

# Attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs: Een overzichtsstudie

A. A. de Boer, S. J. Pijl en A. E. M. G. Minnaert

## Samenvatting

Het onderwijs in Nederland en omliggende landen is er steeds meer op gericht om ook leerlingen met beperkingen onderwijs op maat te bieden binnen het reguliere (basis)onderwijs. Deze ontwikkeling wordt veelal aangeduid met 'inclusief onderwijs'. Het realiseren van inclusief onderwijs blijkt echter niet eenvoudig te zijn. Een deel van de leerlingen met beperkingen vindt in sociaal opzicht moeilijk aansluiting met klasgenoten. Een belangrijke factor daarin zou de attitude van leerkrachten, ouders en medeleerlingen kunnen zijn. In deze overzichtsstudie worden de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen beschreven. Tevens wordt er een overzicht gegeven van variabelen die een positieve invloed hebben op de attitudes. De uitkomsten van de studies laten zien dat alle drie groepen overwegend neutrale attitudes hebben. De discussie gaat in op de consequenties voor inclusief onderwijs in Nederland en mogelijkheden voor interventies om attitudes te bevorderen.

## 1 Inleiding

In de afgelopen decennia is het onderwijssysteem in veel Europese landen drastisch veranderd: Er is veel meer aandacht voor het handhaven van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs. In een rapport van het European Agency for Development in Special Needs Education wordt vastgesteld dat 'de concepten van, het beleid voor en de praktijk van inclusief onderwijs in veel landen constante veranderingen doormaken' (Watkins, 2007, p. 20). Met de term 'inclusief onderwijs' wordt verwezen naar het handhaven van leerlingen met beperkingen in reguliere onderwijssettings – in plaats van hen te verwijzen naar speciaal onderwijs. Volgens Farrell (2002, p. 154) zou elke leer-

ling in een inclusieve school volledig en actief deel moeten nemen in het schoolleven, en zou elk kind zich een volwaardig en geaccepteerde leerling in de school moeten voelen.

De ontwikkeling naar inclusief onderwijs is gestimuleerd door internationale verdragen als het Salamanca Statement (UNESCO, 1994, in Ainscow & César, 2006) en de VN verklaring (United Nations, 2006). Deze internationale ontwikkeling heeft ertoe geleid dat ook het Nederlandse onderwijsbeleid in de afgelopen decennia meer aandacht heeft gegeven aan het opnemen en onderwijzen van kinderen met beperkingen in het reguliere (basis) onderwijs. Met de invoering van het Weer Samen Naar Schoolbeleid, de Wet op de Expertise Centra en het beleid met betrekking tot passend onderwijs wordt het onderwijzen van kinderen met beperkingen in de reguliere klas steeds meer als uitgangspunt gepresenteerd.

In de discussie rondom het implementeren van inclusief onderwijs is door verschillende auteurs gesproken over factoren die belangrijk lijken in dit proces, zoals leerkrachttraining, middelen, wetgeving, en attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen. Met name de attitude van leerkrachten, ouders en leerlingen wordt als een belangrijke factor gezien voor het realiseren van inclusief onderwijs in de praktijk (Hegarty, 1994; Meijer, 2003; Nowicki & Sandieson, 2002; Norwich, 1994). In internationaal onderzoek is de vraag welke attitudes leerkrachten, ouders en leerlingen hebben ten aanzien van inclusief onderwijs regelmatig aan de orde gesteld. De resultaten van die onderzoeken zijn wisselend: een deel geeft aan dat sommige leerkrachten en ouders positief zijn, terwijl andere onderzoeksresultaten laten zien dat leerkrachten en ouders zorgen hebben over de opname van leerlingen met beperkingen in een reguliere klas. Met betrekking tot attitudes van medeleerlingen lijkt het beeld negatiever te zijn, zo blijkt uit een meta-analyse van Nowicki en Sandieson (2002). In die meta-analyse wordt

de attitude van leerlingen ten aanzien van leeftijdsgenoten met een lichamelijke of verstandelijke beperking in kaart gebracht. De auteurs concluderen dat de uitkomsten een negatief beeld laten zien en stellen zelfs dat negatieve attitudes van medeleerlingen één van de grootste problemen is in de invoering van inclusief onderwijs. Deze negatieve attitudes kunnen even schadelijk zijn als fysieke barrières en leerlingen met beperkingen de mogelijkheden ontnemen deel uit te maken van een reguliere school of gemeenschap (Stoneman, 1993).

Indien blijkt dat attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen inderdaad overwegend negatief zijn, lijkt het zinvol om te kijken naar variabelen die een positieve invloed hebben op attitudes. Kennis over mogelijke beïnvloedende variabelen zou daarom zeer waardevol zijn en mogelijk kunnen leiden tot ingangen voor interventies om positievere attitudes te stimuleren. Hoewel er in eerder uitgevoerde attitude-onderzoeken wel aandacht is geweest voor de invloed van bv. geslacht, leeftijd, type beperking, ervaring met inclusief onderwijs, was hierbij echter weinig expliciete aandacht voor variabelen die een positieve invloed hebben op attitudes.

De bovengenoemde resultaten van attitude-onderzoeken laten wisselende uitkomsten zien. Hierdoor is het moeilijk om op grond van al het voorhanden onderzoek een overall indruk te formuleren van de aard van de attitudes en variabelen die hier een invloed op hebben. Recente overzichtsartikelen met betrekking tot de attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs zijn niet voorhanden. Het is echter wel een belangrijk thema in de implementatie van inclusief onderwijs (Meijer, 2003) in het basisonderwijs, waardoor er in de afgelopen jaren toenemende mate aandacht is gekomen voor de attitudes van direct betrokkenen – leerkrachten, ouders en leerlingen. Deze overzichtsstudie tracht een overzicht te geven van recente studies rondom dit terrein en poogt een antwoord te geven op de volgende twee onderzoeksvragen:

- 1) Welke attitudes hebben leerkrachten, ouders en leerlingen ten aanzien van de inclusie van kinderen met beperkingen in het reguliere basisonderwijs?
- 2) Welke variabelen hebben een invloed op

de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen?

### **1.1 Definitie van de term attitude in de context van inclusief onderwijs**

In de sociale psychologie wordt attitude op verschillende manieren omschreven. In dit artikel gebruiken we de algemene definitie van attitude van Gall, Borg en Gall (1996). Zij definiëren attitude als “een zienswijze of standpunt van een individu met betrekking tot een bepaald ‘object’ (een persoon, een ding, een idee, enz.)”, (p. 273). Op het terrein van attitude-onderzoek worden er verschillende theorieën onderscheiden waarin sommige onderzoekers veronderstellen dat attitudes zijn opgebouwd uit één, twee of drie componenten. Er is voor gekozen om de driecomponenten theorie van Triandis (1971) te gebruiken als theoretisch kader in deze studie. Deze theorie geeft een multidimensioneel inzicht in hoe attitudes zijn gevormd en biedt wellicht ingangen voor interventies om attitudes te beïnvloeden. Tevens is dit model vaker gebruikt in onderzoek naar attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs (Avramidis & Norwich, 2002; Nowicki & Sandieson, 2002).

Volgens de driecomponenten theorie bestaat een attitude uit drie componenten, te weten: 1) een cognitieve component, 2) een affectieve component en 3) een gedragscomponent. De cognitieve component verwijst naar de overtuiging of de kennis van het individu over het object. Een stelling die de cognitieve component reflecteert is bijvoorbeeld “Ik vind dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op reguliere scholen thuis horen”. De affectieve component omvat de gevoelens van het individu voor het object. Een voorbeeld is een zorg van ouders verwoord als: “Ik ben bang dat leerlingen met gedragsproblemen de orde in de klas verstoren”. De gedragscomponent reflecteert een concrete gedragsintentie, zoals: ‘Ik zou ‘A’ uitnodigen voor mijn verjaardagsfeestje’.

## **2 Methode**

Er zijn drie overzichtsstudies opgezet om een recent overzicht te geven van empirische stu-

dies naar attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen en variabelen die hier een invloed op hebben. De gebruikte zoekprocedures, selectieprocedures en de bestandsopbouw zijn hieronder beschreven.

### 2.1 Zoekprocedure

Er zijn uitgebreide zoekprocedures gehanteerd om te zoeken naar relevante referenties. Hiervoor is gebruik gemaakt van het zoekprogramma 'EBSCOhost Complete'. EBSCOhost Complete omvat diverse internationale databases waaronder: ERIC, PsychInfo, MEDLINE en SocIndex. De Engelse termen 'teacher attitudes', 'parent attitudes', 'student attitudes' zijn steeds gecombineerd met de volgende termen: 'inclusive education', 'mainstreaming', 'inclusion', 'special needs pupils', 'special educational needs', 'impairment', 'impaired', 'disorders', 'handicapped', 'disabled', en disabilities'.

Naast het gebruik van het zoekprogramma zijn zeven internationale tijdschriften handmatig doorzocht op relevante artikelen (*International Journal of Inclusive Education, European Journal of Special Needs Education, British Journal of Special Education, Exceptional children, British Journal of Educational Psychology, International Journal of Disability, Development and Education, International Journal of Special Education*). Er is gekozen voor deze zeven tijdschriften vanwege hun toonaangevende functie op het terrein van inclusief onderwijs. Artikelen met samenvattingen en/of titels met de volgende termen zijn opgenomen in de studie: teacher attitudes, parent attitudes, student attitudes, inclusive education, mainstreaming, inclusion, special needs pupils, special educational needs, impairment, impaired, disorders, handicapped, disabled, en disabilities.

### 2.2 Selectieprocedures

Er zijn zes selectiecriteria opgesteld om relevante studies te selecteren. Elke studie moest voldoen aan de volgende selectiecriteria:

1. de studie is gepubliceerd tussen 1998 en 2010;
2. de studie bevat empirische data;
3. de studie is gepubliceerd in een internationaal wetenschappelijk tijdschrift (er is vanuit gegaan dat nationale rapporten van

dusdanige wetenschappelijke kwaliteit gepubliceerd zijn in internationale tijdschriften);

4. de studie is gericht op attitudes van reguliere basisschoolleerkrachten, ouders en/of leerlingen ten opzichte van inclusief onderwijs/kinderen met een beperking (inclusief onderwijs is vooral een ontwikkeling die gaande is in het basisonderwijs, waardoor er voor gekozen is om het voortgezet onderwijs in deze studie buiten beschouwing te laten);
5. de studie richt zich op de volledige opname van kinderen met beperkingen in het reguliere basisonderwijs;
6. de studie bevat een doelgroep bestaande uit kinderen met een van de volgende type beperkingen: spraak-taalstoornis, motorische beperking, zintuiglijke beperking, leerstoornis, cognitieve beperking, internaliserende gedragsprobleem (waaronder Autisme Spectrum Stoornissen, externaliserende gedragsproblemen (waaronder ADHD) en chronische ziekte.

### 2.3 Bestandsopbouw

Omdat er drie onafhankelijke overzichtsstudies zijn uitgevoerd, worden de uitkomsten van de zoek- en selectieprocedure onderstaand afzonderlijk van elkaar gepresenteerd.

#### *Leerkrachten*

De combinatie van de zoektermen in EBSCOhost Complete met betrekking tot leerkrachten leverde 536 referenties op. Door het screenen van de samenvattingen werden er 460 referenties verwijderd omdat ze niet aan de selectiecriteria voldeden. Een overzicht van de redenen voor verwijdering is gegeven in tabel 1. Deze eerste filtering resulteerde in 76 overgebleven studies. Omdat 18 studies niet opgevraagd konden worden, bleef er een bestand van 58 studies over. De handmatige zoekprocedure leverde nog 1 studie op, wat resulteerde in een databestand van 59 studies. Nadat deze 59 studies nauwkeurig waren geanalyseerd, werden er alsnog 33 studies verwijderd uit het bestand omdat ze niet voldeden aan de selectiecriteria. De in de tweede ronde verwijderde studies richtten zich niet op leerlingen in het reguliere basisonderwijs (12), bevatten geen empirische data (9),

richtten zich niet op attitudes van leerkrachten (9) en ten slotte waren er twee artikelen die zich richtten op leerkrachten in opleiding. Twee van de overgebleven studies rapporteerden over het zelfde onderzoek en bevatten dezelfde empirische data. Er werd besloten om de studie te selecteren die met name gericht was op attitudes van leerkrachten ten aanzien van verschillende type beperkingen. Deze filtering leidde tot een uiteindelijk databestand van 26 studies.

#### Ouders

Het zoeken in EBSCOhost Complete leverde 480 referenties op. Na het lezen van de samenvattingen werden 440 artikelen afgewezen (zie tabel 1). Deze eerste filtering resulteerde in een bestand van 40 studies. Vier studies konden niet worden opgevraagd, waardoor er 36 overbleven. De handmatige zoekprocedure leverde geen extra referenties op. Nadat de geselecteerde studies zorgvuldig gelezen waren, werden er alsnog 26 studies afgewezen voor verdere analyse. Redenen hiervoor waren de volgende: de studies richtten zich niet op attitudes van ouders (14), of bevatten geen empirische data (11). Twee van de overgebleven studies rapporteerden over het zelfde onderzoek en bevatten dezelfde empirische data. Besloten werd de studie te selecteren die met name gericht was op attitudes van ouders. Deze laatste filtering zorgde voor een uiteindelijk databestand van 10 studies.

#### Leerlingen

De elektronische zoekprocedure ten aanzien van attitudes van leerlingen, resulteerde in 385 referenties. Het doorzoeken van de tijdschriften leverde geen bruikbare referenties op. Bestuderen van de titel en/of samenvatting resulteerde in afwijzing van 345 studies

(zie tabel 1). Deze eerste filtering leverde een databestand op van 40 studies voor nadere analyse. Van deze 40 studies konden er echter 4 niet opgevraagd worden, wat een uiteindelijk bestand van 36 opleverde.

Nadat deze 36 studies zorgvuldig waren doorgelezen, werden er alsnog 14 studies verwijderd omdat ze niet aan de selectiecriteria voldeden. Deze studies bevatten geen empirische data (7), richtten zich niet alleen op leerlingen in het basisonderwijs (5) en hadden geen betrekking op attitudes van leerlingen ten aanzien van leeftijdsgenoten met beperkingen (2). Door deze 14 studies te verwijderen bleven er uiteindelijk 22 studies over in het uiteindelijk databestand.

#### 2.4 Analyse

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is de driecomponenten theorie van Triandis (1971) gebruikt om de resultaten weer te geven in termen van cognitief, affectief en gedrag. De driecomponenten theorie is geschikt als theoretisch kader omdat het een multidimensioneel inzicht geeft in hoe attitudes zijn gevormd. Er wordt vanuit gegaan dat in elke studie één of meer van de componenten of eventueel mengvormen van componenten toegepast zijn in de instrumenten.

Om te achterhalen welke componenten in de studies beschreven zijn, is de methodeparagraaf van elke studie zorgvuldig bestudeerd. In de meeste gevallen was het duidelijk op welk van de componenten de studie gericht was (90%). Echter, in een aantal gevallen gaf dat geen uitsluitel en moesten (voorbeeld) items van de gebruikte vragenlijst geanalyseerd worden. Deze analyse is in alle gevallen uitgevoerd door de eerste auteur. Voor zes artikelen (10%) was het moeilijk om de classificatie te maken en is er overlegd met de tweede auteur. In deze artikelen waren

Tabel 1

Redenen voor afwijzing van studies in de eerste filtering

Criteria	Leerkrachten	Ouders	Leerlingen
Geen empirische data	27	38	0
Geen internationale publicatie	96	14	0
Niet gericht op attitudes (in regulier basisonderwijs)	295	340	286
Niet gericht op inclusief onderwijs	30	14	38
Valt buiten de doelgroep	12	34	21
<b>Totaal</b>	<b>460</b>	<b>440</b>	<b>345</b>

de items/subschalen niet duidelijk gedefinieerd, waardoor het onduidelijk was tot welke component ze geassocieerd moesten worden. Een overleg met de tweede auteur maakte het mogelijk om de artikelen alsnog te classificeren volgens een van de drie attitude componenten. Vragenlijsten met (sub)schalen en/of stellingen zoals 'Ik vind dat leerlingen met een beperking de mogelijkheid horen te krijgen om te functioneren in een reguliere klas', werden geassocieerd onder de cognitieve component. Stellingen zoals 'Ik voel me ongemakkelijk bij...' werden gerekend tot de affectieve component en stellingen zoals 'Ik zou opkomen voor een kind met een beperking' reflecteren de gedragscomponent.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is getracht vast te stellen of de studies positieve, neutrale of negatieve uitkomsten lieten zien. Het merendeel van de studies gebruikte een schaal en rapporteerde de resultaten in percentages of in termen van gemiddelden en standaarddeviaties. Omdat er tussen percentages en gemiddelden geen lineair verband is, is een beslisregel opgesteld. Hierdoor werd het mogelijk om de resultaten van de studies te beoordelen als positief, neutraal of negatief.

Resultaten zijn als positief beoordeeld als het percentage positieve scores boven de 70% was en als negatief wanneer het percentage lager dan 30% was. Scores gelden als neutraal met percentage tussen 30 en 70. Het percentage respondenten dat op een 3, 5 of 7 puntsschaal een neutraal antwoord koos is gelijk verdeeld en opgeteld bij het percentage positieve of negatieve antwoorden. Bij een rapportage gebaseerd op gemiddelden en standaarddeviaties is de uitkomst als positief genoteerd wanneer het gemiddelde groter dan 3,5 was (op een 5-puntsschaal) en als negatief bij een gemiddelde lager dan 2,5. Scores gelden als neutraal met een gemiddelde score tussen de 2,5 en 3,5. Deze grenzen zijn aangepast voor vragenlijsten die een andere dan een 5-puntsschaal gebruikten.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden is er geanalyseerd of de studies aandacht hadden voor variabelen die de attitude beïnvloeden. Er is hierbij nagegaan of er sprake was van een significante invloed op

attitudes ( $p < 0,05$ ), waarbij het kan gaan om een significant verschil tussen groepen als ook significante correlaties. Alleen variabelen met een eenduidige invloed zijn gerapporteerd in de resultatensectie. Bijvoorbeeld: wanneer twee studies over dezelfde variabele rapporteerden, maar tegenstrijdige uitkomsten lieten zien, werd er besloten deze variabele niet te rapporteren in deze studie.

### 3 Resultaten

Hieronder worden allereerst de resultaten weergegeven van de studies waarin de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen zijn onderzocht. Als eerste worden de resultaten met betrekking tot leerkrachtattitude gepresenteerd, waarna de resultaten met betrekking tot de attitude van ouders en leerlingen volgen. In het tweede gedeelte van de resultaten staat de tweede onderzoeksvraag centraal en wordt er een overzicht gegeven van variabelen die een invloed hebben op attitudes.

#### 3.1 Attitudes van leerkrachten

In de onderstaande paragraaf wordt een samenvattend overzicht gegeven van de resultaten van de geanalyseerde studies die de attitudes van leerkrachten onderzocht hebben (zie tabel 2). Er wordt als eerste een beschrijving gegeven van kennis en overtuigingen van leerkrachten (cognitieve component). Vervolgens worden de uitkomsten beschreven van de studies die gevoelens van leerkrachten in kaart hebben gebracht (affectieve component) en als laatste worden de resultaten gepresenteerd van studies die gedragsintenties beschrijven (gedragscomponent). In een drietal studies zijn verschillende componenten parallel aan elkaar onderzocht (zie tabel 2). Deze uitkomsten worden per component gerapporteerd.

#### *Kennis en overtuigingen van leerkrachten*

Zoals in tabel 2 staat vermeld, hebben twintig van de zesentwintig studies de cognitieve component van attitude onderzocht. Binnen deze twintig studies zijn verschillende vragenlijsten gebruikt, waaronder de 'My Thinking About Inclusion' (ontwikkelt door

Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998) en de 'Opinions Relative to Mainstreaming' (ontwikkeld door Larrivee & Cook, 1979). Met behulp van vijf antwoordcategorieën variërend van 'helemaal niet mee eens' tot 'helemaal mee eens' konden leerkrachten aangeven of ze het wel/niet met de stellingen eens waren. Stellingen die overtuigingen van leerkrachten reflecteren zijn bijvoorbeeld 'Inclusie draagt bij aan begrip en acceptatie', of 'Inclusief onderwijs is goed voor leerlingen met beperkingen'. Vragen betreffende kennis van leerkrachten zijn bijvoorbeeld 'Hoe zou u uw kennis beoordelen over kinderen met spraak-taalproblemen?'

Van de twintig studies laten zeventien studies een neutrale uitkomst zien (zie tabel 2 voor een volledig overzicht), wat betekent dat de gemiddelde score op de vragenlijst tussen de 2,5 en 3,5 lag, of percentages tussen de 30-70 zijn gevonden. Het merendeel van de leerkrachten gaf aan een neutrale attitude te hebben ten opzichte van inclusief onderwijs. Daarnaast zijn de uitkomsten van de drie overige studies als negatief beoordeeld.

#### *Gevoelens van leerkrachten*

Een zevental studies heeft de affectieve component van attitude onderzocht. In deze studies richtten de auteurs zich met name op gevoelens van competentie en zelfvertrouwen. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ik voel me competent in het schrijven van handelingsplannen'. Leerkrachten konden veelal beantwoorden door middel van vijf antwoordcategorieën. Tabel 2 laat zien dat de uitkomsten van de zeven studies een wisselend beeld geven. In de studie van Bussing, Gary, Leon, Garvan en Reid (2008) en Everington, Stevens en Winters (1999) zijn gevoelens van competentie en zelfvertrouwen onderzocht, waarbij in beide studies positieve uitkomsten zijn gerapporteerd. De overige vijf studies hebben zich ook op deze categorie gericht, maar laten neutrale of negatieve uitkomsten zien. Een voorbeeld is de studie van Sadler (2005), waarin achtennegentig leerkrachten zijn ondervraagd over hun gevoel van zelfvertrouwen. Geen enkele van de bevraagde leerkrachten gaf aan voldoende zelfvertrouwen te hebben om onderwijs te geven aan leerlingen met spraak/ taalmoeilijkheden.

#### *Gedragssintenties van leerkrachten*

Vier van de zeventwintig studies hebben gedragssintenties van leerkrachten in kaart gebracht. Twee van deze studies zijn uitgevoerd door Cook (Cook, 2001; Cook, Cameron & Tankersley, 2007). In deze studies zijn vier vragen aan leerkrachten voorgelegd, die elk een gedragssententie weerspiegelen. Eén van deze vragen is: 'Als het aantal kinderen in de klas met één verminderd mocht worden, welk kind zou je er dan uit kiezen?' De uitkomsten laten zien dat leerkrachten vaker een leerling met een beperking zouden willen verwijderen uit hun klas, in vergelijking met leerlingen zonder beperkingen.

De overige twee studies (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008; Rakap & Kaczmarek, 2010) hebben de bereidheid van leerkrachten om leerlingen met beperkingen op te nemen in hun klas onderzocht. Een voorbeeld van een stelling is: 'Ik ben bereid om volgend jaar les te geven aan leerlingen met beperkingen'. De uitkomsten van Batsiou et al. zijn beoordeeld als neutraal, en de uitkomsten van Rakap en Kaczmarek als positief.

#### **3.2 Attitudes van ouders**

Hoewel het in eerste instantie de bedoeling was om de drie componenten te gebruiken om de resultaten van de studies te beschrijven, was het niet mogelijk dit als analysekader bij ouders te hanteren. De gebruikte vragenlijsten waren niet te classificeren volgens de drie componenten omdat ze allen een combinatie bevatten van de drie componenten. De resultaten zullen hieronder daarom worden beschreven in meer algemene zin, in plaats van aan de hand van de specifieke attitude componenten.

In drie van de tien geselecteerde studies is zowel gekeken naar attitude van de ouders van kinderen met en zonder een beperking, terwijl andere studies naar de attitude van beide groepen afzonderlijk hebben gekeken. Veelal werden er stellingen aan ouders voorgelegd die bijvoorbeeld betrekking hadden op het recht van kinderen met beperkingen om onderwijs te krijgen in een reguliere klas, de training van reguliere leerkrachten, voldoende middelen in de reguliere school en voordelen van inclusief onderwijs voor kinderen met en zonder beperkingen. In de drie

Tabel 2

Resultaten overzicht van studies die de attitude van leerkrachten hebben onderzocht (N = 26)

Auteur(s)	N	Attitude <sup>1</sup> component			Type beperking	Resultaat <sup>2</sup>		
		C	A	G		C	A	G
Alghazo & Naggar Gaad (2004)	160	X			Meerdere	+/-		
Avramidis & Kalyva (2007)	155	X			Meerdere	+/-		
Batsiou et al. (2008)	179	X		X	Meerdere	+/-		+/-
Bussing et al. (2008)	365		X		ADHD		+	
Chhabra et al. (2010)	103	X	X		Meerdere	+/-	+/-	
Cook (2001)	70			X	Meerdere			-
Cook et al. (2007)	50			X	Meerdere			-
deBettercourt (1999)	71	X			Meerdere	+/-		
Everington et al. (1999)	108	X	X		Meerdere	+/-	+	
Ghanizadeh et al. (2006)	169	X			ADHD	-		
Glaubman & Lifshitz (2001)	136		X		Meerdere		+/-	
Hammond & Lawrence (2003)	343	X			Meerdere	+/-		
Kalyva et al. (2007)	72	X			Meerdere	+/-		
Kim et al. (2005)	30	X			Meerdere	+/-		
Lifshitz et al. (2004)	125		X		Meerdere		+/-	
Monsen & Frederickson (2004)	63	X			Meerdere	+/-		
Mushoriwa (2001)	400	X			Blinde kinderen	-		
Opdal et al. (2001)	90	X			Meerdere	+/-		
Parasuram (2006)	300	X			Meerdere	+/-		
Pearson et al. (2003)	224	X			Meerdere	+/-		
Rakap & Kaczmarek (2010)	194	X		X	Meerdere	+/-		+
Rheams & Bain (2005)	79	X			Meerdere	+/-		
Sadler (2005)	89	X	X		Spraak/taal	-	-	
Sari (2007)	61	X			Dove kinderen	+/-		
Snyder (1999)	n.b.		X		Meerdere		-	
Wilkins & Nietfeld (2004)	89	X			Meerdere	+/-		

Opmerking. <sup>1</sup> C= cognitief; A= affectief; G= gedrag. <sup>2</sup> Resultaten zijn als positief beoordeeld wanneer het percentage van positieve scores boven de 70% lag, of bij een gemiddelde score boven de 3,5 (het tegenovergestelde geldt voor negatieve scores). Scores zijn als neutraal beoordeeld bij een percentage tussen de 30 en 70 of bij een gemiddelde score gelegen tussen 2,5 en 3,5.

studies waarin alleen de attitudes van ouders van kinderen met een beperking zijn onderzocht, zijn de resultaten eenduidig neutraal (Elkins, van Kraayenoord & Jobling, 2003; Leyser & Kirk, 2004; Palmer, Borthwick-Duffy, Widaman & Best, 1998).

De vier studies naar de attitudes van ouders van kinderen zonder beperkingen laten een wisselend beeld zien. Zowel de studie van Balboni en Padrabissi (2000) als de studie van Tafa en Manolitsis (2003) geven neutrale uitkomsten aan, terwijl Kalyva, Gojkovic en Tsakiris (2007) en Peck, Staub, Gallucci en Schwartz (2004) positieve uitkomsten weergeven. In de studie van Peck et al. (2004) geven ouders aan dat ze hopen dat de opname van kinderen met beperkingen in een reguliere klas er aan bijdraagt dat de acceptatie van kinderen met beperkingen door leerlingen

zonder beperkingen wordt vergroot. Hoewel de studie van Rafferty, Boettcher en Griffin (2001) gericht is op 'preschoolers' (leeftijd 3-5 jaar), laat de studie vergelijkbare uitkomsten zien. In deze studie geven zowel ouders van kinderen met en kinderen zonder beperkingen aan dat ze voordelen zien in inclusief onderwijs. Opvallend is dat ouders van kinderen met beperkingen minder positief zijn in vergelijking met ouders van kinderen zonder beperkingen. De eerste groep ouders geeft bijvoorbeeld aan dat inclusie geen goede optie is voor hun kind en dat ze bezorgd zijn over de emotionele ontwikkeling, de mate van individuele instructie en de beschikbare voorzieningen in de reguliere school van hun kind. Deze uitkomsten worden ook gerapporteerd in de studies van Palmer et al. (1998) en Elkins et al. (2003).

Tabel 3

Resultaten overzicht van studies die de attitude van ouders hebben onderzocht (N = 10)

Author(s)	N	Ouders van kinderen <sup>1</sup>			Type beperking	Resultaat <sup>2</sup>
		MB	ZB	Beide		
Balboni & Padrabissi (2000)	647		X		Verstandelijk	+/-
Elkins et al. (2003)	354	X			n.g. <sup>3</sup>	+/-
Kalyva et al. (2007)	338		X		n.g.	+
Kelly (2001)	435			X	n.g.	+
Leyser & Kirk (2004)	437	X			n.g.	+/-
Palmer et al. (1998)	408	X			n.g.	+/-
Peck et al. (2004)	389		X		n.g.	+
Rafferty et al. (2001)	244			X	n.g.	+
Stoiber et al. (1998)	415			X	n.g.	+
Tafa & Manolitsis (2003)	290		X		n.g.	+/-

Noot <sup>1</sup>MB= met een beperking ZB= zonder een beperking <sup>2</sup> Resultaten zijn als positief beoordeeld wanneer het percentage van positieve scores boven de 70% lag, of bij een gemiddelde score boven de 3,5 (het tegenovergestelde geldt voor negatieve scores). Scores zijn als neutraal beoordeeld bij een percentage tussen de 30 en 70 of bij een gemiddelde score gelegen tussen 2,5 en 3,5.

<sup>3</sup> N.g.= Niet gedefinieerd.

### 3.3 Attitudes van leerlingen

Uit de gegevens van tabel 4 blijkt dat het merendeel van de studies naar de attitudes van leerlingen meer dan één component van attitudes in kaart heeft gebracht en een viertal studies alle drie componenten heeft meegenomen in het onderzoek. Drie van deze studies hebben een gemiddelde score op de totale vragenlijst gerapporteerd, in plaats van scores per component. Deze drie studies worden hieronder eerst besproken. Vervolgens worden de resultaten beschreven van de studies met betrekking tot de betreffende kennis en overtuigingen, gevoelens en gedragsintenties van leerlingen ten aanzien van kinderen met beperkingen.

#### *Kennis/overtuigingen, gevoelens en gedragsintenties van leerlingen*

Drie van de tweeëntwintig studies gebruikten een vragenlijst waarin alle drie attitude componenten zijn opgenomen (Alderfer, Wiebe & Hartmann, 2001; Beck, Fritz, Keller & Dennis, 2000; Nikolarazi, Kumar, Favazza, Sideridis, Koulousiou & Riall, 2005). De uitkomsten van deze studies zijn echter niet per attitude component gerapporteerd, maar in termen van algemene attitudes. De studie van Alderfer et al. en Nikolarazi et al. laten beide een neutrale uitkomst zien, terwijl de uitkomsten van Beck et al. als positief zijn geïnterpreteerd.

#### *Kennis en overtuigingen van leerlingen*

Met betrekking tot de cognitieve component is de 'Adjective Checklist (ACL, ontwikkeld door Siperstein, 1980b; Siperstein & Bak, 1977) verschillende keren gebruikt. Deze checklist bestaat uit een vignette van een kind met een beperking, waarna er aan leerlingen wordt gevraagd om woorden te omcirkelen die ze het beste vinden passen bij het gepresenteerde (fictieve) kind. In totaal worden er 21 woorden aan de kinderen voorgelegd, zoals: leuk, slim, grappig, vervelend, lastig, en dergelijke. Leerlingen kunnen maximaal zeven positieve en zeven negatieve woorden omcirkelen. De studies waarin de ACL is gebruikt geven eenduidig aan dat leerlingen een neutrale attitude hebben ten aanzien van kinderen met verschillende type beperkingen (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson, & Marino, 2004; 2005; Morton & Campbell, 2008; Slininger, Sherrill, & Janowski, 2000); Swaim & Morgan, 2001). Hoewel er in de overige studies andere instrumenten zijn gebruikt, zijn de uitkomsten overwegend hetzelfde: leerlingen hebben geen uitgesproken negatieve of positieve attitude tegenover kinderen met beperkingen, maar hebben een neutrale attitude. Alleen de uitkomst van de studie van Gannon en McGilloway (2009) is als negatief beoordeeld.



Tabel 4

Resultaten overzicht van studies die de attitude van leerlingen hebben onderzocht (N = 22)

Auteur(s)	N	Attitude component			Type beperking <sup>4</sup>	Resultaat <sup>3</sup>		
		C	A	G		C	A	G
Alderfer et al. (2001) <sup>1</sup>	149	X	X	X	Chronische ziekte	+/-	+/-	+/-
Beck et al. (2004) <sup>1</sup>	174	X	X	X	Spraak-taal	+	+	+
Campbell et al. (2004)	576	X		X	Autisme	+/-		+/-
Campbell et al. (2005)	576	X		X	Autisme	+/-		+/-
Dyson (2005)	77	X			n.g.	+/-		
Gannon & McGilloway (2009)	118	X		X	Verstandelijk	-		+/-
Hodkinson (2007)	53		X		Lichamelijk		+/-	
Kalyva & Agaliotis (2009)	60	X		X	Lichamelijk	+/-		+/-
Kim et al. (2005)	300	X			n.g.	+/-		
Laws & Kelly (2005)	202		X	X	Lichamelijk, verstandelijk		+/-	+
Magiati et al. (2002)	79			X	n.g.			+
Maras & Brown (2000)	256	X			Lichamelijk, zintuiglijk, leerproblemen	+		
Morgan et al. (1998)	120			X	Lichamelijk			+/-
Morton & Campbell (2008)	296	X		X	Autisme	+/-		+/-
Nabors & Larson (2002)	262	X			Lichamelijk	+/-		
Nikolarazi & Reybekiel (2001)	463			X	Zintuiglijk, lichamelijk			+
Nikolarazi et al. (2005) <sup>1</sup>	196	X	X	X	n.g.	+/-	+/-	+/-
Nowicki (2006)	100	X	X	X	Lichamelijk, verstandelijk	+/-	+	+
Okagaki et al. (1998)	36	X		X	Lichamelijk, spraak-taal	+/-		+/-
Siperstein et al. (2007)	5837			X	Verstandelijk			+/-
Slininger et al. (2000)	131	X		X	Ernstig meervoudig	+		+
Swaim & Morgan (2001)	233	X		X	Autisme	+		+/-

Opmerking. <sup>1</sup> Deze studies gebruikten een vragenlijst waarin alle 3 componenten zijn opgenomen, maar rapporteerden een gemiddelde score op de gehele vragenlijst. <sup>2</sup> C= Cognitief; A= Affectief; G= Gedrag.

<sup>3</sup> Resultaten zijn als positief beoordeeld wanneer het percentage van positieve scores boven de 70% lag, of bij een gemiddelde score boven de 3,5 (het tegenovergestelde geldt voor negatieve scores). Scores zijn als neutraal beoordeeld bij een percentage tussen de 30 en 70 of bij een gemiddelde score gelegen tussen 2,5 en 3,5. <sup>4</sup> N.g.= Niet gedefinieerd.

### Gevoelens van leerlingen

In drie van de tweeëntwintig studies is er aandacht geweest voor het in kaart brengen van de gevoelens van leerlingen ten aanzien van leeftijdsgenoten met een beperking. Twee van deze studies hebben attitudes ten aanzien van lichamelijk en/of verstandelijke beperkte kinderen onderzocht. In alle onderzoeken konden leerlingen met behulp van vijf antwoordcategorieën aangeven in hoeverre ze het eens/oneens waren met de stellingen. De uitkomsten van twee van de drie onderzoeken zijn beoordeeld als neutraal (Hodkinson, 2007; Laws & Kelly, 2005). De uitkomsten van de studie van Nowicki (2006) zijn als enig positief beoordeeld.

### Gedragsintenties van leerlingen

Veertien van de tweeëntwintig studies hebben de gedragsintenties van leerlingen ten

aanzien van verschillende type beperkingen onderzocht. Voor het beschrijven van de gedragscomponent zijn de vragenlijsten 'Shared Activity Questionnaire' (SAQ, ontwikkeld door Morgan, Walker & Bieberich, 1996) en de 'Behaviour Intension Scale (BIS, ontwikkeld door Siperstein, 1980a) in diverse onderzoeken gebruikt. In deze vragenlijsten wordt een vignette aan de leerlingen voorgelegd waarin een hypothetisch kind met een beperking wordt beschreven. Vervolgens worden er stellingen aan leerlingen voorgelegd over het hypothetische kind. Een voorbeeld van een stelling is 'Ik zou met Jenny willen spelen die in een rolstoel zit'. Alle uitkomsten van onderzoeken waarbij de SAQ is gebruikt laten zien dat leerlingen een neutrale attitude hebben (Campbell et al., 2004, 2005; Morgan, Bieberich & Walker, 1998; Morton & Campbell, 2008; Swaim & Morgan, 2001).

De studies waarin de BIS is gebruikt laten echter wisselende uitkomsten zien. De studie van Laws en Kelly (2005) en Nowicki (2006) laat zien dat leerlingen positieve gedragsintenties hebben ten opzichte van kinderen met lichamelijke of verstandelijke beperkingen. Slininger et al. (2000) vonden positieve attitudes ten aanzien van kinderen met ernstige beperkingen. De uitkomsten van Siperstein, Parker, Bardon en Widaman (2007) zijn echter als neutraal beoordeeld.

In de overige vijf studies zijn diverse vragenlijsten gebruikt om de gedragsintenties van leerlingen in kaart te brengen, zoals de 'Attitude Questionnaire' ontwikkeld door Gash (1993). De uitkomsten van deze studies laten een wisselend beeld zien doordat de uitkomsten zowel neutraal als positief zijn (Gannon & McGilloway, 2009; Kalyva & Agaliotis, 2009; Magiati, Dockrell, & Logotheti, 2002; Nikolarazi & Reybekiel, 2001; Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes, 1998).

### 3.4 Beïnvloedende variabelen

In diverse studies is gekeken naar de invloed van variabelen op de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen. In de studies is onder andere gekeken naar de invloed van individuele variabelen, zoals de sekse van leerkrachten (Alghazo & Naggad, 2004; Opdal et al., 2001) en leerlingen (Slininger et al., 2000; Laws & Kelly, 2005; Nowicki, 2006; Nikolarazi & Reybekiel, 2001; Beck et al., 2004; Siperstein et al., 2007; Nabors & Larson, 2002), sociaal-economische status van ouders (SES) (Balboni & Pedrabissi, 2000), opleidingsniveau van ouders (Leyser & Kirk, 2004; Palmer et al., 1998; Stoiber et al., 1998; Tafa & Manolitsis, 2003) en het aantal jaren leservaring van leerkrachten (Alghazo & Naggad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001). In tabel 5 is een samenvatting gegeven van de variabelen, aantal studies en de uitkomst.

Naast de invloed van individuele variabelen, is er tevens gekeken naar de invloed van omgevingsvariabelen op attitudes, zoals ervaring met inclusief onderwijs, leerkrachttraining, kennis over beperkingen en het type beperking. De uitkomsten geven aan dat leerkrachten (Avramidis & Kalyva, 2007; Bat-

siou et al., 2008; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010; Everington et al., 1999; Kalyva et al., 2007; Opdal et al., 2001; Parasuram, 2006), ouders (Balboni & Pedrabissi, 2000; Tafa & Manolitsis, 2003) en leerlingen (Kalyva & Agaliotis, 2009; Siperstein et al., 2007; Nikolarazi & Reybekiel, 2001; Nikolarazi et al., 2005; Maras & Brown, 2000; Slininger et al., 2000) met meer ervaring met inclusief onderwijs (of iemand kennen met een beperking) positievere attitudes hebben, dan respondenten met minder ervaring. De variabele 'extra training over het onderwijzen van kinderen met beperkingen' laat dezelfde uitkomst zien. Leerkrachten die extra training hebben gehad in het onderwijzen van kinderen met beperkingen hebben een positievere attitude, in vergelijking met respondenten zonder extra training (Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou et al., 2008; Chhabra et al., 2010; Ghanizadeh, Bahredar & Moeini, 2006; Kim, Park & Snell, 2005; Lifshitz, Glaubman & Issawi, 2004; Sari, 2007). In de studie van Kim et al. (2005), Laws en Kelly (2005) en Campbell et al. (2005) werd de invloed van extra kennis over beperkingen op attitudes van leerlingen onderzocht. De leerlingen kregen een vignette voorgelegd waarin een beschrijving werd gegeven van een kind met een beperking. Naast deze vignette kreeg een groep extra uitleg over het type beperking beschreven in de vignette, en de andere groep niet. De uitkomsten laten zien dat de attitude van de groep leerlingen die extra kennis kreeg over het type beperking hierdoor positief beïnvloed werd.

De resultaten met betrekking tot de variabele 'type beperking' laten een eenduidig beeld zien: alle drie de groepen zijn het meest negatief over kinderen met gedragsproblemen (waaronder ADHD en Autisme) (Alghazo & Naggad, 2004; Cook, 2001; Glaubman & Lifshitz, 2001; Lifshitz et al., 2004; Rakap & Kaczmarek, 2010; Rafferty et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003; Laws & Kelly, 2005). Daarnaast hebben leerkrachten en ouders ook negatieve attitudes tegenover kinderen met een (ernstige) verstandelijke beperking (zie eerder genoemde referenties). Leerkrachten en ouders laten de meest positieve attitudes zien ten aanzien van kinderen met sensorische beperkingen (visueel/audi-

Tabel 5

Samenvatting van variabelen die een invloed hebben op de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen

Variabele	Aantal studies per doelgroep <sup>1</sup>			Uitkomst
	LK	O	LL	
Geslacht	2		7	De attitudes van vrouwen/meisjes zijn positiever.
Ervaring met IO <sup>2</sup>	7	2	5	Respondenten met ervaring hebben een positievere attitude.
Leerkrachttraining	7			Leerkrachten die extra training in 'Special Educational Needs' hebben gevolgd zijn positiever.
Kennis			3	Leerlingen die meer informatie hebben gekregen over (kinderen met) beperkingen hebben positievere attitudes
Leservaring	2			Leerkrachten met minder jaren aan leservaring hebben positievere attitudes.
Type beperking	5	2	2	Leerkrachten en ouders zijn het meest negatief over kinderen met gedragsproblemen, sociaal- emotionele problemen en verstandelijke beperkingen. Leerlingen zijn het meest negatief over kinderen met gedragsproblemen. De attitudes zijn het meest positief t.o.v. kinderen met sensorische beperkingen en lichamelijke beperkingen.
SES <sup>3</sup>		2		Ouders met een hogere SES hebben een positievere attitude.
Opleidingsniveau		4		Ouders met een hoger opleidingsniveau hebben een positievere attitude.

<sup>1</sup> LK= leerkrachten, O= ouders, LL= leerlingen. <sup>2</sup> Voor ouders is de variabele 'ervaring met IO' gemeten in termen van 'ervaring met personen met beperkingen in omgeving'. <sup>3</sup> SES= sociaal- economische status.

tief) en lichamelijke beperkingen (Alhazo & Naggar Gaad, 2004; Glaubman & Lifshitz, 2001; Lifshitz et al., 2004; Rafferty et al., 2001; Tafa & Manolitsis, 2003). Leerlingen zijn positiever ten aanzien van kinderen met een lichamelijke beperking, in vergelijking tot kinderen met verstandelijke beperkingen (Nowicki, 2006).

#### 4 Conclusie en discussie

Het basisonderwijs in Nederland is er vanaf de jaren '90 steeds meer op gericht om zoveel mogelijk kinderen onderwijs op maat te bieden binnen het reguliere onderwijs (Smeets & Rispens, 2008). Internationaal wordt hier veelal de term 'inclusief onderwijs' voor gebruikt, wat een volledige opname van leerlingen met (diverse type) beperkingen in het regulier onderwijs impliceert. Het Nederlandse overheidsbeleid heeft sinds de jaren '90 de ontwikkeling van inclusief onderwijs actief gestimuleerd en gestuurd door middel van het Weer Samen Naar Schoolbeleid (WSNS), het beleid met betrekking tot de Leerling Gebonden Financiering

(LGF) en recent de ontwikkeling van het Passend Onderwijs beleid. Het beleid heeft zich vooral gericht op het wegnemen van hindernissen in wetgeving, regelgeving en financiering. Het al dan niet welslagen van inclusief onderwijs lijkt echter in hoge mate af te hangen van de attitudes van alle drie betrokken partijen, te weten: leerkrachten, ouders en leerlingen (zonder beperkingen). Er is in de afgelopen jaren veel onderzoek gedaan naar de attitudes van deze betrokkenen en mogelijk beïnvloedende variabelen. De uitkomsten van die onderzoeken leveren een onduidelijk beeld op.

In de hier gepresenteerde drievoudige overzichtsstudie worden 58 kwalitatief goede studies besproken. Er zijn veel verschillen tussen de studies in bijvoorbeeld de gebruikte instrumenten en de wijze waarop uitkomsten zijn gerapporteerd. Hierdoor is het moeilijk om de studies met elkaar te vergelijken. Echter, het gebruik van het theoretisch kader en de uitgevoerde analyse maakte het mogelijk om toch een algemeen beeld te geven van de attitudes van drie direct betrokken partijen – leerkrachten, ouders en leerlingen. Naast het beschrijven van attitudes is er geanaly-

seerd welke variabelen een invloed hebben op deze attitudes.

Ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag is het algemene beeld ontstaan dat er nauwelijks studies zijn die overwegend negatieve resultaten laten zien. De attitudes van leerkrachten en leerlingen zijn over het algemeen neutraal, terwijl ouders een positieve attitude hebben ten opzichte van inclusief onderwijs. Het is hierbij opvallend dat er grote verschillen zijn in de mate waarin er aandacht is voor de verschillende componenten per doelgroep. In de onderzoeken naar de attitudes van leerkrachten is veel aandacht voor de cognitieve component, maar weinig aandacht voor de gedragscomponent. Na uitgebreide analyse van de studies gericht op de attitudes van ouders bleek het niet mogelijk te zijn om een onderscheid te maken in de drie componenten, terwijl voor leerlingen bleek dat de cognitieve en gedragscomponent evenveel onderzocht zijn (zie tabel 2, 3 en 4). Deze verschillen zeggen niets over de bruikbaarheid van de driecomponenten theorie. Echter, de uitkomsten geven wel aan dat onderzoekers vooral gericht zijn op de overtuigingen en kennis van leerkrachten. Hoewel dit zeer relevante informatie kan opleveren, weerspiegelt de cognitieve component niet direct de bereidheid van leerkrachten om inclusief onderwijs mogelijk te maken in de praktijk. Om meer kennis te verkrijgen over de gedragsintenties van leerkrachten is het aanbevolen om meer nadruk te leggen op de gedragscomponent in toekomstig onderzoek.

Dat deze overzichtsstudie veel neutrale uitkomsten laat zien is overigens nauwelijks reden tot vreugde. Attitude vragenlijsten zijn notoir gevoelig voor enig sociaal wenselijk antwoordgedrag en kunnen om die reden beschouwd worden als een overschatting van de hier gemeten attitude. Daar komt bij dat achter een neutrale attitude van bijvoorbeeld leerkrachten een variatiebreedte schuilgaat, waarin zowel positieve, maar ook negatieve attitudes te vinden zijn. Het is aannemelijk dat een deel van de hier bevraagde leerkrachten afwijzend staat ten opzichte van inclusief onderwijs. Dat geldt ook voor de attitudes van de leerlingen. In de meta-analyse van Nowicki en Sandieson (2002) wordt ook ge-

concludeerd dat de attitude van leerlingen vaak negatief gekleurd is.

De resultaten van deze studie laten zien dat ouders over het algemeen een positieve attitude hebben ten opzichte van inclusief onderwijs. Ouders van kinderen met beperkingen zijn echter negatiever in vergelijking met ouders van kinderen zonder beperking. Deze resultaten komen niet overeen met het beeld dat ouders van kinderen met beperkingen de drijvende kracht achter inclusief onderwijs zijn geweest. Deze groep ouders staan bekend om hun hoge organisatiegraad, succesvolle lobbies, de gang naar beroepsprocedures en de rechter en de druk uitgeoefend op het regulier onderwijs (Melnick, 1995), om zodoende de inclusie voor hun eigen kind en andere kinderen met beperkingen mogelijk te maken. Hierdoor kon verwacht worden dat deze groep ouders uitgesproken hoge verwachtingen en positieve attitudes zou hebben. De resultaten van deze studie laten zien dat juist ouders van kinderen zonder beperkingen positief staan tegenover inclusief onderwijs, terwijl deze groep in eerste instantie gereserveerd was. Een mogelijke verklaring voor dit onverwachte resultaat kan te maken hebben met twee verschillende generaties van ouders (Itkonen, 2007). De geselecteerde studies zijn gepubliceerd in of na 1998, wat betekent dat de dataverzameling ongeveer heeft plaatsgevonden tussen 1995 en 2006. In landen zoals de United States, Verenigd Koninkrijk en Scandinavië vond de ouder betrokkenheid met betrekking tot inclusie voor 1995 plaats. De ouders meegenomen in deze overzichtsstudie hebben daardoor niet hoeven te strijden voor de rechten van hun kind, maar zouden gebruik kunnen maken van de verworvenheden bevochten door hun voorgangers. Het lijkt er alleszins op dat de nieuwe generatie ouders kritischer staat tegenover inclusief onderwijs in de praktijk.

Het tweede gedeelte van deze overzichtsstudie richtte zich op de vraag door welke variabelen attitudes worden beïnvloed. De uitkomsten laten zien dat er diverse individuele variabelen en omgevingsvariabelen onderscheiden kunnen worden. De individuele variabelen, zoals sekse, SES, leservaring en opleidingsniveau van ouders, lijken minder relevant om besproken te worden omdat deze

variabelen niet om te zetten zijn in gerichte interventies om attitudes te stimuleren. Echter, de uitkomst met betrekking tot de leservaring van leerkrachten vraagt extra aandacht. Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten met meer leservaring een negatievere attitude hebben dan hun collega's met minder ervaring. Dit is een opvallend resultaat. Deze uitkomst geeft aan dat het hebben van leservaring er blijkbaar toe leidt dat leerkrachten 'vastroesten' in hun vak en minder openstaan voor veranderingen in hun onderwijssituatie. Om ook deze groep leerkrachten bereid te vinden om inclusief onderwijs mogelijk te maken dient hier aandacht voor te zijn in de begeleiding van leerkrachten.

Naast de individuele variabelen zijn er diverse omgevingsvariabelen gevonden die een invloed hebben op attitudes, te weten: ervaring met inclusief onderwijs, leerkrachtraining, kennis over beperkingen, en het type beperking. Omdat deze variabelen meer context gebonden zijn, kunnen deze variabelen mogelijk ingangen bieden voor interventies. De uitkomsten van de besproken studies laten zien dat het hebben van ervaring met inclusief onderwijs een positieve invloed heeft op attitudes. Deze variabele biedt een gunstig perspectief voor de Nederlandse maatschappij, doordat beleidsvormen zoals het WSNS-beleid en de LGF ertoe hebben geleid dat leerlingen met beperkingen tegenwoordig onderwijs kunnen volgen aan een reguliere school. Hierdoor krijgen direct betrokkenen – leerkrachten, ouders en leerlingen – meer ervaring op met inclusief onderwijs wat mogelijk leidt tot positievere attitudes.

Het is echter niet vanzelfsprekend dat ervaring met inclusief onderwijs als vanzelf leidt tot positievere attitudes. Het lijkt erop dat het hebben van meer kennis over beperkingen hierbij een belangrijke rol speelt, zoals de uitkomsten van deze studie laten zien. Deze variabele zou gebruikt kunnen worden om positievere attitudes te bewerkstelligen. Internationaal heeft men hier al op diverse manieren gebruik van gemaakt, door bijvoorbeeld het ontwikkelen van interventies waarin 'kennis over (kinderen met) beperkingen' aan leerkrachten en leerlingen centraal staat. Een voorbeeld hiervan is het Amerikaanse programma 'Special Friends'

(ontwikkeld door Favazza & Odom, 1996, 1997). In dit interventieprogramma leren leerlingen op een speelse manier meer over kinderen met beperkingen waardoor de attitude en sociale acceptatie van kinderen met beperkingen wordt bevorderd. In een dergelijke interventie zou expliciet aandacht moeten zijn voor kinderen met gedragsproblemen en verstandelijke beperkingen. De uitkomsten van deze studie laten namelijk zien dat leerkrachten, ouders en leerlingen hun attitude differentiëren naar type beperking. Het blijkt dat alle drie partijen het meest negatief zijn over de inclusie van kinderen met gedragsproblemen of een verstandelijke beperking. Om de opname van kinderen met deze type beperkingen in het reguliere basisonderwijs succesvol te laten zijn, dient hier extra aandacht aan gegeven te worden in het ontwikkelen van eventuele interventies om attitudes te bevorderen.

In deze studie stond het beschrijven van de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs centraal. Veel auteurs gaan er van uit dat een positieve attitude een belangrijke voorwaarde is voor het succes van inclusief onderwijs. Positieve attitudes worden vooral voor het tot stand komen van sociale deelname van leerlingen met beperkingen in het regulier onderwijs als cruciaal beschreven (Nowicki & Sandieson, 2002). Onderzoek naar de relatie tussen de attitudes van de groepen en de sociale positie van leerlingen met beperkingen is beschreven lijkt niet voorhanden. Tevens ontbreekt Nederlands onderzoek naar de attitudes van leerkrachten, ouders en leerlingen en beïnvloedende variabelen. Het invullen van die omissies lijkt een logisch vervolg op de hier gepresenteerde overzichtsstudie.

## Literatuur

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21* (3), 231-238.
- Alderfer, M. A., Wiebe, D. J. & Hartmann, D. P. (2001). Social behaviour and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness. *British Journal*

of *Health Psychology*, 6, 243-255.

- Alghazo, E. M. & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian Teachers and Parents toward School Inclusion of Students with Mental Retardation: The Role of Experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 148-159.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Beck, A. R., Fritz, H., Keller, A. & Dennis, M. (2000). Attitudes to school-aged children toward their peers who use augmentative and alternative communication. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 16, 13-26.
- Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Garvan, C. W. & Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders*, 27, 327-338.
- Campbell, J. M., Ferguson, J., Herzinger, C., Jackson, J. & Marino, C. A. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: an exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17, 281-298.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N. & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- Chhabra, S., Srivastava, R. & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20, 219-228.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-238.
- Elkins, J., van Kraayenoord, C. E. & Jobling, A. (2003). Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, 122-129.
- Everington, C., Stevens, B. & Winters, V. R. (1999). Teachers' attitudes, felt competence, and need of support for implementation of inclusive educational programs. *Psychological Reports*, 85, 331-338.
- Farrell, P. (2002). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (2), 153-162.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1996). Use of the Acceptance Scale to measure attitudes of kindergarten-age children: A preliminary investigation. *Journal of Early Intervention*, 20, 232-248.
- Favazza, P. C. & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children towards individuals with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.
- Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). Research methods. In M. D. Gall, W. R. Borg & J. P. Gall (Ed.). *Educational Research: An Introduction* (pp. 165-370). USA: Longman Publishers.
- Gannon, S. & McGilloway, S. (2009). Children's attitudes toward their peers with Down Syndrome in schools in rural Ireland: an exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 24 (4), 455-463.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 8, 106-125.
- Ghanizadeh, A., Bahredar, M. J. & Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63, 84-88.
- Glaubman, R. & Lifshitz, H. (2001). Ultra-ortho-

- dox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207-223.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. J. W. Meijer, S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.). *New perspectives in special education* (1<sup>st</sup> ed.). London, NY: Routledge, 125-131.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst for change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56-76.
- Itkonen, I. (2007). PL 94-142: Policy, evolution, and landscape shift. *Issues in Teacher Education*, 16 (2), 7-17.
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can contact affect Greek children's understanding of and attitudes towards peers with physical disabilities? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (2), 213-220.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22, 31-36.
- Kim, J., Park, E. & Snell, M. E. (2005). Impact of information and weekly contact on attitudes of Korean general educators and nondisabled students regarding peers with disabilities. *Mental Retardation*, 43, 401-415.
- Larrivee, B. & Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Laws, G. & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 5, 79-99.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development & Education*, 51, 271-285.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: the case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 171-190.
- Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A. E. (2002). Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 409-430.
- Maras, P. & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 337-351.
- Meijer, C. J. W. (2003) *Special needs education across Europe*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melnick, R. S. (1995). Separation of powers and the strategy of rights: the expansion of special education. In M. K. Landy & M. A. Levin (Eds.) *The new politics of public policy* (pp. 23-46). Baltimore, MA: The John Hopkins University Press.
- Morgan, S. B., Bieberich, A. A. & Walker, M. (1998). Children's willingness to share activities with a physically handicapped peer: am I more willing than my classmates? *Journal of Pediatric Psychology*, 23, 367-375.
- Morgan, S. B., Walker, M. & Bieberich, A. A. (1996). *The Shared Activity Questionnaire*. Unpublished manuscript.
- Morton, J. F. & Campbell, J. M. (2008). Information source affects peers initial attitudes toward autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 189-201.
- Nabors, L. A. & Larson, E. R. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 403-413.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D. & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development & Education*, 52, 101-119.
- Nikolarazi, M. & de Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 167-182.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-

political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.

- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 243-265.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Opdal, L. R., Wormnæs, S. & Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: a pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143-162.
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K. & Best, S. J. (1998). Influences on parent perceptions of inclusive practices for their children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103, 272-287.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21, 231-242.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, C. & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 29, 135-143.
- Rafferty, Y., Boettcher, C. & Griffin, K. W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24 (4), 266-286.
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 21, 147-163.
- Sari, H. (2007). The influence of an in-service teacher training (INSET) programme on attitudes towards inclusion by regular classroom teachers who teach deaf students in primary schools in Turkey. *Deafness & Education International*, 9, 131-146.
- Siperstein, G. N. (1980a). *Adjective Checklist (ACL) and Friendship Activity Scale (FAS): instruments for measuring children's attitudes*. Boston: Center for Social Development and Education, University of Massachusetts.
- Siperstein, G. N. (1980b). *Development of the Adjective Checklist: an instrument for measuring children's attitudes toward the handicapped*. Unpublished manuscript.
- Siperstein, G. N. & Bak, J. (1977). *Instruments to measure children's attitudes toward the handicapped: Adjective Checklist and Activity Preference List*. Unpublished manuscript.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N. & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73, 435-455.
- Slininger, D., Sherrill, C. & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Smeets, E. F. L. & Rispen, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs, overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- Stoneman, Z. (1993). Attitudes toward young children with disabilities: cognition, affect and behavioral intent. *Integrating Young Children with Disabilities in Community Program: From Research to Implementation*, Eds. C. Peck, S. Odom, D. Bricker, 223-248, Baltimore: Paul H. Brookes.
- Swaim, K. F. & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195-205.
- Tafa, E. & Manolitsis, G. (2003). Attitudes of Greek parents of typically developing kindergarten children towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 155-171.



Triandis, H. C. (1971). Attitude measurement and methodology. In H. C. Triandis (Ed.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 26-59). New York: John Wiley & Sons, Inc.

United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: OHCHR.

Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key issues for policy and practice*, Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Manuscript aanvaard op: 17 oktober 2011

## Auteurs

**Anke de Boer** is promovendus bij de Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek en klinische onderwijskunde. Zij rond haar promotie-onderzoek af in 2012. **Sip Jan Pijl** is hoogleraar bij de Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek en klinische onderwijskunde. Daarnaast is hij parttime aangesteld bij de Universiteit voor wetenschap en technologie in Trondheim, Noorwegen. **Alexander Minnaert** is hoogleraar bij de Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek en klinische onderwijskunde.

*Correspondentieadres:* Anke de Boer, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen. E-mail: anke.de.boer@rug.nl.

## Abstract

### **Attitudes of teachers, parents and students towards inclusive education: A literature review**

Educating children with disabilities in regular schools is an important goal in many countries nowadays. The realization of this does not seem to be easy. It is known that a part of children with disabilities experience difficulties in their social participation and cannot find social connection with their classmates. An important factor in this could be the attitudes of teachers, parents and students (i.e., classmates). This review study describes attitudes of teachers, parents and students towards the inclusion of children with disabilities in regular primary education. Additionally, it describes variables which are positive related to attitudes. The results show that all three groups hold neutral attitudes. The discussion of this current study considers the consequences of inclusive education in the Netherlands.