

# **Inclusief onderwijs: reflectie op diepgewortelde tradities**

**Een studie naar de attitudes van aankomend  
leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs**

**Masterscriptie  
Onderwijskundige Wetenschappen  
Universiteit van Amsterdam  
Geschreven door: D.E.Novák  
Begeleiding: Prof. Dr. S.Karsten  
Amsterdam, juli 2007**



# **Inclusive education: capturing ancient traditions**

**Student teachers' attitudes towards inclusion**



## Inhoudsopgave

Summary .....	6
Samenvatting .....	8
Inleiding .....	10
1. Achtergronden bij het onderzoek.....	10
2. Probleemstelling, relevantie en doel van het onderzoek.....	18
Theoretische achtergrond en concepten.....	22
3. Attituden .....	22
4. Inclusief onderwijs .....	32
5. Beïnvloedende factoren.....	40
Methode .....	50
6. Strategie.....	50
7. Selectie en procedure .....	53
8. Instrumenten - operationaliseren van concepten .....	57
9. Pilotstudie.....	63
10. Data screening voorafgaand aan het hoofdonderzoek.....	73
Resultaten .....	75
11. Attituden ten aanzien van inclusief onderwijs.....	75
12. Verschillen in de overtuigingen ten aanzien van inclusie.....	83
13. Beïnvloedende factoren.....	89
14. Kwalitatief onderzoek .....	98
Conclusie en discussie.....	104
15. Conclusie .....	104
16. Discussie.....	112
17. Beperkingen en aanbevelingen .....	116
Bijlage .....	120
1. Vragenlijst pilotonderzoek .....	120
Noten .....	130
Literatuur .....	134



## Summary

In the Netherlands, children with special educational needs (SEN) are increasingly being educated in mainstream school environments. Teachers find it difficult to deal with the changing classroom population. There is a recognition that new teachers need to be trained so they are equipped to teach effectively in inclusive schools. Less attention is paid to the influence of the attitudes towards inclusive education, although the implementation of inclusive education largely depends on the willingness of teachers in mainstream schools. The Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) Scale (Antonak & Larrivee, 1995) was used to investigate the attitudes of 342 student teachers primary education from different cities, in their first, second and third year of training. The study also investigated whether differences in background, years of teaching experience, insecurity, self-efficacy beliefs, beliefs about the aims of education en self-reflection affect the attitudes towards inclusion. The results show that student teachers are more negative about the inclusion of children with severe problems than children with mild problems and only willing to teach SEN pupils when the time spending on these children does not affect the teachers' attention paid to other children. Although the student teachers admit that inclusion can have a positive effect on the development of both children with and without SEN in the mainstream classroom, they also show a strong attachment to, and belief in, a traditional separated educational model. The analyses revealed that while some of the variables of interest affect the teachers attitudes, the estimation of the self-efficacy affected the attitudes most. Implications for future research and training programs are briefly discussed.





## Samenvatting

De laatste decennia is als gevolg van internationale afspraken het onderscheid tussen speciaal (basis)onderwijs en regulier basisonderwijs in Nederland vervaagd. Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften worden minder vaak verwezen naar speciaal (basis)onderwijs. Leerkrachten blijken het lastig te vinden om met de veranderende leerling-populatie om te gaan. Een oorzaak hiervoor is voornamelijk gezocht in een gebrek aan benodigde vaardigheden om kinderen met speciale onderwijsbehoeften op te vangen in de reguliere klas. Ondanks de aandacht voor competentie ontwikkeling binnen de PABO, is tot op heden weinig vooruitgang geboekt op dit gebied. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er een gebrek is aan draagvlak voor de filosofie van inclusief onderwijs. Hier is in Nederland nauwelijks onderzoek naar gedaan. In dit onderzoek worden de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs van 342 leerkrachten basisonderwijs in opleiding in hun eerste, tweede of derde opleidingsjaar onderzocht door gebruik te maken van de Opinions relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) Scale (Antonak & Larrivee, 1995). Daarnaast is ook onderzocht of achtergrond- en leerkrachtkenmerken, onderwijservaring, ervaring met de doelgroep van inclusie, onderwijsvisies, reflectief vermogen en gevoelens van onzekerheid van invloed zijn op de variabelen.

Uit de resultaten blijkt dat de aankomende leerkrachten liever geen kinderen met zwaardere beperkingen in de klas onderwijzen en dat de grens van inclusie wat hen betreft ligt bij het moment dat de tijd die zij moeten besteden aan een leerling met speciale onderwijsbehoeften ten koste gaat van de aandacht voor andere kinderen. Hoewel de respondenten van mening zijn dat inclusie positieve effecten kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de hele groep, blijkt uit de resultaten dat er sprake is van een overwegend negatieve attitude ten aanzien van inclusie. Deze wordt voor een groot deel bepaald door de decennia oude traditie van segregatie die de manier van denken over kinderen met speciale onderwijsbehoeften tot op heden lijkt te beïnvloeden. De beoordeling van de eigen competentie is het meest van invloed op de attitudes ten aanzien van inclusie. De respondenten hebben geen duidelijk beeld van de benodigde voorwaarden om te kunnen differentiëren in de klas. De implicaties van de resultaten staan kort beschreven in de aanbevelingen voor toekomstig onderzoek en aandachtspunten voor PABO instellingen.



---

## Inleiding

*Dit is een studie naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs onder aankomend leerkrachten basisonderwijs. De term inclusief onderwijs is in Nederland nog vrij ongebruikelijk. Het principe achter het begrip staat in het huidige basisonderwijs echter wel volop in de belangstelling. In dit inleidende deel van het onderzoeksrapport zal in het kort een toelichting worden gegeven op het begrip inclusie. Tevens wordt de historische achtergrond geschetst in de achtergronden bij het onderzoek. In de probleemstelling staan de aanleiding voor en doelstellingen van dit onderzoek en de onderzoeksvragen beschreven.*

---

### 1. Achtergronden bij het onderzoek

Nederland nam tot zeer recent binnen Europa een bijzondere plaats in als het gaat om onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Tot begin jaren negentig is onderwijs aan kinderen met behoefte aan extra aandacht en zorg<sup>a</sup> tijdens het leerproces, vooral gerealiseerd in een geïnstitutionaliseerd zelfstandig stelsel van scholen (Peschar & Meijer, 1997). Vrijwel geen enkel ander land op het continent kent een vergelijkbaar systeem waarbij er sprake is van een verregaande segregatie tussen regulier en speciaal basisonderwijs (UNESCO, 2001). Meijer, Soriano & Watkins (2003) spreken in dit verband van landen met een dubbelspoorbeleid of segregatie. Dit in vergelijking tot landen die een meerspoorbeleid of een enkelspoorbeleid kennen. Bij een meerspoorbeleid is er sprake van diversiteit en wordt onderwijs aan leerlingen met bijzondere behoeften in zowel reguliere als speciale scholen verzorgd, als in allerlei tussenvormen. Landen met een enkelspoorbeleid zijn gericht op integratie of inclusie van kinderen met speciale behoeften in het reguliere onderwijs.

#### *Redenen voor ontstaan van segregatie*

In de literatuur worden verschillende factoren genoemd als reden voor het ontstaan en in stand houden van het stelsel van separate onderwijsinstellingen in Nederland. Een eerste reden is vooral gelegen in de veronderstelling dat kinderen die verwezen worden naar speciaal onderwijs, in het reguliere systeem te weinig extra hulp en maatregelen geboden krijgen. Hierdoor blijven zij uiteindelijk zitten of lopen op andere manieren vast (Pijl, 1997; Peschar & Meijer, 1997). In speciale scholen zouden deze kinderen wel de benodigde zorg en aandacht krijgen. Dit maakt de plaatsing in het speciaal onderwijs voor velen acceptabel. Aan de vooronderstelling over het belang van separaat onderwijs liggen op ideologieën gebaseerde opvattingen ten grondslag over de wijze waarop kinderen zich het beste (intellectueel) kunnen ontwikkelen. De ideologische opvattingen hangen samen met waardeoriëntaties van beleidsmakers en betrokkenen bij het onderwijs, de wijze

waarop landen hun onderwijs inrichten, met de functies die zij het onderwijs toekennen, visie op pedagogisch handelen en onderwijsdoelen (Denessen, 1999; Marks, 1991; Gudmundsdottir, 1990).

Volgens Meijer (2004) is de keuze voor een separaat stelsel echter niet in de eerste plaats ingegeven door een ideologische voorkeur. Meijer noemt als belangrijkste factor voor het hanteren van een separaat onderwijsstelsel de geografische eigenschappen van een land. Deze zijn er debet aan dat er al dan niet sprake is van separatie, diversiteit of integratie als het gaat om leerlingen met speciale behoeften. In een dichtbevolkt land als Nederland zou het in stand houden van speciale scholen eenvoudiger zijn, vanwege relatief korte reisafstanden en meer kinderen met speciale behoeften op een kleiner grondgebied (Groeneweg, 2004; Meijer, 2004). Een speciale school in de buurt is hiermee in dichtbevolkte landen financieel eerder rendabel en zelfs kosteneffectief<sup>b</sup>. Petersen en Oudenhoven (1994) komen in hun analyseonderzoek naar verzorgingsgebieden en deelnamecijfers tot een vergelijkbare conclusie. Zij concluderen dat de aanwezigheid van een speciale school in de buurt een belangrijke factor is voor verwijzingen naar speciaal onderwijs. Hun mening is dat het aanbod de vraag schept en niet omgekeerd.

Een derde factor die mede bepalend is bij de keuze voor segregatie in het onderwijssysteem, is het nationale financieringsstelsel wat betreft leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Ledoux, Karsten, Breetveldt, Emmelot & Heim, 2007). De zogenaamde directe input financiering waarbij speciale scholen gefinancierd worden op basis van het aantal ingeschreven leerlingen, kan segregatie in de hand werken. Speciale scholen hebben door deze wijze van budgettering een extra belang bij het in standhouden en eventueel streven naar toename van hun leerlingaantallen. Ledoux et. al. (2007) constateren dat in de meeste landen met een dubbelsporenbeleid, oftewel gesegregeerde onderwijssystemen, sprake is van een financieringsstelsel dat vergelijkbaar is met directe input financiering<sup>c</sup>.

#### *Veranderingen in het beleid*

Gedurende de laatste twee decennia is er in het Nederlandse beleid ten aanzien van onderwijs aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften duidelijk een wens tot verandering te herkennen. Segregatie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften lijkt niet langer wenselijk, zowel vanuit financieel oogpunt, als met het oog op het belang van integratie op maatschappij niveau (Peschar & Meijer, 1997). Mede onder invloed van de toenemende internationale aandacht voor integratie en gelijke rechten van burgers, is in Nederland de discussie op gang gekomen over de vanzelfsprekendheid waarmee bepaalde leerlingen geplaatst worden in separate scholen voor speciaal onderwijs (Hamstra, 2004; Pijl, Meijer & Hegarty, 1997). Hierbij speelt vooral de vraag of het apart onderwijzen van bepaalde groepen kinderen niet leidt tot vooroordelen over en uitsluiting van deze groepen in de maatschappij. Maar ook zorgen om de leeropbrengsten en kwaliteit van het speciaal onderwijs (Van Rijswijk, 1991) en de invloed van verschuiving naar meer keuzevrijheid voor ouders als het gaat om plaatsing van hun kind, hebben binnen het debat een rol gespeeld. Dit laatste punt hangt sterk samen met de stimulering van meer vraagsturing in het onderwijs. Tot slot

spelen ook de eerder genoemde financiële knelpunten een rol bij de toenemende aandacht voor het debat over separatie en segregatie van leerlingen in het speciaal onderwijs (Meijer, Peschar & Scheerens, 1995; Waslander & Meijer, 1996).

De focus in dit onderzoek is gericht op de tegenstelling integratie versus uitsluiting. Dit aspect is sterk gerelateerd aan zowel internationale als nationale maatschappelijke tendensen met betrekking tot integratie en het bevorderen van sociale cohesie op samenlevingsniveau. De keuze voor integratie versus uitsluiting betekent tevens dat de overige genoemde onderwerpen uit het debat rondom veranderingen in het separate onderwijsstelsel, zoals financiering, geografische kenmerken en keuzevrijheid in dit onderzoek buiten beschouwing blijven<sup>d</sup>. Hieronder worden allereerst enkele internationale ontwikkelingen besproken, die mede geleid hebben tot de debatten in Nederland en tot beleid- en wetwijzigingen rondom segregatie tussen regulier en speciaal onderwijs. Dit gebeurt in chronologische volgorde.

### 1.1 De belangrijkste internationale ontwikkelingen en verdragen

De aandacht voor integratie is internationaal gezien niet nieuw. Mittler (2005) verwijst als voorbeeld naar historische verdragen van de Verenigde Naties zoals Conventions on Racial Discrimination (1965), Civil and Political Rights (1966), Economic, Social and Cultural rights (1966), Rights of Women (1979) en Declarations on the Rights of Disabled Persons (1975). In deze verdragen en wetten staan rechten van burgers centraal. Het gaat om een streven naar gelijkheid, participatie, sociale rechtvaardigheid en het tegengaan van processen die leiden tot uitsluiting van mensen in samenlevingen.

#### *The convention of the Rights on the Child (1989)*

Een belangrijk verdrag met betrekking tot onderwijs aan kinderen met speciale behoeften, is The Convention of the Rights on the Child. Tijdens een conferentie in 1989 van de Verenigde Naties hebben 177 landen, waaronder Nederland, "The Convention of the Rights on the Child" aangenomen. Eén van de rechten uit dit verdrag stelt, dat discriminatie vanwege het hebben van een beperking onder geen enkele omstandigheid acceptabel is<sup>1</sup>. Hierbij wordt opgemerkt dat het tegengaan van discriminatie "...should incorporate specific attention to the needs of children.". Door het verdrag als natie te ondersteunen moet het volgens de Verenigde Naties vooral mogelijk zijn voor: "...all sectors of society to come together to build "ethical frameworks", integrating traditional values of cooperation through religious and community leaders with international legal standards..."<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Het betreffende document is na te lezen via de website [Http://www.un.org](http://www.un.org). Link: Human rights of [http://www.un.org/rights/h\\_rights.htm](http://www.un.org/rights/h_rights.htm).

<sup>2</sup> Bron: <http://www.un.org/rights/impact.htm#education>

Een verschil met de verdragen genoemd aan het begin van de paragraaf, is dat het niet meer in het algemeen over burgers gaat, maar specifiek over kinderen. Daarbij wordt expliciet verwezen naar kinderen met beperkingen (Mittler, 2005). Het verdrag is vooral belangrijk geweest voor huidige ontwikkelingen in het onderwijs aan kinderen met speciale behoeften, omdat erin tot uitdrukking is gebracht dat met name voor scholen een rol is weggelegd als het gaat om het voorkomen van discriminatie van kinderen met beperkingen.

“Some of the groundwork for this can be laid in schools. Both the content and the process of education should promote peace, social justice, respect for human rights and the acceptance of responsibility.”

#### *Resolutie integratie van kinderen met beperkingen van de Raad van Europa (1990)*

Het vervolg op het verdrag rondom de rechten van het kind en de invulling van de rol van het onderwijs in Europa, is tijdens een vergadering van de Raad van Europa op 31 mei 1990, door de Ministers van onderwijs tot uitdrukking gebracht in een resolutie (nr. 90/C162/02). Deze resolutie gaat over de integratie van kinderen met een beperking in het reguliere onderwijs (Hamstra, 2004). In deze resolutie hebben de EU-lidstaten uitgesproken dat zij actief voorstander willen zijn van het streven naar het bestrijden van segregatie en uitsluiting van kinderen met beperkingen bij de deelname aan regulier onderwijs. Eén en ander betekent dat zij hebben toegezegd in hun nationale beleid uitdrukking te zullen geven aan de volgende drie afspraken:

1. Inspannen voor de actieve bevordering van de integratie van gehandicapten in het gewone onderwijs.
2. Volledige integratie is een prioritaire keuzemogelijkheid waarbij alle onderwijsinstellingen in ieder geval in staat moeten zijn om tegemoet te komen aan de behoeften van gehandicapte leerlingen.
3. Onderwijs wordt georganiseerd in reguliere instellingen en de taken van speciale scholen zijn uitsluitend te beschouwen als een aanvulling op de activiteiten van de reguliere scholen<sup>e</sup>.

#### *The Salamanca Statement (1994)*

Tot begin jaren negentig is tijdens internationale conferenties over onderwijs en kinderen met beperkingen vooral gesproken over ‘integratie’. In juni 1994 tijdens de Salamanca conferentie “Education for All”<sup>3</sup> is de term ‘inclusie’ geïntroduceerd (UNESCO, 2003). Tijdens de conferentie hebben alle aanwezige vertegenwoordigers uit 92 verschillende, waaronder Nederland, zich uitgesproken voor het belang van de opname van kinderen met beperkingen in het reguliere onderwijssysteem (Hamstra, 2004). Zij hebben zich gecommitteerd aan het actief vormgeven van inclusief onderwijs via het nationale onderwijsbeleid. Inclusieve scholen zijn, volgens de verklaring,

---

<sup>3</sup> World conference on special needs education: access and quality. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Salamanca, 7-10 June 1994.

scholen waarbinnen “...children with special educational needs should receive whatever extra support they may require to ensure their effective education” (UNESCO, 1994, p.12).

Omdat er mondiaal zoveel verschillende onderwijssystemen zijn, is in de verklaring ook rekening gehouden met verscheidenheid aan speciale onderwijsvoorzieningen. Voor landen met een dubbelspoorbeleid en zelfs met een meersporenbeleid betekent de ondersteuning van de Salamanca verklaring echter zeer zeker een herbezinning op de omvang en de functie van de speciale onderwijsvoorzieningen. Landen met een dubbelspoorbeleid of meersporenbeleid zouden, volgens de afspraken die gemaakt zijn in Salamanca, de huidige scholen voor speciaal onderwijs moeten gaan gebruiken als bron en middel bij het opzetten van inclusieve scholen. De expertise van speciaal onderwijspersoneel, de gebouwen en de ervaring met het diagnosticeren van eventuele problemen bij kinderen, moeten worden ingezet bij de totstandkoming van inclusieve scholen. Het doel is uiteindelijk nagenoeg geen aparte scholen meer voor kinderen met bijzondere onderwijsbehoeften. Een beperkt aantal speciale scholen of speciale units in inclusieve scholen mag eventueel blijven bestaan “...to provide the most suitable education for the relatively small number of children with disabilities who cannot be adequately served in regular classrooms or schools. Investment in existing special schools should be geared to their new and expanded role of providing professional support to regular schools in meeting special educational needs” (UNESCO, 1994, p.12/13).

#### *Ontwikkelingen na Salamanca*

De afspraken die gemaakt zijn in Salamanca, zijn in de jaren na de conferentie herhaaldelijk opnieuw aan de orde geweest en verder uitgediept, zowel in verband met onderwijs als met andere sociale instituties. Het voert te ver om alle verdragen en conferenties hier te bespreken. Ik wil daarom dit deel afsluiten met een toelichting op het meest recente verdrag dat van betekenis is voor veranderingen in het onderwijs aan kinderen met speciale behoeften, The Convention on the Rights of Persons with Disabilities<sup>4</sup>.

Het convenant werd aangenomen op 31 december 2006 door onder andere de EU en kon vanaf 30 maart 2007 door de landen worden ondertekend. Volgens de VN is het voor het eerst in de geschiedenis dat landen zich gezamenlijk inzetten voor wetgeving die zowel discriminatie van mensen met beperkingen moet tegengaan, alsmede gericht is op het actief betrekken van mensen met beperkingen bij de maatschappij (Website UN). Verdragen zijn over het algemeen vrijblijvend, hoewel internationale druk meestal wel een rol speelt bij het nakomen van gedane beloften. Bij wetgeving gaan de afspraken vanzelf veel verder en wordt men juridisch verplicht de wet en dus de afspraken na te komen. De impact van wetgeving zal daarom groot zijn in die landen die meewerken aan wetgeving rondom mensen met beperkingen. Volgens de VN markeert het convenant van december 2006 “...a paradigm shift in attitudes and approaches to persons with

---

<sup>4</sup> Zie website van de VN: <http://www.un.org/esc/socdev/enable/conventioninfo.htm>  
en de website rondom inclusie: <http://www.inclusion-international.org/en/news/69.html>

disabilities (...) It adopts a broad categorization of persons with disabilities and reaffirms that all persons with all types of disabilities must enjoy all human rights and fundamental freedom.”

## 1.2 Nationale ontwikkelingen

De afspraken op internationaal niveau hebben een grote invloed gehad op de beleidsvorming in Nederland. Begin jaren negentig heeft de discussie over de (re)organisatie van onderwijs aan kinderen met beperkingen in Nederland zich verder verdiept. Voor een land met een dusdanig gesegregeerd onderwijsstelsel als het gaat om de scheiding tussen speciaal en regulier onderwijs, betekenen de internationale afspraken een herbezinning op de bestaande wetgeving en het financieringsstelsel (Van Leeuwen & Limpens, 2007). De processen die in gang zijn gezet in het onderwijs richting meer inclusie, zijn door de internationale ontwikkelingen en afspraken onomkeerbaar.

De maatregelen die genomen zijn om meer integratie te realiseren en afspraken uit de verdragen na te komen, zijn in Nederland voor het primair onderwijs bekend geworden onder de naam ‘Weer Samen Naar School’ (WSNS). De ontwikkeling van het WSNS beleid is aan de ene kant gevoed door het streven om de internationale tendens van meer integratie te volgen en een beleidsontwikkeling in gang te zetten van dubbelspoor- naar meersporenbeleid. Tegelijkertijd werd nationaal al langer gedebatteerd over de toename van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs en de daarmee gepaard gaande kosten (Peschar & Meijer, 1997). Ook de druk van ouderverenigingen van leerlingen met een handicap heeft als katalysator gewerkt (Van Leeuwen & Limpens, 2007).

Het WSNS beleid dat in 1992 vorm heeft gekregen, is er vooral op gericht om kinderen van de zogenaamde lom scholen (leer en opvoeding moeilijkheden), moeilijk lerende kinderen (mlk), kleuters die in hun ontwikkeling bedreigd worden (lobk) en kinderen met beperkingen te integreren in de reguliere scholen (Ministerie OCW, 1990; Ministerie OCW, 1996; Peschar & Meijer, 1997; Hamstra, 2004; Van Leeuwen & Limpens, 2007). Tot 1998 behoren deze groepen kinderen voor de wet nog tot het speciaal onderwijs. Daarna vallen de eerste drie groepen leerlingen wettelijk onder het regulier onderwijs. Dit betekent dat deze leerlingen óf naar een reguliere school gaan, óf naar een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) al naar gelang de wens en keus van de ouders<sup>f</sup>.

Een tweede nationale beleidsverandering die in het onderwijs tot meer integratie moet leiden, is de invoering van de leerling gebonden financiering (LGF) in 2003. Deze maatregel wordt meestal aangeduid als de maatregel van ‘het rugzakje’ (Van Leeuwen & Limpens, 2007; Onderwijsraad, 2001; Ministerie OCW, 1996; Ministerie OCW, 2004). Het rugzakje is vooral bedoeld om leerlingen met een handicap uit het speciaal onderwijs de mogelijkheid te geven te kiezen voor onderwijs in een reguliere school (Groeneweg, 2004). De verwachting is dat meer kinderen met handicaps opgenomen worden in het reguliere onderwijs, omdat de leerling een persoonsgebonden budget krijgt toegewezen waarvan de reguliere school materiaal of ondersteuning bij de begeleiding van



deze leerlingen kan inkopen. Het rugzak beleid is met name van kracht voor het onderwijzen van kinderen met communicatieve, auditieve, motorische, verstandelijke en/of meervoudige beperkingen en/of ernstige gedragsproblematiek in de reguliere setting (Koster, Van Houten, Nakken & Pijl, 2004). Voor deze groepen zijn ook vier clusters samengesteld.

Door beleidsmaatregelen zoals die zijn genomen in het kader van WSNS en de LGF werden scholen en met name ook de schoolbesturen verplicht te werken aan een verbetering van hun zorgstructuren en tot deelname aan een samenwerkingsverband om die verbetering te kunnen realiseren. De aanname hierbij is dat samenwerking, gedeelde verantwoordelijkheid en afstemming, zowel inhoudelijk, organisatorisch als bestuurlijk leiden tot meer integrale leerlingenzorg en een afname van het aantal verwijzingen naar speciaal onderwijs<sup>5</sup> (Diepstraten & Pluijm, 1995; Baltussen, Detiger & Ketelaars, 1996).

Uit evaluatie van de beleidsmaatregelen WSNS en LGF in 2005 blijkt echter dat de maatregelen niet de gewenste resultaten hebben opgeleverd. In de loop der jaren zijn er onduidelijkheden ontstaan over de verantwoordelijkheid voor kinderen die thuis dreigen te komen zitten, heeft het beleid tot te veel bureaucratie geleid en is er geen sprake van een toename van onderlinge afstemming. Hierdoor kunnen scholen kinderen nog steeds niet de benodigde aanpassingen en zorg bieden. In de notitie 'Vernieuwing zorgstructuren funderend onderwijs' (Ministerie OCW, 2005) wordt aangekondigd dat er opnieuw een wijziging zal plaats vinden in het beleid rondom de integratie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. De maatregelen moeten de knelpunten in het beleid oplossen. In een kamerbrief van 4 september 2006 geeft Minister Van der Hoeven aan wat de kern is van het nieuwe beleid:

“De kern van de lijn die in de notitie is voorgesteld, vormt een sterke deregulering van de speciale leerlingenzorg door middel van de invoering van een zorgplicht. Op grond hiervan krijgen scholen en hun bestuur de verantwoordelijkheid om voor alle leerlingen een passend onderwijsarrangement aan te bieden (...) zij dat er in de praktijk discussie kan zijn over wat passend onderwijs is. Voor elk kind moet er een goed plek zijn dat is de verantwoordelijkheid waarop de onderwijssector aangesproken moet kunnen worden.”<sup>5</sup>

De huidige internationale en nationale ontwikkelingen zoals hierboven geschetst, leiden momenteel opnieuw tot veel discussie in onderwijsland. Invoering van de zorgplicht betekent dat schoolbesturen straks verantwoordelijk zijn voor de plaatsing van leerlingen, ook wanneer deze speciale onderwijsbehoeften hebben. Bij aanmelding van een leerling door ouders zal eerst gekeken worden of er binnen de eigen scholen een mogelijkheid is om het kind passend onderwijs te bieden. Als dat niet het geval is moet het schoolbestuur ervoor zorgen dat het kind geplaatst kan worden op een school die wel over de benodigde middelen en expertise beschikt. De zorgplicht betekent feitelijk een plaatsingsgarantie voor ouders, omdat zij niet meer zelf hoeven te zoeken totdat zij

---

<sup>5</sup> Kamerbrief 4 september 2006. Vernieuwing van de zorgstructuren/ passend onderwijs. Afkomstig van Minister Van der Hoeven.

een passende school hebben gevonden (Ledoux et. al., 2007). Tevens vraagt dit van scholen, meer nog dan onder het WSNS beleid, dat zij samenwerken. Dit, terwijl die samenwerking in het verleden niet naar tevredenheid tot stand is gekomen. Ook spelen vragen als wat passend onderwijs is, hoe dat moet worden georganiseerd en op welke wijze het kan worden vormgegeven, rekening houdend met de voorwaarde dat streven naar integratie voorop moet blijven staan.

## 2. Probleemstelling, relevantie en doel van het onderzoek

Van Leeuwen en Limpens (2007) merken op dat de discussie over integratie of inclusie vooralsnog vooral beperkt is gebleven tot de financiële, de bestuurlijke en de organisatorische consequenties van het voorgestelde beleid. Op bestuurlijk niveau zijn beslissingen genomen over de koers die men wil gaan wat betreft de integratie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het gevaar van besluitvorming over de inhoud en vorm van het onderwijs op bestuurlijk niveau is dat er vaak geen sprake is van consensus bij de uitvoerders van het beleid (Van der Kamp, 1980). In het onderwijs hebben we het dan vooral over de leerkracht. Integratie of inclusie kan niet tot stand komen door beleidsvorming alleen, maar wordt vooral bepaald door afstemming tussen leerling, leerkracht en curriculum (Van Leeuwen & Limpens, 2007). Willen scholen passend onderwijs kunnen bieden aan elke leerling, dan is het van belang dat de leerkracht in staat is in de klas op een goede wijze in te spelen op behoeften van verschillende leerlingen.

### *Kwaliteit van de leerkracht*

Uit het evaluatierapport WSNS (Ministerie OCW, 2004) blijkt echter dat leerkrachten in het basisonderwijs op dit moment onvoldoende vaardig zijn als het gaat over omgaan met verschillen tussen leerlingen. Ook de Inspectie van het Onderwijs (2004) heeft de ervaring dat leerkrachten vaak niet in staat zijn om te differentiëren in de klas of handelingsplannen voor individuele leerlingen met speciale behoeften te ontwikkelen. Als er wel handelingsplannen zijn, zijn deze in veel gevallen niet van een goede kwaliteit en leiden zij niet tot passend onderwijs voor de individuele leerling. Ledoux et. al. (2007) geven aan dat de zorgcapaciteit van scholen onvoldoende zal blijven, zolang de kwaliteit van leerkrachten niet voldoet. Onvoldoende zorgcapaciteit binnen reguliere scholen betekent tevens dat de behoefte aan speciale scholen blijft bestaan, waardoor de weg naar meer integratie wordt gestremd. Omdat de verantwoordelijkheid voor de zorgcapaciteit bij de scholen zelf komt te liggen, moeten de scholen er ook zelf zorg voor dragen dat hun onderwijzend personeel over voldoende kwaliteiten beschikt.

De geschetste zorgen over de kwaliteit en professionaliteit van leerkrachten zijn niet nieuw. Al in 1996 bleek in een pilot project rondom strategisch vermogen en veranderingscapaciteit van schoolteams in opdracht van het Procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO), dat leerkrachten nauwelijks in staat waren om het onderwijs aan te passen aan verschillen tussen leerlingen (Van Aert & Houtveen, 1999). Om kunnen gaan met verschillen is een voorwaarde voor de realisatie van inclusief onderwijs. Binnen de lerarenopleidingen is de afgelopen tien jaar steeds meer de nadruk komen liggen op de professionele ontwikkeling, competentieontwikkeling en het gedrag van de aankomend leerkracht in de klas (Van Huizen, 2000; Gusk, 2002). Ondanks alle inspanningen blijft het in de praktijk voor leerkrachten moeilijk om leerlingen met speciale behoeften op te vangen. Aankomend en ervaren leerkrachten geven aan dat zij het met name lastig vinden om kinderen met gedragsproblematiek op een effectieve wijze in het groepsproces te betrekken en te onderwijzen (Hamstra, 2000).

### *Huidige nationale onderzoeksfocus*

Vooralsnog is er in Nederland nauwelijks onderzoek verricht naar inclusief onderwijs en de betekenis hiervan voor de leerkracht. Het nationale onderzoek dat het meest in de buurt komt, is vooral gericht op de problemen die leerkrachten lijken te ondervinden in de omgang met kinderen met gedragsproblematiek. Uitgangspunt van het onderzoek is veelal dat gedragsproblemen feitelijk interactieproblemen zijn (Van der Wolf, 2003; Van Doorn, 2005). De interactietheorie is geformuleerd vanuit het ecologisch perspectief<sup>h</sup>.

Het achterliggende idee bij de verschillende onderzoeken is dat probleemgedrag van leerlingen bij leerkrachten emoties oproept waardoor er een negatieve attitude ontstaat ten aanzien van het individuele kind (Van der Wolf, 2003). Deze attitude kan vervolgens aanleiding geven tot een moreel conflict. De leerkracht wil niet negatief denken over het kind en gaat zich hierover schuldig voelen. Dit resulteert in een aantasting van de zelfwaardering van de leerkracht en daarmee tot onvermogen in het handelen naar de leerling toe. De mening die leerkrachten hebben over een kind, bepaalt volgens Touw, Van Beukering & Everaert (2005) de wijze waarop de leerkracht omgaat met de leerling. Zij baseren zich hierbij op de Personal Construct Theory van Kelly uit 1955 (McQualter, 1995)<sup>i</sup>. Attitude speelt een belangrijke rol. Een negatieve attitude ten aanzien van een leerling zou leiden tot een negatief interactie patroon.

### *Focus en probleemstelling van dit onderzoek*

De nationale onderzoeken zijn vooral gericht op attitudes en gedrag van leerkrachten ten aanzien van individuele leerlingen en dan met name kinderen met gedragsproblematiek. Men hoopt door meer inzicht te krijgen in deze interactie ook beter te kunnen bepalen welke competenties leerkrachten nodig hebben om te kunnen omgaan met leerlingen met gedragsproblematiek. Dit is een te beperkte focus in vergelijking met de omvang van groep die men voor ogen heeft bij inclusie. Ook de veronderstelling dat een attitude zonder meer tot gedrag leidt, kan ter discussie worden gesteld. Daarbij is de insteek van de bedoelde onderzoeken dat leerkrachten wel willen, maar niet kunnen omgaan met verschillen in de klas omdat ze niet over de juiste vaardigheden beschikken. Een belangrijke vraag is of deze veronderstelling juist is. In Nederland is geen onderzoek gedaan naar de vraag of leerkrachten en meer specifiek de nieuwe generatie leerkrachten in feite wel achter het idee van inclusief onderwijs staan. Een manier om dit te bestuderen is door onderzoek te doen naar hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs .

Uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat succesvolle implementatie van inclusief onderwijs voor een groot deel afhangt van de bereidheid van leerkrachten om aanpassingen te doen in hun manier van onderwijzen aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Ali, Mustapha & Jelas, 2006; Parasuram, 2006). Internationaal wordt steeds meer de nadruk gelegd op het belang van (onderzoek naar) de ideologische aspecten van inclusief onderwijs (Wilson, 2000; Thomas & Glenny, 2002; Del Rosario, 2006; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Met name de attitudes van de leerkracht ten aanzien van inclusief onderwijs, blijken van invloed te zijn op de wijze waarop zij omgaan met kinderen

met speciale behoeften in de klas (Kuyini & Desai, 2007). Ledoux et. al. (2007) geven daarnaast aan dat onder andere via de attitudes van leerkrachten ten aanzien van de opname van leerlingen met speciale behoeften in reguliere klassen in Nederland, is te onderzoeken of het nieuwe beleid van de overheid met de invoering van de zorgplicht het bedoelde effect<sup>j</sup> heeft in de scholen.

Vanwege de leemte die er is in het nationaal onderzoek naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, het belang van draagvlak bij de nieuwe generatie leerkrachten ten aanzien van het eerder beschreven nationale beleid en de rol van attitude onderzoek voor de vaststelling van de effectiviteit van het beleid in de scholen, zal in deze studie onderzoek worden gedaan naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs onder aankomend leerkrachten, de PABO studenten. Tenslotte worden zij opgeleid onder het nieuwe beleid en moeten zij het straks ook gaan uitvoeren en toepassen.

### *Onderzoeksvragen*

De vraag die centraal staat in dit onderzoek, is of vanuit de attitudes van de aankomend leerkrachten is op te maken of zij het streven naar meer inclusief onderwijs ondersteunen. Daarnaast wordt onderzocht of er factoren zijn te onderscheiden die van invloed zijn op de vorming van die attitudes. De resultaten moeten leiden tot meer inzicht in de mogelijke verklaring voor het feit dat het tot op heden niet gelukt is om door middel van competentie ontwikkeling leerkrachten toe te rusten voor omgaan met diversiteit in de klas.

Bij de term diversiteit beperk ik mij in dit onderzoek tot de groep leerlingen die eerder centraal stond in het WSNS beleid en bij de LGF maatregelen, namelijk de leerling met speciale onderwijsbehoeften. Dit betekent tevens dat ik mij niet beperk tot de kinderen met gedragsproblematiek, zoals veelal gebeurt in het nationale onderzoek naar inclusief onderwijs. De probleemstelling en daaruit voortvloeiende centrale vraag, zijn vertaald in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke attitudes hebben aankomend leerkrachten basisonderwijs ten aanzien van inclusief onderwijs?
2. Zijn er verschillen te onderscheiden in de overtuigingen ten aanzien van inclusie naar leerkrachtkenmerken en achtergrondkenmerken?
3. Zijn er factoren te onderscheiden die van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs?
4. Wat is er volgens aankomend leerkrachten nodig op het gebied van opleiding, beleid en zelfontwikkeling om als leerkracht te kunnen differentiëren in de klas en inclusief onderwijs te kunnen bieden?

### *Relevantie en doel van het onderzoek*

Met de beantwoording van de bovenstaande vragen, hoop ik bij te kunnen dragen aan de bevordering van de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs. Totnogtoe heeft uitsluitend de ontwikkeling van competenties niet geleid tot betere afstemming van het onderwijs op leerlingen met speciale behoeften. Wellicht kan inzicht in de mate waarin aankomend leerkrachten de ontwikkeling naar meer leerlingen met speciale behoeften in de klas ondersteunen, nieuwe perspectieven bieden. Dit is van belang voor de verdere ontwikkelingen op het gebied van curriculum onderdelen van de PABO en competentiegericht onderwijs (Hammond, 2003).

Vanuit beleidsoogpunt kunnen de opbrengsten van dit onderzoek hopelijk duidelijkheid verschaffen over de mate waarin de beoogde beleidsdoelen aansluiten bij de doelen en opvattingen van de leerkrachten, de uitvoerders van het beleid.

Tot slot beoog ik met dit onderzoek vooral de discussie binnen het onderwijsveld over inclusief onderwijs te stimuleren en te verdiepen. Het onderzoek is een verkenning naar mechanismen die mogelijk van betekenis zijn voor het oplossen van de moeilijkheden die men momenteel ervaart bij het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

---

## Theoretische achtergrond en concepten

*In dit deel wordt een theoretisch kader /model ontwikkeld voor het onderzoek naar attitudes van aankomend leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs en hiermee samenhangende factoren. Om tot een theoretisch en empirisch doordacht model te komen, wordt zowel geput uit reeds ontwikkelde attitude theorieën, als uit de empirische kennis die is opgedaan in internationaal onderzoek naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs.*

---

### 3. Attituden

Het concept attitude, soms ook wel aangeduid met houding, is niet eenvoudig uit te leggen door het geven van een definitie. In de literatuur worden verschillende definities gegeven, waarin een aantal overeenkomstige aspecten zijn te onderscheiden. In de eerste plaats is een attitude een aangeleerde predispositie waardoor mensen geneigd zijn op een consistente wijze te reageren (Parasuram, 2006; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen 1991; White, 2002; Veugelers, 1993). Daarnaast is de consistentie van een reactie gekoppeld aan een specifieke persoon, gebeurtenis, institutie of een proces. Deze persoon of gebeurtenis wordt door Ajzen (1985) wel het attitude object genoemd.

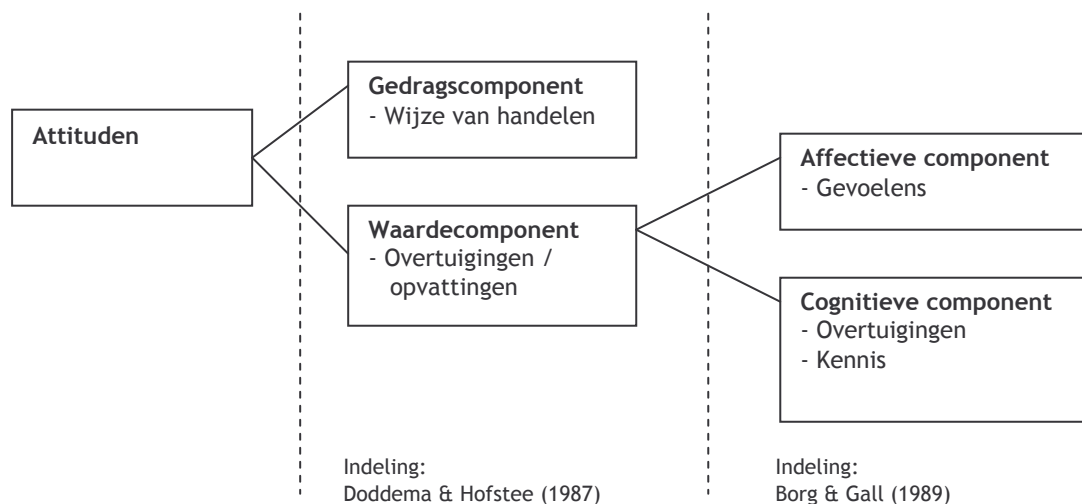
Een attitude heeft tenminste twee componenten: een waardecomponent en een vaardigheden of gedragscomponent (Doddema & Hofstee, 1987; White, 2002; Borg & Gall, 1989).

De gedragscomponent verwijst naar de consistente manier van optreden vanuit een predispositie. Het gaat om het *hoe* of de wijze waarop men handelt in een bepaalde situatie. Bijvoorbeeld: hoe roep je in de klas een kind dat van zijn plaats opstaat tot de orde? En verschilt je wijze van tot de orde roepen als het gaat om een kind met een gedragsprobleem van je reactie op het beste meisje van de klas?

De waardecomponent heeft betrekking op overtuigingen ten aanzien van een bepaalde persoon, gebeurtenis, institutie of proces, ofwel het attitude object. Borg en Gall (1989) onderscheiden drie in plaats van twee componenten. De eerste is de gedragscomponent zoals hierboven beschreven. Daarnaast onderscheiden zij binnen de waardecomponent de affectieve en de cognitieve component. De affectieve component bestaat uit de gevoelens die iemand heeft ten aanzien van het attitude object. De cognitieve factor bestaat uit de overtuigingen die iemand heeft ten aanzien van een persoon of een gebeurtenis en de kennis.

Het belang van het onderscheid volgens Borg en Gall tussen kennis/ overtuiging en gevoel binnen de attitude wordt gedeeld door White (2002). White beargumenteert dat een overtuiging gevormd wordt door de kennis die iemand heeft van een bepaalde persoon of situatie. Het gaat dan zowel om kennis van de persoon of situatie, als de wijze waarop men moet handelen naar de persoon of in

een bepaalde situatie. Dit laatste is in feite vergelijkbaar met de gedragscomponent binnen de attitude. Omdat kennis volgens White (2002) door mensen zelf wordt geconstrueerd op basis van zowel cognitieve processen als aan de hand van opgedane ervaringen, is deze kennis feitelijk de subjectieve betekenis die een persoon geeft aan wat hij of zij waarneemt. Hierin zit de waardecomponent van de attitude. De gevoelens die men heeft ten aanzien van een persoon of in een bepaalde situatie kunnen verschillen, al naar gelang de betekenis die men verleent aan de waarneming. De gevoelens komen weer tot uitdrukking in de overtuigingen die mensen hebben. Voorwaarde is wel dat die gevoelens voldoende impact hebben om ook daadwerkelijk de overtuigingen van mensen te beïnvloeden of te veranderen. Een samenspel van cognitieve en affectieve processen vormt daardoor de waardecomponent binnen de attitude.



**Figuur 1.** Componenten binnen het attitudeconcept

### *Constructivisme*

White (2002) en Borg en Gall (1989) gaan bij hun indeling van componenten uit van een constructivistisch perspectief. Kennis en gedrag zijn binnen dit perspectief contextgebonden, doordat kennis verbonden is aan de betekenisverlening van een waarneming in een specifieke situatie (Case, 1992). Een kind dat in de klas voortdurend van zijn plaats opstaat en door de klas rent, kan bij de leerkracht irritatie opwekken omdat het in de ogen van de leerkracht de les verstoort. Deze beoordeelt het gedrag van de leerling dan op negatieve wijze. De gedragingen van hetzelfde kind kunnen op het voetbalveld juist tot een positieve waardering van de leerkracht leiden. De betekenis die de leerkracht verleent aan het gedrag van het kind verschilt per context. Binnen de klas een negatieve beoordeling van het gedrag, op het voetbalveld een positieve. Hieruit blijkt dat niet zozeer het kind het attitudeobject is in deze voorbeelden, maar het gedrag van dit kind zoals de leerkracht het beoordeelt. Dit is een belangrijk onderscheid. Leerkracht-overtuigingen vanuit het constructivistisch perspectief bekijken, betekent de erkenning dat leerkrachten hun eigen idealen en kennis hebben, die van invloed zijn op de wijze waarop zij wel of niet in staat zijn



om in inclusieve klassen onderwijs te geven. Daarbij wordt uitgegaan van de invloed van de sociale en culturele context van de school en de samenleving (Carrington, 1999).

Binnen het constructivistische perspectief heeft kennis nog steeds een bepaalde endogene structuur, maar vinden binnen die structuur voortdurend ontwikkelingen plaats door interactie met de buitenwereld. De endogene structuur kan worden gezien als het geheel van alle overtuigingen, opvattingen en kennis zoals de persoon deze aan elkaar heeft verbonden. Met kennis wordt geen feitenkennis bedoeld. Het gaat meer om “...psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true” (Richardson, 1996, p.103). Deze proposities of veronderstellingen kunnen juist of onjuist zijn. Veel studies naar menselijk gedrag lijken aan te tonen dat veronderstellingen in het geheugen in associatieve netwerken worden opgeslagen. In zulke netwerken worden feitenkennis en veronderstellingen door associatie aan elkaar verbonden (Byrnes, 2001). Ieder mens legt op een eigen wijze verbanden en ontwikkelt daarmee zijn eigen specifieke cognitieve netwerken of endogene kennisstructuur. Vandaar dat gesproken wordt van construeerde kennis.

#### *Kennisaspect binnen attitudeconcept*

Volgens Nespor (1987) hebben overtuigingen veel meer invloed op de wijze waarop mensen problemen analyseren en op hun gedrag dan de kennis op zichzelf. De kennis is wel van betekenis voor de overtuigingen. Iemand met voldoende kennis van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zal zich naar alle waarschijnlijkheid meer zelfverzekerd voelen over zijn deskundigheid. Dit kan van invloed zijn op de attitude ten aanzien van inclusie van deze kinderen. De combinatie van kennis en overtuigingen, ofwel de waardecomponent van de attitude is volgens Nespor (1987) van voorspellende waarde voor het gedrag dat mensen in de praktijk vertonen. Het standpunt van Nespor lijkt op dat van White (2002). Beide benoemen de invloed van kennis op de vorming van overtuigingen. Hieruit kan worden afgeleid dat kennis van leerlingen met speciale behoeften niet per definitie binnen het attitudeconcept hoeft te vallen. Kennis kan ook beschouwd worden als een concept dat van invloed is op vorming van de attitudes. De plaats van kennis in dit onderzoek komt na beschrijving van verschillende theoretische modellen aan de orde.

### **3.1 Belang en werking van attitudes**

Onderzoek naar attitudes van leerkrachten wordt binnen de onderwijskundige wetenschap van grote waarde geacht. De veronderstelling is dat attitudes voor een belangrijk deel zouden bepalen hoe iemand zich in de onderwijspraktijk gedraagt (Touw et. al., 2005; Borg & Gall, 1989). Door de mogelijk voorspellende waarde van attitudes voor het gedrag van mensen, is het concept attitudes binnen de sociale wetenschappen misschien wel een van de meest onderzochte concepten (Oskamp, 1991). Met name de wijze waarop attitudes nu precies werken is onderwerp van studie.

Uit een gedateerde reviewstudie van Ajzen en Fishbein (1977) blijkt dat algemene attituden niet echt accurate voorspellers mogen worden genoemd voor specifiek gedrag. De studies die voor de review zijn geselecteerd dateren echter uit de tijd dat vooral onderzoek werd gedaan naar meer algemene attituden ten aanzien van bijvoorbeeld specifieke groepen mensen, kerkgenootschappen en naar individuen waar men mee in interactie was geweest. Een verklaring voor de gebrekkige voorspelbare waarde voor gedrag van attituden in de oudere onderzoeken, is dat in de meeste studies geen rekening werd gehouden met de contextgebonden gedragingen die mensen vertonen (Epstein, 1983; Ajzen, 1991). Uit meer recente reviewstudies blijkt dat het mogelijk is specifiek gedrag te voorspellen, wanneer de attituden ten aanzien van dat specifieke gedrag worden gemeten (Ajzen, 1988; Canary & Siebold, 1984). De invloed van de context kwam eerder ook aan de orde in het voorbeeld van de leerkracht en de leerling met gedragsproblematiek op het voetbalveld. In het voorbeeld is het niet denkbeeldig dat de leerkracht in de klas wellicht geïrriteerd reageert op de leerling of deze probeert te negeren, terwijl hij dezelfde leerling op het voetbalveld enthousiast aanmoedigt. Het gedrag van de leerkracht ten opzichte van dezelfde leerling is daarmee in twee contexten verschillend. Zeer waarschijnlijk is ook de opvatting van de leerkracht over de leerling verschillend in de beide contexten. Bij onderzoek naar attituden moet daarom niet zozeer naar algemene attituden worden gevraagd, maar naar specifieke attituden behorend bij specifiek gedrag in een bepaalde context (Borg & Gall, 1989).

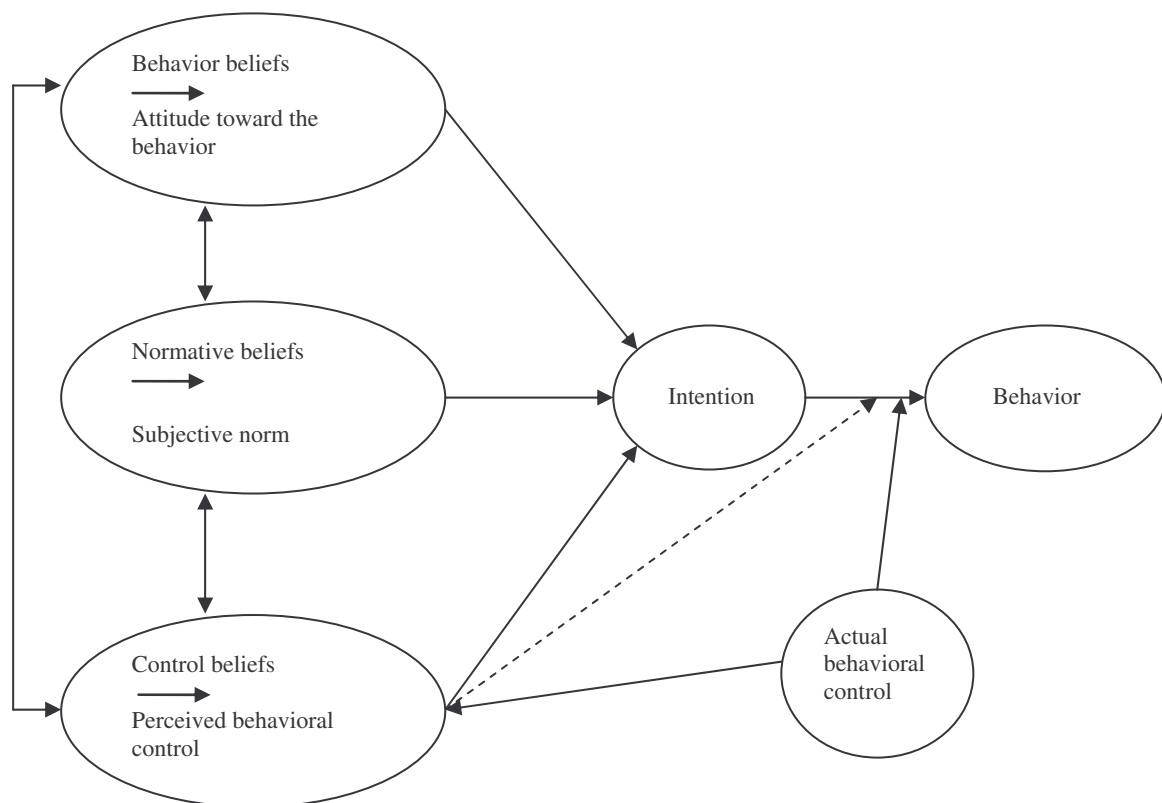
Voor onderzoek naar inclusief onderwijs betekent dit, dat de nadruk niet moet liggen op attituden ten aanzien van gelijkheid of rechtvaardigheid in het algemeen. Dat is immers de onderliggende waarde bij inclusief onderwijs. Er zullen waarschijnlijk weinig leerkrachten zijn die van mening zijn dat kinderen geen recht hebben op een gelijke behandeling. De vraag is of de attitude ook positief is wanneer het gaat om die specifieke groep leerlingen met gedragsproblematiek in je eigen klas of school. Vinden leerkrachten dan nog dat kinderen recht hebben op gelijke behandeling en dat deze kinderen dus met alle andere kinderen in een klas in een reguliere school moeten zitten? En zijn er voorwaarden verbonden aan wanneer je kinderen wel of niet als gelijken moet behandelen? In dit onderzoek worden, op basis van de empirische gegevens, attituden ten aanzien van rechtvaardigheid en gelijkheid buiten beschouwing gelaten.

Over het algemeen zijn wetenschappers het er met elkaar over eens dat attituden van grote betekenis zijn voor gedrag (Aarts, Verplanken & Van Knippenberg, 1998; Mason, 2003). Ook hun voorspellende waarde wordt door de meesten erkend (Borg & Gall, 1989; Ajzen, 1991; Gusky, 2002; Parasuram, 2006; Day, Calderhead & Denicolo, 1993; Bryan & Atwater, 2002). Waar men het minder over eens is en waarover nog veel kennis ontbreekt, is de wijze waarop attituden nu precies werken in relatie tot gedrag (Ajzen, 1991). Hierbij speelt vooral de vraag waarom in sommige onderzoeken attituden voorspellend zijn voor gedrag terwijl in andere onderzoeken slechts een verband aantoonbaar is tussen gedrag en de attituden. Blijkbaar spelen meerdere factoren een rol. In de loop der tijd zijn verschillende modellen en theorieën ontwikkeld om meer inzicht te krijgen in wijze waarop attituden en gedrag met elkaar in interactie zijn. Dat er een relatie bestaat tussen de

twee concepten, is gezien de aandacht voor attitudeonderzoek en de gevonden resultaten een gerechtvaardigde conclusie.

### 3.2 Theorie van gepland gedrag

Een van de attitudetheorieën die in (onderdelen in) onderzoek veelvuldig wordt gebruikt, is de theorie van gepland gedrag van Ajzen. De theorie van gepland gedrag is een uitbreiding van de theorie van reasoned action (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980; Ajzen, 1991; Ajzen, 2005; Ajzen, Albarracin & Hornik, 2007)<sup>6</sup>. Volgens de theorie van gepland gedrag, wordt het menselijk handelen door drie overwegingen of overtuigingen geleid. Ten eerste door overtuigingen over de mogelijke uitkomsten van het gedrag en de evaluatie of beoordeling van deze uitkomsten (behavioral beliefs). Ten tweede door overtuigingen over de normatieve verwachtingen die anderen van je hebben en de motivatie om te willen voldoen aan die verwachtingen (normative beliefs). Ten derde door overtuigingen over de aanwezigheid van factoren die de prestatie of het gedrag kunnen ondersteunen en de beoordeling van de impact van deze factoren (control beliefs).



**Figuur 2.** Theory of planned behavior (Ajzen, 2005).

De verschillende overtuigingen leiden respectievelijk tot attitudes ten aanzien van het gedrag, de sociale druk die wordt gevoeld of de subjectieve norm en de mate waarin men het idee heeft controle uit te kunnen oefenen op het gewenste gedrag (perceived control). Met elkaar in

<sup>6</sup> Zie voor een schematische weergave figuur 2.

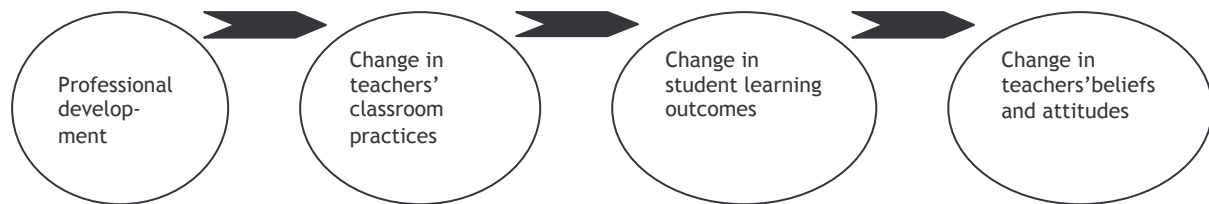
combinatie leiden deze drie aspecten tot gedragsintenties en vervolgens tot gedrag. In dit onderzoek wordt de Engelse term *perceived control* aangeduid met *gepercipieerde controle*. Over het algemeen geldt dat een combinatie van een meer gewenste gedragsattitude, sociale norm en de mate van *gepercipieerde controle*, leidt tot een sterkere wil om het gewenste gedrag te vertonen. De manier waarop men de eigen controle percipieert kan echter ook een beperking zijn voor het tonen van het gewenste gedrag, zelfs wanneer men wel de juiste intenties heeft. Als in de praktijk blijkt dat de daadwerkelijke controle verschilt van de *gepercipieerde controle*, zal dat een negatieve of positieve invloed hebben op de *gepercipieerde controle*. Vandaar dat de *gepercipieerde controle* ook rechtstreeks werkt op de relatie tussen de intentie en het gedrag. Deze toevoeging aan het theoretisch model van de theorie van gepland gedrag is een zeer recente aanvulling op het eerdere model uit de jaren negentig<sup>k</sup>. Goed beschouwd, geeft Ajzen met deze toevoeging aan dat de relatie tussen attitudes, sociale norm en *gepercipieerde controle* en het gedrag uiteindelijk in zekere zin cyclisch is. Immers, de controle die men in de praktijk blijkt te hebben over het gedrag, kan uitsluitend worden bepaald aan de hand van het daadwerkelijk vertoonde gedrag en de uitwerking daarvan. Volgens Huberman (1992) is de veronderstelling dat de relatie tussen (processen die leiden tot veranderingen in) gedrag en attitudes eerder cyclisch dan lineair is, zeer waarschijnlijk juist. Dit kan ook verklaren waarom de uitkomsten van onderzoek naar attitudes in relatie tot gedrag van elkaar verschillen, afhankelijk van de gebruikte modellen en aan te tonen relaties. Eén en ander betekent voor de attitudes van inclusief onderwijs dat er een relatie verwacht wordt tussen de ervaring met leerlingen met speciale behoeften en de *gepercipieerde controle*.

### **3.3 Model voor veranderingen in gedrag en attitudes van leerkrachten**

De invloed van daadwerkelijk vertoond gedrag en de cyclische relatie met attitudes en *gepercipieerde controle* zijn ook onderdeel van een alternatief theoretisch attitude-model van Gusky (Gusky, 1986; Gusky, 2002; Gusky & Huberman, 1995). Het model is ontwikkeld om de werking van de interactie tussen gedrag en attitudes in relatie tot veranderingen in de professionele ontwikkeling van leerkrachten bij onderwijshervormingen te onderzoeken<sup>l</sup>. Hoewel Gusky (2002) de attitude achteraan zet in zijn model, benadrukt hij dat de beschreven ontwikkeling pas in gang kan worden gezet, wanneer de basisattitude in ieder geval een ontwikkeling van “cynical to skeptical” (Gusky, 2002, p.385) heeft doorgemaakt. Ofwel, het hele proces van verandering in gedrag, begint hoe dan ook bij een geschikte basisattitude om het gewenste gedrag tot stand te willen brengen.

Uit het model blijkt dat attitudes zowel door eerder getoond (veranderd) gedrag als door de opbrengsten van het gedrag (leerling-prestaties) worden beïnvloed. Deze vooronderstelling is vergelijkbaar met het model van Ajzen. Ook in het attitudeconcept volgens Ajzen is de beoordeling van uitkomsten of consequenties van gedrag opgenomen. Daarnaast (her)vormen de ervaringen met getoond gedrag de *gepercipieerde controle* over de gedragingen. De term *gepercipieerde controle* wordt door Ajzen zelf (1991) voor een deel vergeleken met het in veel onderzoeken en theorieën

gebruikte concept self-efficacy, ofwel de mate waarin men zichzelf bekwaam of competent acht om bepaalde doelen te kunnen bereiken (Bandura, 1982; Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980).



**Figuur 3.** Model voor veranderingen in attitudes leerkrachten<sup>7</sup>

Ter illustratie: een leerkracht heeft de overtuiging dat hij beschikt over de mogelijkheden en vaardigheden kinderen met speciale behoeften goed te kunnen helpen presteren. Dat motiveert hem om zich in te zetten voor deze groep leerlingen. Dit heeft een positief effect op de gepercipieerde controle en dus de attitude ten aanzien van deze groep leerlingen. Als de leerlingen daadwerkelijk presteren volgens de verwachting van de leerkracht, versterkt dit de gepercipieerde controle. Presteren de leerlingen echter minder goed, dan kan de leerkracht gaan twijfelen over zijn invloed op de prestaties van de leerlingen. Hierdoor kan hij onzeker worden en de mate van gepercipieerde controle afnemen.

Ajzen (2005) benadrukt dat er tussen de drie voorspellers van intenties en gedrag (gedragsattituden, subjectieve norm, ervaren controle) ook relaties bestaan. In het model van Ajzen zijn de gepercipieerde controle en de beoordeling van het gedrag voorspellers van intenties en gedrag. In het model van Gusky kan de professionele ontwikkeling vergeleken worden met de gepercipieerde controle van Ajzen. Dat betekent dat Gusky de gepercipieerde controle beschouwt als voorspeller voor de verandering in attitudes. Op basis van de evaluatie van beide modellen is er in dit onderzoek voor gekozen om de gepercipieerde controle op te nemen als voorspeller voor de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs.

Onder de gepercipieerde controle vallen zowel de mate waarin men zich competent voelt als de aanwezigheid van benodigde voorwaarden zoals kennis, collegiale ondersteuning en financiën. Op het concept gepercipieerde controle kom ik in hoofdstuk 5 nog uitgebreider terug. Voor nu volstaat het te concluderen dat kennis onderdeel is van de gepercipieerde controle. Omdat dit concept is opgenomen als voorspellende factor, wordt kennis in dit onderzoek daarom niet gezien als een onderdeel van het attitudeconcept zoals Borg & Gall (1989) beschrijven.

### 3.3.1 Preferenties

De beoordeling van uitkomsten of consequenties van gedrag in de theorie van gepland gedrag, staat niet op zichzelf. Hoe iemand gedrag beoordeelt, hangt samen met wat iemand ervoor over heeft om

<sup>7</sup> Overgenomen uit: Gusky, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, Vol. 8(3/4), p. 383.

gewenst gedrag te vertonen. In dit verband wordt meestal gesproken van preferenties. Het onderzoeken van preferenties is een manier om in kaart te brengen wat de waarde is die iemand toekent aan uitkomsten of gevolgen van bepaalde keuzen ten aanzien van gewenst (geprefereerd) gedrag (Wiggers, Stalmeijer, Oort, Smets, Legemate & Haes, 2005). Iemand evalueert wat de consequenties zijn van zijn acties en wat deze consequenties hem waard zijn. In het geval van inclusief onderwijs, kan de leerkracht bijvoorbeeld positief staan tegenover kinderen met gedragsproblematiek in de reguliere klas, tenzij dat in zijn of haar beleving ten koste gaat van de prestaties van andere kinderen.

In hun onderzoek naar stoppen met roken, vinden Wiggers et. al. (2005), dat de preferenties betere voorspellers zijn voor het wel of niet stoppen met roken (het gewenste gedrag), dan attitudes, de sociale druk en de mate waarin respondenten controle ervaren bij het stoppen met roken. De opname van preferenties in het attitudebegrip in de theorie van gepland gedrag, lijkt op basis van deze empirische resultaten een zinvolle toevoeging aan de eerder beschreven twee of drie componenten binnen het attitudeconcept. De preferenties blijken immers net als attitudes van voorspellende waarde te zijn voor het gedrag van mensen.

### **3.4 Verantwoording theoriekeuze**

Zowel voor de mogelijke werking (van delen) van het model van Ajzen als voor dat van Guskys empirische evidentie (Gusky, 2002; Ajzen, 1991, 2005; Crandall, 1983). Deze ondersteuning is ook te vinden in het onderzoek naar attitudes van leerkrachten met betrekking tot inclusief onderwijs (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Schumm & Vaughn, 1995). Er zijn meerdere redenen te noemen voor de keuze van de modellen van Ajzen en Gusky als uitgangspunt voor dit onderzoek. De theorie van Ajzen is van grote waarde omdat het één van de weinige attitude-theorieën is die gedurende vier decennia voortdurend is aangepast en ontwikkeld op basis van nieuwe empirische resultaten. In mijn opinie is een dergelijk model dat telkens is getoetst en al naar gelang de uitkomsten van de toetsing verder aangepast en ontwikkeld een goed uitgangspunt om bij verder onderzoek als basismodel te gebruiken.

Interessant van dit model is tevens, dat de gedragsattitude specifiek gericht is op bepaald gewenst gedrag, bijvoorbeeld differentiëren in de klas en dat tegelijkertijd ook wordt gekeken naar aanwezigheid van voorwaarden of factoren om te kunnen differentiëren in de klas in de vorm van de gepercipieerde controle. Dit sluit aan bij de expliciet geformuleerde onderzoeksvraag in deze studie naar wat studenten denken nodig te hebben om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te kunnen begeleiden in de reguliere klas.

Het model van Gusky vormt een waardevolle aanvulling op de theorie van gepland gedrag, vanwege de verbanden die worden gelegd tussen professionalisering, eerder gedrag, de resultaten van het gedrag en de invloed hiervan op verandering in attitudes. Omdat in dit onderzoek niet het gedrag

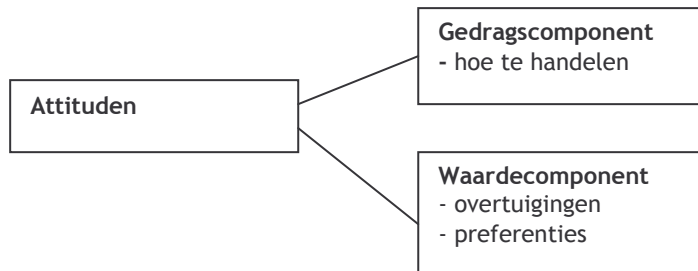
centraal staat maar de vorming van de attitudes, worden slechts enkele onderdelen uit het model van Gasky die een aanvulling kunnen zijn op de theorie van Ajzen, geïntegreerd in het uiteindelijk onderzoeksmodel van deze studie. Met name de beoordeling van eerdere ervaringen met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en de professionele ontwikkeling zijn in deze studie opgenomen.

Een andere, niet onbelangrijke reden die de keuze voor (onderdelen van) de theorie van gepland gedrag ondersteunt, is het eerdere gebruik van de theorie in onderwijskundig onderzoek naar de implementatie van inclusief onderwijs in Ghana (Kuyini & Desai, 2007)<sup>m</sup>. In de studie is empirische ondersteuning gevonden voor de theorie van gepland gedrag, met uitzondering van de voorspellende waarde van de subjectieve norm. Gedragsattituden en gepercipieerde controle zijn in de studie van Kuyini en Desai (2007) voorspellers van gedrag dat verwacht wordt van leerkrachten in inclusieve settings. Een beperking van dit onderzoek is dat gebruik wordt gemaakt van de Effective Teaching Practices Checklist (ETPC). Dit instrument is vooral ontwikkeld om effectief gedrag van leerkrachten te meten in relatie tot gewenste leerling-resultaten. Bij de keuze voor dit instrument zijn de onderzoekers ervan uit gegaan dat kinderen met speciale behoeften beter kunnen participeren en presteren in inclusieve settings dan in separate settings. Er zijn echter studies en auteurs die aantonen dat opname van leerlingen met speciale behoeften in een reguliere onderwijsstudie, niet per definitie leidt tot betere leerprestaties of participatie van de betreffende leerlingen (Signor-Buhl, Leblanc & McDougal, 2006; Dory, Dion, Wagner & Brunet, 2002; Chelsey & Calaluce, 1997). Uit een reviewstudie van Begeny en Martens (2007) blijkt dat er even zoveel studies zijn die aantonen dat kinderen beter functioneren in inclusieve settings, als studies waarin separate onderwijsvormen juist tot positieve resultaten leiden bij kinderen met speciale behoeften.

### **3.5 Attitudeconcept in dit onderzoek**

Ondanks de beperking in het onderzoek in Ghana van Kuyini en Desai (2007), is er in verschillende studies aangetoond dat attitude ten aanzien van inclusief onderwijs een belangrijke factor is bij het onderwijzen van kinderen met speciale onderwijsbehoeften (Smith, 2000; Garvar-Pinhas & Smelkin, 1989). Gezien de consensus binnen de wetenschappelijke disciplines wat betreft het belang van attitudes in relatie tot gedrag, is het overbodig om deze relatie opnieuw aan te tonen in dit onderzoek. Ik beperk mijn studie door uitsluitend te onderzoeken of de attitudes van aankomend leerkrachten verschillen en of er een relatie is met leerkracht- en/of achtergrondkenmerken. Ik ga hierbij uit van de wetenschappelijke vooronderstelling dat het gedrag van de leerkracht in de klas op een bepaalde manier samenhangt met de attitudes. Omdat de affectieve component en de cognitieve component onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden, is het gerechtvaardigd om binnen de attitude die twee samen te voegen in één waardecomponent.

In deze studie ziet het attitudeconcept op basis van de literatuurstudie er als volgt uit:



**Figuur 4.** Attitudeconcept in dit onderzoek

De nadruk ligt op de waardecomponent van de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Zo zal eerder gevraagd worden naar de overtuigingen/ opvattingen van aankomend leerkrachten betreffende inclusief onderwijs dan naar de wijze waarop de leerkracht denkt te handelen. In het nationale onderzoek is vooralsnog met name de omgang met leerlingen, ofwel het gedrag van leerkrachten, onderzocht. De waardecomponent is, zoals eerder aangegeven, in Nederland tot op heden onderbelicht gebleven.



#### 4. Inclusief onderwijs

In hoofdstuk één is al kort benoemd dat de wijze waarop onderwijs is georganiseerd in een land, samenhangt met ideologieën. De term ideologie wordt vaak gebruikt om sociale processen te duiden en te begrijpen (Brantlinger, 2004). Meerdere auteurs leggen het begrip echter op verschillende manieren uit. In de uitleg van Althusser (1976), die in deze studie als uitgangspunt dient, is het eerder genoemde netwerk van associaties van overtuigingen en kennis te herkennen. Volgens Althusser zijn ideologieën systemen van onderling samenhangende representaties (beelden, ideeën, overtuigingen, mythen, waarden) die op niet direct zichtbare en onbewuste wijze het begrip van de wereld om ons heen helpen creëren. Ideologieën zijn als het ware mediators bij het kunnen begrijpen van wat er om ons heen gebeurt. Ideologieën komen vooral tot stand in relaties met anderen. Hierdoor hebben verschillende sociale groepen ook verschillende waarden en overtuigingen, ofwel ideologieën. Volgens Van Dijk (2001) zijn ideologieën gekoppeld aan een manier van denken van een bepaalde groepering. De denkwijze en achtergronden zijn voor buitenstaanders zichtbaar in de manier van handelen en optreden van groepsleden. Ook hun discours en taalgebruik geven uitdrukking aan onderliggende ideologische aspecten.

Dominante ideologieën worden in een samenleving zichtbaar in de sociale instituties. Onderwijs is één van die instituties en per definitie ideologisch gevormd. Young (1998) zegt hierover: “...the history, the social divisions and the many competing interests and value systems found in a modern society are expressed in the school curriculum as much as they are in its system of government or its occupational structure. Likewise, curriculum debates, implicitly or explicitly, are always debates about alternative views of society and its future” (p. 9). Voor de discussie over de separate onderwijsvormen in Nederland voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, geldt zeker dat er een maatschappijvisie aan ten grondslag ligt. Dat blijkt onder meer uit het feit dat in de discussie rondom deze leerlingen vaak de term integratie terugkeert. In internationale verdragen en tijdens conferenties is er sinds vijftien jaar een duidelijke voorkeur voor het gebruik van het begrip inclusie boven integratie (Befring, 2002). Het verschil tussen beide termen, die in nationale literatuur en beleidsdocumenten vaak door elkaar heen worden gebruikt als zijnde synoniemen, wordt in Nederland niet altijd onderkend, maar is wel evident. Ainscow (1995) benadrukt dat het onderscheid tussen integratie en inclusie moet worden onderkend voordat überhaupt naar inclusief onderwijs kan worden gestreefd. “...Integration refers to “additional arrangements...within a system of schooling that remains largely unchanged, while inclusion aims to restructure schools in order to respond to the needs of all students” (Ainscow, 1995).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. Speech International Special Education Congress, Birmingham United Kingdom.

### *Integratie*

Het integratiebegrip is afkomstig uit de jaren zeventig en vooral gebruikt in de context van gelijkheidsbevordering en sociale rechtvaardigheid (Arnesen, Mietola & Lahelma, 2007). Het integratieconcept is ook in het onderwijs gebruikt. Meestal in relatie tot de opname van kinderen uit minderhedengezinnen of kinderen met handicaps of beperkingen in het reguliere onderwijs. Integratie van kinderen van een andere etnische afkomst werd vooral nagestreefd om de kansen van deze kinderen te vergroten. Daarbij stond het gelijkheidsprincipe centraal. In Nederland heeft men aan deze groep kinderen vooral aandacht besteed binnen het gemeentelijk achterstandenbeleid en het kansenbeleid. Deze beleidsontwikkelingen waren het gevolg van een toename in de etnische segregatie in het onderwijs (Karsten, Elshof, Felix, Ledoux, Meijnen, Roeleveld & Van Schooten, 2003; Dors, Karsten, Ledoux, Steen & Meijer, 1991).

In dit onderzoek ligt de focus op inclusie van kinderen die voorheen naar het speciaal (basis)onderwijs gingen vanwege beperkingen die het leren in de reguliere klas bemoeilijken. Dit is in overeenstemming met de focus in de internationale onderzoeksliteratuur met betrekking tot inclusief onderwijs (Mitchell, 2005). De kinderen die eerder onder het onderwijs achterstandenbeleid vielen, blijven in dit onderzoek buiten beschouwing. Het uitgangspunt bij integratie van kinderen met beperkingen in reguliere scholen is vooral dat men tracht deze kinderen te 'normaliseren', het zogenaamde normalisatieprincipe (Kotada & Miron, 1990; Avramidis & Norwich, 2002). Uitgangspunt van dit principe is dat iedereen, ook mensen met een beperking, in staat moeten zijn een zo normaal mogelijk leven te leiden (Hamstra, 2004).

Normalisatie in de context van het onderwijs geeft een proces aan van assimilatie van een kind in een schoolomgeving die niet verandert wanneer een kind met speciale behoeften tot die omgeving toetreedt (Avramidis & Norwich, 2002; Thomas, 1997). De achterliggende gedachte bij het normalisatieprincipe is, dat apart onderwijzen van kinderen in separate settings in strijd zou zijn met het gelijkheidsprincipe en discriminatie of uitsluiting van deze kinderen in de maatschappij tot gevolg zou hebben. Wanneer een kind in een reguliere school wordt geïntegreerd, kunnen andere kinderen leren om te gaan met kinderen die "anders" zijn. Men kan elkaar ontmoeten en leren kennen. Bij de integratiegedachte blijft voorop staan dat kinderen met speciale behoeften in de perceptie en beleving van de omgeving verschillen van de rest van de populatie. Tevens wordt de omgeving van de leerling niet afgestemd op de leerling, maar wordt er alles aan gedaan om het kind zo te vormen dat het in de reguliere setting mee kan als "gewone" of "normale" leerling (Arnesen et. al. 2007; Emanuelsson, Haug & Persson, 2005). Dat betekent voor het kind met speciale behoeften dat de norm, die gesteld wordt door de school en de omgeving, gehaald moet worden. Integratie gaat dus vooral om assimilatie van het kind. Integratie kan, maar hoeft niet per definitie samen te gaan met acceptatie.

## *Inclusie*

Het concept inclusie heeft een bredere betekenis dan integratie (Befring, 2002; Emanuelsson et. al. 2005; Arnesen et. al. 2007). Volgens Befring (2002) gaat het bij inclusie om democratische waarden en idealen. Deze zijn verbonden met alle aspecten in het sociaal maatschappelijk leven en met het gevoel hebben erbij te horen, met acceptatie. Dit houdt in dat er geen sprake is van een beperking tot participatie of assimilatie, maar eerder van acceptatie van elke leerling, ook wanneer deze niet in staat is te voldoen aan een gestelde norm. Het betekent volgens Emanuelsson et. al. (2005) dat leerkrachten accepteren dat kinderen op verschillende manieren bijdragen aan de groepsprocessen en dat de bijdrage van kinderen met speciale onderwijsbehoeften niet minder, maar verschillend is van de andere leerlingen. Inclusief onderwijs vraagt dus van de school dat zij ervoor zorgt dat het kind in de klas past, in plaats van dat het kind zich aan moet passen. De school moet hiervoor de benodigde veranderingen doorvoeren. Vanuit deze redenering is het eenvoudig te begrijpen dat er in de literatuur en het onderwijskundig onderzoek in toenemende mate aandacht is voor diversiteit en differentiatie in de klas (Bearne, 1996; Derricks, Ledoux, Overmaat & Van Eck, 2002). Ook over de opkomst van adaptief onderwijs wordt vaak gezegd dat het past bij het streven naar meer inclusie<sup>n</sup> (Groeneweg, 2004).

### **4.1 Attituden ten aanzien van inclusief onderwijs**

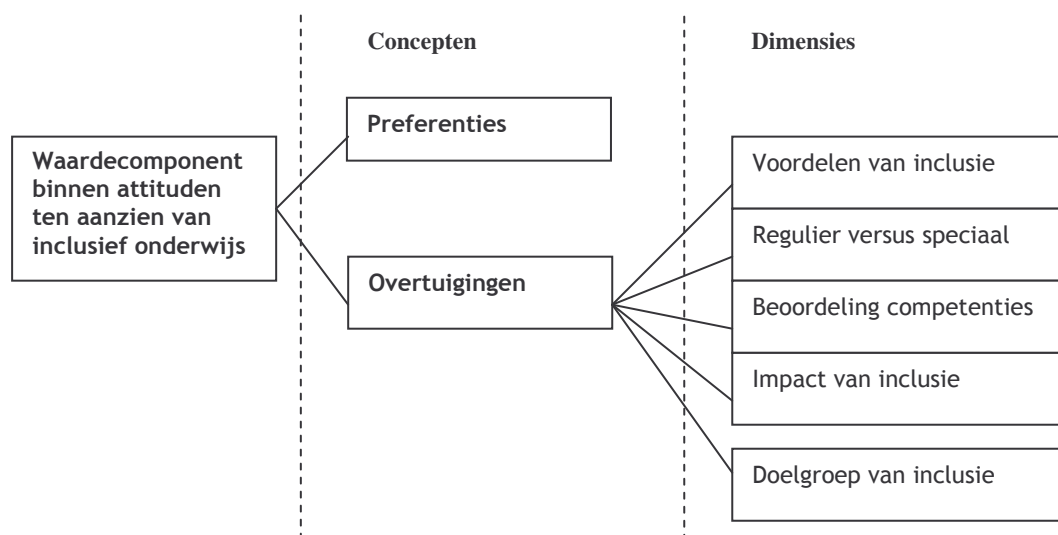
Invoering van een onderwijssysteem waarin streven naar inclusie centraal staat, betekent feitelijk een wisseling van paradigma (Arnesen et. al., 2007; Emanuelsson et. al., 2005). Het gaat niet alleen om een wijziging in de structuur van het huidige onderwijs, namelijk het opheffen van de scheiding tussen speciaal en regulier onderwijs, het leren omgaan met verschillen en hiervoor de juiste vaardigheden ontwikkelen. Het gaat bij inclusie vooral om een verandering in het denken over verschillen tussen kinderen en de beoordeling van deze verschillen. De implementatie van inclusief onderwijs houdt daarom in dat ingegrepen wordt in de cultuur van het onderwijs. Bij cultuurveranderingen “...tracht men de organisatie als sociaal systeem te beïnvloeden, waarbij gedrag, normen en waarden van medewerkers centraal staan” (Bergenhengouwen, Mooijman & Tillema, 2002). Cultuurveranderingen zijn veel lastiger tot stand te brengen en nemen een langere tijdsperiode in beslag dan structuurveranderingen.

In Nederland is het onderscheid tussen kinderen met en zonder speciale onderwijsbehoeften gedurende decennia vanzelfsprekend en geaccepteerd geweest. De voornaamste veronderstelling was dat het voor beide groepen leerlingen vanuit prestatie oogpunt beter zou zijn om in verschillende settings onderwijs te volgen. De overgang naar inclusie vraagt om een herbezinning op deze visie en veronderstelling. Emanuelsson et. al. (2005) zeggen hierover: “Until very recently, this separation has also been clearly accepted by most parents, as well as by school personnel and authorities (...) Following different tracks, the country has come to formulate inclusive education as an ideal, albeit one that is coming under great strain. Inclusion as an ideal is based on values indicating that people should take care of each other” (p. 136).

Bij attitudes gaat het per definitie over waarden. Het is dus niet verwonderlijk dat internationaal benadrukt wordt dat een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs begint bij de attitudes van de leerkrachten (Mitchell, 2005; Arnesen et. al., 2007; Parasuram, 2006; Koutrouba et. al., 2006; Hammond, 2003; Campbell, Gilmore & Guskelly, 2003; Hastings & Oakford, 2003). Attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs bestaan uit verschillende dimensies. Deze dimensies hangen samen met visie op onderwijs in het algemeen<sup>9</sup> en met de taakopvatting van de leerkracht. Good (1983) stelt dat de meeste leerkrachten het vooral als hun taak zien om leerlingen te helpen te presteren. De prestaties worden over het algemeen afgezet tegen de leeropbrengsten. De druk op het presteren van scholen is zowel nationaal als internationaal groot (Peters, Johnstone & Ferguson, 2005). In Nederland gaat het bij leeropbrengsten vaak in de eerste instantie over scores op toetsen van het CITO leerlingvolgsysteem of de uitstroomniveaus. Scholen die veel leerlingen afleveren voor het VWO worden over het algemeen als succesvoller bestempeld dan scholen die voornamelijk VMBO uitstromers hebben.

#### *Dimensies binnen het concept attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs*

De waardecomponent van het attitudebegrip in dit onderzoek is na bestudering van de literatuur over attitudes opgedeeld in twee aspecten. In het schema in paragraaf 3.5 zijn reeds de volgende aspecten onderscheiden: preferenties en overtuigingen. Over de preferenties is het nodige gezegd. De overtuigingen worden onderverdeeld in een aantal dimensies. De eerste dimensie zal bestaan uit overtuigingen ten aanzien van gevolgen van opname van leerlingen met speciale behoeften in de klas. Dit is de gedragsattitude volgens Ajzen (2005). Ik noem deze dimensie ‘impact van inclusie’. Daarnaast worden op basis van onderzoeken van Antonak en Larrivee (1995) en Van Reusen, Shoho en Barker (2001) de dimensies ‘voordelen van inclusie’, ‘regulier versus speciaal’, ‘beoordeling competenties’ en de ‘doelgroep van inclusie’ onderscheiden.



**Figuur 5.** Dimensies binnen het attitudeconcept in deze studie

<sup>9</sup> Zie hiervoor het volgende hoofdstuk

### *Dimensie: Voordelen van inclusie*

In de discussie rondom inclusie speelt de vraag wat leerkrachten zien als leeropbrengsten een belangrijke rol. Van een verstandelijk beperkte leerling kan logischerwijs niet verwacht worden dat hij of zij naar het VWO gaat. De leerkracht zal de leeropbrengst voor dit kind dus anders moeten definiëren. Sommige leerkrachten hebben het idee dat er weinig voordelen zitten aan de inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Begeny & Martens, 2007; Heiman, 2002; Ali et. al., 2006). Deze leerkrachten hebben de overtuiging dat inclusie niet tot betere cognitieve, sociale of gedragsontwikkeling leidt bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

Voorstanders van inclusie zijn van mening dat inclusie niet alleen voor de leerling met speciale onderwijsbehoeften van belang is. Zij opperen dat inclusie vooral ook voordelen oplevert voor de andere leerlingen (Begeny & Martens, 2007). Kinderen zouden socialer worden en meer rekening leren houden met elkaar. De voorstanders lijken naar leeropbrengsten van de hele populatie te kijken en niet uitsluitend naar die van kinderen met speciale onderwijsbehoeften.

Hoe men de opbrengsten percipieert bepaalt voor een deel de attitude ten aanzien van inclusie. Leerkrachten die meer opbrengsten verwachten van inclusie zullen over het algemeen een meer positieve attitude hebben ten aanzien van inclusie dan de leerkrachten die deze opbrengsten niet verwachten. De attitude ten aanzien van inclusief onderwijs bevat dus een dimensie die samenhangt met voordelen van inclusie. Ofwel, wat is de opbrengst van inclusie voor het individuele kind en de groep in zijn geheel. In dit onderzoek noem ik deze attitudecomponent 'voordelen van inclusie'. Daarbij gaat het zowel om voordelen voor het kind met speciale behoeften als om de voordelen voor de rest van de leerlingenpopulatie.

### *Dimensie: Regulier versus speciaal*

Nederland heeft inmiddels een lange traditie opgebouwd van gescheiden onderwijs voor kinderen met speciale behoeften. In de perceptie van veel leerkrachten is deze scheiding vanzelfsprekend. Ook aankomend leerkrachten zijn zelf opgegroeid binnen het gesegregeerde onderwijssysteem. In het verleden konden leerkrachten kiezen voor het speciaal onderwijs of het reguliere onderwijs. Nu dat onderscheid meer en meer wegvalt, blijft er weinig keuze over. In Nederland, maar ook in andere landen, protesteren veel leerkrachten tegen inclusie vanuit het standpunt dat zij niet hebben gekozen voor speciaal onderwijs (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Samuël, 1996). Deze leerkrachten maken een duidelijk onderscheid tussen groepen leerlingen en veronderstellen dat onderwijs in het reguliere en speciale traject van elkaar verschillen. Leerkrachten kunnen de overtuiging hebben dat leerlingen beter af zijn in het speciaal onderwijs of dat leerkrachten in het speciaal onderwijs over andere competenties beschikken dan zij (Van Reusen et. al. 2001). Deze attitudedimensie wordt in dit onderzoek 'regulier versus speciaal' genoemd. Leerkrachten die een duidelijk onderscheid tussen speciaal en regulier onderwijs maken in hun overtuigingen, hebben een meer negatieve attitude ten aanzien van inclusie.

### *Dimensie: beoordeling competenties*

Als aankomend leerkrachten starten met hun opleiding hebben zij bepaalde veronderstellingen over welke vaardigheden en competenties zij nodig hebben om een klas met leerlingen goed te kunnen onderwijzen. Tot zeer recent waren PABO opleidingen gericht op het opleiden van leerkrachten voor regulier onderwijs. Voor het speciaal (basis)onderwijs werden aparte programma's of keuzetrajecten ingericht. Met een verschuiving naar meer inclusie zal dit onderscheid minder gemaakt worden. Leerkrachten krijgen een andere rol binnen een onderwijssysteem waarin inclusie centraal staat (Van Reusen et. al., 2001). De rolveranderingen hangen samen met meer samenwerking met hulpverlenende instanties en disciplines. Denk hierbij bijvoorbeeld aan samenwerking met logopedisten en fysiotherapeuten wanneer er leerlingen met fysieke beperkingen of taal/spraakstoornissen in de klas komen (Guterman, 1995). De leerkrachten moeten aan de behoeften van deze leerlingen in de setting van de klas tegemoet kunnen komen. Hiervoor hebben zij een scala aan vaardigheden en competenties nodig dat zal verschillen van eerdere competentieprofielen (Lambe & Bones, 2006). Welke competenties dat precies zijn, is lastig te bepalen. De PABO opleidingen zijn nog zoekend naar een goede invulling van het onderwijsprogramma waarin leerkrachten alle benodigde competenties verwerven.

Uit onderzoek van Van Reusen et. al. (2001) blijkt dat leerkrachten die vinden dat een onderwijsprogramma voor aankomend leerkrachten hen voldoende voorbereidt op de omgang met kinderen met beperkingen, vaker een positieve attitude ten aanzien van inclusie hebben. De attitude ten aanzien van inclusie wordt gemeten door te vragen naar de competentie van basisschoolleerkrachten in relatie tot leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In dit onderzoek wordt 'beoordeling competenties' opgenomen als dimensie van de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, in navolging van Antonak en Larrivee (1995).

### *Dimensie: Impact van inclusie en preferenties*

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat leerkrachten over het algemeen meer geneigd zijn om positief te staan tegenover de opname van kinderen met minder beperkingen dan kinderen met veel beperkingen (Van Reusen et. al., 2001; Begeny & Martens, 2007; Rainford, 2000; Scruggs & Masterioperi, 1996). Dit gegeven blijkt met name samen te hangen met overtuigingen van leerkrachten over de hoeveelheid tijd die zij moeten besteden aan verschillende leerlingen in relatie tot de rest van de groep. Ook de invloed van de aanwezigheid van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het functioneren van de gehele groep en aanpassingen die men denkt te moeten doen binnen het klassenmanagement en de groeps sfeer, zijn gerelateerd aan de bereidheid om kinderen met speciale behoeften in een reguliere klas op te nemen. Wanneer leerkrachten verwachten dat inclusie tot verstoring van de dagelijkse gang van zaken leidt of tot minder aandacht voor andere kinderen, is dit zichtbaar in een meer negatieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Hierbij moet worden opgemerkt dat het mede van de taakopvatting van een leerkracht afhangt hoe de aanwezigheid van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en de gevolgen voor het klassenmanagement worden beoordeeld. Een leerkracht die van mening is dat het

zijn taak is om een klas rustig te houden en gedisciplineerd te onderwijzen, zal het gedrag van een kind met gebrek aan concentratie waarschijnlijk eerder als negatief bestempelen.

Binnen deze dimensie spelen ook de preferenties een rol. Welke waarde kent een leerkracht toe aan inclusie en wanneer vindt hij dat een kind beter naar het speciaal onderwijs kan gaan? Een leerkracht die het geen probleem vindt wanneer hij meer tijd moet besteden aan een kind met ernstige beperkingen, is meer geneigd om deze kinderen in zijn klas te accepteren dan een leerkracht die het wel als een probleem ervaart. In dit onderzoek worden binnen het attitudeconcept zowel de dimensie 'preferenties' als de dimensie 'impact van inclusie' onderscheiden. Bij de impact van inclusie gaat het vooral om opvattingen van de leerkracht over de gepercipieerde gevolgen van inclusie voor het klassenmanagement en het klassenklimaat. Bij preferenties wordt onderzocht wat leerkrachten over hebben voor inclusief onderwijs en waar de grens ligt. Dus, wat mag inclusief onderwijs je als leerkracht kosten en waar ligt volgens de aankomend leerkrachten de grens?

#### **4.1.1 De doelgroep van inclusie**

Hoewel inclusie er juist op is gericht om stereotypering en discriminatie te voorkomen, stellen Artiles en Dyson (2005) dat een eerste stap richting meer inclusie is dat men met elkaar besluit wie wel en wie niet binnen het inclusiebeleid valt. Daarbij moet volgens hen met name worden gekeken naar welke groepen leerlingen daadwerkelijk profijt hebben van inclusief onderwijs. Dit is niet eenvoudig, omdat ook hier geldt dat opvattingen over wie wel en niet profiteert van inclusie, uiteenlopen. Onderzoek naar de invloed van inclusief onderwijs op prestaties en ontwikkeling van leerlingen levert geen eenduidige conclusies op (Begeny & Martens, 2007). Dit heeft onder andere te maken met de focus van de verschillende onderzoeken en de gekozen onderzoeksmethode. Wanneer profiteert een kind van inclusie? Als het beter gaat presteren in vergelijking met de resultaten in het speciaal onderwijs? Of als het kind door de groep wordt opgenomen? Dit is een ingewikkelde kwestie.

Volgens Ballard (2004) ontkom je er in de discussie over inclusie niet aan, om rekening te houden met stereotypering. Het denken in stereotypen hangt volgens Ballard samen met ideologieën. Dit heeft tot gevolg dat leerkrachten bij hun attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs eveneens in groepen leerlingen zullen denken. Van de ene groep leerlingen zullen zijn geneigd zijn te denken dat deze beter af is in het reguliere onderwijs. Een andere groep leerlingen kan in de beleving van dezelfde leerkracht beter onderwezen worden in het speciaal onderwijs. Dit heeft te maken met de attitudes ten aanzien van beperkingen. Om deze reden wordt in deze studie onderzocht wie volgens de respondenten moeten vallen onder de beleidsmaatregelen in het kader van inclusief onderwijs. Daarnaast zal ook gevraagd worden of respondenten deze groepen leerlingen ook daadwerkelijk zelf in de klas zouden willen hebben. De reden voor dit onderscheid is het verschil in de werking van algemene en specifieke attitudes zoals eerder werd besproken. Immers, een algemene attitude ten aanzien van de doelgroep, is specifiekter als direct gevraagd wordt naar de plaatsing van leerlingen

uit de doelgroep in de eigen klas. De verwachting is dat de specifieke attitude van meer betekenis is voor het daadwerkelijk handelen in relatie tot de specifieke groep leerlingen, dan de algemene attitude.



## 5. Beïnvloedende factoren

Hoewel er in Nederland nog weinig onderzoek bekend is over attituden ten aanzien van inclusief onderwijs, zijn er verschillende internationale onderzoeken gedaan. Met name in de ‘inclusieve landen’ zoals Italië, Griekenland en de Verenigde Staten zijn meerdere studies uitgevoerd naar attituden ten aanzien van inclusie en factoren die gerelateerd zijn aan die attituden. Niet elke studie levert dezelfde resultaten op. Om die reden zijn factoren geselecteerd die in meerdere studies van invloed bleken te zijn op de attituden ten aanzien van inclusief onderwijs of die passen bij het doel en de theoretische achtergrond van dit onderzoek. Achtereenvolgens worden de volgende concepten besproken: de ervaringen van leerkrachten, gepercipieerde controle, reflectief vermogen, algemene onderwijsattituden en gevoelens van onzekerheid.

### 5.1 Ervaringen van leerkrachten

De eerste factor die op basis van empirische gegevens is onderscheiden is de ervaring van leerkrachten. Overtuigingen en ideologieën vormen zich door ervaringen tijdens de interactie met anderen. Ieder mens krijgt in zijn leven met andere mensen te maken en heeft dus verschillende ervaringen. De wijze waarop mensen een situatie of ontmoeting beleven en welke betekenis zij aan een ervaring toekennen, is van belang voor de invloed die een ervaring heeft op de vorming van overtuigingen (Bryan & Atwater, 2002). Ervaringen op zichzelf zijn daarom niet van belang, maar de subjectieve betekenis die iemand verleent aan een situatie of ontmoeting maakt dat een ervaring inwerkt op overtuigingen. De ervaringen die van invloed zijn op attituden ten aanzien van onderwijs worden onderverdeeld in ervaring met de doelgroep van inclusief onderwijs (Parasuram, 2006; Garmon, 2005; Del Rosario, 2006; Campbell et al., 2003; Hastings & Oakford, 2003; Rheams & Bain, 2005; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), onderwijservaring in het algemeen (Van Reusen et al., 2001; Dupoux et al., 2005; ) en ervaringen tijdens de opleiding (Arnesen et al. 2007; Van Reusen et al., 2001; Campbell et al., 2003; Hastings & Oakford, 2003; Romi & Leyser, 2006).

#### *Ervaring met de doelgroep van inclusie*

Veel onderzoeken naar de invloed van ervaring met kinderen met beperkingen op attituden ten aanzien van inclusie, zijn gebaseerd op de contacttheorie van Allport (1954). De theorie veronderstelt dat intensieve omgang met kinderen die anders zijn, leidt tot minder angst voor de ander en tot begrip. Daardoor kunnen relaties gevormd worden en positieve attituden ontwikkeld. De theorie in oorspronkelijke vorm was gericht op de interactie tussen kinderen van verschillende etnische afkomst en vindt in verschillende studies empirische ondersteuning (Dors, 1987; Garmon, 2005). Ook in onderzoek naar attituden ten aanzien van inclusie is deze ondersteuning te vinden (Yuker, 1988; Van Reusen et al., 2001). Met name leerkrachten die in hun directe omgeving contact hebben met kinderen met beperkingen hebben vaker een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Parasuram, 2006). Van belang is wel dat het contact regelmatig of in ieder geval dichtbij is, bijvoorbeeld doordat een leerkracht zelf of een goede vriend of vriendin heeft met

een kind met een beperking. De contacttheorie van Allport (1954) gaat ook uit van intensief contact en niet van vluchtige en oppervlakkige relaties.

#### *Ervaring met de doelgroep in een onderwijssetting*

De ervaringen met leerlingen met beperkingen in een onderwijssetting kunnen eveneens van invloed zijn op de attituden. In een studie van Campbell et. al. (2003) is aangetoond dat leerkrachten een meer positieve attitude hadden ten aanzien van leerlingen met een verstandelijke beperking en inclusie, nadat zij hadden geparticipeerd in een onderwijssetting met dergelijke leerlingen.

Uit de reviewstudie van Avrimidis en Norwich (2002) blijkt ook dat ervaring met leerlingen met speciale behoeften van invloed is op de attituden ten aanzien van inclusie. Hun studie toont echter aan dat de beoordeling van de ervaring met een leerling met speciale behoeften van meer betekenis is voor de attituden dan de ervaring op zichzelf. Leerkrachten die de ervaringen met leerlingen als negatief beschouwen, blijken vaker een negatieve attitude te hebben ten aanzien van inclusie. Dit sluit aan bij de resultaten van een onderzoek van Rheams en Bain (2005). Zij vergeleken de attituden van leerkrachten uit het reguliere en het speciaal onderwijs en komen tot de conclusie dat die attituden niet wezenlijk van elkaar verschillen, ondanks de ervaring met de doelgroep van het inclusiebeleid van de leerkrachten in het speciaal onderwijs. De waardering van het contact met de leerlingen is in dit onderzoek echter niet meegenomen.

#### *Onderwijservaring*

Van Reusen et. al. (2002) rapporteren in hun onderzoek dat er een relatie is tussen ervaring met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en de mate waarin iemand zich competent voelt. Leerkrachten met meer ervaring met de doelgroep voelen zich vaker competent om in de klas om te kunnen gaan met leerlingen met speciale behoeften. Het aantal jaren onderwijservaring, dus niet specifiek met de doelgroep, is ook van betekenis voor de attituden ten aanzien van inclusie (Dupoux, et. al., 2005). Over de relatie tussen aantal jaren onderwijservaring en attituden worden echter verschillende resultaten gerapporteerd. Parasuram (2006) rapporteert dat naarmate een leerkracht meer onderwijservaring heeft, er vaker sprake is van negatieve attituden. Dit in tegenstelling tot Dupoux et. al. (2005) die een positieve correlatie vonden tussen aantal jaren onderwijservaring en positieve attituden ten aanzien van inclusief onderwijs.

#### *Ervaringen tijdens de opleiding*

Leerkrachten in opleiding hebben ook te maken met ervaringen tijdens hun opleiding aan de PABO. De programma's van de PABO opleidingen verschillen van elkaar. Dat is eenvoudig te constateren wanneer verschillende brochures van PABO opleidingen met elkaar worden vergeleken. Medewerkers van PABO opleidingen zijn over het algemeen van mening dat opleiden om te kunnen differentiëren van groot belang is. Sommige opleidingen verzorgen aparte (keuze)modulen die dieper ingaan op lesgeven aan kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Daarbij streeft men ernaar om aankomend leerkrachten te stimuleren open te staan van leerlingen met speciale behoeften in hun klas. Arnesen et. al., (2007) stellen dat bij de vorming van attituden vooral de

gebruikte terminologie van grote betekenis is. De terminologie maakt deel uit van het discours van mensen, waarin tot uitdrukking komt wat hun onderliggende waarden en overtuigingen zijn (Van Dijk, 2001). Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften worden soms probleemleerlingen genoemd of leerlingen met beperkingen (Arnesen et.al., 2007). Hieruit blijkt dat degene die deze terminologie hanteert een negatieve basishouding heeft ten aanzien van deze groep leerlingen. Omdat leerkrachten hun basishouding ontwikkelen tijdens de opleiding wordt in dit onderzoek ook gekeken naar de terminologie binnen de PABO en naar eventueel voorspellende waarde hiervan voor de attituden ten aanzien van inclusief onderwijs.

In deze studie onderzoek ik de relatie tussen de ervaringen en attituden ten aanzien van onderwijs door het concept 'ervaringen' op te delen in: 'ervaringen met de doelgroep', 'onderwijservaring met de doelgroep', 'beoordeling contact doelgroep', 'onderwijservaring algemeen' en 'terminologie PABO'.

## **5.2 Gepercipieerde controle**

De tweede factor die van invloed is op attituden ten aanzien van inclusief onderwijs is de aanwezigheid van bepaalde voorwaarden zoals: beschikken over de benodigde competenties om kinderen met speciale behoeften te kunnen begeleiden, beschikbare financiën, collegiale ondersteuning, voldoende voorbereidingstijd en kennis over beleid (Takala & Aunio, 2005; Kuyini & Desai, 2007; Koutrouba et. al., 2006; Dupoux et. al., 2005; Hammond, 2003; Avrimidis & Norwich, 2002; Ali et. al., 2006). In dit onderzoek komen deze voorwaarden samen binnen het concept gepercipieerde controle.

Hoewel Ajzen (1991) het concept gepercipieerde controle gelijk stelt aan self-efficacy, geeft hij zelf aan dat het bij gepercipieerde controle om meer aspecten gaat dan uitsluitend de mate waarin iemand zich competent acht om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te kunnen begeleiden. Bij gepercipieerde controle gaat het om de aanwezigheid van benodigde ondersteuning en voorwaarden bij het streven naar inclusief onderwijs (Ajzen, 2005). Te denken valt aan voldoende (financiële) middelen, ondersteuning van collega's, kennis en de beoordeling van de eigen competentie. De beoordeling van de eigen competentie of self-efficacy is dus een onderdeel van het bredere begrip gepercipieerde controle.

Self-efficacy overtuigingen van leerkrachten zijn van grote betekenis voor het gedrag in de klas en het leerproces van leerlingen (Romi & Leyser, 2006; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Uit review studie van Tschannen-Moran en Woolfolk-Hoy (2001) blijkt tevens dat self-efficacy van leerkrachten ook van invloed is op de mate waarin leerlingen zich competent voelen, hun motivatie om te leren en de mate waarin leerkrachten zich in willen spannen voor het onderwijs in de klas. In onderzoeken naar attituden ten aanzien van inclusief onderwijs is aangetoond dat de beoordeling van de eigen competentie ten minste samenhangt met verschillen in de attituden en in sommige

studies voorspellend is voor de attitudes ten aanzien van inclusie (Avramidis & Norwich, 2002; Johnston & Ahtee, 2006; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Romi & Leyser, 2006; Van Reusen, Shoho & Barker, 2001; Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006). Self-efficacy heeft betrekking op zowel vaardigheden van leerkrachten als kennis over het onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften.

In deze studie is er, op basis van de beschreven theorieën van Ajzen en Guský en de resultaten van de reviewstudie van Avramidis en Norwich (2002), voor gekozen om het begrip gepercipieerde controle op te delen in twee verschillende concepten, te weten ‘eigen competentie’ als self-efficacy dimensie en het concept ‘aanwezige voorwaarden’, beide als voorspeller voor de attitudes. Uit reviewonderzoek van Avramidis en Norwich (2002) blijkt namelijk dat omgevingsfactoren, zoals de ondersteuning in de vorm van hulp van collega’s, financiële ondersteuning en beschikbare kennis over het inclusiebeleid, in vrijwel alle onderzoeken gerelateerd zijn aan de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs. In sommige studies hebben de factoren voorspellende waarde. Het concept ‘aanwezig voorwaarden’, is in dit onderzoek daarom een van de factoren die onderzocht wordt op de eventuele voorspellende waarde voor de attitudes.

Uit een studie van Romi en Leyser (2006) blijkt dat zorgen over de implementatie van inclusief onderwijs en negatieve attitudes samenhangen met zorgen over de eigen competentie. Leerkrachten die de overtuiging hebben dat zij evenveel invloed hebben op de ontwikkeling van leerlingen met speciale behoeften als op de andere leerlingen, hebben meer positieve attitudes ten aanzien van inclusie dan leerkrachten die denken dat ze niet over voldoende competenties beschikken om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te begeleiden. Opvallend in de studie van Romi en Leyser (2006) is, dat aankomend leerkrachten die verder in de opleiding zijn, vaker aangeven dat zij zich niet competent genoeg achten om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften te onderwijzen. Tegelijkertijd zijn de gevorderde leerkrachten in opleiding vaker dan eerstejaars studenten van de leraaropleiding van mening dat inclusief onderwijs veel voordelen heeft. Hun attitude ten aanzien van de voordelen is dus positiever. In ieder geval lijkt er een relatie te bestaan tussen de (onderwijs)ervaring en de beoordeling van de eigen competentie.

### **5.3 Reflectief vermogen**

De derde factor die van betekenis is voor de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs is het reflectief vermogen van leerkrachten (Garmon, 2005). Binnen de programma’s van de PABO instellingen wordt meer en meer aandacht besteed aan de competentie reflectief vermogen in de vorm van intervisiegesprekken en het bijhouden van een portfolio. De veronderstelling is dat reflectie op de eigen gedachten en gevoelens noodzakelijk is om ontwikkelingen op gang te brengen of een leerproces door te maken (Korthagen, 1983). Van leerkrachten wordt verwacht dat zij streven naar professionalisering door hun eigen ontwikkeling en leerproces te stimuleren en monitoren. Wolters (1987) stelt dat onder professionaliseren wordt verstaan dat leerkrachten

“...leren reflecteren op onderwijs en onderwijsgedragingen, teneinde op grond van systematisch geordende en overdraagbare theoretische kennis en op grond van geëxpliciteerde en gedocumenteerde onderwijs(doel)- en mensopvattingen, een verantwoorde beslissing te kunnen nemen ten aanzien van gedrag in een bepaalde situatie” (p. 113/114). Reflectief vermogen hangt dus samen met de opvattingen over onderwijs en onderwijsdoelen in het algemeen. Voor reflectie moet men ook een goed beeld hebben van de eigen gedragingen en competenties. De verwachting is daarom dat reflectief vermogen samenhangt met de beoordeling van de eigen competentie.

Volgens De Jong en Korthagen (1989) reflecteert iemand wanneer hij bezig is met het aanbrengen van een structuur in zijn perceptie van een situatie of wijze van handelen, of als hij bezig is één van die structuren te wijzigen. Reflectie heeft zowel betrekking op het proces als op de waarden die bij de reflectie zijn betrokken (Veugelers, 1993). In de reflectie van een leerkracht op zijn eigen denken, handelen en emoties komt tot uitdrukking welke waarden van belang zijn voor het handelen van die leerkracht. En ook welke criteria de leerkracht hanteert bij de beoordeling hiervan. Op basis van reflectie kan de leerkracht besluiten de structuren van zijn waarden en wijze van handelen aan te passen. Omdat waarden onderdeel zijn van attitudes, betekent dit dat reflectie van invloed is op de attitudes van een leerkracht. Reflectief vermogen zal van nog grotere betekenis zijn in de context van inclusie. Ik constateerde immers eerder dat voor de implementatie van inclusief onderwijs een verandering in de waarden en normen van leerkrachten voor noodzakelijk is.

Zelfreflectie bestaat volgens Garmon (2005) uit het daadwerkelijk reflecteren en de wil om te reflecteren. Iemand kan wel geneigd zijn te reflecteren, maar daar nog niet toe in staat zijn. Zo zouden mensen met het stijgen van de leeftijd meer behoefte krijgen om te reflecteren. Pas wanneer willen en doen hand in hand gaan, is er sprake van professionele ontwikkeling. Ook Tschannen-Moran en Hoy (2001) en Grant, Franklin en Langford (2002) onderscheiden het willen en het doen in het concept reflectief vermogen. In dit onderzoek sluit ik hierbij aan en onderscheid binnen het concept reflectief vermogen ‘behoefte aan zelfreflectie’ en ‘daadwerkelijk reflecteren’.

#### **5.4 Algemene onderwijsattituden**

Attituden ten aanzien van inclusief onderwijs staan niet op zichzelf. Eerder gaf ik al aan dat van overtuigingen en opvattingen binnen het attitudeconcept wordt verondersteld dat zij in de denkprocessen van mensen met elkaar verbonden zijn in associatieve netwerken. Ook in het concept van de ideologieën van Althusser (1976), is sprake van samenhang in overtuigingen, opvattingen en waarden van mensen. Emanuelsson et. al. (2005) verbinden de attitudes wat betreft inclusief onderwijs aan de waarde die men hecht aan het zorgen voor elkaar. Volgens hen betekent de oriëntatie op inclusie, dat je onderwijs moet zien als een institutie waar mensen van elkaar niet verwachten dat ze allen naar dezelfde norm presteren, maar vooral dat ze op sociaal vlak zorg dragen voor elkaar. Bijbehorende waarden zijn: gedeelde verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid,

iets over hebben voor elkaar en accepteren dat niet elk kind in staat is dezelfde bijdrage te leveren aan gebeurtenissen en processen in de klas. Mitchell (2005) benadrukt dat inclusief onderwijs en opvattingen hierover nooit los gezien mogen worden van de maatschappelijke context en waarden: “Inclusive education exists in historical contexts in which vestiges of older beliefs co-exist with newer beliefs” (p. 13). Historische opvattingen over onderwijs in Nederland zullen dus een rol spelen bij de vorming van opvattingen over de recente ontwikkelingen richting meer inclusie.

Emanuelsson et. al. (2005) merken op dat het verwonderlijk is dat er in de eenentwintigste eeuw zoveel waarde wordt gehecht aan inclusief onderwijs. Zij constateren: “...it is quite surprising that inclusion has become an ideal, contrasting as strongly as it does with the increasing market orientation and globalization that is taking place. These latter trends represent other values: competition, economic profit, individualization, privatization, and, in some cases, even personal egoism. There is a shift of orientation from state responsibility for all, to the single individual’s responsibility for oneself” (Emanuelsson et. al., 2005, p.136). Hiermee schetsen Emanuelsson et. al. (2005) in feite een dichotomie in de maatschappelijke ontwikkelingen die ook in het onderwijs zichtbaar is. Aan het ene uiterste de nadruk op economisch gewin, individualisatie en presteren. Aan het andere uiterste zorgen voor elkaar, elkaar accepteren, iets voor een ander overhebben zonder er iets voor terug te krijgen. Met name in de discussie rondom wel of geen inclusief onderwijs kan de nadruk op prestaties tot complexe situaties leiden. Immers, een beperkte groep kinderen zal niet in staat zijn om prestaties te leveren die worden gevraagd. Ook zal er een groep zijn die op langere termijn, vanuit economisch oogpunt, minder productief is (Artiles & Dyson, 2005). Wat is de betekenis hiervan voor het onderwijs? Moet daar gekozen worden voor prestaties of voor inclusie van kinderen ook wanneer zij andere prestaties zullen leveren dan gemiddeld verwacht wordt?

In de zojuist geschetste dichotomie zijn twee uitersten uit het (inter)nationale onderwijsdebat jaren zestig, zeventig en tachtig te herkennen. Het debat concentreerde zich destijds onder andere op de functie of het doel van het onderwijs (Eisner, 1997). Was dat nu voornamelijk opleiden voor een beroep zodat er gewerkt kon worden, of moest met name verantwoordelijkheid en zelfstandigheid in de onderwijsprocessen centraal staan? In het debat stonden als het ware twee groepen met verschillende attitudes ten aanzien van de functie van het onderwijs tegenover elkaar<sup>o</sup>.

Volgens Emanuelson et. al. (2005) vormt de meer economisch gerichte attitude betreffende het onderwijs een directe bedreiging voor de ontwikkelingen naar meer inclusie. Om inclusie in het onderwijs succesvol vorm te kunnen geven is vooral de attitude gericht op verantwoordelijkheid en sociale ontwikkeling noodzakelijk bij leerkrachten. Denessen (1999) noemt deze laatste attitude de kindgerichte oriëntatie van de leerkracht. Daar tegenover staat de leerstofgerichte oriëntatie, die beter past bij de functie van het onderwijs gericht op beroepsvorming. De beide oriëntaties zijn volgens Denessen (1999) onderwijsideologieën waarbij in de leerstofgerichte oriëntatie het accent

ligt op prestaties, een ordelijk en gestructureerd leerklimaat en diploma's. De leerling-gerichte ideologie bestaat uit een "...patroon van opvattingen met een nadruk op vorming als doel van het onderwijs, een nadruk op een democratische inrichting van het onderwijs, aandacht voor sociale en creatieve vakken en een accent op individuele leeractiviteiten" (Denessen, 1999, p.26).

Omdat opvattingen en attitudes in associatieve netwerken zijn samengebracht, mag verondersteld worden dat er een relatie is tussen de algemene attitudes ten aanzien van onderwijs en de meer specifieke attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Gezien de nadruk op vorming, sociale omgang en democratische waarden binnen de leerling-gerichte onderwijsattitude, is de verwachting dat deze samenhangt met een meer positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. De algemene onderwijsvisie is al veel vroeger in het leven gevormd door onderwijservaringen en omgang met anderen dan de attitude ten aanzien van de recente onderwijshervorming inclusief onderwijs (Lieber, Capell, Sandall, Wolfberg, Horn & Beckman, 1998). Daarom ligt het in de lijn der verwachting dat de algemene onderwijsattitude mogelijk één van de beïnvloedende factoren is bij de vorming van attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs.

In dit onderzoek worden de leerstofgerichte en de leerling-gerichte attitude onderzocht op hun voorspellende waarde voor attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs. Hierbij plaats ik de opmerking dat de twee oriëntaties volgens Denessen (1999) niet hoeven te polariseren. Binnen de algemene onderwijsattituden worden drie domeinen onderscheiden: de doelen, het pedagogisch domein en het onderwijskundig domein. Per domein kan een leerkracht meer aan de leerling-gerichte kant of juist meer aan de leerstofgerichte kant zitten. Echter, het kan ook zo zijn dat de attitude van een leerkracht ten aanzien van de doelen zowel leerstofgerichte als leerling-gerichte aspecten bevat. Hiermee wordt in dit onderzoek rekening gehouden. In figuur 6 zijn de hierboven beschreven attitudes en verschillende domeinen schematisch weergegeven.

<u>Attitude object of domein</u>	<u>Onderwijsattitude</u>	
	<u>Leerstofgerichte attitude</u>	<u>Leerling-gerichte attitude</u>
Doelen	Loopbaan	Vorming
Pedagogisch domein	Discipline	Inspraak
Onderwijskundig domein	Product	Proces

**Figuur 6.** Algemene attitudes ten aanzien van onderwijs en bijbehorende domeinen  
(Ontleend aan: Denessen, 1999)

Het belang van de relatie tussen algemene onderwijsattituden en attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs is, dat dit mogelijk inzicht kan bieden in de invloed van conflicterende maatschappelijke tendensen op het handelen van de leerkracht in de klas. Immers, wanneer van de leerkracht wordt verwacht dat kinderen aan de ene kant optimaal presteren en hoge CITO resultaten behalen en er aan de andere kant vooral respect voor verschillen moet zijn, kan dit bij

de leerkracht tot innerlijke conflicten leiden. De attitude ten aanzien van inclusie zou bijvoorbeeld onbedoeld negatiever kunnen uitvallen, wanneer men binnen de algemene onderwijsattitude vooral gericht is op prestaties.

### **5.5 Gevoelens van onzekerheid**

De mening van leerkrachten over inclusief onderwijs is van grote betekenis wanneer het aankomt op de implementatie van inclusie. De omslag in het denken over de scheiding tussen speciaal en regulier onderwijs gaat gelijk op met een enorme onderwijsinnovatie. Immers, leerkrachten zijn niet langer alleen verantwoordelijk voor het onderwijs aan een groep leerlingen, maar worden ook meer en meer geacht tegemoet te kunnen komen aan behoeften van leerlingen die soms weinig met onderwijs te maken hebben. De verwachtingen die de overheid heeft ten aanzien van de professionaliteit van de leerkrachten zijn enorm hoog gespannen. Deze hooggespannen verwachtingen tijdens een onderwijsinnovatie blijken nogal eens te leiden tot gevoelens van onzekerheid bij leerkrachten (Geijsel, Slegers, Van den Berg & Kelchtermans, 2001).

Van grootschalige onderwijsinnovaties is tevens bekend dat zij invloed hebben op de emotionele dimensie van de professionaliteit van leerkrachten. Die emotionele dimensie is cruciaal bij het ondersteunen van leerlingen. De verwachting is daarom dat leerkrachten die zich onzeker voelen door alle veranderingen in het onderwijs en de hooggespannen verwachtingen hierbij, minder goed in staat zijn om leerlingen te begeleiden. Gevoelens van onzekerheid zullen daarom waarschijnlijk een zekere samenhang vertonen met de ervaren competentie. Omdat onzekerheid van invloed is op de emoties van leerkrachten en attitudes ook een affectieve component bevatten, is het concept 'onzekerheid' in deze studie opgenomen als voorspeller van attitudes ten aanzien van inclusie. De verwachting is dat leerkrachten die zich onzeker voelen een minder positieve attitude hebben ten aanzien van inclusie en ook minder controle ervaren. Leerkrachten met meer ervaring met het onderwijzen van leerlingen met speciale behoeften zullen naar verwachting minder last hebben van onzekerheid. Zij weten immers uit ervaring of zij wel of niet in staat zijn te voldoen aan de verwachtingen van de omgeving.

### **5.6 Onderzoeksvragen, conceptueel model en hypothesen**

Tot slot nogmaals de centrale vraagstelling van dit onderzoek en de bijbehorende onderzoeksvragen.

Centrale vraagstelling:

*Is vanuit de attitudes van de aankomend leerkrachten op te maken of zij het streven naar meer inclusief onderwijs ondersteunen?*

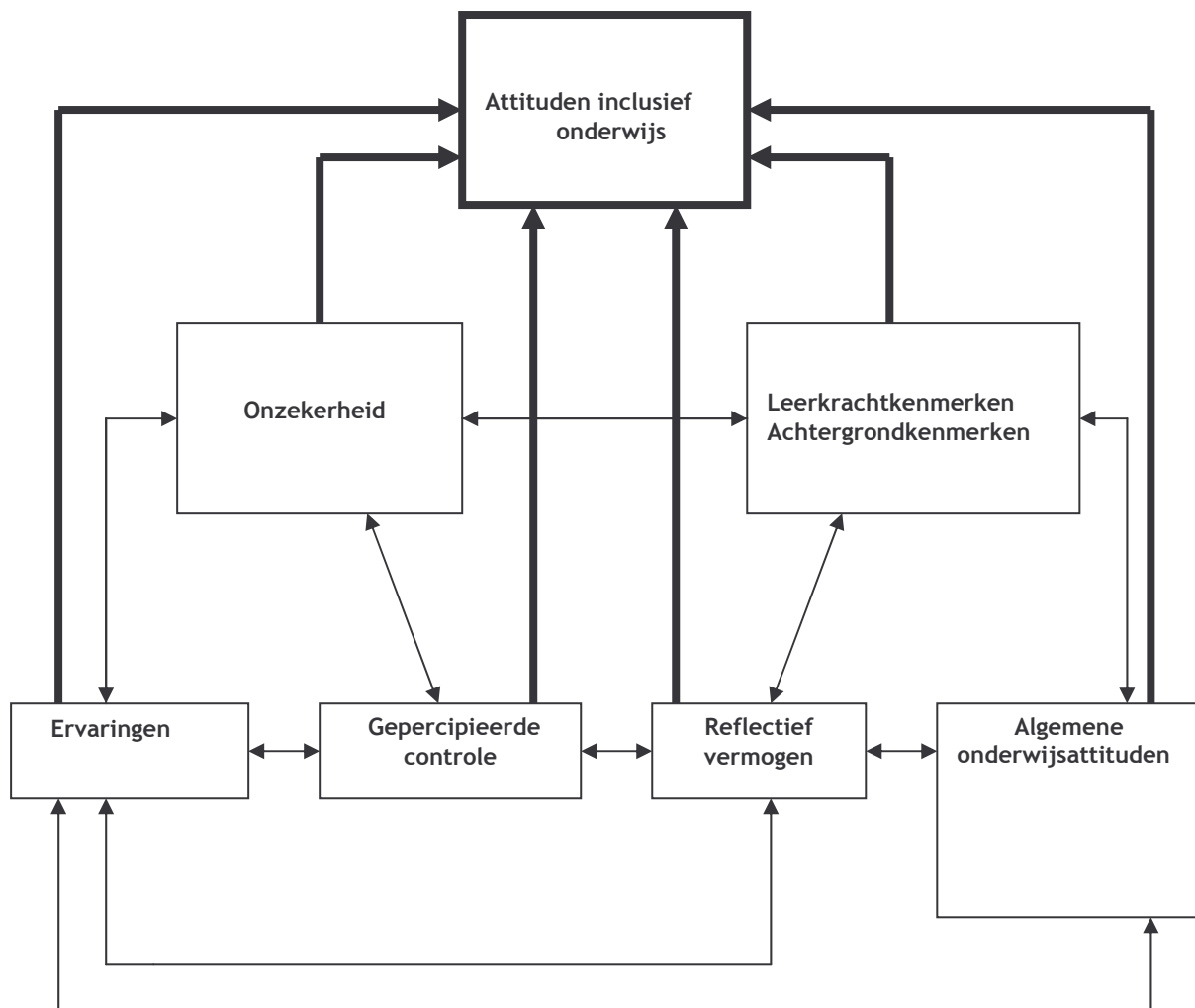


Deze vraagstelling is vertaald in de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke attitudes hebben aankomend leerkrachten basisonderwijs ten aanzien van inclusief onderwijs?
2. Zijn er verschillen te onderscheiden in de overtuigingen ten aanzien van inclusie naar leerkrachtkenmerken en achtergrondkenmerken?
3. Zijn er factoren te onderscheiden die van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs?
4. Wat is er volgens aankomend leerkrachten nodig op het gebied van opleiding, beleid en zelfontwikkeling om als leerkracht te kunnen differentiëren in de klas en inclusief onderwijs te kunnen bieden?

### 5.6.1 Onderzoeksmodel

De concepten en de te toetsen relaties zijn hieronder in het conceptueel model weergegeven.



*Figuur 7. Conceptueel onderzoeksmodel*

De variabelen die per concept geoperationaliseerd worden, staan in de onderstaande tabel.

Tabel 1. *Overzicht van concepten en bijbehorende variabelen*

Concepten	Onafhankelijke variabelen	Afhankelijke variabelen
1. Attituden inclusief onderwijs		1. Preferenties 2. Doelgroep van inclusie 3. Overtuigingen 4. Voordelen van inclusie 5. Regulier vs. speciaal 6. Beoordeling competentie 7. Impact van inclusie
2. Onzekerheid	8. Gevoelens van onzekerheid	
3. Ervaringen	9. Onderwijservaring algemeen 10. Onderwijservaring doelgroep 11. Ervaringen met doelgroep 12. Beoordeling contact doelgroep 13. Terminologie PABO	
4. Algemene onderwijsattituden	14. Leerling-gericht doelen - vorming 15. Leerling-gericht pedagogisch - inspraak 16. Leerling-gericht onderwijskundig - proces 17. Leerstofgericht doelen - loopbaan 18. Leerstofgericht pedagogisch - discipline 19. Leerstofgericht onderwijskundig - product	
5. Reflectief vermogen	20. Reflectief vermogen 21. Behoefte aan zelfreflectie 22. Daadwerkelijk reflecteren	
6. Gepercipieerde controle	23. Eigen competentie 24. Aanwezige voorwaarden	
7. Leerkrachtkenmerken	25. Leeftijd 26. Geslacht	
8. Achtergrondkenmerken	27. Opleidingsjaren 28. Plaats van opleiding (PABO) 29. Opleidingsvorm 30. Vooropleiding	

---

## Methode

*Het methode deel bestaat uit een beschrijving van de strategie, de selectieprocedure bij het samenstellen van de steekproef uit de onderzoekspopulatie en de instrumenten die ontwikkeld zijn om de concepten te operationaliseren. Voorafgaand aan het daadwerkelijke onderzoek is een pilotonderzoek uitgevoerd om de gekozen meetinstrumenten te onderzoeken op betrouwbaarheid. Een verslag hiervan en consequenties van de resultaten uit de pilot voor de vragenlijst die is gebruikt in het hoofdonderzoek, staan eveneens beschreven in het methode deel. Het deel wordt afgesloten met de rapportage van de datascreening voorafgaand aan de analyses ter beantwoording van de onderzoeksvragen van deze studie.*

---

## 6. Strategie

In het onderzoek zijn globaal vier hoofdfasen onderscheiden:

1. Raadplegen van deskundigen en literatuurstudie
2. Instrumentontwikkeling
3. Pilotstudie
4. Empirische inventarisatie en analyse

In elke fase zijn systematisch activiteiten gepland en ondernomen en de resultaten per fase vormen steeds het uitgangspunt voor vervolg activiteiten.

**Tabel 2. Schematische weergave van de onderzoeksfasen en opbrengsten**

---

Fase	Opbrengst	Tijdspad
1. Raadplegen van deskundigen en literatuurstudie	a. Probleemstelling	Februari en maart 2007
	b. Theoretisch kader	April en mei 2007
	c. Conceptueel model	April en mei 2007
2. Instrumentontwikkeling	d. Vragenlijst pilotstudie	Begin mei 2007
3. Pilotstudie	e. Resultaten pilotstudie	Mei 2007
	f. Definitieve vragenlijst	Mei 2007
4. Empirische inventarisatie en analyse	g. Interviewleidraad	Mei 2007
	h. Onderzoekresultaten	Mei en juni 2007

---

De activiteiten uit de eerste fase worden hieronder kort toegelicht. De overige fasen komen in de volgende hoofdstukken uitgebreid aan de orde.

### *Raadplegen deskundigen*

In de periode februari/maart 2007 zijn gesprekken gevoerd met beleidsmedewerkers van drie PABO instellingen, met twee adviseurs rondom leerlingenzorg en inclusie in basisscholen en met een deskundige van het Seminarium voor de Orthopedagogiek. In deze gesprekken is met name ter sprake gekomen met welke problemen men binnen de opleidingen te kampen heeft bij het organiseren van een passend curriculum dat aankomend leerkrachten voldoende voorbereidt op onderwijzen binnen meer inclusieve settings. Ook werd geïnventariseerd welke informatie van aankomend leerkrachten volgens de beleidsmedewerkers voor PABO instellingen interessant zou kunnen zijn bij de verbetering van hun onderwijsprogramma. Daarnaast hebben de gesprekken geleid tot inzicht in de nationale onderzoeksfocus en de problemen die leerkrachten in hun dagelijkse werk in de klassen zeggen te ervaren bij het begeleiden van leerlingen met speciale behoeften. Na de interviews kon de probleemstelling voor deze studie worden vormgegeven.

### *Oriënterende gesprekken met (oud) PABO studenten*

Naast deskundigen van onderwijsinstellingen werden er negen pas of bijna afgestudeerde PABO studenten benaderd met de vraag of zij mee wilden denken over de opbouw van de vragenlijst en geschikte terminologie. De term 'inclusief onderwijs' bleek bij slechts een van de studenten bekend. De overige studenten gaven aan wel eens van inclusief onderwijs te hebben gehoord en veronderstelden dat het begrip staat voor een onderwijsvorm vergelijkbaar met bijvoorbeeld adaptief onderwijs, ontwikkelingsgericht onderwijs of Daltononderwijs. Hieruit is af te leiden dat het gebruik van de term inclusief onderwijs in de vragenlijst niet zinvol is en waarschijnlijk tot verwarring en interpretatieproblemen zal leiden. Uit de gesprekken met de (oud) studenten bleek verder dat rekening zou moeten worden gehouden met aanwezige niveaoverschillen en dat open vragen waarschijnlijk minder geschikt zouden zijn voor de beoogde groep respondenten. Geadviseerd werd om open vragen eventueel mondeling te stellen en niet in een schriftelijke vragenlijst. Ook over de juiste terminologie met betrekking tot kinderen met speciale onderwijsbehoeften is gesproken. Alle negen (oud) studenten gaven aan dat de term 'zorgleerling' waarschijnlijk het meest bekend is en tot de minste verwarring zal leiden. Met de informatie uit de gesprekken met de studenten is zoveel mogelijk rekening gehouden bij de verdere uitwerking van de onderzoeksmethode en de ontwikkeling van de vragenlijst.

### *Vergelijken brochures PABO instellingen*

In dezelfde periode zijn (internet)brochures van verschillende PABO instellingen met elkaar vergeleken om meer inzicht te krijgen in (aandacht voor differentiatie binnen) het curriculum van de PABO. Met name is gekeken of een PABO een apart jaar inricht zoals bijvoorbeeld een specialisatiejaar gedragsproblematiek of dat deze specialisatie verweven is in het gehele programma. Ook is onderzocht welke PABO instellingen vooral competentiegericht te werk gaan en welke competenties hierbij centraal staan. Uit de vergelijkingen blijkt dat er niet direct enorme verschillen zijn af te leiden uit de brochures, met uitzondering van de organisatie van wel of geen specialisatiejaar.

### *Literatuurstudie*

Voor het literatuuronderzoek is in eerste instantie gebruik gemaakt van het wetenschappelijke internet zoekstelsel ERIC en de binnen de universiteitsbibliotheek beschikbare databases zoals PiCarta (inclusief catalogus van de UvA) en Academic search premier. De volgende zoektermen en combinaties van deze termen zijn gebruikt: 'inclusion', 'inclusive' 'education', 'integration', 'disabiliteit(s)', 'special', 'classroom', 'mainstreaming' en 'attitudes'. Op basis van de verkregen samenvattingen is een selectie gemaakt van boeken en artikelen die van toepassing leken op het onderwerp en de probleemstelling van dit onderzoek. De meest recente publicaties en bronnen en met name reviewstudies zijn vervolgens gebruikt om meer bronmateriaal te verzamelen. Het grootste aantal onderzoeken is afkomstig uit het buitenland. De Nederlandse onderzoeken naar inclusief onderwijs zijn beperkt in aantal en over het algemeen meer gericht op onderzoek naar de leerlingen die onder de doelgroep van inclusie vallen dan op de attitudes van de leerkrachten. Daarnaast is het gebruik van de term inclusie in de nationale literatuur minder gebruikelijk dan het begrip integratie. Bij zoeken op de term 'integration' worden met name artikelen en boeken geleverd die gaan over integratie van kinderen van verschillende etnische afkomst en minder vaak over de doelgroep van het WSNS en inclusie beleid.

## 7. Selectie en procedure

### *Onderzoeksmethode*

In dit onderzoek gaat het vooral om de vraag welke attitudes er zijn bij aankomend leerkrachten basisonderwijs als het gaat om inclusie. Een veelgebruikte methode bij attitudeonderzoek is de kwantitatieve methode aan de hand van zelfbeoordeling vragenlijsten (Borg & Gall, 1989)<sup>P</sup>.

In dit onderzoek is daarom eveneens gekozen voor een kwantitatieve methode waarbij zelfbeoordelingvragenlijsten worden voorgelegd aan aankomend leerkrachten basisonderwijs. Uit de gesprekken voorafgaand aan het onderzoek met (oud) PABO studenten is gebleken dat open vragen beter niet schriftelijk kunnen worden gesteld. Dit zou tot korte en weinig informatieve antwoorden kunnen leiden. Bij de beantwoording van de vierde onderzoeksvraag in deze studie is het echter wel noodzakelijk om open vragen te formuleren. Besloten is deze vraag door middel van interviews beantwoord te krijgen. Dit betekent dat zowel de kwalitatieve als de kwantitatieve onderzoeksmethode worden gebruikt.

### *Selectie*

Bij de selectie van de onderzoekspopulatie was vooraf het streven om studenten van tenminste twee verschillende PABO instellingen bij het onderzoek te betrekken, van de leerjaren een, twee en drie, zowel voltijd als deeltijd opleiding. De reden om voor meer dan één PABO instelling te kiezen hangt samen met de opbrengst van de bestudering van de brochures van de verschillende PABO's en de veronderstelling dat studenten van een PABO in een grote stad veelal stagescholen in dezelfde stad hebben. Zij krijgen daardoor met een andere leerling-populatie te maken dan studenten uit de kleinere steden. Volgens de beleidsmedewerkers van de PABO worden de attitudes van de studenten vooral gevormd tijdens de stages. Wanneer deze veronderstelling juist is, zouden PABO studenten uit diverse steden in elk geval van elkaar moeten verschillen wanneer zij in verschillende stagescholen worden opgeleid. Het gaat dan met name om de invloed van stedelijke onderwijsverschillen die doorwerken in de stagescholen.

De keuze voor meerdere leerjaren is voortgekomen uit de literatuurstudie waaruit blijkt dat meer onderwijservaring invloed zou kunnen hebben op de attitudes. Derdejaars studenten hebben in elk geval meer stage ervaring dan eerstejaars. De vierdejaars zijn buiten dit onderzoek gelaten, omdat dit leerjaar binnen veel PABO's samenvalt met een LIO stage<sup>Q</sup>. Tot slot zijn niet alleen studenten uit de voltijd opleiding opgenomen in de onderzoekspopulatie. Reden om ook deeltijdstudenten te benaderen is, dat deeltijdstudenten vaak ouder zijn of al een opleiding hebben gevolgd, soms in het onderwijs als klassenassistent of onderwijsassistent. Zij hebben dus soms reeds onderwijservaring opgedaan voorafgaand aan de PABO opleiding. Door zowel deeltijd als voltijd studenten op te nemen, kan een meer heterogene onderzoekspopulatie worden samengesteld dan wanneer alleen voltijd studenten zijn geselecteerd. Studenten van de verkorte deeltijd opleiding zijn nadrukkelijk niet geselecteerd voor dit onderzoek. Hun traject wijkt te veel af van de onderwijstrajecten van de gemiddelde PABO student hetgeen tot onzuivere vergelijking leidt.

Voor de selectie van de PABO instellingen zijn de volgende selectiecriteria gehanteerd:

- Wel/geen specialisatiejaar voor omgang met kinderen met speciale behoeften.
- Kenmerken van onderwijsontwikkelingen op stedelijk niveau betreffende de stad waar de meeste door de PABO studenten bezochten stagescholen liggen.
- Omvang van de PABO (zowel groot als klein).
- Alleen PABO opleiding of ook andere HBO opleidingen.
- Nadruk op competentieonderwijs of niet.

Rekening houdend met een non responserate van minimaal 50% en op basis van een streven naar heterogeniteit, zijn vijf instellingen geselecteerd te weten de Katholiek PABO Zwolle (KPZ), IPABO Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam (EHVA), PABO Almere en Hogeschool Leiden.

### *Procedure*

Uit eerder opgedane onderzoekservaring blijkt dat het soms niet eenvoudig is de onderzoekspopulatie te bereiken. Om onnodig tijdsverlies te voorkomen is daarom gekozen voor verschillende wijzen van rekruteren van de respondenten.

De eerste wijze van benaderen was direct via de verantwoordelijke medewerkers van de vijf geselecteerde PABO instellingen. Een voordeel van deze manier is dat bij medewerking van de PABO op een tijd- en kostenbesparende wijze een grote groep studenten bereikt kan worden. Daarnaast kun je op deze wijze als onderzoeker ook de regie voeren bij het samenstellen van ongeveer gelijke groepen eerste, tweede en derdejaars en over het aantal studenten per opleidingsvorm. De namen van de juiste medewerkers werden verkregen via de gelegde contacten tijdens de voorbereidende fase in het onderzoek. De vijf PABO instellingen werden telefonisch benaderd met de vraag of zij bereid waren deel te nemen aan het onderzoek door een moment te organiseren binnen hun onderwijsprogramma waarop de vragenlijsten zouden kunnen worden afgenomen. Om de instellingen zo min mogelijk te belasten is voorgesteld om een afnamemoment tijdens het reguliere programma te plannen waarbij ik persoonlijk de vragenlijsten zou komen afnemen en direct weer meenemen. Tegelijkertijd zouden dan studenten gevraagd worden of zij mee wilden werken aan een (telefonisch) interview of een groepsinterview. Alle PABO instellingen waren in eerste instantie enthousiast over het onderwerp met uitzondering van de Hogeschool van Leiden, die direct bij het eerste contact zonder opgaaf van reden aangaf niet mee te willen doen. Na drie maanden kon alleen de Katholieke PABO Zwolle de afname intern regelen. De overige PABO's moesten afzeggen vanwege de (combinatie van) volgende redenen:

- Docenten van de PABO waren niet bereid leestijd af te staan, omdat de studenten enquête moe zouden zijn.
- Eén PABO gaf aan nog helemaal geen curriculum te hebben gericht op inclusief onderwijs en dat deelname daarom niet zinvol zou zijn.
- Wegens interne perikelen van één instelling moest de prioriteit elders worden gelegd.

Uit de tweede reden blijkt dat de PABO medewerkers uitgaan van de veronderstelling dat hun PABO programma van invloed is op de attitudes ten aanzien van inclusie bij hun studenten. De studenten van deze PABO zijn dus juist wel van belang voor dit onderzoek om die veronderstelling te toetsen.

Bij de Katholieke PABO Zwolle zijn vervolgens afnamemomenten gepland. Per groep heb ik de studenten de vragenlijsten overhandigd met een korte inleiding. Een aantal ingevulde vragenlijsten is door de PABO nog nagezonden per post. Naar aanleiding van opmerkingen van studenten tijdens de afname, werd aan verschillende studenten persoonlijk gevraagd of zij mee wilden werken aan een telefonisch interview. In totaal bleken 6 studenten van deze PABO bereid hieraan mee te werken.

Naast de directe manier van contact opnemen met de PABO Instellingen is tegelijkertijd ingezet op de benadering van basisscholen in het afzetgebied van de geselecteerde PABO's. In één stad is telefonisch contact gelegd met schoolbestuurders. In de andere twee steden met directeurs van basisscholen. De basisscholen zijn at random geselecteerd via de website van het CFI. Naar de basisschooldirecteuren is na telefonisch akkoord, een mail gestuurd met daarin uitleg over het onderzoek en welke stagiaires binnen de basisscholen gezocht werden. De directeurs hebben intern hun stagiaires benaderd en via de mail laten weten hoeveel stagiaires mee wilden werken. Vervolgens zijn zowel per mail als post de benodigde vragenlijsten gezonden naar de scholen die mee wilden werken. In totaal zijn 87 scholen telefonisch benaderd en 26 scholen via de bestuurders. Van de 113 scholen gingen 92 scholen akkoord met het benaderen van hun stagiaires. Hiervan hebben 88 basisscholen de vragenlijsten ook daadwerkelijk geretourneerd.

Bij de verzending van de vragenlijsten naar de basisscholen is ook een kort briefje gevoegd met een toelichting op het kwalitatieve deel van het onderzoek. Daarin is gevraagd of de stagiaires die mee zouden willen werken aan een kort telefonisch interview hun telefoonnummer per mail aan mij wilden doorgeven, zodat hun vragenlijsten verder gewoon anoniem ingevuld konden worden. De vragenlijsten zijn vooraf wel gecodeerd om bij te kunnen houden van welke basisscholen de ontvangen vragenlijsten afkomstig waren. Tevens is een extra vraag opgenomen in de vragenlijst, namelijk van welke PABO zij afkomstig waren. Alleen stagiaires van de vooraf geselecteerde opleidingen zijn vervolgens in het onderzoek meegenomen. Dit betekent dat 12 vragenlijsten van studenten van drie PABO instellingen niet zijn meegenomen in het onderzoek en ook niet mee zijn geteld bij het aantal ingevulde vragenlijsten. Het nadeel van deze wijze van rekruteren is dat er weinig controle kon worden uitgeoefend op het aantal eerste, tweede en derdejaars en deeltijd studenten. Een voordeel bleek dat studenten die op deze manier zijn benaderd veel meer geneigd waren mee te werken aan het kwalitatieve deel van het onderzoek. In totaal bleken 34 respondenten van deze groep bereid te zijn mee te werken aan een interview.

Als laatste manier van werven hebben de studenten die in het voortraject hebben meegedacht over de opzet van de vragenlijst, binnen hun (oude) opleiding (beide geselecteerd in het



hoofdonderzoek) een groep studenten gerekruteerd. Binnen deze twee opleidingen is de vragenlijst vervolgens op een vooraf afgesproken moment uitgedeeld en afgenomen in de kantine. Voor het uitdelen van de lijst is gevraagd of zij al een lijst hadden ingevuld via de basisschool. Degenen die dat inderdaad hadden gedaan hebben geen lijst meer ingevuld, maar wel meegedaan met de interviews. Na de afname zijn ook direct groepsinterviews gehouden voor het kwalitatieve deel van het onderzoek.

De telefonische interviews zijn afgenomen na het verzamelen van de kwantitatieve data. Deze data zijn voorafgaand aan de interviews verkennend geanalyseerd zodat van de gegevens tijdens de interviews gebruik kon worden gemaakt. Voor de interviews is een leidraad opgesteld met drie vragen. Dit zijn vragen die logisch af te leiden zijn uit de derde onderzoeksvraag in deze studie. Dus een vraag over voorwaarden vanuit beleid, een over voorwaarden vanuit de opleiding en een over voorwaarden binnen jezelf als student. Verder is een vrije interviewvorm gehanteerd.

#### *Onderzoekspopulatie*

In totaal is bij 368 PABO studenten van vijf verschillende PABO instellingen een vragenlijst afgenomen. Van hen is 31% ( $n = 113$ ) eerstejaars, 26,4% ( $n = 96$ ) tweedejaars en 42,6% ( $n = 155$ ) derdejaarsstudent. De verdeling over de PABO instellingen is door de verschillende wijzen van rekruteren niet gelijk. De grootste groep respondenten ( $n = 111$ , 30,5%) is afkomstig van de KPZ. Van de EHVA hebben 102 studenten (28%) een vragenlijst ingevuld. Het aantal respondenten dat de opleiding bij de PABO Almere volgt is 13,2% ( $n = 48$ ), bij de IPABO Amsterdam 14,3% ( $n = 52$ ) en tot slot 51 studenten (14%) van de Hogeschool Leiden. Zoals verwacht mag worden op basis van de ongelijke verdeling van mannelijke en vrouwelijke studenten aan de PABO's, is in dit onderzoek 14,7% ( $n = 54$ ) van de vragenlijsten ingevuld door een man en 85,3% ( $n = 313$ ) door een vrouw. Het aantal deeltijd en voltijdstudenten is respectievelijk 30,5% ( $n = 111$ ) en 69,5% ( $n = 253$ ). De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 25,19 jaar met een range van 17 tot en met 49 jaar. Van de respondenten heeft 29,3% ( $n = 108$ ) onderwijservaring opgedaan voorafgaand aan de PABO opleiding waarvan het aantal ervaringsjaren varieert van 1 jaar tot en met 6 jaar ( $M = 1.83$ ). Een meerderheid van de respondenten heeft als hoogste opleiding MBO gevolgd, namelijk 41,1% ( $n = 199$ )<sup>10</sup>.

Voor het kwalitatieve onderzoeksdeel zijn in totaal 38 respondenten telefonisch geïnterviewd en hebben 27 respondenten in drie groepsinterviews geparticipeerd. Zij zijn allen afkomstig uit de groep studenten die ook mee heeft gedaan aan het kwantitatieve onderzoeksdeel.

---

<sup>10</sup> De getallen zijn gebaseerd op de data voordat deze zijn gescreend op missings.

## 8. Instrumenten - operationaliseren van de concepten

Bij de operationalisatie van de concepten in dit onderzoek is zoveel mogelijk gezocht naar aansluiting bij de (inter)nationale onderzoeken naar attituden ten aanzien van inclusief onderwijs. Dit betekent dat waar mogelijk reeds bestaande en gevalideerde instrumenten zijn geselecteerd. In vrijwel alle gevallen was het noodzakelijk om gebruik te maken van Engelstalige vragenlijsten. Bij de vertaling is geprobeerd zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke vraagstelling te blijven en deze alleen te wijzigen wanneer dat noodzakelijk was om aansluiting te kunnen vinden met de Nederlandse onderwijssituatie. Bij de keuze van de meetinstrumenten is rekening gehouden met het feit dat de Nederlandse leerkracht waarschijnlijk minder bekend is met het begrip inclusie.

### 8.1 Attituden ten aanzien van inclusief onderwijs

Het concept attituden ten aanzien van inclusief onderwijs wordt geoperationaliseerd in drie variabelen, te weten overtuigingen, preferenties en de doelgroep van inclusie.

#### *Overtuigingen*

Voor de operationalisering van de overtuigingen is gebruik gemaakt van de Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities (ORI) scale, ontwikkeld en herzien door Antonak en Larrivee (1995). De ORI bestaat uit 25 negatief en positief geformuleerde stellingen waarvan de respondenten aan moeten geven in hoeverre ze het met de stelling eens of oneens zijn. De antwoorden van de respondenten worden gescoord op een zespunt Likert schaal lopend van 1 (helemaal oneens) tot 6 (helemaal eens). Door de keuze voor een zespunt schaal valt de optie 'neutraal' weg en worden respondenten min of meer gedwongen zich positief of negatief uit te spreken per item. De items worden zodanig gescoord dat een hogere score op de schaal staat voor een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie (e.g. 'zorgleerlingen moeten alle kansen krijgen onderwijs te volgen in een reguliere klas' en 'de grotere vrijheid in een reguliere klas, zal bij zorgleerlingen tot te veel verwarring leiden'). De schaal is bijzonder geschikt voor dit onderzoek omdat de term inclusie er niet in voorkomt, maar er gebruik wordt gemaakt van het begrip integratie. Daarnaast is in de schaal rekening gehouden met onderscheid tussen regulier en speciaal onderwijs als aparte settings zoals binnen onderwijssystemen onder het tweesparenbeleid het geval is.

Antonak en Larrivee (1995) rapporteren dat er binnen de schaal vier factoren of subschalen zijn te onderscheiden die inhoudelijk overeenkomen met de in dit onderzoek onderscheiden vier dimensies (voordelen van inclusie, regulier versus speciaal, beoordeling competenties en impact van inclusie)<sup>11</sup>. Eén item is uit de ORI verwijderd en voor dit onderzoek aangevuld met een drietal items die betrekking hebben op de Nederlandse situatie zoals 'een zorgleerling presteert beter in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs'. Dit betekent dat de uiteindelijke schaal in dit

---

<sup>11</sup> Zie voor de onderscheiding van de factoren in dit onderzoek de resultaten van het pilotonderzoek.

onderzoek bestaat uit 27 items met Cronbach's  $\alpha = .93$ . Antonak en Larrivee (1995) rapporteerden en Cronbach's  $\alpha$  van .88 op basis van 25 items en een waarde van .82 voor de Spearman -Brown split-half betrouwbaarheidscoëfficiënt.

### *Preferenties*

Voor de operationalisatie van de preferenties is een negental voorwaarden geformuleerd waaronder de respondent over zou willen gaan tot verwijzing van een leerling naar het speciaal onderwijs. Aan de respondenten is gevraagd aan te geven wanneer zij vinden dat een kind dat het in de reguliere klas naar zijn zin heeft, verwezen zou moeten worden naar het speciaal onderwijs. Voorbeelden van voorwaarden zijn 'als de prestaties van deze leerling achterblijven bij de rest van de groep' of 'als ik meer tijd moet besteden aan dit kind.' Hoe meer voorwaarden een respondent aankruist, des te lager is de tolerantiegrens voor het handhaven van een leerling met speciale onderwijsbehoeften. Daarnaast is vooral van belang welke grens aan inclusie door een meerderheid genoemd wordt.

### *Doelgroep van inclusie*

Om erachter te komen welke kinderen volgens de respondenten zouden moeten vallen onder het inclusiebeleid, zijn twee vragen geformuleerd. In de eerste vraag gaat het om de algemene attitude ten aanzien van de doelgroep van inclusie en is gevraagd welke groepen zorgleerlingen volgens de respondent prima in een reguliere klas zouden kunnen functioneren. Vervolgens worden elf groepen onderscheiden, die grotendeels overeenkomen met de clusterindeling in het speciaal basisonderwijs, bijvoorbeeld 'kinderen met zichtproblemen' of 'kinderen met een lichamelijke handicap'. Daarna wordt dezelfde vraag gesteld met dezelfde antwoordmogelijkheden, maar nu met de specificatie dat de respondent moet aangeven welke groepen hij of zij in zijn eigen klas zou willen lesgeven. Hiermee wordt de specifieke attitude ten aanzien van de doelgroep onderzocht. Meer aangekruiste doelgroepen staat voor een positievere attitude ten aanzien van inclusie omdat inclusief onderwijs feitelijk betekent dat (vrijwel) alle groepen leerlingen in het reguliere onderwijs worden opgenomen, met uitzondering van de extreme. Bijvoorbeeld wanneer een kind in een behandelingsetting onderwijs moet krijgen.

## **8.2 Onzekerheid**

Een Engelstalige versie van de schaal 'feelings of uncertainty' van Geijsel, Slegers, Van der Berg en Kelchtermans (2001) is vertaald en ingekort tot een schaal bestaande uit negen items<sup>R</sup>. De schaal bestaat uit een negental positief en negatief geformuleerde stellingen zoals 'ik maak me zorgen over het aantal veranderingen in het basisonderwijs door de overheid' en 'ik zou willen dat het onderwijs zoveel mogelijk blijft zoals het nu is'. De stellingen hebben allen betrekking op onzekerheid als gevolg van onderwijsinnovatie. De antwoorden van de respondenten worden gescoord op een zespunt Likert schaal lopend van 1 (helemaal oneens) tot 6 (helemaal eens) waarbij een hoge score staat voor meer onzekerheid. Geijsel et. al. (2001) rapporteren een Cronbach's  $\alpha$

van .88 op basis van een schaal samengesteld uit tien items. In dit onderzoek wordt een Cronbach's  $\alpha = .86$  gevonden op basis van negen items.

### 8.3 Ervaringen

De ervaringen zijn onderverdeeld in vijf concepten, namelijk 'onderwijservaring algemeen', 'onderwijservaring met de doelgroep', 'beoordeling contact doelgroep', 'ervaringen met de doelgroep' en 'terminologie PABO'.

#### *Onderwijservaring algemeen*

Omdat verschillen in onderwijservaring mogelijk van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs is aan de respondenten gevraagd of zij al werkzaam zijn geweest in het onderwijs voordat zij met de PABO begonnen en zo ja als wat (bijvoorbeeld klassenassistent of onderwijsassistent) en hoeveel jaar.

#### *Onderwijservaring met de doelgroep en beoordeling contact doelgroep*

Of studenten nu wel of geen onderwijservaring hebben voorafgaand aan de PABO opleiding, tijdens de opleiding komen ze vanaf het eerste moment voor de klas te staan tijdens de stages. Dat betekent dat ze mogelijk leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de klas hebben. De onderwijservaring met de doelgroep wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd door te vragen of de respondent tijdens de stage zorgleerlingen in de klas heeft gehad, zo ja hoeveel ongeveer en onder welke groepen deze leerlingen vielen. De respondenten krijgen ook de vraag hoe ze de ervaringen met deze leerlingen typeren. Daarbij kunnen ze kiezen uit twee antwoordcategorieën: 'vooral positief' en 'vooral negatief'. Een lagere score op de variabele 'beoordeling contact doelgroep' gaat samen met een meer negatieve beoordeling van de ervaringen.

#### *Ervaringen met de doelgroep*

De respondenten hebben misschien buiten de onderwijspraktijk al contact met kinderen die op school in de categorie 'kinderen met speciale behoeften' vallen. Wellicht is dit contact van betekenis voor de attitudevorming ten aanzien van inclusie. Gevraagd is aan de respondenten of ze iemand kennen die valt onder de groep zorgleerlingen. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen iemand in de familie, bij vrienden of kennissen, in de veronderstelling dat contact met iemand uit de kennissenkring van minder betekenis is voor de attitudevorming dan iemand in de vrienden- of familiekring.

#### *Terminologie PABO*

Dit concept is bedoeld om te onderzoeken welke terminologie er is gebruikt binnen de PABO om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aan te duiden. Aan de respondenten is gevraagd aan te geven welke termen worden gebruikt. Per term kan gekozen worden voor de antwoordcategorieën meestal - vaak - soms - nooit. De termen die gegeven worden zijn bijvoorbeeld: zorgleerling,

leerling met speciale behoeften of probleemleerling. Deze termen zijn afkomstig uit beleidsdocumenten, onderzoeksliteratuur, genoemd door de (oud) PABO studenten tijdens het voorgesprek en uit behandelgesprekken op basisscholen overgenomen.

#### **8.4 Algemene onderwijsattituden**

Het concept algemene onderwijsattituden wordt in dit onderzoek onderverdeeld in twee dimensies (leerling-gericht en leerstofgericht) met elk drie concepten. Voor de operationalisering is gebruik gemaakt van de schalen die door Denessen (1999) zijn geconstrueerd en gevalideerd. Hij rapporteerde voor de schalen de volgende Cronbach's Alfa per concept:

'leerling-gericht doelen - vorming' (.78), 'leerling-gericht pedagogisch domein - inspraak' (.80), 'leerling-gericht onderwijskundig domein - proces' (.74). En 'leerstofgericht doelen - loopbaan' (.81), 'leerstofgericht pedagogisch domein - discipline' (.86) en 'leerstofgericht onderwijskundig domein - product' (.66).

De subschalen bestaan uit een aantal positief en negatief geformuleerde stellingen zoals 'in de klas zijn orde en discipline belangrijk' en 'ik vind het belangrijk dat leerlingen in de klas goed samenwerken'. De respondenten wordt gevraagd aan te geven in hoeverre ze het eens zijn met de gegeven stellingen op een zespunt Likert schaal lopend van 1 (helemaal oneens) tot 6 (helemaal eens). Een hogere score duidt op een meer leerling-gerichte of leerstofgerichte oriëntatie. Om de items van Denessen te kunnen gebruiken zijn een aantal items verwijderd en een aantal items op gebruik van taal aangepast aan de huidige onderwijssituatie en tijd. In totaal bestaat de schaal leerstofgerichte attitude uit 16 items (Cronbach's  $\alpha = .80$ ) en de leerling-gerichte attitude uit 10 items met Cronbach's  $\alpha = .83$ .

#### **8.5 Reflectief vermogen**

Binnen reflectief vermogen worden in dit onderzoek twee concepten onderscheiden, namelijk 'behoefte aan zelfreflectie' en 'daadwerkelijk reflecteren'. Beide concepten worden gemeten met de Self Reflection Scale (SRIS-SR) van Grant, Franklin en Langford (2002). De SRIS-SR is onderdeel van de Self Reflection and Insight Scale (SRIS), waarbinnen de los van elkaar te gebruiken subschalen zelfreflectie en inzicht zijn onderscheiden. De SRIS-SR meet zowel behoefte aan zelfreflectie als het daadwerkelijk reflecteren van mensen. De schaal bestaat uit twaalf negatief en positief geformuleerde stellingen waarbij de respondenten aan moeten geven in hoeverre ze het met de stelling eens zijn. De antwoorden worden gescoord op een zespunt Likert schaal variërend van 1 (helemaal oneens) tot en met 6 (helemaal eens). Hogere scores betekenen meer behoefte aan reflecteren of daadwerkelijk reflecteren. In totaal bestaat de schaal SRIS-SR uit twaalf items met een door Grant et. al. (2002) gerapporteerde Cronbach's  $\alpha$  van .91. In het pilotonderzoek binnen deze studie is Cronbach's  $\alpha$  .88.

## 8.6 Gepercipieerde controle

Gepercipieerde controle bestaat uit de concepten 'eigen competentie' en 'aanwezige voorwaarden'. Voor beide concepten zijn schalen samengesteld specifiek voor dit onderzoek. De schaal aanwezige voorwaarden bestaat uit 6 stellingen over kennis (ten aanzien van beleid), ondersteuning van collega's en voldoende tijd voor de lesvoorbereiding. De schaal eigen competentie bestaat uit 6 items over de eigen perceptie in relatie tot de leerling met speciale onderwijsbehoeften. Een voorbeeld van een item is 'ik vind dat ik in staat ben om zorgleerlingen te helpen zich te ontwikkelen'. De respondenten kunnen op een zespunt Likert schaal lopend van 1 (helemaal oneens) tot en met 6 (helemaal eens) aangeven in hoeverre ze het eens zijn met de gegeven stellingen. Hogere scores staan voor meer gepercipieerde controle. Cronbach's  $\alpha$  voor de schaal aanwezige voorwaarden is .86 en voor eigen competentie .72.

## 8.7 Leerkracht- en achtergrondkenmerken

In het onderzoek zijn verder nog de volgende leerkracht/achtergrond variabelen opgenomen:

- Leeftijd
- Geslacht
- Opleidingsjaar
- Vooropleiding
- Plaats van opleiding (PABO)
- Voltijd of deeltijdstudent

Bij de vraag naar de vooropleiding is ervoor gekozen niet te vragen wat de hoogst afgeronde opleiding is, maar naar de behaalde diploma's. Hierdoor hoop ik te voorkomen dat de term 'hoogst' de indruk wekt dat iemand met een VMBO achtergrond minder goed opgeleid zou zijn dan iemand met een HAVO opleiding. Uit ervaring tijdens eerder onderzoek onder MBO studenten bleek de term 'hoogste opleiding' studenten te verleiden om hogere opleidingen aan te kruisen dan ze daadwerkelijk gevolgd konden hebben gezien hun leeftijd. Bij het scoren van de antwoorden in de database is wel uitsluitend het diploma van het hoogste niveau opgenomen.

In de vragenlijst is aan het begin een toelichting op het onderzoek opgenomen waarin niet is gesproken over de onderzoeksvraag en de term inclusief onderwijs is vermeden. De inleiding gaat meer over beleidsverandering en onderwijsvernieuwingen en wat de mening hierover is van de studenten. Dit is een bewuste keuze geweest om te voorkomen dat de respondenten bevooroordeeld de vragenlijst zouden invullen, gericht op sociale wenselijkheid. Tevens is toegelicht welke kinderen onder de term zorgleerling vallen. De keuze voor de term zorgleerling kan arbitrair genoemd worden en was aanvankelijk ook niet de eerste keus. Omdat de oud PABO studenten echter eenduidig waren wat betreft deze keuze is toch besloten niet de term kinderen

met speciale onderwijsbehoeften te gebruiken, doch het meer algemene bekende begrip zorgleerling. De gebruikte terminologie tijdens de afname van een vragenlijst over attitudes naar inclusie, blijkt uit onderzoek van Dedrick, Marfo en Harris (2007) geen invloed te hebben op de psychometrische eigenschappen van de vragenlijst. Vanuit dat oogpunt is de keuze voor de term zorgleerling dus gerechtvaardigd.

## 9. Pilotstudie

Voorafgaand aan het hoofdonderzoek is een pilotstudie uitgevoerd. De voornaamste reden om naast het hoofdonderzoek een pilotstudie uit te voeren, is dat bij de operationalisatie van de concepten in dit onderzoek gebruik is gemaakt van Engelstalige meetinstrumenten, van een enigszins verouderd instrument en van eigen schaalconstructies. Door gebruik te maken van bestaande en getoetste meetinstrumenten die aansluiten bij de beschreven theorie, kan aangenomen worden dat de meetinstrumenten valide zijn en dus het concept operationaliseren waarvoor zij zijn ontwikkeld. Echter, validiteit veronderstelt ook betrouwbaarheid en interne consistentie binnen de schalen. Met interne consistentie wordt bedoeld dat alle items die samen een schaal vormen, geacht worden eenzelfde concept of eigenschap van een respondent te meten (Brinkman, 1994). De maat van betrouwbaarheid (interne consistentie) wordt uitgedrukt in een coëfficiënt (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 2002). In dit onderzoek is dat de coëfficiënt Cronbach's Alfa. De betrouwbaarheid van een meetinstrument kan afnemen door allerlei oorzaken. Een aantal mogelijke oorzaken is: een te homogene onderzoekspopulatie (Drenth & Sijtsma, 1990), voor meer dan één uitleg vatbare vraagstellingen of een gebrekkige vertaalslag van items (Hoyle, Harris & Judd, 2002).

In dit onderzoek zijn veel items vertaald vanuit het Engels of aangepast op taalgebruik, waardoor niet op voorhand kan worden aangenomen dat de interne consistentie geconstateerd in eerdere onderzoeken, waarin de meetinstrumenten zijn gebruikt, voor dit onderzoek hetzelfde is. Ook de specifiek voor deze studie geconstrueerde schalen moeten onderzocht worden op hun betrouwbaarheid. Door de pilotstudie is het mogelijk om de interne consistentie te onderzoeken en waar nodig aanpassingen in de definitieve vragenlijst te doen die de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten ten goede komt<sup>5</sup>. Over de validiteit kan alleen gesteld worden dat indien de meetinstrumenten voldoende betrouwbaar blijken te zijn, aan deze voorwaarde voor validiteit is voldaan. Op basis van de pilotstudie kunnen geen verdere conclusies worden getrokken over de validiteit. De pilotstudie heeft tevens tot doel om te toetsen in hoeverre de vragenlijst geschikt is voor de doelgroep, of het taalgebruik begrepen wordt, welke volgorde in vragen het best kan worden aangehouden en hoeveel tijd er nodig is om de vragenlijst in zijn geheel in te vullen.

### 9.1 Opzet en methode pilotstudie

Voor de pilotstudie werden Leraren in Opleiding (LIO) benaderd via een schoolbestuurder in Hilversum. Het streven was om een groep van 30 respondenten samen te stellen. Binnen het bestuur werden directeuren van scholen gevraagd om hun LIO te laten meewerken aan de pilotstudie. Via deze directeuren werden ook scholen van andere schoolbesturen benaderd. Uiteindelijk bleken 31 LIO's bereid de vragenlijst in te vullen en te voorzien van op- en aanmerkingen. Er is voor gekozen om vierdejaars te benaderen voor de pilot, omdat deze verder niet in het hoofdonderzoek zijn betrokken en over voldoende ervaring beschikken om de mogelijke knelpunten in de vragenlijst aan te kunnen wijzen. De conceptvragenlijst is samengesteld uit 118



vragen, waarbij het eerste deel bestaat uit vragen naar de attitudes, het tweede deel naar factoren en het laatste deel uit de achtergrondkenmerken<sup>12</sup>. Er is bewust voor gekozen om de belangrijkste vragen aan het begin te stellen en de vragen naar leeftijd en dergelijke op het laatst. Omdat de vragenlijst behoorlijk omvangrijk is, zou een omgekeerde volgorde kunnen betekenen dat de aandacht of interesse van de respondenten bij de laatste vragen dusdanig is afgenomen dat zij deze vragen wat minder zorgvuldig invullen. De verwachting is dat dit bij de beantwoording van de achtergrondvragen niet van betekenis is.

De interne consistentie van de schalen is op basis van drie aspecten en criteria beoordeeld:

- De interne consistentie coëfficiënt, Cronbach's  $\alpha$ . Een coëfficiënt van .65 wordt aangehouden als minimale ondergrens voor de betrouwbaarheid in dit onderzoek.
- De mate waarin een item binnen een schaal samenhangt met de andere items binnen de schaal, ofwel de item totaal correlatie. Als ondergrens is een gemiddelde item totaal correlatie van .30 aangehouden, volgens Cohen (1988).
- De factorlading van een item binnen een schaal. Een lading van minder dan .32 is binnen dit onderzoek beschouwd als indicatie dat er onvoldoende relatie is tussen het item en de te meten factor of component, in navolging van Comrey en Lee (1992) en Tabachnick en Fidell (2007).

## 9.2 Resultaten pilotstudie

Per schaal is de Cronbach's  $\alpha$  bepaald en een toetsende Principale Componenten Analyse uitgevoerd (PCA). De PCA is bij uitstek geschikt als instrument voor datareductie, omdat het de belangrijkste samenhang binnen een groot aantal items duidelijk maakt. Hierdoor komen eventuele onderliggende dimensies binnen de componenten of de hypothetische constructen duidelijk naar voren. De resultaten per variabele en de beslissingen die op basis van de resultaten zijn genomen staan hieronder gerapporteerd.

### ***Attituden ten aanzien van inclusief onderwijs***

De schaal attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs bestaat bij aanvang uit 29 items, waarvan 25 afkomstig van de ORI en 4 eigen items zijn. Om te onderzoeken in hoeverre er binnen deze schaal de vier dimensies die zijn geformuleerd in dit onderzoek zijn terug te vinden, is ook een factoranalyse uitgevoerd ten behoeve van exploratie.

De betrouwbaarheid van de schaal bestaande uit 29 items is uitstekend, Cronbach's  $\alpha$  .91 ( $n = 31$ ). Van drie items is de item totaal correlatie lager dan .30. Het gaat om de items 40, 5 en 10 (item totaal correlaties respectievelijk .21, -.33 en .25). Item 5 correleert zelfs negatief met de overige items. Ook binnen de factoranalyse blijkt dit item als enige item negatief te laden op alle factoren

---

<sup>12</sup> Zie voor de vragenlijst die gebruikt is bij de pilot bijlage 1

waarop alle overige items voldoende laden. Het lijkt erop dat dit item dat volgens de ORI een item is dat bij een positieve attitude een lage score zou moeten krijgen, in dit onderzoek juist samenhangt met een positieve attitude. Op basis hiervan is item 5 verwijderd uit de schaal maar blijft dit item wel behouden voor het onderzoek. De verwijdering van item 40 leidt tot een verbetering van Cronbach's  $\alpha$  met .01. Omdat dit een eigen toegevoegd item was, is het uitgesloten van het onderzoek. Na verwijdering van de twee items is de item totaal correlatie van item 10 voldoende. De PCA wijst uit dat er vijf componenten zijn te onderscheiden met een eigenwaarde groter dan anderhalf. Bij elkaar verklaren zij 81% van de variantie. Omdat vier dimensies werden verwacht is overgegaan tot een varimax rotatie om de vijf componenten beter te kunnen interpreteren. In tabel 3 staan de factorladingen vermeld na rotatie. Een item is toegewezen aan een factor vanaf een lading van .32. De factorladingen na rotatie staan voor correlaties tussen items en factoren (Tabacknick & Fidell, 2007). Een lading van .32 (overlappende variantie 10%) is zwak, vanaf .42 (overlappende variantie 20%) voldoende, .55 (30% overlap) is goed te noemen, vanaf .63 zeer goed (40% overlappende variantie) en .71 of hoger is uitstekend, dat betekent 50% overlap in de variantie (Comrey & Lee, 1992).

De resultaten van de varimaxrotatie komen grotendeels overeen met de door Antonak en Larrivee (1995) gerapporteerde resultaten. Het belangrijkste verschil is dat in dit onderzoek de respondenten een onderscheid maken tussen voordelen voor anderen en in het algemeen en voordelen voor de leerling met speciale behoeften. De factoranalyse toont aan dat er vijf duidelijke factoren zijn onderscheiden (zie tabel 3). Besloten is om in de rest van het onderzoek dit onderscheid ook aan te houden en het eerder beschreven concept 'voordelen van inclusie' op te delen in 'voordelen algemeen' en 'voordelen doelgroep'. Voor alle dimensies is vervolgens de interne consistentie onderzocht. Cronbach's  $\alpha$  varieert van .78 tot .86 per subschaal. Zie hiervoor de onderstaande schaalconstructies.

**Tabel 2.** *Interne consistentie subschalen attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs\*.*

Schaal	Aantal items	Cronbach's $\alpha$
Regulier vs. speciaal	7	.84
Impact van inclusie	8	.86
Voordelen algemeen	4	.80
Voordelen doelgroep	4	.78
Beoordeling competenties	4	.85
Attituden inclusie	27	.93

\* In de pilotstudie onder 31 respondenten

Tabel 3. *Positieve attitude scoring sleutel attitudes inclusie en item analyse door factoranalyse*

Variabele attitude ten aanzien van inclusie	Cronbach's $\alpha = .93$ (27 items)					
	Factor lading1					S2
	I	II	III	IV	V	
10. Vraagt om ingrijpende veranderingen in de dagelijkse manier van onderwijzen in de reguliere klas	.78					0
12. Onderwijs aan zorgleerlingen kan beter door leerkrachten uit het speciaal onderwijs worden verzorgd dan door leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs.	.66					0
29. De plaatsing van zorgleerlingen in het speciaal onderwijs heeft een positief effect op de sociale en emotionele ontwikkeling van die leerling.	.80					0
30. De grotere vrijheid in een reguliere klas, zal bij zorgleerlingen tot te veel verwarring leiden.	.73					0
35. Het is moeilijker om orde te houden in een klas met zorgleerlingen, in vergelijking met een klas zonder zorgleerlingen.	.41					0
41. De meeste zorgleerlingen zijn goed in staat om hun werk af te krijgen in een reguliere klas	.44					E
44. Zorgleerlingen in de klas hebben een negatief effect op het leerklimaat in de klas.	.67					0
8... leidt waarschijnlijk tot onrust in de klas.		.32				0
11. Zorgleerlingen hebben een negatief effect op de prestaties van andere leerlingen.		.50				0
20. Een zorgleerling ontwikkelt zich cognitief sneller in het reguliere onderwijs dan in het speciale onderwijs.		.83				E
24. Het gedrag van zorgleerlingen vraagt meestal meer geduld van de leerkracht dan het gedrag van andere leerlingen.		.71				0
26. Een zorgleerling presteert beter in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs.		.78				0
32. Zorgleerlingen gaan waarschijnlijk gedragsproblemen vertonen in een reguliere klas.		.59				0
37. Het gedrag van zorgleerlingen geeft een slecht voorbeeld voor andere leerlingen		.38				0
39. Zorgleerlingen kunnen het beste onderwezen worden in een reguliere klas.		.69				
1.... kan een positief effect hebben op de andere leerlingen in de klas.			.45			E
3....leidt tot gemengde groepen waardoor begrip voor verschillen en elkaar wordt gestimuleerd.			.83			E
9....leidt bij de andere kinderen tot meer begrip of acceptatie van zorgleerlingen			.80			E
15. Zorgleerlingen moeten alle kansen krijgen onderwijs te volgen in een reguliere klas.			.84			E
2....zal hun sociale onafhankelijkheid bevorderen.				.77		E
4....geeft de zorgleerling de uitdaging die hij nodig heeft om cognitief te groeien.				.76		E
6....zal leiden tot sociale isolatie van deze leerlingen.				.62		0
7....heeft waarschijnlijk een negatief effect op het emotionele functioneren van deze leerlingen.				.55		0
14. De extra aandacht die zorgleerlingen nodig hebben zal andere leerlingen <u>niet</u> benadelen.					.72	E
18. Zorgleerlingen eisen alle aandacht en tijd op van de leerkracht in een reguliere klas					.40	0
25. Leraren basisonderwijs hebben voldoende opleiding om zorgleerlingen te kunnen lesgeven.					.51	E
43. Leraren basisonderwijs beschikken over de juiste vaardigheden om zorgleerlingen les te kunnen geven.					.57	E

**Uit schaal verwijderde items: item 5 en 40 (item 5 blijft behouden voor het onderzoek)**

1 Varimax geroteerde factorladingen voor positief gescoorde items.

2 Sleutel scoring = E: eens is een meer positieve attitude en O: oneens is een meer positieve attitude

De vijf factoren die worden gevonden zijn factor één ‘speciaal versus regulier’ met zeven items die veronderstellingen over onderscheid regulier versus speciaal onderwijs toetsen. Factor twee is de dimensie ‘impact van inclusie’ met acht items over de mogelijke gevolgen of consequenties van de plaatsing van leerlingen met speciale behoeften in de reguliere klas. Factor drie is de dimensie ‘voordelen algemeen’ omdat hier vier items in samenkomen rond algemene voordelen en voordelen voor andere leerlingen. In factor vier zijn duidelijk de vier items met de voordelen voor de leerling met speciale behoeften verenigd. Deze factor is de dimensie ‘voordelen doelgroep’. De laatste factor, factor vijf betreft vier items over gevolgen voor handelen van de leerkracht. Dit is de dimensie ‘beoordeling competenties’.

### **Onzekerheid**

De interne consistentie coëfficiënt van de door negen items gevormde schaal onzekerheid is .86. De range van de item totaal correlaties is .38 tot .73. De PCA toont aan dat twee componenten met een eigenwaarde groter dan anderhalf 67% van de variantie verklaren. Hieruit blijkt dat de schaal ongewijzigd gebruikt kan worden in het hoofdonderzoek.

**Tabel 4. Samenstelling schaal onzekerheid**

Onzekerheid	9 items	Cronbach's $\alpha = .86$
86.	Ik maak me zorgen over het aantal veranderingen in het basisonderwijs door de overheid	
89.	Ik zou willen dat het onderwijs zoveel mogelijk blijft zoals het nu is	
91.	Alle veranderingen en vernieuwingen geven mij het gevoel de controle over mijn beroep als leerkracht te verliezen	
94.	Ik voel mij op dit moment in staat om goed om te gaan met al de onderwijsveranderingen	
96.	De huidige onderwijsveranderingen zie ik als een uitdaging voor mezelf als leerkracht	
99.	Door al de veranderingen vraag ik me af of ik straks nog wel in staat ben om leerkracht te zijn	
101.	Alle veranderingen maken me onzeker over mijn professionele kwaliteiten	
103.	Door de veranderingen heb ik het gevoel dat ik alles maar zelf moet uitzoeken als leerkracht	
105.	Door alle veranderingen weet ik niet goed meer waar ik me in de klas op moet richten	

### **Algemene onderwijsattituden**

Het concept algemene onderwijsattituden bestaat uit 6 variabelen waarvan er drie behoren bij de leerling-gerichte en drie bij de leerstofgerichte attitude.

#### **Leerstofgerichte attitude**

Eerst zijn alle items van de leerstofgerichte attitude tezamen (18 items) gecontroleerd op interne consistentie. Cronbach's  $\alpha = .78$ . De subschalen doelen, onderwijskundig domein en pedagogisch domein blijken alle drie intern niet consistent (hoogste Cronbach's  $\alpha = .51$ ). Dit kan te maken hebben met een te homogene onderzoeksgroep, maar lijkt onwaarschijnlijk omdat dan ook een lagere coëfficiënt wordt verwacht op de totale schaal ‘leerstofgerichte attitude’. Om te onderzoeken of er binnen de schaal leerstofgerichte attitudes toch dimensies te onderscheiden zijn is een PCA uitgevoerd. De PCA wijst na varimax rotatie uit dat er precies drie componenten zijn te

onderscheiden elk met een eigenwaarde groter dan 2 die tezamen 49% van de variantie verklaren. Op basis van de resultaten van de PCA is besloten om de items die op één component laden bij elkaar in een schaal onder te brengen. Dat betekent dat er drie schalen worden geconstrueerd, waarvan de eerste 'doelen' bestaat uit tien items. Met factorladingen in de range van .34 tot .71. De tweede schaal is 'onderwijskundig domein' bestaande uit vier items en met factorladingen variërend van .54 tot .81. De laatste schaal 'pedagogisch domein' bestaat eveneens uit vier items. De kleinste factorlading op deze schaal is .46 en de grootste lading .86.

Vervolgens is per subschaal de interne consistentie coëfficiënt bepaald. Voor de schaal doelen is Cronbach's  $\alpha$  .81. De item totaal correlatie van item 65 is onvoldoende namelijk .24, waardoor is besloten dit item te verwijderen. Cronbach's  $\alpha$  is na verwijdering .82 met item totaal correlaties variërend van .34 tot .67.

Cronbach's  $\alpha$  voor onderwijskundig domein is .66. Hoewel dit zeer matig is te noemen zijn de item totaal correlaties acceptabel met een range van .34 tot .58. Daarbij rapporteerde Denessen (1999) in zijn onderzoek eenzelfde lage alfa. De schaal met vier items is daarom gehandhaafd.

De schaal pedagogisch domein samengesteld uit vier items heeft een onacceptabele interne consistentie, namelijk Cronbach's  $\alpha$  = .58. Na verwijdering van item 78 is Cronbach's  $\alpha$  nog steeds zeer matig doch voldoende, namelijk .65.

Een en ander betekent dat van de 18 items uit het leerstofgerichte domein er 16 gehandhaafd blijven voor het hoofdonderzoek. Tezamen vormen zij de variabele leerstofgerichte attitude met Cronbach's  $\alpha$  = .80.

#### *Leerling-gerichte attitude*

De 18 items van de variabele leerling-gerichte attitude zijn gecontroleerd op interne consistentie. Cronbach's  $\alpha$  = .77 op basis van deze 18 items. Vier items hebben een item totaal correlatie van minder dan .16. Deze items, 59, 63, 71 en 79, zijn inhoudelijk niet van doorslaggevende betekenis en daarom verwijderd. Dit levert een verbetering op van Cronbach's  $\alpha$  naar .83. De subschalen volgens Denessen (1999) blijken ook nu niet intern consistent. Daarom is een PCA uitgevoerd met de overige 14 items. Na varimax rotatie worden er drie componenten onderscheiden met een eigenwaarde groter dan anderhalf die samen 63% van de variantie verklaren. Item 69 laadt hoog op een vierde component. Item 69 lijkt dus een vierde dimensie te meten. Welke dimensie is niet duidelijk. Op dit item werd ook commentaar gegeven zoals '*helaas hebben we een opvoedende taak erbij gekregen*'. Dit item wordt daarom ook uitgesloten van het hoofdonderzoek.

De drie dimensies die overblijven zijn 'doelen' bestaande uit zeven items met een Cronbach's  $\alpha$  van .76 en item totaal correlaties van .36 tot .73. De dimensie 'pedagogisch domein' bestaat uit 3 items met een interne consistentie coëfficiënt van .80 en item totaal correlaties met een range van .36 tot .70. De derde dimensie 'onderwijskundig domein' blijkt intern onvoldoende consistent met een Cronbach's  $\alpha$  van .45. De drie items binnen deze component (58, 68 en 83) gaan vooral over samenwerken en meepraten. Zij zijn voor het onderzoek niet dusdanig belangrijk dat een

aanpassing van de theorie en variabelen gerechtvaardigd zou zijn. De schaal onderwijskundig domein zal daarom in het hoofdonderzoek geen variabele meer zijn.

**Tabel 5. Samenstelling schalen leerling-gerichte attitude**

	Leerling-gerichte attitude	10 items	Cronbach's $\alpha = .83$
<b>4</b>	<b>Subschaal doelen</b>	<b>7 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha = .76</math></b>
53.	Op school moeten leerlingen leren om zelfstandig te denken		
55.	Een taak van school is waarden en normen overdragen		
60.	Een taak van de school is kinderen rekening houden met anderen		
75.	Creatieve vakken zijn belangrijk voor de toekomst van leerlingen		
74.	Het is belangrijk dat leerlingen in de klas laten weten als ze het ergens niet mee eens zijn		
77.	Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan latere tevredenheid bij leerlingen		
84.	Leerlingen kunnen veel van elkaar leren		
<b>5</b>	<b>Subschaal pedagogisch domein</b>	<b>3 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha = .66</math></b>
50.	Een taak van de school is kinderen sociale vaardigheden aanleren		
67.	De school moet rekening houden met wat de leerlingen willen		
85.	Het is belangrijk dat leerlingen meepraten over wat ze moeten leren		

**Tabel 6. Samenstelling schalen leerstofgerichte attitude**

	Leerstofgerichte attitude	16 items	Cronbach's $\alpha = .80$
<b>1</b>	<b>Subschaal doelen</b>	<b>9 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha = .81</math></b>
52.	Een goede opleiding is de belangrijkste factor voor maatschappelijk succes		
61.	Als kinderen op school veel leren, heb ze later minder kans op werkloosheid		
62.	Door het geven van cijfers gaan kinderen nog beter hun best doen		
66.	Ik vind het belangrijk dat kinderen hoog scoren op de toetsen		
70.	Als kinderen later iets willen bereiken moeten ze nu veel leren op school		
73.	Het is belangrijk dat leerlingen een zo hoog mogelijke vervolgopleiding halen		
80.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen goed scoren op de CITO eindtoets		
81.	Het is belangrijk dat de school bijdraagt aan de maatschappelijke carrière van kinderen		
82.	Ik vind een goede studiehouding bij leerlingen belangrijk		
<b>2</b>	<b>Subschaal onderwijskundig domein</b>	<b>4 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha = .66</math></b>
51.	In de klas zijn orde en discipline belangrijk		
54.	Een diploma is de belangrijkste factor voor het krijgen van een baan		
56.	Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school		
57.	Leren van taal en rekenen is belangrijk voor de toekomst van kinderen		
<b>3</b>	<b>Subschaal pedagogisch domein</b>	<b>3 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha = .65</math></b>
64.	Leerlingen horen in de klas goed op te letten		
72.	Leerlingen moeten in de klas gehoorzamen		
76.	Het is terecht dat kinderen zich op school aan de regels aan moeten passen		

Eén en ander betekent dat de variabele leerling-gerichte attitude in het hoofdonderzoek bestaat uit tien items met Cronbach's  $\alpha = .83$ . De twee overgebleven componenten verklaren 65% van de variantie. Dit betekent dus een toename van de proportie verklaarde variantie na verwijdering van de acht items, waarmee het besluit om de items van verdere analyses uit te sluiten gerechtvaardigd is.

### **Reflectief vermogen**

De variabele reflectief vermogen bestaat uit 12 items en 2 dimensies, namelijk 'behoefte aan zelfreflectie' en 'daadwerkelijk reflecteren'. Cronbach's  $\alpha$  voor de schaal reflectief vermogen is .88 met item totaal correlaties in de range van .42 tot .70. In de PCA komen duidelijk twee componenten naar voren die samen 69% van de variantie verklaren. Alle items laden op de eerste factor variërend met een factorlading tussen de .41 en .78. Met de eerste factor wordt 57% van de variantie verklaard. Er is niet echt een onderscheid tussen willen en doen, hoewel de items van doen wel allen laden op de tweede factor. Op de eerste factor laden zij echter hoger. Daarom worden de twee dimensies voor dit onderzoek samengevoegd binnen de variabele reflectief vermogen.

**Tabel 7. Samenstelling schaal reflectief vermogen**

Zelfreflectie	12 items	Cronbach's $\alpha = .88$
87.	Ik vind het belangrijk om de dingen die ik doe naderhand te analyseren	
88.	Het is belangrijk voor mij om de betekenis van mijn gevoelens te achterhalen	
90.	Ik wil graag begrijpen hoe mijn eigen denkproces werkt	
92.	Het is belangrijk voor mij om te begrijpen waar mijn gedachten vandaan komen	
93.	Ik heb niet echt de behoefte om mijn gedrag steeds te onderzoeken	
95.	Ik denk vaak na over hoe ik me voel in verschillende situaties	
97.	Ik onderzoek regelmatig mijn eigen gevoelens	
98.	Ik neem regelmatig de tijd om te reflecteren op mijn gedachten	
100.	Ik heb er behoefte aan om de dingen die ik denk verder te onderzoeken	
102.	Ik denk niet vaak na over mijn gedachten	
104.	Ik denk niet vaak na over waarom ik de dingen op een bepaalde manier doe	
106.	Ik besteed weinig tijd aan zelfreflectie	

### **Gepercipieerde controle**

Het laatste concept waarvoor somscores zullen worden gemaakt is het concept gepercipieerde controle. Dit concept is onderverdeeld in 'aanwezige voorwaarden' en 'eigen competentie'. De interne consistentie coëfficiënt Cronbach's  $\alpha$  op basis van 15 items is .83. Eén item, nummer 38, heeft een negatieve item totaal correlatie van -.06. Dit item is wel belangrijk omdat het gaat over de wijze waarop de aanwezigheid van een kind met speciale behoeften van invloed is op het eigen handelen. Dit item zal niet in de schaal worden ondergebracht maar wel behouden blijven voor het onderzoek. Ook items 19 en 46 waarin gevraagd wordt naar voldoende geld en voorbereidingstijd blijken een item totaal correlatie te hebben die kleiner is dan .30. Beide verlagen tevens Cronbach's  $\alpha$  met .03. Item 46 blijft behouden voor het onderzoek maar buiten de somscore voor gepercipieerde controle en item 19 wordt verwijderd omdat het tijdsaspect ook al in de attitude ten aanzien van inclusie voorkomt.

Met de overgebleven 12 items is een PCA uitgevoerd. Er zijn duidelijk twee componenten te onderscheiden die samen 67% van de variantie verklaren. Na varimax rotatie blijkt dat de items die aanwezig zijn voorwaarde moeten operationaliseren laden op de eerste component en de items die de eigen competentie meten op de tweede component. Cronbach's  $\alpha$  voor de subschaal 'aanwezige voorwaarde' bestaande uit 6 items is .86. De item totaal correlaties variëren van .32 tot .61. Voor de subschaal 'eigen competentie' eveneens bestaande uit 6 items is Cronbach's  $\alpha$  .72 met item totaal correlaties tussen .50 en .85. Op basis van deze gegevens mag aangenomen worden dat de schalen de veronderstelde achterliggende concepten meten en betrouwbaar zijn.

**Tabel 8. Samenstelling schaal gepercipieerde controle**

Gepercipieerde controle		12 items	Cronbach's $\alpha$ = .86
<b>1.</b>	<b>Aanwezige voorwaarde</b>	<b>6 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math> = .86</b>
17.	Ik heb voldoende kennis om zorgleerlingen les te kunnen geven		
21.	In de stageschool krijg ik genoeg ondersteuning om goed met zorgleerlingen om te kunnen gaan		
28.	Ik heb te weinig ervaring met zorgleerlingen om ze te helpen goed te presteren		
31.	Ik mis ervaring om goed om te kunnen gaan met zorgleerlingen		
33.	Ik heb beperkte kennis van de wetgeving rondom zorgleerlingen en speciaal onderwijs		
36.	Ik weet precies wat het Weer Samen Naar School beleid inhoudt		
<b>2.</b>	<b>Eigen competentie</b>	<b>6 items</b>	<b>Cronbach's <math>\alpha</math> = .72</b>
13.	Ik vind dat ik in staat ben om zorgleerlingen te helpen zich te ontwikkelen		
16.	Ik vind het eenvoudiger om les te geven in een klas zonder zorgleerlingen dan een klas met zorgleerlingen		
23.	Voor mij is het geen probleem om iets meer tijd te moeten besteden aan een zorgleerling in vergelijking met de andere leerlingen		
27.	Als ik niet weet om te gaan met een zorgleerling ligt dat vooral aan mezelf		
34.	De aandacht die ik moet geven aan een zorgleerling gaat ten koste van mijn tijd aan lesvoorbereiding		
42.	Lesgeven aan zorgleerlingen hoort bij mijn taak als leerkracht		

### 9.3 Overige opbrengsten pilot

Naast het onderzoeken van de betrouwbaarheid van de variabelen is de pilotstudie ook gebruikt om eventuele knelpunten in de vragenlijst op te sporen. De respondenten merkten op dat de vragenlijst wel lang was, ze deden er 15-20 minuten over om de lijst in te vullen, maar dat de afwisseling in de vragen en de opbouw hen voldoende geboeid hield om de lijst tot het eind toe gemotiveerd in te vullen. De plaats van de achtergrondvragen aan het eind van de lijst werd gewaardeerd, omdat men "hier verder geen mening over hoefde te hebben, maar gewoon de feiten" ingevuld konden worden. In de antwoordcategorieën van de opleidingen werd de opleiding VWO gemist.

Een vraag die veel tijd in beslag nam, was de vraag over de preferenties. Eén preferentie moest meerdere keren gelezen worden voordat de tekst begrepen werden. Het ging om preferentie f: *Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind, wat ten koste gaat van de tijd voor andere kinderen, maar niet ten koste van hun prestaties.* Deze preferentie is in het hoofdonderzoek verwijderd. De overige



preferenties waren volgens de respondenten goed te begrijpen, maar zetten henzelf aan het nadenken, waardoor ze langer deden over het invullen. Tevens werd een drietal taalfouten aangewezen ter verbetering.

Over het algemeen vond men de vragenlijst duidelijk, met name de toelichting vooraf. Ook de stellingen vond men goed te begrijpen. Alleen op de stelling dat school een opvoedende taak heeft (item 69) kwam veel kritiek. Vooral gerefereerd werd aan de wijzigingen in de wet kinderopvang waardoor scholen per 1 augustus verplicht zijn de naschoolse opvang te regelen. Blijkbaar wordt met dit item een actueel pijnpunt binnen het onderwijs blootgelegd. Uit de screening bleek al dat dit item niet opgenomen kon worden in het onderzoek vanwege onvoldoende consistentie.

De toevoeging van de categorieën 'helemaal eens' en 'helemaal oneens' werd gewaardeerd. De vraag is of deze twee antwoordmogelijkheden objectief beschouwd verschillen van de antwoorden 'eens' en 'oneens', maar de respondenten gaven zonder uitzondering aan dat 'eens' en 'helemaal eens' voor hen gevoelsmatig wel verschillen van elkaar. Soms werd een neutrale optie gemist, maar men gaf wel aan op deze manier echt te moeten kiezen.

#### *Resumé*

Op basis van de pilotstudie zijn in totaal 12 items verwijderd, namelijk 19, 40, 58, 59, 63, 65, 68, 69, 71, 78, 79 en 83. Daarnaast is preferentie f verwijderd en bij de antwoordmogelijkheden betreffende de gevolgde opleiding is de categorie 'VWO' toegevoegd. Dit betekent dat de vragenlijst zoals die is gebruikt in het hoofdonderzoek in totaal bestaat uit 106 items.

## 10. Data screening voorafgaand aan het hoofdonderzoek

Nadat alle vragenlijsten zijn ingevoerd in de statistische database<sup>13</sup>, zijn voorafgaand aan de toetsende analyses de data gescreend op missende data (missings) en correcte invoer. De schalen voor de verschillende variabelen zijn samengesteld door de scores van de items binnen een schaal te sommeren en vervolgens te delen door het aantal items. De verdelingen van de variabelen zijn onderzocht op normaliteit en de aannames waar bij multivariate statistische toetsing vanuit wordt gegaan, zoals lineaire verbanden binnen en tussen variabelen, homoscedasticiteit en multicollineariteit. Niet voor elke toets zijn de aannames hetzelfde. Om die reden zal in het resultatenhoofdstuk per test vermeld worden welke aannames vooraf zijn onderzocht en welke beslissingen op basis hiervan zijn genomen.

Naast de bovengenoemde screening voorafgaand aan de analyses, zijn alle uit meerdere items samengestelde variabelen nogmaals ter verificatie onderzocht op hun interne consistentie. De gevonden Cronbach's Alfa's per schaal blijken min of meer overeen te komen met de gevonden resultaten tijdens de pilotstudie. In geen geval is binnen een van de schalen sprake van een vermindering van de interne consistentie die aanleiding zou kunnen geven voor verandering in de beslissingen die genomen zijn op basis van de pilotstudie.

### 10.1 Missende data

Voorafgaand aan verdere screening is gekeken naar de missende data ofwel de missings. Door middel van de Missing Value Analysis (MVA) zijn de missings onderzocht op eventuele patronen. Vooraf is besloten om de grens van maximaal 10% missings per case aan te houden. Er waren 48 cases met één of meer missings. Hiervan bleken 19 cases missingpercentages te hebben variërend van 13,8% tot 51,%. Deze werden direct uitgesloten van de rest van de screening en de analyses. Bij vier andere cases bleken er patronen te zijn in de missende data. Bij deze cases ontbraken de data uitsluitend op de attitudes ten aanzien van inclusie. Om te achterhalen waardoor deze patronen ontstaan zijn, zijn de ingevulde vragenlijsten erbij gepakt. Bij alle vier de cases bleek dat de respondenten meerdere keren zowel vakje drie als vakje vier hadden aangekruist per stelling waarvoor een missing was ingevuld. Blijkbaar wilden zij hiermee een neutrale positie aangeven. Op basis hiervan is besloten deze cases verder uit te sluiten van het onderzoek. Dat betekent dat in totaal 23 cases zijn verwijderd op basis van de missings, waarmee 345 cases bewaard zijn gebleven.

De missende data van 25 andere cases leken at random te missen. Voor de zekerheid is ook gekeken naar Little's MCAR test (missing completely at random). Deze is niet significant ( $p = .43$ ), waaruit samen met de reeds eerder genomen beslissing dat er geen sprake was van patronen in de missings, geconcludeerd kan worden dat de missings van de 25 cases in ieder geval at random zijn. Op basis

---

<sup>13</sup> Alle statistische bewerkingen in dit onderzoek zijn uitgevoerd met het statistisch software programma SPSS versie 12.0.1

hiervan is besloten de resterende missende data te vervangen door toepassing van de Expectation Maximization (EM) methode. Hierbij wordt op de plaats van de missing een waarde ingevuld die vrijwel geen invloed heeft op de parameters van de variabelen.

#### *Outliers en verdelingen*

Onderzocht is of de variabelen normaal zijn verdeeld. Daarbij is zowel naar de histogrammen gekeken als naar de significantietest voor skewness en kurtosis<sup>T</sup>. Deze is gezien de grote steekproef ( $n > 200$ ) zeer conservatief getest ( $p < 0.001$ ). Afgezien van de variabelen die de kenmerken van de leerkrachten meten, zoals geslacht en leeftijd en opleiding, blijken alle variabelen normaal verdeeld. Wel worden op drie variabelen drie cases als univariate outlier aangemerkt. De scores van deze cases staan geheel los van de overige scores op de variabelen leerstofgericht - doelen, leerstofgericht - algemeen en leerstofgericht - pedagogiek. Bij verder onderzoek blijken de drie gedetecteerde cases op deze variabelen een standardscore te hebben  $> 4.10$ . Dat betekent Z-scores die boven de Z-score uitkomt van 3.09, behorend bij  $p = .001$ , tweezijdig getoetst. Omdat ook uit de plots blijkt dat deze cases de samenhang binnen de variabelen vervormen, is besloten de drie cases te verwijderen. Dit betekent dat de totale  $n$  hiermee op 342 komt.

De verdeling van de dichotome variabele geslacht is zeer ongelijk (ongeveer 15% vs. 85%). Omdat deze variabele alleen als onafhankelijke variabele gebruikt zal worden en de verhouding mannen en vrouwen binnen dit onderzoek niet afwijkt van de verhouding binnen de opleidingen, is besloten deze variabele te handhaven. Bij de analyses zal met de ongelijke verdeling rekening worden gehouden. De variabele vooropleiding is bij benadering niet normaal verdeeld. Voor deze variabele geldt dat er grofweg drie groepen lijken te zijn: de groep MBO, de groep HAVO met een enkele VWO en één HBO student en de groep zonder diploma met een toelatingstoets. Deze variabele die oorspronkelijk bestond uit zeven categorieën, zal worden omgescoord naar een variabele met drie categorieën, namelijk: toelatingstoets, MBO en HAVO/VWO/HBO. In de groep toelatingstoets is 9,4% van de respondenten ondergebracht ( $n = 32$ ), de groep MBO is het grootst met 192 respondenten (56,1%) en de groep HAVO en HBO bestaat uit 118 respondenten (34.5%). Deze indeling betekent tevens dat de nieuwe variabele vooropleiding bij benadering normaal is verdeeld. Ook de variabele leeftijd is omgescoord. In totaal zijn zeven leeftijdscategorieën ingedeeld, beginnend met de groep tot en met 20 jaar en vervolgens per vijf jaar een nieuwe groep.

---

## Resultaten

*In dit onderzoek staan drie vragen centraal ter beantwoording vanuit de kwantitatieve data. De eerste vraag is welke attitudes er zijn ten aanzien van inclusief onderwijs. Aan de hand van met name beschrijvende statistiek worden de verschillende attitudes in beeld gebracht. De tweede vraag is of verschillen in de overtuigingen ten aanzien van inclusie verklaarbaar zijn uit leerkrachtkenmerken of achtergrondgegevens. Om tot een antwoord op deze vraag te komen worden Univariate Covariantie Analyses uitgevoerd. Vervolgens zal een regressie analyse worden toegepast om te onderzoeken of er factoren zijn die van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs. Naast kwantitatieve onderzoeksdata zijn ook kwalitatieve data verzameld. In interviews is aan aankomend leerkrachten gevraagd wat zij denken dat er nodig is om als leerkracht kinderen in inclusieve settings onderwijs te kunnen geven. De resultaten van de verschillende toetsen en de interviews staan in dit resultaatendeel vermeld. Het betreft de resultaten van 342 respondenten.*

---

### 11. Attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs

De attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs zijn onderverdeeld in de opvattingen over inclusie, de doelgroepen van inclusie en de preferenties. Voor elke variabele is onderzocht hoe de respondenten denken over inclusief onderwijs.

#### *Opvattingen ten aanzien van inclusie*

Op basis van de literatuurstudie werden vier dimensies onderscheiden binnen de variabele opvattingen ten aanzien van inclusie. Dit zijn 'regulier versus speciaal', 'beoordeling competenties', 'impact van inclusie' en 'voordelen van inclusie'. De pilotstudie wees uit dat door de respondenten onderscheid is gemaakt tussen voordelen voor de leerling met speciale onderwijsbehoeften en voordelen voor de rest van de groep en in het algemeen.

De vraag welke attitudes er zijn bij aankomend leerkrachten ten aanzien van inclusie wordt beantwoord door gebruik te maken van beschrijvende statistiek. Voor de variabele *attitudes ten aanzien van inclusie* is  $M = 3.40$ ,  $SD = .55$ ; gemiddelde op de dimensie *impact van inclusie*  $M = 3,25$ ,  $SD = .72$ ; voor de dimensie *regulier versus speciaal* geldt  $M = 2.98$ ,  $SD = .64$ ; het gemiddelde op de dimensie *voordelen algemeen* is  $M = 4.28$ ,  $SD = .83$ ; de dimensie *voordelen doelgroep* heeft een gemiddelde van  $M = 3.77$ ,  $SD = .83$  en voor de dimensie *beoordeling competenties* is  $M = 3.20$ ,  $SD = .74$ . Een hogere score betekent een meer positieve attitude, waarbij een gemiddelde  $M = 3.5$  (minimum 1 en maximum 6) staat voor een neutrale houding ten opzichte van inclusie, scores  $> 3.5$  voor een meer positieve attitude en scores  $< 3.5$  voor een meer negatieve attitude t.a.v. inclusie.

**Tabel 9.** Gemiddelden en standaarddeviaties voor de variabele attituden ten aanzien van inclusie en de verschillende dimensies hierbinnen (range 1 - 6)

Variabelen	Gemiddelden en standaarddeviaties <i>n</i> = 342	
	M	SD
Attituden ten aanzien van inclusie	3.40	.55
Impact van inclusie	3.25	.72
Regulier versus speciaal	2.98	.64
Voordelen algemeen	4.28	.83
Voordelen doelgroep	3.77	.83
Beoordeling competenties	3.20	.74

Uit de resultaten blijkt dat de gemiddelde score van de aankomend leerkrachten op de variabele attituden ten aanzien van inclusie net iets onder de gemiddelde score van  $M = 3.50$  uitkomt. Hieruit is af te leiden dat de respondenten meer neigen naar een negatieve attitude ten aanzien van inclusie. Voor twee dimensies geldt dat het gemiddelde van de onderzoekspopulatie boven de score van 3.50 uitkomt. Dat zijn de beide dimensies die staan voor de voordelen die inclusieve klassen op zouden kunnen leveren voor zowel de doelgroep als in het algemeen en voor medeklasgenoten. Met name de attitude ten aanzien van de voordelen voor de groep is duidelijk positief te noemen. Dit betekent dat de respondenten van mening zijn dat inclusie leidt tot meer begrip voor elkaar en een positieve invloed heeft op de gehele groep. Uit de score op de variabele voordelen voor de doelgroep is af te leiden dat de respondenten voorzichtig geneigd zijn te denken dat inclusie leidt tot positieve ontwikkelingen op cognitief, sociaal en emotioneel gebied bij de leerling met speciale onderwijsbehoeften.

De attitude ten aanzien van het onderscheid tussen regulier en speciaal onderwijs blijkt uit de resultaten voornamelijk negatief te zijn. Dit betekent dat de respondenten in hun denken een heel duidelijk onderscheid maken tussen de beide onderwijssoorten en uitgaan van de veronderstelling dat onderwijs in een reguliere school er heel anders aan toegaat in vergelijking met onderwijs in een speciale (basis)school. Met deze dimensie wordt vooral de invloed van de traditie van segregatie van decennia gemeten. De resultaten tonen aan dat deze traditie in de huidige generatie nieuwe leerkrachten nog sterk geworteld is.

Verder tonen de resultaten aan dat de respondenten van mening zijn dat leerkrachten basisonderwijs in het algemeen niet beschikken over de vaardigheden die nodig zijn voor de nieuwe rol van de leerkracht in de inclusieve klas. Tevens blijkt uit de resultaten dat de leerkrachten negatief staan tegenover de vooronderstelde gevolgen voor het klassenklimaat, het klassenmanagement en de tijdsinvestering die zij moeten doen bij het onderwijzen van leerlingen met speciale behoeften in de reguliere klas. Met de dimensie 'impact van inclusie' is ook gemeten welke opvattingen de

leerkrachten hebben over de impact van het gedrag van leerlingen met speciale behoeften. Uit de score op de dimensie blijkt dat de respondenten van mening zijn dat gedrag van leerlingen met speciale behoeften meer onrust in de klas en een negatief voorbeeld geeft voor andere leerlingen en negatief effect heeft op de prestaties van andere leerlingen. Dit is opmerkelijk gezien de positieve attitude ten aanzien van de voordelen voor de groep die is gevonden. Binnen de dimensie ‘voordelen voor de doelgroep’ zijn echter vooral voordelen op sociaal en emotioneel gebied, zoals meer acceptatie en begrip gemeten en in het algemeen het positieve effect op de groep. In deze dimensie zijn geen items opgenomen over de prestaties. Uit de negatieve attitude op de dimensie ‘impact van inclusie’ waar wel gevraagd is naar de invloed van plaatsing van zorgleerlingen in de reguliere klas op het presteren van de groep, is af te leiden dat aankomend leerkrachten vooral positieve invloeden zien op het sociale functioneren van andere leerlingen, maar negatieve op de prestaties. Hieruit blijkt dat de respondenten bij de leeropbrengsten duidelijk het onderscheid maken tussen ‘prestaties’ en ‘sociale-emotionele ontwikkeling’. Uit de theorie bleek eerder al dat de definiëring van leeropbrengsten voor een deel de attitude ten aanzien van inclusie bepaalt (Begeny & Martens, 2007).

Om iets meer te weten te komen over de samenhang tussen de verschillende dimensies zijn de Pearson product - moment correlatiecoëfficiënten berekend. Omdat alle dimensies geacht worden de attitude ten aanzien van inclusie te meten, is het vanzelfsprekend dat zij significant met elkaar correleren. Een correlatie van .1 is door Cohen (1988) gedefinieerd als een klein effect, van .3 als middelmatig en een correlatie van .5 als een groot effect. Voor alle correlatiecoëfficiënten geldt dat zij ten minste een middelmatig effect aantonen (zie tabel 10).

**Tabel 10.** *Correlaties tussen de dimensies binnen de attitudes ten aanzien van inclusie*

Variabelen	Impact	Vd algemeen	Vd doelgroep	Competenties	Reg./spec.
Competenties					.56**
Vd doelgroep				.50**	.32**
Vd algemeen			.44**	.36**	.30**
Impact		.39**	.45**	.56**	.74**
<b>Attituden</b>	.89**	.59**	.67**	.76**	.83**

\*\*correlatie significant bij  $\alpha = .01$  (tweezijdig)

Uit de resultaten van de Pearson product - moment correlatietoets blijkt dat de dimensie ‘impact van inclusie’ gemiddeld samenhangt met de ‘voordelen algemeen’ ( $r = .39, p = .00$ ) en vooral gerelateerd is aan de dimensie ‘regulier versus speciaal’ ( $r = .74, p = .00$ ) en de dimensie ‘beoordeling competentie’ ( $r = .56, p = .00$ ). De correlatie tussen de dimensie ‘regulier versus speciaal’ en ‘beoordeling competenties’ toont ook een groot effect aan ( $r = .56, p = .00$ ).

Uit deze resultaten kan worden afgeleid dat de negatieve attitude ten aanzien van de impact van het gedrag van de zorgleerling op het klassenklimaat, klassenmanagement en als voorbeeld voor de andere leerlingen, niet zozeer te maken heeft met de voordelen of de nadelen die de respondenten zien in de inclusieve settings, maar veel meer met de eigen beleving van hoe onderwijs eruit zou moeten zien (regulier versus speciaal) en met een negatieve beoordeling van de competenties van leerkrachten in het reguliere onderwijs als het gaat om leerlingen met speciale behoeften.

#### *Doelgroepen van inclusie*

Bij het onderzoek naar de attitudes van de respondenten ten aanzien van de doelgroepen van inclusie is zowel een onderscheid gemaakt naar de algemene opvatting over welke kinderen goed in een reguliere klas zouden kunnen functioneren als naar de specifieke attitude. Deze laatste is getoetst door te vragen welke kinderen de respondenten zelf wensen te onderwijzen in de reguliere klas. In totaal zijn elf groepen kinderen onderscheiden.

**Tabel 11.** *Attituden ten aanzien van welke groepen leerlingen goed kunnen functioneren in de reguliere klas en welke groepen gewenst zijn in de eigen klas*

Doelgroep	In de reguliere klas algemeen	Gewenst in eigen klas
Leerlingen met:	Percentages antwoord ja	Percentages antwoord ja
Gehoorproblemen	61.1% (n = 209)	59.9% (n = 205)
Zichtproblemen	56.1% (n = 192)	57.3% (n = 196)
Milde gedragsproblemen	87.1% (n = 298)	91.2% (n = 312)
Lichamelijke handicap	78.1% (n = 267)	72.2% (n = 247)
Verstandelijke handicap	18.1% (n = 64)	24.9% (n = 85)
Psychiatrische problemen	11.1% (n = 38)	18.7% (n = 64)
Gemiddelde gedragsproblemen	40.9% (n = 140)	40.1% (n = 137)
Zware gedragsproblemen	1.8% (n = 6)	9.1% (n = 31)
Taal/spraakstoornissen	52.9% (n = 181)	54.4% (n = 186)
Leesstoornissen	77.5% (n = 265)	72.8% (n = 249)
leerstoornissen	60.2% (n = 206)	70.8% (n = 242)

In tabel 9 staan de verschillende groepen leerlingen vermeld en daarachter het percentage respondenten dat van mening is dat deze groepen leerlingen prima kunnen functioneren in de reguliere klas in het algemeen en welke groepen leerlingen zij zelf in hun eigen klas les willen geven. Van de groep leerlingen met zware gedragsproblemen vindt het kleinste percentage van de respondenten dat zij goed kan functioneren in de reguliere klas (1.8%). De respondenten willen deze kinderen ook het minst vaak in de eigen klas lesgeven (9.1%). Ook kinderen met psychiatrische problemen (11.1%), kinderen met verstandelijke beperkingen (18.7%) en kinderen met gemiddelde gedragsproblematiek (40.9%) zijn volgens een meerderheid van de respondenten niet in staat goed te

functioneren in de reguliere klas. Deze groepen kinderen zijn bij minder dan de helft van de respondenten gewenst in de eigen klas. Slechts 18.7% van de respondenten wil kinderen met psychiatrische problemen in de eigen klas lesgeven, 24% ziet voor kinderen met verstandelijke beperkingen een plaats in de eigen klas en 40.1% van de respondenten geeft aan dat kinderen met gemiddelde gedragsproblematiek welkom zijn bij hen in de klas. Van drie groepen kinderen vindt meer dan driekwart van de respondenten dat zij goed kunnen functioneren in de reguliere klas. Dat zijn kinderen met milde gedragsproblemen (87.1%), kinderen met een lichamelijke handicap (78.1%) en kinderen met leesstoornissen (77.5%). De kinderen met milde gedragsproblemen zijn ook het meest gewenst in de eigen klas (91.2%). Van de beide andere groepen, kinderen met een lichamelijke handicap en kinderen met leesstoornissen zeggen de respondenten minder vaak dat zij ze in de eigen klas willen hebben in vergelijking met hun eerdere beoordeling van het functioneren van deze leerlingen in de reguliere klas (respectievelijk 72.2% en 72.8%). Kinderen met zichtproblemen en taal/spraakstoornissen zouden volgens ongeveer de helft van de ondervraagden in de reguliere klas kunnen worden opgevangen. Opvallend is het percentage respondenten dat van mening is dat kinderen met leerproblemen in een reguliere klas zouden kunnen functioneren (60%,  $n = 206$ ).

Eveneens opmerkelijk is het verschil in percentages bij de groepen leerlingen met zwaardere problematiek tussen de beoordeling van het functioneren van deze leerlingen in algemene zin in de klas en de gewenstheid van deze kinderen in de eigen klas. Zo geven de respondenten minder vaak aan dat deze leerlingen volgens hen in de reguliere klas kunnen functioneren in verhouding tot de gewenstheid in de eigen klas. Bij de minder zware beperkingen is er sprake van het omgekeerde. Wellicht speelt sociale druk of wenselijkheid een rol bij de beantwoording van deze vraag.

De onderzoeksdata tonen aan dat voor inclusie zeker niet alle leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in aanmerking komen volgens de aankomend leerkrachten. Ook wensen de respondenten een aantal groepen liever geen les te geven in hun eigen klas. Uit de resultaten blijkt dat de respondenten een duidelijk onderscheid maken tussen leerlingen met meer beperkingen en minder beperkingen en meer positieve attitudes hebben ten aanzien van de laatste groep in vergelijking tot de eerste. Zo zijn kinderen met zware en gemiddelde gedragsproblematiek minder gewenst in de klas dan kinderen met milde gedragsproblemen. Ook kinderen met verstandelijke beperkingen en psychiatrische achtergronden kunnen volgens de respondenten niet goed functioneren in de reguliere klas. Dit komt overeen met de gevonden resultaten uit de onderzoeken van Begeny en Martens (2007), Rainford (2000) en Scruggs en Masterioperi (1996). Zij geven aan dat dit samenhangt met de ideeën die de leerkrachten hebben over de impact van de aanwezigheid van kinderen met 'zwaardere' problematiek voor het eigen handelen in de klas. Zij veronderstellen dat kinderen met mildere problematiek minder gevolgen hebben voor het klassenmanagement. Daardoor geven leerkrachten de voorkeur aan kinderen met mildere problematiek in de eigen klas.

Om te bepalen of de voorkeur voor kinderen met mildere problematiek inderdaad samenhangt met meer positieve attitudes ten aanzien van de impact inclusie is de Spearman rangcorrelatietoets



uitgevoerd. Voor vier groepen kinderen wordt een significante correlatie gevonden met de attitude 'impact van inclusie'. Voor de groep leerlingen met zichtproblemen ( $r = -.22, p = .01$ ), de kinderen met gehoorproblemen ( $r = -.13, p = .01$ ), leerlingen met psychiatrische stoornissen ( $r = -.24, p = .00$ ) en voor de groep leerlingen met een lichamelijke handicap ( $r = .18, p = .00$ ). De overige correlaties zijn niet significant. Wel blijkt dat de niet significante correlaties tussen 'impact van inclusie' en de kinderen die men het minst vaak in de klas wil hebben, zoals leerlingen met verstandelijke beperkingen negatief zijn en tussen de kinderen die men wel in de klas wil hebben, zoals kinderen met milde gedragsproblemen en 'impact van inclusie' positief. De resultaten wijzen uit dat een hogere score op de attitude 'impact van inclusie' samengaat met de voorkeur voor kinderen met mildere problematiek en beperkingen in de eigen klas.

### *Preferenties*

In de voorbereidende fase van het onderzoek is vaak gehoord dat kinderen met speciale behoeften meestal ongelukkig zijn in een reguliere klas en dat leerkrachten om die reden een kind liever in het S(B)O geplaatst zien. Het belang van de leerling met speciale onderwijsbehoeften zou daarbij het uitgangspunt zijn voor de verwijzing. Om onzuivere metingen van de preferenties te voorkomen is daarom bij de vraag naar de preferenties vooraf gesteld dat het gaat om een leerling in de klas van de respondent die het naar zijn zin heeft in die klas. Vervolgens is een achttal situaties geschetst waarvan de respondenten moeten aangeven wanneer zij vinden dat het betreffende kind verwezen zou moeten worden naar het speciaal (basis)onderwijs. Door deze wijze van vragen kan bij de interpretatie van de gegeven antwoorden worden uitgegaan van het principe dat het belang van de leerling met speciale onderwijsbehoeften is gewaarborgd en dat uitsluitend andere condities voor verwijzing worden gemeten.

Meer dan 85% van alle respondenten is van mening dat een kind dat zich gelukkig voelt in de reguliere klas verwezen moet worden naar S(B)O als hij of zij als leerkracht in de klas meer aandacht aan het betreffende kind moet besteden ten koste van de aandacht voor andere kinderen. Wanneer er uitsluitend meer tijd aan de leerling besteed moet worden, vindt 6.7% ( $n = 23$ ) van de ondervraagden dat er een grens is bereikt aan het handhaven van het kind in de reguliere klas. Meer tijd besteden aan dit kind in verhouding tot de tijd die leerkracht aan andere kinderen besteedt, is voor 8.8% ( $n = 30$ ) de grens. Wanneer de extra tijd voor een leerling met speciale behoeften niets afdoet aan de prestaties van andere leerlingen, is 11.4% ( $n = 39$ ) van de respondenten van mening dat het kind verwezen moet worden. Een kwart van de respondenten (24.9%) geeft aan dat voor hen de mening van ouders van andere kinderen doorslaggevend is voor verwijzing. Wanneer deze ouders klagen vinden 85 respondenten dat het betreffende kind verwezen moet worden naar het S(B)O. De prestatie van de leerling met speciale behoeften is voor 26% een belangrijk criterium. Als de prestaties van de betreffende leerlingen achterblijven bij de prestaties van de rest van groep, vinden 89 respondenten dat het kind verwezen moet worden. Meer dan driekwart van de respondenten geeft aan een cursus te willen volgen als dat hen in staat stelt de betreffende leerling te kunnen begeleiden in de reguliere klas. Slechts 2.3% ( $n = 8$ ) wil geen cursus volgen in de tijd van de baas

en 12.3% ( $n = 42$ ) wil geen cursus volgen als het in de eigen tijd moet maar wel door de baas wordt betaald.

Van alle respondenten geven slechts 6 respondenten (1.8%) aan dat zij onder geen enkele omstandigheid vinden dat een leerling niet langer gehandhaafd kan worden in een reguliere klas. De grootste groepen respondenten vullen één omstandigheid in ( $n = 122$ , 35.7%) of twee omstandigheden ( $n = 127$ , 37.1%). Van de respondenten die twee mogelijkheden aankruisen vult 96.9% in, dat zij het kind zouden willen verwijzen op het moment dat de extra tijd die zij aan het kind moeten besteden ten koste gaat van de aandacht voor andere leerlingen,  $\chi^2(6) = 87.62$ ,  $p = .00$ . Acht respondenten (2.3%) kruisen zeven van de acht omstandigheden aan, 14 respondenten (4.1%) vijf mogelijkheden, 6.1% ( $n = 21$ ) van de respondenten vinden dat vier omstandigheden bij hen de grens aangeven en 12.9% ( $n = 44$ ) verwijst een kind in drie van de gegeven omstandigheden.

**Tabel 12.** *In welke omstandigheid is voor de respondenten de grens bereikt en moet een kind verwezen worden naar het S(B)O? (Resultaten preferenties)*

Omstandigheden	Ja, grens is bereikt	
	percentage	$n$
1. Als de prestaties van deze leerling achterblijven bij de rest van de groep.	26%	89
2. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind.	6.7%	23
3. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind dan ik besteed aan andere kinderen.	8.8%	30
4. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind ten koste van de aandacht voor andere kinderen.	85.4%	292
5. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind en dat gaat niet ten koste van de prestaties van andere leerlingen.	11.4%	39
6. Als ik een cursus moet volgen om dit kind te kunnen begeleiden in de tijd van de baas.	2.3%	8
7. Als ik een cursus moet volgen om dit kind te kunnen begeleiden in mijn eigen tijd, op kosten van de baas.	12.3%	42
8. Als ouders van andere kinderen komen klagen.	24.9%	85

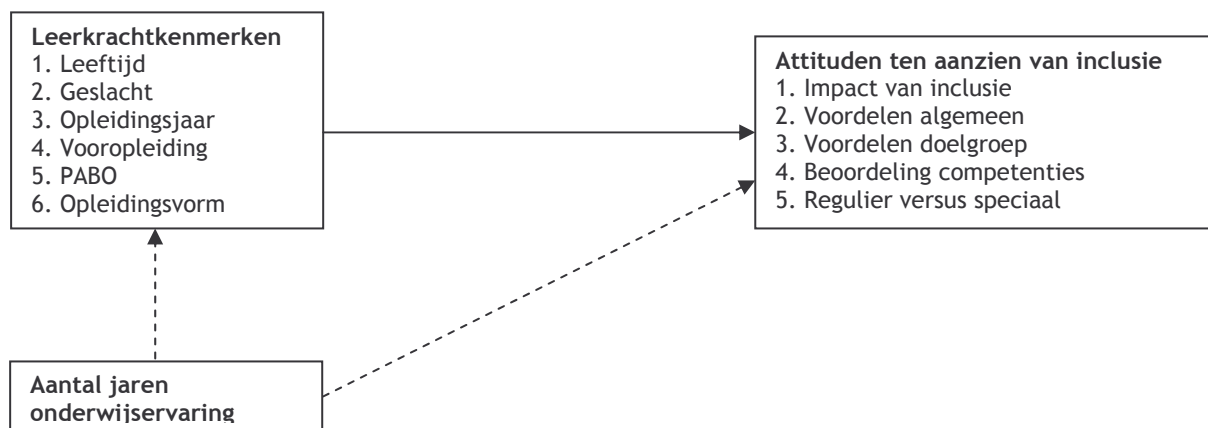
Uit de resultaten van het onderzoek naar de preferenties blijkt, dat de grens aan inclusie voor veruit de meeste respondenten ligt bij het moment dat zij minder aandacht kunnen besteden aan de rest van de groep doordat zij meer tijd nodig hebben voor de begeleiding van het kind met speciale behoeften. Het gaat hierbij niet om de invloed van de verminderde aandacht op de prestaties van andere kinderen en ook niet uitsluitend om de extra tijd die de aankomend leerkracht aan het kind met de speciale behoeften moet geven. Vrijwel alle respondenten blijken er geen moeite mee te

hebben om extra tijd aan een dergelijke leerling te besteden, ook niet in vergelijking met de tijd die zij besteden aan andere leerlingen. Daarnaast zijn ze over het algemeen bereid om een cursus te volgen als zij daardoor beter in staat zijn kinderen met speciale behoeften in de reguliere klas te houden.

Een kwart van de respondenten is gevoelig voor gedrag van ouders van andere leerlingen in de klas. Zij zeggen dat een kind verwezen moet worden op het moment dat deze ouders komen klagen over de aanwezigheid van een leerling met speciale behoeften in de klas. Eveneens een kwart van de respondenten neemt de prestaties van leerlingen met speciale behoeften als uitgangspunt. Wanneer de prestaties achterblijven bij de rest van de groep, vinden 89 respondenten dat het kind verwezen moet worden.

## 12. Verschillen in de overtuigingen ten aanzien van inclusie

De onderzoeksvraag naar verschillen in de overtuigingen op basis van leerkrachtkenmerken en achtergrondgegevens wordt in dit hoofdstuk getoetst aan de hand van de univariate analyse voor variantie en covariantie (ANCOVA). De leerkracht kenmerken die worden onderscheiden zijn leeftijd en geslacht. De achtergrondkenmerken zijn de vooropleiding van de respondent, de opleidingsvorm (voltijd of deeltijd), het opleidingsjaar en de PABO instelling waar de respondent zijn opleiding tot leerkracht basisonderwijs volgt. Omdat uit de literatuur en eerder internationaal onderzoek is gebleken dat onderwijzerservaring mogelijk van invloed is op verschillen in attituden, is voor de zuiverheid van de gemeten verschillen gecontroleerd voor onderwijzerservaring voorafgaand aan de opleiding.



**Figuur 8.** Onderzoeksmodel voor verschillen in attituden (onderdeel van model in figuur 7)

De voorkeur is gegeven aan een ANCOVA boven een MANCOVA test, ondanks het gegeven dat hierdoor meerdere toetsen noodzakelijk zijn. Het risico bij meerdere testen is toename in de kans op een fout van de eerste soort<sup>U</sup>. De achtergrond bij keus voor een ANCOVA is dat de vijf onderscheiden dimensies die binnen de MANCOVA als afhankelijke variabelen moeten dienen, feitelijk ook binnen één enkele variabele, namelijk attituden ten aanzien van inclusie, kunnen worden ondergebracht. Immers alle items van de vijf dimensies bij elkaar vormen de schaal attituden ten aanzien van inclusie. De vraag is daarom wat de inhoudelijke meerwaarde is van een MANCOVA procedure boven de ANCOVA procedure<sup>V</sup>.

Voorafgaand aan de analyses werden de voorwaarden waaraan moet worden voldaan om een statistisch verantwoorde ANCOVA uit te kunnen voeren gecontroleerd. Daarvoor zijn de variabelen onderzocht op multivariate outliers door te kijken naar de Mahalanobis afstand, multicollineariteit, singulariteit en lineairiteit. Hiervoor werd onder andere gebruik gemaakt van de gegevens uit tabel 10. De variabelen bleken te voldoen aan de eisen die er gesteld worden aan de genoemde aannames. Vervolgens werden 7x3x2x3x5 cellen gecreëerd per afhankelijke variabele om te kijken naar

homogeniteit van variantie (Box's *M* test is niet significant bij een  $p < 0.001$  waarde), homogeniteit van regressie, de verdeling binnen de cellen en naar de aantallen per cel. Alleen aan de aanname van gelijke cellen is niet voldaan. De groepen zijn wel allemaal dusdanig groot dat toetsing verantwoord is. Met de ongelijke cellen is rekening gehouden bij de procedurekeuze binnen de ANCOVA.

Tot slot is onderzocht of de variabele onderwijservaring voorafgaand aan de opleiding in de test kan dienen als covariaat. Daarvoor werden de correlaties tussen het aantal jaren onderwijservaring en de vijf dimensies gemeten. Deze zijn voor alle dimensies significant bij een significantieniveau  $\alpha = .01$  met uitzondering van de dimensie 'regulier versus speciaal'. Omdat de ervaring ook significant correleert met de variabele samengesteld uit alle vijf de dimensies, is besloten dat de onderwijservaring als covariaat in elke ANCOVA opgenomen wordt. Dat geldt dus ook voor de ANCOVA met de dimensie 'regulier versus speciaal' als afhankelijke variabele.

Na de screening vooraf is een ANCOVA uitgevoerd met de methode experimental adjustment for nonorthogonaliteit<sup>w</sup>, vanwege de ongelijke groepen. Een 7 (leeftijd) x 2 (geslacht) x 3 (opleidingsjaar) x 2 (deeltijd - voltijd) x 5 (PABO) design is opgezet, met de genoemde variabelen als onafhankelijke variabelen en de vijf verschillende dimensies binnen de attituden ten aanzien van inclusie en de volledige schaal attituden ten aanzien van inclusie als afhankelijke variabelen en het aantal jaren onderwijservaring voorafgaand aan de opleiding als covariabele. Als interactie effecten zijn opgenomen: leeftijd x geslacht (de leerkrachtkenmerken), opleidingsjaar x PABO en PABO x vooropleiding. Voor de interactie effecten was het niet noodzakelijk gecentreerde scores te gebruiken. Vanwege de complexiteit van het design zullen niet alle resultaten even uitvoering worden besproken. De resultaten worden vooral weergegeven in tabellen (zie tabel 13a en 13b).

### *Leeftijd*

Nadat is gecorrigeerd voor onderwijservaring voorafgaand aan de PABO opleiding blijken alle dimensies van de attituden ten aanzien van inclusie te variëren afhankelijk van de leeftijd van de respondenten. Resultaten van de ANCOVA betreffende de leeftijd zijn significant voor impact van inclusie,  $F(6, 305) = 10.92, p < .01$ , voor regulier versus speciaal  $F(6, 305) = 7.00, p < .01$ , voor de dimensie voordelen algemeen  $F(6, 305) = 2.75, p < .05$ , de dimensie voordelen doelgroep  $F(6, 305) = 12.82, p < .01$ , voor beoordeling competentie  $F(6, 305) = 6.07, p < .01$  en voor de samengestelde variabele attituden ten aanzien van inclusie van op basis van alle dimensies  $F(6, 305) = 6.50, p < .01$ .

Vanwege de omvang van de onderzoeksgroep is niet zozeer de significantie van belang als wel de effectgrootte. De relatie tussen de leeftijd en de verschillende attituden is zwak tot gemiddeld. Het kleinste effect wordt gevonden op de dimensie voordelen algemeen  $\eta^2 = .05$  met het 95% betrouwbaarheidsinterval van .02 tot .08. Het grootste effect van leeftijd is op de dimensie voordelen voor de doelgroep  $\eta^2 = .20$  met het 95% betrouwbaarheidsinterval tussen .11 en .26. Uit tabel 13b blijkt dat de gemiddelden op de samengestelde attitude van de respondenten jonger dan

twintig, ouder dan vijfenveertig en de respondenten tussen de 31 en 35 het laagst zijn. Uit de Bonferroni post hoc test blijkt dat alleen de groep respondenten tussen de 31 en 35 jaar significant verschilt van alle andere groepen bij een significantieniveau van  $\alpha = .05$ .

Van leeftijd wordt ook een interactie effect gevonden met de sekse. Vrouwen scoren op de dimensies beoordeling competenties, impact van inclusie, voordelen algemeen, voordelen doelgroep en attituden in het algemeen hoger bij toename in leeftijd, terwijl de mannen lager scoren bij toename in leeftijd.

**Tabel 13a.** Marginale gemiddelden en F-waarden op de dimensies attituden ten aanzien van inclusie van de verschillende groepen ingedeeld op basis van achtergrond kenmerken en leerkrachtkenmerken, na correctie voor onderwijservaring

Variabelen	Impact van inclusie		Regulier versus speciaal		Voordelen algemeen	
	MM(SD)	F	MM (SD)	F	MM (SD)	F
<i>Leeftijd</i>		10.92**		6.67**		2.75*
<20 jaar	2.70 (.15)		2.84 (.15)		4.18 (.15)	
21-25 jaar	3.11 (.12)		2.83 (.12)		4.56 (.11)	
26-30 jaar	4.01 (.15)		3.80 (.16)		4.26 (.15)	
31-35 jaar	3.40 (.27)		2.70 (.27)		3.71 (.26)	
36-40 jaar	3.51 (.16)		3.16 (.16)		4.09 (.15)	
41-45 jaar	3.75 (.26)		3.31 (.27)		4.66 (.25)	
46-50 jaar	2.76 (.23)		2.51 (.23)		4.32 (.22)	
<i>Geslacht</i>		10.96**		1.52		2.50
Man	3.15 (.16)		2.97 (.12)		4.18 (.11)	
Vrouw	3.54 (.07)		3.20 (.07)		4.35 (.07)	
<i>PABO</i>		1.40		.93		2.12
KPZ	3.40 (.09)		3.16 (.09)		4.29 (.09)	
Almere	3.31 (.12)		3.38 (.26)		4.30 (.12)	
EHVA	3.33 (.10)		2.95 (.10)		4.19 (.10)	
IPABO	3.38 (.12)		3.35 (.21)		4.25 (.11)	
Leiden	3.30 (.12)		3.05 (.12)		4.28 (.11)	
<i>Opleidingsvorm</i>		8.22**		9.52**		2.75
Voltijd	3.64 (.14)		3.30 (.15)		4.10 (.14)	
Deeltijd	3.04 (.11)		2.86 (.12)		4.43 (.11)	
<i>Opleidingsjaar</i>		11.11**		15.54**		1.22
Eerste	3.53 (.13)		2.94 (.13)		4.10 (.13)	
Tweede	3.21 (.12)		3.16 (.12)		4.23 (.11)	
Derde	3.29 (.14)		3.16 (.15)		4.66 (.14)	
<i>Vooropleiding</i>		7.63**		1.92		2.63**
Toelatingstest	3.24 (.14)		3.16 (.14)		4.34 (.13)	
MBO	3.35 (.08)		3.01 (.08)		3.40 (.08)	
HAVO/HBO	3.45 (.12)		3.10 (.12)		4.46 (.11)	
<i>Interactie effecten</i>						
Leeftijd x sekse		5.76**		2.26		7.31**
PABO x vooropleiding		.89		3.04*		2.95*
Opleidingsjaar x PABO		.85		1.25		1.45

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

### *Vooropleiding en PABO*

Er is geen significant hoofdeffect gevonden voor opleiding aan verschillende PABO's en ook geen interactie effect van PABO x opleidingsjaar. De dimensie voordelen algemeen hangt alleen samen met de vooropleiding van de respondenten,  $F(2, 305) = 2.63, p < .01, \eta^2 = .03$  met 95% betrouwbaarheidsinterval van .00 tot .05. Dit is een zwak effect te noemen. De vooropleiding hangt alleen niet significant samen met de dimensie regulier versus speciaal  $F(2, 305) = 1.29, p > .05$ . Hoewel de overige dimensies wel significante samenhang vertonen met de vooropleiding, is het effect van vooropleiding op alle dimensies zwak te noemen, variërend van  $\eta^2 = .03$  tot  $\eta^2 = .08$ . Wel geldt voor alle dimensies dat de gemiddelden van de respondenten met een HAVO of HBO opleiding het hoogst zijn.

Hoewel van de PABO geen hoofdeffect is gevonden, is er wel sprake van een interactie effect van PABO x vooropleiding. Zo wordt op de dimensies regulier versus speciaal, voordelen algemeen, beoordeling competenties, voordelen doelgroep en de schaal attitudes in het algemeen een interactie gevonden, waarbij respondenten van de EHVA met een HAVO diploma in tegenstelling tot de rest van de onderzoekspopulatie met een HAVO diploma significant lager scoren dan de respondenten met een MBO diploma op al deze dimensies. Voor de andere PABO's geldt juist dat de respondenten met een HAVO diploma hoger scoren. Voor de KPZ geldt dat de respondenten met een toelatingstest op de dimensie regulier versus speciaal hoger scoren dan de respondenten met een HAVO diploma.

### *Dimensie regulier versus speciaal*

Voor de dimensie regulier versus speciaal zijn twee effecten gevonden. De eerste is het effect van de opleidingsvorm,  $F(1, 305) = 4.29, p < .05, \eta^2 = .01$ . De voltijd studenten scoren hoger op de deze dimensie dan de deeltijd studenten. Het tweede effect dat is gevonden is het effect van het opleidingsjaar,  $F(2, 305) = 19.10, p < .01, \eta^2 = .11$  met het 95% betrouwbaarheidsinterval van .04 tot .16. Uit de Bonferroni post hoc test blijkt dat het gemiddelde op de dimensie regulier versus speciaal van eerstejaars studenten significant verschilt van die van de tweede en derdejaars respondenten,  $p < .05$ . De eerstejaars scoren gemiddeld lager op de dimensie regulier versus speciaal.

### *Impact van inclusie en beoordeling van competenties*

Op twee dimensies worden hoofdeffecten gevonden van alle leerkracht- en achtergrondkenmerken, met uitzondering van een effect voor de opleidingsinstellingen. Deze dimensies zijn impact van inclusie en beoordeling van competenties. De effecten op de dimensie impact van inclusie variëren van zwak,  $\eta^2 = .03$  van geslacht,  $\eta^2 = .03$  van opleidingsvorm,  $\eta^2 = .04$  van vooropleiding en  $\eta^2 = .07$  van opleidingsjaar tot gemiddeld,  $\eta^2 = .18$  van leeftijd. De groepen < 20 jaar en > 45 jaar scoren het laagst op de dimensie impact van inclusie. Tweede- en derdejaars respondenten scoren gemiddeld lager op de dimensie dan eerstejaars respondenten. Lagere gemiddelden worden ook gevonden voor mannen ten opzichte van vrouwen, deeltijdstudenten ten opzichte van voltijdstudenten en van respondenten met een toelatingstest ten opzichte van respondenten met een MBO of HAVO opleiding.

Tabel 13b. Marginale gemiddelden en F-waarden op de dimensies attitudes ten aanzien van inclusie van de verschillende groepen ingedeeld op basis van achtergrond kenmerken en leerkrachtkenmerken, na correctie voor onderwijservaring (vervolg)

Variabelen	Voordelen doelgroep		Beoordeling competentie		Attituden t.a.v. inclusie	
	MM(SD)	F	MM(SD)	F	MM(SD)	F
<i>Leeftijd</i>		12.82**		6.07**		6.59**
<20 jaar	3.78 (.17)		2.73 (.16)		3.12 (.12)	
21-25 jaar	4.08 (.13)		2.95 (.12)		3.37 (.09)	
26-30 jaar	3.83 (.18)		3.90 (.16)		3.95 (.12)	
31-35 jaar	2.91 (.31)		2.50 (.28)		3.05 (.21)	
36-40 jaar	2.89 (.18)		3.39 (.16)		3.40 (.21)	
41-45 jaar	3.05 (.30)		3.15 (.27)		3.58 (.21)	
46-50 jaar	4.54 (.27)		2.70 (.24)		3.17 (.18)	
<i>Geslacht</i>		4.01*		20.74**		12.09**
Man	3.45 (.13)		3.36 (.75)		3.15 (.09)	
Vrouw	3.72 (.08)		2.82 (.12)		3.57 (.06)	
<i>PABO</i>		2.27		.75		1.47
KPZ	3.70 (.11)		3.10 (.10)		3.46 (.07)	
Almere	3.63 (.14)		3.06 (.13)		3.39 (.10)	
EHVA	3.55 (.11)		3.05 (.10)		3.38 (.08)	
IPABO	3.55 (.14)		3.26 (.12)		3.43 (.09)	
Leiden	3.49 (.13)		3.08 (.12)		3.38 (.09)	
<i>Opleidingsvorm</i>		1.95		4.28**		2.42
Voltijd	3.52 (.17)		3.32 (.15)		3.54 (.11)	
Deeltijd	3.75 (.13)		2.87 (.12)		3.28 (.09)	
<i>Opleidingsjaar</i>		1.29		3.69*		7.44**
Eerste	3.50 (.15)		3.12 (.14)		3.40 (.10)	
Tweede	3.37 (.13)		2.96 (.12)		3.33 (.09)	
Derde	4.25 (.17)		3.35 (.19)		3.61 (.11)	
<i>Vooropleiding</i>		4.16*		14.86**		8.72**
Toelatingstest	3.40 (.16)		2.95 (.14)		3.36 (.11)	
MBO	3.51 (.09)		2.92 (.08)		3.32 (.06)	
HAVO/HBO	3.84 (.14)		3.40 (.12)		3.56 (.09)	
<i>Interactie effecten</i>						
Leeftijd x sekse		4.99**		4.24**		3.22**
PABO x vooropleiding		2.33*		3.23**		2.55*
Opleidingsjaar x PABO		.87		1.42		1.37

\*  $p < .05$  \*\*  $P < .01$

De effecten op de dimensie beoordeling van competenties variëren eveneens van zwak tot gemiddeld. Het effect van de leeftijd,  $\eta^2 = .11$  en van de vooropleiding,  $\eta^2 = .09$  is gemiddeld. De effecten van het geslacht,  $\eta^2 = .06$ , de opleidingsvorm,  $\eta^2 = .01$  en het opleidingsjaar,  $\eta^2 = .02$  zijn zwak te noemen. De gemiddelden van vrouwen zijn lager dan die van mannen. Hogere gemiddelden worden gevonden voor voltijdstudenten ten opzichte van de deeltijdstudenten, de derdejaars ten opzichte van de tweedejaars en de respondenten met een HAVO diploma ten opzichte van de respondenten met een MBO diploma of een toelatingstest voor de PABO. Opmerkelijk is het gegeven dat de tweedejaars op deze dimensie het laagst scoren in vergelijking met de derde- en eerstejaars



studenten. Hiervoor is geen verklaring te vinden op basis van de gegevens van dit onderzoek.

Uit de resultaten van de ANCOVA toetsen is moeilijk een eenduidige conclusie te trekken. Het enige dat vaststaat is dat er geen verschillen worden gevonden in de attitudes ten aanzien van inclusie tussen studenten van verschillende PABO instellingen. Hieruit kan worden afgeleid dat verschillen in het curriculum, zoals wel of geen specialisatiejaar en wel of geen competentiegericht onderwijs in dit onderzoek geen effect lijken te hebben op de attitudes.

Daarnaast is er een duidelijk effect van de vooropleiding aanwezig in vrijwel alle dimensies, met uitzondering van de dimensie regulier versus speciaal. Over het algemeen staan Havisten het meest positief tegenover inclusie. Hierbij moet worden opgemerkt dat het effect van de vooropleiding op alle dimensies zwak is.

Vrouwen hebben een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie dan mannen. Mannen zijn alleen positiever wanneer het aankomt op de beoordeling van de competentie van leerkrachten. Dit betekent dat mannen vaker dan vrouwen denken dat leerkrachten beschikken over voldoende vaardigheden en tijd die hen in staat stellen kinderen met speciale behoeften in de reguliere klas te begeleiden. Bij de leeftijd is opvallend dat er een groep respondenten is, tussen de 30 en 35 jaar, die op bijna alle dimensies afwijkend en lager scoort dan de andere groepen. Bij nadere analyse blijkt dat in deze leeftijdsgroep de meeste mannelijke respondenten zitten. Omdat mannen überhaupt al negatiever zijn ten aanzien van inclusie kan dit verklaren waarom juist deze leeftijdsklasse afwijkt in negatieve richting.

### 13. Beïnvloedende factoren

In de derde onderzoeksvraag staat onderzoek naar beïnvloedende factoren op de attituden centraal. Daarvoor is een multi-pele regressie analyse uitgevoerd met de variabele attituden ten aanzien van inclusie als criterium en algemene onderwijsattituden, reflectief vermogen, onzekerheid, gepercipieerde controle en ervaringen als predictoren. De leerkrachtkenmerken zijn niet opgenomen als predictoren in de analyse, omdat deze reeds onderzocht zijn in de ANCOVA procedure.

Voorafgaand aan de analyse is getoetst welke variabelen correleren met de attituden ten aanzien van inclusie. Deze variabelen zijn vervolgens als predictoren opgenomen in de analyse. De aannames bij het uitvoeren van een multi-pele regressie analyse zijn getoetst en in orde bevonden. Alle discrete predictor variabelen zijn omgescoord tot dichotome variabelen, waarbij van toepassing of ja een 1 heeft gekregen en niet van toepassing of nee een 0. Er zijn in de eerste analyse geen interacties opgenomen. Omdat er sprake is van exploratief onderzoek, is een standaard multi-pele regressie analyse uitgevoerd met alle onafhankelijke variabelen die significant correleren met de variabele attituden ten aanzien van inclusie<sup>x</sup>. Vervolgens is een tweede multi-pele regressie analyse uitgevoerd met uitsluitend die predictoren in de vergelijking die in de eerste toets voorspellende waarde hebben. De resultaten van de eerste multi-pele regressie analyse worden slechts kort besproken ter verduidelijking bij de resultaten van de tweede multi-pele regressie.

#### *Eerste standaard multi-pele regressie analyse*

Het model van de eerste analyse, met daarin 17 predictoren, heeft een  $R^2 = .40$  en adjusted  $R^2 = .38$ . In het model blijkt dat slechts 8 van de 17 predictoren ook daadwerkelijk als predictor betekenis hebben voor de scores op het criterium. Dit zijn de variabelen leerstofgerichte attitude doelen, leerstofgerichte attitude pedagogiek, leerling gerichte attitude doelen, leerling gerichte attitude pedagogiek, beoordeling eigen competentie (gepercipieerde controle), gebruik van de termen leerling met speciale behoefte en probleemleerling tijdens de opleiding en ervaring met iemand uit de doelgroep in de eigen familie. Voor het gebruik van de termen leerling met speciale behoeften en probleemleerling geldt dat een lagere score betekent dat de term vaak wordt gebruikt door docenten van de PABO en een hogere score dat de term minder of niet wordt gebruikt. Voor alle andere variabelen, zoals beoordeling van ervaring met groepen leerlingen tijdens de stage, reflectief vermogen, onzekerheid en aanwezige voorwaarden geldt dat zij geen voorspellende waarde hebben voor de attituden van de respondenten ten aanzien van inclusief onderwijs.

#### *Tweede standaard multi-pele regressie analyse*

Het tweede model, met daarin alleen die predictoren die in het eerste model voorspellende waarde hebben (in totaal de 8 predictoren zoals zojuist zijn benoemd) heeft een  $R^2 = .39$  en adjusted  $R^2 = .38$ . Hieruit blijkt dat er nauwelijks een verschil is tussen het percentage verklaarde variantie in het eerste model met 17 variabelen (38% verklaarde variantie) en het tweede model met 8 predictoren (38% verklaarde variantie). Hieruit is af te leiden dat de variabelen die wel in de eerste analyse zijn

opgenomen en niet in de tweede, geen mediërend effect hebben op de variabelen uit de tweede analyse. Wanneer er wel sprake is van een mediërend effect, zou het percentage verklaarde variantie van het tweede model duidelijker moeten verschillen van dat van het eerste model. Daarnaast kan een mediërend effect ook betekenen dat eerder significant voorspellende variabelen uit het eerste model niet meer significant zijn, of duidelijk minder effect hebben in de tweede analyse. Ook daar is geen sprake van. Het uitvoeren van een tweede analyse met uitsluitend de 8 variabelen met voorspellende waarde als predictoren is dus een logische stap in het analyseproces. In tabel 14 staan de correlaties tussen de voorspellende variabelen uit de tweede analyse.

**Tabel 14. Correlaties predictoren en criterium multipele regressie analyse 2**

Variabelen	Attituden inclusie	Leerstof doelen	Leerstof pedagogiek	Leerling doelen	Leerling pedagogiek	Eigen competentie	Term ll. Spec.	Term Probl ll	Ervaring familie
Attituden inclusie	1.00								
Leerstof doelen	-.26**	1.00							
Leerstof pedagogiek	.18**	.31**	1.00						
Leerling doelen	.09*	.33**	-.31**	1.00					
Leerling pedagogiek	.10*	.19**	-.09*	.62**	1.00				
Eigen competentie	.44**	-.22**	-.13**	.05	.23**	1.00			
Terminologie ll.spec. beh.	-.25**	.08	-.16	-.20**	-.10*	-.26**	1.00		
Terminologie probleemll	.20**	-.04	-.06	.01	.05	.19**	-.01	1.00	
Ervaring in familie	-.07	-.15**	-.25**	.04	.16**	.20**	-.14**	.03	1.00

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Uit de tabel blijkt dat de attitude ten aanzien van inclusie nauwelijks samenhangt met de leerling gerichte attitude ten aanzien van onderwijs of met ervaring met iemand uit de doelgroep in de eigen familie. Met de leerling-gerichte dimensie doelen is een significante doch zwakke correlatie gevonden ( $r = .09$ ,  $p = .04$ ). Ook de dimensie pedagogische oriëntatie correleert zwak met de attitude ( $r = .10$ ,  $p = .04$ ). De leerstofgerichte attitude ten aanzien van onderwijs hangt sterker samen met de attituden. De attituden hangen het sterkst samen met de beoordeling van de eigen competentie, onderdeel van het concept gepercipieerde controle ( $r = .44$ ,  $p = .00$ ).

De standaard multipele regressie analyse met de 8 predictoren heeft een significante  $R$  (.63), met  $F(8, 333) = 27.05$ ,  $p = .00$ ,  $R^2 = .39$ , met 95% betrouwbaarheidsinterval limieten van .29 tot .46. De adjusted  $R^2$  van .38 geeft aan dat meer dan eenderde in de variantie in de attituden ten aanzien van inclusie voorspeld wordt door de acht predictoren. De regressiecoëfficiënten van alle acht predictoren verschillen significant van nul (zie tabel 15). Dit betekent dat elke variabele van betekenis is in de vergelijking. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt van de leerstofgerichte attitude - doelen is  $\beta = -.27$ ,  $t = -5.52$ ,  $p = .00$  met  $-.42$  en  $-.20$  als limieten van het 95% betrouwbaarheidsinterval. Voor leerstofgerichte attituden - pedagogiek geldt  $\beta = .19$ ,  $t = 3.71$ ,  $p = .00$  en het 95% betrouwbaarheidsinterval van .12 tot .40. Het 95% betrouwbaarheidsinterval van de variabele leerling-

gerichte attitude - doelen heeft limieten van .17 en .54,  $\beta = .24$ ,  $t = 3.69$  en  $p = .00$ . Voor de variabele leerling-gerichte attitude - pedagogiek geldt  $\beta = -.25$ ,  $t = -4.00$ ,  $p = .00$  en 95% betrouwbaarheidslimieten van -.34 tot -.21.

Tabel 15. Statistische gegevens tweede standaard multipele regressie analyse met 8 predictoren

Variabelen	b	Se b	$\beta$	sr	R	R <sup>2</sup>	Adj R <sup>2</sup>
<b>Model 1<sup>a</sup> (8 predictoren)</b>					.63**	.39	.38
Leerstof - doelen	-.31**	.06	-.27**	-.24**			
Leerstof - pedagogiek	.26**	.07	.19**	.16**			
Leerling - doelen	.35**	.10	.24**	.16**			
Leerling - pedagogiek	-.23**	.06	-.25**	-.17**			
Eigen competentie	.34**	.04	.43**	.38**			
Termen ll. met spec. behoeften	-.08*	.04	-.11*	-.10*			
Termen probleemleerling	.09**	.03	.13**	.13**			
Kind in familiekring	-.16**	.05	-.14**	-.13**			
Constante	1.59	.46					

<sup>a</sup>95% betrouwbaarheidsinterval .29 tot .46

\*  $P < .05$  \*\*  $p < .01$

Het grootste effect is afkomstig van de variabele beoordeling competentie, als onderdeel van het concept gepercipieerde controle, namelijk  $\beta = .43$ ,  $t = 8.91$ ,  $p = .00$  en limieten van het 95% betrouwbaarheidsinterval van .42 tot .44. Ook het effect van het gebruik van de term probleemleerling door docenten van de PABO is behoorlijk,  $t = 3.01$ ,  $p = .00$ ,  $\beta = .13$  en de limieten van het betrouwbaarheidsinterval zijn .03 en .14. Een qua grootte vergelijkbaar effect is gevonden voor de variabele ervaring - een kind binnen de familie uit de doelgroep, met -.26 en -.05 als limieten van het 95% betrouwbaarheidsinterval,  $\beta = -.14$ ,  $t = -2.96$  en  $p = .00$ .

Het effect van de laatste variabele, het gebruik van de term leerling met speciale behoeften binnen de PABO, is zwak, namelijk  $\beta = -.11$ ,  $t = -2.31$ ,  $p = .22$  en limieten van -.16 en -.01.

Uit de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten en de semi partiële correlaties kan worden afgeleid dat het grootste effect afkomstig is van de variabele eigen competentie (semi partiële  $r^2 = .14$ ). In een standaard multipele regressieanalyse staat de gekwadrateerde semi partiële correlatie van de variabele eigen competentie voor de unieke bijdrage van deze predictor in de analyse met de andere zeven predictoren. Wanneer de variabele beoordeling eigen competentie buiten de analyse zou worden gehouden, neemt het percentage verklaarde variantie af met 14%. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de variabele eigen competentie eenderde van de totale verklaarde variantie bepaalt.

#### Interpretatie beide analyses

Uit de resultaten van de multipele regressie analyses met 17 en met 8 predictoren voor de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, kan worden afgeleid dat de competentie reflectief vermogen, de mate van onzekerheid over onderwijsvernieuwingen, de beoordeling van het contact met leerlingen met speciale behoeften in de klas, onderwijservaring (voorafgaand aan de PABO opleiding) en het

contact met bepaalde groepen leerlingen tijdens de stage geen directe invloed hebben op de attituden ten aanzien van inclusie. Opvallend is dat het aantal jaren onderwijservaring geen voorspellende waarde heeft voor de attituden, omdat eerder wel bleek dat onderwijservaring significant correleert met de attituden. Geconcludeerd kan worden dat de resultaten van dit onderzoek geen bevestiging opleveren van de resultaten van Dupoux et. al. (2005) en Parasuram (2006) die respectievelijk een positief en negatief effect rapporteren van het aantal jaren onderwijservaring op de attituden ten aanzien van inclusie.

Ook de aanwezigheid van bepaalde benodigde voorwaarden, zoals voldoende kennis over leerlingen met speciale behoeften, tijd en ondersteuning in de stageschool, heeft geen invloed op de attituden ten aanzien van inclusie. Een aantal van deze variabelen hangt wel significant samen met de attituden ten aanzien van inclusie. Dat zijn: aantal jaren onderwijservaring voorafgaand aan de PABO ( $r = -.25$ ,  $p = .00$ ), leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de klas gehad tijdens de stage ( $r = .16$ ,  $p = .00$ ), kinderen met gedragsproblematiek in de klas tijdens de stage ( $r = .22$ ,  $p = .00$ ), onzekerheid ( $r = -.17$ ,  $p = .02$ ) en de beoordeling van de ervaring met leerlingen met een speciale behoefte ( $r = .38$ ,  $p = .00$ ). Het reflectief vermogen hangt op geen enkele wijze samen met de attitude ten aanzien van inclusie. Van de andere niet voorspellende maar wel samenhangende variabelen, kan gezegd worden dat het gaat om een zwakke samenhang met de attituden (vrijwel allemaal een effectgrootte  $< .30$ ), met uitzondering van de beoordeling van het contact met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Deze variabele hangt gemiddeld samen met de attituden. Deze samenhang in combinatie met het ontbreken van voorspellende waarde kan betekenen dat mensen met een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie, het contact met de doelgroep van inclusie positiever ervaren. In elk geval is de beoordeling van de ervaring niet van invloed op de attitude.

Uit de tweede standaard multiële regressieanalyse blijkt dat het mogelijk is om de attituden ten aanzien van inclusie te voorspellen wanneer de scores op de acht eerder genoemde variabelen bekend zijn. Tezamen verklaren zij 39% van de variantie in de attituden. Zo'n 14% is verklaard door de mate waarin iemand zichzelf competent acht om kinderen met speciale behoeften te onderwijzen. De resultaten tonen aan dat er sprake is van een negatief effect op de attituden ten aanzien van inclusie wanneer de respondenten meer gericht zijn op doelen zoals hoge CITO scores en het halen van goede cijferresultaten. Van een negatief effect is eveneens sprake wanneer de respondent meer leerlinggericht is in zijn pedagogische aanpak, waarbij rekening wordt gehouden met wat leerlingen willen, het aanleren van sociale vaardigheden en het meepraten van leerlingen. Dit effect is echter een zwak effect.

Daarnaast wordt de attitude ten aanzien van inclusie beïnvloed door het gebruik van de terminologie binnen de PABO. Minder vaak de term probleemleerling gebruiken, leidt tot een meer positieve attitude en vrijwel nooit de term leerling met speciale behoeften gebruiken leidt tot meer negatieve attituden. Respondenten die aangeven dat zij ervaring hebben met leerlingen met speciale behoeften omdat er contact is met een dergelijk kind in de familie, zijn ook minder positief over inclusief

onderwijs.

Uit de resultaten blijkt verder dat respondenten die meer leerstofgericht zijn in hun pedagogische oriëntatie en het belangrijk vinden dat kinderen in de klas gehoorzamen, zich aan de regels aanpassen en goed opletten in de klas, een meer positieve attitude hebben ten aanzien van inclusie. Ook respondenten die de sociaal emotionele ontwikkeling van groot belang vinden (variabele leerling-gerichte attitude - doelen) en die van zichzelf vinden dat zij in staat zijn om leerlingen met speciale behoeften goed te begeleiden en onderwijzen, hebben een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie. Hierbij moet worden opgemerkt dat het gemiddelde op deze laatste variabele,  $M = 3.74$ , erop duidt dat respondenten meer geneigd zijn om te antwoorden dat zij van mening zijn over voldoende competentie te beschikken om kinderen met speciale behoeften te begeleiden in de reguliere klas. De mate van competentie hangt daarbij samen met de aanwezigheid van voorwaarden ( $r = .48, p = .00$ ), met onzekerheid ( $r = -.50, p = .00$ ), het aantal leerlingen met speciale behoeften dat men in de klas heeft gehad ( $r = .33, p = .00$ ), of men kinderen met gedragsproblemen in de klas heeft gehad ( $r = .32, p = .00$ ) en met het gebruik van de term probleemleerling binnen de PABO ( $r = .21, p = .00$ ). Dit betekent dat de mate waarin men zich competent voelt samenhangt met minder vaak horen van de term probleemleerling, meer zekerheid, vaker met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de klas te maken hebben en het contact met kinderen met gedragsproblematiek. Uit de samenhang tussen de beoordeling van de eigen competentie en de ervaring met een bepaalde leerlingengroep, blijkt dat er ook in dit onderzoek aanwijzingen zijn voor de juistheid van de contacttheorie. Ook de theorie van gepland gedrag wordt ondersteund met de resultaten. Immers, de gepercipieerde controle hangt duidelijk samen met de attitude ten aanzien van inclusie.

Opmerkelijk is dat zowel de leerling-gerichte als leerstofgerichte visie op onderwijs beide een positief én een negatief effect hebben op de attitudes. Zo zijn respondenten die in hun doelen meer leerstofgericht zijn, negatiever in hun attitude ten aanzien van inclusie. Tegelijkertijd heeft de leerstofgerichte attitude - pedagogische oriëntatie, dus vooral aandacht voor gehoorzaamheid en naleven van de regels, juist een positief effect op de attitudes. De leerling-gerichte attitude heeft eveneens een positief én negatief effect. Respondenten die leerling-gericht zijn in hun doelen, dus nadruk leggen op sociale ontwikkeling, hebben meer positieve attitudes ten aanzien van inclusie. Aan de andere kant leidt de leerling-gerichte dimensie pedagogiek tot een meer negatieve attitude ten aanzien van inclusie. Onder deze dimensie vallen rekening houden met wat leerlingen willen, meepraten van leerlingen en het aanleren van sociale vaardigheden. Deze resultaten lijken gedeeltelijk tegenstrijdig te zijn met de vooronderstelling van Emanuelson et. al. (2005) dat de leerstofgerichte onderwijsvisie of het economisch perspectief een bedreiging vormt voor de implementatie van inclusief onderwijs. Tegelijkertijd kan op basis van de resultaten wel geconcludeerd worden dat meer gericht zijn op economische doelen een negatief effect heeft op de attitudes. Respondenten die de leeropbrengsten vooral zien in de nadruk op cijfers en CITO scores en minder in ontwikkeling op sociaal emotioneel gebied zijn zoals verwacht minder enthousiast als het

gaat om inclusief onderwijs.

Tabel 16. Gemiddelden predictoren tweede standaard multipiele regressie analyse

Predictoren	Beschrijvende statistiek		
	M	SD	Range
Leerstofgerichte attitude - doelen	4.00	.47	1.00 - 6.00
Leerstofgerichte attitude - pedagogiek	4.79	.40	1.00 - 6.00
Leerling-gerichte attitude - doelen	4.98	.37	1.00 - 6.00
Leerling-gerichte attitude - pedagogiek	4.77	.60	1.00 - 6.00
Eigen competentie (gepercipieerde controle)	3.74	.69	1.00 - 6.00
Terminologie leerling met speciale behoeften	3.38*	.69	1.00 - 4.00
Terminologie probleemleerling	2.25*	.85	1.00 - 4.00
Ervaring - kind uit doelgroep in de familie	.35	.48	0.00 - 1.00

\* Deze variabele is negatief gescoord. Een score van 1 betekent dat de term meestal wordt gebruikt binnen de PABO en een score van 4 betekent dat de term nooit wordt gebruikt tijdens de colleges door docenten van de PABO

### Exploratief

Aanvankelijk zijn geen interactie effecten opgenomen in de multipiele regressie analyse. Naar aanleiding van de resultaten van de ANCOVA toetsen en het effect van de eigen competentie, is besloten ter exploratie nog te kijken naar eventuele interactie effecten van de eigen competentie en de leeftijd, het leerjaar en de vooropleiding. Hiervoor zijn de ruwe scores op de variabele eigen competentie vermenigvuldigd met die van de leeftijd, het leerjaar en de vooropleiding. Bewust is ervoor gekozen om geen gestandaardiseerde scores te gebruiken, omdat de schalen waarop de variabelen gescoord zijn, min of meer overeenkomen. De interactie effecten zijn onderzocht door middel van een hiërarchische multipiele regressieanalyse. Hiervoor zijn in het eerste blok de reeds bekende acht variabelen opgenomen en in het tweede blok de drie interactie effecten toegevoegd. Uit de resultaten van de hiërarchische regressie analyse blijkt dat de  $R$  voor de regressie van het tweede model met de interactie effecten in vergelijking met het eerste model, significant verschilt van nul,  $F(2, 331) = 11.90$ ,  $p = .00$ ,  $R^2 \text{ change} = .04$ . De regressiecoëfficiënt van de interactie tussen de eigen competentie en de leeftijd is echter niet significant  $\beta = .01$ ,  $p = .94$  en voor de interactie tussen eigen competentie en leerjaar ook niet,  $\beta = .00$ ,  $p = 1.00$ . Er is dus geen sprake van een interactie effect op de attitudes van de leeftijd met de eigen competentie en van leerjaar met de eigen competentie. Dit laatste betekent dat in dit onderzoek geen ondersteuning wordt gevonden voor de conclusie van Romi en Leyser (2006) dat leerkrachten in opleiding naar mate zij verder in de opleiding zijn zich minder competent achten en minder positief tegenover inclusie staan dan studenten die net starten met de opleiding aan de PABO.

Voor de interactie tussen eigen competentie en de vooropleiding is de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt wel significant,  $\beta = .28$ ,  $p = .00$ , met als limieten van het 95% betrouwbaarheidsinterval .02 en .06 en de semi partiële  $r = .20$ . Dit betekent dat het interactie effect van de vooropleiding en de eigen competentie 4% van de variantie verklaart in het model met in totaal

10 predictoren. Opvallend is dat na toevoeging van het interactie effect de semi partiële  $r$  van de eigen competentie is afgenomen van .38 in het model zonder het interactie effect naar .25 in het model met het interactie effect. Verdere exploratie toont aan dat de vooropleiding niet significant samenhangt met de beoordeling van de eigen competentie. De interactie van vooropleiding en eigen competentie correleert wel significant met de variabele attituden ( $r = .48$ ,  $p = .00$ ) en met de eigen competentie ( $r = .60$ ,  $p = .00$ ). Uit deze gegevens blijkt dat de interactie van de vooropleiding en de eigen competentie als mediator voor de relatie tussen eigen competentie en de attituden fungeert. Het interactie effect bestaat hieruit dat voor de respondenten met een toelatingstest een toename in de beoordeling van de eigen competentie in beperkte mate leidt tot meer positieve attituden. Voor Havisten is de toename iets groter en voor de respondenten met een MBO achtergrond is deze toename het grootst. Dit betekent dat bij respondenten met een MBO diploma de beoordeling van de eigen competentie het meeste effect sorteert in de opvattingen ten aanzien van inclusie.

#### *Overige correlaties*

Tot slot zijn ook nog de overige verbanden uit het conceptueel model onderzocht door middel van de Pearson product - moment correlatietoets bij twee continue variabelen, de Spearman rang correlatietoets bij een continue en een discrete ordinale variabele en de  $\chi^2$  - toets bij een continue en een discrete nominale variabele. Hieronder de significante correlaties per variabele.

#### *Onzekerheid*

Van onzekerheid is gezegd dat deze waarschijnlijk toe zal nemen wanneer een leerkracht minder ervaring heeft met de doelgroep van inclusie. In dit onderzoek blijkt dat er een relatie is tussen contact met iemand uit de doelgroep binnen de familie,  $r = -.22$ ,  $p = .00$ , tussen het aantal leerlingen met speciale behoeften die de respondenten tijdens de stage in de klas hebben onderwezen,  $r = -.16$ ,  $p = .00$  en een verband tussen onzekerheid en de ervaring in de klas met een leerling met lichamelijke beperkingen,  $r = .12$ ,  $p = .23$ . Respondenten die een kind uit de doelgroep meemaken in de familie en die meer dergelijke kinderen tijdens de stage in de klas hadden geven aan dat zij zich minder onzeker voelen over onderwijsinnovaties. Mensen die een leerling met lichamelijke beperkingen in de klas hebben gehad voelen zich juist onzekerder. Daarnaast voelen respondenten die de ervaring met leerlingen met speciale behoeften als positief bestempelen zich minder onzeker ( $r = -.33$ ,  $p = .00$ ). Er is geen enkele relatie gevonden tussen onzekerheid en de leerkracht-/ achtergrondkenmerken.

Tevens werd een relatie verwacht tussen onzekerheid en de gepercipieerde controle. Deze relatie blijkt inderdaad aanwezig en is sterk te noemen,  $r = -.49$ ,  $p = .00$ . Het negatieve teken voor de correlatie betekent dat meer gepercipieerde controle samenhangt met minder onzekerheid. Binnen het concept gepercipieerde controle zijn eigen competentie en aanwezige voorwaarden onderscheiden. Van deze twee is de eerste sterk gecorreleerd aan onzekerheid,  $r = -.50$ ,  $p = .00$  en is de aanwezigheid van benodigde voorwaarden gemiddeld gecorreleerd,  $r = -.34$ ,  $p = .00$ . Hieruit blijkt dat de mate waarin iemand zichzelf competent acht om kinderen met speciale onderwijsbehoeften op te vangen in het reguliere onderwijs, sterker samenhangt met gevoelens van onzekerheid dan de



aanwezigheid van voorwaarden zoals voldoende tijd voor de omgang met en kennis over kinderen met speciale behoeften. Uit deze gegevens kan niet worden afgeleid of mensen die zich onzeker voelen zich minder competent voelen of dat minder competentie leidt tot meer onzekerheid.

### *Reflectief vermogen*

Bij reflectie gaat het om herbezinning op waarden. Om die reden is een relatie verwacht tussen algemene onderwijsattituden en reflectie. Uit de data blijkt dat reflectief vermogen inderdaad samenhangt met de algemene onderwijsattituden. Hierbij is de relatie tussen de leerstofgerichte attituden en reflectie zwak,  $r = .13$ ,  $p = .02$  en tussen de leerling-gerichte attitude en reflectie gemiddeld,  $r = .43$ ,  $p = .00$ . De relatie met de leerling-gerichte attitude is dus sterker dan die tussen reflectief vermogen en de leerstofgerichte attitude.

Van reflectief vermogen is ook gezegd dat men een realistisch beeld moet hebben van de eigen competentie en dat deze twee daarom samenhang moeten vertonen. In dit onderzoek is echter geen significante relatie gevonden tussen reflectief vermogen en de beoordeling van de eigen competentie.

Tot slot is onderzocht of de ervaringen van de respondenten samenhangen met reflectie. Door ervaring wordt een mens immers geconfronteerd met zijn wijze van handelen en de effecten daarvan. Het reflectief vermogen hangt in dit onderzoek samen met het aantal leerlingen met speciale behoeften in de klas tijdens de stage ( $r = .22$ ,  $p = .00$ ), met ervaring tijdens de stage met leerlingen met gedragsproblematiek ( $r = .17$ ,  $p = .00$ ) en leerlingen met lichamelijke beperkingen ( $r = .24$ ,  $p = .00$ ), met de terminologie binnen de PABO (vaak gebruiken van de termen zorgleerling ( $r = .24$ ,  $p = .00$ ), leerling met handicap ( $r = .19$ ,  $p = .00$ ) en leerling met stoornis ( $r = .13$ ,  $p = .02$ ) hangt samen met lagere scores op zelfreflectie en vaak gebruiken van de term leerling met speciale behoeften,  $r = -.21$ ,  $p = .00$ , hangt samen met hogere scores op zelfreflectie) en met contact met iemand uit de doelgroep van inclusie in de familie,  $r = .30$ ,  $p = .00$ .

Uit de gegevens blijkt dat terminologiegebruik met een negatieve connotatie binnen de PABO samenhangt met minder reflectie bij de respondenten en dat meer ervaring met kinderen uit de doelgroep eveneens samenhangt met meer reflectie. Met name omgang met leerlingen met lichamelijke beperkingen en gedragsproblematiek hangt samen met meer zelfreflectie.

### *Algemene onderwijsattituden*

Onderzocht is of de onderwijsattituden samenhangen met leerkacht-/ achtergrondkenmerken en ervaringen. De leerstofgerichte attitude correleert zwak met geslacht,  $r = -.16$ ,  $p = .00$  ( $\chi^2 = 72.41$ ,  $p = .00$ ) en opleidingsjaar,  $r = -.23$ ,  $p = .00$ . De leerling-gerichte attitude hangt in geringe mate samen met de leeftijd,  $r = .18$ ,  $p = .00$ . Dit betekent dat een leerstofgerichte attitude vaker gevonden wordt bij mannen en dat respondenten bij een toename in het aantal opleidingsjaren minder op de leerstof gericht zijn. Daarnaast zijn oudere respondenten meer gericht op de leerling in hun attitude dan jongere.

De algemene onderwijsattituden correleren ook met een aantal van de ervaringen. Opvallend is dat voor de leerling-gerichte attitude geldt dat deze significant samen hangt met het aantal leerlingen met speciale behoeften in de klas tijdens de stage en met ervaring tijdens de stage met kinderen met gehoorproblemen, zichtproblemen, lichamelijke beperkingen en verstandelijke beperkingen. De correlaties zijn allen zwak tot gemiddeld, variërend van .15 tot .30. Dit betekent dat respondenten die meer leerlingen uit de doelgroep in de klas hebben gehad meer gericht zijn op de leerling. De verschillen in ervaringen met de doelgroepen zouden voort kunnen komen uit de keuze voor een specialisatie module en bijbehorende stage in een school voor speciaal onderwijs. Dit betekent meer ervaring met verschillende groepen leerlingen. Wanneer deze redenering klopt betekent dit dat respondenten die kiezen voor onderwijs aan leerlingen met beperkingen een meer leerling-gerichte attitude hebben.

Voor de leerstofgerichte attitude geldt dat deze samenhangt met de beoordeling van de ervaringen met leerlingen met speciale behoeften ( $r = -.24, p = .00$ ) en met contact met een leerling uit de doelgroep in de familie ( $r = -.21, p = .00$ ). Respondenten die aangeven voornamelijk negatieve ervaringen te hebben met leerlingen met speciale behoeften en die geen ervaring hebben met dergelijke kinderen in de familie hebben hogere scores op de leerstofgerichte attitude.

## 14. Kwalitatief onderzoek

De laatste onderzoeksvraag luidt: wat is er volgens aankomend leerkrachten nodig op het gebied van opleiding, beleid en zelfontwikkeling om als leerkracht te kunnen differentiëren in de klas en inclusief onderwijs te kunnen bieden? Deze vraag is onderzocht door middel van telefonische en groepsinterviews. Hieronder de resultaten van het kwalitatief onderzoek.

### *Beleid*

Over de voorwaarden die nodig zijn in hun ogen om te kunnen differentiëren in de klas zijn de respondenten het opmerkelijk eens. Zij noemen vrijwel zonder uitzondering en zonder daar al te lang over na te hoeven denken de volgende drie voorwaarden: meer geld, kleinere klassen en meer personeel. Vanwege de eensgezindheid en het feit dat er nauwelijks nagedacht werd, zijn deze punten verder besproken met de respondenten. Zo is hen gevraagd waarvoor er meer geld noodzakelijk is. Geld zou volgens de respondenten kunnen betekenen dat er meer personeel wordt aangesteld om zo de last van de leerkracht in de klas te verlichten. Wanneer er teveel leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in de klas zitten, hebben de meeste studenten het idee dat ze onvoldoende aandacht kunnen besteden aan de gehele groep. De aanwezigheid van een assistent of kleinere groepen lost dit probleem op. Feitelijk hangt de voorwaarde geld dus samen met de twee andere voorwaarden die genoemd zijn door de respondenten. De meeste respondenten geven aan dat zij best leerlingen met speciale behoeften in de klas willen hebben, maar dan niet meer dan één of twee.

#### *Tweedejaars student EHVA:*

*“Ik sta juist erg open voor probleemleerlingen in mijn klas. Tijdens mijn eerste stage had ik een jongen met ADHD in mijn klas. Dat gaf helemaal geen problemen. Als hij wat te onrustig werd, kon ik hem een uurtje of zo bij de directeur in zijn kamer zetten. Als hij dan weer terug kwam had ik weer genoeg energie om het een poosje aan te kunnen. De problemen kwamen pas toen een ander kind in mijn groep ook ADHD bleek te hebben. Toen had ik er dus twee. Nou, dan kun je het als leerkracht wel vergeten. Het gaat dus niet om de ADHD of zo. Het worden er gewoon te veel. Je hebt nooit genoeg plekken in je school om kinderen even apart te zetten, dus je komt in de problemen.”*

#### *Derdejaars student KPZ:*

*“Ik heb gekozen voor een specialisatie gedragsproblemen, omdat ik denk dat gedragsproblemen echt heel vaak voor problemen zorgen in de klas. Meestal vind ik het leuk om kinderen met gedragsproblemen te helpen, maar als je twee autisten en twee ADHD-ers in je klas hebt, dan red je het gewoon niet in je eentje. Je wilt het wel, maar je kunt maar op een plaats tegelijk zijn. Dus dan merk je dat je de “gewone kinderen” (respondent maakt een quote teken met de vingers) aan hun lot over moet laten. Dat vind ik dan ook weer niet kunnen, dus ja wat moet je dan nog? Iedereen staat dan met zijn handen in het haar, toch?”*

Wat opvalt in de interviews, is het gemak waarmee gesproken wordt van ADHD-ers en autisten. In de interviews wordt nauwelijks een opmerking gemaakt over kinderen met andere beperkingen zoals

lichamelijke beperkingen. Meerdere respondenten vinden dat kinderen die niet of nauwelijks kunnen zien echt niet in een reguliere klas thuishoren, omdat deze kinderen helemaal niets zouden kunnen volgen van de les bij bordgebruik.

Daarnaast lijkt een meerderheid van de respondenten niet echt in staat om creatieve oplossingen te bedenken waarmee zij het aandachtsprobleem kunnen oplossen of verminderen. Meest genoemd als oplossingen zijn: het kind even op de gang zetten aan een tafeltje, bij de directeur in zijn kamer laten werken of het kind een plekje geven in een hoek van de klas met zijn rug naar de rest van de groep. Respondenten die ervaring hebben met meerdere leerlingen met speciale behoeften tegelijkertijd in de klas geven daarbij ook direct aan dat het onmogelijk is om alle kinderen die voor onrust zorgen in de klas een eigen plekje te geven. Eén respondent noemt tijdens het groepsinterview als oplossing ‘maatjesvorming’. Daarmee bedoelt zij het koppelen van een kind met speciale behoeften aan een kind dat het over het algemeen goed doet op cognitief gebied. De andere respondenten om tafel reageren hier positief verrast op. Blijkbaar hebben zij over deze mogelijkheid nog niet nagedacht. Eén respondent vindt dat je dat niet kunt doen.

*Student PABO Almere:*

*“Volgens mij kun je dit nooit doen. Dat is toch niet eerlijk voor dat kind dat wordt ingezet. Het lijkt een beetje op misbruik maken van dat kind, want nu hoef jij er niet meer mee bezig te zijn, met dat andere kind dus. Je moet nooit een kind in je klas de verantwoordelijkheid geven voor een ander kind, daar kunnen ze later last van krijgen. Over verantwoordelijkheid gevoel en zo.”*

Een klein aantal respondenten noemt als voorwaarde op beleidgebied dat de schoolgebouwen niet goed zijn ingedeeld. Kinderen met rolstoelen kunnen volgens hen niet eens in hun stageschool onderwijs volgen, omdat er geen geschikte toiletten zijn of omdat het gebouw meerdere verdiepingen heeft en geen lift. Respondenten die de ongeschiktheid van gebouwen noemen zijn met name afkomstig van de IPABO, de EHVA en Hogeschool Leiden.

Aan de respondenten is ook gevraagd wat het verschil is tussen kleine en grote klassen als er nog steeds meerdere leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in die klas zitten. Uit de antwoorden blijkt dat ook in kleine klassen niet te veel kinderen met speciale behoeften zouden kunnen zitten. De meerwaarde van kleine klassen is dat je beter je aandacht kunt verdelen volgens de aankomend leerkrachten. Bij meerdere leerlingen met speciale behoeften, blijft dat toch lastig. Hierop is gevraagd hoe dat dan in SBO scholen gaat. De meeste respondenten kunnen hierop geen antwoord geven. Een enkele respondent vindt dat het in SBO scholen niet zo belangrijk is wat er op cognitief gebied wordt geleerd, omdat deze kinderen geen CITO toets hoeven te maken. Daardoor zou er in SBO scholen veel meer tijd zijn voor andere aandacht dan in de reguliere school.

### *Opleiding*

De vraag wat er nodig is vanuit de opleiding blijkt voor de respondenten lastiger te beantwoorden. In de groeps gesprekken zijn daarom voor vijf minuten kleine groepjes gevormd om hier met elkaar over

te brainstormen. In de telefonische interviews is het vaakst geantwoord dat er in de opleiding meer aandacht moet worden besteed aan kennis over kinderen met speciale behoeften. Dit is opmerkelijk omdat uit de vragenlijsten is gebleken dat een meerderheid van de respondenten van mening is dat leerkrachten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om kinderen met speciale onderwijsbehoeften in de klas les te kunnen geven. Een enkele respondent vindt dat de opleiding studenten de mogelijkheid moet bieden om speciale modules te volgen over omgang met kinderen met speciale behoeften.

De brainstormsessies in de groepsinterviews leveren de volgende punten op als voorwaarden vanuit de opleiding:

1. Werkbezoeken vanuit de opleiding in de stageschool.
2. Meer toezicht vanuit de opleiding op de begeleiding in de stageschool.
3. Meer praktische kennis aangereikt krijgen over hoe om te gaan met kinderen met speciale behoeften in de klas.

De werkbezoeken vanuit de opleiding zijn volgens de respondenten noodzakelijk omdat docenten van de PABO amper zouden weten tegen welke beperkingen studenten aanlopen in hun klas. Zij geven aan dat ze zich soms onzeker voelen over hun functioneren in de klas en dan niet te weten hoe zij zich zekerder kunnen gaan voelen. Vooral de omgang met kinderen met gedragsproblemen wordt genoemd in relatie tot onzekerheid.

Ook wordt volgens de respondenten nu weinig gebruik gemaakt van stage ervaringen tijdens de contacturen. Volgens de respondenten zouden de lessen op de PABO veel meer aan moeten sluiten bij de ervaringen uit de praktijk. Genoemd wordt: een casus van een van de studenten gebruiken om te oefenen met lastige onderwijssituaties.

Een klein aantal studenten vindt dat docenten van de PABO eerst zelf moeten leren differentiëren voordat zij daarover gaan spreken tijdens de colleges. Volgens deze studenten getuigen de colleges niet echt van aansluiten bij de behoeften van studenten en is er ook weinig aandacht voor verschillen tussen studenten.

*Derdejaars student IPABO:*

*“Soms lijkt het er op dat ze in een andere wereld leven. Dan roepen ze van alles, dat we moeten differentiëren en onderwijs op maat en dat soort dingen. Maar ze hebben geen idee hoe een klas er tegenwoordig uitziet. Ze zitten echt niet meer braaf in rijtjes aan hun tafeltje hoor. Als de docenten nu gewoon eens langs komen in je stageschool, dan kunnen ze zien dat het echt niet zo gemakkelijk is als zij zeggen. Nu laten ze je echt aan je lot over.”*

*Tweedejaars student PABO Almere:*

*“Ik heb echt leuke stagescholen gehad hoor, maar soms zou het wel prettig zijn als de docenten ook eens komen kijken hoe je het doet in de klas. Heel vaak sta je ook als student gewoon echt helemaal voor de klas en dan is het lastig om iemand om hulp te vragen als het niet lekker gaat. Dat moet je nu allemaal zelf regelen.....en je weet natuurlijk nooit of ze iets tegen je gaan gebruiken bij je beoordeling. Een vriendin kreeg een onvoldoende voor de stage omdat ze had gezegd dat ze niet wist wat ze met een ADHD-er in haar klas moest. Dus je kijkt wel uit, ook al heb ik het getroffen met mijn stagescholen. Als de PABO wat meer belangstelling toont, kun je aan hun gewoon al je vragen stellen. Nu doe ik dat wel tijdens de contacturen, maar je merkt toch dat ze niet goed begrijpen wat je bedoelt.”*

Het toezicht vanuit de PABO is volgens de respondenten nodig omdat stagescholen hen soms beschouwen als volledig inzetbare kracht. Begeleiding is er soms niet of nauwelijks, beperkt tot een gesprek eens in de twee weken. Ook geven de respondenten aan dat ze het moeilijk vinden om binnen de stageschool dingen bespreekbaar te maken, uit angst voor een negatieve beoordeling of voor commentaar van collega's. Volgens de respondenten zou de PABO hierin veel meer een rol moeten spelen en de studenten meer ondersteunen.

Uit de genoemde punten blijkt dat de aankomend leerkrachten vooral veel onbegrip ervaren ten aanzien van de opleiding en de docenten. Het kennisaspect is wel genoemd, maar door een kleine groep respondenten die meestal verder niets anders kon benoemen. Wat opvalt is dat de punten die genoemd worden niet zozeer gaan over kinderen met speciale behoeften, maar meer met het organiseren van onderwijs in de klas in het algemeen. De respondenten geven duidelijk aan dat zij binnen de opleiding vooral willen oefenen met praktijksituaties. Zij verwachten van de docenten dat zij hen praktische vaardigheden kunnen aanleren waardoor zij in de klas beter in staat zijn het management goed te organiseren.

#### *De respondent*

Het lastigst te beantwoorden is de vraag wat er van de aankomend leerkrachten zelf nodig is, om te kunnen differentiëren in de klas. Een meerderheid van de respondenten kan op deze vraag geen antwoord geven. Een aantal respondenten vindt dat zij zich tijdens de opleiding vooral in moeten zetten voor het volgen van speciale modules.

*Eerstejaars student Leiden:*

*“Eigenlijk moeten studenten niet zeuren als ze niet weten wat ze met probleemleerlingen in de klas moeten. Dan hadden ze gewoon meer tijd moeten stoppen in de onderdelen waar het gaat over probleemleerlingen.”*

*Derdejaars student KPZ:*

*“Je merkt het echt in de groep als iemand bijna geen modules heeft gevolgd over kinderen met gedragsproblemen. Die weet dus gewoon niets. Dan is het toch niet raar als ze straks problemen hebben met kinderen met ADHD of zoiets? Ik probeer alles te lezen over gedragsproblemen of andere problemen en zelfs dan lukt het me nog soms niet om zo'n kind in de klas te hebben, dus...”*

Omdat er verder geen ideeën bleken te zijn over wat zij zelf zouden kunnen bijdrage aan de totstandkoming van inclusief onderwijs, is een aantal stellingen doorgesproken met de respondenten die ik tijdens de voorbereidende gesprekken vaak heb gehoord.

De eerste is de stelling dat leerkrachten niet kiezen voor leerlingen met speciale behoeften in de klas. Uit de kwantitatieve data blijkt dat slechts 22% van de respondenten van mening is het niet als hun taak te beschouwen om kinderen met speciale onderwijsbehoeften les te geven in hun klas. Deze gegevens worden bevestigd tijdens het kwalitatieve onderzoek. Volgens de meeste respondenten zijn ze door de docenten van de PABO in het eerste jaar voorbereid op de aanwezigheid van bepaalde groepen leerlingen in de klas. Zij wisten dus dat het bij hun werk zou horen om deze kinderen in de klas te krijgen. Wel valt op dat met name termen als probleemleerlingen en risicogroepen worden genoemd door de respondenten in dit verband. Ook blijkt dat binnen alle vijf de PABO instellingen door de docenten de nadruk wordt gelegd op gedragsproblematiek en kinderen met ADHD in de reguliere klas. De meeste respondenten hebben daarbij het idee dat zij nog kunnen kiezen voor speciaal basisonderwijs en regulier onderwijs na hun opleiding.

Vervolgens is gevraagd aan de respondenten of zij vinden dat het vooral aan henzelf ligt als zij met bepaalde kinderen niet om weten te gaan. Uit de kwalitatieve data blijkt dat slechts 19% van de respondenten vindt dat het aan hen zelf ligt. Ook tijdens de interviews geven de respondenten aan dat het vooral ligt aan het kind als het niet lukt in de klas. Het kind kan geen moment rustig op zijn stoel zitten, of stoort andere kinderen. Ook benadrukken meerdere respondenten dat sommige kinderen echt niet luisteren kunnen en dat er geen afspraken zijn te maken met deze kinderen. Hierdoor voelen de aankomend leerkrachten zich genoodzaakt andere maatregelen te nemen zoals apart zetten of straffen van leerlingen. De meeste respondenten zeggen dat ze bij alle leerlingen de nadruk leggen op positieve beloning, maar dat dit bij kinderen met bepaalde problemen niet werkt.

Tot slot is aan de respondenten gevraagd of zij van zichzelf vinden dat zij bevooroordeeld kijken naar kinderen met speciale behoeften. Driekwart van de respondenten vindt niet dat vooroordelen een rol spelen. Een kwart van de respondenten zegt dat je door alle nadruk die gelegd wordt op met name kinderen met gedragsproblemen als leerkracht toch wel enigszins geneigd bent met een bevooroordeelde blik naar een dergelijk kind in je klas te kijken. De meesten merken hierbij wel op dat zij zich door dat gegeven niet anders gedragen ten opzichte van deze kinderen.

*Tweedejaars student Hogeschool Leiden:*

*“Tuurlijk kijk je anders aan tegen een kind als je weet dat hij ADHD heeft. Niet voor niets nemen ze zo’n kind tijdens de opleiding vaak als voorbeeld. Maar ik weet het wel van mezelf en probeer zo’n kind wel zoveel mogelijk hetzelfde te behandelen als de rest van de groep. Soms is dat lastig, maar ik probeer het in ieder geval wel.”*

### *Resumé*

Uit de interviewantwoorden blijkt dat de aankomend leerkrachten het lastig vinden om aan te geven wat zij precies nodig hebben om te kunnen differentiëren in de klas en kinderen met speciale behoeften te kunnen begeleiden. De antwoorden die gegeven worden duiden er vooral op dat de respondenten naar voorwaarden buiten zichzelf zoeken. Van de overheid verwacht men meer geld om de klassen te kunnen verkleinen en meer personeel aan te stellen. Van de opleiding verwacht men een goed voorbeeld, praktische vaardigheden en aanwezigheid in de stageschool. Ten aanzien van zichzelf is alleen het volgen van specialistische modules genoemd.



---

## Conclusie en discussie

*In deze studie staat de vraag centraal of vanuit de attitudes van aankomend leerkrachten basisonderwijs is op te maken of zij het streven van de overheid naar inclusief onderwijs ondersteunen. Vier onderzoeksvragen zijn hierbij geformuleerd en getoetst. In de conclusie worden de resultaten betreffende de onderzoeksvragen nogmaals kort besproken, ditmaal in relatie tot de centrale vraag in deze studie. De discussie is een kritische reflectie op de resultaten in dit onderzoek. Tot slot worden kort enkele kanttekeningen geplaatst bij dit onderzoek en aanbevelingen gedaan voor toekomstig onderzoek en de verdere ontwikkeling van inclusief onderwijs in Nederland.*

---

### 15. Conclusie

Begin jaren negentig hebben regeringsleiders internationale afspraken gemaakt over de deelname van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften aan het reguliere onderwijs (UNESCO, 1994). In Nederland zijn deze afspraken de aanleiding geweest voor ontwikkelingen in het onderwijs die moeten leiden tot een steeds verdergaande vervaging van de scheidslijn tussen speciaal en regulier basisonderwijs. De ontwikkelingen zijn vooral van bovenaf door beleidsmakers en bestuurders geïnitieerd. Bij deze top-down benadering is er een grote kans dat de uitvoerders van het beleid te laat betrokken raken, waardoor consensus over de te nemen stappen minder eenvoudig is te bewerkstelligen (Van der Kamp, 1980). Dit betekent dat er een groot beroep wordt gedaan op de professionaliteit van leerkrachten. Zij krijgen plotseling te maken met een veranderende leerlingpopulatie, waardoor een nieuwe manier van werken en verschuiving in de rol van de leerkracht noodzakelijk worden.

De professionele ontwikkeling van nieuw op te leiden leerkrachten staat al enige tijd ter discussie en komt door de vraag om meer differentiatie en een leerling-gerichte aanpak van onderwijzen nog verder onder druk te staan (Van Aert & Houtveen, 1999). Voor PABO instellingen blijkt het lastig te zijn om een goed afgestemd curriculum te ontwikkelen dat aankomend leerkrachten voldoende toerust voor de omgang met verschillen in de klas. De nadruk binnen het curriculum is meer en meer komen te liggen op competentieontwikkeling en het gedrag van de aankomend leerkracht in de klas (Van Huizen, 2000; Gusky, 2002). Ondanks alle inspanningen blijken leerkrachten nog steeds onvoldoende in staat om kinderen met speciale onderwijsbehoeften adequaat te begeleiden. Met name leerlingen met gedragsproblemen worden om die reden vaak doorverwezen naar speciaal basisonderwijs.

In Nederland is men er in onderzoeken naar inclusie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften totnogtoe vanuit gegaan dat problemen in de omgang met kinderen die andere aandacht behoeven,

het gevolg zijn van competentie tekorten bij de leerkrachten. Hierbij is steeds aangenomen dat leerkrachten streven naar inclusie. Deze vooronderstelling is het uitgangspunt van dit onderzoek geweest. De centrale vraag van de studie is als volgt geformuleerd: *Is vanuit de attitudes van aankomend leerkrachten op te maken of zij het streven naar meer inclusief onderwijs ondersteunen?* Deze vraag is vertaald naar vier onderzoeksvragen die hieronder beantwoord zullen worden.

### *Attituden*

Voor de eerste onderzoeksvraag, *welke attitudes hebben aankomend leerkrachten basisonderwijs ten aanzien van inclusief onderwijs*, zijn de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs op basis van literatuurstudie onderverdeeld in vijf dimensies en door middel van beschrijvende statistiek in kaart gebracht. Tevens is onderzocht welke groepen leerlingen volgens de respondenten vallen onder de doelgroep van inclusie en is gekeken naar de preferenties als het gaat om inclusie. Uit de verzamelde gegevens blijkt dat de aankomend leerkrachten licht neigen naar een negatieve attitude ten aanzien van inclusie. Als het om voordelen van inclusie gaat voor een klas in zijn totaliteit of voor de leerling met speciale behoeften, is er sprake van een positieve attitude ten aanzien van inclusie. Als echter naar de attitude wordt gekeken vanuit de gevolgen van inclusie voor het klassenklimaat en de tijdsinvestering die van de leerkracht wordt gevraagd neigt deze duidelijk naar de negatieve kant. Ook zijn de aankomend leerkrachten van mening dat leerkrachten in het reguliere basisonderwijs over het algemeen niet beschikken over de vaardigheden die nodig zijn voor de nieuwe rol van de leerkracht in inclusieve klassen.

De dimensie waaruit het sterkst blijkt dat de aankomend leerkrachten een negatieve basisattitude hebben ten aanzien inclusie, is de dimensie waarin gekeken wordt naar de invloed van de decennia oude traditie van segregatie in Nederland. De respondenten maken in hun denken een heel duidelijk onderscheid tussen speciaal (basis)onderwijs en regulier basisonderwijs. Zij menen dat er in speciale onderwijssettings op een geheel andere wijze onderwijs wordt gegeven aan leerlingen met speciale behoeften dan in het reguliere onderwijs. Kinderen die vanuit het speciaal onderwijs geplaatst worden in reguliere klassen zouden daardoor verward raken en minder goed in staat zijn om hun werk af te maken. Ook denken de respondenten over het algemeen dat het moeilijker is om orde te houden in speciale settings.

Uit de resultaten kan worden afgeleid dat de negatieve attitude ten aanzien van inclusie niet zozeer te maken heeft met de voor- of nadelen die de aankomend leerkrachten zien in de inclusieve settings, maar vooral voortkomt uit de eigen beleving van hoe onderwijs eruit zou moeten zien en met de negatieve beoordeling van de competentie van leerkrachten in het algemeen. Dit komt overeen met de vooronderstelling van Emanuelsson et. al. (2005) en Arnesen et. al. (2007). Zij zijn van mening dat inclusief onderwijs vooral gaat over een verandering in de manier van denken over onderwijs en over de plaats van leerlingen met speciale behoeften. Tegelijkertijd blijkt dat aankomend leerkrachten nog niet zover zijn in hun denken. Dat is bijvoorbeeld af te leiden uit de

wijze waarop zij aankijken tegen de professionaliteit van leerkrachten basisonderwijs. Leerkrachten zouden niet beschikken over vaardigheden die nodig zijn om kinderen met speciale behoeften te onderwijzen. Van Reusen et. al. (2001) tonen in hun onderzoek aan dat een subjectieve beleving van onvoldoende opleiding voor de omgang met verschillen leidt tot een negatieve attitude ten aanzien van inclusie. De resultaten in dit onderzoek sluiten aan bij de resultaten zoals Van Reusen et. al. (2001) rapporteren.

Uit de resultaten van deze studie blijkt dat de aankomend leerkrachten in stereotypen denken als het gaat om de doelgroep van inclusie. Zij delen leerlingen in groepen in op basis van de verwachte zwaarte van de beperkingen die een leerling heeft. Vervolgens willen zij in de eigen klas liever geen leerlingen met zwaardere beperkingen. Ter illustratie: kinderen met milde gedragsproblemen, met lichamelijke beperkingen en met leesstoornissen zijn vaker welkom dan leerlingen met gemiddelde en zware gedragsproblemen, met psychiatrische stoornissen of met verstandelijke beperkingen. Leerlingen uit de laatste groepen zouden niet goed in staat zijn te functioneren in een reguliere klas volgens de respondenten. Dit komt overeen met de resultaten uit internationale onderzoeken (Begeny & Martens, 2007; Rainford, 2000; Scruggs & Masterioperi, 1996).

Een mogelijke reden voor het onderscheid dat wordt gemaakt, afleidbaar uit de resultaten van dit onderzoek, is dat de impact van de aanwezigheid van kinderen met “zwaardere” beperkingen voor het klassenmanagement volgens de respondenten groter is dan die van kinderen met lichtere problemen. Daarnaast zijn er ook duidelijke aanwijzingen gevonden in deze studie dat de respondenten naar leerling-groepen kijken met in hun achterhoofd cijfers en CITO scores. Wanneer de aankomend leerkrachten gericht zijn op scores op de CITO toetsen is dit in negatieve zin van invloed op de attitudes ten aanzien van inclusie in het algemeen. Dit kan verklaren waarom de respondenten liever geen verstandelijk beperkte kinderen in hun klas op willen nemen. Immers, van hen mogen geen hoge scores verwacht worden. Opmerkelijk bij het onderzoek naar de doelgroepen van inclusie is het gegeven dat meer dan een kwart van de respondenten van mening is dat kinderen met leerstoornissen niet in een reguliere setting zouden kunnen functioneren. Dit is opmerkelijk omdat deze leerlingen immers al gedurende langere tijd niet meer onder een bijzondere groep vallen waarvoor speciaal onderwijs geïndiceerd is.

Uit de preferenties is af te leiden dat de meeste respondenten vinden dat een leerling verwezen moet worden naar speciaal basisonderwijs op het moment dat ze meer tijd aan het kind moeten besteden en daardoor minder aandacht hebben voor andere kinderen. Het gaat hierbij niet om tijd in verhouding tot de tijd die voor andere kinderen overblijft, of om de tijdsinvestering op zichzelf. De meeste respondenten vinden het bijvoorbeeld geen probleem meer tijd aan een kind te moeten besteden of cursussen te moeten volgen in de eigen tijd. Omdat uitsluitend is gevraagd naar de tijdsinvestering en niet de aandacht die gegeven moet worden aan een leerling met speciale behoeften, mag niet geconcludeerd worden dat vooral de invloed van negatieve aandacht die men ervaart als het gaat om een dergelijke leerling een rol speelt in het verwijzingsgedrag van de

aankomend leerkrachten. Dat is een veelgehoorde opmerking, die door de resultaten van dit onderzoek niet onderschreven wordt. De aankomend leerkrachten ervaren vooral een probleem met de aandachtverdeling. Dit is feitelijk de basis van het klassenmanagement en duidt daarom op een gebrek aan professionaliteit op dit gebied bij de aankomend leerkrachten.

Tot slot is een kwart van de respondenten vooral gevoelig voor klagende ouders als het gaat om verwijzing. Wanneer ouders van andere leerlingen komen klagen over de aanwezigheid van een leerling met speciale behoeften, vindt een kwart van de respondenten dat het kind dan verwezen moet worden. Eveneens een kwart van de respondenten kijkt vooral naar de prestaties die de leerlingen met speciale behoeften leveren. Wanneer deze achterblijven bij de prestaties van de rest van de groep, vindt een kwart van de respondenten dat de kinderen verwezen moeten worden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat een kwart van de respondenten niet uitgaat van het principe dat kinderen met speciale behoeften andere prestaties levert dan de rest van de groep. Blijkbaar staan deze respondenten het normalisatieprincipe voor, waarbij de leerlingen moeten presteren naar de norm of anders niet in de reguliere klas thuishoren.

#### *Verschillen in de attituden*

In de tweede onderzoeksvraag gaat het om *verschillen in overtuigingen ten aanzien van inclusie op basis van leerkrachtkenmerken en achtergrondfactoren*. De volgende factoren en kenmerken zijn onderscheiden: leeftijd, geslacht, opleidingsplaats, vooropleiding, opleidingsvorm en opleidingsjaren. Omdat op basis van de literatuur verwacht wordt dat ervaringen van invloed zijn op de attitude (Gusky, 2002; Ajzen, 2005; Parasuram, 2006; Bryan & Atwater, 2002; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), is er vooraf gecorrigeerd voor ervaring.

Uit de resultaten van dit onderzoek is moeilijk een eenduidige conclusie te trekken over de verschillen in de attituden. Op basis van de resultaten kan wel geconcludeerd worden dat er geen verschillen worden gevonden in de attituden ten aanzien van inclusie tussen studenten van verschillende PABO instellingen. Hieruit kan worden afgeleid dat verschillen in het curriculum, zoals wel of geen specialisatiejaar en wel of geen competentiegericht onderwijs in dit onderzoek niet van betekenis zijn voor de verschillen in de attituden.

Daarnaast is de vooropleiding van betekenis voor de overtuigingen ten aanzien van inclusie behalve als het gaat om invloed van de traditie van segregatie op de mening van de respondenten. Over het algemeen staan de Havisten het meest positief tegenover inclusie. Vrouwen hebben een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie dan mannen. Mannen zijn alleen positiever wanneer het aankomt op de beoordeling van de competentie van leerkrachten. Dit betekent dat mannen vaker dan vrouwen denken dat leerkrachten beschikken over voldoende vaardigheden en tijd die hen in staat stellen kinderen met speciale behoeften in de reguliere klas te begeleiden. Bij de leeftijd is opvallend dat er een groep respondenten is, tussen de 30 en 35 jaar, die op bijna alle dimensies binnen de attituden negatiever is over inclusie dan de andere groepen. Omdat in deze

leeftijdscategorie de meeste mannelijke respondenten zitten zou dat kunnen verklaren waarom juist deze leeftijdsklasse afwijkt in negatieve zin.

Opmerkelijk gegeven is de constatering dat de dimensie die gaat over de traditie van segregatie door de jongste respondenten het meest negatief wordt beoordeeld. Voorafgaand aan het onderzoek was de vooronderstelling dat een nieuwe generatie leerkrachten wellicht minder door de traditie zou zijn beïnvloed bij hun perspectief op onderwijs. De resultaten van dit onderzoek wijzen echter op het tegendeel. Hieruit blijkt dat de invloed van ideologieën op samenlevingsniveau van grote betekenis zijn en blijven op de wijze waarop binnen instituties aan wordt gekeken tegen veranderingen in een bekende situatie. Deze invloed is blijkbaar sterker dan de pogingen die vanuit bijvoorbeeld een opleiding aan de PABO worden gedaan om verandering tot stand te brengen.

#### *Beïnvloedende factoren*

De derde onderzoeksvraag luidt: *zijn er factoren te onderscheiden die van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs?* Het voornaamste doel van deze vraag is inzicht in mechanismen die van betekenis zijn bij de vorming van attitudes ten aanzien van inclusie. Dit is van belang voor met name PABO instellingen die bij de samenstelling van het curriculum op dit moment veel aandacht besteden aan de plaats van competenties. In dit onderzoek is de keuze voor beïnvloedende factoren vooral bepaald aan de hand van de theorie van gepland gedrag (Ajzen, 2005) en het model voor veranderingen in de attitudes van leerkrachten (Gusky, 2002). Zo is gekeken naar de invloed van de professionele ontwikkeling door de variabele reflectief vermogen op te nemen als factor en naar gepercipieerde controle door onderzoek naar aanwezigheid van benodigde voorwaarden en de beoordeling van de eigen competentie. De veronderstelling bij de gepercipieerde controle is, dat leerkrachten die ervaren dat zij controle hebben in de klas als het gaat om de omgang met leerlingen met speciale behoefte doordat er bijvoorbeeld voldoende ondersteuning is van collega's en voldoende voorbereidingstijd positiever zullen zijn in hun overtuigingen ten aanzien van inclusie. Binnen het concept gepercipieerde controle valt ook de beoordeling van de eigen competentie. Zo zouden leerkrachten die van mening zijn dat zij competent zijn voor de omgang met leerlingen met speciale behoeften, meer positieve attitudes ten aanzien van inclusie hebben. Naast de beide concepten is onderzocht of onderwijsservaringen, onzekerheid over onderwijsinnovaties en de algemene visie op onderwijs van invloed zijn op de attitudes ten aanzien van inclusie.

Uit de resultaten blijkt dat de competentie reflectief vermogen, de mate van onzekerheid over onderwijsvernieuwingen, de beoordeling van het contact met leerlingen met speciale behoeften in de klas, onderwijsservaring (voorafgaand aan de PABO opleiding) en het contact met bepaalde groepen leerlingen tijdens de stage geen directe invloed hebben op de attitudes ten aanzien van inclusie. Opvallend is dat het aantal jaren onderwijsservaring geen voorspellende waarde heeft voor de attitudes. Geconcludeerd kan worden dat de resultaten van dit onderzoek geen bevestiging opleveren van de resultaten van Dupoux et. al. (2005) en Parasuram (2006) die respectievelijk een

positief en negatief effect rapporteren van het aantal jaren onderwijservaring op de attituden ten aanzien van inclusie. Een verklaring voor de afwezigheid van een effect voor ervaring zou kunnen zijn, dat de meeste respondenten voornamelijk onderwijservaring hebben opgedaan tijdens een andere studie, zoals de MBO opleiding voor onderwijsassistent. Daarnaast is het maximum aantal jaren onderwijservaring zes, hetgeen betekent dat de meerderheid van de respondenten minder dan vijf jaren onderwijservaring hebben. Dupoux et. al. (2005) constateren dat vanaf vijf jaar pas echt effecten worden gevonden.

Ook de aanwezigheid van bepaalde benodigde voorwaarden, zoals voldoende kennis over leerlingen met speciale behoeften, tijd en ondersteuning in de stageschool, heeft geen invloed op de attituden ten aanzien van inclusie. Dit betekent dat de resultaten van dit onderzoek wat betreft deze dimensie binnen het concept gepercipieerde controle geen bevestiging opleveren van de theorie van Ajzen (2005). De tweede dimensie, de beoordeling van de eigen competentie, is echter wel duidelijk van invloed op de attituden. Het blijkt zelfs de sterkst beïnvloedende factor te zijn. Respondenten die zichzelf competent achten hebben een meer positieve attitude ten aanzien van inclusie dan respondenten die twifelen aan de eigen competentie. Hierbij moet worden opgemerkt dat het gaat om de subjectieve beleving van de competentie. Deze hoeft dus niet per definitie samen te hangen met de professionele competentieontwikkeling. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de competentie reflectief vermogen waarvan gezegd wordt dat deze onderdeel is van de professionele ontwikkeling, op geen enkele wijze samenhangt met de beoordeling van de eigen competentie.

Emanuelsson et. al. (2005) wijzen op de bedreiging van de economisch gerichte visie op onderwijs waarbij het vooral gaat om hoge scores en cijfers en opleiden voor toekomstige arbeid. Zij menen dat deze visie tegenstrijdig is met sociale vormingsdoelen en zorgen voor elkaar. Deze laatste twee aspecten zijn vooral van belang bij de vormgeving van inclusief onderwijs. In dit onderzoek blijkt dat een economisch gerichte visie op de onderwijsdoelen, dus hoge CITO scores en cijfers inderdaad een bedreiging kan zijn voor het draagvlak dat nodig is om inclusief onderwijs vorm te geven. Emanuelsson et. al. (2005) geven aan dat om tot een positieve basishouding te komen ten aanzien van inclusie in het bijzonder aandacht voor democratische waarden en zorg voor elkaar gestimuleerd moet worden. Deze laatste vooronderstelling wordt echter niet bevestigd door de resultaten van dit onderzoek. Aankomend leerkrachten die juist rekening willen houden met democratische waarden zoals inspraak en nadruk op sociale vaardigheden zien weinig in inclusief onderwijs. Zij zijn zelfs negatiever in hun attitude ten aanzien van inclusie dan degenen die discipline en regels belangrijker vinden. Hoewel dus geconcludeerd kan worden dat gerichtheid op economische doelen leidt tot minder draagvlak voor inclusie, is het niet zo dat gericht zijn op sociale ontwikkeling en zorg voor elkaar leidt tot meer draagvlak. Uit deze onverwachte tegenstrijdige invloeden op de attituden blijkt dat de aankomend leerkrachten lijken te worstelen met de vraag welke doelen wel en niet haalbaar zijn in inclusieve settings. Aan de ene kant de druk van het presteren en aan de andere kant de vraag naar burgerschapvorming en sociale ontwikkeling.

Daarnaast wordt de attitude ten aanzien van inclusie beïnvloed door het gebruik van bepaalde terminologie binnen de PABO. Minder vaak een term met een negatieve connotatie gebruiken, leidt tot een meer positieve attitude. Het gaat dan vooral om het gebruik van de term probleemleerling. Vrijwel nooit de term leerling met speciale behoeften gebruiken leidt tot een meer negatieve attitude. Hoewel er eerder geen verschillen werden gevonden in de attitudes op basis van de plaats van opleiding, blijkt er dus wel degelijk een effect te zijn dat direct afkomstig is van de PABO. Uit het feit dat de respondenten van diverse PABO's niet van elkaar verschillen in hun attitudes kan de conclusie worden getrokken dat het terminologiegebruik binnen de PABO's min of meer gelijk is en bij de respondenten van verschillende PABO instellingen tot een soortgelijk effect leidt.

Respondenten die aangeven dat zij ervaring hebben met leerlingen met speciale behoeften omdat er contact is met een dergelijk kind in de familie, zijn ook minder positief over inclusief onderwijs. Dit is opvallend omdat binnen de contacttheorie het uitgangspunt is dat contact met mensen die dichterbij staan, leidt tot een positieve houding ten opzichte van deze mensen. Echter een positieve houding betekent niet dat men ook vanzelfsprekend van mening is dat deze kinderen beter onderwezen kunnen worden in inclusieve settings, of dat men per definitie voor inclusie is doordat men een positieve attitude heeft ten aanzien van een individueel kind. Wellicht hebben respondenten door ervaring met een kind met speciale behoeften een ander en mogelijk dieper inzicht in de plaatsing van dergelijke kinderen in een reguliere klas.

#### *Benodigde voorwaarden*

*Als laatste is onderzocht wat er volgens aankomend leerkrachten nodig is op het gebied van opleiding, beleid en zelfontwikkeling om als leerkracht te kunnen differentiëren in de klas en inclusief onderwijs te kunnen bieden.*

Uit de interviews die hiervoor werden gehouden kan de conclusie worden getrokken dat de aankomend leerkrachten zelf eigenlijk niet goed weten wat ze nodig hebben. Alleen de algemene behoeften van het onderwijsveld, zoals financiën, kleinere klassen en meer personeel worden vlot opgesomd. Bij nadere beschouwing blijken deze behoeften vooral samen te hangen met gebreken in de eigen vermogens om een klas met meerdere zorgleerlingen goed te kunnen managen.

Vanuit de opleiding weten de meeste respondenten pas te verwoorden wat zij nodig hebben nadat zij er in kleine groepjes met elkaar over hebben gesproken. Dan blijkt dat er vooral behoefte is aan ondersteuning in de stageschool vanuit de opleiding. Ook nu hangt deze behoefte samen met eigen onvermogen om binnen de stageschool problemen bespreekbaar te maken. Daarnaast hebben de respondenten vooral behoefte aan aandacht voor praktische vaardigheden op het gebied van klassenmanagement.

Tot slot is de respondenten ook gevraagd naar zichzelf te kijken in relatie tot inclusief onderwijs. Vrijwel geen enkele respondent kon op dit gebied iets noemen. Degenen die wel iets wisten te benoemen leggen vooral de nadruk op het volgen van vakken tijdens de opleiding die gericht zijn op

de omgang met leerlingen met speciale behoeften. Uit de gesprekken kan geconcludeerd worden dat de respondenten weinig reflectief naar zichzelf durven kijken in relatie tot de omgang met leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Zij zoeken vooral oorzaken buiten zichzelf voor hun falen ten aanzien van met name kinderen met gedragsproblematiek. Hierbij lijken de PABO opleidingen ook een rol te spelen, door de nadruk op gedragsproblematiek te leggen en te spreken van probleemleerlingen en risicogroepen.

#### *Tot slot*

Het antwoord op de vraag of uit de attitudes van de aankomend leerkrachten is op te maken of zij het streven naar inclusief onderwijs ondersteunen is duidelijk. Uit deze studie blijkt dat de huidige generatie aankomend leerkrachten weinig voelt voor inclusief onderwijs. In het bijzonder de inclusie van kinderen met zwaardere beperkingen wordt door de onderzochte populatie niet of nauwelijks ondersteund. De grens van streven naar inclusie ligt voor de meerderheid van de respondenten bij het moment waarop tijd die zij besteden aan een leerling met speciale behoeften ten koste gaat van de aandacht voor de rest van de groep. De leerkrachten lijken vooral vast te houden aan ideeën die horen bij de decennia oude traditie van segregatie. Weinig vertrouwen in de eigen competentie op dit gebied speelt zeker een grote rol.



## 16. Discussie

De internationale ontwikkelingen en afspraken op het gebied van inclusie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften zouden moeten leiden tot de vervaging van het onderscheid tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs. De maatregelen die van overheidswege zijn genomen om inclusie of ten minste integratie van leerlingen met speciale behoeften te stimuleren hebben vooralsnog geleid tot discussie en twijfel over de haalbaarheid van inclusie. Lange tijd is gedacht dat vooral het gebrek aan professionele ontwikkeling en benodigde competenties van invloed zijn op de problemen die leerkrachten in reguliere klassen ervaren in de omgang met leerlingen met speciale behoeften. Daarbij is verondersteld dat er onder leerkrachten voldoende draagvlak aanwezig is om de implementatie van inclusief onderwijs gestalte te kunnen geven.

Uit dit onderzoek blijkt dat deze veronderstelling voor de nieuwe generatie leerkrachten niet juist is. Hoewel aankomend leerkrachten van mening zijn dat inclusie tot meer begrip voor elkaar, sociaal gedrag en stimulering van de cognitieve ontwikkeling van kinderen met speciale behoeften leidt, zijn zij vooral bang voor de negatieve gevolgen voor het klassenklimaat en hun klassenmanagement. Vooral van kinderen met zwaardere beperkingen verwacht men een dussdanige verstoring van de dagelijkse gang van zaken, dat men aangeeft deze leerlingen liever niet in de eigen klas op te vangen. Dit komt overeen met de resultaten in internationaal onderzoek (Begeny & Martens, 2007; Rainford, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Opvallend is het gegeven dat de respondenten van zichzelf vinden dat zij zeer tolerant zijn als het gaat om de opvang van leerlingen met speciale behoeften. Zij geven aan dat zorgleerlingen welkom zijn in hun klas, zolang het er maar niet meer dan twee zijn. Daarnaast vinden zij ook dat de tijd die zij moeten besteden aan de zorgleerlingen niet ten koste mag gaan van de aandacht voor andere leerlingen. Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat leerlingen met speciale behoeften niet veel kans hebben om in de reguliere klas een plaats te krijgen. Immers, tijd die je aan het ene kind besteedt gaat per definitie ten koste van de aandacht voor het andere kind. Het is onmogelijk om alle kinderen in de klas evenveel aandacht te geven. Belangrijker hierbij is welke definitie een leerkracht geeft aan het begrip aandacht en de vraag of elk kind evenveel aandacht nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen.

Uit de interviews is gebleken dat de leerkrachten in opleiding weinig creativiteit aan de dag leggen als het gaat om effectief klassenmanagement. Verder dan het apart plaatsen van een “storende” leerling lijkt men vooralsnog niet te komen. Hieruit blijkt dat als het op aandacht aankomt de aankomend leerkracht met twee maten meet. Het kind met speciale behoeften mag wel worden verwijderd bij door de leerkracht storend erarend gedrag en loopt daarmee zeker aandacht mis. Wanneer andere kinderen aandacht mislopen door de tijdsinvestering voor het kind met speciale behoeften, wordt deze laatste verwezen naar speciaal onderwijs. Hoe je het dus ook wendt of keert, inclusie van kinderen met speciale behoeften leidt per definitie tot uitsluiting als het ligt aan

de huidige generatie aankomend leerkrachten. Uit het feit dat men wel positief is over de voordelen ten aanzien van inclusie voor de groep en de leerling op zich, kan niet worden geconcludeerd dat de aankomend leerkracht altijd het perspectief van de leerling voor ogen houdt, zoals vaak wel wordt geopperd in discussies rondom verwijzing van leerlingen.

Uit dit onderzoek blijkt dat met name het onvermogen dat de toekomstige leerkracht zelf ervaart ten aanzien van zijn competentie op het gebied van klassenmanagement leidt tot het gebrek aan draagvlak voor inclusie. In feite weten ze niet goed hoe het onderwijs zo in te richten dat ze controle ervaren over de gebeurtenissen in de klas. Binnen de opleiding van PABO's besteedt men vooral veel aandacht aan intervisie en zelfreflectie, vaak in de vorm van een portfolio. De bedoeling hiervan is dat de leerkrachten leren kritisch naar zichzelf en hun handelen te kijken om zo het eigen gedrag te kunnen aanpassen en veranderen (Wolters, 1987). Reflectie is volgens Korthagen (1983) nodig om een leerproces door te maken en zelfontwikkeling in gang te zetten. In dit onderzoek blijkt vooralsnog dat de aandacht voor ontwikkeling van de competentie zelfreflectie op geen enkele wijze samenhangt met de attitudes ten aanzien van inclusie. Opvallender is dat reflectie ook geen relatie heeft met de beoordeling van de eigen competentie, een voorspeller van grote waarde voor de attitudes. De vraag is of het belang van reflectief vermogen wordt overschat door de opleiding, of dat de ontwikkeling van deze competentie binnen het huidige opleidingsprogramma eenvoudigweg op een weinig effectieve wijze wordt gestimuleerd. Van portfolio's wordt door de respondenten zelf gezegd dat zij daar vooral datgene in schrijven waarvan zij denken dat het hen een voldoende oplevert. Of dit reflectief genoemd kan worden, laat zich raden.

Tijdens de interviews bleek dat de uitspraken van de aankomend leerkrachten vooralsnog getuigen van weinig zelfreflectie. Zo vindt een meerderheid van de respondenten dat problemen met leerlingen in de klas niet samenhangen met hun eigen functioneren. Termen als probleemleerling, autisten, ADHD-ers worden veelvuldig gebruikt naast de opmerking dat er geen onderscheid wordt gemaakt tussen deze en "gewone" leerlingen. Blijkbaar beschikken de betreffende respondenten over onvoldoende inzicht in het feit dat gebruik van terminologie een reflectie is van de diepere gedachten en overtuigingen die weer gestalte krijgen in gedragingen. De PABO instellingen spelen hier onverwacht een grote rol in. Het gebruik van de term probleemleerling door docenten van de PABO zegt niet alleen iets over hun eigen overtuigingen, maar is ook nog eens van negatieve invloed op de attitudes van de aankomend leerkrachten. De vraag die bij mij opkomt is of zelfreflectie bij aankomend leerkrachten gestimuleerd kan worden door docenten die zich zelf blijkbaar weinig bewust zijn van de eigen denkwijze. Uit het gebruik van een term met een negatieve connotatie als probleemleerling of risicoleerling blijkt dat docenten, die in feite een voorbeeld moeten zijn voor de groep die zij onderwijzen, in plaats van het goede voorbeeld het slechte voorbeeld geven. Ook bij docenten van de PABO spelen vooroordelen ten aanzien van bepaalde groepen leerlingen blijkbaar een rol. Tegelijkertijd heeft het gebruik van een term als leerling met speciale behoeften een positief effect op de attitudes ten aanzien van inclusie. Wellicht dat docenten samen met

studenten kunnen leren naar zichzelf te kijken en te reflecteren op diepere overtuigingen en waarden. Mogelijk is het aanpassen van het taalgebruik van PABO docenten een eerste stap in de richting van meer professionele ontwikkeling die eenvoudiger is dan de huidige tot op heden weinig effectieve focus op competentieontwikkeling.

Uit de resultaten komt naar voren dat de aankomend leerkracht worstelt met tegenstrijdige eisen die gesteld worden aan professionals in de scholen. Aan de ene kant is daar de druk om als school te presteren in de vorm van hoge CITO scores. Aan de andere kant vraagt de overheid vooral om kinderen op te voeden tot sociale burgers. Beide eisen blijken een negatief effect te hebben op de attitudes ten aanzien van inclusie. Wellicht dat de tegenstrijdigheid in eisen tot een negatieve attitude leidt en niet eens zozeer de eisen op zichzelf. Emanuelsson et. al. (2005) benadrukken dat het voor inclusie noodzakelijk is dat men zich ervan bewust is dat mensen voor elkaar zorgen en iets voor elkaar over hebben. Dat betekent dus niet dat ieder kind in de klas alleen maar zo gestimuleerd wordt dat het er zelf beter van wordt. Het betekent wel dat leerkrachten aandacht voor zorgen voor elkaar een plaatsje geven in de eigen klas. Of dat nu is door kinderen aan elkaar te koppelen in maatjesprojecten of door kinderen te leren dat de juf of meester soms even wat langer bezig is met een kind dat wat minder goed mee kan komen, maakt hierbij geen verschil. Zolang de leerkrachten zich hier niet van bewust zijn en dit geen vorm geven in hun klassenmanagement, is er weinig kans op de totstandkoming van het benodigde draagvlak, de juiste visie op inclusie en de implementatie daarvan.

De mate waarin iemand zich competent voelt om te kunnen omgaan met leerlingen met speciale behoeften, blijkt van grote betekenis voor de ontwikkeling van positieve attitudes. Daarnaast is de beoordeling van de eigen competentie vooral ook van betekenis voor het eigen gedrag in de klas, de motivatie van de leerlingen en het leerproces van kinderen (Romi & Leyser, 2006; Tschannen-Moran et. al., 1998; Tschannen-Moran & Wolfolk-Hoy, 2001). Leerkrachten die zich niet competent voelen staan dus niet alleen minder open voor de opvang van leerlingen met speciale behoeften, maar hebben ook nog eens invloed op de wijze waarop deze leerlingen zich gedragen, op hun motivatie en hun leerproces. Het lijkt daarom vooral van belang om te werken aan het zelfvertrouwen van aankomend leerkrachten. Niet alleen door competentie ontwikkeling, maar vooral ook door het creëren van een sfeer van vertrouwen in het kunnen van de aankomend leerkracht. Hiervoor is het van belang dat in het bijzonder docenten binnen de opleiding de nadruk leggen op wat er wel goed gaat en niet de onzekerheid vergroten door te benadrukken wat er niet goed gaat. Maar ook dat men vanuit de PABO betrokken is bij het leerproces van de aankomend leerkracht. Of dat nu is door intervisiegesprekken of door werkbezoeken aan de stagescholen, aankomend leerkrachten geven duidelijk aan behoefte te hebben aan steun vanuit de opleiding. Wellicht dat het ervaren gebrek aan ondersteuning mede van betekenis is voor de beoordeling van de eigen competentie. Niet alleen competentie ten aanzien van de omgang met de leerlingen, maar ook ten aanzien van de omgang met collega's en ouders. Wanneer leerkrachten zich zekerder voelen over het eigen optreden kan dit hen helpen in het bepalen van een juiste houding ten opzichte van klagende ouders. Wellicht

durven zij dan ook de zorg voor de leerling met speciale behoeften in die gesprekken voor hun rekening te nemen. Wanneer aankomend leerkrachten hun stagebegeleider niet durven aanspreken op hun verantwoordelijkheid, ook al is dat dan tijdens de stage in een intervisiegesprek, dan zal het in de toekomst voor hen alleen maar lastiger worden om een duidelijk standpunt in te nemen tegenover collega's.

Tot slot wil ik nog opmerken dat uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat aankomend leerkrachten vooral gericht zijn op normalisatie van leerlingen met speciale behoeften. Nog steeds vindt een kwart van de ondervraagden dat een leerling met speciale behoeften dezelfde resultaten moet behalen als andere leerlingen. Daarnaast blijkt de meerderheid van de respondenten van mening te zijn dat onderwijs in de reguliere school verschilt van onderwijs in een speciale school. Dat is de reden waarom kinderen gesegegreerd onderwijs zouden moeten krijgen. Uit geen enkele opmerking die gemaakt is, blijkt dat de aankomend leerkrachten overwegen om hun manier van onderwijzen zodanig te veranderen dat het onderscheid tussen speciaal en regulier onderwijs niet langer nodig is. Pas wanneer leerkrachten in staat zijn hun onderwijs zo te organiseren dat zij de principes die zij denken te vinden in het speciaal onderwijs in de reguliere klas toe kunnen passen of om hun denken over het onderscheid tussen regulier en speciaal onderwijs te wijzigen op basis van feiten in plaats van decennia oude tradities, kan de kloof tussen toen en nu en tussen normalisatie en inclusie worden overbrugd.

## Beperkingen en aanbevelingen

Het opzetten en uitvoeren van een onderzoek blijft een proces van voortdurend nieuwe inzichten opdoen, vooronderstellingen bijstellen en ingeslagen wegen heroverwegen. Dat leidt ertoe dat dit onderzoek evenals elke andere wetenschappelijke studie zijn beperkingen heeft en op sommige punten wellicht aanvulling vanuit toekomstig onderzoek behoeft. Op zijn minste moeten enige kanttekeningen worden geplaatst. In de eerste plaats is gebleken dat de keuze voor een aantal instrumenten achteraf gezien niet de meest gelukkige is geweest. Dat geldt in het bijzonder voor de algemene attitudes ten aanzien van onderwijs volgens Denessen (1999). Uit de PCA die in dit onderzoek is uitgevoerd ter verificatie van de veronderstelde aanwezigheid van een zestal subschalen binnen de leerling-gerichte en leerstofgerichte attitude, is gebleken dat de geformuleerde items niet zonder meer behoren tot de door Denessen beschreven dimensies binnen de onderwijsvisies. Hierbij kan de vraag worden gesteld in hoeverre het juist is te veronderstellen dat er binnen de visies op onderwijs slechts twee richtingen zijn te onderscheiden en of meer leerstofgerichte doelen en attitudes in feite niet binnen de gedachten van iedere leerkrachten samengaan met meer leerling-gerichte doelen en attitudes. Wellicht zou dit getoetst kunnen worden door de leerling-gerichte en leerstofgerichte items tegenover elkaar te plaatsen en de respondent te laten kiezen welke van de twee in zijn of haar ogen belangrijker is.

Een tweede instrument dat minder gelukkig is gebleken, is de schaal onzekerheid van Geijssel et. al. (2001). Bij nadere beschouwing is bij mij twijfel gerezen of het instrument daadwerkelijk operationaliseert wat de ontwikkelaars ervan pretenderen. De items lijken veel eerder te meten of respondenten flexibel ten opzichte van veranderingen staan of weerstand ervaren tegen veranderingen, dan dat ze het concept onzekerheid operationaliseren. Ook de herhaalde vragen die net even op een andere manier zijn verwoord leiden tot vragen over de geconstrueerde schaal. De twijfel betreffende de validiteit van het meetinstrument heeft er bij mij toe geleid hier een opmerking te plaatsen over het door mij gekozen instrument. Wanneer het instrument inderdaad niet valide is, is dat van invloed op de (ontbrekende) resultaten met betrekking tot het concept onzekerheid in dit onderzoek. Vandaar dat in de conclusie en discussie geen ferme uitspraken zijn gedaan over onzekerheid op basis van de kwantitatieve gegevens.

Over de zelfbeoordeling met betrekking tot reflectief vermogen wil ik opmerken dat dit wellicht niet de meest gelukkige keuze is geweest. Mensen vragen of zij nadenken over wat ze doen en denken leidt ongetwijfeld tot sociaal wenselijke antwoorden, zeker gezien de aandacht die er wordt gevestigd binnen de opleiding op reflectieve vaardigheden. De ongelukkige keuze is in dit onderzoek voor een groot deel ondervangen door de aanvulling met kwalitatief onderzoek, waarin eveneens aandacht is besteed aan het reflectief vermogen van de respondenten. Toch wil ik opmerken dat in toekomstig onderzoek gezocht zou moeten worden naar een methode waarbij zelfbeoordeling ten aanzien van reflectie gecombineerd wordt met meer objectieve methoden.

De keuze voor de ORI is een goede beslissing gebleken. Het instrument bleek voor de Nederlandse situatie na een kleine aanpassing geschikt voor het meten van de attituden ten aanzien van inclusie. Om tot vergelijkbare onderzoeken te komen pleit ik ervoor dat bij toekomstig nationaal onderzoek naar inclusief onderwijs de ORI als belangrijkste instrument verder wordt ontwikkeld en gebruikt voor het operationaliseren voor de attituden ten aanzien van inclusie.

Een beperking van dit onderzoek is dat het onmogelijk is gebleken om daadwerkelijk alle PABO studenten van vijf verschillende PABO instellingen te bereiken. Hoewel elke PABO met voldoende deelnemers heeft geparticipeerd, zou het onderzoek nog krachtiger zijn geweest wanneer van elke PABO evenveel studenten zouden hebben deelgenomen. Hoewel ik begrip heb voor het feit dat PABO's ongetwijfeld een grote hoeveelheid aan verzoeken krijgen om mee te werken aan onderzoek van (afstuderende) wetenschappers, is het onmogelijk om kennis te genereren zonder de betrokkenheid en medewerking van de betreffende doelgroep. Van enquête moeheid onder studenten, zoals één van de PABO's aangaf als reden om niet te participeren, is mij bij benadering van de studenten niets gebleken. Zij waren juist erg enthousiast en maar al te zeer bereid voor een afnamemoment naar de instelling te komen. Wellicht dat enquête moeheid vooral iets is van degenen die de afname moeten organiseren.

Uit de resultaten van dit onderzoek zijn ook enkele aanbevelingen af te leiden. In de eerste plaats is gebleken dat terminologie tijdens de opleiding van grotere betekenis is dan men zich wellicht realiseert binnen de PABO's wanneer het gaat om attitude ontwikkeling. Het is daarom aan te raden dat docenten zichzelf onderzoeken op hun eigen vooronderstellingen en het gebruik van terminologie met negatieve connotaties. Met name een term als probleemleerling blijkt eenvoudig over te worden genomen en een negatieve impact te hebben op de attituden van de aankomend leerkrachten. Wellicht is het tijd om aandacht te gaan besteden aan nieuwe manieren van praten over kinderen die in de reguliere klas speciale behoeften hebben.

Uit het onderzoek blijkt dat de mate waarin aankomend leerkrachten zich competent voelen bepalend is voor hun denken over leerlingen met speciale behoeften in de klas. De aandacht voor competentieontwikkeling binnen de opleiding zou daarom gepaard moeten gaan met aandacht voor de beleving van de aankomend leerkrachten ten aanzien van de eigen vermogens. Iemand kan nog zo vaardig zijn, wanneer hij geen vertrouwen heeft in de eigen vaardigheden, zal het effect van de kunde voor een groot deel ongedaan worden gemaakt door de twijfel. Zelfvertrouwen hangt niet uitsluitend samen met het leren van vaardigheden, maar is tevens verankerd in de persoon van student. Onderzoek naar de invloed van persoonlijkheidskenmerken op de professionele ontwikkeling en het gedrag in de klas is daarom aan te bevelen.

De invloed van de PABO op de bereidheid onder aankomend leerkrachten om leerlingen met speciale behoeften op te nemen in de eigen klas blijft volgens de resultaten van dit onderzoek beperkt tot het taalgebruik van PABO docenten. Er is geen verschil gevonden tussen de PABO die

claimt competentiegericht onderwijs te bieden en de PABO die nog uitgaat van meer traditionele opleidingprincipes. De vraag die bij mij is gerezen is de vraag naar de juistheid van veronderstellingen die ten grondslag liggen aan de nadruk op competentie gericht onderwijs. Meer onderzoek naar de invloed van het curriculum op de professionele ontwikkeling van aankomend leerkrachten is daarom raadzaam.

In dit onderzoek zijn geen specifieke vragen opgenomen over de stagescholen. Wel is gebleken dat de respondenten niet van elkaar verschillen ongeacht hun stageplaats. Immers, er zijn geen verschillen tussen studenten van verschillende PABO's. Wellicht kan in toekomstig onderzoek ook gekeken worden naar verschillen binnen basisscholen die van betekenis zijn voor de professionele ontwikkeling van de aankomend leerkrachten.





## Bijlage 1 Vragenlijst Pilotstudie

Beste PABO student,

Omdat jij bij de leraren basisonderwijs voor de toekomst hoort, zijn wij geïnteresseerd in jouw mening en opvattingen over onderwijs en alle veranderingen die daar nu plaatsvinden. Deze veranderingen zijn meestal het gevolg van nieuwe wetten en voor PABO instellingen is het niet altijd even eenvoudig om hun onderwijsprogramma voor jullie als studenten op tijd aan te passen. Met deze vragenlijst vragen we daarom naar jouw mening over allerlei aspecten van onderwijs en leren. We hopen hiermee zicht te krijgen op wat jij belangrijk vindt en waar jij behoefte aan hebt als aankomend leerkracht.

Deze vragen worden anoniem verwerkt, dus je hoeft er geen naam boven te zetten! Tevens benadrukken we dat het om jouw mening gaat. Er bestaan dus geen goede of foute antwoorden! Het enige dat we van je vragen, is de vragen goed te lezen en het antwoord aan te kruisen dat past bij wat jij persoonlijk vindt.

We willen je vragen om alle vragen te beantwoorden. Als er geen antwoord bij staat dat helemaal van toepassing is op jou, vragen we je een antwoord te kiezen dat zo dicht mogelijk ligt bij wat je zou willen kiezen, maar in ieder geval een antwoord aan te kruisen.

---

### A. Jouw mening over zorgleerlingen in de reguliere basisschool

---

Je wordt opgeleid om les te gaan geven in het reguliere basisonderwijs. Daarnaast heb je in Nederland ook het speciaal (basis)onderwijs. Tegenwoordig blijven steeds meer kinderen die vroeger naar het speciaal (basis)onderwijs gingen in de reguliere school. Deze kinderen worden vaak aangeduid als zorgleerlingen. Hieronder vallen dus kinderen met leerproblemen, handicaps, beperkingen, gedragsproblemen etc.

Wij willen graag van jou weten hoe je over zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs denkt. We vragen je daarom de volgende vragen te beantwoorden.

Kruis steeds maar één antwoordvakje aan!

*Vul de volgende zin aan en geef vervolgens aan of je het eens bent of oneens met de stelling.*

	Helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
<b>De plaatsing van zorgleerlingen in een klas in de reguliere basisschool.....</b>						
1..... kan een positief effect hebben op de andere leerlingen in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.....zal hun sociale onafhankelijkheid bevorderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.....leidt tot gemengde groepen waardoor begrip voor verschillen en elkaar worden gestimuleerd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.....geeft de zorgleerling de uitdaging die hij nodig heeft om cognitief te groeien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
5.....zal de behoefte aan intensieve bijscholing van basisschoolleerkrachten vergroten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.....zal leiden tot sociale isolatie van deze leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.....heeft waarschijnlijk een negatief effect op het emotionele functioneren van deze leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.....leidt waarschijnlijk tot onrust in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.....leidt bij de andere kinderen tot meer begrip of acceptatie van zorgleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.....vraagt om ingrijpende veranderingen in de dagelijkse manier van onderwijzen in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen**  
**Kruis steeds één vakje aan**

11. Zorgleerlingen hebben een negatief effect op de prestaties van andere leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Onderwijs aan zorgleerlingen kan beter door leerkrachten uit het speciaal onderwijs worden verzorgd dan door leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ik vind dat ik in staat ben om zorgleerlingen te helpen zich te ontwikkelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. De extra aandacht die zorgleerlingen nodig hebben zal andere leerlingen <u>niet</u> benadelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Zorgleerlingen moeten alle kansen krijgen onderwijs te volgen in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ik vind het eenvoudiger om les te geven in een klas zonder zorgleerlingen dan een klas met zorgleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ik heb voldoende kennis om zorgleerlingen te kunnen lesgeven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Zorgleerlingen eisen alle aandacht en tijd op van de leerkracht in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Ik heb voldoende tijd om me goed voor te kunnen bereiden op mijn lessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Een zorgleerling ontwikkelt zich cognitief sneller in het reguliere onderwijs dan in het speciale onderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
21. In de stageschool krijg ik genoeg ondersteuning om goed met zorgleerlingen om te kunnen gaan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Leerlingen in een reguliere klas presteren beter als er ook zorgleerlingen in die klas zitten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Voor mij is het geen probleem om iets meer tijd te moeten besteden aan een zorgleerling in vergelijking met de andere leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Het gedrag van zorgleerlingen vraagt meestal meer geduld van de leerkracht dan het gedrag van andere leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Leraren basisonderwijs hebben voldoende opleiding om zorgleerlingen te kunnen lesgeven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Een zorgleerling presteert beter in het speciaal onderwijs dan in het reguliere onderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Als ik niet om weet te gaan met een zorgleerling, ligt dat vooral aan mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ik heb te weinig ervaring met zorgleerlingen om ze te helpen goed te presteren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. De plaatsing van zorgleerlingen in het speciaal onderwijs heeft een positief effect op de sociale en emotionele ontwikkeling van die leerling.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. De grotere vrijheid in een reguliere klas, zal bij zorgleerlingen tot te veel verwarring leiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Ik mis ervaring om goed om te kunnen gaan met zorgleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Zorgleerlingen gaan waarschijnlijk gedragsproblemen vertonen in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ik heb beperkte kennis van de wetgeving rondom zorgleerlingen en speciaal onderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. De aandacht die ik moet geven aan een zorgleerling gaat ten koste van mijn tijd aan lesvoorbereiding.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Het is moeilijker om orde te houden in een klas met zorgleerlingen, in vergelijking met een klas zonder zorgleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ik weet precies wat het Weer Samen Naar Schoolbeleid inhoudt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
37. Het gedrag van zorgleerlingen geeft een slecht voorbeeld voor andere leerlingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. De aanwezigheid van zorgleerlingen in mijn klas verandert weinig aan de manier waarop ik lesgeef.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Zorgleerlingen kunnen het beste onderwezen worden in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. De aanwezigheid van zorgleerlingen in de reguliere klas leidt tot conflicten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. De meeste zorgleerlingen, zijn goed in staat om hun werk af te krijgen in een reguliere klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Lesgeven aan zorgleerlingen hoort bij mijn taak als leerkracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Leraren basisonderwijs beschikken over de juiste vaardigheden om zorgleerlingen les te kunnen geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Zorgleerlingen in de klas hebben een negatief effect op het leerklimaat van de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Leerlingen die in mijn klas storend gedrag vertonen, zijn meestal zorgleerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Er is genoeg geld om aanpassingen voor zorgleerlingen in de klas te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**47. Welke groepen zorgleerlingen zouden volgens jou prima in een reguliere klas kunnen functioneren? Je mag hier meerdere vakjes aankruisen**

- a. Leerlingen met gehoorproblemen
- b. Leerlingen met zichtproblemen
- c. Leerlingen met milde gedragsproblematiek
- d. Leerlingen met een lichamelijke handicap
- e. Leerlingen met een verstandelijke handicap
- f. Leerlingen met psychiatrische problemen.
- g. Leerlingen met gemiddelde gedragsproblematiek
- h. Leerlingen met zware gedragsproblematiek
- i. Leerlingen met taal/ spraakstoornissen
- j. Leerlingen met leesstoornissen
- k. Leerlingen met leerstoornissen

**48. Welke groepen zorgleerlingen zou jij in je eigen klas wil lesgeven? (Dit mag verschillend zijn met de antwoorden die je hebt aangekruist bij de vorige vraag)**

*Je mag hier meerdere vakjes aankruisen.*

- a. Leerlingen met gehoorproblemen
- b. Leerlingen met zichtproblemen
- c. Leerlingen met milde gedragsproblematiek
- d. Leerlingen met een lichamelijke handicap
- e. Leerlingen met een verstandelijke handicap
- f. Leerlingen met psychiatrische problemen.
- g. Leerlingen met gemiddelde gedragsproblematiek
- h. Leerlingen met zware gedragsproblematiek
- i. Leerlingen met taal/ spraakstoornissen
- j. Leerlingen met leesstoornissen
- k. Leerlingen met leerstoornissen

**49. Stel dat een zorgleerling in jouw klas het erg naar zijn zin heeft.**

**Wanneer vind jij dat deze leerling ondanks dat hij of zij het bij jou goed heeft, toch verwezen zou moeten worden naar het speciaal (basis)onderwijs?**

*Je mag hier meerdere vakjes aankruisen*

- a. Als de prestaties van deze leerling achterblijven bij de rest van groep.  a
- b. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind.  b
- c. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind dan ik besteed aan andere kinderen.  c
- d. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind ten koste van de aandacht voor andere kinderen.  d
- e. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind en het gaat niet ten koste van de prestaties van andere kinderen.  e
- f. Als ik meer tijd moet besteden aan dit kind, wat ten koste gaat van de tijd voor de andere kinderen, maar niet ten koste van hun prestaties.  f
- g. Als ik een cursus moet volgen om dit kind te kunnen begeleiden in tijd van de baas.  g
- h. Als ik een cursus moet volgen om dit kind te kunnen begeleiden in mijn eigen tijd, op kosten van de baas.  h
- i. Als ouders van andere kinderen komen klagen.  i

---

### **Jouw mening over de taak van de school en over leren in de klas**

---

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
50. Een taak van de school is kinderen sociale vaardigheden aanleren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. In de klas zijn orde en discipline belangrijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Een goede opleiding is belangrijk voor maatschappelijk succes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal oneens <b>1</b>	oneens <b>2</b>	beetje oneens <b>3</b>	beetje eens <b>4</b>	eens <b>5</b>	helemaal eens <b>6</b>
53. Op school moeten leerlingen leren om zelfstandig te denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Een diploma is de belangrijkste factor voor het krijgen van een baan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Een taak van school is waarden en normen overdragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich goed gedragen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Leren van taal en rekenen is belangrijk voor de toekomst van kinderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Het is belangrijk dat leerlingen zelfstandig problemen oplossen in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Ik vind het normaal als leerlingen kritiek geven op de leerkracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Een taak van de school is kinderen rekening leren houden met anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Als kinderen op school veel leren, hebben ze later minder kans op werkloosheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Door het geven van cijfers gaan kinderen nog beter hun best doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Een taak van school is kinderen kennis laten maken met andere culturen en godsdiensten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Leerlingen horen in de klas goed op te letten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Het belangrijkste doel van onderwijs is het krijgen van een goede baan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Ik vind het belangrijk dat kinderen hoog scoren op de toetsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. De school moet rekening houden met wat de leerlingen willen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in de klas goed kunnen samenwerken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Naast een onderwijstaak heeft de school ook een opvoedende taak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Als kinderen later iets willen bereiken moeten ze nu veel leren op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
71. Een taak van school is de ontwikkeling van het karakter van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Leerlingen moeten in de klas gehoorzamen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Het is belangrijk dat leerlingen een zo hoog mogelijke vervolgopleiding halen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. Het is belangrijk dat leerlingen in de klas laten weten als ze het ergens niet mee eens zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Creatieve vakken zijn belangrijk voor de toekomst van leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Het is terecht dat kinderen zich op school aan de regels aan moeten passen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Ik vind het belangrijk dat de school bijdraagt aan latere tevredenheid bij leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. In de klas mag het rumoerig en druk zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Het is belangrijk dat leerlingen zich afvragen waarom ze iets moeten leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Ik vind het belangrijk dat leerlingen goed scoren op de CITO eindtoets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Het is belangrijk dat de school bijdraagt aan de maatschappelijke carrière van kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. Ik vind een goede studiehouding bij leerlingen belangrijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Bij het kiezen van de leerstof moet de leerkracht de leerlingen mee laten beslissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Leerlingen kunnen veel van elkaar leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Het is belangrijk dat leerlingen meepraten over wat ze moeten leren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Je mening over de onderwijsveranderingen en eigen vaardigheden

	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
86. Ik maak me zorgen over het aantal veranderingen in het basisonderwijs door de overheid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Ik vind het belangrijk om de dingen die ik doe naderhand te analyseren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Het is belangrijk voor mij om de betekenis van mijn gevoelens te achterhalen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Ik zou willen dat het onderwijs zoveel mogelijk blijft zoals het nu is.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Ik wil graag begrijpen hoe mijn eigen denkproces werkt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Alle veranderingen en vernieuwingen geven mij het gevoel de controle over mijn beroep als leerkracht te verliezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Het is belangrijk voor mij om te begrijpen waar mijn gedachten vandaan komen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Ik heb niet echt de behoefte om mijn gedrag steeds te onderzoeken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Ik voel mij op dit moment in staat om goed om te gaan met al de onderwijsveranderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95. Ik denk vaak na over hoe ik me voel in verschillende situaties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96. De huidige onderwijsveranderingen zie ik als een uitdaging voor mezelf als leerkracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97. Ik onderzoek regelmatig mijn eigen gevoelens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98. Ik neem regelmatig de tijd om te reflecteren op mijn gedachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99. Door al de veranderingen vraag ik me af of ik straks nog wel in staat ben om leerkracht te zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100. Ik heb er behoefte aan om de dingen die ik denk verder te onderzoeken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101. Alle veranderingen maken me onzeker over mijn professionele kwaliteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102. Ik denk niet vaak na over mijn gedachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	helemaal oneens	oneens	beetje oneens	beetje eens	eens	helemaal eens
	1	2	3	4	5	6
103. Door de veranderingen heb ik het gevoel dat ik alles maar zelf moet uitzoeken als leerkracht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104. Ik denk niet vaak na over waarom ik de dingen op een bepaalde manier doe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105. Door alle veranderingen weet ik niet goed meer waar ik me in de klas op moet richten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106. Ik besteed weinig tijd aan zelfreflectie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

---

### Jouw ervaringen met onderwijs en zorgleerlingen

---

107. Heb je voordat je met de PABO begon al in het onderwijs gewerkt?

- Ja  
 Nee

108. Zo ja als wat en hoe lang:

- Hulpouder..... aantal jaar:.....  
 Vrijwilliger.....aantal jaar.....  
 Klassenassistent.....aantal jaar.....  
 Onderwijsassistent.....aantal jaar.....  
 anders, nl. ....aantal jaar.....

109. Heb je tijdens je stage zorgleerlingen in je klas gehad?

- Ja  
 Nee

110. Zo ja, om hoeveel leerlingen gaat het ongeveer?

.....leerlingen

111. Onder welke groep(en) vielen deze leerlingen?

- Kinderen met hoorproblemen  
 Kinderen met zichtproblemen  
 Kinderen met een verstandelijke beperking  
 Kinderen met een lichamelijke beperking  
 Kinderen met gedragsproblematiek  
 Anders, nl.....

112. Als je terugkijkt op je stage ervaringen met zorgleerlingen, hoe zou je die ervaringen dan vooral willen typeren:

- Vooral positief
- Vooral negatief

113. In deze vragenlijst gebruiken we de term zorgleerling. Er zijn ook andere termen die gebruikt worden. Geef van de onderstaande termen aan of ze vaak of minder vaak worden gebruikt door docenten binnen de opleiding. **Omcirkel het juiste antwoord (meestal, vaak, soms of nooit)**

- |  |         |      |      |       |
|--|---------|------|------|-------|
| • Zorgleerling                             | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Leerling met speciale behoeften          | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Leerling met speciale onderwijsbehoeften | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Leerling met een beperking               | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Leerling met een handicap                | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Leerling met een stoornis                | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Probleemleerling                         | meestal | vaak | soms | nooit |
| • Andere termen nl.....                    | meestal | vaak | soms | nooit |

**Onder de groep zorgleerlingen vallen kinderen met handicaps (visueel, auditief, lichamelijk, verstandelijk), kinderen met gedragsproblematiek, ADHD, autisme etc.**

114. Ken je iemand in je naast familie- of vriendenkring die een van de genoemde handicaps of soortgelijke problemen heeft?

- Nee
- Ja, in de familiekring Met welke handicap/ welk probleem?.....
- Ja, in de vriendenkring Met welke handicap/ welk probleem?.....
- Ja, in de kennissenkring Met welke handicap/ welk probleem?.....

115. Wat is je leeftijd? .....jaar

116. Ik ben een:

- Man
- Vrouw

117. In welk jaar van de PABO opleiding zit je?

- Eerste jaar
- Tweede jaar
- Derde jaar

118. Volg je de voltijd of de deeltijd opleiding?

- Voltijd
- Deeltijd
- Anders, nl.....

**Van welke opleidingen/toetsen heb je een diploma?**

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toelatingstoets PABO | <input type="checkbox"/> HAVO         |
| <input type="checkbox"/> MAVO/VMBO            | <input type="checkbox"/> HBO          |
| <input type="checkbox"/> MBO                  | <input type="checkbox"/> Universiteit |

## Noten

---

### Noten inleiding

<sup>a</sup> In de internationale literatuur en beleidsstukken wordt meestal gesproken van kinderen met Special Educational Needs. In de Nederlandse literatuur, maar ook in nationale beleidsdocumenten treft men verschillende termen aan onder andere zorgleerlingen, leerlingen met een beperking, leerlingen met leerproblemen, speciale leerlingen en leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het gaat dan om leerlingen met een fysieke of zintuiglijke handicap, gedragsproblematiek, leerproblemen of meervoudige handicaps (Leeuwen & Limpens, 2007). In dit onderzoek zal in elk geval de term zorgleerling zoveel mogelijk worden vermeden en meestal gesproken worden van kinderen met speciale (onderwijs)behoeften.

<sup>b</sup> Een interessant gegeven hierbij is dat Zwitserland, België, Duistland en Nederland de meeste segregatie kennen, terwijl twee vergelijkbaar landen qua bevolkingsdichtheid, Italië en Cyprus juist een enkelsporenbeleid kennen. Hieruit zou kunnen worden afgeleid dat bevolkingsdichtheid alleen niet tot de keuze voor segregatie leidt. Omdat dit onderzoek niet gaat over geografische aspecten, laat ik de beschouwingen hierover verder achterwege.

<sup>c</sup> Als alternatief voor directe input financiering noemen Aalsvoort & Eendhuizen (2005) een financieringsstelsel waarbij de financiering wordt toegekend aan de leerling of de ouder/verzorgen. De leerling neemt in dat geval het onderwijsbudget mee naar de school waar hij of zij zich inschrijft. Het leerling-gebonden budget is vergelijkbaar met het vouchersysteem of leerrechten systeem dat men in het hoger onderwijs had willen invoeren (WI CDA, 2004; Bokdam & Van der Zweep, 2006; Friedman, 1955). Deze wijze van financiering zou meer integratie in de hand werken wanneer de onderliggende aanname van dit beleid juist is en ouders inderdaad kiezen voor een reguliere school boven een speciale school. Volgens Ledoux et. al. (2007) kennen veel Europese landen met een meersporenbeleid, oftewel diversiteit een dergelijk financieringsstelsel. Opmerkelijk is dat zij verder geen toelichting geven op het financieringsstelsel van Europese landen met een enkelsporenbeleid, oftewel inclusie, zoals Spanje, Griekenland, Italië, Portugal, Zweden, IJsland, Noorwegen en Cyprus.

<sup>d</sup> Voor de genoemde aspecten zoals keuzevrijheid van ouders, financiële consequenties van het meersporenbeleid en onderwijsresultaten verwijs ik de lezer naar de publicaties van de afgelopen jaren die het separate onderwijsstelsel beschrijven vanuit het perspectief van een veranderende besturingsfilosofie. Deze hangt samen met een toenemende interesse voor kosteneffectiviteit, marktwerking en accountability in het onderwijs. Belangrijke nationale auteurs van artikelen rond deze thema's zijn onder andere Tesser, Ledoux, Waslander, Meijer, Peschar, Scheerens, Karsten en Slegers.

<sup>e</sup> Hieruit kan worden opgemaakt dat men streeft naar tenminste de realisatie van een meersporenbeleid en dat het dubbelsporenbeleid zoals dat in Nederland destijds bestond niet voldeed aan de internationale richtlijnen en verdragen.

<sup>f</sup> In de wetgeving rondom het Voortgezet Onderwijs doen zich vergelijkbare veranderingen voor als in het Primair Onderwijs. Het vso lom en vso mlk vormen na de nieuwe wetgeving samen het praktijkonderwijs (PrO) en het Leerweg ondersteunend onderwijs (LWOO). Beide nieuwe onderwijsvormen vallen vervolgens onder de Wet op het Voortgezet Onderwijs.

<sup>g</sup> Integrale leerlingenzorg betekent in dit verband dat scholen elke leerling de zorg moeten kunnen bieden die hij of zij nodig heeft, waarbij het niet alleen gaat om zogenaamde risicoleerlingen, maar om elke leerling. Het integrale aspect betekent tevens dat de zorg zich niet beperkt tot het niveau van de klas, dus tot het primaire proces, maar dat het zich uitstrekt naar het niveau van de school en bovenschools op bestuurlijk niveau. Zie voor verdere uitwerking van integrale leerlingenzorg: Procesmanagement WSNS (1994). *Profiel en perspectief. Takenpakketten voor 'Weer Samen Naar School'*. 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS

<sup>h</sup> Het Ecologisch perspectief is oorspronkelijk ontwikkeld door Uri Bronfenbrenner en beschrijft mechanismen die de ontwikkeling van mensen beïnvloeden (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner hanteert hierbij termen als micorsystemen, mesosystemen, exosystemen en macrosystemen. Wat er in het ene systeem gebeurt beïnvloedt het handelen en de ontwikkeling van de mens in de andere systemen. Ontwikkeling komt dus tot stand in interactie met anderen. De theorie is door velen gebruikt en aangepast of uitgebreid. Op het gebied van onderwijs in Nederland en met name WSNS en adaptief onderwijs, is vooral Luc Stevens bekend vanwege zijn interpretatie van de theorie van Bronfenbrenner.

<sup>i</sup> De theorie van Kelly is gebaseerd op drie basisideeën te weten constructief alternativisme, de mens als wetenschapper en de keuze van dubbele entiteit. Deze drie punten komen erop neer dat een mens zelf zijn concepten van de wereld om hem heen construeert vanuit hypothesen die hij zelf opstelt. Vervolgens zou de

---

mens deze hypothesen testen. Op basis van de uitkomsten van de test reconstrueert de mens zijn concepten. Hierbij zou er steeds gekozen kunnen worden uit twee mogelijkheden.

<sup>j</sup> Het nieuwe beleid van de Nederlandse overheid waaronder de maatregel van de zorgplicht valt, is bekend onder de naam ‘herijking van het zorgbeleid’. Het beleid moet een oplossing bieden voor meerdere problemen, waaronder het opheffen van een aantal knelpunten in het huidige onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Ledoux et. al., 2007). Het gaat dan onder andere om tekortkomingen in de competenties van leerkrachten. Met het nieuwe beleid beoogt de overheid het effect te sorteren dat scholen meer inspelen op verschillen tussen leerlingen, dat leerkrachten in staat zijn om te gaan met diversiteit en dat reguliere scholen meer bereidheid zullen tonen om kinderen met speciale onderwijsbehoeften op te nemen. Dit moet uiteindelijk tot de gewenste integratie leiden van kinderen die meer zorg behoeven in het reguliere onderwijs. Integratie is één van de bedoelde effecten die men zou kunnen onderzoeken via de attitudes van leerkrachten.

### Noten theoretische achtergrond en concepten

<sup>k</sup> Vergelijk hiervoor de modellen en studies van Ajzen uit 1991 en 2005/2007.

<sup>l</sup> Uitgangspunt van het model zoals dat door Guský en collega’s is beschreven, is de gedachte dat programma’s die bedoeld zijn om leerkrachten te professionaliseren vooral tot doel hebben om de attitudes, overtuigingen en percepties van leerkrachten te veranderen. Het belang van het tot stand brengen van deze veranderingen is nodig om gedrag in de klas te veranderen en om de leerresultaten bij leerlingen te verbeteren. Guský et.al. geven met hun model een alternatief voor de gedachte dat veranderingen in attitudes tot stand kunnen worden gebracht door training en vervolgens leidt tot ander gedrag van de leerkracht en daarmee tot betere resultaten bij leerlingen. Volgens hen heeft onderzoek aangetoond dat programma’s die zich op deze veronderstelde causale ontwikkeling richten, ineffectief blijken te zijn (Cohen & Hill, 2000).

<sup>m</sup> In de genoemde studie is onderzocht of attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs, kennis over inclusie en de verwachtingen van de schooldirecteur van invloed zijn op het effectief kunnen differentiëren in de klas. De kennis over inclusief onderwijs is als variabele opgenomen als operationalisatie van het perceived control concept. Geen interactie effecten of relaties tussen de voorspellende variabelen werden onderzocht.

<sup>n</sup> Adaptief onderwijs wordt door Reezigt, Houtveen & Van der Grift (2002) gedefinieerd als: “...een onderwijskundig middel dat scholen en leraren inzetten om bepaalde doelen bij kinderen (die van elkaar verschillen in kenmerken die voor het onderwijs belangrijk zijn) te bereiken” (p.16). Uit de definitie blijkt dat adaptief onderwijs niet per definitie gericht hoeft te zijn op inclusie. Door doelen te stellen en het adaptief onderwijs te zien als middel om deze te bereiken bij de kinderen, kan het in de klas al snel weer gaan over integratie in plaats van inclusie. Reezigt et. al. (2002) geven drie verschillende mogelijkheden van de wijze waarop met doelen kan worden omgegaan. Ten eerste het stellen van gemeenschappelijke doelen voor alle kinderen en daarnaast een aantal verschillende doelen afgestemd op het kind. Ten tweede stellen van verschillende doelen voor alle kinderen. En tot slot dezelfde doelen voor alle kinderen. Uitsluitend binnen de tweede optie is het mogelijk om volledig recht te doen aan de inclusie gedachte. Reezigt et. al. (2002) zeggen hierover echter dat die manier van omgaan met doelen leidt tot ondervragen van leerlingen en tot nog grotere achterstanden van onderpresteerders. Door deze redenatie geven zij feitelijk zelf aan dat zij vanuit een bepaalde ideologie naar onderwijs kijken en een onderscheid maken tussen leerlingen. Daarbij lijkt het erop dat in hun visie uitsluitend cognitieve doelen bereikt moeten worden en is het met name een taak voor het onderwijs om het kind bij te spijkeren tot een gemiddelde norm. Vanuit dit perspectief bestaat er feitelijk tussen adaptief onderwijs en inclusief onderwijs een enorme kloof. De vraag is dus of adaptief onderwijs überhaupt bijdraagt aan inclusie, of dat het feitelijk een nieuwe term is voor een bekend en bestaand onderwijssysteem waarbinnen integratie het maximaal haalbare is.

<sup>o</sup> De discussie over de onderwijsdoelen en -functie vindt zijn oorsprong al aan het begin van de twintigste eeuw. Bobbitt en Dewey zijn belangrijke namen in het debat. Bobbitt (1918) beschreef de scientific method voor het onderwijs waarbij met name leren voor een toekomstig beroep en zo bijdragen aan maatschappelijke welvaart van de samenleving centraal zou moeten staan in het onderwijs. Aan de andere kant van het debat bevond zich Dewey (1929) met zijn pedagogische visie op onderwijs. In zijn visie was de school vooral een sociaal instituut dat niets te maken had met toekomstige arbeid, maar met persoonlijke ontwikkeling.

### Noten resultaten

<sup>p</sup> Het gebruik van zelfbeoordeling vragenlijsten levert vaak discussies op over de beperkingen ervan. De belangrijkste weerstand tegen het gebruik van deze lijsten komt voort uit het feit dat zelfbeoordeling onvoldoende objectieve gegevens zou opleveren (Drenth & Sijtsma, 1990). Deze opmerking is terecht wanneer de verkregen resultaten gebruikt worden voor psychologische analyse van een individu. Een ander veelgehoord kritiekpunt bij zelfbeoordeling is dat respondenten geneigd zouden zijn sociaal wenselijke antwoorden te

---

geven. Uit empirisch onderzoek blijkt echter dat uit de consistente beantwoording van vragenlijsten kan worden afgeleid dat er wel degelijk een onderliggend menselijk karakteristiek wordt gemeten met zelfbeoordelinglijsten. Wanneer er een bepaald patroon is gevonden in de antwoorden, dan moet een onderliggende attitude of gemeenschappelijke instelling hiervoor verantwoordelijk zijn (Drenth & Sijtsma, 1990). In dit onderzoek gaat het om attitudes en is het in mijn ogen verantwoord om zelfbeoordeling vragenlijsten te gebruiken. Hoyle et. al. (2002) wijzen erop dat de kritiek op de zelfbeoordelinglijst bij attitudeonderzoek kan worden onderschept door in het onderzoek niet alleen de attitudes op zich te meten, maar ook vragen te formuleren die de gevonden resultaten verder verdiepen. Door een combinatie van beide kunnen vervolgens duidelijker conclusies worden getrokken en is de meting meer valide. In dit onderzoek is daar al rekening mee gehouden door binnen het attitudeconcept een preferentie en doelgroep component op te nemen.

<sup>Q</sup> LIO stagiaires staan in hun vierde opleidingsjaar fulltime voor de klas en volgen daarnaast voor de cursorische onderdelen een dag- of avonddeel onderwijs aan de PABO. Zij hebben dus een ander soort onderwijservaring waardoor vergelijking met eerste t/m derdejaars niet geheel zuiver zou zijn.

<sup>R</sup> De oorspronkelijke schaal bestaat uit een tiental items. Gezien de omvang van de vragenlijst is ervoor gekozen een item dat aanzienlijk overlap heeft met de overige items uit de schaal te verwijderen. Het item dat is verwijderd: 'Because of all the changes at the time I wonder if I can still handle the content of my job'.

<sup>S</sup> Hoewel voor validiteit betrouwbaarheid een voorwaarde is, mag niet geconstateerd worden dat betrouwbaarheid ook vanzelfsprekend validiteit betekent (Hoyle et. al., 2002). Echter wanneer geen sprake is van betrouwbaarheid kan wel de conclusie worden getrokken dat het instrument niet valide is. Om die reden blijft het controleren van de betrouwbaarheid van belang bij het gebruik van meetinstrumenten die vertaald, aangepast of nieuw ontwikkeld zijn.

<sup>T</sup> In deze test wordt de skewness/kurtosis gedeeld door de standard error voor de skewness/kurtosis. De verkregen waarde wordt vergeleken met de Ho waarbij de z-verdeling wordt gebruikt. Hierbij worden conservatieve alfa niveaus gesteld (.01 of 0.001).

<sup>U</sup> Met de aanduiding 'fout van de eerste soort' (ook wel fout type I genoemd) wordt de beslissing dat de nulhypothese ten onrecht wordt verworpen door de onderzoeker op basis van de uitkomsten van statistische toetsing, bedoeld (Van Peet, Van den Wittenboer & Hox, 2001). Meer expliciet betekent dit dat de onderzoeker een significant effect vindt bij toetsing terwijl het effect in werkelijkheid niet aanwezig blijkt te zijn. De kans op een fout van de eerste soort neemt toe met het aantal testen dat door de onderzoeker wordt uitgevoerd. Eén van de mogelijkheden om te voorkomen dat ten onrechte een significant resultaat als effect aan wordt geïdentificeerd, is het scherper stellen van het significantieniveau. De onderzoeker kan voorafgaand aan toetsing besluiten het significantieniveau van  $\alpha = .025$  of  $.01$  aan te houden in plaats van  $\alpha = .05$ . Een andere manier om het significantieniveau aan te scherpen is het toepassen van een post hoc correctie. Binnen de statistische programma's kan hiervoor in de toetsing een correctie worden toegepast, bijvoorbeeld de Bonferroni test.

<sup>V</sup> Bij de MANOVA test worden groepsverschillen gemaximaliseerd binnen een nieuwe afhankelijke variabele die gecreëerd wordt vanuit de variabelen die als afhankelijke variabelen in de test zijn opgenomen (Tabacknick & Fidell, 2007). In geval van dit onderzoek zou dat betekenen dat vanuit de groepsverschillen die gevonden worden binnen de vijf verschillende attitude dimensies een nieuwe variabele wordt gecreëerd waarbinnen de groepsverschillen maximaal zijn. Echter, er zou ook een keuze kunnen worden gemaakt voor het uitsluitend toetsen van groepsverschillen op de schaal attitudes ten aanzien van inclusie zonder onderscheid te maken tussen de dimensies. In dat geval zou één enkele test voldoende zijn. De meerwaarde van de MANCOVA procedure, minder testen en dus minder kans op toename in de fout van de eerste soort, zou hiermee niet meer van betekenis zijn. Daarbij is het voor de interpretatie van de MANCOVA test bij een dergelijk ingewikkeld factoriëel design als in dit onderzoek bestaat, alsnog noodzakelijk ook naar de univariate F-testen te kijken. Dit betekent dat even zo goed direct gekozen kan worden voor de univariate toetsing, zowel op statistische als inhoudelijke gronden.

<sup>W</sup> Deze methode wordt gebruikt in niet-experimenteel onderzoek waarin de celgrootte een reflectie is van het belang van de cellen. Binnen de methode krijgen alle effecten gelijke prioriteit en wordt aan grotere cellen meer gewicht toegekend dan aan de kleinere cellen.

<sup>X</sup> De concepten onzekerheid en reflectief vermogen bestaan beide uit één variabele. De algemene onderwijsattitudes uit zes variabelen, de ervaringen uit zeven variabelen, en gepercipieerde controle uit twee variabelen. In totaal zijn dus zeventien predictoren opgenomen in de eerste multipel regressie analyse.



---

## Literatuurlijst

- Aalsvoort, G.M. van der., & Eendhuizen, K.J. (2005). *Functionele indicatiestelling: internationale literatuurstudie en mogelijke proefstudies in opdracht van NWO-BOPO*. Leiden: Afdeling Orthopedagogiek Universiteit Leiden.
- Aarts, H., Verplanken, B. & Knippenberg, A. van, (1998). Predicting behavior from actions in the past. Repeated decision making or a matter of habit? *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1355-1374.
- Aert, L.C.M., van, & Houtveen, A.A.M. (1999). *Werken aan adaptief onderwijs in een lerende school*. Utrecht: UCO/ ISOR Universiteit Utrecht.
- Ainscow, M. (1995). *Education for all: Making it happen*. Speech International Special Education Congress, Birmingham United Kingdom.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychology Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behaviour. In: Kuhl, J. & Beckmann (ed.). *Action - control: from cognition to behaviour*. Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior. Second Edition*. Milton Keynes: University Press/ McGraw/Hill.
- Ajzen, I. Albarracin, D. & Hornik, R. (2007). *Prediction and change of health behaviour: replying the reasoned action approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ali, M.M., Mustapha, R. & Jelas, Z.M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, Vol. 21(3), 36-44.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge MA: Addison-Wesley
- Althusser, L. (1976). *Essays in self-criticism*. London: New Left Books.
- Antonak, R.F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, Vol. 62(2), 139-149.
- Arnesen, A.L., Mietola, R. & Lahelma, E. (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 11(1), 97-110.
- Artiles, A. & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: the promise of a comparative cultural-historical analysis. In: Mitchell, D. (ed.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (37-62). Great Britain/ Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17(2), 129-147.
- Avrimidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-195.

- 
- Ballard, K. (2004). Ideology and the origins of exclusion: a case study. In: Ware, L. (ed.). *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang Publishing.
  - Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
  - Bandura, A., Adams, N.E., Hardy, A.B. & Howells, G.N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 39-66.
  - Baltussen, M., Detiger, E. & Ketelaars, E. (1996). *Het zorgprofiel*. 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
  - Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London/New York: Routledge.
  - Befring, E. (2002). Exclusion and inclusion: a review and views on two different processes. In: Befring, E. (Ed.) *Children in Norway 2002*. Oslo: Voksne for Barn.
  - Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary Education in Italy. A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, Vol. 28(2), 80-94.
  - Bergenhenegouwen, G.J., Mooijman, E.A.M. & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties. Derde druk*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
  - Bobbitt, F. (1918). Scientific method in curriculum-making. In: Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
  - Bokdam, J. & Zweep, D.D., van der, (2006). *Vouchers in het Hoger Onderwijs. Een LSVb notie*.
  - Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational research. An introduction. Fifth Edition*. New York/Londen: Longman.
  - Brantlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: getting past the hierarchies of special education. In: Ware, L. (ed.) *Ideology and the politics of (In)Exclusion* (11-31). New York: Peter Lang Publisher.
  - Brinkman, J. (1994). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
  - Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge/ Massachusetts/ London: Harvard University Press.
  - Bryan, L.A. & Atwater, M.M. (2002). Teacher beliefs and cultural models: a challenge for science teacher preparation programs. *Science Teacher Education*, 86 821-839.
  - Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in instructional contexts. Second Edition*. London: Allyn & Bacon.
  - Campbell, J. & Gilmore, L. & Guskelyy, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, Vol. 28(4), 369-379.
  - Canary, D.J. & Siebold, D.R. (1984). *Attitudes and behaviour*. New York: Praeger.
  - Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257-268.
  - Case, R. (1992). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
  - Chelsey, G. & Calaluce, P. (1997). The deception of inclusion. *Mental retardation*, 35(6), 488-490.
  - Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
  - Cohen, D.K. & Hill, H.C. (2000). Instructional policy and classroom performance: mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
  - Comrey, A.L. & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis. Second Edition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
  - Crandall, D.P. (1983). The teacher's role in school improvement. *Educational leadership*, 41(3), 6-9.



- 
- Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (1993). *Research on teacher thinking. Understanding professional development*. London: The Falmer Press.
  - Dedrick, R.F., Marfo, K. & Harris, D.M. (2007). Experimental analysis of question wording in an instrument measuring teachers' attitudes toward inclusive education. *Educational and psychological measurement, Vol. 67(1)*, 116-131.
  - Del Rosario, B. (2006). Narrative study of a high school English teacher's beliefs about teaching students identified as having a disability. *International Journal of Inclusive Education, Vol. 10(6)*, 645-655.
  - Denessen, E.J.P.G. (1999). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerling-gerichtheid in Nederland. Proefschrift*. Apeldoorn: garant Uitgevers NV.
  - Derriks, M., Ledoux, G. Overmaat, M. & Eck, E. van, (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
  - Dewey, J. (1929). My pedagogical creed. *Journal of the National Education Association, Vol. 18(9)*, 291-295.
  - Diepstraten, I. & Pluijm, J. v. d., (1995). *Meer handen in de klas. Onderwijsassistentie en verwante takenpakketten*. 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
  - Dijk, T, van, (2001). Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica, 30(1/2)*, 11-40.
  - Doddema, H. & Hofstee, W.K.B. (1987). Enkele controversiële onderwijsdoelstellingen in de context van evaluatie. *Pedagogische Studiën, 64*, 192-200.
  - Doorn, F. van, (2005). *De gedragingenlijst voor leraren; tweede onderzoeksrapport*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
  - Dors, H.G. (1987). *Vriendschap en sociale relaties in multi-etnisch samengestelde schoolklassen. Academisch proefschrift*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
  - Dors, H.G., Karsten, S., Ledoux, G., Steen, A.H.M. & Meijer, P.G. (1991). *Etnische segregatie in het onderwijs: beleidsaspecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
  - Dory, R., Dion, Y., Wagner, S. & Brunet, J. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation. A multiple case study. *Education and training in mental retardation and developmental disabilities, 37(3)*, 253-261.
  - Drenth, P.J.D. & Sijtsma, K. (1990). *Testtheorie. Inleiding in de theorie van de psychologische test en zijn toepassingen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
  - Dupoux, E. Wolman, C. & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 52(1)*, 43-58.
  - Eisner, E.W. (1997). Humanistic trends and the curriculum field. In: Flinders, D.J. & Thornton, S.J. (eds.). *The curriculum studies reader*. New York/ London: Routledge.
  - Emanuelsson, I., Haug, P. & Persson, B. (2005). Inclusion in some Western European countries. In: Mitchell, D. (ed.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives (114-138)*. Great Britain/ Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
  - Epstein, S. (1983). Aggregation and beyond: some basic issues on the prediction of behaviour. *Journal of personality, 51*, 360-392.
  - Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison -Wesley.
  - Friedman, M. (1955). The role of government in education. In: Solo, R.E. (ed.). *Economics and the public interest*. New Jersey: Rutgers University Press.

- 
- Garmon, M.A. (2005). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, Vol. 38(3), 275-286.
  - Garvar-Pinhas, A. & Schmeltin, L.P. (1989). Administrators' and teachers' attitudes towards mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10(4), 38-43.
  - Geijsel, F., Slegers, P., Berg, R., van, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 37(1), 130-166.
  - Good, T. L. (1983). Student and teacher perceptions: a review of five position papers. In: Levine, J.M. & Wang, M. C. (eds.). *Teacher and student perceptions: Implications for learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
  - Grant, A.M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: a new measure of private self-consciousness. *Social Behaviour and Personality*, 30(8), 821-836.
  - Groeneweg, H.G. (2004). Inclusief onderwijs,...ook iets voor Nederland? *Basisschoolmanagement*, oktober 2004.
  - Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 3, 44-52.
  - Gusky, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
  - Gusky, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, Vol. 8, 3/ 4.
  - Guskey, T.R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
  - Guterman, B.R. (1995). The validity of categorical learning disabilities services: the consumer view. *Exceptional Children*, 62, 111-124.
  - Hammond, H. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: survey results form elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, Vol. 22(1), 24-31.
  - Hamstra, D.G. (2004). *Gewoon en anders. Integratie van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs in Almere. Proefschrift*. Groningen: GION Rijksuniversiteit Groningen.
  - Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* Vol. 23(1), 87-94.
  - Heiman, T. (2002). Inclusive schooling: middle school teachers' perceptions. *School Psychology International*, 23(1), 174-186.
  - Heus, P. de, Leeden, M. van der, & Gazendam, B. (2002). *Toegepaste data-analyse: technieken voor niet experimenteel onderzoek in de sociale wetenschappen*. 's-Gravenhage: Elsevier bedrijfsinformatie.
  - Hosmer, D.W. & Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic Regression. Second Edition*. New York: Wiley.
  - Hoyle, R.H., Harris, M.J. & Judd, C.M. (2002). *Research methods in social relations. Seventh Edition*. London: Thomson Learning Inc.
  - Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In: Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (Ed.), *Understand teacher development* (122-262). New York: Teachers College Press.
  - Huizen, P.H. van, (2000). *Becoming a teacher. Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

- 
- Inspectie van het onderwijs (2004). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
  - Johnston, J. & Ahtee, M. (2006). Comparing primary student teachers' attitudes, subject knowledge and pedagogical content knowledge needs in a physics activity. *Teacher and Teacher Education*, 22, 503-512.
  - Jong, J.A. de, & Korthagen, F.A.J. (1989). Handelen, reflecteren en opleiden. In: Vedder, J., Giesbers, J.H.I., Dam, J.M. & Dolle-Willemsen, T.E. (eds.). *De opdracht van de lerarenopleiding* (93-100). Utrecht: Velon.
  - Kamp, M. van der, (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* 's-Gravenhage: SVO.
  - Karsten, S., Elshof, D., Felix, C., Ledoux, G., Meijnen, W., Roeleveld, J. & Schooten, E. van, (2003). *Onderwijssegregatie in Amsterdam. Hoe staat het ervoor en wat willen en kunnen we eraan doen?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
  - Katoda, H. & Miron, G. (1990). Educational integration for persons with handicaps: a conceptual discussion. *European Journal of Special Needs Education*, 5(2), 126-135.
  - Korthagen, F.A.J. (1983). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding. Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren.* 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het onderwijs S.V.O.
  - Koster, M., Houten, E.J., van, Nakken, H. & Pijl, S.J. (2004). *Integratie onder het Rugzak-beleid. De eerste ervaringen met leerling-gebonden financiering in het regulier onderwijs*. Groningen: GION.
  - Koutrouba, K. Vamvakari, M. & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21(4), 381-394.
  - Kuyini, A.B. & Desai, I. (2007). Principals and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 7(2), 104 -113.
  - Lambe, J. & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 10(6), 511-527.
  - Ledoux, G., Karsten, S., Breetvelt, I., Emmelot, Y. & Heim, M. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
  - Leeuwen, B. van, & Limpens, M. (2007). *Leerlingen verschillen en dat is normaal. Ideologie en praktijk van onderwijs aan leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes*. Enschede: SLO.
  - Lieber, J., Capell, K., Sandall, S.R., Wolfberg, P., Horn, E. & Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 87-105.
  - Marks, R. (1991). Pedagogical content knowledge: from a mathematical case to a modified conception. *Journal of teacher Education*, 3, 3-11.
  - Mason, L. (2003). High school students' beliefs about maths, mathematical problem solving and their achievement in maths: a cross-sectional study. *Educational Psychology*. Vol. 23(1), 73-85.
  - McQualter, J. W. (1985). Becoming a teacher: preservice teacher education using personal construct theory. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, Vol. 11(2), 177-186.
  - Meijer, C., Soriano, V. & Watkons, A. (Ed.) (2003). *Special needs education in Europe*. Brussel: European Agency for Development in Special Needs Education.
  - Meijer, C.J.W. (red.) (2004). *WSNS welbeschouwd*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
  - Meijer, C.J.W., Peschar, J.L. & Scheerens, J. (1995). *Prikkels*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

- 
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1990). *Weer samen naar school: perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
  - Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1996). *De rugzak, beleidsplan voor het onderwijs aan leerlingen met een handicap*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
  - Ministerie van Onderwijs, Cultuur en wetenschap (2004). *Brede evaluatie WSNS, LGF en OAB. Samenvattend overzicht van de onderzoeksrapporten en reviews*. Den Haag: Ministerie OCW.
  - Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Notitie vernieuwing van de zorgstructuren in het funderend onderwijs*. Den Haag: Ministerie OCW.
  - Mitchell, D. (2005). Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In: Mitchell, D. (ed.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (1-21). Great Britain/ Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
  - Mittler, P. (2005). The global context of inclusive education. In: Mitchell, D. (ed.). *Contextualising inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (22-36). Great Britain/ Canada: Routledge Taylor & Francis Group.
  - Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
  - Onderwijsraad (2001). *De rugzak gewogen. Over de bekostiging van WSNS, LGF en de gewichtenregeling basisonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
  - Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinion*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
  - Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and society*, Vol. 21(3), 231-242.
  - Peet, A.A.J. van, Wittenboer, G.L.H. van den, & Hox, J.J. (2001). *Toegepaste statistiek. Inductieve technieken*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
  - Peschar, J.L. & Meijer, C.J.W. (1997). *WSNS op weg. De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
  - Peters, S., Johnstone, C. & Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9(2), 139-160.
  - Petersen, B. & Oudenhoven, D. (1994). *Verwijzing naar het speciaal onderwijs: Een analyse van regionale verschillen*. Nijmegen: ITS.
  - Pijl, S.J. (1997). Integratie als uitgangspunt. In: Pijl, S.J. (red.) *Integratie van regulier en speciaal onderwijs*, pp 9-19. Alphen aan de Rijn: Samsom.
  - Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: a global agenda*. London: Routledge.
  - Procesmanagement WSNS (1994). *Profiel en perspectief. Takenpaketten voor 'Weer Samen Naar School'*. 's-Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
  - Rainforth, B. (2000). Preparing teachers to educate students with severe disabilities in inclusive settings despite contextual constraints. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(2), 83-91.
  - Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M. & Grift, W., van der, (2002). *Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau*. Groningen: GION.
  - Reusen, A.K., van, Shoho, A.R. & Barker, K.S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, Vol. 84(2).

- 
- Rheams, T.A. & Bain, S.K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*. Vol. 42(1), 53-63.
  - Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: MacMillan.
  - Rijswijk, C.M. van, (1991). Bestuur en beheer van geïntegreerd primair onderwijs. In: Doornbos, K. (red.). *Samen naar school. Aangepast onderwijs in gewone scholen*. 115-135. Nijkerk: Intro.
  - Romi, S. & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21(1). 85-105.
  - Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(3), 169-179.
  - Scruggs, T.E. & Masterioperi, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming and inclusion, 1958-1995; a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
  - Signor-Buhl, S.J., Leblanc, M. & McDougal, J. (2006). Conducting district-wide evaluations of special education services: a case sample. *Psychology in the schools*. Vol. 43(1), 109-115.
  - Smith, M. (2000). Secondary teachers perception toward inclusion of students with severe disabilities. *National Association of secondary School Principals Bulletin*, 84(613), 54-60.
  - Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics. Fifth Edition*. Boston: Pearson education Inc.
  - Takala, M. & Aunio, P. (2005). Exploring a new inclusive model in Finnish early childhood special education: a 3-year follow up study. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9(1), 39-54.
  - Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
  - Thomas, G. & Glenny, G. (2002). Thinking about inclusion. Who reason? What evidence? *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 6,(4) 345-369.
  - Touw, J.M.F., Beukering, J.T.E., van & Everaert, H.A. (2005). Teachers' personal constructs on problem behaviour. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniskring gedragsproblemen in de onderwijspraktijk.
  - Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
  - Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy capturing an illusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), 783-805.
  - UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Spain/ France: UNESCO and Ministry of Education and Science Spain.
  - UNESCO (2001). Open file on inclusive education. Support material for managers and administrators. France: Division of basic education, UNESCO.
  - UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. Conceptual Paper*. Paris: UNESCO.
  - Vaughn, S., Schumm, J.S., Jallad, B. Slusher, J., & Samuell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
  - Veugelers, W. (1993). *Pedagogische opdracht en arbeid. Doelstellingen van docenten in het Algemeen Voortgezet Onderwijs en het Beroepsonderwijs. Proefschrift*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam en Instituut voor de Lerarenopleiding.

- 
- Waslander, S. & Meijer, C.J.W. (1996). *Middelen. Hoe WSNS uit het buitenland kan leren over beleid, geld en verevenen*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
  - Wetenschappelijk Instituut voor het CDA (2004). *De ontbrekende schakel. Leerrechten als verbinding tussen arbeidsmarkt en onderwijs*. Den Haag: Wetenschappelijk Instituut voor het CDA.
  - Wiggers, L.C.W., Stalmeijer, P.F.M., Oort, F.J., Smets, E.M.A., Legemate, D.A. & Haes, J.C.J.M., de, (2005). Do patients' preferences predict smoking cessation? *Preventive Medicine*, 41, 667-675.
  - Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs education*, 15, 297-304.
  - Wolf, K. van der, (red.) (2003). *In het hoofd van de meester: gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief*. Utrecht: Agiel.
  - Wolters, B. (1987). De relevantie van 'cognitieve complexiteit' van docenten voor het ervaren van problemen tijdens de beroepsuitoefening. In: Bergen, Th., Giesbers, J. & Morsch, C. (eds.). *Professionalisering van onderwijsgevendend (113-124)*. Lisse: Swets & Zeitlinger BV.
  - Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the future: from the 'new sociology' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
  - Yuker, H.E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: some empirical generalisations. In: Yuker, H.E. (ed.). *Attitudes toward persons with disabilities (262-274)*. New York: Springer.
  - Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive education*, Vol. 10,(4-5), 379-394.

#### Geraadpleegde internetbronnen

- Website Universal Declaration of Human Rights. [Http://www.un.org/Overview/rights.htm](http://www.un.org/Overview/rights.htm)
- Website Universal Declaration of Human Rights. [Http://www.un.org/rights/h\\_rights.htm](http://www.un.org/rights/h_rights.htm)
- Website Globale bevolkingsdichtheid per land.  
[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4d/World\\_population\\_density\\_map.PNG](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4d/World_population_density_map.PNG)
- <http://www.un.org/rights/impact.htm#education>
- <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- <http://www.un.org/esc/socdev/enable/conventioninfo.htm>
- <http://www.inclusion-international.org/en/news/69.html>