ONDERWIJS AAN LEERLINGEN MET AUTISME: BEPALENDE FACTOREN VOOR DE ATTITUDE VAN LEERKRACHTEN

accare

university of groningen

Onderwijs aan Leerlingen met Autisme: Bepalende factoren voor de attitude van leerkrachten

G. D. (Dorien) Lantinga (S4915909)

Orthopedagogiek, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Eerste examinator & thesisbegeleider: Dr. J. (Jana) Knot-Dickscheit (september 2021 – april 2022), & Dr. W.J. Post (april 2022 – juni 2022)

Tweede examinator: dr. C.E. Oenema-Mostert

A.K. (Anne) Smit MSc, prof. dr. P.J. (Pieter) Hoekstra & dr. A.A. (Annelies) de Bildt, Accare Groningen

Groningen, 23 mei 2022

Woorden: 6415

Abstract

Not all children with special educational needs can access regular school systems, despite the transition towards inclusive education. There is need for a widespread positive attitude among teachers, to achieve an inclusive educational system. Teacher characteristics as knowledge, burnout symptoms and teachers sense of efficacy have been found to predict these attitudes. Patterns of exclusion vary between countries. This study examines the differences between Romanian and Dutch teachers. To measure attitudes of teachers the questionnaire 'My Thinking About Inclusion' (MTAI) was used. For measuring burn-out symptoms the Copenhagen Burnout Inventory (CBI) was used, for teachers sense of efficacy the Teachers Sense of Efficacy Scale (TSES) and for knowledge the Autism Stigma & Knowledge Questionnaire (ASKQ) was used. We used univariate regression analyses for the teacher characteristics, controlled by background predictors age, educational level, gender and the difference between pre-service and in-service teachers. A multiple linear regression analysis for all the significant predictors and interactions was done next. CBI and TSES significantly related to teachers' attitude. ASKQ related significantly to teachers' attitudes on the expected outcomes and classroom practices subscales of the MTAI. Educational level, gender and age did not show any effect. The effects of knowledge depended on which country the teacher came from. The effects of teachers sense of efficacy depended also on country on the expected outcomes scale and so did burn-out symptoms on the subscale classroom practices. Thus, conclusions about predictors of attitudes are dependent of the country where teachers come from. Although the founded effects are significant, due to the relatively small effect sizes it is not sure what the consequences are for classroom practices. This research contributes to the scarce knowledge about cross-cultural research of the predictors of teachers' attitudes.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, in-service teachers, pre-service teachers, attitude

Samenvatting

Nog steeds niet alle kinderen met speciale onderwijsbehoeften hebben toegang tot regulier onderwijs, ondanks de overgang naar inclusief onderwijs. Er is behoefte aan een wijdverspreide attitude onder leerkrachten om tot een inclusief onderwijssysteem te komen. Persoonskenmerken zoals kennis, burn-outsymptomen en competentiebeleving lijken deze attitudes te voorspellen. Patronen van exclusie variëren per land. In dit onderzoek wordt gekeken naar de verschillen tussen Roemeense en Nederlandse leerkrachten. Om de attitudes van de leerkrachten te meten is de vragenlijst 'My Thinking About Inclusion' (MTAI) gebruikt. Voor het meten van burn-outsymptomen is de Copenhagen Burnout Inventory (CBI) gebruikt, voor competentiebeleving de Teachers Sense of Efficacy Scale (TSES) en voor kennis de Autism Stigma & Knowledge Questionnaire (ASKQ). Univariate regressieanalyses zijn gebruikt voor de persoonskenmerken, die worden gecorrigeerd voor de achtergrondvoorspellers: leeftijd, opleidingsniveau, geslacht en het verschil tussen leerkrachten in opleiding en leerkrachten in dienst. Een meervoudige lineaire regressieanalyse is daarna uitgevoerd voor alle significante voorspellers. CBI en TSES zijn significant gerelateerd aan attitude. Zo ook kennis, maar alleen op de subschalen verwachte uitkomsten en effecten in de klas van de MTAI. Opleidingsniveau, geslacht en leeftijd lieten geen effect zien. Het effect van kennis op attitude verschilt per land. Het effect van competentiebeleving verschilt ook per land op de verwachte uitkomstenschaal, net als burn-outsymptomen op de subschaal effecten in de klas die per land verschillen. Conclusies over de bepalende factoren voor de attitude van leerkrachten zijn dus afhankelijk van het land waar de leerkracht vandaan komt. Hoewel de gevonden effecten significant zijn, is door de effectgroottes niet duidelijk wat hiervan de impact is op de praktijk. Dit onderzoek draagt bij aan de schaarse kennis over cross-cultureel onderzoek naar bepalende factoren van de attitude van leerkrachten.

Introductie

Voor lange tijd werden de educatieve behoeften van kinderen die niet mee konden komen in het reguliere onderwijs genegeerd. Op basis van cognitieve- en gedragskenmerken die afweken van het gemiddelde werden deze kinderen uitgesloten. De afgelopen decennia is er echter een beweging tot stand gekomen richting inclusie van deze leerlingen in het regulier onderwijs, waardoor de behoeften en rechten van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften meer erkend zouden moeten worden (Merry, 2020). Deze beweging kwam onder andere voort uit de ratificatie van de UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006 (de Leeuw et al., 2020). Hierin werd vastgelegd dat kinderen met een beperking niet uitgesloten mogen worden van regulier onderwijs (Unicef, 2017).

Inmiddels hebben veel landen in Europa beleid gemaakt dat de ontwikkeling naar inclusief onderwijs moet ondersteunen (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). De inhoud van het beleid voor inclusief onderwijs mag per land bepaald worden. Zo wordt in Nederland de beweging richting inclusief onderwijs, passend onderwijs genoemd. Echter is passend onderwijs geen volledige vorm van inclusief onderwijs. Er blijven namelijk speciale scholen voor kinderen met een beperking (Defence for children, z.d.). Volledig inclusief onderwijs beoogt dat alle kinderen met welke beperking dan ook, welkom zijn op dezelfde school met welke beperking dan ook (Defence for children, z.d.). Het voorbeeld van Nederland is representatief voor vele landen, want in nog geen tien procent van de landen wereldwijd zijn daadwerkelijk wetten gemaakt die zorgdragen voor volledig inclusief onderwijs (UNESCO, 2020). In de realiteit betekent dit dat kinderen dus nog steeds uitgesloten worden en niet kunnen participeren in het regulier onderwijs (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).

Om inclusief onderwijs te laten slagen is meer nodig dan beleid. Zo is onder andere een wijdverspreide positieve attitude tegenover inclusief onderwijs onder leerkrachten nodig voor het succes van de implementatie ervan (Avramidis & Norwich, 2002; Toye et al., 2019). De attitude van leerkrachten is een verzameling van gedachten, gevoelens en de intenties die zij hebben om op een bepaalde manier te reageren op inclusief onderwijs. Uit onderzoek van Toye, Wilson en Wardle (2019) bleek dat leerkrachten negatievere attitudes hadden tegenover inclusief onderwijs bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften waar gedragsproblemen op de voorgrond stonden. Leerkrachten merkten leerlingen met gedragsproblemen aan als degenen die het meest om aanpassing van onderwijs vragen (Stoiber et al., 1998). De tijd om aanpassingen te doen voor individuele leerlingen met speciale onderwijsbehoeften hebben

leerkrachten nu niet. Leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis zijn een duidelijk voorbeeld van het type leerling dat gebaad is bij extra structuur, tijd en individuele aandacht (Merry, 2020). Ze ervaren problemen in sociale interactie en communicatie, maar ook vaak uitdagend gedrag zoals stereotiepe bewegingen, agressie en problemen met veranderingen die om dergelijke aanpassing vragen (Weber & Greiner, 2019). Wat betreft leerlingen met sensorische en lichamelijke beperkingen bleken de attitudes van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs positiever (Avramidis & Norwich, 2002).

Persoonskenmerken zijn mogelijk belangrijke voorspellers voor attitudes tegenover inclusief onderwijs (Bohndick et al., 2020). Zo bleek uit het onderzoek van Toye et al. (2019) kennis van leerkrachten positief te correleren met hun attitude. Degenen met meer kennis over leerlingen met gedragsproblemen hadden positievere attitudes tegenover inclusief onderwijs. Een minder positieve attitude kan veroorzaakt worden doordat leerkrachten zich niet goed voorbereid voelen om onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te geven. Dit blijkt uit de competentiebeleving van leerkrachten die mogelijk van invloed is op hun attitude (Clipa et al., 2020). Tot slot laten burn-outklachten een samenhang zien met negatievere attitudes bij leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs (Weber & Greiner, 2019). Burn-outklachten komen veel voor bij leerkrachten van leerlingen met gedragsproblemen die agressie vertonen (Boujut et al., 2016).

Naast de hierboven genoemde persoonskenmerken van leerkrachten, lijken achtergrondkenmerken ook van invloed op de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs. Stoiber, Gettinger en Goetz (1998) vonden aanwijzingen dat opleiding invloed had op attitude. Leerkrachten met een hogere opleiding hadden positievere attitudes tegenover inclusief onderwijs. In het onderzoek van Saloviita (2015) naar leerkrachten in opleiding, werden voorzichtige resultaten gevonden dat eerstejaars studenten positievere attitudes hadden tegenover inclusief onderwijs dan afgestudeerde leerkrachten. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat mannen een negatievere attitude leken te hebben tegenover inclusief onderwijs dan vrouwen (Avramidis & Norwich, 2002; Galaterou & Antoniou, 2017). Er zijn echter ook onderzoeken die dit tegenspreken (Memisevic & Hodzic, 2011). Naast sekse, werd ook de invloed van de leeftijd van leerkrachten op de attitude onderzocht. Leerkrachten in de leeftijdscategorie twintig tot dertig jaar stonden positiever tegenover inclusief onderwijs dan oudere leerkrachten in de leeftijdscategorie veertig tot vijftig (Clipa et al., 2020). Er is nog maar weinig cross-cultureel onderzoek naar attitudes van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs gedaan. Eén van de weinige onderzoeken toonde aan dat Spanjaarden en Duitsers

positievere attitudes hadden tegenover inclusief onderwijs dan Ghanese leerkrachten (Mónico et al., 2020).

Patronen van exclusie variëren tussen landen en worden beïnvloed door culturele, religieuze en economische factoren (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Welke patronen van invloed zijn, verschilt per land (Ghergut, 2011). Implementatie van inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, vraagt dus om verschillende acties. Vanuit de politiek of op organisatorisch niveau of vanuit de psychologie en pedagogiek of zorg (Ghergut, 2011). Dit maakt cross-cultureel onderzoek naar inclusief onderwijs belangrijk. In dit onderzoek worden Nederlandse en Roemeense leerkrachten als eerste verkenning vergeleken. Hoewel beide landen tot de Europese Unie behoren, zijn hun sociaal-economische situaties verschillend. De sociale en economische transitie in Roemenië na het communistische regime, heeft gemengde gevolgen gehad voor onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Enerzijds heeft het gezorgd voor een open houding voor nieuwe onderwijsmethoden en de wens voor inclusie. Aan de andere kant is er een grotere nadruk op academische competenties die in combinatie met een traditionele aanpak van het onderwijs, niet bij hebben gedragen aan de inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Ghergut, 2011). Wat betreft de Nederlandse transitie richting inclusief onderwijs, spelen financiën maar ook personeelstekorten een grote rol in de implementatie. De invoering van het inclusief onderwijs, in het Nederlands genoemde passend onderwijs, verloopt daardoor niet ideaal (Algemene Rekenkamer, 2013).

Onderhavig onderzoek maakt deel uit van het OLAV-project: Onderwijs aan Leerlingen met Autisme en Versterken van leerkrachten. Het doel hiervan is de positieve attitude van leerkrachten ten opzichte van inclusief basis- en voortgezet onderwijs te versterken, met behulp van een e-learning (Smit & de Bildt, 2019). Attitude wordt in dit onderzoek gemeten met de vragenlijst ‘My Thinking About Inclusion’, die bestaat uit drie subschalen (kernperspectieven, verwachte uitkomsten & effecten in de klas) (Stoiber et al., 1998). Huidig onderzoek beoogt een maatschappelijke bijdrage te leveren door kennis te vergroten over factoren die mogelijk invloed hebben op een positievere attitude van leerkrachten, om het succes van de implementatie van inclusief onderwijs te bevorderen. Positieve attitudes dragen op termijn bij aan betere leerprestaties van alle kinderen (Stoiber et al., 1998). Daarnaast zorgt het voor symptoom verminderding bij de leerling met speciale onderwijsbehoeften en een betere relatie tussen de leerkracht en leerling (Dort et al., 2020).

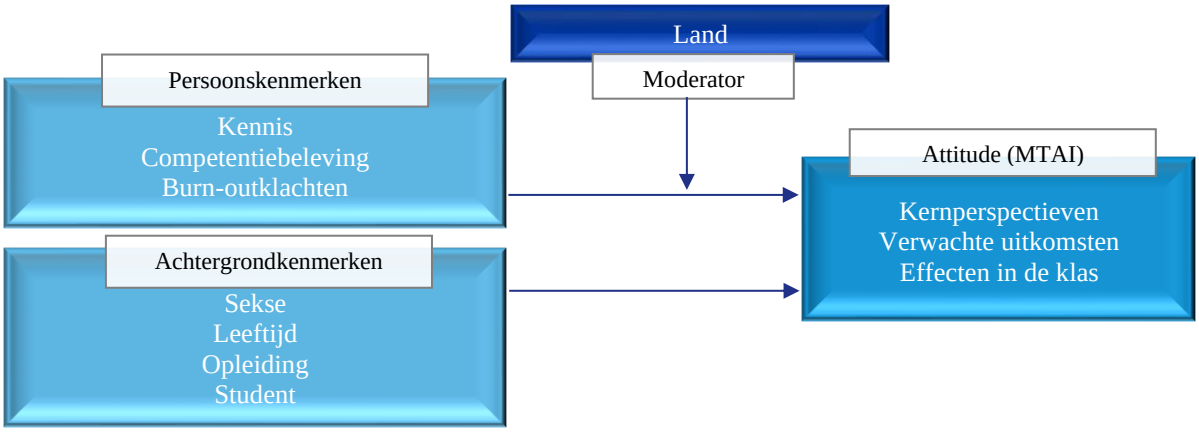
Het doel van dit onderzoek is de samenhang tussen leerkrachtfactoren en attitude tegenover inclusief onderwijs te onderzoeken en daarmee kennis hierover te vergroten. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Welke leerkrachtfactoren zijn bepalend voor hun attitude tegenover inclusief onderwijs? Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn vijf deelvragen opgesteld:

1. Wat is de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs?
2. Welke samenhang is er tussen de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs en kennis, competentiebeleving en burn-outklachten?
3. Welke samenhang is er tussen de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs indien gecorrigeerd wordt voor de achtergrondkenmerken land, sekse, leeftijd, opleiding en student of afgestudeerd leerkracht zijn?
4. In welke mate wordt de samenhang tussen attitude en kennis, competentiebeleving en burn-outklachten gemodereerd door het land waarin de leerkracht lesgeeft?

Op basis van de literatuur verwachten we samenhang tussen kennis, competentiebeleving, burn-outklachten en attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs (Clipa et al., 2020; Stoiber et al., 1998; Toye et al., 2019; Weber & Greiner, 2019). Daarnaast verwachten we dat de achtergrondkenmerken, land, sekse, leeftijd, opleiding en of je nog bezig bent met je opleiding, samenhang vertonen met de attitude (Avramidis & Norwich, 2002; Clipa et al., 2020; Galaterou & Antoniou, 2017; Mónico et al., 2020). Tot slot verwachten we dat deze factoren gemodereerd worden door het land waarin de leerkracht lesgeeft (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) (zie Figuur 1).

Figuur 1

Effecten leerkrachtkenmerken op hun attitude



Methode

Design

Het onderzoek betreft een cross-sectioneel design. Met behulp van een online vragenlijst werden de respondenten - Nederlandse leerkrachten, Nederlandse pabo-studenten en Roemeense leerkrachten - éénmalig bevraagd (Smit et al., 2019). De oorspronkelijk Engelse vragenlijsten zijn voor dit onderzoek vertaald naar het Nederlands en het Roemeens.

Onderzoekspopulatie

Met behulp van een gemakssteekproef zijn de leerkrachten en leerkrachten in opleiding in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland en leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs in Roemenië geselecteerd. Zowel leerkrachten met als zonder leerlingen met autisme in de klas werden geïncludeerd. De respondenten die de vragenlijst voor 90% of meer hebben ingevuld worden geïncludeerd voor het onderzoek, om leerkrachten die slechts een aantal vragen niet hebben ingevuld die irrelevant zijn voor huidig onderzoek toch mee te kunnen laten doen. Op deze manier wordt zoveel als mogelijk en feitelijk complete data verzameld. Aan het OLAV-onderzoek hebben 686 Nederlandse leerkrachten meegedaan, waarvan 346 leerkrachten de totale vragenlijst voor tenminste 90% hebben ingevuld. Er deden nog eens 518 Nederlandse pabo-studenten mee, waarvan 294 leerkrachten in opleiding de totale vragenlijst voor 90% hebben ingevuld. Van de Roemeense leerkrachten deden 1258 leerkrachten mee, waarvan 869 leerkrachten de vragenlijst voor 90% ingevuld hebben. In totaal hebben 1509 leerkrachten en toekomstige leerkrachten meegedaan aan het onderzoek. De doelpopulatie betreft Nederlandse leerkrachten, Nederlandse pabo-studenten en Roemeense leerkrachten.

Achtergrondinformatie van de steekproef

Een samenvatting van de belangrijkste achtergrondinformatie van de steekproef staat vermeld in Tabel 1. De tabel laat zien dat de onderzoekspopulatie voornamelijk uit vrouwen bestaat en ongeveer de helft een hbo-opleiding heeft gedaan. Alle leerkrachten en leerkrachten in opleiding waren tussen de 17 en 74 jaar oud.

Tabel 1

Demografische informatie van de Nederlandse en Roemeense steekproef

Demografisch kenmerk	*Nederlandse pabo-studenten*	*Nederlandse leerkrachten*	*Roemeense leerkrachten*	*Totale steekproef*
Leeftijd (M ± SD)	22.9 ± 6.5	41.18 ± 11.96	43.6 ± 7.3	38.94 ± 11.63
Sekse (% vrouw)	84.0	86.1	95.1	90.9
Opleidingsniveau (%)				
Hbo-opleiding	83.3	56.4	43.8 (licenta/facultate)	54.4
Postmaster of universitair diploma	13.3	38.1	53.5 (masterat/master & doctoract)	42.1
Student (% student)				19.5

Meetinstrumenten

De gebruikte vragenlijst voor het bepalen van de attitude van de leerkrachten is de My Thinking About Inclusion (MTAI). De MTAI bestaat uit 28 items met een vijf-punts Likert-schaal (Stoiber et al., 1998). De MTAI heeft drie subschalen: kernperspectieven, verwachte uitkomsten en effecten in de klas. De subschaal kernperspectieven weerspiegelt in hoeverre leerkrachten de inclusie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs zien als ‘best practice’ voor alle kinderen. De subschaal verwachte uitkomsten weerspiegelt wat leerkrachten denken dat er zal gebeuren wanneer je inclusief onderwijs implementeert. De subschaal effecten in de klas geeft het denken over de invloed van inclusie op de klas weer. De betrouwbaarheid van de vragenlijst is onderzocht en gevalideerd door Stoiber et al. (1998). De subschalen hebben een matig tot hoge betrouwbaarheid. De subschaal kernperspectieven heeft een Cronbach’s alpha van 0.80, de verwachte uitkomsten een Cronbach’s alpha van 0.85 en de derde subschaal (effecten in de klas) heeft een Cronbach’s alpha van 0.64. Deze derde subschaal heeft een matige betrouwbaarheid. De uitkomsten met betrekking tot deze schaal dienen daarom met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

De onafhankelijke variabele leeftijd is een continue variabele. De andere demografische onafhankelijke variabelen worden gecodeerd als dummyvariabelen. Voor land wordt de dummycode 0= Nederland, 1 = Roemenië gebruikt, voor sekse 0= vrouw, 1= man, voor opleiding hbo=0 en voor een hogere opleiding dan hbo=1 en tot slot worden voor student of afgestudeerd leerkracht de dummycodes 0= student en 1= afgestudeerd leerkracht gebruikt.

Kennis werd uitgevraagd met de Autism Stigma & Knowledge Questionnaire (ASKQ) van Harrison et al. (2017). Deze vragenlijst bestaat uit 49 items en vier subschalen: diagnose, etiologie, behandeling en stigma. De betrouwbaarheid is onderzocht door Harrison et al. (2017). De betrouwbaarheid van de gehele schaal is hoog (α: 0.88). De test-hertest betrouwbaarheid van de subschalen is groot en achtereenvolgens 0.98, 0.95, 0.98 en 0.93. Op de kennisvragenlijst kan een maximale score van 48 punten worden gehaald. De respondent heeft de keuze uit ‘mee eens’ of ‘niet mee eens’, deze antwoorden kunnen goed of fout zijn. Voor de eerste vraag wordt geen goed of fout score berekend.

De Teachers ’Sense of Effectacy Scale’ (TSES) van Tschannen-Moran en Hoy (2001) meet de competentiebeleving van leerkrachten en bestaat uit 12 items, verdeeld over drie subschalen: betrokkenheid, instructiestrategieën en klassenmanagement. De betrouwbaarheid van deze subschalen is groot en achtereenvolgens, α: 0.82, 0.81 en 0.72. Met de vragenlijst wordt gescoord hoeveel de leerkracht ervaart te kunnen doen aan zijn/haar schoolactiviteiten. De keuze antwoorden zijn: 1=’niks’, 3= ‘weinig’, 5=’een beetje invloed’, 7=’redelijk veel invloed’, 9= ‘heel veel invloed’. Hiervan wordt de gemiddelde score genomen.

De burn-outklachten werden middels de Copenhagen Burnout Inventory (CBI) uitgevraagd (Kristensen et al., 2005). De Copenhagen Burnout Inventory (CBI) van Kristensen et al. (2005) bestaat uit 19 items en drie subschalen: personal burnout (Cronbach’s α: 0.87), work burnout (Cronbach’s α: 0.87) en client burnout (Cronbach’s α: 0.85). De interne consistenties van deze subschalen zijn hoog**.** De vragenlijst heeft vijf keuze antwoordmogelijkheden: ‘altijd’ (scoring 100%), ‘vaak’ (scoring 75%), ‘soms’ (scoring 50%), ‘zelden’ (scoring 25%) en ‘nooit’ (scoring 0%). De mogelijke range van de vragenlijst is een scoring nul tot honderd. Het gemiddelde van de vragen wordt als eindmaat genomen.

Procedure

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter promotieonderzoek. De ethische toetsingscommissie heeft voor het onderzoek een niet-WMO (Wet medisch-wetenschappelijk onderzoek met mensen) verklaring afgegeven en is uitgevoerd volgens de geldende ethische en wettelijke richtlijnen. De leerkrachten werden via het netwerk van projectleden van de Academische Werkplaats Autisme ‘Samen Doen!’ benaderd per e-mail (Smit et al., 2019). In de e-mail werd informatie gegeven over de studie en stond een link naar de vragenlijsten. Alle leerkrachten moesten vooraf actief geïnformeerde toestemming geven voordat ze de

vragenlijsten konden invulden. Het invullen van de vragenlijsten kostte de meeste deelnemers ongeveer een half uur de tijd. De verzamelde data is pseudo-anoniem gemaakt en verwerkt.

Data-analyse

Allereerst wordt met een T-toets geanalyseerd of de leerkrachten die de vragenlijsten voor 90% of meer dan 90% hebben ingevuld, vergelijkbare, meer of minder kennis hadden als de leerkrachten die niet verder kwamen dan de eerste vragenlijst van het onderzoek de ASKQ (Agresti, 2018). Dit wordt vooraf gedaan om te bepalen of er sprake is van bias in deze selectie van de steekproef. Door kennis in de regressieanalyses mee te nemen, wordt hiervoor gecorrigeerd.

Ter beantwoording van de eerste deelvraag worden de gemiddelde scores met een betrouwbaarheidsinterval van 95% op de drie subschalen van de MTAI van Stoiber et al. (1998) berekend. In dit onderzoek is de scoring van de MTAI omgedraaid, zodat de modellen gemakkelijker te interpreteren zijn. Op elke subschaal wordt nu een score van 1 geïnterpreteerd als meest negatieve attitude en een 5 als de hoogst haalbare positieve attitude.

Om deelvraag twee en drie te beantwoorden wordt de individuele (lineaire) samenhang tussen elke afzonderlijke onafhankelijke variabele met de subschalen van de MTAI berekend, middels univariate regressieanalyses. Eerst worden de persoonskenmerken burn-outklachten, kennis en competentiebeleving van de leerkrachten geanalyseerd. Vervolgens worden - voor het beantwoorden van deelvraag drie - de categorische dummy variabelen sekse, opleiding, land en student of afgestudeerd leerkracht en de continue variabele leeftijd toegevoegd aan het model met de persoonskenmerken. Alle hieruit komende significante voorspellers (α 0.05) worden daarna middels een multipele regressieanalyse geanalyseerd. Om te toetsen of de samenhang tussen attitude en de leerkrachtkenmerken afhankelijk is van in welk land de leerkracht woont, wordt het achtergrondkenmerk ‘land’ toegevoegd als moderator aan de multipele regressieanalyse met de onafhankelijke variabelen die significant samenhangen met attitude (zie Figuur 1).

De modelassumpties van de multipele regressieanalyse worden gecontroleerd met een residuplot om de homoscedasticiteit te analyseren. Ook wordt de normaliteit van de residuen gecontroleerd. Alle variabelen worden vooraf gecontroleerd op multicollineariteit. Wanneer de VIF waardes hoger blijken dan 5, wordt er gesproken van multicollineariteit (Agresti, 2018). Daarnaast wordt gecontroleerd of er sprake is van uitbijters. Indien er sprake is van uitbijters worden de regressieanalyses met en zonder uitbijters uitgevoerd.

Resultaten

Kennis leerkrachten

De leerkrachten en leerkrachten in opleiding die de vragenlijst voor tenminste 90% hebben ingevuld scoorden significant $(p = 0.00)$ hoger op kennis $(M = 39.86; SD = 3.36; n = 1507)$ dan de leerkrachten die minder dan 90% van de vragenlijsten hebben ingevuld $(M = 32.49; SD = 11.21; n = 507)$.

De attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs

Gemiddeld scoorden de leerkrachten op de subschalen neutraal op hun attitude tegenover inclusief onderwijs. Wat betreft de subschaal effecten in de klas scoren de leerkracht één punt negatiever op de vijfpuntsschaal dan dat zij deden op de subschaal verwachte uitkomsten. Het verschil was significant $(t(1492) = 56.33;\ p = 0.00)$.

De subschalen kernperspectieven en verwachte uitkomsten hadden een sterke correlatie $(r = 0.7)$. De subschaal effecten in de klas heeft matige correlaties met de subschaal kernperspectieven $(r = 0.4)$ en verwachte uitkomsten $(r = 0.3)$.

Tabel 2

Gemiddelde scores subschalen My Thinking About Inclusion

	n	*M*	*SD*
Kernperspectieven	1503	3.24	0.50
Verwachte uitkomsten	1501	3.40	0.52
Effecten in de klas	1493	2.44	0.60

NOOT. LET OP! De scoring van de subschalen is omgedraaid ten opzichte van de MTAI-vragenlijst van Stoiber et al. (1998) zodat hogere scores een positievere attitude weergeven

Tabel 3

Kernperspectieven

	Model 1					***Model 2***					***Model 3***					***Model 4***				
	B	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI	
				LL	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*
Intercept	2.41	0.17	0.00	2.08	2.73	2.41	0.18	0.00	2.07	2.80	2.40	0.17	0.00	2.07	2.72	3.27	0.26	0.00	2.77	3.78
Persoonskenmerken																				
Kennis	0.01	0.00	0.06	0.00	0.01	0.01	0.00	0.03	0.00	0.02	0.01	0.00	0.02	0.00	0.02	-0.02	0.01	0.03	-0.03	-0.00
Burn-outklachten	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.00	-0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00
Competentiebeleving	0.10	0.01	0.00	0.08	0.12	0.09	0.01	0.00	0.07	0.12	0.09	0.01	0.00	0.07	0.12	0.09	0.01	0.00	0.07	0.12
Achtergrondkenmerken																				
Land						0.09	0.03	0.01	0.03	0.16	0.08	0.03	0.01	0.02	0.14	-1.45	0.30	0.00	-2.04	-0.86
Leeftijd						0.00	0.00	0.85	-0.00	0.00										
Sekse						0.08	0.05	0.08	-0.01	0.17										
Student						-0.11	0.05	0.03	-0.20	-0.01	-0.10	0.04	0.01	-0.18	-0.03	-0.07	0.04	0.08	-0.14	0.01
Opleiding						0.03	0.03	0.21	-0.02	0.08										
Interactietermen																				
Land*Kennis																0.04	0.01	0.00	0.02	0.05
Adjusted R^2			0.11					0.12					0.12					0.13		

NOOT. LET OP! De scoring van de subschalen is omgedraaid ten opzichte van de MTAI-vragenlijst van Stoiber et al. (1998) zodat hogere scores een positievere attitude weergeven

Kernperspectieven

De subschaal kernperspectieven geeft weer in hoeverre leerkrachten inclusief onderwijs de beste onderwijsvorm vinden. Uit model 1 (zie Tabel 3) blijkt dat een positievere attitude samenhangt met minder burn-outklachten ($M = 27.75; SD = 15.34; B = -0.01; p = 0.00; 95\%\ CI = -0.01, -0.00$) en een hogere competentiebeleving ($M = 7.47; SD = 1.20, B = 0.10; p = 0.00; 95\%\ CI = 0.08, 0.12$). De kennis die leerkrachten hebben over ASS heeft geen significant effect ($M = 39.86; SD = 3.36, B = 0.01; p = 0.06$).

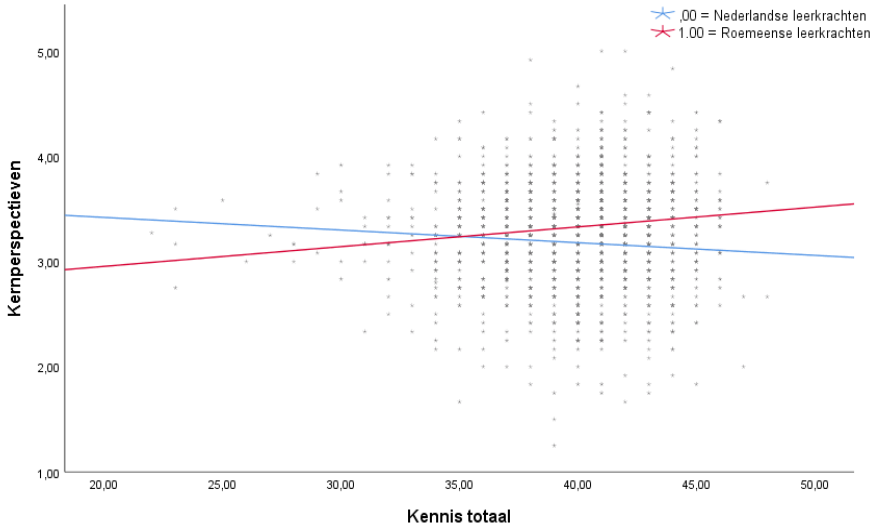
Uit model 2 (zie Tabel 3) blijkt dat de attitude niet wordt beïnvloed door leeftijd, sekse en het hebben van een hbo-opleiding of een postmaster of universitaire opleiding en de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs. Wel hebben Nederlandse leerkrachten ten opzichte van Roemeense leerkrachten significant positievere attitudes op de subschaal kernperspectieven ($B = 0.09; p < 0.01;\ 95\%\ CI = 0.03, 0.16$). Studenten hebben negatievere attitudes tegenover inclusief onderwijs dan afgestudeerde leerkrachten op de subschaal kernperspectieven ($B = -0.11; p < 0.03;\ 95\%\ CI = -0.2, -0.01$).

Uit de multipele regressie analyse komt naar voren dat naast minder burn-outklachten ($B = -0.01; p < 0.001; 95\%\ CI = -0.00, 0.01$) en meer competentiebeleving ($B = 0.09; p < 0.001;\ 95\%\ CI = 0.07, 0.12$), meer kennis ook samenhangt met de attitude ($B = 0.01; p < 0.02;\ 95\%\ CI = 0.00, 0.02$). Leerkrachten met een positievere attitude hebben meer kennis over autisme. Dit blijkt uit model 3 (zie Tabel 3). Tot slot blijkt uit de multipele regressieanalyse dat land en het al dan niet zijn van een student significant samenhangen met de attitude subschaal kernperspectieven. Nederlandse leerkrachten hebben positievere attitudes dan Roemeense leerkrachten ($B = 0.08; p < 0.01;\ 95\%\ CI = 0.02, 0.14$). Studenten hebben negatievere attitudes tegenover inclusief onderwijs dan afgestudeerde leerkrachten ($B = -0.10; p < 0.01;\ 95\%\ CI = -0.18, -0.03$).
Uit model 4 blijkt dat het effect van kennis afhangt van in welk land je woont ($B = 0.04;\ p < 0.001;\ 95\%\ CI = 0.02, 0.05$) (zie Figuur 2). Roemeense leerkrachten hadden positievere attitudes bij meer kennis, Nederlandse leerkrachten hadden negatievere attitudes bij meer kennis. Daarnaast is er een hoofdeffect van burn-outklachten ($B = -0.01;\ p < 0.001;\ 95\%\ CI = -0.01, -0.00$) en competentiebeleving ($B = -0.09;\ p < 0.001;\ 95\%\ CI = 0.07, 0.12$). De totale verklaarde variantie van alle significante voorspellers en het interactie-effect van kennis en land (model 4) op de subschaal kernperspectieven is 13% ($adjusted\ R^2 = 0.13$). De modelassumpties zijn gecontroleerd en niet geschonden. Alle VIF-waardes van de hoofdeffecten zijn berekend ($VIF < 5$), waardoor

ervan uit wordt gegaan dat multicollineariteit geen substantieel probleem is. Uit de multipele regressieanalyses zonder uitbijters blijkt dat deze uitkomsten niet tot andere conclusies leiden (zie Bijlage 2).

Figuur 2

Interactie-effect kernperspectieven kennis land



Tabel 4

Verwachte uitkomsten

	Model 1					***Model 2***					***Model 3***					***Model 4***				
	B	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI	
				LL	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*
Intercept	2.28	0.17	0.00	1.92	2.59	2.38	0.18	0.00	2.03	2.74	2.35	0.17	0.00	2.03	2.68	3.10	0.15	0.00	2.81	3.38
Persoonskenmerken																				
Kennis	0.01	0.00	0.01	0.00	0.02	0.01	0.00	0.00	0.00	0.02	0.01	0.00	0.00	0.00	0.02	-0.01	0.01	0.39	-0.02	0.01
Burn-outklachten	-0.00	0.00	0.00	-0.01	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.00
Competentiebeleving	0.11	0.01	0.00	0.09	0.13	0.09	0.01	0.00	0.06	0.11	0.09	0.01	0.00	0.06	0.11	0.05	0.02	0.03	0.01	0.09
Achtergrondkenmerken																				
Land						0.17	0.04	0.00	0.10	0.24	0.12	0.03	0.00	0.07	0.18	-1.23	0.26	0.00	-1.73	-0.73
Leeftijd						-0.00	0.00	0.46	-0.00	0.00										
Sekse						0.02	0.05	0.65	-0.07	0.11										
Student						-0.072	0.05	0.15	-0.17	0.03										
Opleiding						0.04	0.03	0.15	-0.01	0.09										
Interactietermen																				
Land*Kennis																0.02	0.01	0.00	0.01	0.03
Land*Competentiebeleving																0.06	0.03	0.01	0.01	0.11
Adjusted R^2			0.11					0.13					0.12					0.13		

NOOT. LET OP! De scoring van de subschalen is omgedraaid ten opzichte van de MTAI-vragenlijst van Stoiber et al. (1998) zodat hogere scores een positievere attitude weergeven

Verwachte uitkomsten

De subschaal verwachte uitkomsten geeft de verwachting weer die leerkrachten hebben wanneer inclusief onderwijs wordt geïmplementeerd. Uit model 1 (zie Tabel 4) blijkt dat de gemiddelde burn-outklachten ($M = 27.75; SD = 15.34$) van leerkrachten samenhangt met die attitude ($B = -0.00; p < 0.001;\ 95\%\ CI = -0.01, -0.00$), net als de competentiebeleving ($M = 7.47; SD = 1.20;\ B = 0.11; p = 0.00;\ 95\%\ CI = 0.09, 0.13$) en kennis van leerkrachten ($M = 39.86; SD = 3.36; B = 0.01; p = 0.01;\ 95\%\ CI = 0.00, 0.01$). Minder burn-outklachten en meer kennis en meer competentiebeleving leiden tot positievere attitudes met betrekking tot de verwachtingen van inclusief onderwijs.

Uit model 2 (zie Tabel 4) blijkt dat de attitude van leerkrachten niet samenhangt met leeftijd, sekse, opleiding en het al dan niet zijn van een student. Hoe oud de leerkrachten zijn heeft geen effect op de attitude die zij hebben tegenover inclusief onderwijs. Ook is er geen effect gevonden tussen mannen en vrouwen en maakt het niet uit of de leerkracht nog in opleiding was of al is afgestudeerd. Tot slot werd er geen samenhang gevonden tussen het hebben van een hbo-opleiding of een postmaster of universitaire opleiding en de attitude. Nederlandse leerkrachten hebben ten opzichte van Roemeense leerkrachten wel een significant positievere attitude op de subschaal verwachte uitkomsten (*B = 0.17; p < 0.001;* $95\%\ CI = 0.10, 0.24$).

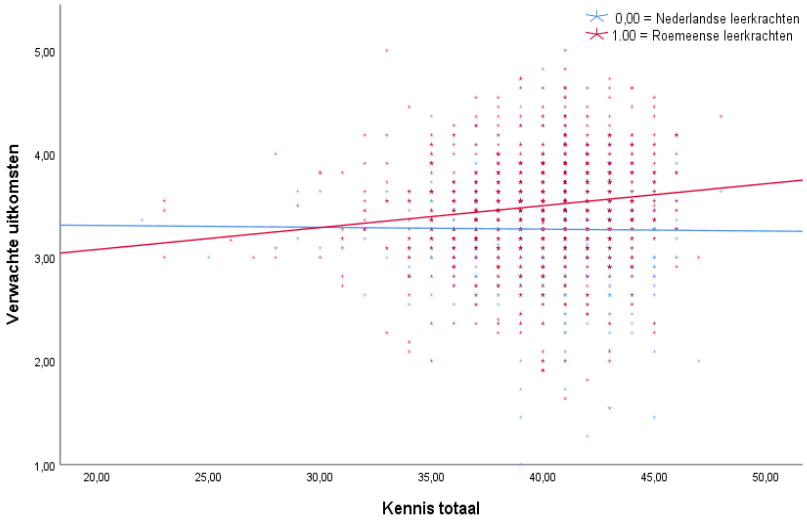
Uit model 3 (zie Tabel 4) blijkt dat leerkrachten met een positievere attitude minder burn-outklachten (*B= -0.01; p<0.001;* $95\%\ CI = -0.01, -0.00$), meer kennis (*B = 0.01; p<0.001;* $95\%\ CI = 0.00, 0.02$) en meer competentiebeleving (*B= 0.09; p<0.001;* $95\%\ CI = 0.06, 0.11$) hebben. Daarnaast hebben Nederlandse leerkrachten positievere attitudes dan Roemeense leerkrachten (*B= 0.12; p<0.001;* $95\%\ CI = 0.07, 0.18$).

Uit model 4 blijkt dat de effecten van kennis (zie Figuur 3) en competentiebeleving (zie Figuur 4) afhangen van in welk land de leerkracht woont. Meer kennis leidt bij Roemeense leerkrachten tot positievere attitudes ($B = 0.02; p < 0.001; 95\%\ CI = 0.01, 0.03$). Meer competentiebeleving leidt tot positievere effecten bij de leerkrachten. Het effect bij Roemeense leerkrachten is groter ($B = 0.06; p < 0.01; 95\%\ CI = 0.01, 0.11$). Tot slot is er een hoofdeffect van burn-outklachten (*B= -0.01; p<0.010;* $95\%\ CI = -0.01, -0.00$). De totale verklaarde variantie van alle significante voorspellers en de interactie-effecten (zie Tabel 4) op de subschaal verwachte uitkomsten is 13% ($adjusted\ R^2 = 0.13$). De modelassumpties zijn gecontroleerd en niet geschonden. Alle VIF-waardes van de hoofdeffecten zijn berekend ($VIF < 5$), waardoor ervan uit wordt

gegaan dat multicollineariteit geen substantieel probleem is. Uit de multipele regressieanalyses zonder uitbijters blijkt dat deze uitkomsten van niet tot andere conclusies leiden (zie Bijlage 2).

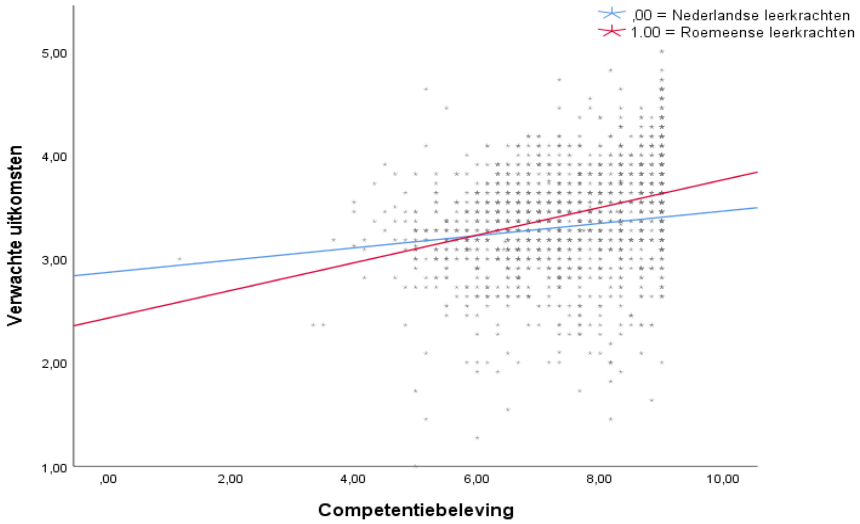
Figuur 3

Interactie-effect verwachte uitkomsten kennis land



Figuur 4

Interactie-effect verwachte uitkomsten competentiebeleving land



Tabel 5

Effecten in de klas

	Model 1					***Model 2***					***Model 3***					***Model 4***				
	B	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI		*B*	*SE*	*p*	95% CI	
				LL	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*				*LL*	*UL*
Intercept	3.72	0.21	0.00	3.31	4.14	3.57	0.22	0.00	3.15	3.99	3.57	0.18	0.00	3.22	3.93	4.36	0.31	0.00	3.75	4.98
Persoonskenmerken																				
Kennis	-0.01	0.01	0.00	-0.02	-0.00	-0.02	0.01	0.00	-0.03	-0.01	-0.02	0.00	0.00	-0.02	-0.01	-0.04	0.01	0.00	-0.05	-0.02
Burn-outklachten	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.01	-0.01	0.00	0.00	-0.01	-0.01
Competentiebeleving	-0.06	0.01	0.00	-0.09	-0.04	0.02	0.02	0.26	-0.01	0.05	0.03	0.02	0.05	-0.00	0.06	0.03	0.02	0.03	0.00	0.06
Achtergrondkenmerken																				
Land						-0.25	0.04	0.00	-0.33	-0.17	-0.25	0.04	0.00	-0.32	-0.18	-1.91	0.38	0.00	-2.65	-1.17
Leeftijd						-0.00	0.00	0.21	-0.01	0.00										
Sekse						-0.08	0.05	0.13	-0.19	0.02										
Student						-0.17	0.06	0.01	-0.28	-0.05	-0.19	0.05	0.00	-0.28	-0.10	-0.15	0.05	0.00	-0.24	-0.06
Opleiding						-0.00	0.03	0.96	-0.06	0.06										
Interactietermen																				
Land*Kennis																0.04	0.01	0.00	0.02	0.06
Land*Burn-outklachten																0.00	0.00	0.04	0.00	0.01
Adjusted R^2			0.08					0.15					0.15					0.16		

NOOT. LET OP! De scoring van de subschalen is omgedraaid ten opzichte van de MTAI-vragenlijst van Stoiber et al. (1998) zodat hogere scores een positievere attitude weergeven

Effecten in de klas

Uit model 1 (zie Tabel 5) blijkt dat leerkrachten met een positievere attitude op effecten in de klas minder burn-outklachten hebben (*B= -0.01; p<0.001;* 95% $CI = -0.01, -0.01$). Meer kennis (*B= -0.01; p<0.001;* 95% $CI = -0.02, -0.00$) en competentiebeleving (*B= -0.06; p<0.001;* 95% $CI = -0.09, -0.04$) leiden op deze subschaal tevens tot een negatievere attitude. Meer kennis en competentiebeleving hebben een significant negatief effect op het denken over de invloed van inclusie in de klas.

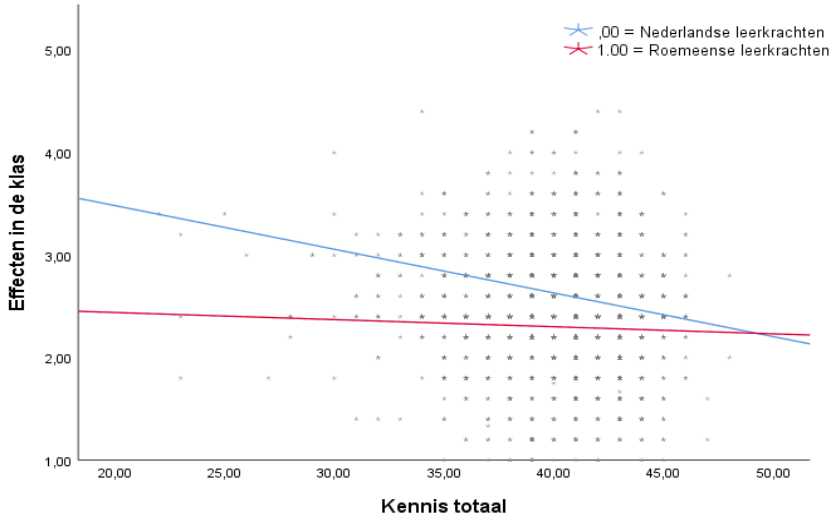
Uit model 2 (zie Tabel 5) blijkt dat wanneer de achtergrondkenmerken van de leerkrachten worden meegenomen er geen significant effect is van leeftijd, sekse en opleiding. De Roemeense leerkrachten hebben ten opzichte van de Nederlandse leerkrachten positievere attitudes op de subschaal effecten in de klas (*B = -0.25; p<0.001;* 95% $CI = -0.33, -0.17$). Het lijkt van invloed te zijn of de leerkracht nog in opleiding is of al is afgestudeerd op de attitude over de effecten in de klas van inclusief onderwijs. Studenten hebben negatievere attitudes tegenover inclusief onderwijs dan afgestudeerde leerkrachten (*B = -0.17; p < 0.01;* 95% $CI = -0.28, -0.05$).

Uit model 3 (zie Tabel 5) blijkt dat leerkrachten met een positievere attitude minder burn-outklachten (*B = -0.01; p<0.001;* 95% $CI = -0.01, -0.01$) en tevens minder kennis (*B = -0.01; p<0.001;* 95% $CI = -0.02, -0.01$) hebben. De competentiebeleving heeft in het model met alle significante voorspellers een positief effect (*B = 0.03; p<0.05;* 95% $CI = -0.00, 0.06$). Des te meer competentiebeleving de leerkrachten ervaren, des te positiever hun attitudes tegenover inclusief onderwijs. Daarnaast hebben Roemeense leerkrachten positievere attitudes dan Nederlandse leerkrachten (*B= -0.25; p< 0.001;* 95% $CI = -0.32, 0.18$).

Uit model 4 (zie Tabel 5) blijkt dat het effect van kennis en burn-outklachten kennis afhankelijk is van uit welk land de leerkrachten komen. Het effect van minder kennis en positievere attitudes is groter in Nederland dan in Roemenië ($B = 0.04; p < 0.001;$ 95% $CI = 0.02, 0.06$). Het effect van burn-outklachten en een negatievere attitude is groter bij de Nederlandse leerkrachten ($B = 0.00; p < 0.04;$ 95% $CI = 0.00, 0.01$). De totale verklaarde variantie van alle significante voorspellers en de interactie-effecten (model 4) is 16% voor de subschaal effecten in de klas ($adjusted\ R^2 = 0.16$). De modelassumpties zijn gecontroleerd en niet geschonden. Alle VIF-waardes van de hoofdeffecten zijn berekend ($VIF < 5$), waardoor ervan uit wordt gegaan dat multicollineariteit geen substantieel probleem is. Uit de multipele regressieanalyses zonder uitbijters blijkt dat deze uitkomsten niet tot andere conclusies leiden (zie Bijlage 2).

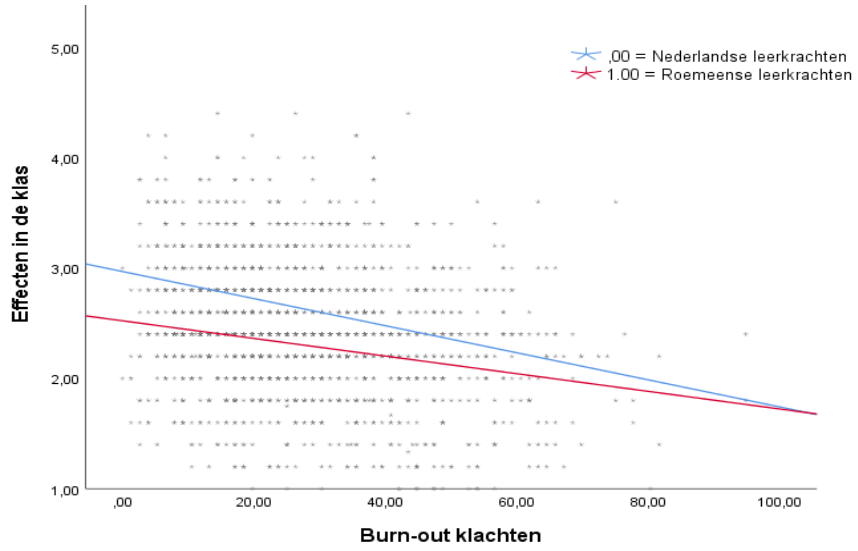
Figuur 5

Interactie-effect effecten in de klas kennis land



Figuur 6

Interactie-effect effecten in de klas burn-outklachten land



Discussie

Het doel van dit onderzoek was om de samenhang tussen leerkrachtfactoren en attitude tegenover inclusief onderwijs te onderzoeken en daarmee kennis hierover te vergroten. Naar aanleiding van de resultaten wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: “Welke leerkrachtfactoren zijn bepalend voor hun attitude tegenover inclusief onderwijs?”.

De resultaten bij de eerste deelvraag laten zien wat de attitude van leerkrachten tegenover inclusief onderwijs is. Gemiddeld staan de leerkrachten neutraal tegenover inclusief

onderwijs. Wat betreft de effecten in de klas hebben de leerkrachten significant negatievere attitudes dan over de uitkomsten van inclusief onderwijs.

De resultaten die antwoord geven op de tweede deelvraag over welke samenhang er is tussen de persoonskenmerken van leerkrachten, laten zien dat des te meer burn-outklachten, des te negatiever de leerkrachten tegenover inclusief onderwijs staan. De hypothese die vooraf hierover werd opgesteld, wordt daarmee bevestigd. Onderzoek van Weber en Greiner (2019) sluit aan bij deze bevinding. Zij stelden tevens dat er samenhang is tussen burn-outklachten en de attitude die leerkrachten hebben. Leerkrachten met meer competentiebeleving hielden positievere attitudes tegenover inclusief onderwijs, op de subschalen kernperspectieven en verwachte uitkomsten. Leerkrachten met meer competentiebeleving hielden negatievere attitudes tegenover inclusief onderwijs op de subschaal effecten in de klas. Des te meer kennis de leerkrachten hadden, des te positievere hun attitude op de subschaal verwachte uitkomst. Op de subschaal effecten in de klas bleek dat leerkrachten met meer kennis juist negatievere attitudes hadden. Wat betreft kennis en competentiebeleving is er dus een positief effect op de subschalen verwachte uitkomsten, maar een negatief effect op de subschaal effecten in de klas. Leerkrachten met meer competentiebeleving en kennis zien inclusief onderwijs beter zitten ten aanzien van wat het zou kunnen opleveren voor kinderen, dan de effecten ervan op hun klas.

De resultaten die antwoord geven op derde deelvraag laten zien dat de achtergrondkenmerken leeftijd, sekse en opleiding van leerkrachten hun attitudes niet beïnvloeden. Wel blijkt het relevant of de leerkracht nog in opleiding is of al is afgestudeerd, bij de subschalen effecten in de klas en kernperspectieven. Tot slot blijkt het op elke subschaal uit te maken uit welk land de leerkracht komt. Dat de attitudes van leerkrachten verschillen per land, bleek eerder ook al uit eerder onderzoek van Mónico et al. (2020).

Gezien het land waarin de leerkracht lesgeeft effect heeft op de attitudes, is gekeken naar de interactie-effecten met de significante persoons- en achtergrondkenmerken. Het effect van kennis op attitude verschilt per land. Roemeense leerkrachten met meer kennis hadden positievere attitudes op de subschalen kernperspectieven en verwachte uitkomsten. Het effect van minder kennis en positievere attitudes op de subschaal effecten in de klas, was groter bij de Nederlandse leerkrachten. Competentiebeleving werd gemodereerd door land op de subschaal verwachte uitkomsten en burn-outklachten werden door land gemodereerd op de subschaal effecten in de klas. Elk land heeft te maken met een andere context waardoor de attitudes gekleurd kunnen worden (Ghergut, 2011; Algemene Rekenkamer, 2013). Financiële

en sociale verschillen kunnen een reden zijn, waardoor attitudes van elkaar afwijken (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Dit tezamen nemend geeft antwoord op de hoofdvraag dat conclusies over bepalende factoren van leerkrachten niet losstaand zijn van het land waarnaar het onderzoek uitgevoerd wordt. Om inclusief onderwijs wereldwijd te laten slagen moet per land onderzocht worden welke factoren van invloed zijn op de attitude van leerkrachten.

Dit onderzoek heeft een aantal beperkingen. De constructen van de subschaal effecten in de klas worden mogelijk niet geheel betrouwbaar gemeten, door de matige betrouwbaarheid van de subschaal. Het effect daarvan is dat meer ruis gemeten wordt. De gemiddelde attitude van leerkrachten op de subschaal effecten in de klas moet met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Ten tweede bestaat de onderzoekspopulatie voornamelijk uit vrouwen. Door het trekken van een gemakssteekproef is er geen rekening gehouden met de verdeling van mannen en vrouwen. In dit onderzoek was 90.9% vrouw. Dit is vergelijkbaar met de CBS-cijfers van het percentage vrouwen in het (basis)onderwijs in EU-landen, van zowel Roemeense als Nederlandse leerkrachten (Centraal Bureau voor Statistiek [CBS], 2016). Dit onderzoek had voldoende power voor het aantal mannen, voor het trekken van conclusies over sekse. Mannen bleken negatiever in het onderzoek van Avramidis en Norwich (2002) en Galaterou en Antoniou (2017), maar in het onderzoek van Memisevic en Hodzic (2011), werd geen effect gevonden. De gevonden effecten in dit onderzoek sluiten aan bij het onderzoek van Memisevic en Hodzic (2011).

Ten derde maken de Nederlandse data onderscheid tussen leerkrachten en leerkrachten in opleiding, dat de Roemeense data niet maken. In dit onderzoek is daarom de variabele ‘student’ meegenomen. Hierdoor is de data voor het verschil tussen de Nederlandse en Roemeense data gecorrigeerd.

Ten vierde zijn de gevonden significante effecten relatief klein en de betrouwbaarheidsintervallen smal. Hoewel significant, hebben dergelijke kleine verschillen in attitude in de praktijk waarschijnlijk geen consequenties. Alle verschillen, op die van land na, zijn kleiner dan één punt op de Likert-vijfpunstsschaal. Door de grootte van de steekproef (N=1509), heeft het onderzoek een grote power wat de kans op het terecht vinden van een effect heeft vergroot. Daar staat tegenover dat de verklaarde variantie relatief laag is.

Mogelijk zijn er nog meer of andere bepalende factoren die van invloed zijn op de attitude, die in dit onderzoek nu niet naar voren zijn gekomen.

Tot slot bestaat de steekproef uit leerkrachten die de vragenlijsten voor 90% of meer hadden ingevuld. Door deze onderzoekspopulatie te kiezen is een zo groot mogelijke groep van de steekproef onderzocht. Echter bleek er een significant verschil in kennis tussen de leerkrachten die de vragenlijst niet hebben afgemaakt en de leerkrachten die 90% of meer van de vragenlijsten hebben ingevuld. Gezien kennis in alle statistische modellen als verklarende variabel is gebruikt, is hiervoor gecorrigeerd. De resultaten blijven daardoor generaliseerbaar voor de populatie Nederlandse leerkrachten (in opleiding) en Roemeense leerkrachten.

In de inleiding werd aangegeven dat er nog maar weinig cross-cultureel onderzoek is gedaan naar de attitude van leerkrachten. Door dit onderzoek is naar voren gekomen dat de leerkrachtkenmerken die van invloed zijn op die attitudes per land waarin de leerkracht lesgeeft verschillen. De attitudes van Roemeense leerkrachten worden mogelijk beïnvloed door de sociale en economische transitie die het land doormaakt na het communistische regime (Ghergut, 2011), de Nederlandse attitudes door personeelstekorten en financiële problemen voor de invoering (Algemene Rekenkamer, 2013). Dit onderzoek levert een bijdrage aan de schaarse cross-culturele kennis over bepalende leerkrachtfactoren en de attitudes tegenover inclusief onderwijs.

Aanbevelingen

Concluderend zijn de effecten van leerkrachtkenmerken per land verschillend. Het is daarom raadzaam dat onderzocht wordt welke kenmerken voor welk land van invloed zijn voor de bevordering van de implementatie van inclusief onderwijs. Daarnaast wordt vervolgonderzoek aanbevolen om te onderzoeken in hoeverre de effecten op attitude van impact zijn op de klas. Kwalitatief onderzoek zou tot slot een aanvulling kunnen zijn op huidig onderzoek naar de attitudes van leerkrachten, om meer duidelijkheid te krijgen over waarom zij positiever of negatiever tegenover inclusief onderwijs staan. Daarin zouden ook ouders en leerlingen uit allerlei soorten onderwijs kunnen worden meegenomen.

Literatuurlijst

Agresti, A. (2018). *Statistical methods for the social sciences* (Fifth edition, global edition). Pearson.

Algemene Rekenkamer. (2013). *Rapport Kunnen basisscholen passend onderwijs aan?* www.rekenkamer.nl

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129–147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Bohndick, C., Ehrhardt-Madapathi, N., Weis, S., Lischetzke, T., & Schmitt, M. (2020). Pre-service teachers' attitudes towards inclusion and their relationships to personality traits and learning opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 1–10. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857929

Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*(9), 2874–2889. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2

Centraal Bureau voor Statistiek [CBS]. (2016). *Steeds meer vrouwen voor de klas in het basisonderwijs*. Opgevraagd op 23 juni 2022, van: https://www.cbs.nl/nl-nl/achtergrond/2016/40/steeds-meer-vrouwen-voor-de-klas-in-het-basisonderwijs

Clipa, O., Mata, L., & Lazar, I. (2020). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(2), 135–150. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679723

de Leeuw, R. R., de Boer, A., & Minnaert, A. (2020). What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? *International Journal of Inclusive Education*, *24*(11), 1194–1217. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081

Defence for children. (z.d.). *Inclusief onderwijs*. Geraadpleegd 23 maart 2022, van www.defenceforchildren.nl/contact/veelgestelde-vragen/inclusief-onderwijs/

Dort, M., Strelow, A. E., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). Working with Children with ADHD—A Latent Profile Analysis of Teachers' and Psychotherapists' Attitudes. *Sustainability*, *12*(22), 9691. https://doi.org/10.3390/su12229691

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in inclusive education: A framework for developing indicators.* European Agency for Development in Special Needs Education.

Galaterou, J., & Antoniou, A.-S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, *32*(4), 643–658.

Ghergut, A. (2011). Education of Children with Special Needs in Romania; Attitudes and Experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *12*, 595–599. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.073

Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., & Campbell, J. M. (2017). Development and Psychometric Evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(10), 3281–3295. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3242-x

Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, *19*(3), 192–207. https://doi.org/10.1080/02678370500297720

Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(7), 699–710. https://doi.org/10.1080/13603110903184001

Merry, M. S. (2020). *Educational Justice: Liberal Ideals, Persistent Inequality, and the Constructive Uses of Critique*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36023-8

Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: A cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(5), 527–543. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526

Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 66–72. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.003

Sestili, C., Scalingi, S., Cianfanelli, S., Mannocci, A., Del Cimmuto, A., De Sio, S., Chiarini, M., Di Muzio, M., Villari, P., De Giusti, M., & La Torre, G. (2018). Reliability and Use of Copenhagen Burnout Inventory in Italian Sample of University Professors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(8), 1708. https://doi.org/10.3390/ijerph15081708

Smit, A., & de Bildt, A. (2019). Onderwijs aan leerlingen met ASS versterken. *Kind & Adolescent Praktijk*, *18*(3), 33–35. https://doi.org/10.1007/s12454-019-0036-7

Smit, A., de Bildt, A., Courtens, M.-L. T., & Luteijn, E. (2019). Ontwikkeling van een E-learning over autismespectrumstoornissen voor leerkrachten in opleiding. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, *18*(2), 22–35.

Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). *Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. 13*(1), 107–124.

Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: The role of knowledge and stigma. *Journal of*

Research in Special Educational Needs, *19*(3), 184–196. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441

UNESCO. (2020). *Inclusion and education all means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Unicef (Red.). (2017). *Inclusive education. Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf

Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 73–84. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479

Bijlage 1

Tijdsplanning (in weken)

Startdatum: 13 september 2021	**Week nrs.**	**Aantal dagen**
Fase 1: Inwerkperiode	**2021**	
Helder maken van onderzoeksprobleem	37, 38, 39, 40	8
Zoeken literatuur	37, 38, 39, 40, 41	10
Maken opzet	39, 40	4
Schrijven onderzoeksvoorstel	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52	30
Fase 2: Uitvoering van het onderzoek en data-analyse		
Recrutering van proefpersonen	n.v.t.	
Gegevens verzamelen	**2021:** 41 (PLOS)	1
Gegevens invoeren	n.v.t.	
Gegevens analyseren	2,3,4,5,6	10
Schrijven van relevante hoofdstukken van de thesis	2,3,4,5,6,7,8, 9, 10, 11, 12	22
Fase 3: Eindrapportage		
Conclusies	13,14,15,16	8
Afronding/vormgeving thesis	17,18	4
Presentaties		
Over de wijze en mate van begeleiding zijn de volgende afspraken gemaakt: - Elke vrijdag om 9 uur zitten Anne Smit (MSc/PhD), de andere student Caya en ik samen om vragen te bespreken.		

Bijlage 2

Tabel 7

Kernperspectieven met uitbijters van waardes lager dan 2 en hoger dan 4.67

	Model 1			***Model 2***		
	B	*SD*	*p*	*B*	*SD*	*p*
Intercept	2.46	0.16	0.00	2.46	0.17	0.00
Persoonskenmerken						
Kennis	0.01	0.00	0.03	0.01	0.00	0.02
Burn-outklachten	-0.01	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.00
Competentiebeleving	0.09	0.01	0.00	0.08	0.03	0.01
Achtergrondkenmerken						
Land				0.09	0.03	0.01
Leeftijd				0.00	0.00	0.78
Sekse				0.05	0.04	0.24
Student				-0.10	0.05	0.02
Opleiding				0.02	0.00	0.78

Tabel 8

Verwachte uitkomsten met uitbijters van waardes lager dan 2 en hoger dan 4.64

	Model 1			***Model 2***		
	B	*SD*	*p*	*B*	*SD*	*p*
Intercept	2.29	0.15	0.00	2.38	0.16	0.00
Persoonskenmerken						
Kennis	0.01	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00
Burn-outklachten	-0.00	0.00	0.00	-0.00	0.00	0.00
Competentiebeleving	0.10	0.01	0.00	0.07	0.01	0.00
Achtergrondkenmerken						
Land				0.15	0.03	0.00
Leeftijd				0.00	0.00	0.65
Sekse				0.03	0.04	0.43
Student				-0.09	0.04	0.03
Opleiding				0.05	0.02	0.02

Tabel 9

Effecten in de klas zonder uitbijters met score hoger dan 4

	Model 1			***Model 2***		
	B	*SD*	*p*	*B*	*SD*	*p*
Intercept	3.67	0.20	0.00	3.5	0.21	0.00
Persoonskenmerken						
Kennis	-0.01	0.00	0.00	-0.02	0.01	0.00
Burn-outklachten	-0.01	0.00	0.00	-0.01	0.00	0.00
Competentiebeleving	-0.06	0.01	0.00	0.02	0.02	0.32

Achtergrondkenmerken			
Land	-0.22	0.04	0.00
Leeftijd	-0.00	0.00	0.30
Sekse	-0.08	0.05	0.12
Student	-0.17	0.06	0.00
Opleiding	-0.01	0.03	0.65