

# **Leerlingen met extra zorgbehoeften en schoolprestaties: De mediërende rol van baantevredenheid van docenten**

Student	Jelmer van de Watering	475831
Course	Master Thesis (FSWS-575)	
Opleiding	Arbeid, Organisatie en Management	
Universiteit	Erasmus Universiteit Rotterdam	
	Erasmus School of Social and Behavioural Studies	
Datum	20-03-2022	
Scriptiebegeleider	Sjaak Braster	
Aantal woorden	7443	

## Abstract

In de recente geschiedenis rijst steeds meer de roep voor inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs is onderwijs waaraan ook leerlingen met extra zorgbehoeften deel kunnen en mogen nemen. Vaak wordt gesteld dat inclusief onderwijs leidt tot vele sociale en academische voordelen. Echter zijn er ook veel onderzoekers en docenten die hier kanttekeningen bij zetten. Om te bepalen of er daadwerkelijk voor- of nadelen zitten aan de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften kijkt dit onderzoek naar de effecten op academische prestaties via de baantevredenheid van docenten en naar de effecten op baantevredenheid van docenten via de werkdruk van de docenten. Er is voor dit onderzoek gebruik gemaakt van de PISA en TALIS datasets uit 2018. Op twee hypothesen na zijn alle acht hypothesen bevestigd, waardoor geconcludeerd kan worden dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften een negatief effect heeft op de prestaties van (mede)leerlingen op schoolniveau, de werkdruk van docenten op klasniveau en op de baantevredenheid van docenten op klasniveau. Op basis van dit onderzoek kan niet gesteld worden dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften een negatief effect heeft op de baantevredenheid van docenten op schoolniveau. Deze resultaten sluiten aan bij ander onderzoek naar de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften. Dit onderzoek krijgt te maken met enkele beperkingen, waarvan de afwezigheid van academische resultaten op klasniveau de belangrijkste is. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te kijken naar de modellen van dit onderzoek met de toevoeging van de academische resultaten op klasniveau. Ook is het belangrijk dat vervolgonderzoek kijkt naar de effecten van scholing voor docenten omtrent extra zorgbehoeften van leerlingen.

# 1 Inleiding

Elke drie jaar wordt er door de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) een test afgenomen bij ruwweg vijfhonderdduizend kinderen van vijftien jaar in tachtig landen (OECD, z.d.). Dit onderzoek wordt afgenomen met de *Programme for International Student Assessment* (PISA). Bij de PISA afname wordt gekeken naar leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen van de leerlingen. Uit de PISA uitslagen is recent aan het licht gekomen dat resultaten in Nederland gedaald zijn ten opzichte van eerdere resultaten (Schleicher, 2019). Een van de eventuele verklaringen hiervoor is dat de kwaliteit van het Nederlands onderwijssysteem is verslechterd. Dit blijkt uit het rapport over de staat van het onderwijs in 2016-2017 (Inspectie van het Onderwijs & Vogelzang, 2018; NOS, 2018a). De achteruitgang van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs was volgens de verantwoordelijke ministers zorgelijk (NOS, 2018a). Deze uitspraak van de ministers is logisch, daar iemands opleiding een belangrijke voorspeller is van latere arbeidsparticipatie (Slominski et al., 2011). Verder voorspelt hoger opgeleid zijn lagere niveaus van emotionele onrust (waaronder depressie, angst en woede) en lichamelijke onrust (waaronder pijn en malaise). Zodoende betekent dit dat hoger opgeleid zijn leed verminderd, grotendeels via betaald werk (Ross & Willigen, 1997). Zelfs op intergenerationele termijn is het opleidingsniveau van een vader een voorspeller van levenskwaliteit van de kinderen (Jirojanakul et al., 2003). Het is dan ook niet verrassend dat het college voor de rechten van de mens en de Verenigde Naties pleitbezorgers zijn voor inclusief onderwijs, waarin ook kinderen met een beperking onderwijs kunnen volgen (Het college voor de rechten van de mens, z.d.). Echter is het onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften en een handicap op basis van inclusie de meest controversiële kwestie op dit moment met betrekking tot het onderwijs (Farrell, 2010; Hornby, 2015; Kauffman & Badar, 2014; Slee, 2011). Een

van de redenen voor de controverse zijn de zorgen omtrent de sociale inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften (Cambra & Silvestre, 2003; Edwards et al., 2019).

Ondanks de controverse omtrent inclusief onderwijs streeft Nederland sinds 2012 naar inclusief onderwijs. Dit is onderwijs waarin kinderen, ongeacht hun beperking, naar hetzelfde onderwijs gaan als kinderen zonder beperking (Onderwijs Consument & Kaspers, 2019). De invoering van inclusief onderwijs dateert uit dezelfde periode die de Inspectie van het Onderwijs en Vogelzang (2018) aanstippen wat betreft de achteruitgang van het Nederlandse onderwijs. Verder is er volgens een artikel van de NOS (2020a) grote onvrede over hoe dit inclusieve onderwijs vorm gegeven is, waarbij een onderwijsdeskundige aangeeft dat er voor succesvol inclusief onderwijs grote investeringen nodig zijn in het onderwijs. Het rapport van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020) toont aan dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften een van de factoren kan zijn waardoor onderwijskwaliteit achteruit gaat. Echter stelt het rapport van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020) dat de effecten van inclusie in Nederland neutraal zijn. In het buitenland, daarentegen, worden meer negatieve effecten gevonden. Hierbij verwijst het ministerie naar Carrell et al. (2018), Carrell & Hoekstra (2010) Kristoffersen et al. (2015) en Neidell & Waldfogel (2010).

Verder blijkt dat er sinds de invoering van de wet voor passend onderwijs er geen extra leerlingen met een beperking naar het reguliere onderwijs zijn gegaan en dat door gebrek aan geld ook geen investeringen zijn gedaan om docenten te accommoderen wat betreft hulp met zorgleerlingen (Ledoux et al., 2020; NOS, 2020b). Ook is het nog onduidelijk of leerlingen met een beperking baat hebben bij een plaatsing in het regulier onderwijs. Zo ontwikkelden leerlingen met een rugzak, de voorganger van de wet voor passend onderwijs, zich niet sneller dan leerlingen op het speciaal onderwijs (Kroesbergen et al., 2010). Hoewel internationale studies ook positieve resultaten laten zien (Defence For Children & Walst,

2019; Onderwijs Consument, 2019).

De mening van leraren zou zwaar moeten wegen in het debat over leerlingen met een beperking in het regulier onderwijs, maar ondanks veel klachten van docenten (NOS, 2018b; NOS, 2019), is het passend onderwijs volgens de Nederlandse politiek nog niet mislukt (NOS, 2018b). De reden dat de mening van leraren zwaar zou moeten wegen, is omdat leraren de personen zijn die het beleid moeten uitvoeren. Mogelijk nog belangrijker is dat de leerkracht een belangrijke factor is om te voldoen aan de, zeer belangrijke, doelstelling van goede kwaliteit in het basisonderwijs (Iwu et al., 2018). Zoals al eerder vermeld, is de opleiding van iemand een belangrijke voorspeller van latere arbeidsparticipatie (Slominski et al., 2011) en in die opleiding is de kwaliteit van de leraren van vitaal belang voor het slagen of falen van leerlingen (Jimerson & Haddock, 2015). Ook blijkt uit onderzoek dat docenten een significante invloed hebben op de emotie van leerlingen (Mainhard et al., 2018).

Met deze belangrijke taak en invloed van docenten is het van belang dat zij optimaal kunnen functioneren. Uit onderzoek blijkt dat lage motivatie bij docenten zeer nadelig is voor het presteren van hun leerlingen (Michaelowa, 2002; Pazim, 2021) en dat hoge baantevredenheid goed is voor het academisch presteren van hun leerlingen (Demirtas, 2010; Ololube, 2006; Pazim, 2021). Verder zorgt een hoge baantevredenheid bij docenten voor een betere relatie met hun leerlingen (Veldman et al., 2013). Baantevredenheid en motivatie van docenten zijn dus een van de belangrijkste bouwstenen van goed onderwijs, maar welke factoren dragen bij aan baantevredenheid bij docenten? Factoren die invloed hebben op baantevredenheid van docenten zijn: invloed op leerlingen, betrokkenheid van leerlingen, salaris en beperkingen van hogerhand (Kniveton, 1991). Andere onderzoeken noemen ook autonomie (Elena et al., 2010; Lam & Yan, 2011), de werklust (Butt & Lance, 2005; Ferguson et al., 2012; Toropova et al., 2020) en de verdeling van werk (Lam & Yan, 2011), maar ook de eventuele emotionele uitputting (Elena et al., 2010). Verder wordt in de literatuur

vertrouwen in en communicatie met de leidinggevende benoemd (Polatcan & Cansoy, 2019). Daarnaast is er een gendersverschil gevonden in baantevredenheid bij docenten, waarbij vrouwelijke docenten een hogere baantevredenheid hebben (Ma & MacMillan, 1999), maar er zijn ook onderzoeken die dit gendersverschil betwisten (Ferguson et al., 2012). Andere studies noemen tijdmanagement en gedrag van leerlingen (Klassen & Anderson, 2009; Landers et al., 2008). Bovenstaande factoren kunnen zowel positief als negatief een bijdrage leveren aan de baantevredenheid van de docenten.

Met de bovenstaande factoren in het achterhoofd is het, om de woorden van de verantwoordelijke minister te gebruiken, meer dan zorgwekkend dat 99% van de docenten in het basisonderwijs in Nederland aangeeft een te hoge werkdruk te ervaren door het inclusieve/passende onderwijs (NOS, 2019). Zeker als meegenomen wordt dat de meerderheid van de docenten voor het inclusieve onderwijs is (Ross-Hill, 2009). Uit onderzoek van de Algemene Onderwijs Bond (2019) blijkt dat 86% van de docenten in het gehele Nederlandse onderwijs aangeeft dat zij niet genoeg tijd heeft om alle leerlingen met extra zorgbehoeften te accommoderen. Verder geeft 30% van de leraren in het Nederlandse voortgezet onderwijs aan niet te weten welke leerlingen in hun klassen extra ondersteuning krijgen en 35% van de docenten in het voortgezet onderwijs weet niet welke leerlingen aanspraak kunnen maken op extra fondsen voor ondersteuning. Ook geven vrijwel alle docenten aan dat sinds het passend/inclusief is ingevoerd, de werkdruk omhoog is gegaan in het reguliere onderwijs en dat zij een maximum aantal leerlingen met extra zorgbehoeften in de klas willen (Algemene Onderwijs Bond, 2019; NOS, 2019).

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in het effect van de aanwezigheid van leerlingen met extra zorgbehoeften op de prestaties van leerlingen op schoolniveau, via de baantevredenheid van de docenten. Verder is het doel om inzicht te krijgen in het effect van de aanwezigheid van leerlingen met extra zorgbehoeften op de baantevredenheid van

docenten, via hun werkdruk op klasniveau. De probleemstelling die centraal staat in dit onderzoek is: *In hoeverre heeft de aanwezigheid van leerlingen met extra zorgbehoeften invloed op de prestaties van medestudenten? En in hoeverre wordt de eventuele relatie tussen aanwezigheid van leerlingen met extra zorgbehoeften en de prestaties van medestudenten gemedieerd door de baantevredenheid van de docent?*

## **1.1 Wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie**

Eerder onderzoek kijkt voornamelijk naar de factoren die baantevredenheid beïnvloeden, maar de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften wordt nauwelijks meegenomen in deze onderzoeken. Verder geven docenten aan dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften hun werkdruk verhoogd en het is van belang om dit te onderbouwen met statistisch onderzoek. Ook of en hoe de bovenstaande verbanden invloed zouden hebben op de prestaties van leerlingen is niet bekend. Er is zodoende nog weinig bekend over deze verbanden wanneer ze gezamenlijk worden bekeken. Wat betreft wetenschappelijke relevantie is er op dit gebied nog mogelijkheid om, door middel van statistische analyses, verschillende onderzoeksuitkomsten samen te binden tot een meer coherente conclusie over de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften in het reguliere onderwijs.

De maatschappelijke relevantie stamt voort uit de wetenschappelijke relevantie. Afhankelijk van wat de bevindingen zijn, kunnen de bevindingen ofwel een argument zijn voor inclusief onderwijs, ofwel een argument tegen inclusief onderwijs. Beleidsmakers, ouders, docenten en hun leidinggevende kunnen op basis van de resultaten concluderen of inclusief onderwijs de weg is die zij willen inslaan of dat zij willen inzetten op speciaal onderwijs voor bepaalde leerlingen met extra zorgbehoeften. Verder zou het eventuele argument voor inclusief onderwijs een stimulans kunnen zijn voor de gevraagde veranderingen (Algemene Onderwijs Bond, 2019; NOS, 2019, 2020a), om te komen tot adequaat inclusief onderwijs.

## 2 Definities

In de volgende paragrafen worden de definities van de belangrijkste termen van dit onderzoek beschreven.

### 2.1 Schoolprestaties

Zoals Lamas (2015) aangeeft, is het definiëren van schoolprestaties of academische prestaties een van de kwesties van grote controverse in het onderwijsonderzoek. In dit onderzoek wordt de volgende definitie aangehouden: “academische prestaties zijn het meten van de prestaties van leerlingen in verschillende academische vakken. Leraren en onderwijsambtenaren meten prestaties gewoonlijk aan de hand van prestaties in de klas, slaagpercentages en resultaten van gestandaardiseerde toetsen.” (ballotpedia, z.d.). De kwantificatie van schoolprestaties is land- en studiecontext afhankelijk (Kirschner & Karpinski, 2010). In het ene land en de studiecontext worden schoolprestaties gemeten aan de hand van letters, terwijl het in het andere land en de studiecontext wordt gemeten door middel van een cijfer. Cijfers zijn in een onderzoek makkelijker hanteerbaar, omdat het vergelijken en analyseren eenvoudiger maakt. De cijfers zijn echter moeilijk te vergelijken bij leerlingen met verschillende opleidingsniveaus.

### 2.2 PISA en TALIS

PISA zal in dit onderzoek gebruikt worden om de invloed van de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften op prestaties van medeleerlingen en de eventuele mediërende invloed van de baantevredenheid van de docent te meten op schoolniveau. De volgende vakken zijn geïnccludeerd in PISA: wiskunde, natuurwetenschappen, lezen, financiële geletterdheid en creatief denken. Van deze vakken zijn wiskunde, natuurwetenschappen en lezen de afwisselende hoofddomeinen. PISA definieert deze vakken als volgt. Natuurwetenschappen: “het vermogen om zich bezig te houden met wetenschap gerelateerde kwesties en met de ideeën van de wetenschap” (OECD, 2017). Verder stelt PISA



dat het voor natuurwetenschappen nodig is om wetenschappelijke fenomenen te kunnen verklaren, te evalueren en te interpreteren (OECD, 2017). Wiskunde wordt gedefinieerd als: “de capaciteit van een individu om wiskunde te formuleren, toe te passen en te interpreteren in verschillende contexten” (OECD, 2017). Verder wordt het lezen door PISA gedefinieerd als: “vermogen van een individu om geschreven teksten te begrijpen, erover na te denken en ermee om te gaan, om zijn doelen te bereiken en zijn kennis potentieel te ontwikkelen” (OECD, 2017). Financiële geletterdheid definieert PISA als: “kennis en inzicht van leerlingen in financiële begrippen en risico’s en hun vaardigheden, motivatie en vertrouwen om dit toe te passen” (OECD, 2017). Als laatste definieert PISA creatief denken als: “het opdoen van ideeën en deze evalueren en verbeteren. Dit kan leiden tot nieuwe en effectieve oplossingen, vooruitgang in kennis en invloedrijke verbeeldingskracht” (OECD, 2017). Binnen dit onderzoek worden de definities volgens PISA gehanteerd.

De *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) zal in dit onderzoek gebruikt worden om de relatie te onderzoeken tussen de ervaren werkdruk van docenten en hun baantevredenheid en de mediërende invloed van de leerlingen met extra zorgbehoeften op deze relatie. De TALIS wordt afgenomen bij tweehonderdzesigduizend leerkrachten van vijftienduizend verschillende scholen in achtenveertig landen (OECD, z.d.). De TALIS vraagt leerkrachten en schoolleiders naar de werkomstandigheden en leeromgevingen op hun scholen om landen te helpen uiteenlopende uitdagingen aan te gaan (OECD, z.d.).

### **2.3 Leerlingen met extra zorgbehoeften**

Leerlingen met speciale behoeften zijn internationaal niet duidelijk gedefinieerd, maar gewoonlijk gaat het om leerlingen bij wie formeel een speciale leerbehoefte is vastgesteld, omdat zij geestelijk, lichamelijk of emotioneel zijn achtergesteld.

Volgens Wilson (2002) moeten onderzoekers die zich bezighouden met de theorie en praktijk van de speciale behoeften, de waardeoordelen en definities waarop hun werk is

gebaseerd, verduidelijken en verdedigen. In PISA worden leerlingen met extra zorgbehoeften geïdentificeerd als personen met functionele handicaps, personen met cognitieve/gedragmatige/emotionele handicaps en personen met beperkte testtaalvaardigheid (LeRoy et al., 2018; OECD, 2018a). Verder specificeert het OECD voor de TALIS vragenlijst dat deze leerlingen vaak leerlingen zijn voor wie extra openbare of particuliere middelen (personeel, materiaal of financiën) ter beschikking zijn gesteld om hun onderwijs te ondersteunen (OECD, 2018c).

De OECD (2018c) bepaalt verder dat "hoogbegaafde leerlingen" niet worden beschouwd als leerlingen met speciale behoeften volgens de definitie die hier en in andere OESO-werkzaamheden wordt gehanteerd. Sommige leerkrachten beschouwen alle leerlingen als unieke leerlingen en met 'speciale' leerbehoeften. Voor het doel van dit onderzoek is het van belang om te zorgen voor een objectiever oordeel over wie wordt beschouwd als een leerling met extra zorgbehoeften en wie niet. Daarom wordt hierboven de nadruk gelegd op een formele identificatie. Landen kunnen verschillen in de manier waarop extra zorgbehoeften worden erkend en aangepakt. Als er bepaalde procedures bestaan, moet dit worden opgemerkt tijdens het nationale aanpassingsproces.

In dit onderzoek wordt de identificatie uit PISA aangehouden, omdat ook de data vanuit de OECD onderzoeken wordt gebruikt.

### **3 Theoretisch kader**

In de volgende paragrafen wordt het theoretische verband tussen de begrippen baantevredenheid van docenten, inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften, werkdruk voor docenten en academische prestaties van leerlingen uitgelegd. Vervolgens wordt het hoofdstuk afgesloten met het theoretische model (figuur 1). Dit model wordt gesplitst in de statistische modellen (figuur 2 en 3), waarmee het theoretische model getest zal worden. Onder de statistische modellen zullen de hypotheses geformuleerd worden.

### 3.1 Inclusie zorgbehoevende leerlingen en schoolprestaties

Uit ouder onderzoek komt geen negatief of positief effect naar voren tussen zorgbehoevende leerlingen en schoolprestaties (Sharpe et al., 1994). Wel waarschuwen Sharpe et al. (1994) dat hun onderzoek een voorlopig onderzoek was en dat verder onderzoek nodig was. Het onderzoek van Szumski et al. (2017) geeft ook geen uitsluitsel, want ondanks dat zij een zwak positief effect vinden, vervalt dat effect wanneer de sociaal economische status wordt meegenomen in hun model. Kart en Kart (2021) vinden een klein positief- of neutraal effect bij jongere leerlingen in hun academische prestaties, maar een negatief effect op latere leeftijd. Justice et al. (2014) vinden een vergelijkbaar effect als Kart en Kart (2021) en leggen dit effect uit aan de hand van peer interacties. Dit is een belangrijke vorm van leren voor jonge kinderen, terwijl oudere kinderen vooral leren door middel van instructies van docenten. Rangvid (2019) vindt een negatief effect tussen de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften en testcores. Daarentegen vindt het onderzoek van Daniel en King (1997) een klein positief effect op de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften en de academische prestaties van de overige leerlingen. Ook Ekeh en Oladayo (2013) en Ruijs en Peetsma (2009) vinden een positief effect voor zowel de leerlingen met- als zonder extra zorgbehoeften.

Een van de achterliggende mechanismen die voor de eventuele relatie tussen de inclusie van zorgbehoevende leerlingen en de prestaties van medeleerlingen kan zorgen, is de mogelijke disruptiviteit van de zorgbehoevende leerlingen (Carrell et al., 2018; Carrell & Hoekstra, 2010). De disruptiviteit van deze leerlingen is met name van belang bij oudere leerlingen, omdat oudere leerlingen meer leren door middel van instructie van de docenten (Justice et al., 2014; Kart & Kart, 2021). Disruptieve leerlingen zouden in dit geval dus de instructie van docenten kunnen verhinderen, waardoor er minder effectief lesgegeven kan worden. Een andere factor die meespeelt, is het verschil in behoeften tussen reguliere leerlingen en zorgbehoevende leerlingen omtrent het curriculum (Armstrong, 2017; Evans &

Lunt, 2010). Deze discrepantie in behoeften kan zorgen voor de uitsluiting van leerlingen of kan ervoor zorgen dat het curriculum niet aansluit bij de behoeften van sommige leerlingen, waardoor de kwaliteit van het onderwijs achteruit kan gaan (Armstrong, 2017; Evans & Lunt, 2010).

Enkele tegenstrijdigheden in de literatuur over het effect van inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften op academische prestaties kunnen ook voortkomen uit wat Dudley-Marling en Burns (2014) uitleggen als een verschil van definities van en visies over beperkingen van de leerlingen en een daarbij horend verschillende definitie van inclusief onderwijs. Dit sluit aan bij het belang van duidelijke en eerlijke definities waar Wilson (2002), Göransson en Nilholm (2014) en Florian (2014) voor pleiten. Ook kunnen de verschillen tussen deze onderzoeken mogelijk verklaard worden door verschil in financiële kracht achter het ene inclusieve onderwijs. Hornby (2015) stelt namelijk dat inclusief onderwijs een dure onderneming is en dat het niet voor iedere school mogelijk is om de benodigde investeringen te doen. Als laatste kan de selectie van leerlingen die onderzocht wordt van invloed zijn op de uitkomsten van het onderzoek. Volgens Messiou (2016) is in het veld van inclusief onderwijs teveel sprake van *cherry picking*, terwijl het onderzoeken van grotere groepen een realistischer beeld zou geven.

### **3.1.1 Relatie baantevredenheid docenten en inclusie zorgbehoevende leerlingen**

Het is in de huidige literatuur nog niet bekend wat de inclusie van zorgbehoevende leerlingen doet met de baantevredenheid van docenten. Wel is bekend dat de baantevredenheid van docenten significant samenhangt met de ervaren werkdruk (Butt & Lance, 2005; Chughati & Perveen, 2013; Ferguson et al., 2012; Toropova et al., 2020). Hierop aansluitend is het volgende bekend: 99% van de docenten in het basisonderwijs in Nederland geeft aan een hogere werkdruk te ervaren door het inclusieve/passende onderwijs (NOS, 2019). Verder blijkt dat 86% van de docenten in het gehele Nederlandse onderwijs aangeeft

dat zij niet genoeg tijd heeft om alle leerlingen met extra zorgbehoeften te accommoderen (Algemene Onderwijs Bond, 2019), wat ook wijst op een hogere werkdruk. Vrijwel alle docenten geven aan dat sinds het passend/inclusief is ingevoerd, de werkdruk omhoog is gegaan in het reguliere onderwijs. Hierdoor lijkt het plausibel dat de baantevredenheid van docenten achteruit gaat via de inclusie van zorgbehoevende leerlingen, door de ervaren werkdruk.

Verder is het bekend dat de perceptie van de leerlingen, de perceptie van de baan van een docent beïnvloedt (Lobosco & Newman, 1992). Wanneer de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften de perceptie van de docent over zijn leerlingen verlaagd, zou dit ook kunnen leiden tot lagere baanperceptie. Ook uiteenlopende vaardigheden, bekwaamheden en uitdagend en ongecontroleerd gedrag van leerlingen met extra zorgbehoeften, zijn aspecten die de baantevredenheid van docenten verlagen (Adera & Bullock, 2010).

Samenvattend dragen de toegenomen werkdruk, de mogelijk lagere leerling perceptie en de uiteenlopende vaardigheden, bekwaamheden en uitdagend en ongecontroleerd gedrag van leerlingen met extra zorgbehoeften bij aan een lagere baantevredenheid van docenten.

### **3.1.2 Relatie baantevredenheid docent en academische prestaties leerlingen**

De relatie tussen baantevredenheid van een docent en de prestaties van de leerlingen is eenduidig in de literatuur. Een hoge baantevredenheid van docenten zorgt voor allerlei positieve effecten voor de leerlingen, waaronder betere academische prestaties (Ali et al., 2016; Banerjee et al., 2017; Lee, 2006; Reeves et al., 2017; Wolomasi et al., 2016). Knox en Anfara (2013) leggen dit verband als volgt uit: voor docenten met een hoge baantevredenheid is het waarschijnlijker dat zij zichzelf en hun lessen willen verbeteren. Verder vinden Caprara et al. (2006) dat hogere baantevredenheid bij docenten leidt tot een grotere overtuiging van eigenwaarde en een hoger enthousiasme voor het lesgeven, beiden voorspellen hogere prestaties bij leerlingen. Ook zorgt een hoge baantevredenheid bij docenten voor een betere

relatie met hun leerlingen (Veldman et al., 2013). Een betere relatie met de leerlingen voorspelt op zijn beurt weer een hogere betrokkenheid van leerlingen (Roorda et al., 2011). De hogere betrokkenheid is volgens Wonglorsaichon et al. (2014) een belangrijke factor in het behalen van goede academische resultaten.

Tegengesteld is het niet gek te veronderstellen dat een lage baantevredenheid bij docenten leidt tot allerlei negatieve effecten voor leerlingen, waaronder slechtere academische prestaties. Deze veronderstelling is enigszins te onderbouwen met onderzoek van Bogler (2002). Dit onderzoek stelt dat docenten met een lage baantevredenheid hun baan niet als een baan zien, wat aantoont dat docenten met een lage baantevredenheid hun baan mogelijk minder serieus nemen met alle gevolgen van dien. Verder concluderen Roorda et al. (2011) dat een lagere baantevredenheid leidt tot lagere betrokkenheid van de leerlingen, wat volgens Wonglorsaichon et al. (2014) dan weer leidt tot lagere resultaten.

Samengenomen leidt een hoge baantevredenheid dus tot betere academische prestaties van leerlingen door eerst te zorgen voor het verlangen van de docent om eigen competenties en lessen te verbeteren, een hogere overtuiging van eigenwaarde van de docent en een hoger enthousiasme voor het lesgeven en een betere relatie met de leerlingen.

### **3.1.3 Relatie inclusie zorgbehoevende leerlingen en schoolprestaties**

Aangezien het plausibel is dat de inclusie van zorgbehoevende leerlingen de werkdruk verhoogt en daarmee de baantevredenheid van de docenten verlaagd, is het mogelijk dat via deze relatie, zoals hierboven uitgewerkt, de inclusie van leerlingen met een extra zorgbehoefte een negatief effect heeft op de prestaties van leerlingen, via de baantevredenheid van de docenten. Balestra et al. (2020) benoemen ook een direct effect dat meer leerlingen met extra zorgbehoeften resulteren in lagere prestaties van hun klasgenoten. Huang et al. (2021) vinden een vergelijkbaar effect en verklaren dit door een verslechterde leeromgeving en meer sociale interacties van hun klasgenoten met disruptieve leeftijdgenoten op school. Mogelijk is er dus

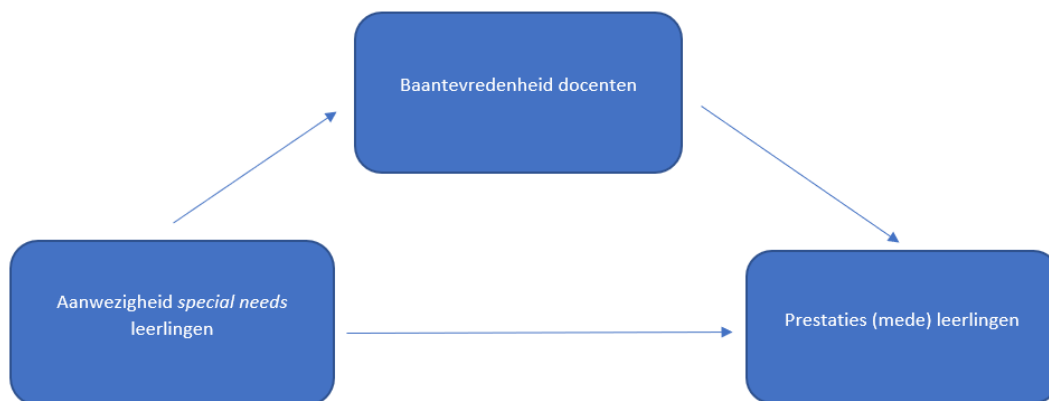
zowel een direct als indirect effect tussen de inclusie van zorgbehoevende leerlingen en de schoolprestaties van hun klasgenoten.

### 3.2 Relatie baantevredenheid docenten en inclusie zorgbehoevende leerlingen

De relatie tussen werkdruk en de baantevredenheid bij docenten is ook eenduidig in de literatuur. Een hoge werkdruk zorgt namelijk voor een lagere baantevredenheid en vice versa. Hoe deze relatie wordt beïnvloed door de inclusie van zorgbehoevende leerlingen is onduidelijk wat betreft de literatuur. Wel valt uit de huidige literatuur te concluderen dat de inclusie van leerlingen met een extra zorgbehoefte de werkdruk van docenten verhoogd. Zodoende is het theoretisch gezien plausibel dat de inclusie van zorgbehoevende leerlingen een effect heeft op de baantevredenheid van docenten via de ervaren werkdruk, zoals in sectie 3.1.2 ten toon is gespreid.



Figuur 1 overzicht geheel onderzoek



Figuur 2 statistisch model 1 schoolniveau



*Figuur 3 statistisch model 2 klasniveau*

## Hypotheses

Voor model 1 op schoolniveau zijn de volgende hypothesen opgesteld: H1: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief direct effect op de prestaties van (mede) leerlingen; H2: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief indirect effect op de prestaties van (mede) leerlingen, via de baantevredenheid van de docent; H3: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief direct effect op de baantevredenheid van de docent; H4: De baantevredenheid van de docent heeft een positief effect op de prestaties van de leerlingen.

Voor model 2 op klasniveau zijn de volgende hypothesen opgesteld: H1: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief direct effect op de baantevredenheid van de docent; H2: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief indirect effect op de baantevredenheid van de docent, via de werkdruk van de docent; H3: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief direct effect op de werkdruk van de docent; H4: De werkdruk van de docent heeft een negatief effect op de baantevredenheid van de docent.



## 4 Methodologie

In deze sectie worden de onderzoeksmethodes beschreven. Ten eerste wordt er gekeken naar het onderzoeksontwerp en de dataverzameling. Ten tweede wordt er gekeken naar de onderzoekssubjecten. Ten derde worden de concepten, die genoemd zijn in hoofdstuk twee, geoperationaliseerd. Ten slotte worden de validiteit en betrouwbaarheid benoemd.

### 4.1 Onderzoeksmethodologie en dataverzameling

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een steekproefgrootte op basis van het advies van de PISA. Volgens PISA 2018 moet de vereiste steekproefomvang gericht zijn op ten minste 6300 beoordeelde leerlingen voor CBA-landen en 5250 beoordeelde leerlingen voor PBA-landen van ten minste 150 bemonsterde en deelnemende scholen (OECD, 2018b). Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwantitatieve methode, waarbij gebruik wordt gemaakt van bestaande data. De gebruikte data is afkomstig van de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) die onderzoek doen aan de hand van de *Programme for International Student Assessment* (PISA) en de *Teaching and Learning International Survey* (TALIS). De steekproef zal bestaan uit data afkomstig uit het Verenigd Koninkrijk en uit Spanje. Er is gekozen voor deze landen, omdat deze landen data afgeven aan zowel de TALIS als de PISA vragenlijst.

De data is door andere onderzoekers vergaard en dus is, volgens Bryman (2016), dit onderzoek een secundaire analyse. Verder is de data afkomstig van een meetpunt, wat dit onderzoek cross-sectioneel maakt (Olsen & George, 2004). De data zal gebruikt worden voor twee statistische mediatie analyses via de PROCESS tool van Hayes (z.d., 2022).

Het PISA is volgens de OECD (z.d.) een internationaal onderzoek dat eens per drie jaar data verzameld over onder andere de thuissituatie, studie-aanpak en schoolprestaties van leerlingen in verschillende Europese landen. Deze data wordt vervolgens beschikbaar gesteld voor het publiek, zodat onderzoekers de data tussen landen en tussen jaren kunnen

vergelijken. Bovendien kan men analyses verrichten om andere, sociologische, vraagstukken te beantwoorden. Binnen dit onderzoek zal er gebruik worden gemaakt van de PISA data uit het jaartal 2018. Er wordt gebruik gemaakt van data uit de *teacher questionnaire* en de *school questionnaire*.

#### **4.1.1 Statistische analyse**

De verkregen PISA en TALIS data zal geanalyseerd worden aan de hand van IBM SPSS Statistics versie 27. Hierbij zal er gebruik worden gemaakt van de *add-on PROCESS* van Andrew F. Hayes (Hayes, z.d., 2022) voor de mediatie analyses. PROCESS is een modelleertool voor OLS en logistische regressie van waargenomen variabelen voor het schatten van directe en indirecte effecten in enkelvoudige en meervoudige mediator modellen (parallel en serieel). Daarnaast voor twee- en drieweg interacties in moderatiemodellen samen met eenvoudige hellingen en significantieregio's voor het onderzoeken van interacties en voorwaardelijke indirecte effecten in gemodereerde bemiddelingsmodellen met een of meer bemiddelaars of moderatoren (Hayes, z.d., 2022).

Voor statistisch model 1: voor het effect van kinderen met extra zorgbehoeften op prestaties van medeleerlingen via de baantevredenheid van de docent zal een mediatie analyse worden uitgevoerd met PROCESS model 4, als weergegeven door Hayes (2016). Voor model één geldt verder dat alle data geaggregeerd zal worden op schoolniveau. Ook voor statistisch model 2: voor het effect van de inclusie van zorgbehoevende leerlingen op de baantevredenheid van docenten via de waargenomen werkdruk zal een mediatie analyse worden uitgevoerd met PROCESS model 4, als weergegeven door Hayes en The Guilford Press (2016). De invloeden van de eventuele programma's op de scholen voor zorgbehoevende leerlingen en de expertise van docenten zullen voor beide statistische modellen gecontroleerd worden via een tweede analyse waarin deze covariaten mee worden genomen in de PROCESS mediatie analyse, uitgevoerd met PROCESS model 4, als

weergegeven door Hayes (2016). Voor PROCESS model 4 is gekozen, omdat volgens Hayes (2022) en Hayes (2016) dit model geschikt is voor simpele mediatie analyses waarbij covariaten geïncorporeerd kunnen worden.

Voor het bepalen van significante resultaten binnen dit onderzoek, zal er gekozen worden voor een alfa level van 5%. Dit komt overeen met een p-waarde van 0.05.

## 4.2 Operationalisering

Alle items die gebruikt zullen worden voor de operationalisering van de variabelen zijn afkomstig uit de *teacher-*, *ICT-*, *school questionnaire* van PISA uit 2018 en de *teacher-* en *principal questionnaire* van TALIS 2018.

Uit de verschillende vragenlijsten van de PISA, wordt uit de *teacher questionnaire* gebruik gemaakt van de volgende items: TC198 voor algehele baantevredenheid docent. Uit de *school questionnaire* wordt het volgende item gebruikt: SC048Q02NA voor het percentage kinderen op de school die een extra zorgbehoefte heeft. Verder worden de volgende items uit de *ICT questionnaire* gebruikt voor het meten van de academische prestaties: PV1READ t/m PV10READ voor het vak lezen, PV1MATH t/m PV10MATH voor het vak wiskunde en PV1SCIE t/m P10SCIE voor het vak natuurwetenschappen. Als controle variabele wordt het gemiddelde schoolniveau meegenomen. Ook de TC045Q09NA, TC045Q09NB en TC185Q09 worden meegenomen als controle variabelen om te kijken of de aanwezige kennis van de docent, aangaande extra zorgbehoeften, mogelijk mediërend of modererend werkt. De TC045Q09NA vraagt naar scholing over leerlingen met extra zorgbehoeften, de TC045Q09NB vraagt naar scholing over leerlingen met extra zorgbehoeften in de laatste twaalf maanden en de TC185Q09 vraagt naar de behoefte aan scholing over leerlingen met extra zorgbehoeften.

De TALIS is volgens het OECD (z.d.) een internationaal onderzoek dat eens per drie jaar data verzameld over de arbeidsomstandigheden en leeromgeving op scholen. De TALIS

wordt afgenomen bij docenten en schoolleidinggevenden. Uit de TALIS afname van 2018 worden de volgende items gebruikt: TQ53 uit de *teacher questionnaire* voor algehele baantevredenheid docent en TQ51 uit de *teacher questionnaire* voor werkdruk. Als controle variabelen worden het gender van de docent, hoogst genoten educatie van de docent en de ervaring van de docent meegenomen.

Beide landen waar data van gebruikt wordt, gebruiken eenzelfde schoolstelsel waarbij er gebruik wordt gemaakt van een kern curriculum waar leerlingen over leren (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Met betrekking tot de fase waar de vijftienjarige respondenten in zitten, kan gesteld worden dat in beide landen er sprake is van een kern curriculum, waarnaast leerlingen voorkeursvakken mogen ofwel kunnen kiezen (Bright World, z.d.; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; *Spanish Education System*, 2021).

## **5. Resultaten**

In deze sectie zullen de resultaten van de twee mediatie modellen besproken worden. Allereerst worden de beschrijvende statistieken van beide modellen gepresenteerd en besproken, waarna er apart zal worden gekeken naar de uitkomsten van de mediatie analyses van de beide modellen.

### **5.1 Beschrijvende statistieken**

In tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van model één te zien en in tabel 2 zijn de beschrijvende statistieken te zien van model twee. De N in model één staat voor het aantal scholen die data ter beschikking hebben gesteld aan het PISA onderzoek. De N bij model twee staat voor data voor het aantal docenten die data ter beschikking hebben gesteld aan het TALIS onderzoek. Bij model één komen de variabelen uit verschillende vragenlijsten die tussen de haakjes zijn weergegeven.

*Tabel 1 beschrijvende statistieken model 1*

	N	Min	Max	M	SD
Gemiddeld cijfer (Leerlingen)	973	333.52	592.28	485.59	37.26
Baantevredenheid (Docenten)	973	2.31	3.80	3.17	.18
Aanwezigheid EZ* (School)	973	.00	100.00	8.64	10.61
Gemiddeld niveau (School)	973	-2.00	.16	-.29	.25
Educatie over EZ (Docenten) (EoZ1)	973	.00	1.00	.38	.15
Educatie over EZ afgelopen jaar (Docenten) (EoZ2)	973	.00	1.00	.29	.17
Behoefted educatie over EZ (Docenten) (EoZ3)	973	1.67	4.00	2.57	.32
N	973				

\*Leerlingen met Extra Zorgbehoeften

*Tabel 2 beschrijvende statistieken model 2*

	N	Min	Max	M	SD
Gender (vrouw = 1)	228827	1	2	1.31	.46
Hoogste afgeronde opleidingsniveau	228827	1	7	5.30	.72
Totale ervaring als docent	228827	0	58	16.18	10.38
Percentage leerlingen met EZ	228827	1	5	1.97	.87
Baantevredenheid	228827	1.00	4.00	2.99	.48
Werkdruk	228827	1.00	4.00	2.21	.65
N	228827				

## **5.2 Mediatie analyse model één**

Uit de mediatie analyse van model één komt naar voren dat het pad van X naar M, ofwel het pad van percentage aanwezige leerlingen met extra zorgbehoeften naar de baantevredenheid van docenten, een negatief maar niet significant pad is  $b = -.001$ ,  $t(967) = -$

1.77,  $p = .07$ , 95% CI [-.0021, .0001]. De covariaat gemiddeld niveau van de leerlingen heeft geen significant effect op de baantevredenheid van de docenten  $b = -.02$ ,  $t(967) = -.87$ ,  $p = .38$ , 95% CI [-.03, .07]. Ook de covariaat educatie over extra zorgbehoeften is niet significant  $b = -.04$ ,  $t(967) = -.87$ ,  $p = .39$ , 95% CI [-.12, .05]. Verder is de covariaat educatie over extra zorgbehoeften in het laatste jaar wel significant  $b = -.16$ ,  $t(967) = -4.15$ ,  $p < .000$ , 95% CI [-.23, -.08]. Ook de laatste covariaat, de behoefte aan educatie over extra zorgbehoeften, is significant  $b = -.04$ ,  $t(967) = -2.06$ ,  $p = .04$ , 95% CI [-.07, -.002]. Dit alles is te zien in tabel drie.

Verder komt naar voren dat het pad c' van X naar Y, ofwel het pad van percentage aanwezige leerlingen met extra zorgbehoeften naar het gemiddeld cijfer van de leerlingen, een negatief en significant pad is  $b = -.41$ ,  $t(966) = -4.52$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-.58, -.23]. Verder blijkt dat het pad b van M naar Y, ofwel het pad van baantevredenheid van docenten naar het gemiddeld cijfer van de leerlingen, een positief en significant pad is  $b = 29.63$ ,  $t(966) = 5.71$ ,  $p < .001$ , 95% CI [19.46, 39.81]. Ook de covariaat gemiddeld school niveau heeft een positief en significant effect op het gemiddelde cijfer  $b = 90.82$ ,  $t(966) = 23.43$ ,  $p < .001$ , 95% CI [83.21, 98.43]. Ook de covariaat behoefte aan educatie over extra zorgbehoeften is significant  $b = -8.66$ ,  $t(966) = -2.91$ ,  $p = .003$ , 95% CI [-14.49, -2.83]. De covariaat educatie over extra zorgbehoeften is niet significant  $b = -11.36$ ,  $t(966) = -1.69$ ,  $p = .08$ , 95% CI [-24.49, 1.76]. Verder is de educatie over extra zorgbehoeften in het laatste jaar niet significant  $b = -1.11$ ,  $t(966) = -.18$ ,  $p = .85$ , 95% CI [-12.99, 10.78]. Dit alles is terug te lezen in tabel vier.

Het indirecte effect, terug te zien in tabel vijf, is  $-.03$ , SE  $.02$ , 95% CI [-.08, -.05].

Hierbij is de gestandaardiseerde waarde  $-.0083$ , SE  $.006$ , 95% CI [-.02, .001].

De bovenstaande  $b$ 's zijn verwerkt in het model en zijn te zien onder de tabellen in figuur vier.

*Tabel 3 Model 1 direct effect uitkomst variabele: Baantevredenheid*

---

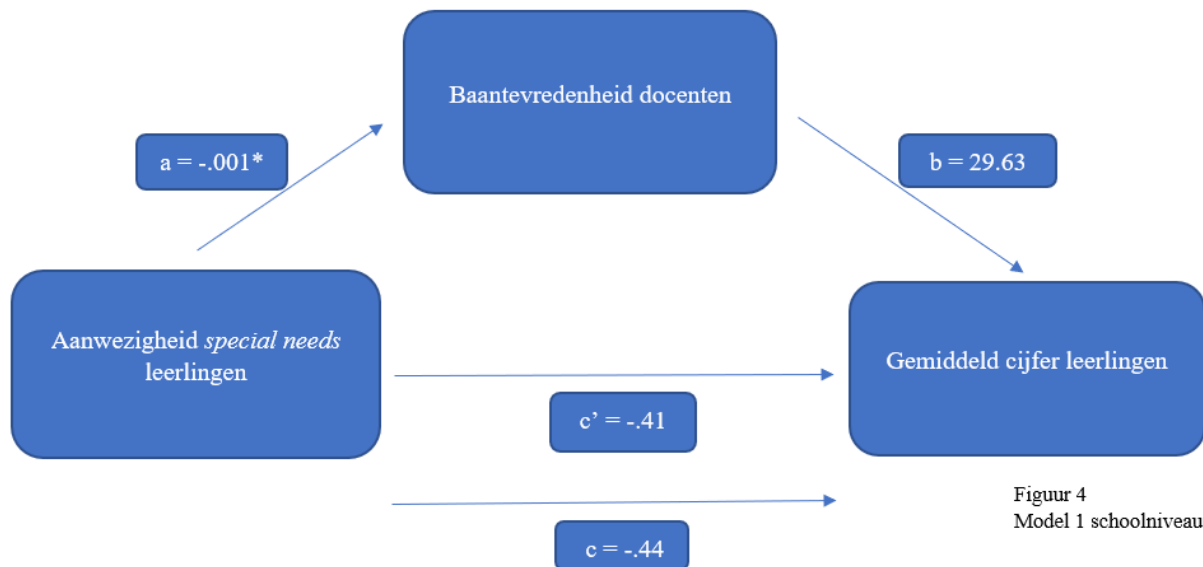
	Coëff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Constant	3.34	.05	303.45	<.000	3.17	3.21
Aanwezigheid EZ	-.001	.0006	-2.71	.07	-.0021	.0001
Gemiddeld niveau	-.021	.02	-.09	.38	-.03	.07
EoZ1	-.04	.04	-.87	.39	-.12	.05
EoZ2	-.16	.04	-4.15	<.000	-.23	-.08
EoZ3	-.04	.02	-2.06	.04	-.07	-.002

*Tabel 4 Model 1 direct effect uitkomst variabele: Gemiddeld cijfer*

	Coëff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Constant	449.14	19.36	23.20	<.000	411.15	487.13
Aanwezigheid EZ	-.41	.09	-4.52	<.000	-.58	-.23
Baantevredenheid	29.63	5.18	5.71	<.000	19.46	39.81
Gemiddeld niveau	90.82	3.87	23.43	<.000	83.21	98.43
EoZ1	-11.36	6.69	-1.69	.08	-24.49	1.76
EoZ2	-1.11	6.06	-.18	.85	-12.99	10.78
EoZ3	-8.66	2.97	-2.91	.003	-14.49	-2.83

*Tabel 5 Model 1 Indirect effect of aanwezigheid EZ op gemiddeld cijfer*

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Baantevredenheid	-.03	.02	-.08	-.005



Figuur 4  
Model 1 schoolniveau

\*Niet significant

### 5.3 Mediatie analyse model twee

Uit de mediatie analyse van model één komt naar voren dat het pad van X naar M, ofwel het pad van percentage aanwezige leerlingen met extra zorgbehoeften naar de werkdruk van docenten, een positief en significant pad is  $b = .09$ ,  $t(3803) = 7.17$ ,  $p < .001$ , 95% CI [.07, .12]. De covariaat hoogst genoten onderwijs van docenten heeft een positief en significant effect op de werkdruk van docenten  $b = .09$ ,  $t(3803) = 3.70$ ,  $p < .001$ , 95% CI [.04, .13]. De covariaat gender heeft geen significant effect op de werkdruk van de docenten  $b = .03$ ,  $t(3803) = 1.09$ ,  $p = .28$ , 95% CI [-.02, .08]. Ook de covariaat ervaring heeft geen significant effect op de werkdruk van de docenten  $b = -.0009$ ,  $t(3803) = -.74$ ,  $p = .46$ , 95% CI [-.0034, .0016]. Dit alles is te zien in tabel zes.

Verder komt naar voren dat het pad van X naar Y, ofwel het pad van percentage aanwezige leerlingen met extra zorgbehoeften naar de baantevredenheid van docenten, een negatief en significant pad is  $b = -.03$ ,  $t(3802) = -3.86$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-.05, -.03]. Verder blijkt dat het pad van M naar Y, ofwel het pad van werkdruk van docenten naar baantevredenheid van docenten, ook een negatief en significant pad is  $b = -.45$ ,  $t(3802) = -44.55$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-.47, -.43]. Ook de covariaat gender heeft een negatief en significant



effect op de baantevredenheid van docenten  $b = -.06$ ,  $t(3802) = -4.20$ ,  $p < .001$ , 95% CI [-.09, -.03]. Covariaat ervaring als docent heeft geen significant effect op de baantevredenheid van de docent  $b = -.0006$ ,  $t(3802) = -.70$ ,  $p = .48$ , 95% CI [-.0021, .001]. Als laatste heeft ook de covariaat over de hoogst genoten opleiding geen significant effect op de baantevredenheid van docenten  $b = -.004$ ,  $t(3802) = -.29$ ,  $p = .76$ , 95% CI [-.03, .02]. Dit alles is terug te lezen in tabel zeven.

Het indirecte effect, terug te zien in tabel acht, is  $-.04$ , SE  $.007$ , CI [-.057, -.031].

Hierbij is de gestandaardiseerde waarde  $-.07$ , SE  $.009$ , 95% CI [-.09, -.04].

De bovenstaande  $b$ 's zijn verwerkt in het model en zijn te zien onder de tabellen in figuur vijf.

*Tabel 6 Model 2 direct effect uitkomst variabele: werkdruk*

	Coëff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Constant	1,79	,13	13,92	<,001	1,54	2,05
Aanwezigheid EZ	,09	,01	7,17	<,001	,07	,12
Educatie	,09	,02	3,70	<,001	,04	,13
Gender	,03	,03	1,09	,28	-,02	,08
Ervaring	-,0009	,0013	-,74	,46	-,0034	,0016

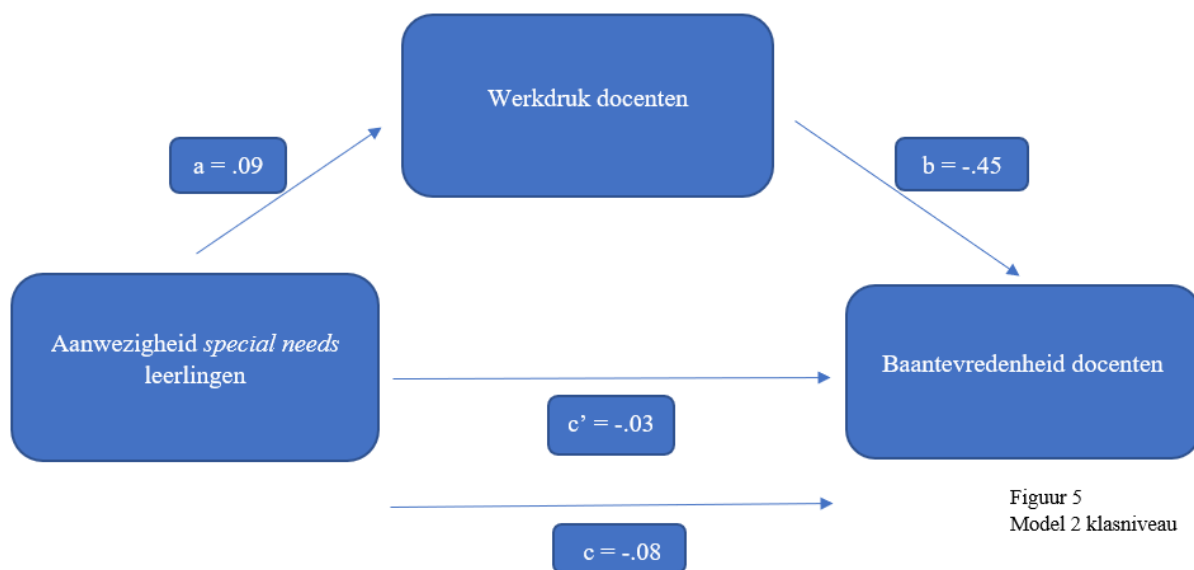
*Tabel 7 Model 2 direct effect uitkomst variabele: baantevredenheid*

	Coëff	SE	T	P	LLCI	ULCI
Constant	4,24	,08	51,91	<,001	4,08	4,40
Aanwezigheid EZ	-,03	,009	-3,86	<,001	-,05	-,03
Werkdruk	-,45	,01	-44,55	<,001	-,47	-,43
Educatie	-,004	,01	-,29	,76	-,03	,02
Gender	-,06	,02	-4,20	<,001	-,09	-,03

Ervaring	-,0006	,0008	-,70	,48	-,0021	,001
----------	--------	-------	------	-----	--------	------

Tabel 8 Model 2 Indirect effect of aanwezigheid EZ op baantevredenheid

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
Werkdruk	-,04	,007	-,057	-,031



Figuur 5  
Model 2 klasniveau

## 6. Discussie

Met betrekking tot de hypothesen kan gesteld worden dat voor model twee alle hypothesen aangenomen kunnen worden op basis van deze data. Voor model één geldt dat hypothesen H2 en H3 niet kunnen worden aangenomen. Dit betreft de volgende hypothesen: H2: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief indirect effect op de prestaties van (mede) leerlingen, via de baantevredenheid van de docent; H3: De aanwezigheid van *special needs* leerlingen heeft een negatief direct effect op de baantevredenheid van de docent. Waarom deze hypothesen niet aangenomen kunnen worden op basis van deze dataset en de mogelijke redenen hiervoor worden uitgewerkt in de volgende

paragrafen .

Uit de bovenstaande resultaten kunnen de volgende conclusies getrokken worden: Als eerste blijkt dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften op schoolniveau een klein maar significant negatief effect heeft op de gemiddelde prestaties van (mede)leerlingen. Op schoolniveau is er geen sprake van een mediatie relatie via de baantevredenheid, omdat op schoolniveau er geen significante relatie gevonden is tussen de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften en de baantevredenheid van de docenten. Wel is er een positieve significante relatie gevonden tussen baantevredenheid van docenten en prestaties van de leerlingen. Echter is er op klasniveau wel een significante en negatieve relatie gevonden tussen de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften en de baantevredenheid van docenten. Op klasniveau is er wel sprake van een mediatie relatie tussen de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften en de baantevredenheid van de docenten via de werkdruk van de docenten. Wanneer de beide modellen samen bekeken worden, kan er gesteld worden dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften een, klein, negatief effect heeft op de werkdruk van docenten, de baantevredenheid van docenten en de prestaties van (mede)leerlingen. In theorie zou het eerste model van dit onderzoek dus wel significante mediatie kunnen laten zien wanneer het gemeten wordt op het klasniveau, omdat daar wel aangetoond is dat de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften een significant en negatief effect heeft op de baantevredenheid van docenten, echter is deze analyse wegens beperkingen in de gebruikte data buiten de scope van deze thesis.

Het niet significante resultaat omtrent het effect van de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften kan mogelijk verklaard worden, omdat de analyse plaatsvindt op schoolniveau en dat niet elke docent op die school te maken krijgt met leerlingen met extra zorgbehoeften. Verder is het effect wel significant wanneer er enkel klassen worden meegenomen waarin er minimaal 10% of meer en maximaal 90% leerlingen extra

zorgbehoeften hebben. Dit komt neer op ongeveer twee leerlingen per klas in de gemiddelde schoolklas van 24 leerlingen (OECD, 2013). Mogelijk is maximaal twee leerlingen met extra zorgbehoeften een lijn die getrokken kan worden, iets waar docenten ook om vragen (Algemene Onderwijs Bond, 2019; NOS, 2019). Meer dan twee leerlingen met extra zorgbehoeften lijkt dus te zorgen voor lagere baantevredenheid bij docenten.

De gevonden resultaten omtrent het negatieve effect van de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften sluit aan bij eerder onderzoek van Carrell et al. (2018), Carrell en Hoekstra (2010) Kristoffersen et al. (2015), Neidell en Waldfogel (2010), Balestra et al. (2020) en Huang et al. (2021). Ook de significante relatie tussen baantevredenheid en de prestaties van leerlingen sluit aan bij eerder onderzoek van Demirtas (2010), Ololube (2006) en Pazim (2021). Dit geldt ook voor het effect van werkdruk op de baantevredenheid, waarbij onderzoek van Butt en Lance (2005), Ferguson et al. (2012) en Toropova et al. (2020) dit al aantoonde.

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Ten eerste is de generaliseerbaarheid niet optimaal, omdat er enkel data is gebruikt van één van de ruwweg drie onderwijsvormen in Europa. Deze beperking is het resultaat van landen die niet data afgeven aan zowel de PISA vragenlijst als de TALIS vragenlijst. Ten tweede is het een beperking dat er in de TALIS vragenlijst geen item is over de gemiddelde score van leerlingen bij een bepaalde docent, waardoor het eerste model in dit onderzoek op schoolniveau moest worden getest. Ten derde worden de cijfers van de leerlingen met extra zorgbehoeften meegenomen in het gemiddelde van hun school, waardoor zij eventueel negatief het gemiddelde kunnen beïnvloeden met hun cijfers en niet met hun gedrag. Als vierde beperking komt naar voren dat er in dit onderzoek vrijwel exclusief kleine effecten zijn gevonden, waardoor de implicaties van dit onderzoek ook beperkt zullen zijn. De vijfde en de laatste beperking van dit onderzoek is dat er in dit onderzoek enkel gekeken kan worden naar implicaties als academische prestaties en

baantevredenheid onder docenten. Hierdoor kunnen eventuele sociale gevolgen niet meegenomen worden en dus kan er geen volledig beeld gegeven worden van de gevolgen van inclusief onderwijs.

De belangrijkste implicatie van dit onderzoek is dat er niet meer gesteld kan worden dat inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften enkel positieve gevolgen heeft. Dit onderzoek toont aan dat er wel degelijk negatieve gevolgen aan zitten op het academische vlak en ook wat betreft het baantevredenheid van de docent. Echter zijn de gevonden effecten dusdanig klein dat de vraag is of deze resultaten implicaties hebben voor de praktijk.

Voor vervolgonderzoek wordt geadviseerd om te kijken naar het eerste model van deze scriptie op klasniveau, waardoor er een preciezere inschatting gemaakt kan worden van het effect van de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften. Ook wordt geadviseerd om de rol van scholing van docenten omtrent leerlingen met extra zorgbehoeften dieper te onderzoeken en mee te nemen in model één, omdat de inclusie van de scholingsvariabelen in model één het significante effect van de inclusie van leerlingen met extra zorgbehoeften op de baantevredenheid van docenten liet verdwijnen. Dit impliceert dat extra scholing omtrent leerlingen met extra zorgbehoeften werkt als een buffer voor de negatieve effecten die de inclusie met zich mee kan brengen.

## Referentielijst

- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/13632750903512365>
- Algemene Onderwijs Bond. (2019, juni). *Enquête-vijf-jaar-passend-onderwijs*. [https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enqu%C3%AAte-vijf-jaar-passend-onderwijs\\_web-1.pdf](https://www.aob.nl/wp-content/uploads/2019/06/Enqu%C3%AAte-vijf-jaar-passend-onderwijs_web-1.pdf)
- Ali, A. Y. S., Dahie, A. M., & Ali, A. A. (2016). Teacher motivation and school performance, the mediating effect of job satisfaction: Survey from Secondary schools in Mogadishu. *International Journal of Education and Social Science*, 3(1), 24-38.
- Armstrong, D. (2017). Wicked problems in special and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 229–236. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12402>
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 1–42. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960)
- ballotpedia. (z.d.). *Academic performance*. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van [https://ballotpedia.org/Academic\\_performance](https://ballotpedia.org/Academic_performance)
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 000-000.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00026-4)

- Bright World. (z.d.). *British education system*. <https://www.brightworldguardianships.com/>.  
Geraadpleegd op 11 juni 2022, van  
<https://www.brightworldguardianships.com/en/guardianship/british-education-system/>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401–422.  
<https://doi.org/10.1177/1741143205056304>
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/0885625032000078989>
- Carrell, S. E., Hoekstra, M., & Kuka, E. (2018). The Long-Run Effects of Disruptive Peers. *American Economic Review*, 108(11), 3377–3415.  
<https://doi.org/10.1257/aer.20160763>
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2010). Externalities in the Classroom: How Children Exposed to Domestic Violence Affect Everyone’s Kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 211–228. <https://doi.org/10.1257/app.2.1.211>
- Chughati, F. D., & Perveen, U. (2013). A study of teachers workload and job satisfaction in public And private schools at secondary level in Lahore city Pakistan. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(1), 202-214.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220679709597524>
- Defence For Children, & Walst, J. (2019, maart). *Literatuuronderzoek: effecten van inclusief onderwijs*. Defence for Children. <https://www.onderwijsconsument.nl/wp-content/uploads/literatuuronderzoek-effecten-van-inclusief-onderwijs.pdf>

- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Dudley-Marling, C., & Burns, M. B. (2014). Two perspectives on inclusion in the United States. *Global Education Review*, 1(1), 14-31.
- Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. C. (2019). How Students without Special Needs Perceive Social Inclusion of Children with Physical Impairments in Mainstream Schools: A Scoping Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 298–324.  
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2019.1585523>
- Ekeh, P. U., & Oladayo, O. T. (2013). Academic achievement of regular and special needs students in inclusive and non-inclusive classroom settings. *European Scientific Journal*, 9(8).
- Elena, B. P., Carmen, T. U., & Alicia, A. M. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115–122.  
<https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/19*. the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.  
<https://doi.org/10.2797/302115>
- Evans, J., & Lunt, I. (2010). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. Routledge.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).  
<https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>



- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Hayes, A. F. (z.d.). *PROCESS macro for SPSS and SAS*. The PROCESS Macro for SPSS, SAS, and R. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.processmacro.org/index.html>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Third Edition: Vol. Third Edition*. Guilford Publications.
- Hayes, A. F. (2016). *Model templates for PROCESS for SPSS and SAS*. <https://osf.io/29c8p/download>. Geraadpleegd op 10 april 2022, van <https://osf.io/29c8p/download>
- Het college voor de rechten van de mens. (z.d.). *Onderwijs met een beperking*. College voor de Rechten van de Mens. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://mensenrechten.nl/nl/subpage/onderwijs-met-een-beperking>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Huang, B., Lu, H., & Zhu, R. (2021). Disabled Peers and Student Performance: Quasi-Experimental Evidence from China. *Economics of Education Review*, 82, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102121>
- Inspectie van het Onderwijs, & Vogelzang, M. (2018, april). *De Staat van het Onderwijs 2018 Onderwijsverslag over 2016/2017*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

- Iwu, C., Ezeuduji, I., Iwu, I., Ikebuaku, K., & Tengeh, R. (2018). Achieving Quality Education by Understanding Teacher Job Satisfaction Determinants. *Social Sciences*, 7(2), 25. <https://doi.org/10.3390/socsci7020025>
- Jimerson, S. R., & Haddock, A. D. (2015). Understanding the importance of teachers in facilitating student success: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 488–493. <https://doi.org/10.1037/spq0000134>
- Jirojanakul, P., Skevington, S. M., & Hudson, J. (2003). Predicting young children's quality of life. *Social Science & Medicine*, 57(7), 1277–1288. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(02\)00507-5](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(02)00507-5)
- Justice, L. M., Logan, J. A. R., Lin, T. J., & Kaderavek, J. N. (2014). Peer Effects in Early Childhood Education. *Psychological Science*, 25(9), 1722–1729. <https://doi.org/10.1177/0956797614538978>
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, Not Inclusion, Should Be the Central Issue in Special Education: An Alternative View from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13>
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>

- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). How times change: secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759. <https://doi.org/10.1080/01411920802688721>
- Kniveton, B. H. (1991). An Investigation of Factors Contributing to Teachers' Job Satisfaction. *School Psychology International*, 12(4), 361–371. <https://doi.org/10.1177/0143034391124008>
- Knox, J. A., & Anfara, V. A. (2013). Understanding Job Satisfaction and Its Relationship to Student Academic Performance. *Middle School Journal*, 44(3), 58–64. <https://doi.org/10.1080/00940771.2013.11461857>
- Kristoffersen, J. H. G., Krægpøth, M. V., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2015). Disruptive school peers and student outcomes. *Economics of Education Review*, 45, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.004>
- Kroesbergen, E. H., Sontag, L., Van Steensel, R. C. M., Leseman, P. P. M., & Van der Ven, S. H. G. (2010). *Plaatsing van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs: De ontwikkeling van schoolvaardigheden, competentiebeleving en probleemgedrag*. Pedagogische Studiën. <https://www.pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616856>
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.608516>
- Lamas, H. A. (2015). School Performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 351–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Landers, E., Alter, P., & Servilio, K. (2008). Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26–33.

- Ledoux, G., Waslander, S., & Eimers, T. (2020, mei). *Evaluatie Passend Onderwijs: verbeterde organisatie van extra ondersteuning, maar ook verwachtingen die niet zijn uitgekomen*. Evaluatie Passend Onderwijs.  
<https://evaluatiepassendonderwijs.nl/onderzoek/eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs/>
- Lee, M. (2006). What Makes a Difference between Two Schools? Teacher Job Satisfaction and Educational Outcomes. *International Education Journal*, 7(5), 642-650.
- LeRoy, B. W., Samuel, P., Deluca, M., & Evans, P. (2018). Students with special educational needs within PISA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(4), 386–396. <https://doi.org/10.1080/0969594x.2017.1421523>
- Lobosco, A. F., & Newman, D. L. (1992). Teaching Special Needs Populations and Teacher Job Satisfaction. *Urban Education*, 27(1), 21–31.  
<https://doi.org/10.1177/0042085992027001003>
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.  
<https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Michaelowa, K. (2002). Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa (No. 188). HWWA Discussion Paper.

Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. (2020, april). *De staat van het onderwijs 2020*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>

Neidell, M., & Waldfogel, J. (2010). Cognitive and Noncognitive Peer Effects in Early Education. *Review of Economics and Statistics*, 92(3), 562–576.  
[https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00012](https://doi.org/10.1162/rest_a_00012)

NOS. (2018a, april 11). *Het Nederlandse onderwijs glijdt af: al 20 jaar daalt niveau, zegt inspectie*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://nos.nl/artikel/2226821-het-nederlandse-onderwijs-glijdt-af-al-20-jaar-daalt-niveau-zegt-inspectie>

NOS. (2018b, juni 25). Slob erkent problemen zorgleerlingen, maar passend onderwijs “niet mislukt”. *NOS*. Geraadpleegd op 14 maart 2022, van <https://nos.nl/artikel/2238320-slob-erkent-problemen-zorgleerlingen-maar-passend-onderwijs-niet-mislukt>

NOS. (2019, 18 juni). Leraren kampen met grote problemen door passend onderwijs. *NOS*. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van <https://nos.nl/artikel/2289573-leraren-kampen-met-grote-problemen-door-passend-onderwijs>

NOS. (2020a, mei 28). Passend onderwijs werkt niet goed, maar hoe moet het dan wel? *NOS*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://nos.nl/artikel/2335412-passend-onderwijs-werkt-niet-goed-maar-hoe-moet-het-dan-wel>

NOS. (2020b, mei 28). Passend onderwijs werkte minder goed dan gehoopt. *NOS*. Geraadpleegd op 14 maart 2022, van <https://nos.nl/artikel/2335336-passend-onderwijs-werkte-minder-goed-dan-gehoopt>

- OECD. (z.d.). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey - OECD*.  
<https://www.oecd.org/education/talis/>. Geraadpleegd op 16 maart 2022, van  
<https://www.oecd.org/education/talis/>
- OECD. (2017). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework. *PISA*.  
<https://doi.org/10.1787/9789264281820-en>
- OECD. (2018a). *PISA SPECIAL EDUCATION NEEDS FEASIBILITY STUDY*.  
[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA\\_SpecialEducationNeeds\\_FeasibilityStudy.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA_SpecialEducationNeeds_FeasibilityStudy.pdf)
- OECD. (2018b). SAMPLING IN PISA. <https://www.oecd.org/pisa>. Geraadpleegd op 20  
maart 2022, van <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/SAMPLING-IN-PISA.pdf>
- OECD. (2018c). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2018 Glossary*.  
<https://www.oecd.org/>. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van  
[https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Glossary.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Glossary.pdf)
- Ololube, N. P. (2006). Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An  
assessment. *Essays in Education*, 18(1), 9.
- Olsen, C., & St George, D. M. M. (2004). Cross-sectional study design and data analysis.  
College entrance examination board, 26(03), 2006.
- Onderwijs Consument. (2019, 31 december). *Wat is inclusief onderwijs?* OCO. Geraadpleegd  
op 15 maart 2022, van <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-inclusief-onderwijs/>
- Onderwijs Consument, & Kaspers, F. (2019, 31 december). *Wat is inclusief onderwijs?* OCO.  
Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-inclusief-onderwijs/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (z.d.). *Wat is PISA? – PISA Nederland*. [Pisa-Nederland.nl](https://www.pisa-nederland.nl). Geraadpleegd op 15 maart 2022, van  
<https://www.pisa-nederland.nl/wat-is-pisa/>

- Pazim, K. H. (2021). Special Education Teachers Job Satisfaction In Malaysia: A Review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(11), 5329-5332.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125–135. <https://doi.org/10.1080/00131910125044>
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). Examining Studies on the Factors Predicting Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 116-134.
- Rangvid, B. S. (2019). Returning special education students to regular classrooms: Externalities on peers' reading scores. *Economics of Education Review*, 68, 13–22. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.11.002>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Ross, C. E., & Willigen, M. V. (1997). Education and the Subjective Quality of Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 38(3), 275. <https://doi.org/10.2307/2955371>
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>

- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations. OECD Publishing.
- SHARPE, M. N., YORK, J. L., & KNIGHT, J. (1994). Effects of Inclusion on the Academic Performance of Classmates Without Disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281–287. <https://doi.org/10.1177/074193259401500503>
- Slee, R. (2011). The Irregular School. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203831564>
- Slominski, L., Sameroff, A., Rosenblum, K., & Kasser, T. (2011). Longitudinal predictors of adult socioeconomic attainment: The roles of socioeconomic status, academic competence, and mental health. *Development and Psychopathology*, 23(1), 315–324.  
<https://doi.org/10.1017/s0954579410000829>
- Spanish Education System*. (2021, 15 december). Study in Spain. Geraadpleegd op 11 juni 2022, van <https://www.studying-in-spain.com/plan-your-studies/spanish-education-system/#:%7E:text=The%20secondary%20education%20system%20in,at%20the%20age%20of%202016>.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>



- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, *32*, 55–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wilson, J. (2002). Defining “special needs”. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(1), 61–66. <https://doi.org/10.1080/08856250110099024>
- Wolomasi, A. K., Asaloei, S. I., & Werang, B. R. (2019). Job Satisfaction and Performance of Elementary School Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *8*(4), 575-580.
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 1748–1755. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.467>