



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

**De invloed van het aantal jaren werkervaring en de attitude ten
aanzien van inclusief onderwijs op de intenties van docenten om
te differentiëren: een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek**

Student: H.H. Oosterhof (s4095677)

Begeleider: dr. W.E. Kupers
2^e beoordelaar: dr. N. Frans

Rijksuniversiteit Groningen
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen
Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen
Juni 2022

Aantal woorden: 7711

Abstract

Since the introduction of 'Passend Onderwijs' in the Netherlands, there is an increasing aim for inclusive education and an increasing expectation on teachers to differentiate. By applying differentiation, every student, with and without special educational needs, can be offered an appropriate place within education. The purpose of this cross-sectional quantitative study was to identify the extent to which the teacher's number of years of work experience and the teacher's attitude towards inclusive education affect the teacher's intentions to differentiate. Furthermore, there has been examined if the teacher's attitude towards inclusive education serves as a possible mediator on the relationship between the teacher's number of years of work experience and the teacher's intentions to differentiate. Data from 180 participants working within secondary education in the Netherlands were collected. The data were collected through an online questionnaire. Descriptive statistics were examined and furthermore two correlation analyses and one mediation analysis were conducted. Results showed, against expectations, no significant relationship between the teacher's number of years of work experience and the teacher's intentions to differentiate. This did not include a mediation effect. However, a significant relationship was found between the teacher's attitude towards inclusive education and the teacher's intentions to differentiate. Possible explanations, strengths, limitations, recommendations for follow-up research and implications for current policy and practice are discussed in the discussion.

Keywords: number of years of work experience, attitude towards inclusive education, intentions to differentiate

Inleiding

Inclusief, gelijkwaardig en kwalitatief onderwijs voor iedereen is één van de zeventien Sustainable Development Goals (SDG) waar de 193 lidstaten van de Verenigde Naties (VN) naar zullen streven in de periode 2015-2030. Daarbij wordt in artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (2016) benoemd dat alle lidstaten verplicht zijn tot het realiseren van een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus. Hierbij wordt in de General Comment No. 4 (2016) als toelichting gegeven dat met inclusief onderwijs een kwaliteitsvol onderwijssysteem voor iedereen wordt bedoeld, waarbij alle leerlingen met en zonder beperking, samen in een reguliere klas kunnen worden geplaatst. Hierbij moet het onderwijssysteem zich aanpassen aan de individuele behoeften van de leerlingen. Leerlingen zullen ondersteuning op maat ontvangen om te voldoen aan hun individuele behoeften. Door middel van systematische hervorming, waarbij veranderingen moeten komen in bijvoorbeeld de onderwijsmethode, de lesinhoud en de leerstrategieën, zal inclusief onderwijs gerealiseerd moeten worden. Voor Nederland heeft dit geleid tot de invoering van Passend Onderwijs (Schoonheim, 2016).

Met de invoering van Passend Onderwijs in Nederland werd de realisatie van inclusief onderwijs beoogd. Hierbij zijn scholen van het primair, voortgezet en speciaal onderwijs verplicht om samen te werken binnen samenwerkingsverbanden. Van samenwerkingsverbanden wordt verwacht dat zij voor iedere leerling, zowel met als zonder extra ondersteuningsbehoeften, een passende plek kunnen bieden (Hofstetter & Bijstra, 2014; Schoonheim, 2016). Met deze invoering wordt van docenten steeds meer verwacht dat zij tegemoet kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Docenten moeten door scholing bewust worden van de verschillende technieken en middelen die ingezet kunnen worden in de klas (Schoonheim, 2016). Docenten krijgen met de invoering van Passend Onderwijs een centrale rol (Hofstetter & Bijstra, 2014).

Voor de invoering van Passend Onderwijs voelden vele docenten zich niet competent genoeg om te voldoen aan alle onderwijsbehoeften van de leerlingen. Deze docenten ervoeren handelingsverlegenheid. Zij wisten namelijk niet hoe zij moesten handelen en waren verlegen in hun handelen (Hofstetter & Bijstra, 2014). Uit de evaluatie van het Passend Onderwijs is gebleken dat de invoering van Passend Onderwijs, tegen de verwachtingen in, weinig invloed heeft uitgeoefend op het handelen van docenten (Ledoux et al., 2020). Er werd niet genoeg ingezet op het verhogen van de deskundigheid van docenten. Daarnaast benoemen docenten dat de invoering van Passend Onderwijs heeft geleid tot een toegenomen aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Docenten ervaren dit als een taakverzwarende en zij geven aan niet te kunnen voldoen aan de gevraagde ondersteuning. Ondanks dit gevoel bij docenten is uit dezelfde evaluatie gebleken dat de verhouding leerlingen in het regulier en speciaal onderwijs hetzelfde is gebleven als voor de invoering van Passend Onderwijs (Ledoux et al., 2020).

Bosker (2005) stelt dat differentiatie een goede oplossing is voor het omgaan met verschillen in het onderwijs. In Nederland wordt steeds meer naar inclusief onderwijs gestreefd en daarbij wordt van docenten verwacht dat zij differentiatie toepassen binnen de klas. Zo kunnen docenten tegemoetkomen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. In dit onderzoek wordt onder differentiatie verstaan:

Differentiatie kan worden gedefinieerd als een onderwijsbenadering, waarbij docenten proactief aanpassingen doen aan de curricula, lesmethoden, leermaterialen, leeractiviteiten en producten van leerlingen om tegemoet te komen aan de uiteenlopende leerbehoeften van individuele leerlingen of van kleine groepen leerlingen, om daarmee de leermogelijkheden van iedere leerling in de klas te maximaliseren. (Tomlinson et al., 2003, p. 121)

Keuning en Geel (2021) stellen dat twee soorten kennis van belang zijn bij differentiatie. Ten eerste moet een docent vakinhoudelijke kennis bezitten, hierbij kan gedacht worden aan het uitleggen van moeilijke lesonderwerpen. Ten tweede moet een docent leerlingenkennis hebben, hierbij kan gedacht worden aan onderwijsbehoeften van leerlingen. Daarnaast wordt volgens Keuning en Geel (2021) een hoge kwaliteit van differentiatie bereikt door het toepassen van vijf principes: 1. Doelgericht zijn; 2. Voortdurend het begrip en de vooruitgang van leerlingen bewaken; 3. De instructie en de opdrachten aanpassen aan de leerlingen hun behoeften; 4. Ambitieuze zijn en het uitdagen van leerlingen op hun eigen niveau; 5. Leerlingen hun zelfregulatie stimuleren.

Na het lezen van de evaluatie van het Passend Onderwijs (Ledoux et al., 2020) kan afgevraagd worden wanneer docenten wel intenties hebben om te differentiëren. Er werd namelijk verwacht dat het inzetten van Passend Onderwijs zou leiden tot meer inclusie en dus ook tot de toepassing van differentiatie. Echter, nu is gebleken dat het handelen van docenten vrijwel niet is veranderd en dat zij niet kunnen voldoen aan de gevraagde ondersteuning. Wat maakt dat sommige docenten differentiatie toepassen en andere docenten hier meer moeite mee hebben?

Attitude is één van de drie elementen binnen het door Azjen (1991) ontwikkelde model 'Theory of Planned Behavior'. Dit model stelt dat bewust gedrag direct voortkomt uit de intentie om het gedrag te tonen. Binnen dit onderzoek zou dat betekenen dat het bewuste gedrag differentiëren voort zou komen uit de intentie om te differentiëren. Deze intentie wordt bepaald door de elementen attitude, subjectieve normen en waargenomen gedragscontrole. Binnen dit onderzoek zal gefocust worden op het element attitude. Hieronder wordt de volgende definitie verstaan: "de attitude tegenover het gedrag verwijst naar de mate waarin een persoon een gunstige of ongunstige beoordeling of waardering van het gedrag in kwestie heeft" (Azjen, 1991, p. 188). Daarbij wordt bij attitude onderscheid gemaakt in een cognitieve component, gebaseerd op gedachten en overtuigingen en een affectieve component, gerelateerd aan emoties en gevoelens (Verplanken et al., 1998). Met betrekking tot inclusief onderwijs en differentiatie kan bij de cognitieve component gedacht worden aan opvattingen die docenten hebben over inclusief onderwijs en differentiatie. Deze opvattingen

hebben vervolgens invloed op de onderwijsomgeving. Bij de affectieve component kan gedacht worden aan de voorkeur die docenten hebben met betrekking tot inclusief onderwijs en differentiatie. Deze voorkeur wordt in de onderwijsomgeving geuit middels emoties en gevoelens (Pennock, 2021).

Uit onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) is naar voren gekomen dat er een verband is tussen de attitude van de docent ten aanzien van geïndividualiseerde leerlingbegeleiding en de intentie om geïndividualiseerde leerlingbegeleiding, een belangrijk onderdeel van differentiatie, toe te passen. Verder blijkt uit onderzoek van Hofstetter en Bijstra (2014) dat weinig docenten zich niet of weinig betrokken voelen bij Passend Onderwijs. Hierbij wordt aangegeven dat het tekort aan informatie over Passend Onderwijs leidt tot een afwachtende houding en soms ook tot zorg en weerstand bij docenten. Daarbij is uit ditzelfde onderzoek gebleken dat veel docenten Passend Onderwijs zien als een synoniem voor meer moeilijke leerlingen in de klas. Smeets en collega's (2019) stellen dat de attitude van docenten ten opzichte van Passend Onderwijs gemiddeld niet ronduit negatief, maar ook niet ronduit positief is. Docenten ervaren een grotere belasting door de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Uit de literatuurreview van de Boer en collega's (2011) is gebleken dat docenten die ervaring hebben met het concept van inclusief onderwijs een positievere attitude hebben ten aanzien van inclusief onderwijs dan docenten die minder ervaring hebben met inclusief onderwijs. Verder is uit deze literatuurreview naar voren gekomen dat de meerderheid van docenten een neutrale of negatieve attitude heeft tegenover het opnemen van leerlingen met ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs.

Een andere uitkomst uit de literatuurreview van de Boer en collega's (2011) is dat de attitude tegenover het opnemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs wordt beïnvloed door het aantal jaren werkervaring. Meer aantal jaren werkervaring gaat gepaard met een meer negatieve houding tegenover het opnemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs. Terwijl uit het onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) blijkt dat meer ervaren docenten wel vaker differentiatie toepassen. Daarbij blijkt uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2015) dat beginnende docenten zich onvoldoende voorbereid voelen om te differentiëren. Ruys en collega's (2013) sluiten hierop aan. Zij stellen dat beginnende docenten in hun opleiding onvoldoende voorbereid worden op de toepassing van differentiatie. Verder is uit onderzoek van Logan (2011) gebleken dat beginnende docenten die in hun opleiding geen differentiatie toegereikt hebben gekregen er niet in slagen een helder beeld te verkrijgen van het toepassen van differentiatie in de klas. Dus ondanks dat docenten met meer aantal jaren werkervaring negatiever staan tegenover het opnemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs, wat beoogd wordt bij Passend Onderwijs, passen zij wel vaker differentiatie toe dan beginnende docenten.

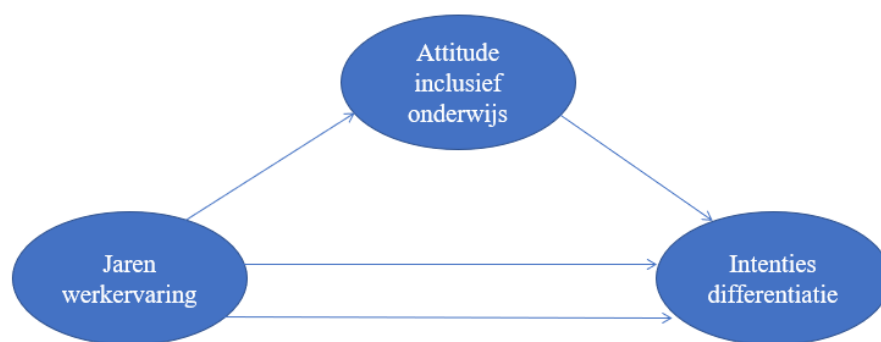
Het is relevant om te onderzoeken in hoeverre het aantal jaren werkervaring en de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs invloed hebben op de intenties van docenten om te differentiëren. Zoals eerder benoemd wordt met de invoering van Passend Onderwijs steeds meer gestreefd naar

inclusief onderwijs. Een kernpunt van Passend Onderwijs is het bieden van een passend aanbod voor elke ondersteuningsbehoefte. Dit betekent dat scholen de mogelijkheid moeten hebben voor onderwijsondersteuning op maat. Bij deze kernpunten wordt van docenten verwacht dat zij kunnen differentiëren, zodat iedere leerling les op maat krijgt. Om te voldoen aan deze kernpunten is het van belang om inzicht te krijgen in wat de intenties van docenten zijn om te differentiëren. Daarbij is de invoering van Passend Onderwijs en daarmee het streven naar inclusief onderwijs relatief nieuw, het is dus belangrijk om goed onderzoek te doen. In dit onderzoek zal specifiek gekeken worden naar het aantal jaren werkervaring en de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Hierbij zal ook gekeken worden naar de onderlinge relatie van deze variabelen. Mogelijk is er sprake van een mediërend effect.

Dit onderzoek heeft als doel om zicht te krijgen op het verband van het aantal jaren werkervaring en de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs bij docenten op de intenties om te gaan differentiëren. Dit onderzoek zou handvatten kunnen geven bij het inzichtelijk maken van wat de invloed is van dit verband. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: "In hoeverre heeft het aantal jaren werkervaring en de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs invloed op de intenties van docenten om te differentiëren?" In Figuur 1 wordt het conceptuele model van dit onderzoek weergegeven.

Figuur 1

Conceptueel model huidig onderzoek



Op basis van de literatuur (de Boer et al., 2011; Knauder & Koschmieder, 2019; Hofstetter & Bijstra, 2014; Smeets et al., 2019; Inspectie van Onderwijs, 2015; Ruys et al., 2013; Logan, 2011) kunnen drie hypothesen worden opgesteld. De eerste hypothese luidt: 'De attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs heeft invloed op de intenties van de docent om te differentiëren'. De tweede hypothese luidt: 'Het aantal jaren werkervaring van de docent heeft invloed op de intenties van de docent om te differentiëren'. De derde hypothese luidt: 'De attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs dient als mediator van de relatie tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren'.

Methode

Design en procedure

De onderzoeksvraag zal worden onderzocht aan de hand van een cross-sectioneel kwantitatief design. Hierbij wordt gebruik gemaakt van reeds verzamelde data. Deze data zijn verzameld middels een vragenlijst via Qualtrics. De participanten hebben deze vragenlijst eenmalig ingevuld. Zij konden de vragenlijst online invullen. De participanten hun anonimiteit werd hierbij gewaarborgd. De persoonsgegevens, zoals de e-mailadressen, werden los van de andere data verzameld. De analyses zijn uitgevoerd op de data zonder persoonsgegevens. Het invullen van de vragenlijst duurde circa 15 minuten. De onderzoekers zijn betrouwbaar omgegaan met de datagegevens. De data worden bewaard op de beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen, waar alleen onderzoekers en studenten die aan het project werken bij kunnen. Alle procedures zijn voorafgaand aan het onderzoek goedgekeurd door de Ethische Commissie. De data zijn vanuit Qualtrics overgezet naar IBM SPSS Statistics 26.

Participanten

Met dit onderzoek wordt beoogd uitspraken te doen over de doelpopulatie docenten die lesgeven binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. In totaal hebben 284 participanten deelgenomen aan dit onderzoek. Hiervan hebben 104 participanten niet alle items van de vragenlijst ingevuld, waarop in dit onderzoek gefocust wordt. Deze participanten zijn uitgesloten van deelname. Er is een steekproefgrootte van $N = 180$. Deze participanten geven allen les binnen het voortgezet onderwijs in Nederland.

De participanten zijn geworven via het eigen netwerk van de onderzoekers en via socialemediakanalen zoals LinkedIn. Alle participanten zijn geïnformeerd over het onderzoek en zij hebben toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek. Er is sprake van informed consent.

In Tabel 1 staan relevante achtergrondkenmerken van de participanten genoteerd. Zo zijn van alle participanten 38 man (21.1%) en 142 vrouw (78.9%). 45 participanten (25.0%) bevinden zich tussen de 21 en 30 jaar, 51 participanten (28.3%) tussen de 31 en 40 jaar, 43 participanten (23.9%) tussen de 41 en 50 jaar, 34 participanten (18.9%) tussen de 51 en 60 jaar en 7 participanten (3.9%) zijn ouder dan 60 jaar.

Tabel 1

Achtergrondkenmerken participanten

	<i>Frequentie</i>	<i>Percentage</i>	<i>Cumulatief percentage</i>
Geslacht			
Man	38	21.1	21.1
Vrouw	142	78.9	100.0

Leeftijd			
21-30	45	25.0	25.0
31-40	51	28.3	53.3
41-50	43	23.9	77.2
51-60	34	18.9	96.1
60+	7	3.9	100.0
Specifieke training gevolgd rondom differentiatie			
Ja	65	36.1	36.1
Nee	115	63.9	100.0
Aandacht aan differentiatie in schoolbeleid			
Ja	140	77.8	77.8
Nee	24	13.3	91.1
Weet ik niet	16	8.9	100.0

Instrumenten

In dit onderzoek wordt gefocust op een aantal variabelen van de gehanteerde vragenlijst, namelijk ‘het aantal jaren werkervaring van de docent’, ‘attitude ten aanzien van inclusief onderwijs’ en ‘intenties ten aanzien van eigen handelen binnen Passend Onderwijs; differentiatie’.

Het aantal jaren werkervaring van de docent

Bij deze variabele waren in de vragenlijst vijf antwoordcategorieën, uiteenlopend van ‘0 t/m 5 jaar’ tot ‘meer dan 20 jaar’.

Attitude ten aanzien van inclusief onderwijs

Deze variabele bestaat in totaal uit twaalf items. Hiervan vallen zes items onder de cognitieve component en zes items onder de affectieve component. De items zijn gewaardeerd op een zespunts Likertschaal, met als uitersten ‘sterk mee eens’ en ‘sterk mee oneens’. Bij de cognitieve component horen items als: ‘Ik vind dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het speciaal onderwijs onderwezen moeten worden’. Bij de affectieve component horen items als: ‘Ik raak gefrustreerd wanneer ik het curriculum moet aanpassen aan de individuele behoeften van alle leerlingen’. Bij deze variabele is gebruik gemaakt van de Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale (MATIES, Mahat, 2008).

Aan de hand van Cronbach’s alpha is gekeken naar de betrouwbaarheid van deze variabele. De cognitieve component heeft een Cronbach’s alpha van .692. Het verwijderen van item 5 ‘Ik vind dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften afgezonderd moeten zijn omdat het te duur is om de fysieke omgeving van de school aan te passen’ leidt tot een Cronbach’s alpha van .704. Deze

verhoging is erg gering, daarom is ervoor gekozen om dit item niet te verwijderen. De affectieve component heeft een Cronbach's alpha van .773. De variabele in het geheel, ofwel de cognitieve en affectieve component samen, heeft een Cronbach's alpha van .817. Volgens de richtlijnen van George en Mallery (2003) is de betrouwbaarheid van de cognitieve component twijfelachtig, van de affectieve component acceptabel en van de variabele in het geheel goed.

Intenties ten aanzien van eigen handelen binnen Passend Onderwijs; differentiatie

Deze variabele is gemeten met behulp van de conatieve/gedragmatige component van de MATIES (Mahat, 2008). Het bestaat uit 6 items die gewaardeerd zijn op een zespunt Likertschaal, met als uitersten 'sterk mee eens' en 'sterk mee oneens'. Hierbij horen items als: 'Ik ben bereid om het curriculum aan te passen aan de individuele behoeften van alle leerlingen, ongeacht hun bekwaamheid'.

Bij deze variabele is ook aan de hand van Cronbach's alpha gekeken naar de betrouwbaarheid. Deze variabele heeft een Cronbach's alpha van .808. Het verwijderen van item 6 'Ik ben bereid om de beoordeling van individuele leerlingen aan te passen' leidt tot een Cronbach's alpha van .809. Deze verhoging is zo minimaal, dat ervoor gekozen is dit item niet te verwijderen. Volgens de richtlijnen van George en Mallery (2003) is de betrouwbaarheid van deze variabele goed.

Analyse

De data zijn verwerkt en geanalyseerd met het programma IBM SPSS Statistics 26. Hierbij is eerst gekeken naar welke data gehercodeerd moest worden. Er is door de onderzoekers een SPSS-werkbestand gecreëerd met daarin de data van de 180 participanten die mee worden genomen. Na het hercoderen zijn statistische analyses uitgevoerd. Ten eerste is beschrijvende statistiek gebruikt om de variabelen waarop gefocust wordt samen te vatten. Hierbij is onder andere gekeken naar verdelingen, gemiddelden en standaarddeviaties. Daarna is er gecontroleerd op een aantal modelassumpties, namelijk onafhankelijke observaties, lineariteit, homoscedasticiteit en normaliteit. Vervolgens zijn twee correlatieanalyses uitgevoerd. De eerste correlatieanalyse is uitgevoerd met de variabelen 'attitude ten aanzien van inclusief onderwijs' en 'intenties ten aanzien van eigen handelen binnen Passend Onderwijs; differentiatie'. De tweede correlatieanalyse is uitgevoerd met de variabelen 'het aantal jaren werkervaring van de docent' en 'intenties ten aanzien van eigen handelen binnen Passend Onderwijs; differentiatie'. Daarbij zijn de variabelen van de tweede correlatieanalyse tegenover elkaar gezet in een scatterplot. Tot slot is een mediatie-analyse uitgevoerd om te controleren voor een mediërend effect tussen de variabelen 'het aantal jaren werkervaring van de docent' en 'attitude ten aanzien van inclusief onderwijs'. De mediatieanalyse is uitgevoerd middels PROCESS. Deze methode is gecreëerd door Hayes (2022). Deze analyse is vervolgens net als bij het werk van Baron en Kenny (1986) beschreven in drie stappen. Voor alle toetsen is een significantieniveau van 5% gehanteerd. Dit houdt in dat bij een p-waarde kleiner dan .05 het verband aangeduid is als significant.

Resultaten

Beschrijvende statistiek

Tabel 2 geeft een overzicht van een aantal beschrijvende statistieken voor de steekproef ($N = 180$) met betrekking tot de variabelen ‘het aantal jaren werkervaring van de docent’, ‘attitude ten aanzien van inclusief onderwijs’ en ‘intenties ten aanzien van eigen handelen binnen Passend Onderwijs; differentiatie’. In het vervolg van de resultaten zullen de termen ‘jaren werkervaring’, ‘attitude inclusief onderwijs’ en ‘intenties differentiatie’ aangehouden worden.

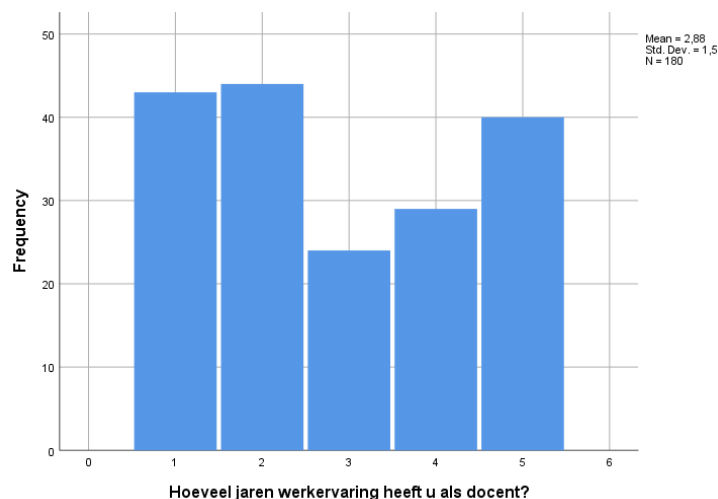
De variabele ‘jaren werkervaring’ bestaat uit vijf categorieën. Vanaf vijf categorieën is het toegestaan om een variabele als intervalvariabele te beschouwen (Post, 2022). Deze variabele wordt daarom in dit onderzoek als intervalvariabele geïnterpreteerd. Uit Tabel 2 is gebleken dat de variabele ‘jaren werkervaring’ een gemiddelde van 2.88 heeft en een standaarddeviatie van 1.50. Het gemiddelde aantal jaren werkervaring van de participanten is tussen de 6 en 10 jaar. In Figuur 2 is de verdeling van het aantal jaren werkervaring weergegeven. Opvallend hierbij is dat er geen sprake is van een normaalverdeling. De categorieën met het minste en de meeste werkervaring zijn oververtegenwoordigd.

De variabele ‘attitude inclusief onderwijs’ bestaat uit een cognitieve en een affectieve component. Beide componenten zijn gemeten op een zespunts Likertschaal. Hierbij zijn drie nieuwe variabelen aangemaakt. Van elke component is het gemiddelde genomen van de zes gescoorde items. Daarnaast is het gemiddelde genomen van de twee componenten samen. Deze variabelen worden als intervalvariabele beschouwd. Bij deze variabelen geldt hoe hoger het gemiddelde, hoe positiever de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs. Uit Tabel 2 komt naar voren dat de cognitieve component een gemiddelde heeft van 3.48 en een standaarddeviatie van .84. De docenten zijn gemiddeld genomen licht negatief in hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Op de affectieve component is hoger gescoord dan op de cognitieve component. De affectieve component heeft een gemiddelde van 4.05 en een standaarddeviatie van .97. De docenten zijn gemiddeld genomen licht positief in hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Het gemiddelde van deze twee componenten samen is 3.76 en heeft een standaarddeviatie van .80. De docenten zijn gemiddeld genomen licht negatief in hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs.

Tot slot is ook de variabele ‘intenties differentiëren’ gemeten op een zespunts Likertschaal. Bij deze variabele is ook een nieuwe variabele aangemaakt, waarbij het gemiddelde genomen is van de zes gescoorde items. Deze variabele wordt daarmee ook als intervalvariabele beschouwd. Bij deze variabele geldt hoe hoger de categorie, hoe meer intenties van de docent om te differentiëren. Uit Tabel 2 komt een gemiddelde van 4.53 en een standaarddeviatie van .80 naar voren. De docenten hebben gemiddeld genomen lichte intenties om te differentiëren.

Tabel 2*Beschrijvende statistiek van de variabelen*

Variabele	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
Jaren werkervaring	2.88	1.50	1	5
Attitude inclusief onderwijs cognitief	3.48	.84	1.67	5.50
Attitude inclusief onderwijs affectief	4.05	.97	1.33	6.00
Attitude inclusief onderwijs totaal	3.76	.80	1.83	5.75
Intenties differentiatie	4.53	.80	2.33	6.00

Figuur 2*Verdeling 'jaren werkervaring'***Modelassumpties**

Voor het uitvoeren van de correlatieanalyse en de mediatieanalyse, zijn een aantal modelassumpties gecontroleerd, namelijk onafhankelijke observaties, lineariteit, homoscedasticiteit en normaliteit. Wanneer één of meerdere assumpties geschonden worden, moeten de resultaten van de analyses met meer voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Onafhankelijke observaties

De data zijn online verzameld. Hierbij wordt vanuit gegaan dat de participanten individueel de vragenlijst hebben ingevuld en dat zij onderling geen invloed op elkaar hebben uitgeoefend. Het is onbekend of de participanten elkaar kennen of gesproken hebben. Gezien er sprake is van een anonieme vragenlijst die eenmalig afgenomen is mag ervan uit worden gegaan dat er sprake is van onafhankelijke observaties. Hierdoor kan gesteld worden dat de assumptie onafhankelijke observaties niet geschonden is.

Lineariteit

Wanneer gekeken wordt naar lineariteit tussen de onafhankelijke variabelen en de

afhankelijke variabele, lijkt bij de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ sprake te zijn van lineariteit (zie Figuur 3). Bij de variabele ‘jaren werkervaring’ is geen verband te zien (zie Figuur 4). Er is geen duidelijke vorm te herleiden. Gezien bij deze variabele geen enkel verband te zien is kan niet gesteld worden dat de assumptie lineariteit geschonden is. Tot slot zijn de gestandaardiseerde residuen afgezet tegen de afhankelijke variabele ‘intenties differentiatie’ (zie Figuur 5). Hierbij lijkt sprake te zijn van lineariteit. De assumptie lineariteit is niet geschonden.

Homoscedasticiteit

In Figuur 5 lijkt sprake te zijn van lichte heteroscedasticiteit. De afstand tussen de residuen is niet overal gelijk. De spreiding van de residuen is niet gelijk voor iedere voorspelde waarde. De assumptie homoscedasticiteit is lichtelijk geschonden.

Normaliteit

Het histogram in Figuur 6 laat zien dat de residuen redelijk normaal verdeeld zijn. In het midden van het histogram is één piek te zien. Er lijkt sprake te zijn van normaliteit. De assumptie normaliteit van de residuen is niet geschonden.

Verband tussen attitude ten aanzien van inclusief onderwijs en intenties om te differentiëren

Om te kijken of er sprake is van een verband tussen de onafhankelijke variabele ‘attitude inclusief onderwijs’ en de afhankelijke variabele ‘intenties differentiatie’ is een correlatieanalyse uitgevoerd (zie Tabel 3). Alle drie de variabelen die behoren bij ‘attitude inclusief onderwijs’ laten een positief significant verband zien ($p < .001$). De cognitieve component heeft een Pearson Correlatie van .49. De sterkte van het gevonden verband is matig. De affectieve component heeft een Pearson Correlatie van .61. De sterkte van het gevonden verband is hoog. Tot slot is bij de totale attitude een Pearson Correlatie gevonden van .63. De sterkte van dit gevonden verband is hoog. Bij alle drie de variabelen behorend bij ‘attitude inclusief onderwijs’ geldt: hoe positiever de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs, hoe hoger de intenties van de docent om te differentiëren. Er kan hiermee gesteld worden dat er een verband gevonden is tussen de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs en de intenties van de docent om te differentiëren.

Verband tussen aantal jaren werkervaring en intenties om te differentiëren

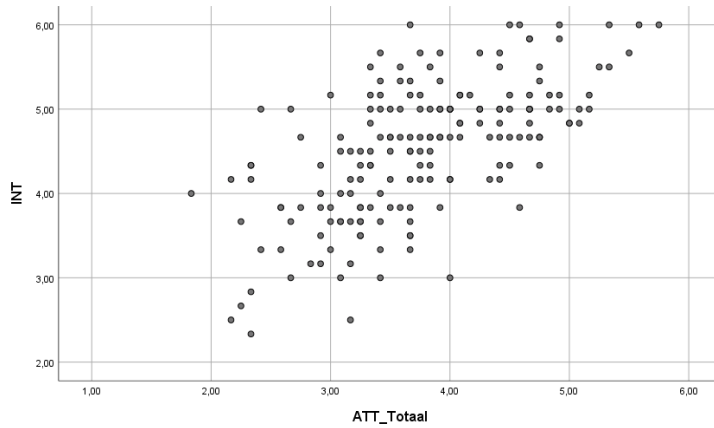
Voor het ontdekken van een mogelijk verband tussen de variabelen ‘jaren werkervaring’ en ‘intenties differentiatie’ zijn deze variabelen uiteengezet in een scatterplot (zie Figuur 4). Hieruit kan worden opgemaakt dat er geen sprake is van een verband tussen de variabelen ‘jaren werkervaring’ en ‘intenties differentiatie’.

Verder is een correlatieanalyse uitgevoerd om te kijken of er sprake is van een verband tussen ‘jaren werkervaring’ en ‘intenties differentiatie’. Uit deze analyse is gebleken dat er sprake is van een negatief niet significant verband ($p = .939$). Hierbij is een Pearson Correlatie gevonden van -.01. Deze waarde bevindt zich dicht bij 0, wat zou betekenen dat er slechts een hele kleine negatieve samenhang is. Echter, doordat er sprake is van een niet significant verband kan wederom gesteld worden dat er

geen verband gevonden is tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren.

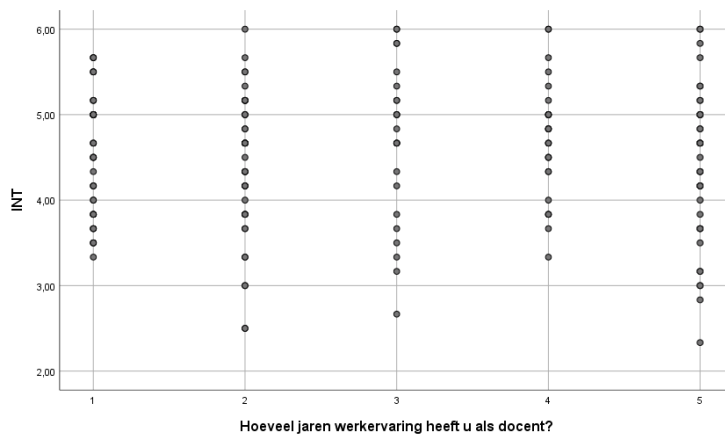
Figuur 3

Scatterplot 'attitude inclusief onderwijs totaal' tegenover 'intenties differentiatie'



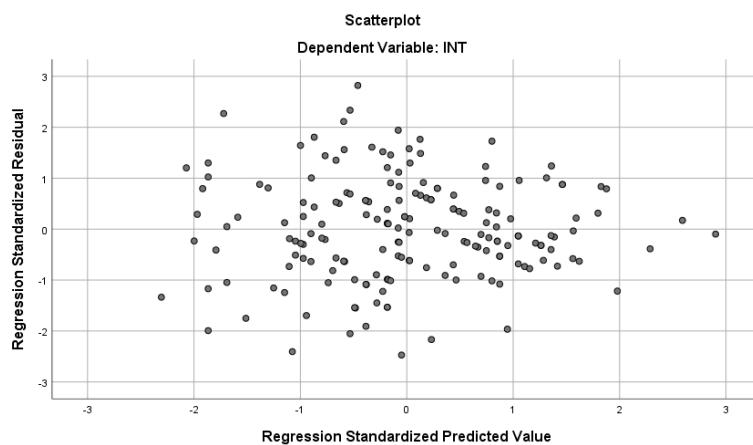
Figuur 4

Scatterplot 'jaren werkervaring' tegenover 'intenties differentiatie'



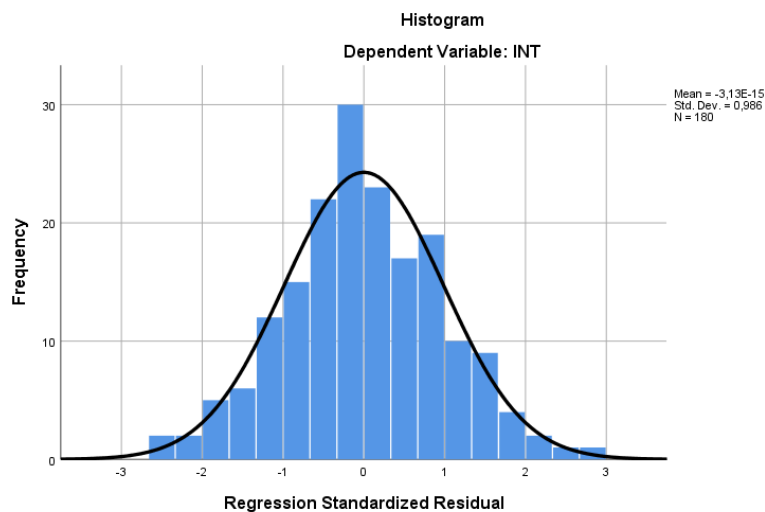
Figuur 5

Gestandaardiseerde residuen afgezet tegen de afhankelijke variabele 'intenties differentiatie'



Figuur 6

Normaalverdeling gestandaardiseerde residuen tegen de afhankelijke variabele 'intenties differentiatie'

**Tabel 3**

Correlatieanalyse 'attitude inclusief onderwijs' tegenover 'intenties differentiatie'

Variabele	Pearson Correlatie	Sig. (2-tailed)
Attitude inclusief onderwijs cognitief	.49*	.000
Attitude inclusief onderwijs affectief	.61*	.000
Attitude inclusief onderwijs totaal	.63*	.000

* Correlatie is significant op .01 level (2-tailed)

Mediatieanalyse bij het verband tussen aantal jaren werkervaring en intenties om te differentiëren

Mogelijk wordt het verband tussen de variabelen 'jaren werkervaring' en 'intenties differentiatie' gemedieerd door de variabele 'attitude inclusief onderwijs totaal'. De variabele 'attitude inclusief onderwijs totaal' dient dan als mediator. Om dit te onderzoeken is een mediatieanalyse uitgevoerd middels PROCESS. Deze methode is gecreëerd door Hayes (2022). Deze analyse wordt net als bij het werk van Baron en Kenny (1986) beschreven in drie stappen. In Figuur 7 worden de verschillende stappen weergegeven in een conceptueel model.

Stap 1

In stap 1 is gekeken of de variabele 'jaren werkervaring' de variabele 'intenties differentiatie' voorspelt. In Figuur 7 behoort deze stap bij pad c. Uit de analyse is gebleken dat dit model niet significant is ($F(1, 178) = .01, p = .939$). Hierbij behoort een R^2 van .000. De R^2 is een schatting van de modelfit in de populatie. Daarbij corrigeert de R^2 voor toeval en ruis. Met deze analyse wordt een zwakke schatting gemaakt van de modelfit in de populatie. In Tabel 4 worden de coëfficiënten

weergegeven. Uit Tabel 4 komt naar voren dat er een t gevonden is van $-.08$ en een 95%-betrouwbaarheidsinterval van $[-.08; .08]$, behorende bij de variabele ‘jaren werkervaring’. De 0 bevindt zich niet in het 95%-betrouwbaarheidsinterval. Hiermee kan wederom gesteld worden dat er geen sprake is van een significant verband. De variabele ‘jaren werkervaring’ voorspelt niet de afhankelijke variabele ‘intenties differentiatie’.

Stap 2

In stap 2 is gekeken of de variabele ‘jaren werkervaring’ de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ voorspelt. In Figuur 7 behoort deze stap bij pad a. Uit de analyse is gebleken dat er bij dit model geen sprake is van een significant verband ($F(1, 178) = 1.97, p = .162$). Hierbij is een R^2 gevonden van $.011$. Met deze analyse wordt een zwakke schatting gemaakt van de modelfit in de populatie. In Tabel 5 worden de coëfficiënten weergegeven. Hieruit komt naar voren dat bij de variabele ‘jaren werkervaring’ een t gevonden is van -1.40 en een 95%-betrouwbaarheidsinterval van $[1.13; .02]$. De 0 bevindt zich niet in het 95%-betrouwbaarheidsinterval. Hiermee kan wederom gesteld worden dat er geen sprake is van een significant verband. De variabele ‘jaren werkervaring’ voorspelt niet de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’.

Stap 3

Tot slot zijn de variabelen ‘jaren werkervaring’ en ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ samengevoegd in een model. Dit totale model is significant gebleken ($F(2, 177) = 60.15, p < .001$). Hierbij is een R^2 gevonden van $.40$. Met deze analyse wordt een sterke schatting gemaakt van de modelfit in de populatie. Daarnaast is gekeken of de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ de afhankelijke variabele ‘intenties differentiatie’ voorspelt. In Figuur 7 behoort deze stap bij pad b. Uit Tabel 6 blijkt dat de variabele ‘attitude inclusief onderwijs’ een significant verband laat zien ($t(177) = 10.97, p < .001$). Hierbij behoort het 95%-betrouwbaarheidsinterval $[.53; .76]$. De variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ voorspelt de variabele ‘intenties differentiatie’. Verder is gekeken in welke mate de variabele ‘jaren werkervaring’ de afhankelijke variabele ‘intenties differentiatie’ voorspelt. In Figuur 7 behoort deze stap bij pad c’. Uit Tabel 6 komt naar voren dat de variabele ‘jaren werkervaring’ niet significant is ($t(177) = 1.05, p = .295$). Hierbij behoort het 95%-betrouwbaarheidsinterval $[-.03; .09]$. Tot slot blijkt dat de regressiecoëfficiënt groter is geworden dan in stap 1. Er is een regressiecoëfficiënt gevonden van $.03$.

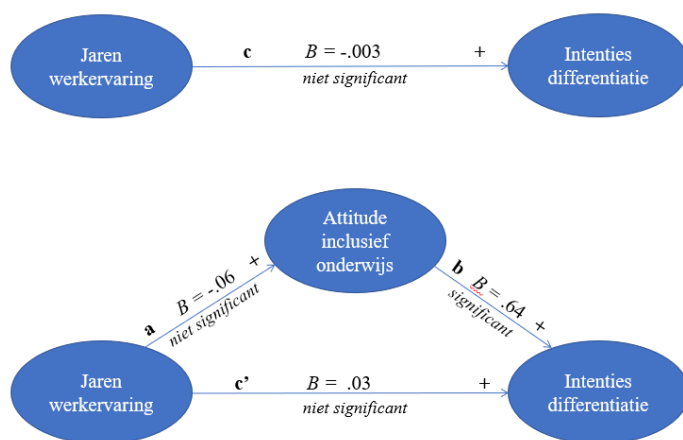
Eindoordel

Uit stap 1 is gebleken dat er geen significant verband is tussen de variabelen ‘jaren werkervaring’ en ‘intenties differentiatie’. Een significant verband in stap 1 is een voorwaarde voor het aantonen van een mediatie. Gezien er geen sprake is van een significant verband kan na stap 1 al gesteld worden dat er geen sprake is van een mediatie. Stap 2 bevestigt dat er geen sprake is van een mediatie. Er is namelijk geen significant verband gevonden in het model waarin de variabele ‘jaren werkervaring’ als voorspeller is opgenomen van de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’. Als er sprake zou zijn van mediatie, was dit verband significant geweest. In stap 3 is het model, waarin de

variabelen ‘jaren werkervaring’ en ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ zijn opgenomen als voorspellers voor de variabele ‘intenties differentiatie’, significant gebleken. Daarnaast is in stap 3 naar voren gekomen dat de variabele ‘attitude inclusief onderwijs totaal’ de variabele ‘intenties differentiatie’ voorspelt. Verder is de variabele ‘jaren werkervaring’ net als in stap 1 niet significant gebleken. De regressiecoëfficiënt is verhoogd van $-.003$ naar $.03$. Bij een mediatie zou dit niet het geval zijn. De regressiecoëfficiënt zou dan kleiner zijn geworden. Na stap 3 kan ook gesteld worden dat er geen sprake is van een mediatie-effect.

Figuur 7

Conceptueel model mediatieanalyse



Tabel 4

Coëfficiënten* behorend bij stap 1 mediatieanalyse

Model	B	Std. Error	t	Sig.	95.0% Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	4.54	.13	35.02	.000	4.28	4.79
Jaren werkervaring	-.003	.04	-.08	.939	-.08	.08

* Afhankelijke Variabele: Intenties differentiatie

Tabel 5

Coëfficiënten* behorend bij stap 2 mediatieanalyse

Model	B	Std. Error	t	Sig.	95.0% Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
(Constant)	3.92	.13	30.55	.000	3.67	4.18
Jaren werkervaring	-.06	.04	-1.40	.162	-.13	.02

* Afhankelijke Variabele: Attitude inclusief onderwijs totaal

Tabel 6*Coëfficiënten* behorend bij stap 3 mediatieanalyse*

<i>Model</i>	<i>B</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>	<i>95.0% Interval</i>	
					<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>
(Constant)	2.02	.25	8.06	.000	1.53	2.51
Jaren werkervaring	.03	.03	1.05	.295	-.03	.09
Attitude inclusief onderwijs totaal	.64	.06	10.97	.000	.53	.76

* Afhankelijke Variabele: Intenties differentiatie

Discussie

In dit onderzoek is onderzocht in hoeverre het aantal jaren werkervaring van de docent en de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs invloed hebben op de intenties van de docent om te differentiëren. Daarnaast is onderzocht of er sprake is van een mediërend effect op het verband tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. Tussen de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs en de intenties van de docent om te differentiëren is een significant verband gevonden. Tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren is geen significant verband gevonden. Bij dit verband is geen mediërend effect van de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs gevonden.

Attitude ten aanzien van inclusief onderwijs in relatie tot intenties om te differentiëren

In de eerste hypothese werd gesteld dat de attitude van de docent ten aanzien van Passend Onderwijs invloed heeft op de intenties van de docent om te differentiëren. In dit onderzoek werd ook een significant verband gevonden. Hoe positiever de attitude van de docent ten aanzien van Passend Onderwijs, hoe meer intenties van de docent om differentiatie toe te passen.

Deze uitkomst sluit goed aan op de bevindingen van Knauder en Koschmieder (2019). Zij stelden dat de attitude van de docent ten aanzien van geïndividualiseerde leerlingbegeleiding invloed heeft op de intentie om geïndividualiseerde leerlingbegeleiding toe te passen. Verder is de rol van attitude duidelijk naar voren gekomen in andere onderzoeken. Hofstetter en Bijstra (2014) concludeerden dat het merendeel van de docenten zich niet of weinig betrokken voelden bij het proces van Passend Onderwijs. Dit leidde ertoe dat zij een afwachtende houding gingen aannemen of dat zij zorgen en weerstand kregen ten aanzien van Passend Onderwijs. Verder stelden de Boer en collega's (2011) dat docenten die al ervaring hebben met inclusief onderwijs een positievere attitude hebben ten aanzien van Passend Onderwijs dan docenten die minder ervaring hebben met inclusief onderwijs. Tot slot komt uit het onderzoek van Robinson en collega's (2014) naar voren dat docenten die denken dat het toepassen van differentiatie een tijdelijke onderwijstrend is die snel vervangen wordt door een andere onderwijstrend, geen differentiatie toepassen. De uitkomst van het huidige onderzoek sluit daarmee goed aan op andere wetenschappelijke onderzoeken. Hiermee kan gesteld worden dat de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs een belangrijke rol inneemt in de praktijk bij de intenties van docenten om te differentiëren.

Aantal jaren werkervaring in relatie tot intenties om te differentiëren

In de tweede hypothese werd gesteld dat het aantal jaren werkervaring van de docent invloed heeft op de intenties van de docent om te differentiëren. In dit onderzoek is dit verband niet significant gebleken. Dit komt niet overeen met de verwachting. Uit onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) kwam namelijk naar voren dat meer ervaren docenten vaker differentiatie toepassen dan minder ervaren docenten. Daarbij kwam uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2015) naar voren dat beginnende docenten zich onvoldoende voorbereid voelen om te

differentiëren. Ruys en collega's (2013) vullen hierop aan dat beginnende docenten onvoldoende voorbereid worden in hun opleiding. Logan (2011) stelde dat dat beginnende docenten die in hun opleiding geen differentiatie toegereikt hebben gekregen er niet in slagen een helder beeld te verkrijgen van het toepassen van differentiatie in de klas. Echter, in dit onderzoek is niet aangetoond dat het aantal jaren werkervaring van de docent invloed heeft op de intenties van de docent om te differentiëren.

Het onderzoek van Knauder en Koschmieder (2019) toonde wel een positief significant verband aan. Echter, dit bleek te gaan om een zwakke positieve correlatie. Er is in dat onderzoek dus geen sterk verband gevonden tussen docenten met veel en weinig werkervaring met betrekking tot de toepassing van differentiatie. Mogelijk is deze uitkomst gevonden op basis van toeval. Dixon en collega's (2014) benoemen in hun onderzoek niet het aantal jaren werkervaring, maar de professionele ontwikkeling van een docent. Zij stellen dat de professionele ontwikkeling van de docent van belang is bij de toepassing van differentiatie. Ook Robinson en collega's (2014) stellen dat professionele ontwikkeling van invloed is op de toepassing van differentiatie. Professionele ontwikkeling is een levenslang leerproces, waarbij docenten hun eigen route volgen. Hierbij kan gedacht worden aan het reflecteren op het eigen lesgeven, het lezen van wetenschappelijke artikelen en het delen van ervaringen met collega's. Iedere docent is zo op zijn eigen manier bezig met professionele ontwikkeling (Tyagi & Misra, 2021). Professionele ontwikkeling staat hierbij niet gelijk aan het aantal jaren werkervaring. Docenten met meer aantal jaren werkervaring zijn namelijk niet per definitie professioneel verder ontwikkeld. Het gevonden niet significante verband kan mogelijk verklaard worden, doordat binnen dit huidige onderzoek gefocust werd op de verkeerde variabele. Mogelijk moet de focus binnen het doen van onderzoek verlegd worden naar de professionele ontwikkeling in plaats van het aantal jaren werkervaring.

Attitude ten aanzien van inclusief onderwijs als mediator van de relatie tussen het aantal jaren werkervaring en de intenties om te differentiëren

In de derde hypothese werd gesteld dat de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs als mediator dient van de relatie tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. De Boer en collega's (2011) stelden namelijk dat de attitude tegenover het opnemen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het regulier onderwijs wordt beïnvloed door het aantal jaren werkervaring. In dit onderzoek is gebleken dat deze hypothese onjuist is. De attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs dient niet als mediator in de relatie tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. De mediatie werd verwacht op basis van de verwachte relatie tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. Echter, dit verband is niet significant gebleken. Hierdoor was het vinden van een mediatie-effect op dit verband niet plausibel. Immers, het aantal jaren werkervaring blijkt geen invloed uit te oefenen op de intenties om te differentiëren. Doordat er geen sprake is van een verband tussen deze variabelen kan

uitgesloten worden dat de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs als mediator dient.

Sterkten, beperkingen en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Een sterk punt van dit onderzoek is de betrouwbaarheid van de schaal waarmee de intenties van de docenten om te differentiëren is gemeten. Deze schaal heeft een Cronbach's alpha van .808. Volgens de richtlijnen van George en Mallery (2003) is dat een goede betrouwbaarheid.

Een ander sterk punt van dit onderzoek is de opdeling van attitude in twee componenten, namelijk de cognitieve en affectieve (Verplanken et al., 1998; Pennock, 2021). Deze opdeling maakt duidelijk waaruit de attitude bestaat. Daarbij kon onderzocht worden of deze componenten dezelfde resultaten verkregen. Bij de beschrijvende statistiek werd bij de cognitieve component duidelijk dat docenten gemiddeld licht negatief zijn in hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Bij de affectieve component werd duidelijk dat docenten gemiddeld licht positief zijn in hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Verder is uit de correlatieanalyse gebleken dat de affectieve component sterker samenhangt met de intenties van de docent om te differentiëren dan de cognitieve component. Voor vervolgonderzoek is het interessant om de invloed van deze twee componenten verder uit te diepen door deze componenten afzonderlijk mee te nemen in de mediatieanalyse. Mogelijk levert dit nieuwe inzichten op. In het huidige onderzoek is namelijk de mediatieanalyse uitgevoerd met de totaal variabele van de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs.

Het onderzoek kent naast sterkten ook meerdere beperkingen. Zo is er niet volledig voldaan aan de modelassumpties. Uit de resultaten is gebleken dat er sprake was van lichte heteroscedasticiteit. De modelassumptie homoscedasticiteit is daarmee lichtelijk geschonden. Modelassumpties hoeven niet perfect aan voldaan te zijn, echter het is belangrijk om te controleren of de modelassumpties niet hevig geschonden zijn (Agresti, 2018). Het niet volledig voldoen aan alle modelassumpties heeft als gevolg dat de conclusies die voortvloeien uit de resultaten met meer voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

Met dit onderzoek wordt beoogd uitspraken te doen over docenten die werkzaam zijn binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. In dit onderzoek is voldaan aan de steekproefgrootte (Fraenkel et al., 2018). Echter, de participanten zijn niet bevraagd waar zij woonachtig zijn. Doordat de participanten geworven zijn via het netwerk van de onderzoekers is de aanname dat de meeste participanten afkomstig zijn uit Noord-Nederland. Dit maakt, ondanks dat er voldaan is aan de steekproefgrootte, de generaliseerbaarheid naar heel Nederland moeilijker. Mogelijk zou dit de resultaten beïnvloeden. Met de invoering van Passend Onderwijs vond er namelijk decentralisatie plaats. Regionale samenwerkingsverbanden van schoolbesturen kregen hiermee de taak en vrijheid om onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in te richten naar eigen inzicht (Ledoux, 2021). Dit kan als gevolg hebben dat er regionale verschillen ontstaan in de schoolorganisatie. Daarmee bestaat de kans dat de resultaten beïnvloed zijn als het merendeel van de participanten afkomstig zijn uit Noord-Nederland. Daarbij kan bij de gekozen steekproefwerving

afgevraagd worden of de participanten volledig representatief zijn voor de doelpopulatie. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen op een andere manier participanten te werven en vast te leggen waar de participanten woonachtig zijn.

Verder kent het gehanteerde onderzoeksinstrument een aantal beperkingen. De variabele ‘het aantal jaren werkervaring van de docent’ kent vijf categorieën. De variabele is in de analyses beschouwd als een intervalvariabele. Voor vervolgonderzoek wordt aangeraden bij deze variabele te vragen naar het specifieke aantal jaren werkervaring, zodat duidelijker wordt hoeveel werkervaring de betreffende participant daadwerkelijk heeft. Dit maakt deze variabele een betere intervalvariabele. Daarnaast is de betrouwbaarheid van de cognitieve component van de variabele ‘attitude ten aanzien van inclusief onderwijs’ twijfelachtig gebleken (George & Mallery, 2003). Mogelijk heeft de twijfelachtige betrouwbaarheid invloed uitgeoefend op de resultaten. Bij vervolgonderzoek is het belangrijk deze betrouwbaarheid te verhogen.

Een andere beperking is dat er gebruik is gemaakt van slechts één meetmoment, waarbij gebruik gemaakt is van zelfrapportage. Mogelijk was dit niet het meest geschikte meetinstrument. Zelfrapportage is namelijk een subjectief meetinstrument. Daarbij kan zelfrapportage als gevolg hebben dat participanten sociaal wenselijke antwoorden geven of dat participanten niet in staat zijn hun eigen intenties goed in kaart te brengen. Dit kan leiden tot een vertekend beeld van de werkelijkheid. Bij aanvang van het invullen van de vragenlijst zijn de participanten op de hoogte gesteld dat de vragenlijsten anoniem verwerkt zullen worden. Mogelijk heeft dit ervoor gezorgd dat het aantal sociaal wenselijke antwoorden is geminimaliseerd.

Verder is in dit onderzoek de intenties van docenten om te differentiëren gemeten. Echter, dit zegt niets over het daadwerkelijke gedrag van de docenten. Wanneer een docent intenties heeft om differentiatie toe te passen, kan niet zomaar aangenomen worden dat de docent daadwerkelijk differentiatie toepast in zijn handelen. Een beperking van dit onderzoek is dan ook dat het daadwerkelijke gedrag niet gemeten is, maar alleen de intenties. In dit onderzoek is niet in kaart gebracht of de participanten daadwerkelijk differentiatie toepassen.

Tenslotte heeft dit onderzoek een kwantitatief cross-sectioneel design. Met dit design is het niet mogelijk om te spreken van causaliteit (Neuman, 2012). Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om het significante verband tussen de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs en de intenties van de docent om te differentiëren verder te onderzoeken. Longitudinaal onderzoek wordt hierbij aanbevolen. Hierbij kan naast zelfrapportages gebruik worden gemaakt van observaties en interviews. Op deze manier wordt op verschillende manieren data verzameld op meerdere momenten en worden meerdere perspectieven betrokken. Daarbij kan dan gefocust worden op het daadwerkelijke handelen en niet zozeer op de intenties om te differentiëren.

Implicaties voor beleid en praktijk

Dit onderzoek heeft aangetoond dat er geen verband is tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. In de praktijk zal geen onderscheid

gemaakt hoeven te worden tussen docenten op basis van het aantal jaren werkervaring met betrekking tot intenties om te differentiëren. Er is in dit onderzoek namelijk niet aangetoond dat meer werkervaring of minder werkervaring gepaard gaat met meer of minder intenties van de docent om te differentiëren.

Het is wel van belang om zowel in ons huidige beleid als in de praktijk bewust te zijn van de invloed die attitudes van docenten ten aanzien van inclusief onderwijs hebben op de intenties om te differentiëren. Dit onderzoek heeft namelijk aangetoond dat attitudes van docenten ten aanzien van inclusief onderwijs invloed uitoefenen op hun eigen intenties om te differentiëren. Sinds de invoering van Passend Onderwijs wordt steeds meer gestreefd naar inclusief onderwijs en wordt van docenten steeds meer verwacht dat zij tegemoet kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van hun leerlingen. Daarbij moeten docenten in staat zijn om verschillende technieken en middelen in te zetten (Schoonheim, 2016). Het is van belang bewust te zijn van de effecten die attitudes hebben op de toepassing van differentiatie. Wanneer gestreefd wordt naar differentiatie, zal eerst gekeken moeten worden naar de attitudes die docenten hebben ten aanzien van inclusief onderwijs. Hofstetter en Bijstra (2014) stellen dat Passend Onderwijs pas succesvol wordt wanneer de schoolorganisatie voorbereid is op wat er verwacht wordt bij Passend Onderwijs. Hierbij zijn zorgen geuit over de betrokkenheid van onder andere docenten. Hofstetter en Bijstra (2014) geven aan dat het gebrek aan informatie leidt tot een afwachtende houding, maar soms ook tot zorgen en weerstand bij docenten.

Voor het creëren van een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs is het dus van belang om docenten te betrekken in het proces van Passend Onderwijs en hen te voorzien van informatie. Voor het samenwerkingsverband ligt daarmee de taak om iedereen die te maken heeft met het onderwijs mee te nemen in het proces van Passend Onderwijs. Dit kan gerealiseerd worden door bijvoorbeeld jaarlijkse informatiebijeenkomsten te organiseren voor iedereen die betrokken is binnen de samenwerkingsverbanden, waaronder docenten. Hierin kan iedereen zijn stem laten horen. Daarbij kunnen docenten bijvoorbeeld trainingen in het toepassen van differentiatie bijwonen. In dit onderzoek is gebleken dat 63.9% van de participanten nog nooit een training heeft bijgewoond in de toepassing van differentiatie. Terwijl uit onderzoek van Lifshitz en collega's (2004) is gebleken dat het volgen van een training in de toepassing van differentiatie leidt tot een positievere attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Dit soort bijeenkomsten en trainingen leiden tot meer betrokkenheid en kunnen de attitudes van docenten ten aanzien van inclusief onderwijs ten goede komen.

Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat er een verband gevonden is tussen de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs en de intenties van de docent om te differentiëren. Verder is er geen verband gevonden tussen het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren. Daarbij is de verwachting, dat de attitude van de docent ten aanzien van inclusief onderwijs als mediator dient in de relatie van het aantal jaren werkervaring van de docent en de intenties van de docent om te differentiëren, onjuist gebleken. Echter, door de meerdere

beperkingen van dit onderzoek kunnen geen harde conclusies getrokken worden. Het is daarom essentieel om vervolgonderzoek te doen.

Referentielijst

- Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences, Global Edition* (5th ed.). Pearson Education.
- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision processed*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bosker, R. J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. Opgehaald van bosker.pdf (rug.nl)
- De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, 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>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2018). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10th ed). McGraw-Hill Education.
- General comment No. 4 Article 24: Right to inclusive education. (2016, 2 september). Geraadpleegd op 29 maart 2022, van https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/CRPD_General_Comment_4_Inclusive_Education_2016_En.pdf
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Third Edition: A Regression-Based Approach (Methodology in the Social Sciences)* (3th ed.) [E-book]. The Guilford Press.
- Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend Onderwijs: zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 13(3), 132-139. <https://doi.org/10.1007/s12454-014-0038-4>
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Beginnende leraren kijken terug – Onderzoek onder afgestudeerden. Deel 1: De pabo*. Utrecht: Author.
- Keuning, T., & van Geel, M. (2021). Differentiated Teaching With Adaptive Learning Systems and Teacher Dashboards: The Teacher Still Matters Most. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 14(2), 201-210. <https://doi.org/10.1109/TLT.2021.3072143>
- Knauder, H., & Koschmieder, C. (2019). Individualized student support in primary school teaching: A review of influencing factors using the Theory of Planned Behavior (TPB). *Teaching and Teacher Education*, 77, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.012>

- Ledoux, G., Waslander, S., & Eimers, T. (2020, mei). *Evaluatie Passend Onderwijs*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 28 februari 2022, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van Passend Onderwijs opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische studiën*, 98, 285-302.
- Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of israeli and palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171–190. <https://doi.org/10.1080/08856250410001678478>
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1-14.
- Mahat, M. (2008). The development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding research*. Pearson Education.
- Pennock, A. J. (2021). Principal multidimensional and overall attitudes toward inclusion in schools: A correlational study [ProQuest Information & Learning]. In *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 82, Issue 10–A).
- Post, W. J. (2022, 7 februari). *Statistische modelbouw SMB college 1* [Powerpoint-slides]. Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd op 10 mei 2022, van https://nestor.rug.nl/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id=_412305_1&content_id=_11671312_1
- Robsinson, L., Maldonado, N., & Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Online Submission*.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Schoonheim JD, L. L. M. J. (2016). Waarom een tweesparenbeleid niet spoort met het recht op onderwijs: het ivrph en het recht op 'inclusief onderwijs.' *Handicap & Recht*, (1), 9–15. <https://doi.org/10.5553/HenR/246893352016000001003>
- Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dickers, L. (2019, juni). *Passend Onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://www.researchgate.net/publication/343658482>
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 119-145.

Tyagi, C., & Misra, P. K. (2021). Continuum Professional Development of Teacher Educators: Challenges and Initiatives. *Shanlax International Journal of Education*, 9(2), 117-126.
<https://doi.org/10.34293/education.v9i2.3634>

Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. (2016, 14 juli). Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14>

Verplanken, B., Hofstee, G., & Janssen, H. J. W. (1998). Accessibility of affective versus cognitive components of attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 28(1), 23–35.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199801/02\)28:1<23::AID-EJSP843>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199801/02)28:1<23::AID-EJSP843>3.0.CO;2-Z)