Zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs bij mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het primair onderwijs: een kwantitatief onderzoek

Student: Sjoukje van der Herberg (S5770181)

Begeleidend docent en eerste beoordelaar: Dr. F. Middel

Tweede beoordelaar: Dr. M.C.J. Kusters

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

29 mei 2026

Aantal woorden: 4991

Samenvatting

De Nederlandse overheid streeft ernaar om in 2035 volledig inclusief onderwijs te realiseren. Hierbij is het belangrijk inzicht te krijgen in factoren die samenhangen met de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs verwijst naar het vertrouwen van leerkrachten in hun vermogen om inclusieve onderwijspraktijken succesvol toe te passen. In dit onderzoek werd onderzocht in hoeverre mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland verschillen in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van een kwantitatief cross-sectioneel surveydesign. De gegevens werden verzameld via een online vragenlijst binnen een breder promotieonderzoek naar inclusief onderwijs. Zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs werd gemeten met de Teacher Efficacy for Inclusive Practice - Short Form (TEIP-SF). De uiteindelijke steekproef bestond uit 115 leerkrachten werkzaam in het primair onderwijs. Om verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten te onderzoeken werden onafhankelijke *t*-toetsen uitgevoerd. Uit de resultaten bleek dat er geen significante verschillen bestonden tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in de totale zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Ook voor de domeinen ‘inclusieve instructie’ en ‘samenwerken met professionals en ouders’ werden geen significante verschillen gevonden. Alleen voor het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’ werd een significant verschil gevonden, waarbij mannelijke leerkrachten meer zelfeffectiviteit rapporteerden dan vrouwelijke leerkrachten. De resultaten suggereren dat verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten vooral zichtbaar zijn binnen specifieke domeinen van zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs, en minder binnen zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs als geheel. Daarbij lijken mannelijke leerkrachten meer vertrouwen te ervaren in het omgaan met uitdagend gedrag dan vrouwelijke leerkrachten.

Abstract

The Dutch government aims to achieve fully inclusive education by 2035. In this context, it is important to gain insight into factors related to teachers' self-efficacy. Self-efficacy for inclusive education refers to teachers' confidence in their ability to successfully implement inclusive educational practices. The present study examined to what extent male and female primary school teachers in the Netherlands differ in their self-efficacy for inclusive education. A quantitative cross-sectional survey design was used. Data were collected through an online questionnaire as part of a broader PhD research project on inclusive education. Self-efficacy for inclusive education was measured using the Teacher Efficacy for Inclusive Practice - Short Form (TEIP-SF). The final sample consisted of 115 primary school teachers. Independent samples *t*-tests were conducted to examine differences between male and female teachers. The results showed no significant differences between male and female teachers in overall self-efficacy for inclusive education. No significant differences were found for the domains 'inclusive instruction' and 'collaboration with professionals and parents'. A significant difference was only found for the domain 'dealing with disruptive behaviour', with male teachers reporting higher self-efficacy than female teachers. The results suggest that differences between male and female teachers are mainly apparent in specific domains of self-efficacy for inclusive education, rather than in self-efficacy for inclusive education as a whole. In particular, male teachers appear to experience greater confidence in dealing with disruptive behaviour than female teachers..

Inleiding

Inclusief onderwijs verwijst naar een onderwijsbenadering waarbij alle leerlingen, ongeacht verschillen in achtergrond, capaciteiten of ondersteuningsbehoeften, samen onderwijs volgen binnen het reguliere onderwijs. Het uitgangspunt van inclusief onderwijs is dat scholen een leeromgeving creëren waarin alle leerlingen kunnen deelnemen en zich kunnen ontwikkelen (Kozleski et al., 2009). In de afgelopen decennia hebben internationale verdragen en beleidsinitiatieven een belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van inclusief onderwijs (Smyth et al., 2014). Internationale verklaringen en verdragen, zoals de Salamanca Statement (UNESCO, 1994) en het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (United Nations, 2006), benadrukken het recht van alle leerlingen op toegang tot inclusief onderwijs. Deze internationale afspraken leggen de nadruk op de verantwoordelijkheid van landen om onderwijs toegankelijk en inclusief vorm te geven voor alle leerlingen, ongeacht hun beperking of ondersteuningsbehoeften.

Sinds 2014 is in Nederland de wet Passend Onderwijs van kracht, die scholen een zorgplicht geeft om voor iedere leerling een passende onderwijsplek te bieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). Deze zorgplicht houdt in dat scholen verantwoordelijk zijn voor het vinden van een geschikte onderwijsplek voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, waarbij verwijzing naar het speciaal onderwijs alleen plaatsvindt wanneer ondersteuning binnen het reguliere onderwijs niet mogelijk is. Het doel van deze hervorming was om meer leerlingen binnen het reguliere onderwijs te ondersteunen en langdurig schoolverzuim en verwijzing naar het speciaal onderwijs te verminderen. Hoewel de instroom in het speciaal onderwijs kort na de invoering van deze wet afnam, zette deze daling niet door en is de instroom de afgelopen jaren opnieuw toegenomen. Daarnaast is ook het aantal leerlingen met langdurig schoolverzuim gestegen (Ledoux, 2021). Dit laat zien dat de beoogde effecten van passend onderwijs vooralsnog niet zijn gerealiseerd.

De Nederlandse overheid heeft in het beleidskader ‘Met elkaar voor alle kinderen en jongeren’ de ambitie uitgesproken om in 2035 volledig inclusief onderwijs te realiseren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Ondanks de beleidsmaatregelen die tot nu toe zijn genomen, is er in Nederland nog geen sprake van volledig inclusief onderwijs, aangezien speciaal onderwijs blijft bestaan (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Dit benadrukt dat verdere stappen nodig zijn om onderwijs daadwerkelijk inclusiever te maken. Om te voldoen aan de beleidsdoelen op het gebied van inclusief onderwijs, is het belangrijk dat onderwijssystemen inzicht hebben in factoren die effectieve inclusieve onderwijspraktijken beïnvloeden (Sharma et al., 2012).

Onderzoek laat zien dat de zelfeffectiviteit van leerkrachten een belangrijke rol speelt bij het realiseren van inclusief onderwijs (Wray et al., 2022). Het concept zelfeffectiviteit werd geïntroduceerd door Bandura (1977) en verwijst naar de overtuiging van een individu dat hij of zij in staat is om de handelingen te organiseren en uit te voeren die nodig zijn om bepaalde doelen te bereiken. Toegepast op het onderwijs wordt dit concept aangeduid als zelfeffectiviteit van leerkrachten, wat verwijst naar de overtuiging van leerkrachten dat zij in staat zijn om onderwijstaken succesvol te organiseren en uit te voeren en daarmee invloed uit te oefenen op het leerproces en de prestaties van leerlingen (Tschannen-Moran et al., 1998). Onderzoek laat zien dat leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit vaker effectieve onderwijsstrategieën toepassen en meer doorzettingsvermogen tonen bij leerlingen die moeite hebben met leren (Gibson & Dembo, 1984). Ook besteden zij meer tijd aan academische activiteiten, terwijl leerkrachten met een lagere zelfeffectiviteit vaker niet-academische activiteiten inzetten en sneller stoppen met ondersteuning wanneer leerlingen moeite hebben met een taak. Daarnaast blijkt dat een hogere zelfeffectiviteit samenhangt met het vaker toepassen van inclusieve onderwijspraktijken. Leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit bieden bijvoorbeeld vaker gedifferentieerde taken aan en verwijzen leerlingen minder snel

door naar het speciaal onderwijs (Wray et al., 2022).

Tegelijkertijd wordt in de literatuur benadrukt dat zelfeffectiviteit een context-specifiek construct is (Bandura, 1977; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Dit betekent dat de mate waarin leerkrachten zich competent voelen afhankelijk is van de specifieke onderwijssituatie. In de context van inclusief onderwijs verwijst zelfeffectiviteit naar de overtuiging van leerkrachten dat zij in staat zijn om inclusieve onderwijspraktijken effectief toe te passen in de klas. Dit vraagt van leerkrachten dat zij instructie kunnen afstemmen op uiteenlopende leerbehoeften, adequaat kunnen omgaan met uitdagend gedrag in de klas en effectief kunnen samenwerken met ouders en andere professionals rondom de ondersteuning van leerlingen (Sharma et al., 2012).

Verschillende factoren kunnen van invloed zijn op de zelfeffectiviteit van leerkrachten voor inclusief onderwijs, één van deze factoren is geslacht. Uit het systematische literatuuronderzoek van Wray et al. (2022) blijkt dat onderzoek naar geslachtsverschillen in de zelfeffectiviteit van leerkrachten voor inclusief onderwijs inconsistente resultaten laat zien. Sommige studies rapporteren hogere niveaus van zelfeffectiviteit bij vrouwelijke leerkrachten (Özokcu, 2017; San Martín et al., 2021), terwijl andere studies juist hogere niveaus vinden bij mannelijke leerkrachten (Ahsan et al., 2012; Tsakiridou et al., 2014). Daarnaast blijken eventuele verschillen vaak afhankelijk van specifieke aspecten van zelfeffectiviteit en de context waarin deze worden onderzocht. Zo vonden Van Mieghem et al. (2020) dat vrouwelijke leerkrachten zich competenter voelden in het afstemmen van hun instructie op uiteenlopende onderwijsbehoeften, maar uitsluitend in relatie tot leerlingen zonder speciale onderwijsbehoeften. Bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften werden geen significante verschillen gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Daarentegen rapporteerden meerdere studies dat mannelijke leerkrachten meer vertrouwen hadden in hun vermogen om om te gaan met uitdagend gedrag in de klas (Forlin & Sin, 2010; Malinen et al.,

2013; Specht et al., 2015). Tegelijkertijd vonden verschillende onderzoeken geen significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs (Ekins et al., 2016; Neville et al., 2020; Romero-Contreras et al., 2013; Schwab et al., 2017; Subban et al., 2021).

Deze uiteenlopende bevindingen suggereren dat de relatie tussen geslacht en zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs complex is en mogelijk afhankelijk is van specifieke contexten of domeinen van zelfeffectiviteit. Hierdoor is nog onduidelijk in hoeverre mannelijke en vrouwelijke leerkrachten daadwerkelijk verschillen in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Verder onderzoek naar deze verschillen kan daarom bijdragen aan een beter begrip van factoren die samenhangen met het succesvol realiseren van inclusief onderwijs. Daarnaast is dit maatschappelijk relevant, aangezien leerkrachten een centrale rol spelen in het toepassen van inclusieve onderwijspraktijken in de klas (Kiel et al., 2020). Het ondersteunen van leerkrachten in het omgaan met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften is daarom van belang voor het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (Navarro et al., 2016). Inzicht in de verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten kan aanknopingspunten bieden voor het beter ondersteunen van leerkrachten in inclusieve onderwijspraktijken en daarmee bijdragen aan de beleidsambitie om in 2035 volledig inclusief onderwijs te realiseren. Tegen deze achtergrond heeft dit onderzoek als doel te onderzoeken in hoeverre er verschillen bestaan tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het primair onderwijs in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Daarbij wordt zowel de totale zelfeffectiviteit als de drie domeinen inclusieve instructie, omgaan met uitdagend gedrag en samenwerking met andere professionals en ouders onderzocht. Omdat zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs mogelijk kan verschillen tussen onderwijscontexten, richt het huidige onderzoek zich specifiek op leerkrachten in het primair onderwijs. De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: “In hoeverre verschillen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het

primair onderwijs in Nederland in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs?"

Op basis van de bestaande literatuur kan geen eenduidige verwachting worden geformuleerd over mogelijke verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in hun totale zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Verschillende studies rapporteren uiteenlopende resultaten, waarbij soms hogere niveaus van zelfeffectiviteit bij vrouwelijke leerkrachten worden gevonden, soms bij mannelijke leerkrachten en in andere gevallen geen significante verschillen worden aangetoond (Wray et al., 2022). Wel laten meerdere onderzoeken zien dat mannelijke leerkrachten significant hoger scoren op de dimensie zelfeffectiviteit met betrekking tot het omgaan met uitdagend gedrag in de klas (Specht et al., 2015; Forlin & Sin, 2010; Malinen et al., 2013). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat mannelijke leerkrachten vaker een strengere discipline hanteren in de klas dan vrouwelijke leerkrachten (Lesha, 2017). Hierdoor kunnen zij zich mogelijk competenter voelen in situaties waarin sprake is van uitdagend gedrag. Daarnaast wijzen sommige studies erop dat vrouwelijke leerkrachten meer stress ervaren door werkdruk en moeilijkheden bij het omgaan met gedragsproblemen van leerlingen (Tsakiridou et al., 2014). In het bijzonder kan het werken met leerlingen met gedragsproblemen gevoelens van zorg en spanning oproepen die gedurende langere tijd aanwezig blijven. Deze ervaren stress kan het gevoel van controle en competentie in dergelijke situaties verminderen, wat mogelijk samenhangt met lagere niveaus van zelfeffectiviteit voor het omgaan met uitdagend gedrag. Op basis van deze bevindingen wordt verwacht dat mannelijke leerkrachten in het primair onderwijs hoger scoren dan vrouwelijke leerkrachten op het domein zelfeffectiviteit voor het omgaan met uitdagend gedrag in de klas.

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek maakte deel uit van een lopend promotieonderzoek naar het vertrouwen

van leerkrachten in het primair onderwijs in zowel hun eigen kunnen als het gezamenlijk functioneren van het team op het gebied van inclusief onderwijs, in het bijzonder met betrekking tot het bevorderen van verbondenheid (sense of belonging) bij leerlingen. De huidige studie had een vergelijkend karakter en richtte zich op verschillen in zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Hiervoor werd gebruikgemaakt van een kwantitatief cross-sectioneel surveydesign, waarbij data via een online vragenlijst werden verzameld. Een surveydesign maakt het mogelijk om relatief snel kwantitatieve gegevens te verzamelen bij grote groepen respondenten en vergelijkingen tussen groepen te onderzoeken (Chapman et al., 2005).

Populatie en steekproef

De doelpopulatie van dit onderzoek bestond uit leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland. Hieronder vielen leerkrachten uit het regulier basisonderwijs, speciaal basisonderwijs (SBO) en speciaal onderwijs (SO). Respondenten werden geworven via een gemakssteekproef binnen het netwerk van de onderzoekers en contacten in het onderwijsveld. Het inclusiecriterium voor deelname was dat deelnemers werkzaam waren als leerkracht binnen één van deze onderwijsvormen in Nederland. De uiteindelijke steekproef bestond uit leerkrachten die aan deze criteria voldeden en bereid waren de vragenlijst in te vullen.

Instrument en variabelen

Zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs vormde de afhankelijke variabele en werd gemeten met de Teacher Efficacy for Inclusive Practice - Short Form (TEIP-SF) (Sahli Lozano et al., 2023). Dit is een verkorte versie van de oorspronkelijke Teacher Efficacy for Inclusive Practice (TEIP)-schaal, een instrument dat de zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs meet (Sharma et al., 2012). De TEIP-SF bestaat uit negen items verdeeld over drie subschalen, namelijk inclusieve instructie, omgaan met uitdagend gedrag en samenwerking met professionals en ouders. Elke subschaal bestaat uit drie items. De items werden

beoordeeld op een 5-punts Likertschaal met de antwoordcategorieën: helemaal niet (1), nauwelijks (2), enigszins (3), vrij goed (4) en goed (5). Een score van 1 betekent dat een leerkracht zich helemaal niet vertrouwd voelt in het uitvoeren van de betreffende taak, terwijl een score van 5 betekent dat een leerkracht zich hierin goed vertrouwd voelt. Een voorbeelditem van de subschaal 'inclusieve instructie' is: "In hoeverre lukt het uzelf in de klas om alternatieve uitlegstrategieën te gebruiken om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te helpen leren?" Voor de analyse werd per participant een totaalscore berekend door het gemiddelde van de negen items te nemen. Daarnaast werden gemiddelde scores per subschaal berekend om inzicht te verkrijgen in de verschillende domeinen van zelfeffectiviteit. Een hogere score duidde op meer vertrouwen van leerkrachten in hun eigen vermogen om inclusieve onderwijspraktijken toe te passen.

Uit eerder onderzoek is gebleken dat de TEIP-SF een valide en betrouwbaar meetinstrument is voor het meten van zelfeffectiviteit van leerkrachten in inclusieve onderwijscontexten (Sahli Lozano et al., 2023). De schaal is gebaseerd op een driefactorenmodel, waarbij de items aansluiten bij de drie subschalen. Daarnaast is de schaal gevalideerd in meerdere internationale steekproeven van leerkrachten. De interne consistentie van de schaal werd in eerder onderzoek vastgesteld met Cronbach's alpha. De alpha-waarden lagen over het algemeen tussen .78 en .89, wat wijst op een acceptabele tot goede interne consistentie van de schaal en subschalen. In één van de onderzochte steekproeven werd voor de subschaal inclusieve instructie echter een lagere alpha-waarde gevonden ($\alpha = .62$) (Sahli Lozano et al., 2023).

Geslacht vormde de onafhankelijke variabele in dit onderzoek en werd gemeten met een zelfrapportagevraag aan het begin van de vragenlijst. De antwoordmogelijkheden waren: man, vrouw, non-binair, anders namelijk: ____, en zeg ik liever niet. Voor de analyses werden uitsluitend de antwoorden van respondenten die 'man' of 'vrouw' invulden meegenomen.

Daarnaast werd informatie verzameld over leeftijd, werkervaring en het type onderwijs waarin de deelnemers werkzaam waren. Leeftijd werd voor de analyses ingedeeld in twee categorieën: 40 jaar of jonger en 41 jaar of ouder. Ervaringsjaren werden onderverdeeld in drie categorieën: 0–5 jaar, 6–20 jaar en 21 jaar of meer. Tot slot werd type onderwijs onderverdeeld in de categorieën regulier onderwijs, speciaal basisonderwijs (SBO) en speciaal onderwijs (SO).

Procedure

De dataverzameling vond plaats in de periode van februari tot en met april 2026 en werd uitgevoerd in het kader van het bredere promotieonderzoek waarvan deze studie deel uitmaakt. Respondenten werden geworven via verschillende kanalen door middel van een wervingstekst met een link naar de online vragenlijst, die werd afgenomen via Qualtrics. Binnen het promotieonderzoek vond de werving plaats via sociale media, waaronder LinkedIn en Facebook. Hierbij werd onder andere gebruik gemaakt van Facebookgroepen voor leerkrachten. Daarnaast werden respondenten benaderd via contacten binnen het onderwijsveld, zoals schooldirecteuren en medewerkers van samenwerkingsverbanden in het primair onderwijs. Deze contacten verspreidden de wervingstekst en link naar de vragenlijst verder onder leerkrachten binnen hun netwerk. Aanvullend maakten de studenten die binnen het promotieonderzoek een deelonderzoek uitvoerden gebruik van hun eigen netwerk voor de werving van respondenten.

Voorafgaand aan deelname ontvingen respondenten op de eerste pagina van de online vragenlijst een informatiebrief. Hierin werd informatie gegeven over het doel van het onderzoek, de vrijwillige aard van deelname, de verwerking van persoonsgegevens en de rechten van deelnemers. Ook werd vermeld dat deelnemers op ieder moment konden stoppen met het invullen van de vragenlijst zonder verdere gevolgen. Daarnaast werd toegelicht dat terugtrekking na afronding van de vragenlijst niet mogelijk was, omdat de gegevens anoniem

werden verzameld en individuele antwoorden daardoor niet konden worden geïdentificeerd. Respondenten konden uitsluitend deelnemen nadat zij geïnformeerde toestemming hadden gegeven voor zowel deelname aan het onderzoek als de verwerking van hun persoonsgegevens.

De online vragenlijst bestond uit meerdere onderdelen. Eerst werden vragen gesteld over demografische kenmerken van de deelnemers, zoals geslacht, leeftijd, vooropleiding en werkervaring. Vervolgens bevatte de vragenlijst onderdelen over het bevorderen van sense of belonging en attitudes ten opzichte van inclusief onderwijs, die buiten beschouwing zijn gelaten in het huidige deelonderzoek. Tot slot werd zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs gemeten aan de hand van de TEIP-SF. De vragenlijst werd afgesloten met een korte debriefing waarin deelnemers werden bedankt voor hun deelname. Daarnaast kregen deelnemers de mogelijkheid om opmerkingen over het onderzoek achter te laten en hun deelname alsnog in te trekken.

De vragenlijst werd zelfstandig online ingevuld, op een moment dat de deelnemers uitkwam. Het invullen nam ongeveer 15 tot 20 minuten in beslag. Het onderzoek hield rekening met privacy en anonimiteit. De onderzoeksgegevens werden veilig opgeslagen volgens de richtlijnen van de Rijksuniversiteit Groningen en worden gedurende tien jaar bewaard op een beveiligde server. Het onderzoek werd uitgevoerd onder leiding van onderzoekers van de Rijksuniversiteit Groningen en goedgekeurd door de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen.

Analyseplan

De statistische analyses werden uitgevoerd met behulp van IBM SPSS Statistics (versie 28.0; IBM Corp., 2021). Voorafgaand aan de analyses werden de gegevens gecontroleerd op missende waarden. Respondenten met missende waarden op de TEIP-SF schaal werden met behulp van listwise deletion uitgesloten van verdere analyses.

Voor de onafhankelijke variabele geslacht en de achtergrondkenmerken ervaringsjaren, leeftijd en onderwijstype werden frequenties en percentages berekend om de steekproef te beschrijven.

Vervolgens werden beschrijvende statistieken berekend voor de TEIP-SF-totaalscore en de drie subschalen, zowel voor de totale steekproef als afzonderlijk voor mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Hierbij werden het gemiddelde (*M*), de standaarddeviatie (*SD*) en het bereik van de scores (minimum en maximum) bepaald.

De interne consistentie van de TEIP-SF schaal en de subschalen werd beoordeeld met behulp van Cronbach's alfa. Voor de interpretatie van de betrouwbaarheid worden de volgende richtlijnen gehanteerd: een alfa lager dan .60 wordt beschouwd als zwak, een alfa tussen .60 en .70 als matig, een alfa tussen .70 en .80 als acceptabel, alfa tussen .80 en .90 als goed en alfa boven .90 als uitstekend (Henson, 2001).

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden onafhankelijke *t*-toetsen uitgevoerd om verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten te onderzoeken voor zowel de totale TEIP-SF-schaal als de afzonderlijke subschalen.

Er werd gecontroleerd of de assumpties van de onafhankelijke *t*-toets niet werden geschonden. Ten eerste werd de assumptie van normaliteit beoordeeld door middel van visuele inspectie van histogrammen van de verdelingen van de scores op de TEIP-SF-totaalschaal en de drie subschalen binnen de groepen mannen en vrouwen. Ten tweede werd de assumptie van gelijke varianties van de scores op de TEIP-SF-totaalschaal en de subschalen tussen mannen en vrouwen gecontroleerd met behulp van Levene's test voor homogeniteit van varianties. Tot slot werd er uitgegaan van de assumptie van onafhankelijke observaties, aangezien respondenten de vragenlijst individueel invulden.

Voor alle statistische toetsen werd een significantieniveau van $\alpha = .05$ gehanteerd. Indien er sprake was van een significant verschil, werd de effectgrootte berekend met Cohen's

d. Effectgroottes werden geïnterpreteerd volgens de richtlijnen van Cohen (1988), waarbij een *d*-waarde van .20 als klein, .50 als middelgroot en .80 als groot effect werd beschouwd.

Resultaten

Steekproefkenmerken

In totaal hebben 383 respondenten de vragenlijst geopend. Van hen gaven 376 respondenten toestemming voor deelname aan het onderzoek en 276 respondenten toestemming voor de verwerking van persoonsgegevens. Voor de TEIP-SF schaal waren de gegevens van 117 respondenten beschikbaar. Respondenten met missende waarden op de TEIP-SF schaal (n = 159) zijn uitgesloten van de analyses. Daarnaast werden twee respondenten uitgesloten omdat zij werkzaam waren in het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) en daarmee niet voldeden aan de inclusiecriteria van het onderzoek. De verdere analyses zijn uitgevoerd op basis van de gegevens van 115 respondenten.

De achtergrondkenmerken van de uiteindelijke onderzoeksgroep (N = 115) laten zien dat 80,0% van de respondenten vrouw was (n = 92) en 20,0% man (n = 23). Daarnaast was 51,3% van de respondenten 40 jaar of jonger (n = 59) en 48,7% ouder dan 40 jaar (n = 56). Wat betreft werkervaring had 23,5% van de respondenten 0–5 jaar ervaring (n = 27), 42,6% 6–20 jaar ervaring (n = 49) en 33,9% meer dan 21 jaar ervaring (n = 39). De meeste respondenten waren werkzaam binnen het regulier onderwijs (83,5%; n = 96). Daarnaast werkte 7,8% binnen het speciaal basisonderwijs (n = 9) en 8,7% binnen het speciaal onderwijs (n = 10).

Beschrijvende statistieken

De beschrijvende statistieken van de TEIP-SF-schaal en de subschalen zijn weergegeven in Tabel 1. De gemiddelde score op zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs was 3.89 (SD = 0.48). Aangezien een score van 3 overeenkomt met ‘enigszins’ en een score van 4 met ‘vrij goed’, suggereren de gemiddelde scores dat respondenten zich over het algemeen

vrij goed vertrouwd voelden in het uitvoeren van inclusieve onderwijstaken. Van de subschalen scoorde ‘samenwerken met professionals en ouders’ het hoogst (*M* = 4.04, *SD* = 0.67), wat suggereert dat respondenten zich binnen deze taken over het algemeen vrij goed en het meest vertrouwd voelden. De subschaal ‘omgaan met uitdagend gedrag’ liet de laagste gemiddelde score zien (*M* = 3.73, *SD* = 0.57), wat erop wijst dat respondenten zich hierin iets minder zeker voelden, al lagen ook deze scores nog relatief hoog. De gemiddelde score van de subschaal ‘inclusieve instructie’ (*M* = 3.90, *SD* = 0.64) suggereert eveneens dat respondenten zich overwegend vrij goed vertrouwd voelden in het toepassen van inclusieve instructievaardigheden. Dit wijst op gemiddeld hoge niveaus van zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs, aangezien alle gemiddelde scores boven het midden van de schaal lagen. Tegelijkertijd laten de minimumscores van zowel de totaalschaal (Min = 2.56) als de subschalen zien dat sommige respondenten zich minder zeker voelden in het uitvoeren van inclusief onderwijs. Dit was vooral zichtbaar binnen de subschaal ‘inclusieve instructie’ (Min = 1.00), de andere subschalen hadden hogere minimumscores (Min = 2.33).

Tabel 1

Gemiddelden, standaarddeviaties en bereik van de TEIP-SF schaal en subschalen

Schaal	*M*	*SD*	Min	Max
TEIP-SF totaal	3.89	0.48	2.56	5.00
Inclusieve instructie	3.90	0.64	1.00	5.00
Uitdagend gedrag	3.73	0.57	2.33	5.00
Samenwerken	4.04	0.67	2.33	5.00

Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de TEIP-SF schaal werd beoordeeld aan de hand van Cronbach’s alpha. De interne consistentie van de totale schaal was goed (α = .81). Ook de

subschaal ‘inclusieve instructie’ liet een goede betrouwbaarheid zien (α = .86). De betrouwbaarheid van de subschaal ‘omgaan met uitdagend gedrag’ was acceptabel (α = .75), terwijl de subschaal ‘samenwerken met professionals en ouders’ een matige betrouwbaarheid liet zien (α = .69).

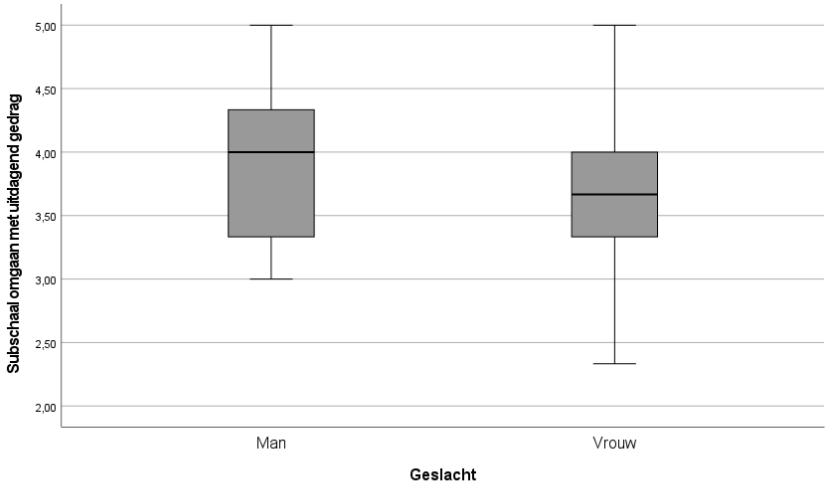
Toetsende statistieken

De beschrijvende statistieken en resultaten van de onafhankelijke *t*-toetsen voor de TEIP-SF schaal en de subschalen per geslacht zijn weergegeven in Tabel 2. Mannen scoorden gemiddeld iets hoger op de totale TEIP-SF schaal (M = 3.92, SD = 0.51) dan vrouwen (M = 3.89, SD = 0.48), maar dit verschil was niet significant, $t(113) = 0.33$, $p = .741$. Voor de subschaal ‘inclusieve instructie’ scoorden vrouwen gemiddeld hoger (M = 3.94, SD = 0.64) dan mannen (M = 3.77, SD = 0.61). Dit verschil was echter niet significant, $t(113) = -1.15$, $p = .254$. Voor de subschaal ‘omgaan met uitdagend gedrag’ scoorden mannen gemiddeld hoger (M = 3.94, SD = 0.58) dan vrouwen (M = 3.68, SD = 0.56). Dit verschil was wel significant, $t(113) = 2.01$, $p = .047$. De effectgrootte (d = 0.47) wijst op een klein tot middelgroot verschil tussen mannen en vrouwen. Dit suggereert dat mannen zich meer competent voelen in het omgaan met uitdagend gedrag binnen inclusief onderwijs. Zoals zichtbaar in Figuur 1 lagen de scores van mannen op deze subschaal over het algemeen hoger dan die van vrouwen, hoewel er overlap bestond tussen beide groepen. Voor de subschaal ‘samenwerken met professionals en ouders’ waren de gemiddelde scores vrijwel gelijk voor mannen (M = 4.06, SD = 0.68) en vrouwen (M = 4.04, SD = 0.67). Ook dit verschil was niet significant, $t(113) = 0.12$, $p = .909$.

Tabel 2
Gemiddelden, standaarddeviaties en resultaten van onafhankelijke t-toetsen voor de TEIP-SF schaal en subschalen per geslacht

	Mannen (n = 23)		Vrouwen (n = 92)			
Schaal	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*p*
TEIP-SF totaal	3.92	0.51	3.89	0.48	0.33	.741
Inclusieve instructie	3.77	0.61	3.94	0.64	-1.15	.254
Uitdagend gedrag	3.94	0.58	3.68	0.56	2.01	.047
Samenwerken	4.06	0.68	4.04	0.67	0.12	.909

Figuur 1
Boxplot van scores subschaal 'omgaan met uitdagend gedrag' per geslacht



Toetsing van assumpties

Er werd gecontroleerd of de assumpties van de onafhankelijke *t*-toets niet werden geschonden. De assumptie van gelijke varianties is niet geschonden, dit is gecontroleerd met Levene's test (zie Bijlage B). Op basis van visuele inspectie van de histogrammen per groep werd aangenomen dat de verdelingen van zelfeffectiviteit en de subschalen voldoende normaal verdeeld waren (zie Bijlage B). Daarnaast werd aangenomen dat de observaties

onafhankelijk van elkaar waren. Op basis van deze controles werd geconcludeerd dat er geen aanwijzingen zijn dat de assumpties van de onafhankelijke *t*-toets werden geschonden.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was het beantwoorden van de onderzoeksvraag: “In hoeverre verschillen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland in hun zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs?” De zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs werd hierbij gemeten met de Teacher Efficacy for Inclusive Practice - Short Form (TEIP-SF). Hierbij is zowel gekeken naar de totale zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs als naar de drie domeinen inclusieve instructie, omgaan met uitdagend gedrag en samenwerken met professionals en ouders. Uit de resultaten bleek dat er geen significant verschil bestond tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in de totale zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Ook voor de domeinen ‘inclusieve instructie’ en ‘samenwerken met professionals en ouders’ werden geen significante verschillen gevonden. Alleen voor het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’ werd een significant verschil gevonden, waarbij mannen gemiddeld hoger scoorden dan vrouwen. Dit suggereert dat mannelijke leerkrachten zich competenter voelen in het omgaan met uitdagend gedrag in de klas dan vrouwelijke leerkrachten. Hoewel mannen significant hoger scoorden dan vrouwen op het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’, was de effectgrootte klein tot middelgroot. Dit suggereert dat het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten aanwezig is, maar beperkt van omvang.

De resultaten van dit onderzoek komen gedeeltelijk overeen met eerder onderzoek naar geslacht en zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Net als in meerdere eerdere studies (Ekins et al., 2016; Neville et al., 2020; Romero-Contreras et al., 2013; Schwab et al., 2017; Subban et al., 2021) werden in het huidige onderzoek geen significante verschillen gevonden tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in de totale zelfeffectiviteit voor inclusief

onderwijs. Dit wijst erop dat geslacht weinig invloed heeft op algemene zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Tegelijkertijd werd binnen het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’ wel een significant verschil gevonden, waarbij mannelijke leerkrachten hoger scoorden dan vrouwelijke leerkrachten. Deze bevinding komt overeen met de vooraf opgestelde verwachting en sluit aan bij eerdere onderzoeken waarin eveneens werd gevonden dat mannelijke leerkrachten hogere scores rapporteerden op het omgaan met uitdagend gedrag in de klas (Forlin & Sin, 2010; Malinen et al., 2013; Specht et al., 2015). Mogelijke verklaringen hiervoor zijn eerder gezocht in verschillen in disciplinehantering en ervaren stress bij gedragsproblemen (Lesha, 2017; Tsakiridou et al., 2014).

Een beperking van dit onderzoek is het gebruik van een gemakssteekproef. Respondenten werden geworven via sociale media en netwerken van de onderzoekers, waardoor niet iedere leerkracht een gelijke kans had om deel te nemen. Hierdoor kunnen bepaalde groepen over- of ondervertegenwoordigd zijn en is de steekproef mogelijk niet volledig representatief voor de populatie van leerkrachten in het primair onderwijs, wat de generaliseerbaarheid van de resultaten beperkt (Bryman, 2016). Daarnaast was sprake van een ongelijke verdeling tussen mannelijke (n = 23) en vrouwelijke leerkrachten (n = 92). Dergelijke ongelijke groepsgroottes kunnen de statistische power van analyses verminderen, waardoor kleine verschillen tussen groepen mogelijk minder snel significant naar voren komen (Field, 2024). Ook was de uiteindelijke analysegroep aanzienlijk kleiner dan het aantal respondenten dat aanvankelijk toestemming gaf voor deelname aan het onderzoek. Doordat de TEIP-SF zich aan het einde van de vragenlijst bevond, hebben veel respondenten dit onderdeel niet bereikt. Hierdoor was de uiteindelijke steekproef kleiner, wat de statistische power van het onderzoek kan hebben verminderd en de representativiteit van de resultaten mogelijk heeft beperkt.

Een andere beperking van dit onderzoek is dat uitsluitend zelfeffectiviteit voor

inclusief onderwijs werd gemeten en niet het feitelijke inclusieve gedrag van leerkrachten in de klas. Hoewel zelfeffectiviteit verwijst naar de overtuiging van individuen over hun eigen vermogen om bepaald gedrag succesvol uit te voeren (Bandura, 1977), hoeft deze overtuiging niet volledig overeen te komen met het daadwerkelijke handelen van leerkrachten. Omoro en Possi (2023) vonden bijvoorbeeld dat hoge zelfgerapporteerde zelfeffectiviteit niet noodzakelijk samenhing met daadwerkelijk geobserveerde inclusieve onderwijspraktijken. Hierdoor kunnen op basis van de huidige resultaten uitsluitend uitspraken worden gedaan over verschillen in zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs, en niet over verschillen in daadwerkelijk inclusief handelen in de klas. Een andere beperking betreft de wijze waarop zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs is gemeten. Zelfeffectiviteit is geen volledig stabiele eigenschap, maar kan worden beïnvloed door de specifieke leerlingen en situaties waarmee leerkrachten worden geconfronteerd (Zee et al., 2016). Hierdoor is het mogelijk dat de met de TEIP-SF gemeten zelfeffectiviteit mede wordt beïnvloed door eerdere ervaringen en de context waarin leerkrachten werkzaam zijn. De gevonden resultaten dienen daarom met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

Een sterk punt van het onderzoek was dat de betrouwbaarheid van de TEIP-SF over het algemeen voldoende tot goed was. De totale schaal en de subschaal ‘inclusieve instructie’ lieten een goede interne consistentie zien, de subschaal ‘omgaan met uitdagend gedrag’ een acceptabele interne consistentie en de subschaal ‘samenwerken met professionals en ouders’ een matige interne consistentie. Resultaten binnen dit laatste domein dienen daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Een ander sterk punt is dat er gebruikgemaakt werd van de TEIP-SF, een internationaal gevalideerd meetinstrument voor het meten van zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs (Sahli Lozano et al., 2023), wat de constructvaliditeit van het onderzoek versterkt. Ook werden zowel de totale schaal als de afzonderlijke subschalen onderzocht, waardoor een genuanceerder beeld kon worden verkregen van

verschillende domeinen van zelfeffectiviteit.

Voor de onderwijspraktijk suggereren de resultaten dat zowel mannelijke als vrouwelijke leerkrachten zich over het algemeen bekwaam voelen in het uitvoeren van inclusief onderwijs. Tegelijkertijd wijst het gevonden verschil binnen het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’ erop dat vrouwelijke leerkrachten mogelijk iets minder vertrouwen ervaren in het omgaan met uitdagend gedrag dan mannelijke leerkrachten. Hoewel ook vrouwelijke leerkrachten gemiddeld relatief hoog scoorden binnen dit domein, kan extra aandacht voor gedragsregulatie en klassenmanagement mogelijk bijdragen aan het versterken van de zelfeffectiviteit. Scholen en lerarenopleidingen zouden hier aandacht aan kunnen besteden door trainingen, begeleiding of professionaliseringstrajecten aan te bieden gericht op het omgaan met uitdagend gedrag. Eerder onderzoek laat zien dat trainingen op het gebied van klassen- en gedragsmanagement kunnen bijdragen aan het versterken van de ervaren zelfeffectiviteit van leerkrachten in het omgaan met uitdagend gedrag (Gaudreau et al., 2013).

Voor de wetenschap dragen de resultaten bij aan de bestaande literatuur over geslachtsverschillen in zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs. Waar eerdere studies wisselende resultaten rapporteerden, suggereren de huidige bevindingen dat eventuele verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten mogelijk vooral zichtbaar zijn binnen specifieke domeinen van zelfeffectiviteit, zoals omgaan met uitdagend gedrag, en minder binnen zelfeffectiviteit voor inclusief onderwijs als geheel.

Toekomstig onderzoek zou gebruik kunnen maken van grotere en meer representatieve steekproeven, met een evenwichtigere verdeling tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Daarnaast kan vervolgonderzoek zelfrapportage combineren met observaties in de klas om een vollediger beeld te verkrijgen van zelfeffectiviteit en feitelijk gedrag binnen inclusief onderwijs. Tot slot kan vervolgonderzoek zich specifiek richten op het domein ‘omgaan met uitdagend gedrag’, aangezien binnen dit domein wel significante verschillen

tussen mannen en vrouwen werden gevonden. Eerder onderzoek suggereert dat ervaren stress bij gedragsproblemen en verschillen in disciplinehantering hierbij mogelijk een rol spelen (Lesha, 2017; Tsakiridou et al., 2014). Toekomstig onderzoek zou deze factoren expliciet kunnen meenemen door naast zelfeffectiviteit ook ervaren stress bij gedragsproblemen en strategieën voor gedragsmanagement te meten. Op die manier kan worden onderzocht in hoeverre deze factoren het gevonden verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten kunnen verklaren. Meer inzicht hierin kan bijdragen aan gerichtere ondersteuning van leerkrachten binnen inclusieve onderwijssettings.

Literatuurlijst

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, *8*(2), 1-20. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975715.pdf

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191

Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische Studiën*, *100*(1), 125–136. https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth edition). Oxford University Press.

Chapman, S., McNeill, P., & Mcneill, P. (2005). *Research methods*. Routledge.

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

Ekins, A., Savolainen, H., & Engelbrecht, P. (2016). An analysis of English teachers' self-efficacy in relation to SEN and disability and its implications in a changing SEN policy context. *European Journal of Special Needs Education*, *31*(2), 236-249. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141510

Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Sixth edition). SAGE.

Forlin, C., & Sin, K. F. (2010). Developing support for inclusion: A professional learning approach for teachers in Hong Kong. *International Journal of Whole Schooling*, *6*(1), 7-26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872438.pdf

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom

behaviour management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, *48*(2), 359-382. https://doi.org/10.7202/1020976ar

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569–582. https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and evaluation in counseling and development*, *34*(3), 177-189. https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069034

IBM. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0.* IBM.

Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education, 35*(3), 333–349. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685

Kozleski, E. B., Artiles, A. J., Fletcher, T., & Engelbrecht, P. (2009). Understanding the dialectics of the local and the global in Education for All: A comparative case study. *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice, 8*(1), 19-34. https://iccpsonlinejournal.org/index.php/childhoods/article/view/7

Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen?. *Pedagogische Studiën*, *98*(4). https://pedagogischestudien.nl/article/view/13712

Lesha, J. (2017). Gender differences in primary school teachers' self-efficacy beliefs. *European Journal of Education* Studies, 3(10). https://doi.org/10.5281/zenodo.1044232

Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013).

Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, *33*, 34-44. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, 19 april). *Beleidskader: met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. Rijksoverheid. https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Zorgplicht en samenwerken scholen in passend onderwijs*. Rijksoverheid. https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen

Navarro, S. B., Zervas, P., & Gesa, R. F. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology & Society*, *19*(1), 17–27. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.1.17

Neville, R. D., Makopoulou, K., & Hopkins, W. G. (2020). Effect of an inclusive physical education (IPE) training workshop on trainee teachers' self-efficacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *91*(1), 102-114. https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1650877

Omoro, M. O., & Possi, M. A. K. (2023). The Relationship between Self-Reported Efficacy and Actual Use of Inclusive Practices among In-Service Teachers in Inclusive Primary Schools. *Educational Research: Theory and Practice*, *34*(1), 110–128. https://eric.ed.gov/?id=EJ1382214

Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between Teachers' Self-Efficacy beliefs and

efficacy for Inclusion. *European Journal of Special Education Research*. https://doi.org/10.5281/zenodo.1133784

Romero-Contreras, S., Garcia-Cedillo, I., Forlin, C., & Lomelí-Hernández, K. A. (2013). Preparing teachers for inclusion in Mexico: How effective is this process?. *Journal of Education for Teaching*, *39*(5), 509-522. https://doi.org/10.1080/02607476.2013.836340

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2023). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, *23*(4), 375-388. **https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607**

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, *13*(4), 2300. https://doi.org/10.3390/su13042300

Schwab, S., Hellmich, F., & Görel, G. (2017). Self-efficacy of prospective Austrian and German primary school teachers regarding the implementation of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *17*(3), 205-217. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12379

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12-21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Díaz, S. R., & Ferreira, M. A. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(4), 433–445. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S. (2015). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501

Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(3), 348-361. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, *2*(4), 208-218. https://pubs.sciepub.com/education/2/4/6/index.html

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review Of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

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/10.1080/08856257.2020.1829866

Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, *117*, 103800. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800

Zee, M., Koomen, H. M., Jellesma, F. C., Geerlings, J., & de Jong, P. F. (2016). Inter-and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of school psychology*, *55*, 39-56. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003

Bijlage A: Verklaring van AI-gebruik

Verklaring AI-gebruik:

- **Optie 3: AI gebruikt in aangepaste inhoud in opdracht** *"Ik verklaar dat ik* ChatGPT via www.chatgpt.com *heb gebruikt om materiaal te genereren dat in aangepaste vorm is opgenomen in mijn werk."*

Inleiding

- Gebruikte AI-systeem/-systemen: ChatGPT via www.chatgpt.com.
- Gebruikte definitieve prompts: "Geef suggesties voor de structuur en opbouw van deze tekst" "Controleer deze tekst op taalfouten"
- Toepassing: Gebruikt ter ondersteuning bij de structuur en opbouw van de inleiding en voor controle op taalgebruik en formulering.
- Aanpassingen: Alle AI-gegenereerde tekst is kritisch beoordeeld, herschreven en geïntegreerd met eigen literatuuronderzoek en wetenschappelijke bronnen.

Methoden

- Gebruikte AI-systeem/-systemen: ChatGPT via www.chatgpt.com.
- Gebruikte definitieve prompts: "Is deze formulering methodologisch correct?" "Controleer deze tekst op taalfouten"
- Toepassing: Gebruikt ter ondersteuning bij het formuleren en structureren van de methode.
- Aanpassingen: Alle tekst is aangepast aan het eigen onderzoek en herschreven.

Resultaten

- Gebruikte AI-systeem/-systemen: Geen
- Gebruikte definitieve prompts:
- Toepassing:
- Aanpassingen:

Conclusie en discussie

- Gebruikte AI-systeem/-systemen: ChatGPT via www.chatgpt.com.
- Gebruikte definitieve prompts: "Geef voorbeelden van implicaties voor praktijk" "Controleer deze tekst op taal- en formulatiefouten"
- Toepassing: Gebruikt ter ondersteuning bij het structureren en formuleren van de discussie.
- Aanpassingen: Alle AI-gegenereerde tekst is kritisch beoordeeld, aangepast aan de onderzoeksbevindingen en geïntegreerd met eigen interpretaties en wetenschappelijke literatuur.

Bijlage B: tabel en figuren behorend bij assumpties

In deze bijlage zijn de tabellen en figuren opgenomen die gebruikt zijn voor het toetsen van de assumpties van de onafhankelijke *t*-toets. Tabel B1 geeft de resultaten van Levene's test weer voor de TEIP-SF-totaalschaal en de afzonderlijke subschalen. Zoals zichtbaar in de tabel verschilden de standaarddeviaties van mannen en vrouwen slechts beperkt van elkaar. Daarnaast was Levene's test voor alle schalen niet significant ($p > .05$), wat erop wijst dat de assumptie van gelijke varianties niet werd geschonden.

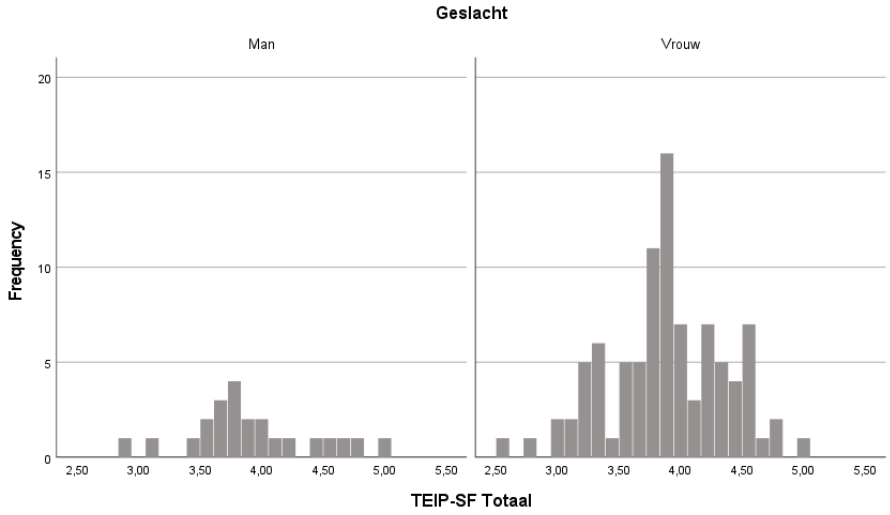
Tabel B1
Resultaten van Levene's test voor homogeniteit van varianties voor de TEIP-SF-totaalschaal en subschalen

Schaal	*SD* mannen	*SD* vrouwen	F	*p*
TEIP-SF totaal	0.51	0.48	0.12	.731
Inclusieve instructie	0.61	0.64	0.28	.597
Uitdagend gedrag	0.58	0.56	0.30	.583
Samenwerken	0.68	0.67	0.04	.835

Figuren B1 tot en met B4 tonen de histogrammen van de TEIP-SF-totaalschaal en de afzonderlijke subschalen voor mannen en vrouwen. Op basis van visuele inspectie van deze histogrammen werden geen sterke afwijkingen van normaliteit waargenomen.

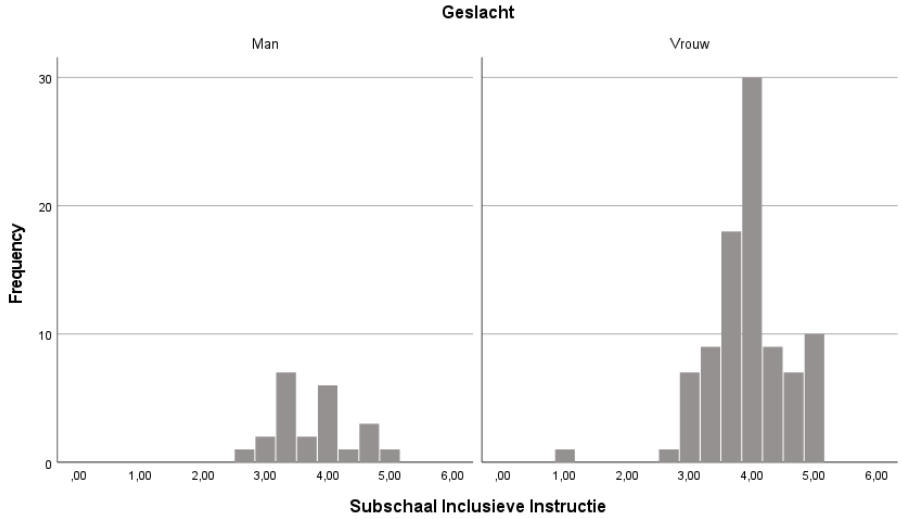
Figuur B1

Histogram van de TEIP-SF totaalscore per geslacht



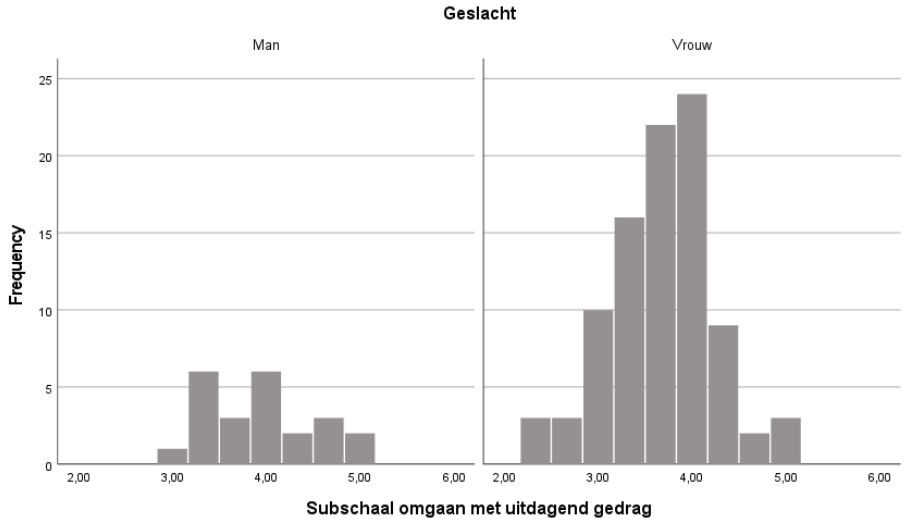
Figuur B2

Histogram van subschaal 'inclusieve instructie' per geslacht



Figuur B3

Histogram van subschaal 'omgaan met uitdagend gedrag' per geslacht



Figuur B4

Histogram van subschaal 'samenwerken met professionals en ouders' per geslacht

