



rijksuniversiteit
 groningen

faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen

Samenwerken en stress in het kader van Passend Onderwijs

*Een onderzoek naar de mate van samenwerking en de ervaren
stressgevoelens onder leerkrachten in het regulier onderwijs.*

Annemarie van Assenbergh

S2219808

Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs

Rijksuniversiteit Groningen

Begeleider: dr. A.A. de Boer

15 juni 2015

Inhoudsopgave

Abstract.....	3
Inleiding.....	3
Methode.....	8
<i>Design en procedure.....</i>	<i>8</i>
<i>Participanten.....</i>	<i>8</i>
<i>Instrumenten.....</i>	<i>8</i>
<i>Analyse</i>	<i>10</i>
Resultaten.....	11
<i>Beschrijving van de streekproef.....</i>	<i>11</i>
<i>Stress onder leerkrachten in het basisonderwijs.....</i>	<i>12</i>
<i>Stress onder leerkrachten bij verschillende type beperkingen.....</i>	<i>12</i>
<i>Samenwerking van leerkrachten in het basisonderwijs.....</i>	<i>14</i>
<i>Relatie tussen mate van stress en mate van samenwerken.....</i>	<i>16</i>
<i>Invloed van achtergrondvariabelen en het type beperking van de leerling op stress.....</i>	<i>16</i>
Discussie.....	18
Literatuurlijst.....	21

Abstract

The first aim of this study was to investigate whether there is a link between the degree in which a teacher is cooperating with colleagues within a school and the level of stress experienced by teachers with regard to teaching pupils with special needs. The second aim was to discuss the influence of the type of disability and some background variables (sex, age and teaching experience) on the extent of stress experienced by teachers while teaching pupils with special needs. By means of a digital survey regular schoolteachers (N = 34) were asked to indicate to what extent they experience stress by teaching pupils with special needs and to which degree they are cooperating with colleagues with regard to these pupils. Each regular schoolteacher received a survey with a vignette about a pupil with ADHD, PDD-NOS or an intellectual disability. Descriptives, correlations and tests for comparing groups were used to answer the research question of this study. The results suggest that there is no significant correlation between the total score for cooperation between colleagues and stress as experienced by teachers. The results of this study show that teachers experience the behaviour of students with PDD-NOS and ADHD on many fronts as more stressful than the behaviour of a student with Down Syndrome. However, the type of disability and the background variables seem to have no significant effect on the extent of experienced stress by teachers.

Inleiding

Wereldwijd hebben leerkrachten steeds meer te maken gekregen met een grotere diversiteit binnen de klassen (Richards, Brown, & Forde, 2007). Ook in Nederland komen leerkrachten vaker voor deze uitdaging te staan, zeker sinds de invoering van de Wet Passend Onderwijs op 1 augustus 2014. Het doel van deze onderwijsvernieuwing is dat alle leerlingen een passende onderwijsplek krijgen (Rijksoverheid, 2013), waarbij onderwijs op een reguliere school de eerste voorkeur betreft. Dit geldt ook voor leerlingen die door een beperking extra ondersteuning nodig hebben. Op deze manier kunnen leerlingen met en zonder beperkingen deel uit maken van het reguliere onderwijs, wat zou leiden tot meer acceptatie van kinderen met beperkingen in de samenleving (Flem & Keller, 2000). Als men spreekt over passend onderwijs wordt ook vaak de term ‘inclusief onderwijs’ gebruikt.

Met de invoering van de Wet Passend Onderwijs verandert de rol van de leerkracht. Leerkrachten worden gevraagd om de instructie aan te passen aan leerlingen met uiteenlopende leerbehoeften en verschillende interventies voor leerlingen met leerachterstanden, gedragsproblemen of stoornissen te hanteren (Naylor, 2002). Dit betekent dat leerkrachten tegemoet moeten komen aan behoeften van een bredere doelgroep leerlingen,

maar tegelijkertijd de leerprestaties ook moeten voldoen aan een standaardnorm (Katz, 2015).

De opname van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften wordt door leerkrachten ervaren als één van de stressfactoren binnen de onderwijspraktijk (Brackenreed, 2008). In een ander onderzoek van Brackenreed (2011) onder Canadese leerkrachten met ervaring in inclusief onderwijs kwam naar voren dat bijna de helft (47%) door gebrek aan steun en een hoge mate van stress aangaf eerder te willen stoppen met werken. Bij stress onder leerkrachten gaat het om de ervaring van onplezierige en negatieve emoties - zoals angst en frustratie -, als gevolg van bepaalde aspecten van het werk als leerkracht (Kyriacou, 2001). Stress onder leerkrachten kan leiden tot een burn-out, depressie, verslechterde prestaties, afwezigheid, ontevredenheid en zelfs tot de beslissing om eerder te willen stoppen met het werk als leerkracht (Betoret, 2006). Kortom, werken binnen het passend onderwijs kan voor leerkrachten negatieve effecten zoals stress met zich mee brengen.

Forlin (2001) gaat in zijn onderzoek in op potentiële stressfactoren voor leerkrachten in het passend onderwijs. Deze factoren worden onderverdeeld in drie clusters: persoonlijke, administratieve, en organisatorische factoren. Wat betreft het eerste cluster, persoonlijke factoren, zien leerkrachten de verantwoordelijkheid om effectief onderwijs te geven aan alle leerlingen in de klas als de grootste stressfactor. Het wordt als stressvol ervaren om verantwoordelijk te zijn voor het creëren van een actieve leeromgeving en voor de resultaten van leerlingen. Naast de persoonlijke verantwoordelijkheid blijkt het gedrag van een leerling met extra ondersteuningsbehoeften de tweede grote stressfactor te zijn (Forlin, 2001). Met name het gedrag dat andere leerlingen in de klas stoort of fysiek beschadigt, wordt door leerkrachten als stressvol ervaren. Het storende gedrag van een leerling is voor veel leerkrachten dan ook een grotere potentiële stressfactor dan de beperkte (intellectuele) capaciteiten van een leerling.

Met betrekking tot het tweede cluster, administratieve factoren, zien leerkrachten het bijhouden van de administratie voor zorgleerlingen en de grote hoeveelheid papierwerk die dit oplevert als stressvol (Farber, 1991). Naast administratieve en persoonlijke factoren is er tot slot een derde cluster, de organisatorische factoren, en heeft betrekking op de organisatie van een klas met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften. Eén van de moeilijkheden is de hoeveelheid tijd die het kost om het werk voor een individuele leerling voor te bereiden. Hierover moet vervolgens ook nog extra verantwoording afgelegd worden. Onder organisatorische factoren vallen ook de klassengrootte en het contact met ouders. Opvallend is in vergelijking met de andere potentiële stressfactoren de gemiddelde stressscore op items over oudercontact laag is (Forlin, 2001).

De mate van stress die leerkrachten ervaren kan worden beïnvloed door verschillende factoren, zoals achtergrondvariabelen van de leerkrachten en het type beperking van de leerling die extra ondersteuning nodig heeft. Bij achtergrondvariabelen kan gedacht worden aan bijvoorbeeld: geslacht, leeftijd, werkervaring en een opleiding/training voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Forlin, 2001; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005). Vrouwelijke leerkrachten zouden een hogere werkdruk en meer stress ervaren dan hun mannelijke collega's (Klassen & Chiu, 2010). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat vrouwen gevoeliger zijn voor externaliserende problemen, met name van jongens in de klas. Ook zouden mannen gedrag minder snel problematisch vinden dan vrouwelijke leerkrachten (Hopf & Hatzichristou, 1999). Echter, in het onderzoek van Koruklu, Feyzioglu, Ozenoglu-kiremit en Aledag (2012) wordt het tegendeel beschreven: onder mannelijke leerkrachten kwamen meer burn-outs voor dan onder vrouwelijke leerkrachten. In dit zelfde onderzoek komt naar voren dat er een significant verschil is tussen de leeftijd van de leerkracht en symptomen die op een burn-out wijzen. Leerkrachten in de leeftijd van 20 – 40 jaar oud scoren hoger op onder andere emotionele uitputting, dan leerkrachten van 41 jaar en ouder (Koruklu et al., 2012). Tot slot komt in het onderzoek van George, George, Gersten en Grosenick (1995) naar voren dat leerkrachten met meer werkervaring vaak net zo veel stress ervaren als onervaren leerkrachten. Volgens recent onderzoek wordt de mate van stress onder beginnende leerkrachten wel bepaald door andere factoren dan onder ervaren leerkrachten. Beginnende leerkrachten zouden meer stress ervaren door het problematische gedrag en de leerproblemen van leerlingen. Ervaren leerkrachten lijken meer stress te beleven met betrekking tot veranderingen in het werkveld vanwege institutionele beslissingen (Carton & Fruchart, 2014).

In het onderzoek van Kokkinos en Davazoglou (2009) wordt ingegaan op de mate van stress die leerkrachten ervaren met betrekking tot kinderen met diverse typen beperkingen. De meerderheid van de leerkrachten gaf aan dat zij lesgeven aan leerlingen met autisme het meest stressvol vinden (58,6%). Leerlingen met gedragsproblemen komen op de tweede plek (44,2%), gevolgd door leerlingen met ADHD (37,8%), emotionele problemen (32,7%), een mentale ontwikkelingsachterstand (20,9%), een visuele beperking (16,4%), een lichamelijke beperking (13,9%), taal- en spraak problemen (11,5%), gezondheidsproblemen (10,5%) en tot slot leerlingen met gehoorproblemen (7,8%). Dit is in overeenstemming met het onderzoek van Nichols en Sosnowsky (2002) waarin naar voren komt dat leerkrachten die te maken hebben met leerlingen met emotionele en gedragproblemen en leerlingen met een lage

motivatie de meeste stress ervaren. Leerlingen met leerproblemen en intellectuele beperkingen blijken een veel minder grote bron van stress te zijn voor leerkrachten.

Naast deze achtergrondvariabelen van leerkrachten speelt het ontvangen van sociale steun een rol in de mate waarin leerkrachten stress ervaren. Het Demand-Control-Support-model (DCS-model) van Karasek en Theorell (1990) laat zien dat werknemers meer stress ervaren, wanneer zij zich bevinden in een situatie met een hoge werkdruk, weinig autonomie en weinig sociale steun. Bij voldoende sociale steun ervaren werknemers minder stress in stressvolle omstandigheden.. Wanneer er sprake is van een hoge werkdruk, zorgt sociale steun voor minder burn-outs (Beehr, Stacy, Murray, & Jex, 2000). Deze onderzoeken laten zien dat het ervaren van sociale steun belangrijk is om negatieve effecten van stress tegen te gaan.

Sociale steun kan betrekking hebben op verschillende aspecten, aldus Fenlason en Beehr (1994). Zij maken onderscheid tussen *instrumentele sociale steun* en *emotionele sociale steun*. Instrumentele sociale steun heeft betrekking op concrete hulp, zoals assisteren, adviseren of informatie geven die nodig is om een taak te volbrengen. Bij emotionele steun ervaart een werknemer medeleven en vertrouwen doordat anderen luisteren naar en betrokken zijn bij de probleemsituatie. Beide vormen van sociale steun kunnen gegeven worden door leidinggevend en door collega's. In een onderzoek van (Van Horn, 2002) komt naar voren dat steun en waardering van de schoolleiding naar leerkrachten toe een belangrijke buffer voor stress is. Kyriacou (2001) deed ook onderzoek naar stressverschijnselen en hij concludeerde het volgende: leerkrachten in scholen waar er sprake is van een goede communicatie binnen het team en waar een hoge mate van collegialiteit te zien is, ervaren minder stress en meer betrokkenheid en tevredenheid. In een school waar een positief klimaat heerst en sociale steun aanwezig is, kunnen leerkrachten zorgen met elkaar delen. Dit kan leiden tot nuttige adviezen die een leerkracht toe kan passen om problemen die stress veroorzaken op te lossen. Tevens zorgt vaak alleen het delen van problemen, bijvoorbeeld tijdens collegiaal contact in pauzes, al voor een vermindering van stressgevoelens.

Collegialiteit is één van de termen die in onderzoeken wordt gebruikt om het concept samenwerking tussen leerkrachten mee aan te duiden (Slater, 2004). De begrippen sociale steun en samenwerken komen samen in het onderzoek van Conoley en Conoley (2010). Hun onderzoek laat zien dat samenwerking bijdraagt aan een systeem van sociale steun voor het stressvolle werk van leerkrachten die werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Samenwerking kan verschillende vormen aannemen, variërend van gesprekjes, hulp en uitwisselen van ideeën tot het samen ontwikkelen van actieplannen of groepsplannen, co-teaching en collegiale begeleiding en ondersteuning (Bouchamma, Savoie,

& Basque, 2012). Riordan en Costa (1998) trekken de conclusie dat samenwerking wordt gekenmerkt door frequentie en regelmaat: frequente overlegmomenten of vergaderingen en leren van collega's door taken en verantwoordelijkheden met elkaar te delen.

Bovenstaande internationale literatuur laat zien dat samenwerking een positieve invloed kan hebben op succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwingen en het verminderen van de mate van stress (Conoley & Conoley, 2010; Kyriacou, 2001). Op scholen waar intensiever wordt samengewerkt hebben vernieuwingen een grotere kans van slagen dan op scholen waar samenwerking tussen leerkrachten een minder grote rol speelt (Waslander, 2007). Of dit voor Nederlandse leerkrachten ook geldt is echter de vraag. Het is van belang om hier meer zicht op te krijgen, omdat door de invoering van passend onderwijs leerkrachten meer stress ervaren, vaker te maken krijgen met een burn-out en mogelijk zelfs eerder het werkveld verlaten. Indien blijkt dat samenwerking de mate van stressgevoelens vermindert, draagt dit bij aan het welbevinden en de tevredenheid van leerkrachten. Het doel van dit onderzoek is dan ook meer zicht te krijgen op het verband tussen de mate waarop leerkrachten samenwerken met collega's en de hoeveelheid stress die zij ervaren in hun werk binnen het passend onderwijs. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- *In hoeverre is er een verband tussen de mate waarop een leerkracht samenwerkt met collega's binnen de school en de mate van stress die de leerkracht ervaart met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*
- *Welke rol speelt het type beperking van de leerling en achtergrondvariabelen van de leerkracht in de mate waarin een leerkracht stress ervaart met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?*

Op basis van de genoemde literatuur is de verwachting dat leerkrachten die meer samenwerken minder stress ervaren door de gedeelde verantwoordelijkheid en ervaren steun. Tevens wordt er verwacht dat leerkrachten het gedrag van leerlingen met PDD-NOS en ADHD als stressvoller ervaren dan het gedrag van leerlingen met het Syndroom van Down. Daarnaast zullen vrouwelijke leerkrachten waarschijnlijk een hogere mate van stress ervaren met betrekking tot leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, in vergelijking met mannelijke collega's. Tot slot is de veronderstelling dat leerkrachten met een hogere leeftijd en minder stress ervaren dan jongere leerkrachten met minder werkervaring in het onderwijs, maar dat leerkrachten met meer ervaring in het onderwijs evenveel stress ervaren als beginnende leerkrachten.

Methode

Design en procedure

Het huidige onderzoek was onderdeel van een groter onderzoek, waarin andere factoren centraal staan die een rol spelen bij de samenwerking onder leerkrachten in het kader van passend onderwijs. Hier zal niet verder op ingegaan worden. Het huidige onderzoek was een surveyonderzoek met eenmalige dataverzameling. Er is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. Leerkrachten die mee wilden doen aan het onderzoek hebben een digitale vragenlijst voorgelegd gekregen.

De vragenlijsten zijn afgenomen onder basisschoolleerkrachten in Nederland. De leerkrachten behoren minimaal een jaar ervaring te hebben binnen het onderwijs en tevens leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas te hebben (gehad). De verwerving van participanten heeft op twee manieren plaatsgevonden. Ten eerste werd er door middel van een brief contact gezocht met basisscholen, waarin een toelichting werd gegeven op het onderzoek en een verzoek tot deelname werd gedaan. Bij een positieve reactie, werden de vragenlijsten verzonden naar de desbetreffende school. Ook zijn er individuele leerkrachten benaderd met het verzoek de vragenlijst in te vullen. De vragenlijsten met ieder een ander vignet werden gelijkmatig over de scholen en individuele leerkrachten verspreid, zodat het aantal participanten per vragenlijst ongeveer gelijk was.

Het verzamelen van data heeft plaatsgevonden in de periode van 15 tot en met 30 april 2015. In de maanden mei en juni 2015 is de data geanalyseerd en opgenomen in de resultaten. Tot slot werd er een conclusie getrokken en is er kritisch gekeken naar het gehele proces en de resultaten.

Participanten

De onderzoekspopulatie waren alle leerkrachten in het reguliere basisonderwijs in Nederland. De leerkrachten behoren minimaal een jaar ervaring te hebben binnen het onderwijs en tevens leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas te hebben (gehad). Naast ervaring waren er geen verdere inclusie- of exclusiecriteria van toepassing.

Instrumenten

In dit onderzoek was de mate van samenwerking met collega's de onafhankelijke variabele en is de mate van stress die wordt ervaren door de leerkracht de afhankelijke variabele. De

variabelen 'stress' en 'samenwerken' werden gemeten middels een digitale vragenlijst. Allereerst vulden de participanten een aantal achtergrondvragen in over geslacht, leeftijd, werkervaring, de grootte van de school en klas, het aantal leerlingen in de klas (met een beperking) en een eventuele opleiding in het kader van speciaal onderwijs. Vervolgens lezen de participanten een vignet over een hypothetische kind met het syndroom van Down, PDD-NOS of ADHD (de Boer, Timmerman, Pijl, & Minnaert, 2012; de Boer, Pijl, Minnaert, & Post, 2014). Iedere participant ontving een vragenlijst met één van de genoemde vignetten. Op basis van dit vignet vulde de participant de rest van de vragenlijst in.

Stress. De mate waarin de leerkracht stress ervaart bij de aanwezigheid van de leerling zoals beschreven in het vignet werd gemeten door stellingen gebaseerd op de Inclusive Education Teacher Stress and Coping Questionnaire (Brackenreed, 2011). De stellingen in de vragenlijst gingen in op de factoren die volgens de literatuur potentiële stressfactoren vormen voor leerkrachten in het basisonderwijs. De vragenlijst was opgebouwd in een aantal subschalen en bestond uit 15 items, waarvan 7 items betrekking hebben op persoonlijke factoren, 4 items op het gedrag van de leerling, 3 items op organisatorische factoren en 1 item ingaat op administratieve factoren. Het volgende voorbeelditem ging in op een administratieve factor: *Ik ervaar het maken van een handelingsplan voor (leerling) als stressvol.* Alle items werden gescoord op een 4-punts Likert schaal met antwoordmogelijkheden: (1) mee oneens, (2) een beetje mee oneens, (3) een beetje mee eens en (4) mee eens. De betrouwbaarheid van de originele schaal uit het onderzoek van Brackenreed (2011) bleek $\alpha = .80$, wat getuigt van een interne samenhang van de antwoorden. Uit de factoranalyse van de items van de samengestelde schaal die is gebruikt in het huidige onderzoek komt een Cronbach's alpha van $\alpha = .84$ naar voren.

Samenwerken. De mate waarin de leerkracht geneigd is om samen te werken in de situatie zoals in het vignet omschreven is gemeten door een vragenlijst met stellingen die gebaseerd zijn op de definitie van samenwerking volgens Riordan en Da Costa (1998) en Bouchamma, Savoie en Basque (2012). De vragenlijst bestond uit 10 items en ging met name in op hoeverre leerkrachten zelf geneigd zijn advies te vragen aan collega's, problemen te bespreken en verantwoordelijkheden te delen, maar ook in welke mate collega's deze samenwerking opzoeken. Een voorbeelditem van de rol van de leerkrachten was: *Ik overleg regelmatig met mijn collega's over leerlingen zoals (leerling).* Een item waarin de rol van collega's naar voren kwam is: *Mijn collega's komen met problemen over leerlingen zoals (leerling) naar mij toe voor advies.* De items die betrekking hadden op samenwerking werden eveneens gescoord middels de bovengenoemde 4-punts Likert schaal. Er is gekeken of de

stellingen die het begrip samenwerken meten betrouwbaar waren. Uit de analyse van de samenwerkingsschaal kwam een Cronbach's alpha van $\alpha = .72$ naar voren, wat duidt op een hoge interne consistentie van de items op de samenwerkingsschaal.

Analyse

De resultaten zijn geanalyseerd met het statistische programma SPSS. Allereerst werden negatief geformuleerde vragen hergecodeerd zodat alle vragen in dezelfde richting wijzen. Vervolgens zijn er twee gemiddelde scores berekend voor alle items van de stressschaal en van de samenwerkingsschaal.

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn beschrijvende statistieken gegeven (gemiddelde en standaarddeviatie) en is er gekeken op welke items uit de vragenlijsten een gemiddeld hoge score wordt behaald en op welke items een lage gemiddelde score. Dit is zowel voor alle totaalscores per items, als voor de gemiddelde totaalscores per vignet bekeken. De scores konden uiteenlopen van 1,0 tot 4,0. Een score van 3,0 of hoger werd gezien als een hoge score en een score van 2,5 of lager werd gezien als een lage score. Daarnaast zijn er correlaties berekend tussen de gemiddelde stressscore en gemiddelde samenwerkingsscore.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden is er gekeken of er een verschil is in de stresscores van leerkrachten per type vignet. Dit is gedaan door een Kruskal-Wallis toets, gezien de scores op de stressschaal niet normaal verdeeld zijn. Het effect van de achtergrondvariabelen leeftijd en het aantal jaren ervaring is tevens gemeten door een Kruskal-Wallis toets. Het effect van de achtergrondvariabele geslacht is gemeten met behulp van een tweesteekeproeven t-test.

Bij iedere analyse wordt er uitgegaan van een significantieniveau van <0.05 . Wanneer hier sprake van is kan met 95% aangenomen worden dat het effect niet is ontstaan door toeval.

Resultaten

Beschrijving van de steekproef

De totale steekproef van dit onderzoek betreft 34 leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs. Het percentage vrouwen dat de vragenlijst heeft ingevuld bedraagt 85,3 %, tegenover 14,7 % mannen. Dit is redelijk in overeenstemming met de onderwijspraktijk van Nederland in 2012, waar er 82,5 % vrouwelijke leerkrachten in het basisonderwijs werken (Stamos, 2014). Het grootste deel van de leerkrachten in de steekproef (38,2 %) heeft een leeftijd in de categorie 45-55 jaar en de verdere verdeling over de leeftijdscategorieën is redelijk gelijk. De meerderheid van de leerkrachten (55,9 %) heeft 14 of meer jaar ervaring in het onderwijs. Tot slot blijkt dat 82,4 % van de leerkrachten geen ondersteunend personeel heeft. De verdeling van de drie type vignetten is redelijk gelijkmatig verspreid (zie Tabel 1).

Tabel 1 Beschrijvende statistieken van de achtergrondkenmerken en gemiddelde stressscore van leerkrachten in het regulier basisonderwijs ($N=34$)

				Stress	
		<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>
Geslacht	man	5	14,7	2,30	0,67
	vrouw	29	85,3	2,66	0,51
Leeftijd	<25 jaar	6	17,6	2,28	0,54
	25-34 jaar	5	14,7	2,69	0,34
	35-44 jaar	4	11,8	2,80	0,41
	45-55 jaar	13	38,2	2,50	0,59
	55+ jaar	6	17,6	2,94	0,50
Werkervaring	0-4 jaar	8	23,5	2,39	0,51
	5-9 jaar	4	11,8	2,81	0,67
	10-14 jaar	3	8,8	2,61	0,31
	14+ jaar	19	55,9	2,65	0,56
Type vignet	PDD-NOS	10	29,4	2,74	0,36
	ADHD	14	41,2	2,71	0,65
	Syndroom van Down	10	29,4	2,32	0,44

Stress onder leerkrachten in het basisonderwijs

Hieronder wordt een beschrijving gegeven van de uitkomsten met betrekking tot de stressfactoren die zijn gemeten bij leerkrachten, namelijk: persoonlijke, administratieve en organisatorische factoren. Allereerst wordt er gekeken naar de gemiddelde scores op de stressschaal. De gemiddelde totaalscore voor alle participanten is 2,65 (SD = 0,58), met een minimumscore van 1,33 en de maximumscore van 3,82.

Vervolgens worden de gemiddelde scores per item op de stressschaal beschreven in Tabel 2, waar ook de gemiddelde scores per type vignet zijn weergegeven. Opvallend is leerkrachten aangeven dat de kleine hoeveelheid tijd die beschikbaar is voor andere leerlingen vanwege de aanwezigheid van een leerling met extra ondersteuningsbehoeften in de klas veel stress oplevert ($M = 3,47$). Ook het storende gedrag van de leerling tijdens het werken wordt als stressvol ervaren ($M = 3,21$). Daarnaast geven de leerkrachten aan dat de aanwezigheid van een leerling met extra ondersteuningsbehoeften de ervaren werkdruk verhoogt ($M = 3,35$). Op een aantal items ligt de gemiddelde stressscore lager. Gemiddeld gezien zijn de leerkrachten het niet eens met de stelling zij dat een leerling met extra ondersteuningsbehoeften als stressvol ervaren vanwege gebrek aan steun van de schoolleider ($M = 1,74$). Daarnaast lijkt de stress voor de meeste leerkrachten ook niet veroorzaakt te worden door het ontbreken van kennis over de omgang met de leerling ($M = 2,29$), evenmin door de verantwoordelijkheid voor de resultaten ($M = 2,20$) en doordat collega's ook geen raad weten met het gedrag van de leerling met extra ondersteuningsbehoeften ($M = 2,27$). Opvallend is dat gemiddeld gezien de leerkrachten door de steun en hulp van collega's minder stress ervaren ($M = 3,18$).

Stress onder leerkrachten bij verschillende type beperkingen

Tevens zijn de gemiddelde scores op de stressschaal bekeken, waarbij rekening is gehouden met de verschillende vignetten. Zoals ook zichtbaar is in Tabel 2 is de gemiddelde stressscore het hoogst voor leerkrachten die bij het invullen van de vragenlijst een leerling met PDD-NOS in gedachten hadden ($M = 2,78$), gevolgd door leerlingen met ADHD ($M = 2,72$).

In de vragenlijst over stresservaringen hebben 4 items betrekking op het specifieke gedrag van de leerling zoals beschreven in het vignet. Met name de mogelijkheid dat leerlingen met ADHD en PDD-NOS fysiek geweld kunnen gebruiken, wordt door leerkrachten als stressvol ervaren ($M = 3,60$; $M = 3,43$). De kans dat een leerling met PDD-NOS boos wordt bij onverwachte gebeurtenissen, vormt voor leerkrachten ook een bron van stress ($M = 3,10$). Tevens is het gemiddeld gezien voor leerkrachten stressvol als een leerling met ADHD een

korte spanningsboog heeft ($M = 3,14$). Een leerling met het Syndroom van Down wordt gemiddeld gezien als minder stressvol beschouwd ($M = 2,43$). Leerkrachten geven aan dat zij in mindere mate stress ervaren omtrent een leerling met het Syndroom van Down met rekenproblemen of spraakproblemen ($M = 2,10$; $M = 2,20$). Als deze leerling extra instructie nodig heeft, levert dit leerkrachten gemiddeld gezien enigszins meer stress op ($M = 2,70$).

Tussen de verschillende vignetten zijn een aantal opvallende verschillen te zien. Zo komt naar voren dat leerkrachten met een leerling met PDD-NOS en ADHD ($M = 2,50$) meer stress ervaren vanwege het feit dat zij niet naar eigen inzicht kunnen handelen, in vergelijking met een leerling met het Syndroom van Down ($M = 1,50$). Leerkrachten met een leerling met PDD-NOS of ADHD scoren ook hoger op de mate van stress die zij ervaren omdat zij niet op één lijn zitten met de ouders. Eveneens blijkt dat leerkrachten met een leerling met PDD-NOS, in vergelijking met leerlingen met het Syndroom van Down, de meeste stress ervaren doordat zij het gevoel hebben dat ze minder tijd over houden voor andere leerlingen en dat de leerling andere kinderen stoort tijdens het werken.

Tabel 2 Gemiddelde totaalscores en gemiddelde scores per vignet voor de items op stressschaal onder leerkrachten in het basisonderwijs ($N=34$)

	M (SD)	M PDD- NOS (SD)	M ADHD (SD)	M Syndroom van Down (SD)
Ik ervaar leerlingen als ... als stressvol omdat mijn collega's zich ook geen raad weten met zijn gedrag.	2,27 (1,11)	2,50 (0,97)	2,29 (1,33)	2,00 (0,94)
Ik ervaar leerlingen als ... als stressvol omdat mijn schoolleider mij niet steunt in de begeleiding van	1,74 (0,99)	1,60 (0,84)	1,93 (1,27)	1,60 (0,70)
Ik ervaar de aanwezigheid van ... in mijn klas als minder stressvol, omdat ik op mijn collega's kan terug vallen voor steun en hulp.	3,18 (0,67)	3,10 (0,57)	3,36 (0,84)	3,00 (0,47)
Ik ervaar het maken van een handelingsplan voor leerlingen zoals ... als stressvol.	2,29 (0,94)	2,30 (0,95)	2,21 (1,12)	2,40 (0,70)
Ik ervaar het als stressvol om verantwoordelijkheid te hebben voor de resultaten van	2,21 (0,91)	2,20 (0,79)	2,21 (0,95)	2,20 (1,03)
Ik ervaar leerlingen zoals ... als stressvol omdat ik niet weet hoe ik goed met hen om moet gaan	2,29 (0,97)	2,50 (0,84)	2,29 (1,07)	2,10 (0,99)

Ik ervaar het als stressvol als ik niet op één lijn zit met de ouders van ...	3,00 (1,02)	3,30 (0,95)	3,14 (1,03)	2,50 (0,97)
Ik ervaar het als stressvol dat ik met ... in mijn klas minder tijd over houd om andere leerlingen te begeleiden.	3,47 (,86)	3,70 (0,48)	3,50 (0,94)	3,20 (1,03)
Ik ervaar het als stressvol dat ... andere kinderen in de klas stoort tijdens het werken.	3,21 (,91)	3,50 (0,52)	3,21 (0,89)	2,90 (1,20)
De aanwezigheid van ... in mijn klas verhoogt de werkdruk die ik ervaar.	3,35 (0,80)	3,40 (0,70)	3,29 (0,91)	3,50 (0,71)
Ik ervaar leerlingen als ... in mijn klas als stressvol, omdat het mij het gevoel geeft dat ik niet naar eigen inzicht kan handelen.	2,42 (1,03)	2,50 (0,71)	2,50 (1,09)	1,50 (0,71)
<i>Gemiddelde</i>	2,65 (0,58)	2,78 (0,34)	2,72 (0,75)	2,43 (0,46)

Samenwerking van leerkrachten in het basisonderwijs

Hieronder volgt een beschrijving van de mate waarin leerkrachten aangegeven hebben samen te werken met collega's binnen de school. De gemiddelde score op de samenwerkingsschaal is 3,12 (SD = 0,38) met een minimumscore van 2,10 en een maximumscore van 3,70. Er is bekeken op welke items de leerkrachten gemiddeld een hoge en een gemiddeld lagere score behalen. Zoals ook in Tabel 3 te zien zijn de hoogste scores behaald op de stellingen waar gevraagd wordt naar in hoeverre leerkrachten graag samenwerken ($M = 3,62$), zij graag helpen wanneer collega's problemen met leerlingen in hun klas hebben ($M = 3,59$), problemen uit hun eigen lespraktijk bespreken ($M = 3,50$) en regelmatig met collega's overleggen ($M = 3,41$). Daarentegen geven leerkrachten gemiddeld gezien aan dat zij gesprekken met collega's nauwelijks als oppervlakkig ervaren ($M = 1,88$) en ook niet graag zelf problemen omtrent leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften oplossen ($M = 2,38$). Tevens wordt er minder hoog gescoord op de stellingen waar de leerkrachten aangegeven hebben in hoeverre leerkrachten hun leerervaringen van na- en bijscholing delen met hun collega's delen ($M = 2,62$) en collega's vragen om feedback te geven op hun lessen ($M = 2,59$).

Tabel 3 Gemiddelde totaalscores en gemiddelde scores per vignet op de samenwerkingsschaal voor leerkrachten in het basisonderwijs (N=34)

	Totaal (N=34)	
	M	SD
Ik overleg regelmatig met mijn collega's over leerlingen zoals ...	3,41	0,74
Bij het lesgeven aan leerlingen zoals ..., werk ik graag samen met andere collega's.	3,62	0,49
Ik help collega's graag wanneer zij problemen hebben met leerlingen zoals ...	3,59	0,50
Ik heb het gevoel dat ik de verantwoordelijkheid voor leerlingen zoals ... deel met mijn collega's.	3,24	0,55
Ik bespreek problemen met leerlingen zoals ... in mijn lespraktijk met collega's.	3,50	0,56
Gesprekken die ik voer met collega's over leerlingen zoals ... zijn oppervlakkig.	1,88	0,77
Mijn collega's komen met problemen over leerlingen zoals ... naar mij toe voor advies.	2,85	0,66
Mijn collega's delen hun leerervaringen van na- en bijscholing met betrekking tot Passend Onderwijs met mij.	2,59	0,78
Om feedback te krijgen op mijn lesgeven aan leerlingen zoals ..., vraag ik collega's wel eens lessen van mij bij te wonen.	2,62	0,99
Ik los problemen met leerlingen zoals ... het liefst zelf op.	2,38	0,95

Relatie tussen mate van stress en mate van samenwerken

De beschreven literatuur schetst de verwachting dat leerkrachten die meer samenwerken minder stress ervaren door de gedeelde verantwoordelijkheid en ervaren steun. Uit de gemiddelde totaalscores blijkt dat de stressscore een gemiddelde heeft van 2,65 (SD = 0.54). De gemiddelde samenwerkingsscore is 3,11 (SD = 0.38). Er is gekeken of er een relatie is tussen de gemiddelde totaalscores voor stress en samenwerking. Er blijkt een zeer geringe, negatieve correlatie te zijn tussen de mate van stress en de mate van samenwerking die de leerkrachten ervaren bij het onderwijzen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ($r = -.16$). Echter, zoals de correlatiecoëfficiënt laat zien is dit geen sterke relatie. Ook blijkt de correlatie niet significant te zijn ($p = 0.36$).

Opvallend is dat wanneer er gekeken wordt naar afzonderlijke items die betrekking hebben op de mate van stress er wel significante correlaties zichtbaar zijn met de gemiddelde samenwerkingsscore. Hierbij is er onderscheid gemaakt tussen drie typen vignetten die de leerkrachten hebben ingevuld. Ten eerste is er onder leerkrachten die de stellingen hebben beantwoord met een leerling met PDD-NOS in gedachten een correlatie te zien tussen de mate van samenwerking en de mate waarin leerkrachten stress ervaren door de verantwoordelijkheid voor de resultaten van de leerling met PDD-NOS (zien ($r = -.69$; $p = 0,03$). Ten tweede gaven leerkrachten die het vignet over een leerling met ADHD te lezen kregen aan in welke mate de aanwezigheid van een leerling met ADHD de werkdruk in hun werk verhoogd. Er is een significante correlatie zichtbaar tussen de mate van samenwerking en de mate waarin leerkrachten deze werkdruk ervaren ($r = -.64$; $p = 0,02$).

Invloed van achtergrondvariabelen en het type beperking van de leerling op stress

In Tabel 1 zijn de gemiddelde stresscores uitgewerkt voor verschillende achtergrondvariabelen (geslacht, leeftijd en werkervaring) en het type beperking zoals omschreven in het vignet. Vrouwelijke leerkrachten lijken in vergelijking met mannen enigszins meer stress te ervaren met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Leerkrachten van 55 jaar en ouders scoren het hoger op de stressschaal dan jongere leerkrachten. De mate van stress onder beginnende en ervaren leerkrachten lijkt dicht bij elkaar te liggen. Leerkrachten met 5 tot 9 jaar werkervaring behalen de hoogste score op de stresschaal.

De vragenlijsten zijn ingevuld op basis van één van de drie typen vignetten waarin

een leerling werd beschreven met PDD-NOS, ADHD of het Syndroom van Down. In de resultaten zoals beschreven in Tabel 1 komt naar voren dat de gemiddelde stressscore met betrekking tot leerlingen met ADHD en PDD-NOS hoger is dan voor leerlingen met het Syndroom van Down.

Vervolgens wordt er ingegaan op de invloed van achtergrondvariabelen en het type vignet op de mate van stress die leerkrachten ervaren. Allereerst is er gekeken of er een verschil te zien is tussen het type beperking en de gemiddelde stressscore van de leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld omtrent een leerling met één van de type beperkingen. De Kruskal-Wallis test toont aan dat er geen significant verschil is tussen het type vignet en de mate van stress ($H(df=2, N=34)=4,192; p=0,123$). Ten tweede is gekeken of er samenhang te zien is tussen persoonlijke achtergrondvariabelen (geslacht, leeftijd en werkervaring) en de gemiddelde stressscore. De resultaten laten zien dat vrouwelijke leerkrachten een hogere gemiddelde stressscore hebben in vergelijking met hun mannelijke collega's. Uit de tweestekproeven t-test komt naar voren dat er geen significant verschil is tussen de mate van stress en het geslacht van de leerkracht, $t(df=4,809)=1,137, p=0,309; 95\%BHI[-1,18-0,46]$. Daarnaast blijkt dat leerkrachten in de leeftijd van 55 jaar of ouder de hoogste score behalen op de stressschaal. Uit de Kruskal-Wallis test blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen leerkrachten uit verschillende leeftijdscategorieën en de mate van stress ($H(df=4, N=34)=6,160; p=0,188$). Tot slot vertonen leerkrachten met 5 tot 9 jaar ervaring de hoogste mate van stress met betrekking tot onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, in vergelijking met de andere groepen. Echter, er zijn geen significante verschillen gevonden tussen leerkrachten met weinig en veel werkervaring in het onderwijs en de mate van ervaren stress ($H(df=3, N=34)=1,552; p=0,670$).

Discussie

Dit onderzoek is uitgevoerd om antwoord te krijgen op de vraag of er een verband is tussen de mate waarop een leerkracht samenwerkt met collega's binnen de school en de mate van stress die een leerkracht ervaart betrekking tot onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Tevens is er gekeken naar de invloed van achtergrondvariabelen (geslacht, leeftijd en werkervaring) en het type beperking op de mate van stress die een leerkracht ervaart. Uit de resultaten van het huidige onderzoek komt naar voren dat er geen significante relatie is tussen de totaalscores voor ervaren stress door leerkrachten en de mate waarin leerkrachten samenwerken met collega's. Opvallend daarbij is dat, wanneer er rekening wordt gehouden met de drie typen vignetten, er wel significante correlaties te zien zijn als er gekeken wordt naar afzonderlijke items op de stressschaal en de mate van samenwerking. Leerkrachten die meer samenwerken lijken minder stress te ervaren ten aanzien van de verantwoordelijkheid voor de resultaten van een leerling met PDD-NOS. Ook lijken leerkrachten minder werkdruk te ervaren bij de aanwezigheid van een leerling met ADHD wanneer zij meer samenwerken met collega's. Echter, de verschillen tussen de verschillende typen vignetten blijken niet significant. Daarnaast suggereren de resultaten van dit onderzoek dat de verschillen in de mate van stress tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten, jongere en oudere leerkrachten en beginnende en ervaren leerkrachten niet significant zijn.

Leerkrachten blijken met name stress te ervaren als een leerling met extra ondersteuning behoeften andere leerlingen in de klas stoort en wanneer een leerkracht minder tijd overhoudt voor andere leerlingen in de klas. Dit is in lijn met het onderzoek van Forlin (2001) waarin gesteld wordt dat zowel het creëren van een actieve leeromgeving voor alle leerlingen in de klas als het gedrag dat andere leerlingen in de klas stoort of fysiek beschadigt door veel leerkrachten als stressvol wordt ervaren. In hetzelfde onderzoek komt naar voren dat het storende gedrag van een leerling voor leerkrachten een grotere potentiële stressfactor is dan de beperkte intellectuele capaciteiten van een leerling. In het huidige onderzoek worden er eveneens hogere scores behaald op items die betrekking hebben op het gedrag van leerling met PDD-NOS en ADHD dan op items over leerlingen met het Syndroom van Down.

Uit de geraadpleegde literatuur komt naar voren dat leerkrachten minder stress zouden ervaren door samen te werken met collega's vanwege gedeelde verantwoordelijkheid en ervaren steun (Conoley & Conoley, 2010; Kyriacou, 2001). In de vragenlijst omtrent stress

geven leerkrachten gemiddeld gezien aan dat zij de aanwezigheid van een leerling met extra ondersteuningsbehoeften als minder stressvol ervaren doordat zij terug kunnen vallen op steun en hulp van collega's. De resultaten laten echter geen significant verband zien tussen de mate van samenwerken en de ervaren stressgevoelens. Mogelijk is dit te wijten aan één van de beperkingen van dit onderzoek, namelijk de geringe hoeveelheid participanten. Het aantal participanten ($N = 34$) zorgt er voor dat er geen conclusies getrokken kunnen worden over een grotere populatie. De significante resultaten die zijn gevonden in dit onderzoek kwamen alleen naar voren wanneer er gekeken werd naar de afzonderlijke scores voor de verschillende vignetten. Het aantal participanten per vignet is echter dusdanig klein ($N = 14$ of $N = 10$), waardoor op basis van dit onderzoek niet gesproken kan worden van een verband tussen de mate van samenwerken en de ervaren stress van leerkrachten in het regulier onderwijs. De verhouding mannen en vrouwen in dit onderzoek is grotendeels in overeenstemming met de verhouding mannelijke en vrouwelijke leerkrachten in het Nederlandse basisonderwijs. Echter, gezien de lage hoeveelheid mannen in de steekproef ($N = 5$) kunnen er geen conclusies worden getrokken over de verschillen in stress tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. De participanten zijn afkomstig van meerdere scholen, waardoor de participanten uit de steekproef een afspiegeling zijn van een groter geheel. Gemiddeld gezien hebben circa twee leerkrachten per school deelgenomen aan het onderzoek. Wanneer dit aantal hoger is, kunnen er ook uitspraken worden gedaan over de mate van stress en samenwerking onder het team als geheel, wat interessant kan zijn voor de desbetreffende school.

De mogelijkheid dat er bij het invullen sprake is van over- of onderschatting door de leerkrachten, vormt een andere beperking van het onderzoek. De vragenlijsten lijken de begrippen 'stress' en 'samenwerking' goed te meten gezien de interne consistentie van de items. Het is wel van belang om rekening te houden met het feit dat het om een surveyonderzoek gaat en de antwoorden van de participanten subjectief zijn. Hierdoor wordt er een beeld geschetst van de werkelijkheid zoals de respondent deze ervaart. De antwoorden van de participanten zijn echter relatief: een bepaalde mate van samenwerking of stress kan voor de ene leerkracht worden ervaren als hoog, terwijl een andere leerkracht zou aangeven dat het om een lage mate van stress of samenwerking gaat. Beide variabelen in dit onderzoek zijn daarnaast geen vaststaande gegevens, maar kunnen van tijd tot tijd variëren. Daarom is het goed om de meting te herhalen om een eenduidig beeld te krijgen van de mate van stress en samenwerking. Tevens is het aan te bevelen om gebruik te maken van objectieve meetinstrumenten om de mate van samenwerking te meten, bijvoorbeeld door middel van

observaties van het team binnen een school of met sociogrammen waarin de leerkrachten aangeven met welke collega's zij frequent samenwerken. Tot slot zou een kwalitatief meetinstrument een goede toevoeging zijn voor dit onderzoek. Door middel van interviews met leerkrachten over de mate van stress die zij ervaren met betrekking tot werken met leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, kan er dieper op het onderwerp in worden gegaan. Bij eventueel vervolgonderzoek is het interessant om rekening te houden met leerlingen met verschillende typen beperkingen gezien de bevindingen uit dit onderzoek. Naast aandacht voor samenwerken kan in vervolgonderzoek ook de mate van zelfvertrouwen over eigen kunnen worden meegenomen. Het blijkt namelijk dat een hoge mate van zelfvertrouwen een positieve invloed heeft op stress onder leerkrachten (Nelson, Maculan, Roberts, & Ohlund, 2001). Mogelijk werken leerkrachten met meer zelfvertrouwen ook meer samen met collega's (Damasco, 2013).

Ondanks dat er een geen directe, significante correlatie tussen de mate van stress en samenwerking is gevonden in het huidige onderzoek, duiden de antwoorden van de leerkrachten er op dat zij minder stress ervaren wanneer zij hulp en steun ervaren van collega's. Uit de literatuur komt ook naar voren dat samenwerking bijdraagt aan het ervaren van sociale steun waardoor leerkrachten beter kunnen omgaan met stressvolle situaties in het werken met leerlingen met ondersteuningsbehoeften. Bovendien blijkt samenwerken bij te kunnen dragen aan een succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwingen zoals passend onderwijs. Voor zowel de schoolleider als voor teamleden is het daarom aan te bevelen aandacht te besteden aan onderlinge samenwerkingprocessen binnen de school.

Literatuurlijst

- Beehr, T. A., Stacy, B. A., Murray, M. A., & Jex, S. M. (2000). Work stressors and coworker support as predictors of individual strain and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 391-405.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bouchamma, Y., Savoie, A. A., & Basque, M. (2012). The impact of teacher collaboration on school management in Canada. *Online Submission*,
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education International*, 18(3), 131-147.
- Brackenreed, D. (2011). Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (122)
- Carton, A., & Fruchart, E. (2014). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262.
- Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (2010). Why does collaboration work? Linking positive psychology and collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 75-82.
- Damasco, J. P. (2013). *The relationship between teacher self-efficacy and attitude toward collaboration in an inclusion setting*

- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., & Post, W. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the american teacher*. . San Francisco: Jossey-Bass.
- Fenlason, K. J., & Beehr, T. A. (1994). Social support and occupational stress: Effects of talking to others. *Journal of Organizational Behavior*, 15(2), 157-175.
doi:10.1002/job.4030150205
- Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205. doi:10.1080/088562500361619
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-45.
- George, N. L., George, M. P., Gersten, R., & Grosenick, J. K. (1995). To leave or to stay? an exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16(4), 227-36.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-18.
doi:10.1348/000709999157527

- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healty work: Stress, productivity and the reconstruction of working life. new york: Basic books*. New York: Basic Books.
- Katz, J. (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20.
doi:10.1080/13603116.2014.881569
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koruklu, N., Feyzioglu, B., Ozenoglu-kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' burnout levels in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1823-1830.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Naylor, C. (2002). *BC teachers' views of special education issues*. (No. 2002-WLC-01). Victoria: BCTF.
- Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L., & Ohlund, B. J. (2001). Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2), 123-30.
- Nichols, A. S., & Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86. doi:10.1177/088840640202500108

- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *TEACHING Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rijksoverheid. (2013). Brochure passend onderwijs voor leraren. Retrieved from <http://www.passendonderwijs.nl/brochures/brochure-voor-leraren/>
- Riordan, G., & da Costa, J. L. (1998). *Leadership for effective teacher collaboration: Suggestions for principals and teacher leaders*.
- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5)
- Stamos. (2014). Leraren naar geslacht, in primair onderwijs. Retrieved from <http://www.stamos.nl/index.rfx?verb=showitem&item=2.63.2&view=table>
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating tot regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229. doi:10.1080/08856250500055735
- Van Horn, J. E. (2002). *Teacher burnout: A flickering flame. an empirical study on burnout among teachers from a social exchange perspective*
- Waslander, S. (2007). *Learning about innovation. overview of scientific research about sustainable innovation in secondary education*. Utrecht: OSAGE.