

Eén voor allen, allen voor één!

Een onderzoek naar attitudes van onderwijsprofessionals ten opzichte van inclusief onderwijs

door

Jorna Sikkes

Masterthesis

Orthopedagogiek

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

S3986977 – j.f.sikkes.1@student.rug.nl

Onder begeleiding van prof. dr. A.A. de Boer

Met prof. dr. M.J. Warrens als tweede beoordelaar

8892 woorden

22 juni 2025

Abstract

Background. In the Netherlands, the goal is to have created educational facilities by 2035 in which all children, regardless of their support needs, can attend school together. Inclusive education begins with an inclusive culture. When this culture is firmly established, inclusive practice can be aligned with it and secured through inclusive policies. Shared attitudes across the school team play a crucial role in this. The current study was conducted to identify the attitudes of education professionals toward inclusive education and to explore the role of collaboration with special education institutions in promoting shared attitudes both within the school team and within the school network.

Method. To conduct the study, data were used from a larger study on inclusive education conducted by RENN4. The data were collected using a questionnaire that was distributed in academic years 2023-2024 and 2024-2025 among professionals ($N = 747$) working at schools of RENN4, de Onderwijsspecialisten, Attendiz and the school alliance for tailored education in Emmen. Their attitudes were measured using the Attitudes Questionnaire Inclusive Education and were assessed using the three-component attitude model.

Results. The results show that attitudes of education professionals are moderately positive but differ based on background characteristics. The function of education professionals and the education sector in which they work are significantly related to the cognitive component of attitude. Also, intersectoral collaboration is significantly related to both overall attitude and all components of attitude. Of the interaction effects between collaboration and background characteristics, only the effect with the education sector was found to be significant on the cognitive component of attitude.

Conclusion. The findings indicate that the overall attitude of education professionals is predominantly neutral to positive. Educational support staff are most willing to engage in inclusive education and teaching staff are least convinced about its realization. Interestingly, special education professionals are more skeptical of inclusion than their regular education colleagues. However, the difference in beliefs among these professionals diminishes when there is more intersectoral collaboration. In line with these findings, it is recommended to pay attention to professionalization within the school by broadening knowledge about various support needs and to focus attention within the school alliance on increasing positive experiences in intersectoral collaboration.

Keywords: attitude; cross-sector collaboration; inclusive education; education professionals; demographic differences

Samenvatting

Achtergrond. In Nederland ligt het streven om in 2035 onderwijsvoorzieningen te hebben gecreëerd waarin alle kinderen, ongeacht hun ondersteuningsbehoeften, samen naar school kunnen. Inclusief onderwijs begint bij een inclusieve cultuur. Wanneer deze cultuur stevig verankerd is, kan de inclusieve praktijk hierop worden afgestemd en door middel van inclusief beleid worden geborgd. Gedeelde attitudes binnen het gehele schoolteam spelen hierin een cruciale rol. Het huidige onderzoek is uitgevoerd om in kaart te brengen wat de attitudes van onderwijsprofessionals zijn ten opzichte van inclusief onderwijs en om te onderzoeken welke rol de samenwerking met het speciaal onderwijs speelt bij het bevorderen van gedeelde attitudes zowel binnen het schoolteam als binnen het netwerk van de school.

Methode. Voor het uitvoeren van het onderzoek is gebruik gemaakt van gegevens afkomstig uit een groter onderzoek naar inclusief onderwijs, uitgevoerd door RENN4. De gegevens zijn verzameld aan de hand van een vragenlijst die in studiejaar 2023-2024 en 2024-2025 is uitgezet onder professionals ($N = 747$) werkzaam op scholen van RENN4, de Onderwijsspecialisten, Attendiz en het samenwerkingsverband passend onderwijs in Emmen. Hun attitudes zijn gemeten aan de hand van de Attitudes Vragenlijst Inclusief Onderwijs (AVIO) en zijn beoordeeld aan de hand van het drie-componenten attitudemodel.

Resultaten. De resultaten laten zien dat attitudes van onderwijsprofessionals gematigd positief zijn, maar verschillen op basis van achtergrondkenmerken. De functie van de onderwijsprofessionals en de onderwijssector waarin zij werkzaam zijn, hangen significant samen met de overtuigingen tegenover inclusief onderwijs. Tevens hangt de intersectorale samenwerking significant samen met zowel de algehele attitude als alle componenten van attitude. Ten slotte werd vastgesteld dat de mate van samenwerking bijdraagt aan het verminderen van de verschillen in overtuigingen tussen professionals uit regulier en speciaal onderwijs.

Conclusie. De bevindingen duiden erop dat de algehele attitude van onderwijsprofessionals overwegend neutraal tot positief is. Onderwijsondersteunend personeel is het meest bereid tot inclusief onderwijs en onderwijsgevend personeel is het minst overtuigd over de realisatie ervan. Opvallend is dat professionals uit het speciaal onderwijs sceptischer staan tegenover inclusie dan hun collega's uit het regulier onderwijs. Het verschil in overtuigingen tussen deze professionals wordt echter kleiner wanneer meer intersectoraal wordt samengewerkt. In lijn met deze bevindingen wordt aanbevolen om binnen de school aandacht te besteden aan professionalisering door kennis over diverse ondersteuningsbehoeften te verbreden en om binnen het samenwerkingsverband de aandacht te richten op het vergroten van positieve ervaringen in de intersectorale samenwerking.

Trefwoorden: attitude; intersectorale samenwerking; inclusief onderwijs; onderwijsprofessionals; achtergrondkenmerken

Inhoudsopgave

Abstract	2
Samenvatting	3
Inleiding.....	5
Methode.....	11
<i>Design</i>	<i>11</i>
<i>Populatie en steekproef</i>	<i>11</i>
<i>Variabelen en instrumenten</i>	<i>12</i>
<i>Analyse.....</i>	<i>15</i>
Resultaten	16
<i>Beschrijving van de steekproef.....</i>	<i>16</i>
<i>Attitudes op basis van groepsgemiddelden.....</i>	<i>16</i>
<i>De samenhang tussen de mate van samenwerking, de achtergrondkenmerken en attitudes</i>	<i>18</i>
<i>Assumpties.....</i>	<i>20</i>
Conclusie en discussie.....	21
<i>Conclusie</i>	<i>21</i>
<i>Discussie</i>	<i>22</i>
<i>Beperkingen en vervolgonderzoek</i>	<i>24</i>
<i>Aanbevelingen en slotboodschap.....</i>	<i>25</i>
Bronvermelding.....	27

Inleiding

In een samenleving waarin steeds meer waarde wordt gehecht aan gelijke kansen voor ieder kind, vormt inclusief onderwijs een essentiële ambitie. In de werkagenda ‘Route naar inclusief onderwijs 2035’ staat dit streven voor inclusief onderwijs expliciet beschreven (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Deze agenda onderstreept het doel om onderwijsvoorzieningen te creëren waarin kinderen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften samen naar school kunnen gaan.

Jarenlang kende Nederland een gesegregeerd onderwijssysteem, waarbij leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften doorgaans op speciale scholen werden geplaatst (Meijer et al., 1994; Tenback et al., 2024). De segregatie had als doel het bieden van gerichte ondersteuning. Echter, het leidde niet alleen tot een scheiding op gebied van ondersteuningsbehoeften, maar zorgde ook voor vermindering van sociale integratie, stigmatisering en isolatie van een deel van de leerlingen in het speciaal onderwijs (Pijl, 2010). Om de negatieve gevolgen tegen te gaan en alle leerlingen toegang te geven tot een volwaardige en gelijkwaardige deelname aan de samenleving, ontstond, onder invloed van internationale ontwikkelingen zoals de Salamanca-verklaring van Unesco (1994), een beweging naar inclusiever onderwijs. In deze verklaring, medeondertekend door Nederland, werd het fundamentele principe van inclusie op school vastgesteld. Namelijk dat alle kinderen, ongeacht hun moeilijkheden en verschillen, waar mogelijk samen moeten kunnen leren. Onder inclusief onderwijs valt het “onderwijs waarbij alle kinderen en jongeren dichtbij huis, volwaardig en gelijkwaardig toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij zich samen ontwikkelen en samen leren en participeren” (Unesco, 2017).

Met het oog op het realiseren van inclusief onderwijs is de werkagenda inclusief onderwijs in 2024 verder geconcretiseerd in het beleidskader ‘Met elkaar voor alle kinderen en jongeren’ van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W, 2024). Het beleidskader dient als uitwerking van onder andere de Salamanca-verklaring waarin de overheid verplicht wordt om inspanning te leveren om onderwijs op reguliere scholen voor alle leerlingen toegankelijk te maken. Daarbij wordt onderstreept dat inclusief onderwijs bijdraagt aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van zowel leerlingen met als zonder specifieke ondersteuningsbehoeften (Lalihat et al., 2024a; Lalihat et al., 2024b). Het belang en de maatschappelijke relevantie van het realiseren van inclusief onderwijs wordt daardoor nogmaals benadrukt.

Zoals in het beleidskader aan de hand van drie kernelementen duidelijk wordt gemaakt, vereist de transitie naar inclusief onderwijs meer dan beleidsmatige aanpassingen. De kernelementen zijn uitgewerkt aan de hand van de Index voor Inclusie van Booth en Ainscow (2002). De Index onderscheidt drie onderling samenhangende dimensies die gericht zijn op inclusief beleid, inclusieve praktijk en inclusieve cultuur. Ze bieden richtlijnen en hulpmiddelen om scholen te ondersteunen bij het bevorderen van een inclusieve leeromgeving. Binnen deze driedeling ligt de inclusieve cultuur ten

grondslag aan de ontwikkeling naar inclusie. Van een inclusieve cultuur is onder meer sprake wanneer er in de schoolomgeving op pedagogische en didactische wijze wordt gewerkt en alle leden van het schoolteam de inclusiegedachte delen en deze waarde uitdragen. Dit is waar het eerste kernelement zich op richt. Het gaat om het creëren van een omgeving waarbinnen elk kind erbij hoort en zich op zijn manier kan ontwikkelen. In de inclusieve praktijk betekent dit dat onderwijsprofessionals in staat moeten zijn om aan te sluiten op de diverse ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, zodat ieder kind tot ontwikkeling komt en kan participeren. Zoals in het tweede en derde kernelement wordt omschreven, is het daarbij van belang dat leerkrachten en leerlingen goede en noodzakelijke ondersteuning krijgen. De leerkracht heeft zowel op onderwijskundig als op pedagogisch en didactisch gebied de regie in de klas. Op het schoolteam en -netwerk, zoals het speciaal onderwijs, kan beroep worden gedaan om een vertaling te maken van het curriculum naar het onderwijsaanbod in de klas. Daarmee wordt in elk van de kernelementen het belang van gedeelde attitudes belicht. En de eveneens belangrijke rol van samenwerking en ondersteuning binnen het netwerk van de school (De Boer & Tenback, 2024). In het licht hiervan wordt de focus in dit onderzoek gelegd op attitudes van onderwijsprofessionals tegenover inclusief onderwijs en de rol van intersectorale samenwerking.

Attitude ten opzichte van inclusief onderwijs

Attitudes van leerkrachten blijken een cruciale rol te spelen bij het succesvol implementeren van inclusief onderwijs (Burke & Sutherland, 2004; Vogiatzi et al., 2023). Het is de taak van de leerkrachten om inclusief beleid in de dagelijkse praktijk toe te passen. Hun attitude beïnvloedt in grote mate hoe zij instructies vormgeven, omgaan met diversiteit in de klas, samenwerken met ouders en een inclusieve leeromgeving creëren (Toye et al., 2018). Daarentegen kunnen negatieve attitudes van leerkrachten de uitvoering van inclusief beleid belemmeren en zorgen voor terughoudendheid of weerstand (Boyle et al., 2013).

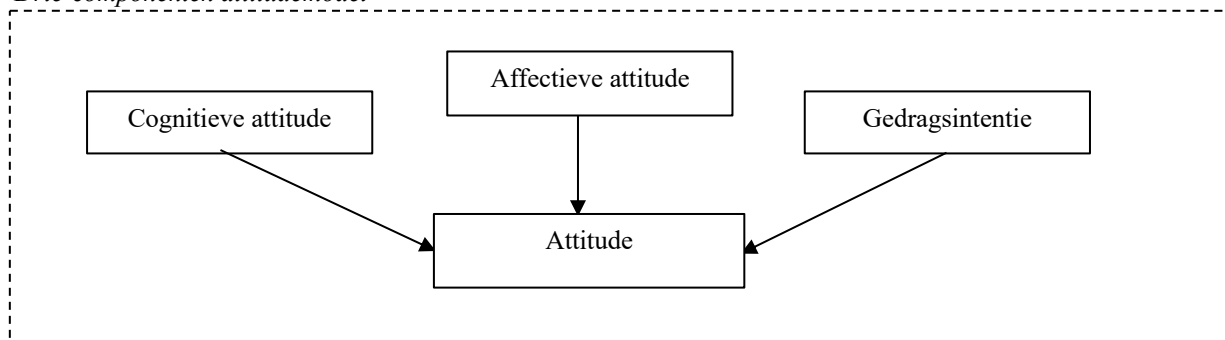
Onder attitude wordt de neiging van een individu verstaan om een persoon, voorwerp, idee of situatie op een gunstige of ongunstige manier te beoordelen (Eagly & Chaiken, 1993). Ajzen (1991) beschrijft attitude als de houding van een individu ten opzichte van bepaald gedrag, waarbij een positieve houding de kans vergroot dat het individu het gedrag bewust zal vertonen. In het huidige onderzoek wordt attitude gedefinieerd aan de hand van het drie-componenten attitudemodel (Figuur 1) (Triandis, 1971), dat een multidimensionaal inzicht biedt in hoe attitudes zijn gevormd. Volgens de driecomponenten theorie bestaat attitude uit een cognitief, affectief en gedragscomponent. De cognitieve component heeft in dit onderzoek betrekking op de overtuigingen en kennis die iemand heeft over het verzorgen van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in een inclusieve setting. Een voorbeeld hiervan is de opvatting dat veel scholen onvoldoende middelen of training hebben om inclusief onderwijs op effectieve wijze te ondersteunen. De tweede, de affectieve component, beslaat de gevoelens die iemand ervaart bij het geven van onderwijs in een inclusieve setting, zoals frustratie als leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften niet samen kunnen

leren in één klas. Bij de gedragscomponent gaat het erom of iemand wel of niet bereid is om inclusief gedrag te vertonen. Een voorbeeld is het aanpassen van lesmateriaal om de toegankelijkheid ervan voor alle leerlingen te vergroten.

In 2011 hebben de Boer, Pijl en Minnaert in een overzichtsstudie de resultaten van diverse onderzoeken naar attitudes geanalyseerd aan de hand van dit drie-componenten attitudemodel. In opvolging daarvan hebben Lindner et al. in 2023 eenzelfde soort studie uitgevoerd. Uit deze onderzoeken blijkt niet alleen dat de attitudes van leerkrachten uiteenlopen, maar ook worden verschillen opgemerkt tussen de componenten van attitude. Zo werd in een van de onderzoeken aangetoond dat, hoewel leerkrachten sterke bereidheid toonden om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas op te nemen, ze geen voorstander zijn van inclusief onderwijs (Kurniawati et al., 2012). In de overzichtsstudie van de Boer, Pijl en Minnaert (2011) werd daarnaast geconcludeerd dat leerkrachten zichzelf over het algemeen niet als zeer deskundig beoordelen en zichzelf niet zelfverzekerd voelen als het gaat om het lesgeven aan kinderen met verschillende soorten extra ondersteuningsbehoeften en daarnaast neutrale tot negatieve gedragsintenties hebben als het gaat om inclusief onderwijs. Belangrijk om te noemen is dat attitudes tegenover inclusief onderwijs geen vaststaand gegeven zijn. Uit het onderzoek van zowel de Boer, Pijl en Minnaert (2011) als dat van Lindner et al. (2023) wordt duidelijk dat attitudes afhankelijk zijn van verschillende factoren.

Figuur 1

Drie-componenten attitudemodel



Om positieve attitudes te bevorderen, is het van belang dat leerkrachten passende ondersteuning ontvangen. In dit kader wordt gezien dat samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs daar mogelijkheden voor biedt (De Boer & Tenback, 2024). Zo wordt sinds 2018 geëxperimenteerd met dergelijke samenwerking op grond van de beleidsregel ‘Samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ (Ministerie van OC&W, 2022). Een evaluatie van deze beleidsregel toont dat de intersectorale samenwerking leidt tot meer gezamenlijkheid en gedeelde verantwoordelijkheid op cultureel, praktijk- en beleidsniveau (De Boer & Tenback, 2024). De samenwerking tussen beide sectoren zou bijdragen aan het vergroten van kennis, het versterken van vaardigheden en het opbouwen van onderling vertrouwen (Florian & Linkater, 2010; Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Bovendien draagt de

veranderende rol van gespecialiseerde voorzieningen, waarbij meer ondersteuning wordt geboden binnen het regulier onderwijs, bij aan professionele ontwikkeling én het versterken van positieve attitudes. Deze vorm van samenwerking maakt dat onderwijsprofessionals zich meer bewust worden van de mogelijkheden van een inclusieve leeromgeving en daarnaast gedeelde verantwoordelijkheid ervaren voor het realiseren ervan (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Naast externe invloeden, zoals intersectorale samenwerking, kunnen ook achtergrondkenmerken samenhangen met attitudes tegenover inclusief onderwijs. Verscheidene studies hebben factoren, zoals geslacht en het aantal jaren werkervaring onderzocht die mogelijk samenhangen met attitude van onderwijsprofessionals. Studies waarin geslacht werd onderzocht toonden verschillende resultaten. Doorgaans werd gezien dat vrouwelijke leerkrachten een meer positieve attitude hebben in tegenstelling tot mannelijke leerkrachten (De Boer et al., 2011; Opdal et al., 2001; Saloviita, 2018). Wat betreft werkervaring lijken leerkrachten met minder werkervaring doorgaans positiever te staan tegenover inclusief onderwijs dan hun, in jaren, meer ervaren collega's (Glaubman IV & Lifshitz, 2001; Leonard & Smyth, 2022). Zo hebben leerkrachten met minder dan vijf jaar werkervaring volgens onderzoek van Alghazo en Gaad (2004) een meer positieve attitude dan leerkrachten met meer dan vijf jaar werkervaring. Volgens Chiner en Cardona (2012) worden deze verschillen in werkervaring mogelijk verklaard door de prominente rol die inclusie heeft gespeeld in recent afgeronde opleidingen. Minder ervaren leerkrachten zouden daardoor doorgaans beschikken over meer actuele kennis en positieve verwachtingen omtrent inclusief onderwijs. Een andere factor die lijkt samen te hangen met attitudes is de onderwijssector waarin de professionals werkzaam zijn. Leerkrachten uit het speciaal onderwijs hebben volgens onderzoek van Struyf et al. (2022) gemiddeld meer positieve attitudes dan collega's uit het regulier onderwijs. Dit zou komen doordat zij over meer ervaring en kennis beschikken in het werken met leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De kennis en ervaring stelt hen in staat om gericht en met meer vertrouwen bij te dragen aan inclusief onderwijs. Bovendien werd in onderzoek van Lindqvist et al. (2011) aangetoond dat professionals uit het speciaal onderwijs voorstander zijn van het aanpassen van de onderwijsomgeving, zodat scholing in het regulier onderwijs voor alle leerlingen mogelijk wordt.

Hoewel de meeste studies tot op heden voornamelijk aandacht hebben besteed aan attitudes van leerkrachten (Avramidis & Norwich, 2010; De Boer et al., 2011; Lindner et al., 2023), wordt benadrukt dat het realiseren van een inclusieve leeromgeving een verantwoordelijkheid is van het gehele schoolteam (EASNE, 2022). In het beleidskader van het Ministerie van OCW (2024) wordt tevens onderstreept dat een inclusieve cultuur mede tot stand komt wanneer alle kinderen, ouders en alle leden van het schoolteam de inclusiegedachte delen en deze waarde uitdragen.

Onderwijsondersteunend personeel, zoals intern begeleiders, maatschappelijk werkers en orthopedagogen, speelt in dit verband een belangrijke rol. Deze professionals zijn nauw betrokken bij het werken met leerlingen in het kader van inclusief onderwijs en leveren daarnaast een belangrijke

bijdrage aan de ondersteuning van leerkrachten (Ministerie van OC&W, 2023). Zij zijn onder andere betrokken bij de aanmelding van leerlingen, bij besluitvorming over onderwijsvoorzieningen en bij het bieden van begeleiding en pedagogisch-inhoudelijke handelingsadviezen aan leerkrachten (Welbevinden op School, 2023). Positieve attitudes van deze groep professionals dragen bij aan het creëren van gedeelde attitudes binnen het schoolteam. Wanneer onderwijsondersteunende professionals inclusief denken en handelen, zijn zij eerder geneigd om leerkrachten actief te ondersteunen in het realiseren van inclusief onderwijs. Met deze ondersteuning versterken ze de professionele vaardigheden bij leerkrachten en bevorderen ze het vertrouwen van de leerkrachten in het werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Positieve attitudes onder onderwijsondersteunend personeel kunnen op deze manier indirect bijdragen aan het versterken van positieve attitudes bij leerkrachten (Drent, de Boer & Bijstra, 2015; van Miegheem et al., 2020). Hoewel onderwijsondersteunend personeel een belangrijke schakel vormt in het succesvol implementeren van inclusief onderwijs is er, voor zover bekend, relatief weinig onderzoek verricht naar hoe hun attitudes hierover zijn opgebouwd (Toye et al., 2018). Onderzoeken waarin de attitudes van onderwijsondersteunend personeel zijn meegenomen, tonen dat zij doorgaans positievere attitudes hebben dan onderwijsgevend personeel (Avramidis & Norwich, 2002).

Focus van het huidige onderzoek

Bovenstaande laat zien dat, hoewel beleidsmaatregelen en wettelijke kaders belangrijke voorwaarden vormen om toe te werken naar inclusief onderwijs, een top-down benadering op zichzelf staand onvoldoende is om dit te realiseren (Boyle et al., 2013). Zoals in de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2002) wordt benoemd, vraagt de ontwikkeling naar inclusief onderwijs, naast inclusief beleid, ook om een inclusieve cultuur en praktijk. Het scheppen van een inclusieve cultuur en het vormgeven van een inclusieve praktijk zijn in grote mate afhankelijk van de attitudes van onderwijsprofessionals (Theoharis & Causton, 2014). Attitudes van onderwijsprofessionals beïnvloeden per slot van rekening mede hoe ze hun praktijk inrichten, op welke manier zij samenwerken en hoe leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen de school worden geïntegreerd. Uit de literatuur blijkt dat attitudes van onderwijsprofessionals kunnen verschillen onder andere op basis van onderwijssector, werkervaring en geslacht. Het merendeel van de onderzoeken gericht op attitudes is benaderd vanuit het perspectief van leerkrachten, terwijl attitudes van andere functies in veel mindere mate onderwerp van onderzoek zijn geweest (Toye et al., 2018). Dit is opmerkelijk, aangezien de groep ondersteunend personeel een sleutelrol vervult bij de besluitvorming rondom onderwijsvoorzieningen, aanmeldingen en de ondersteuning van leerkrachten. Hun attitude is daarmee van directe invloed op het ontwikkelen van gedeelde attitudes en het vormgeven van een inclusieve praktijk en beleid binnen en tussen scholen.

Daarnaast blijkt intersectorale samenwerking niet alleen functioneel te zijn voor het organiseren van ondersteuning aan leerkrachten uit het regulier onderwijs, maar draagt het bij aan

praktische kennisdeling (Florian & Linkater, 2010; Hedegaard-Soerensen et al., 2018). Tevens blijkt uit onderzoek van Brever et al. (2020) dat deze samenwerking invloed heeft op het versterken van positieve attitudes en bevestigt onderzoek van onder andere Äikäs et al. (2023) dat de samenwerking bijdraagt aan effectieve inclusieve praktijken. Intersectorale samenwerking kan daarmee een relevante factor zijn die samenhangt met attitudes en daarnaast mogelijk modererend werkt op de relatie tussen de achtergrondkenmerken en attitudes.

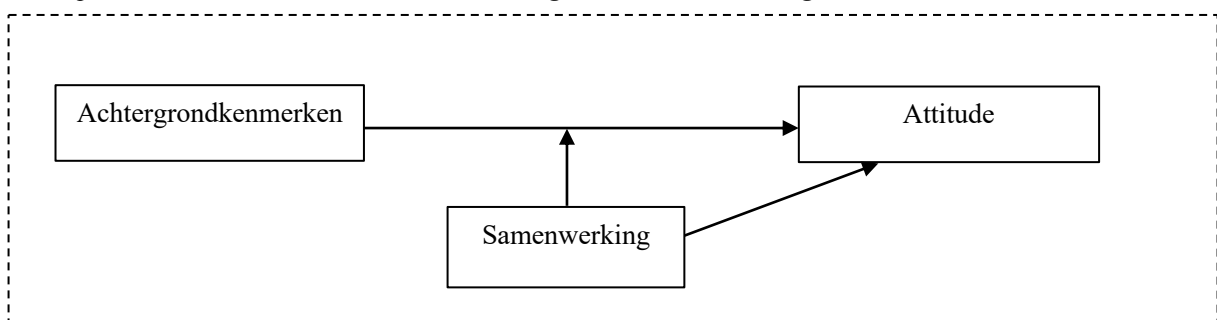
Op basis van het bovenstaande richt het huidige onderzoek zich op het in kaart brengen van attitudes tegenover inclusief onderwijs en in hoeverre die attitudes gedeeld worden binnen het schoolteam en -netwerk. In aansluiting van het belang van gedeelde attitudes onder onderwijsprofessionals wordt aandacht besteed aan intersectorale samenwerking en de mogelijke samenhang daarvan met het ontwikkelen van gedeelde attitudes. De attitudes worden gemeten aan de hand van het eerdergenoemde drie-componenten attitudemodel (Triandis, 1971) om de aard en inhoud van de mogelijke verschillen in attitude inzichtelijk te maken. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Welke attitude hebben onderwijsprofessionals tegenover inclusief onderwijs?
2. In welke mate hangen de achtergrondkenmerken van onderwijsprofessionals samen met attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs?
3. In hoeverre hangt de mate van samenwerking samen met attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs?
4. In hoeverre heeft de mate van samenwerking invloed op de relatie tussen de achtergrondkenmerken en attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs?

Door inzicht te bieden in hoe attitudes verdeeld zijn binnen schoolteams en of intersectoraal samenwerken bijdraagt aan meer gedeelde attitudes, heeft dit onderzoek als voornemen om zowel informatie toe te voegen aan de bestaande kennis, als om aanbevelingen te formuleren om gedeelde attitudes binnen de context van het inclusief onderwijs te versterken. Dit onderzoek tracht daarmee indirect bij te dragen aan het creëren van onderwijsvoorzieningen waarin alle leerlingen samen naar school kunnen.

Figuur 2

Conceptueel Model met Variabelen: Samenwerking, Attitude en de Achtergrondkenmerken



Methode

Design

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen wordt gebruik gemaakt van gegevens afkomstig uit een groter onderzoek naar inclusief onderwijs, uitgevoerd bij het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4), de Onderwijsspecialisten, Attendiz, en scholen van een samenwerkingsverband passend onderwijs in Emmen. Het onderzoek betreft een kwantitatief onderzoek, waarbij de gegevens zijn verzameld middels een vragenlijst die tijdens studiejaar 2023-2024 is uitgezet onder medewerkers van de scholen van bovengenoemde organisaties en vervolgens in studiejaar 2024-2025 is uitgezet onder medewerkers van scholen uit het samenwerkingsverband passend onderwijs in Emmen. De data die verworven zijn door de vragenlijst zijn samengevoegd tot één databestand dat is gebruikt voor het huidige onderzoek.

De vragenlijst die is gebruikt bestaat uit een aantal vragen en stellingen die betrekking hebben op onderwerpen zoals attitude, zelf-effectiviteit, samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs en subjectieve normen omtrent inclusief onderwijs. Voor het onderzoek is toestemming gegeven door de ethische commissie van afdeling Pedon van de Rijksuniversiteit Groningen.

Populatie en steekproef

De populaties uit het huidige onderzoek bestaan uit personeel werkzaam in gespecialiseerd onderwijs en uit personeel werkzaam in het regulier onderwijs in Nederland. De keuze voor het onderzoeken van beide populaties is gebaseerd op de rol die beiden spelen bij het realiseren van inclusief onderwijs.

Uit de populaties zijn selecte steekproeven getrokken. De steekproef van het speciaal onderwijs bestaat uit scholen afkomstig van drie schoolbesturen die allemaal zijn aangesloten bij RENN4, de Onderwijsspecialisten of Attendiz. Alle medewerkers van deze schoolbesturen zijn gevraagd om mee te werken aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben 590 medewerkers de vragenlijst ingevuld. Voor het verzamelen van informatie over het regulier onderwijs is de vragenlijst uitgezet bij alle medewerkers binnen de scholen die zijn aangesloten bij het samenwerkingsverband passend onderwijs in Emmen. In totaal hebben 157 medewerkers van de reguliere scholen de vragenlijst ingevuld en daarmee bestaat de uiteindelijke steekproef uit $N = 747$ respondenten.

Procedure

De gegevens van beide populaties zijn verzameld middels een vragenlijst. Deze vragenlijst is via een mail verstuurd naar alle medewerkers werkzaam op de scholen van RENN4, de Onderwijsspecialisten, Attendiz en de scholen die zijn aangesloten bij het samenwerkingsverband in Emmen. In deze mail was een link toegevoegd die de medewerkers naar de vragenlijst doorstuurde en waarin stond uitgelegd waarvoor de vragenlijst gebruikt werd. De vragenlijst kon worden ingevuld via Qualtrics en de Onderwijsspecialisten en Attendiz hebben instructie gekregen voor het afnemen van de vragenlijst

onder hun medewerkers. Om het bereik te vergroten is de mail over de vragenlijst ook via intranet met de medewerkers gedeeld. De vragenlijst is in maart 2024 uitgezet onder de medewerkers werkzaam binnen het gespecialiseerd onderwijs en in februari 2025 is de vragenlijst uitgezet onder de medewerkers binnen het regulier onderwijs. Beide keren is eenzelfde vragenlijst gedeeld, waarbij de vragen zijn aangepast naar relevantie voor de betreffende onderwijssector. Voorafgaand aan de vragenlijst is toestemming aan de medewerkers gevraagd voor het gebruiken van hun antwoorden voor verder onderzoek. Daarnaast stond in de vragenlijst vermeld dat deelname aan het onderzoek anoniem zou blijven, zodat de betrouwbaarheid van de antwoorden gewaarborgd wordt. De gemiddelde invulduur van de vragenlijst lag rond de twintig minuten.

Variabelen en instrumenten

De vragenlijst is opgedeeld in verschillende onderdelen, waarbij het eerste gedeelte bestaat uit algemene vragen. In dit gedeelte zijn ook de vragen naar de achtergrondkenmerken, zoals de huidige functie, de leeftijd, het geslacht en het aantal jaren werkervaring opgenomen. Daarna volgt een deel over attitude tegenover inclusief onderwijs. Het derde deel van de vragenlijst gaat over subjectieve normen en het laatste gedeelte bevat vragen over de huidige expertise inzet en samenwerking. Onderdeel twee tot en met vier betreffen allemaal stellingen en bij onderdeel vijf zijn voornamelijk open vragen gebruikt. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, worden een aantal vragen uit het algemene deel, alle stellingen uit het deel over attitude ten opzichte van inclusief onderwijs en een aantal vragen uit het deel over de huidige expertise inzet en samenwerking geanalyseerd. De vragen en stellingen die voor het huidige onderzoek zijn gebruikt, worden hieronder nader toegelicht.

Achtergrondkenmerken: onderwijssector, functie, werkervaring en geslacht

De variabele *onderwijssector* is gemaakt na het samenvoegen van de twee datasets. Om onderscheid te maken tussen het personeel uit het regulier en speciaal onderwijs kregen respondenten uit het regulier onderwijs allemaal een 1 toegewezen en respondenten uit het speciaal onderwijs een 2. Bij het invullen van de vragenlijst konden respondenten kiezen uit acht antwoordcategorieën om aan te geven welke *functie* zij binnen het onderwijs vervullen. Daarnaast werd in de vragenlijst nog de mogelijkheid gegeven om een andere functie in te vullen aan de hand van een open tekstvak. In het huidige onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen onderwijsgevend en -ondersteunend personeel en daarom is ervoor gekozen om de categorieën onder te verdelen in deze twee groepen, waarbij '1 = onderwijsgevend personeel' (OGP) en '2 = onderwijsondersteunend personeel' (OOP). Onder de eerste groep vallen leerkrachten, leerkrachtondersteuners en onderwijsassistenten. De tweede groep bestaat uit intern begeleiders, orthopedagogen en schoolmaatschappelijk werkers. Respondenten die een andere functie hebben opgegeven, zijn per functie bekeken en in de bijbehorende groep onderverdeeld. Wanneer respondenten niet in een van de twee groepen te vinden waren, zijn ze onderverdeeld in de laatste categorie, namelijk '3 = overig'. Deze categorie is niet meegenomen in de analyse.

Geslacht werd gemeten aan de hand van vier categorieën: ‘1 = vrouw’, ‘2 = man’, ‘3 = dat deel ik liever niet’ en ‘4 = anders’. Voor dit onderzoek is gekozen om een dichotome variabele van geslacht te maken waarbij ‘0 = vrouw’ en ‘1 = man’. Het aantal jaren *werkervaring* werd gemeten aan de hand van het aantal jaren werkzaam binnen de huidige werksector. Voor dit achtergrondkenmerk is een dichotome indeling gehanteerd. Onderwijsprofessionals met minder dan vijf jaar werkervaring zijn toebedeeld in groep 1 en degenen met vijf jaar of meer werkervaring in groep 2.

Attitude

Aan de hand van de Attitude Vragenlijst Inclusief Onderwijs (AVIO) (De Boer et al., 2012) is de attitude ten opzichte van inclusief onderwijs gemeten. De vragenlijst is gebaseerd op het drie-componenten attitudemodel van Triandis (1971). In de vragenlijst zijn voor de gedrags-, cognitieve en affectieve component van attitude een aantal items opgenomen die gezamenlijk de algehele attitude meten. In Tabel 1 staat voor elke component een voorbeelditem dat gebruikt is in de vragenlijst. Elk item kon beantwoord worden aan de hand van een Likertschaal, waarbij ‘1 = volledig mee oneens’ en ‘5 = volledig mee eens’. Uit onderzoek van De Boer et al. (2012) is gebleken dat het instrument betrouwbaar en valide is. Aangezien de vragenlijst in het huidige onderzoek onder andere respondenten is uitgezet, is voorafgaand aan de analyses nogmaals gekeken naar de betrouwbaarheid van de items, die zijn gemeten aan de hand van de Cronbach’s alpha. De interne consistentie van de gedrags- en cognitieve component wordt met een goed beoordeeld en de affectieve component als voldoende.

Om de algehele attitude te meten, zijn de drie componenten van attitude samengevoegd tot één schaal, waarbij een hogere score wijst op een positievere attitude ten opzichte van inclusief onderwijs. De interne consistentie van de totaalscore is beperkt, zie Tabel 1. De drie componenten van attitude meten theoretisch gezien onderscheiden dimensies. Om deze reden worden de resultaten zowel per subschaal als, met de nodige voorzichtigheid, op totaalschaal gerapporteerd.

Tabel 1*Samenvattend Overzicht van de Afhankelijke Variabele: Attitudes*

Schaal/subschaal	Regulier		Speciaal		Totaal		Aantal items	Voorbeelditem
	<i>N</i>	α	<i>N</i>	α	<i>N</i>	α		
Attitude	121	.69	464	.58	585	.59	14	-
Gedrags-component	157	.83	589	.92	746	.91	5	“Ik ben bereid om collega’s aan te moedigen om onze leerlingen deel te laten nemen aan het regulier onderwijs.”
Cognitieve component	147	.84	561	.81	708	.81	5	“Ik vind dat de ontwikkeling naar meer inclusief onderwijs goed is voor alle leerlingen, ongeacht de ondersteuningsbehoefte.”
Affectieve component	121	.62	466	.71	587	.69	4	“Ik raak gefrustreerd als de samenwerking met het regulier onderwijs moeizaam verloopt.”

Samenwerking tussen speciaal en regulier onderwijs

Om de mate van samenwerking tussen speciaal en regulier onderwijs te meten, is gebruikgemaakt van één vraag uit de bestaande vragenlijst die als volgt luidt: “Hoe vaak werk jij samen met het regulier/speciaal onderwijs?” De antwoordmogelijkheden op deze vraag waren: ‘1 = regelmatig’, ‘2 = soms’ en ‘3 = nooit’. Om ervoor te zorgen dat de variabele consistent is met de rest van de variabelen, is de variabele gespiegeld. Een hogere score wijst op een hogere frequentie van samenwerking.

Analyse

Om de analyses uit te voeren wordt gebruik gemaakt van IBM SPSS statistics. Bij het uitvoeren van de analyses wordt uitgegaan van een significantieniveau van 0.05.

Bij de statistische analyse wordt als eerste een beschrijving van de steekproef gegeven, waarmee antwoord kan worden gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Vervolgens wordt een verkenning gedaan naar de samenhang van de onafhankelijke variabelen met de algehele attitude en de drie componenten van attitude. De samenhang wordt geëxploreerd middels ongepaarde T-testen en ANOVA's. De ongepaarde T-testen worden uitgevoerd om de groepsgemiddelden van functie, onderwijssector, werkervaring en geslacht met elkaar te vergelijken. Met behulp van de Cohen's *d* wordt de effectgrootte bepaald, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen klein (0.2), medium (0.5) en groot (0.8 of hoger) (Cohen, 1992). Om de groepsgemiddelden van de mate van samenwerking te vergelijken, worden ANOVA's gebruikt. Indien er significante verschillen aanwezig blijken, wordt middels een post-hocanalyse bepaald tussen welke groepen deze significant verschil zit. Voor het beantwoorden van de tweede en derde onderzoeksvraag worden multiële regressieanalyses uitgevoerd om de invloed van alle onafhankelijke variabelen op de algehele attitude en de drie componenten te toetsen. Tot slot wordt antwoord gegeven op de vierde onderzoeksvraag middels een interactie-analyse die toetst of de mate van samenwerking de relatie van de achtergrondkenmerken met attitude en de drie componenten van attitude beïnvloedt.

Voorafgaand aan de analyses worden verschillende assumpties getest. Wanneer sprake is van schending van een van de assumpties, wordt gekeken of, en hoe, hier rekening mee gehouden kan worden. Als eerste wordt gecontroleerd op uitbijters aan de hand van boxplots en z-scores. Vervolgens wordt gecontroleerd op normale verdelingen van attitudes. Om de normaliteit van continue variabelen te toetsen wordt gebruik gemaakt van de Kolmogorov-Smirnov test, waarbij geldt dat wanneer $p > 0.05$, de gegevens normaal verdeeld worden genoemd (Mishra et al., 2019). De Levene's test wordt gebruikt om te toetsen op gelijke variantie tussen de groepen bij ongepaarde T-testen. Aangenomen kan worden dat de varianties niet aan elkaar gelijk zijn bij $p < 0.05$. Voor de regressieanalyse wordt gekeken naar de normaliteit en homoscedasticiteit op de residuen. Op multicollineariteit wordt getest door de Variance Inflation Factor (VIF) scores te berekenen. Een VIF-waarde hoger dan vijf duidt op multicollineariteit (Rogerson, 2019). Als laatste wordt gecontroleerd voor de assumpties van onafhankelijke observaties.

Resultaten

Beschrijving van de steekproef

Van de 747 professionals die de vragenlijst hebben ingevuld, is 79% werkzaam in het speciaal onderwijs en 21% in het regulier onderwijs. Het overgrote gedeelte van alle onderwijsprofessionals (80.9%) is van het vrouwelijke geslacht. Iets meer dan de helft van de respondenten (59.4%) vervullen een onderwijsgevende taak binnen het onderwijs en meer dan de helft (67.6%) van de onderwijsprofessionals heeft vijf of meer jaar werkervaring binnen hun huidige werksector. Op een schaal van één tot drie, waarbij één staat voor geen samenwerking en drie voor regelmatige samenwerking, geven de onderwijsprofessionals aan een gemiddelde samenwerking van 1.82 ($SD = .73$) te hebben met de andere onderwijssector. In termen van frequentie geeft 36.8% aan nooit samen met de andere sector, 44% soms en 19.2% regelmatig. Dat wijst erop dat respondenten samenwerken met collega's uit de andere sector, maar dit is eerder incidenteel dan structureel.

De attitudes zijn gemeten op een schaal van één tot vijf, waarbij één staat voor een minder positieve attitude en vijf voor een positievere attitude. Over het algemeen hebben onderwijsprofessionals een gematigd positief attitude ($M = 3.41$; $SD = .59$). De onderwijsprofessionals geven hun gedragsintentie het hoogste gemiddelde ($M = 3.93$; $SD = .90$) en de cognitieve component scoren ze het laagst ($M = 2.87$; $SD = .82$). Dat geeft aan dat de onderwijsprofessionals tonen bereid te zijn om inclusief onderwijs te implementeren, maar dat hun overtuigingen over de effectiviteit ervan minder sterk zijn. Alle gemiddelden en standaarddeviaties van attitudes van de onderwijsprofessionals worden in Tabel 2 getoond. De standaarddeviaties tonen dat de attitudes uiteenlopend zijn.

Tabel 2

Beschrijving van Attitudes: Gemiddelde (Standaarddeviatie) en Aantal Respondenten, scorerange 1-5.

	<i>N</i>	Attitude <i>M(SD)</i>	Gedragsintentie <i>M(SD)</i>	Cognitief <i>M(SD)</i>	Affectief <i>M(SD)</i>
Totaal	747	3.41(.59)	3.93(.86)	2.87(.82)	3.37(.74)
Regulier	157	3.47(.57)	3.93(.68)	3.00(.82)	3.39(.67)
Speciaal	590	3.40(.60)	3.93(.90)	2.83(.81)	3.37(.76)

Attitudes op basis van groepsgemiddelden

In Tabel 3 zijn de groepsgemiddelden en standaarddeviaties van de achtergrondkenmerken op de attitudes weergegeven. In de algehele attitude worden significante verschillen gezien tussen onderwijsgevend en -ondersteunend personeel ($t(557) = -2.61$, $p < .01$, $d = 0.59$). Ook verschillen vrouwelijke onderwijsprofessionals significant in algehele attitude van hun mannelijke collega's ($t(577) = 3.98$, $p < .01$, $d = .58$). Voor de gedragsintentie worden significante verschillen gevonden tussen onderwijsgevend en -ondersteunend personeel ($t(705) = -3.32$, $p < .01$, $d = .86$). De ondersteuners tonen meer bereidheid dan hun onderwijsgevende collega's om een inclusieve

leeromgeving te realiseren. Tevens lijken vrouwelijke onderwijsprofessionals een significant grotere bereidheid te tonen om inclusief te handelen in tegenstelling tot mannelijke collega's ($t(735) = 2.95, p < .01, d = .86$). Op basis van de cognitieve component worden significante verschillen gezien tussen zowel onderwijsgevend en -ondersteunend personeel ($t(673) = -2.54, p < .05, d = .81$) als professionals uit het regulier en speciaal onderwijs ($t(706) = 2.21, p = .03, d = .81$). De groep ondersteunend personeel en de groep professionals uit het regulier onderwijs zijn meer overtuigd van de waarde van inclusie op de ontwikkeling van alle leerlingen. Als laatste wordt voor de affectieve component een significant verschil gezien in geslacht ($t(579) = 3.66, p < .01, d = .73$). Vrouwelijk professionals tonen meer positieve gevoelens tegenover het realiseren van inclusief onderwijs. De resultaten van de ongepaarde T-test toont aan dat er geen significant verschil is in attitudes tussen onderwijsprofessionals met minder dan vijf jaar werkervaring en onderwijsprofessionals met vijf of meer jaar werkervaring.

Tabel 3

Groepsgemiddelden (Standaarddeviatie) Achtergrondkenmerken op Attitudes, scorerange 1-5.

	Attitude	Gedragsintentie	Cognitief	Affectief
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
Functie				
OGP	3.36(.60)	3.84(.88)	2.80(.80)	3.36(.75)
OOP	3.49(.58)	4.06(.82)	2.96(.83)	3.40(.74)
Onderwijssector				
Regulier	3.47(.57)	3.93(.68)	3.00(.82)	3.39(.67)
Speciaal	3.40(.60)	3.93(.90)	2.83(.81)	3.37(.76)
Werkervaring				
<5 jaar	3.43(.61)	3.99(.84)	2.90(.81)	3.33(.73)
≥5 jaar	3.40(.59)	3.90(.87)	2.85(.82)	3.39(.75)
Geslacht				
Vrouw	3.46(.58)	3.97(.85)	2.89(.82)	3.43(.72)
Man	3.22(.58)	3.73(.89)	2.76(.80)	3.15(.77)

Om te toetsen of de attitudes verschillen tussen onderwijsprofessionals met verschillende niveaus van samenwerking zijn ANOVA's uitgevoerd. Tabel 4 geeft een overzicht van de gemiddelde scores per groep met de standaarddeviaties. Voor de algehele attitude worden significante verschillen gevonden ($F(2,526) = 11.42, p < .01$). Daarnaast zijn op zowel de gedrags-, cognitieve als affectieve component van attitude significante verschillen vastgesteld in de samenwerkingsniveaus (respectievelijk: $F(2,627) = 15.15, p < .01$; $F(2,626) = 9.78, p < .01$; $F(2,527) = 3.19, p = .04$). Onderwijsprofessionals die in hogere mate intersectoraal samenwerken, rapporteren consequent meer positieve attitudes. Middels een post-hoc analyse is vastgesteld welke groepen specifiek van elkaar verschillen. De analyse laat zien dat professionals die 'nooit' 'soms' en 'regelmatig' samenwerken elk significant van elkaar verschillen in hun algehele attitude. Gelet op de componenten worden voor gedragsintentie significante verschillen vastgesteld tussen de groepen 'nooit' en 'soms' en 'nooit' en 'regelmatig'.

Voor de cognitieve component zijn significante verschillen zichtbaar tussen de groepen ‘nooit’ en ‘regelmatig’ en ‘soms’ en ‘regelmatig’. Wat betreft affectief wordt enkel een significant verschil gevonden tussen ‘nooit’ en ‘regelmatig’.

Tabel 4

Groepsgemiddelden (Standaarddeviatie) Samenwerking op Attitudes, scorerange 1-5.

	Attitude	Gedragssintentie	Cognitief	Affectief
	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>	<i>M(SD)</i>
Samenwerking				
Nooit	3.28(.60)	3.76(.80)	2.73(.84)	3.27(.76)
Soms	3.44(.55)	4.03(.76)	2.86(.78)	3.41(.74)
Regelmatig	3.62(.65)	4.22(.87)	3.14(.86)	3.49(.78)

De samenhang tussen de mate van samenwerking, de achtergrondkenmerken en attitudes

Aan de hand van een multipele regressieanalyse zijn de relaties van de mate van samenwerking en de achtergrondkenmerken met attitudes van onderwijsprofessionals onderzocht. In Tabel 5 zijn de resultaten gerapporteerd ($N = 498$). Voor elk van de effecten is gecontroleerd voor de andere factoren in het model.

Gelet op de achtergrondkenmerken wordt gezien dat geslacht een significante voorspeller is voor de algehele attitude ($\beta = -.20, p < .01$). Hetzelfde geldt voor de gedragscomponent ($b = -.23, p < .01$). Vrouwelijke onderwijsprofessionals zijn eerder geneigd om inclusief te handelen dan hun mannelijke collega's, ook wanneer gecontroleerd wordt voor andere factoren. Het aantal jaren werkervaring blijkt eveneens significant gerelateerd aan de bereidheid tot inclusief handelen ($\beta = -.15, p = 0.03$). Wat betreft de cognitieve component wordt vastgesteld dat onderwijssector een significante voorspeller is ($\beta = -.25, p < .01$). Professionals uit het regulier onderwijs hebben sterkere overtuigingen over de meerwaarde van inclusie dan hun collega's uit het speciaal onderwijs. De functie van onderwijsprofessionals blijkt in het regressiemodel geen significante voorspeller van de cognitieve component ($\beta = .13, p = .06$), al wijst de p -waarde wel op een benadering van significantie. Als laatste blijkt geslacht een significante voorspeller van de affectieve component van attitude ($\beta = -.25, p < .01$). Het negatieve effect betekent dat vrouwelijke professionals positiever in hun gevoelens zijn tegenover het realiseren van inclusief onderwijs.

Naast de achtergrondkenmerken is onderzocht in hoeverre de mate van intersectorale samenwerking met de attitudes samenhangt. De mate van samenwerking blijkt een significante voorspeller van zowel de algehele attitude ($\beta = .16, p < .01$) als de gedragsintentie, de cognitieve en de affectieve component (respectievelijk $\beta = .23, p < .01$; $\beta = .17, p < .01$; $\beta = .11, p < .01$). Professionals die intensief samenwerken met collega's uit de andere sector tonen sterkere bereidheid,

zijn meer overtuigd over de effectiviteit van een inclusieve leeromgeving en zijn positiever in hun gevoelens over inclusief handelen.

Tabel 5

Resultaten van de Regressieanalyses met Attitudes als Afhankelijke Variabelen

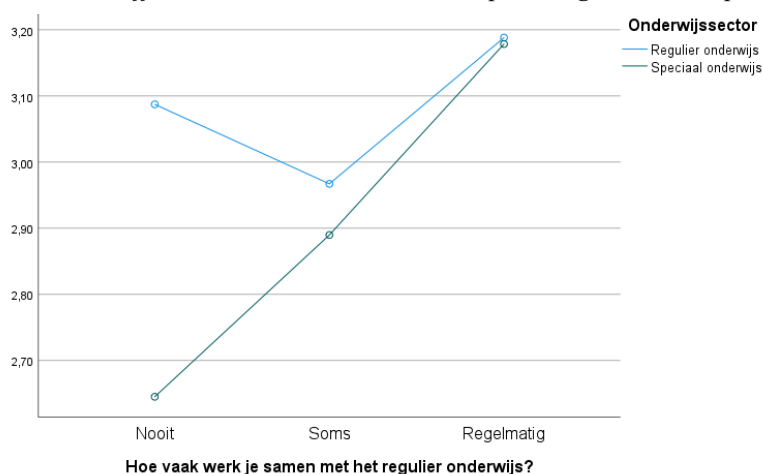
	Attitude		Gedragsintentie		Cognitief		Affectief	
	β	SE	β	SE	β	SE	β	SE
Intercept	3.38**	.18	3.69**	.22	3.15**	.22	3.16**	.23
Samenwerking	.16**	.04	.23**	.05	.17**	.05	.11*	.05
Functie	.05	.06	.10	.07	.13	.07	-.02	.07
Onderwijssector	-.07	.07	.06	.08	-.25**	.08	-.01	.08
Werkervaring	-.06	.06	-.15*	.07	-.11	.07	.05	.07
Geslacht	-.20**	.07	-.23**	.08	-.12	.09	-.25**	.09
R ²	.07		.07		.05		.03	
Aangepaste R ²	.06		.07		.05		.02	
F	7.15**		9.39**		6.54**		2.92*	

Noot. *Significant bij $p < .05$. **significant bij $p < .01$

Ten slotte is middels een interactie-analyse onderzocht of de relatie tussen de achtergrondkenmerken en attitudes wordt beïnvloed door de mate van intersectorale samenwerking. De interactie tussen de mate van samenwerking en onderwijssector is significant bevonden voor de cognitieve component van attitude ($\beta = 0.30$, $p < 0.01$). Dit impliceert dat de onderwijssector in welke professionals werkzaam zijn een significante voorspeller is voor de overtuigingen die onderwijsprofessionals hebben en dat de mate van intersectorale samenwerking deze relatie beïnvloedt. Het effect duidt erop dat professionals uit het speciaal onderwijs meer positieve overtuigingen hebben over effectiviteit van inclusief onderwijs wanneer zij vaker samenwerken met collega's uit het regulier onderwijs. Figuur 3 toont een visualisatie van het interactie-effect.

Figuur 3

Interactie-effect: Geschatte Gemiddelden op de Cognitieve Component van Attitude



Assumptions

Voorafgaand aan de analyses is gecontroleerd op de bijbehorende assumpties. Allereerst zijn de gegevens gecontroleerd op uitbijters en is gekeken of de algehele attitude en de drie componenten normaal verdeeld zijn. Van uitbijters is geen sprake en daarnaast is vastgesteld dat de continue variabelen voldoen aan de assumptie van normaliteit. De assumptie behorende bij de T-testen en ANOVA's is die van gelijke variantie. Voor de uitgevoerde T-testen werd middels de Levene's test geen schending van de assumptie vastgesteld. Wat betreft de regressieanalyse is gekeken naar de assumpties van uitbijters, normaliteit en homoscedasticiteit op de residuen en naar de multicollineariteit. Er is geen sprake van uitbijters op de residuen. Middels visuele inspectie van de histogrammen en normaliteitsplots is vastgesteld dat de residuen normaal verdeeld zijn. De assumptie van homoscedasticiteit is beoordeeld middels spreidingsdiagrammen van de residuen tegen de voorspelde waarden. Op basis van de spreidingsdiagrammen wordt geconcludeerd dat de variantie van de residuen gelijk is. Met betrekking tot de multicollineariteit zijn geen VIF-waarden hoger dan vijf gevonden. Ten slotte wordt de assumptie van onafhankelijke observaties aangenomen. De vragenlijst is op anonieme wijze afgenomen en er wordt vanuit gegaan dat deze individueel is ingevuld.

Conclusie en discussie

Conclusie

Het hoofddoel van het huidige onderzoek was te bepalen welke attitudes onderwijsprofessionals hebben ten opzichte van inclusief onderwijs en in hoeverre deze attitudes gedeeld worden binnen het schoolteam en -netwerk op basis van achtergrondkenmerken. Tevens was het doel om te onderzoeken in hoeverre het ontwikkelen van gedeelde attitudes wordt beïnvloed door intersectorale samenwerking.

Het onderzoek heeft uitgewezen dat onderwijsprofessionals over het algemeen neutrale tot gematigd positieve attitudes hebben tegenover inclusief onderwijs. Gelet op de drie componenten van attitude, scoorden zij het hoogst op hun gedragsintentie, wat duidt op een sterke bereidheid om inclusief te handelen. Het gematigd positieve resultaat op de affectieve component wijst erop dat onderwijsprofessionals positieve gevoelens ervaren wanneer zij inclusief kunnen handelen, maar geen uitgesproken negatieve gevoelens hebben wanneer dit niet lukt. De overtuigingen die ze hebben ten opzichte van inclusief onderwijs waren daarentegen relatief zwak. Om na te gaan in hoeverre de neutrale tot gematigd positieve attitudes gedeeld worden binnen het schoolteam en -netwerk, zijn de attitudes nader onderzocht op basis van achtergrondkenmerken. Wat betreft de algehele attitude zijn significante verschillen gevonden tussen functie en geslacht. Als het gaat om de drie componenten zijn op de gedragsintentie eveneens significante verschillen gevonden tussen functie en tussen geslacht. Gelet op de overtuigingen van onderwijsprofessionals zijn significante verschillen vastgesteld tussen functie en tussen onderwijssector. Verder bleek dat vrouwelijke onderwijsprofessionals significant positievere gevoelens rapporteerden dan mannelijke onderwijsprofessionals. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen het aantal jaren werkervaring. Ten slotte verschilden de groepen van intersectorale samenwerking significant met elkaar op zowel de algehele attitude als de drie componenten van attitude. Wanneer alle variabelen werden opgenomen in een regressiemodel, bleken alleen intersectorale samenwerking en geslacht significant gerelateerd aan de algehele attitude. Ten aanzien van de gedragsintentie werd gezien dat intersectorale samenwerking, het aantal jaren werkervaring en geslacht daar significant mee samenhangen. Hoewel in eerste instantie geen significante verschillen werden gezien voor werkervaring, toonde het regressiemodel een significante relatie. Professionals met minder dan vijf jaar ervaring bleken meer bereidheid te tonen dan hun, in jaren, meer ervaren collega's. De onderwijssector en de intersectorale samenwerking bleken significant gerelateerd aan de overtuigingen ten opzichte van inclusief onderwijs. De overtuigingen van professionals uit het regulier onderwijs waren positiever dan die van hun collega's uit het speciaal onderwijs. Er werd echter geen significante relatie gevonden tussen de overtuigingen en de functie die professionals binnen het onderwijs vervullen. Als laatste bleken zowel intersectorale samenwerking als geslacht significant gerelateerd aan de affectieve component. Zoals uit bovenstaande bevindingen kan worden geconcludeerd, hangt intersectoraal samenwerken significant samen met zowel de algehele attitude als de drie componenten van attitude. Professionals die in grotere mate samenwerken met collega's uit de andere sector, rapporteerden positievere attitudes ten opzichte van inclusief

onderwijs. Ten slotte is enkel een significant interactie-effect gevonden tussen intersectoraal samenwerken en onderwijssector voor de overtuigingen die professionals hebben over de positieve effecten van een inclusieve leeromgeving. Dit betekent dat de mate van samenwerking tussen onderwijssectoren bijdraagt aan gedeelde attitudes, specifiek voor gedeelde overtuigingen tussen professionals uit het speciaal en regulier onderwijs.

Discussie

Inclusief onderwijs vraagt om een samenhangend geheel van een inclusief beleid, een inclusieve praktijk en bovenal een inclusieve cultuur (Booth & Ainscow, 2002). De schoolcultuur vormt de basis voor het creëren van een leeromgeving waarin leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften kunnen ontwikkelen en participeren (Ministerie van OC&W, 2024). Gedeelde attitudes onder het gehele schoolteam en -netwerk worden daarbij gezien als belangrijke voorwaarde voor het tot stand brengen van zo'n cultuur. Met het huidige onderzoek zijn de attitudes van onderwijsprofessionals geprobeerd in kaart te brengen op basis van het driecomponenten attitudemodel (Triandis, 1971). De drie componenten zijn onderzocht op hun samenhang met achtergrondkenmerken van de onderwijsprofessionals evenals de intersectorale samenwerking.

Een eerste bevinding is dat onderwijsprofessionals in dit onderzoek doorgaans gematigd positief zijn in hun attitude tegenover inclusief onderwijs. Wanneer wordt gekeken naar de drie componenten van attitude valt op dat onderwijsprofessionals grote bereidheid tonen om inclusief te handelen, maar minder overtuigd zijn van de positieve effecten van inclusief onderwijs. Over het algemeen lijken de attitudes van het schoolteam en -netwerk grotendeels gedeeld te worden. Tegelijkertijd worden er op basis van de achtergrondkenmerken een aantal significante verschillen in attitudes gevonden. Recente studies naar de attitudes van onderwijsgevend personeel laten zien dat hun attitude tegenover inclusief onderwijs neutraal tot positief is (Lindner et al., 2023; Tenback & De Boer, 2024). Deze bevindingen worden bevestigd in het huidige onderzoek. Tevens weerspiegelen de bevindingen het werk van Kurniawati et al. (2012), die aantoonde dat onderwijsgevend personeel sterke bereidheid toont tot inclusief handelen, maar minder overtuigd is van de meerwaarde ervan. In vergelijking hiermee blijkt onderwijsondersteunend personeel iets positiever in hun overtuiging ten opzichte van inclusief onderwijs. Hoewel dit verschil in de regressieanalyse net niet significant bleek, lijkt het effect inhoudelijk relevant en verdient het verder onderzoek.

Met betrekking tot de onderwijssector waarin de professionals werkzaam zijn, vonden Yu & Park (2020) dat professionals uit het regulier onderwijs mogelijk kritischer zijn ten opzichte van inclusie omdat zij grotere negatieve effecten ervaren in de dagelijkse praktijk. In het regulier onderwijs zijn professionals over het algemeen gewend te werken met leerlingen zonder specifieke ondersteuningsbehoeften. De opname van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften kan daardoor als ingrijpender worden ervaren dan in een omgeving voor speciaal onderwijs. Bovendien zouden professionals uit het speciaal onderwijs meer gewend zijn om te werken met leerlingen die extra

ondersteuningsbehoeften hebben en daardoor een meer constructieve attitude aannemen (Lee et al., 2015; Struyf et al., 2022). In dit onderzoek werd echter het tegenovergestelde gevonden. Professionals uit het speciaal onderwijs zijn minder overtuigd van de positieve effecten van inclusief onderwijs. In onderzoek van Mihajlovic (2020) werd benoemd dat de praktijkervaring van professionals uit het speciaal onderwijs leidt tot een sceptischer beeld van inclusie. Een mogelijke verklaring werd genoemd in het recent uitgebracht inspectierapport ‘Samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ (OC&W, 2025). Er werd enige terughoudendheid gezien bij professionals uit het speciaal onderwijs vanwege zorgen over de toereikendheid van de specialistische hulp vanuit het regulier onderwijs. Om meer verdieping te verkrijgen in deze tegenstrijdige bevinding, kan vervolgonderzoek worden gedaan naar mogelijke factoren die bijdragen aan deze gereserveerde attitude.

Voorgaande studies hebben gemengde resultaten opgeleverd over de impact van geslacht op attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs (Saloviita, 2018; Van Steen & Wilson, 2020). De resultaten van Vaz et al., 2015 wijzen er echter op dat vrouwen positievere attitudes hebben dan mannen. In lijn met bevindingen van Avramidis & Norwich (2002), geeft het huidige onderzoek aan dat dit verschil in attitude wordt toegeschreven aan een grotere tolerantie en bereidheid van vrouwen om inclusief te handelen (Avramidis & Norwich, 2002). Wat betreft de jaren werkervaring wijst dit onderzoek uit dat minder ervaren professionals een positievere gedragsintentie hebben ten opzichte van inclusief onderwijs. Deze bevinding komt deels overeen met onderzoek van De Boer et al. (2011), waarin werd aangetoond dat leerkrachten met vele jaren werkervaring minder ondersteunend zijn ten opzichte van inclusief onderwijs. In onderzoek van de Yaraya et al. (2018) werd eenzelfde resultaat gevonden. Een mogelijke verklaring zou zijn dat werkervaring ertoe leidt dat professionals ‘vastroesten’ in hun vak en in mindere mate open staan voor veranderingen in de onderwijssituatie.

Intersectorale samenwerking is in dit onderzoek naar voren gekomen als een factor die samenhangt met attitudes van onderwijsprofessionals. Professionals die in grotere mate samenwerken met collega’s uit de andere onderwijssector rapporteren positievere gedragsintenties, overtuigingen en gevoelens met betrekking tot inclusief onderwijs. In longitudinaal onderzoek van McHatton en Parker (2013) werd aangetoond dat gezamenlijke praktijkervaring bijdraagt aan het bevorderen van positieve attitudes. Eveneens het inspectierapport ‘Samenwerking regulier en speciaal onderwijs’ (OC&W, 2025) benadrukt dat onderwijsprofessionals betrokken bij intersectorale samenwerking deze als positief ervaren. Zij geven onder andere aan tevreden te zijn over de samenwerking en trots te zijn op de behaalde effecten ervan. Bovendien toont het huidige onderzoek aan dat intersectorale samenwerking niet alleen samenhangt met meer positieve individuele attitudes, maar ook met gedeelde overtuigingen van onderwijsprofessionals. In het bijzonder de gedeelde overtuigingen van professionals uit het regulier en speciaal onderwijs. Deze bevinding suggereert dat de samenwerking bijdraagt aan het verkleinen van sectorgebonden verschillen in overtuigingen over de positieve effecten van inclusie. Een mogelijke verklaring is dat de professionals uit het speciaal onderwijs door de samenwerking directe ervaringen opdoen waarin zichtbaar wordt dat leerlingen met extra

ondersteuningsbehoeften kunnen deelnemen aan het regulier onderwijs (Hedegaard-Soerensen et al., 2018; EASNE, 2022). Door deze ervaringen kunnen onderwijsprofessionals een positievere en realistischere inschatting maken van de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen binnen een inclusieve leeromgeving.

Beperkingen en vervolgonderzoek

Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met een aantal beperkingen. Een eerste beperking van het onderzoek is het gebruik van een zelfrapportage-vragenlijst. In de vragenlijst werd onderwijsprofessionals gevraagd naar hun bereidheid om inclusief te handelen en naar hun gevoelens over het werken in een inclusieve setting. Aan de hand van deze vraagstelling waren de professionals mogelijk geneigd om sociaal wenselijke antwoorden te verstrekken, wat de scores op attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs beïnvloedt. Een tweede beperking is de representativiteit van de steekproef. Het grootste deel van de Nederlandse leerlingen volgt onderwijs binnen het regulier onderwijs (92.7%) (PO raad, 2024). Hoewel minder bekend is over de specifieke aantallen professionals die werkzaam zijn in het regulier of speciaal onderwijs, wordt aan de hand van de leerlingaantallen gesuggereerd dat het merendeel van de professionals werkzaam is in het regulier onderwijs. Een relatief groot aandeel van de professionals in het huidige onderzoek blijkt echter werkzaam te zijn in het speciaal onderwijs. Dit kan de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperken. Bovendien zijn de scholen die deelnamen aan dit onderzoek betrokken bij de implementatie van onderwijsbeleid dat stappen zet in de richting van geïntegreerde onderwijssettings. De mogelijke interactie van onderwijsprofessionals uit het regulier onderwijs met leerlingen die extra ondersteuningsbehoeften hebben, kan ervoor hebben gezorgd dat hun perspectief beïnvloed is en dat zij een positievere attitude ontwikkelden ten opzichte van inclusief onderwijs. Een andere beperking betreft de samenstelling van de onderzoeksgroep. In dit onderzoek zijn attitudes van zowel onderwijsgevend als onderwijsondersteunend personeel gezamenlijk onderzocht. Veel van de studies waarmee de huidige bevindingen zijn vergeleken richtten zich specifiek op de attitudes van leerkrachten. Dit verschil in focus bemoeilijkt de directe vergelijking en kan invloed hebben gehad op de interpretatie van overeenkomsten of verschillen ten opzichte van eerdere onderzoeken. Tevens dient genoemd te worden dat de groep onderwijsondersteunend personeel relatief heterogeen is samengesteld, bestaande uit onder andere schoolmaatschappelijk werkers, intern begeleiders en orthopedagogen. Aangezien de functies enige mate van elkaar verschillen in taken en verantwoordelijkheden, is het mogelijk dat ook zij verschillen in hun attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs. Het onderzoeken van de mogelijke onderlinge verschillen tussen deze groepen zou een waardevolle toevoeging kunnen zijn. Ten slotte moet opgemerkt worden dat het huidige onderzoek enkel de mate van intersectorale samenwerking heeft onderzocht, zonder verdieping aan te brengen op de inhoud of het doel van de samenwerking. Samenwerking is echter een complexe vorm van interactie die bestaat uit verscheidene activiteiten en afhankelijk is van verschillende leden van

een groep. Om deze reden wordt aanbevolen om voor vervolgonderzoek een kwalitatieve of mixed-methods benadering te gebruiken waarmee inzicht kan worden gegeven over de wijze waarop de intersectorale samenwerking plaatsvindt.

Aanbevelingen en slotboodschap

De conclusies van het huidige onderzoek worden mogelijk beïnvloed door de bovenstaande beperkingen. Desondanks biedt dit werk een waardevolle verkenning van de gedeelde attitudes van onderwijsprofessionals ten opzichte van inclusief onderwijs. Op basis van de resultaten worden enkele aanbevelingen gedaan voor vervolgstappen. Positieve, gedeelde attitudes van het schoolteam zijn nodig om een inclusieve cultuur te realiseren. Dit vraagt van onderwijsgevend en -ondersteunend personeel om bereidheid te tonen tot inclusief handelen en om positieve overtuigingen en gevoelens te hebben ten opzichte van het bevorderen van een inclusieve leeromgeving. Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat de algemene grondhouding van onderwijsprofessionals overwegend positief is, laten de resultaten tevens zien dat hun overtuigingen relatief zwakker zijn. Om deze overtuigingen te versterken, is het raadzaam om gericht te investeren in het vergroten van kennis over de diversiteit binnen het onderwijs (Nel, 2011). Professionalisering op basis van kennisoverdracht alleen blijkt echter onvoldoende effectief (Van Veen et al., 2010). Verandering in overtuigingen treedt vooral op wanneer theoretische kennis wordt gekoppeld aan concrete, positieve praktijkervaring. Intersectorale samenwerking kan hierin een sleutelrol vervullen. Frequentie en kwalitatieve samenwerking tussen professionals uit regulier en speciaal onderwijs draagt bij aan kennisdeling over verschillende onderwijsstrategieën (Mihajlovic, 2020). Daarnaast kunnen de professionals middels samenwerking nieuwe ideeën opdoen en hun vaardigheden ontwikkelen (Lei & Medwell, 2021). Tegelijkertijd moet worden benoemd dat het realiseren van intersectorale samenwerking een complex proces is dat vraagt om tijd, vertrouwen en gedeeld eigenaarschap (Mora-Ruano et al., 2018). Om deze reden wordt aanbevolen om intersectorale samenwerking expliciet op te nemen in het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband. Beleidsmatig betekent dit dat er gericht geïnvesteerd moet worden in het opstellen van gezamenlijk van doelen, het verduidelijken van rollen en verantwoordelijkheden van de onderwijsprofessionals en het bieden van gestructureerde communicatie en reflectiemomenten (Mofield, 2020).

Door binnen samenwerkingsverbanden in te zetten op het versterken van de overtuigingen middels professionalisering en intersectorale samenwerking wordt verwacht dat onderwijsprofessionals positievere, gedeelde attitudes ontwikkelen en dat de schoolcultuur steeds inclusiever wordt. Daarbij dient genoemd te worden dat een succesvolle samenwerking in het ene samenwerkingsverband niet automatisch hetzelfde succes garandeert in een ander. Het is van belang om lokale omstandigheden als uitgangspunt te nemen en professionalisering en intersectorale samenwerking hier flexibel op in te richten. De focus dient te liggen bij het realiseren van een zo inclusief mogelijke onderwijspraktijk, binnen de grenzen van wat in een specifieke context haalbaar is.

Op die manier kan worden gewerkt aan het creëren van een leeromgeving waarin alle leerlingen tot hun recht komen.

Bronvermelding

- Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L., & Viljamaa, E. (2023). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal Of Special Needs Education*, 38(4), 528–542. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Booth, T., Ainscow, M., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), & CSIE. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers And Teaching*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal Of Special Needs Education*, 35(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- Burke, K., & C. Sutherland. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education* 125: 163–72.
- 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., Pijl, S. J. and Minneart, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 3, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal Of Psychology Of Education*, 27(4), 573–589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- De Boer, A., & Tenback, C. (2024). Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte onderzoek – tranche 2018. Rijksuniversiteit Groningen.
- Drent, T., de Boer, A., & Bijstra, J. O. (2015). Passend onderwijs: competenties, huidige ondersteuning en ondersteuningsbehoeften van leraren in het reguliere basisonderwijs. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 47-59.
- Eagly, A.H., & S. Chaiken. (1993). The nature of attitudes. In *The psychology of attitudes*, ed. A.H. Eagly and S. Chaiken, 1–21. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Het veranderen van de rol van specialistische voorziening: Samenvattend eindrapport*. (M. Kyriazopoulou en A. Kefallinou, reds.). Odense, Denemarken.
- Florian, L., & Linkater, F. (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for all. *Cambridge Journal of Education* 40 (4), 369–387.
- Glaubman IV, R., & H. Lifshitz. (2001). Ultra-Orthodox Jewish Teachers' Self-Efficacy and Willingness for Inclusion of Pupils with Special Needs. *European Journal of Special Needs Education* 16(3), 207–223.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>
- Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical Study on Primary School Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Jakarta, Indonesia. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 69, 1430–1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.082>
- Lalihatu, E., Leprêtre, C., & Annabel Vaessen. (2024). In hoeverre draagt inclusief onderwijs bij aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs? Kennisrotonde, KR. 1870. https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-1870_1.pdf
- Lalihatu, E., Leprêtre, C., & Annabel Vaessen. (2024b). In hoeverre draagt inclusief onderwijs bij aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het primair onderwijs? Kennisrotonde, KR. 2058. https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-2058_1.pdf
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lei, M., & Medwell, J. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on student teachers: How the shift to online collaborative learning affects student teachers' learning and future teaching in a Chinese context. *Asia Pacific Education Review*, 22, 169-179.
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal Of Inclusive Education*, 26(7), 737–751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal Of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>

- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G. -M. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/08856257.2011.563604>
- McHatton, P. A., & Parker, A. (2013). Purposeful preparation. *Teacher Education And Special Education The Journal Of The Teacher Education Division Of The Council For Exceptional Children*, 36(3), 186–203. <https://doi.org/10.1177/0888406413491611>
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (1994). New perspectives in special education: a six-country study of integration. *Routledge*.
- Mihajlovic, C. (2020). Special educators perceptions of their role in inclusive education: A case study in Finland. *Journal Of Pedagogical Research*, 4(2), 83–97. <https://doi.org/10.33902/jpr.2020060179>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022). Wijziging van Beleidsregel experimenten samenwerking regulier en speciaal onderwijs 2020 van 9 mei 2022, nr. 32508909, in verband met het verlengen van de duur van de aanvraagperiode van het experiment. In *Staatscourant*. Geraadpleegd op 25 februari 2025, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2022-13929.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 3 april). *Steeds inclusiever*. Advies | Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Beleidskader: met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. Rapport | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2025). *Samenwerking regulier en speciaal onderwijs - Inclusiever onderwijs in de praktijk*. Rapport | Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2025/05/26/samenwerking-regulier-en-speciaal-onderwijs.-inclusiever-onderwijs-in-de-praktijk>
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Mofield, E. L. (2020). Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20-33.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers? *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00055>

- Nel, N., Muller, H., Hugo, A., Helldin, R., Backmann, O., Dwyer, H. et al. (2011) A comparative perspective on teacher attitude- constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 31, 74–90.
- Opdal, L. R., Wormnæs, S., & Habayeb, A. (2001). Teachers’ Opinions about Inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal Of Disability Development And Education*, 48(2), 143–162. <https://doi.org/10.1080/10349120120053630>
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal Of Research in Special Educational Needs*, 10(s1), 197–201. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>
- PO raad. (2024). *Het verhaal achter de cijfers - Sectorrapportage 2024*. https://sectorrapportage.poraad.nl/wp-content/uploads/2024/11/2024_sectorrapportage_po_raad.pdf
- Rogerson, P. A. (2019). Statistical methods for geography: a student’s guide (5 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Limited.
- Sandström, M., Klang, N., & Lindqvist, G. (2019). Bureaucracies in Schools—Approaches to Support Measures in Swedish Schools Seen in the Light of Skrtic’s Theories. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 63(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324905>
- Saloviita, T. (2018). “Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland.” *Scandinavian Journal of Educational Research* 64(2), 270–282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.
- Struyf, E., Van Mieghem, A., & Verschueren, K. (2022). Implementing Inclusive Education: What Are the Levers to Support Teachers? In *Springer eBooks* (pp. 53-77). https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_3
- Tenback, C., De Boer, A., & Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*, 51(2), 165-173. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- Theoharis, G., & Causton, J. (2014). Leading Inclusive Reform for Students With Disabilities: A School- and Systemwide Approach. *Theory Into Practice*, 53(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885808>
- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2018). Education professionals’ attitudes towards the inclusion of children with ADHD: the role of knowledge and stigma. *Journal Of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 184–196. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441>
- Triandis, H. C. (1971). Attitude and attitude change. New York: John Wiley & Sons.
- UNESCO. (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education. In *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54675/mhhz2237>

- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. In *World Conference on Special Needs Education: Access and Equality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Van Mieghem, A., Struyf, E., & Verschueren, K. (2020). The relevance of sources of support for teachers' self-efficacy beliefs towards students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 28–42. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/08856257.2020.1829866>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching And Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. *Vormgeving en effecten van professionalisering in het onderwijs*.
- Vogiatzi, X., Charitaki, G., & Kourkoutas, E. (2023). Assessing Psychometric Properties of the Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale in a Greek-Speaking Sample of In-service Teachers. *Technology Knowledge And Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>
- Welbevinden op School. (2023). Integraal werken aan welbevinden in het onderwijs. Trimbo's instituut en Pharos. Geraadpleegd op 8 maart 2025, van <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/2023/11/AF1488-Rapport-een-onderbouwingsdocument-van-het-programma-Welbevinden-op-School.pdf>
- Yaraya, T. A., Masalimova, A. R., Vasbieva, D. G., & Grudtsina, L. Y. (2018). The Development of a Training Model for the Formation of Positive Attitudes in Teachers towards the Inclusion of Learners with Special Educational Needs into the Educational Environment. *South African Journal of Education*, 38(2).
- Yu, S. & Park, H. (2020). Early childhood preservice teachers' attitude development toward the inclusion of children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48, 497-506.