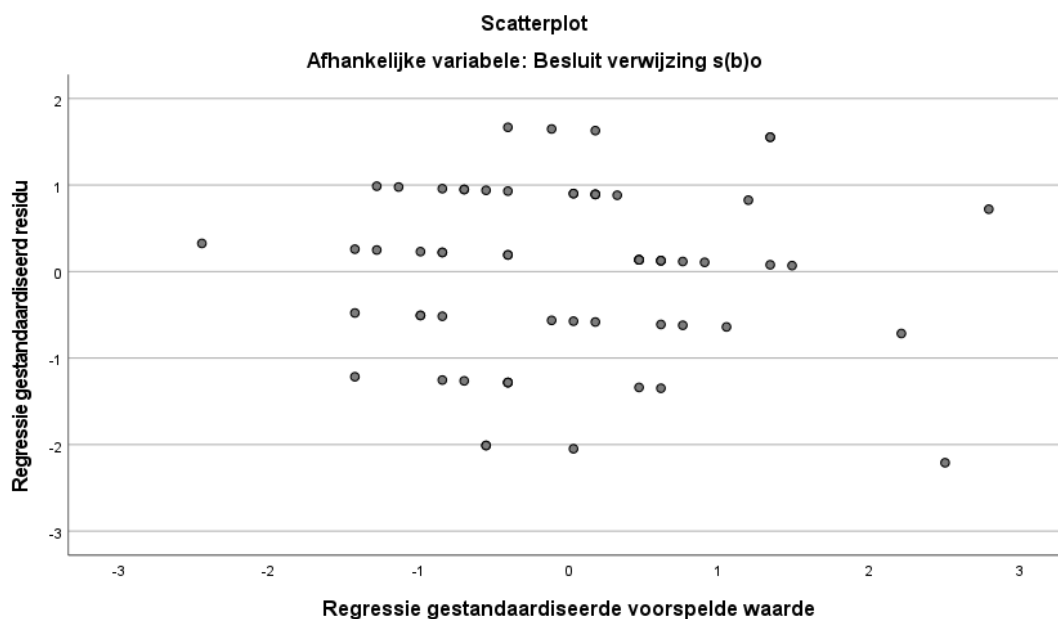
Op basis van visuele inspectie van het histogram leken er enige schendingen te zijn wat betreft de assumptie van normale verdeling van residuen voor regressiemodel 3 (zie Figuur B18). Daarnaast leken er ook enige schendingen te zijn wat betreft de assumpties van homoscedasticiteit en lineariteit op basis van de spreadingsdiagram van residuen (zie Figuur B19). Het is daarom belangrijk om enigszins terughoudend te zijn in het stellig trekken van conclusies.

Figuur B16

Normaalverdeling Residuen Besluit Verwijzing S(b)o voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 1)

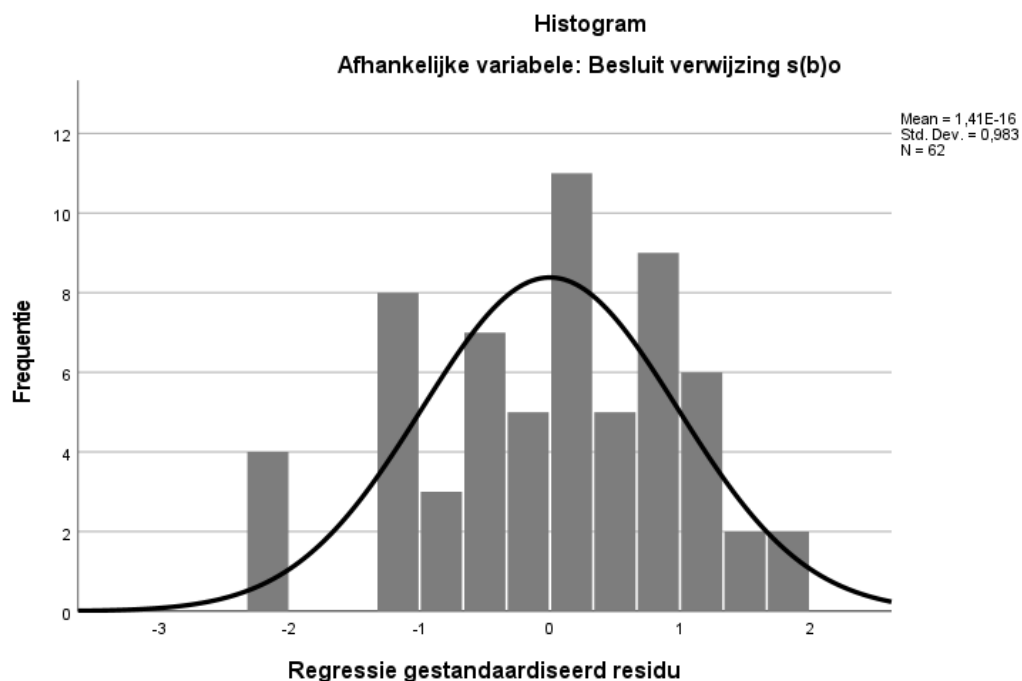
**Figuur B17**

Spreadingsdiagram Residuen Besluit Verwijzing S(b)o voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs (Regressiemodel 1)



Figuur B18

Normaalverdeling Residuen Besluit Verwijzing S(b)o voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit (Regressiemodel 3)

**Figuur B19**

Spreadingsdiagram Residuen Besluit Verwijzing S(b)o voorspeld door Zelfeffectiviteit op het gebied van Inclusief Onderwijs en Leerlingspecifieke Zelfeffectiviteit (Regressiemodel 3)

