

Regulier of Speciaal?

De rol van stereotypen in het besluit van toekomstige leerkrachten over het wel of niet
doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs

Ibrich Westerhof

S4536029

Pedagogische Wetenschappen (Orthopedagogiek)

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

1^e beoordelaar: dr. F. Middel

2^e beoordelaar: prof. dr. M.W.G. van Dijk

28 mei 2025

6427 woorden

Samenvatting

Inclusief onderwijs houdt in dat alle leerlingen, ook kinderen met speciale onderwijsondersteuningsbehoeften, samen naar dezelfde school gaan. In de praktijk blijkt dat leerkrachten toch regelmatig besluiten om leerlingen door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Stereotypen die leerkrachten vormen over leerlingen lijken dit besluit te beïnvloeden. Er is weinig onderzoek gedaan naar hoe stereotypen over leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte tot stand komen en welke invloed ze hebben op besluitvorming. Dit onderzoek richt zich op stereotypen die toekomstige leerkrachten vormen over leerlingen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte. Op basis van het Stereotype Content Model (SCM) is onderzocht hoe deze leerlingen worden beoordeeld op sociabiliteit, moraliteit en competentie en wat de invloed van deze stereotypen is op het besluit over plaatsing in het regulier dan wel speciaal (basis)onderwijs. In totaal namen 51 studenten deel aan een vignetstudie. De resultaten tonen aan dat de leerling licht positief wordt beoordeeld op sociabiliteit en moraliteit, maar neutraal op competentie. De inschatting van competentie heeft een significante invloed op besluitvorming. Wanneer de leerkracht de leerling als meer competent inschatte, hoe groter de kans was dat hij de leerling in het reguliere onderwijs zou plaatsen. Sociabiliteit en moraliteit hadden geen significante invloed op besluitvorming. Deze bevindingen sluiten aan bij eerdere onderzoeken die wijzen op het verband tussen lage inschatting van competentie en lagere onderwijsadviezen. De resultaten benadrukken het belang van stereotypebewustzijn binnen de lerarenopleiding, om zo beter tegemoet te komen aan de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen.

Sleutelwoorden: Stereotype Content Model (SCM), toekomstig leerkrachten, cognitieve ondersteuningsbehoefte, besluitvorming.

Abstract

Inclusive education means that all students, including children with special educational support needs, attend the same school together. In practice, however, teachers still regularly decide to refer students to special (primary) education. Stereotypes that teachers form about students seem to influence this decision. Limited research has been conducted on how stereotypes regarding students with special educational support needs are formed and how they affect decision-making. This study focuses on the stereotypes that prospective teachers form about students with cognitive educational support needs. Based on the Stereotype Content Model (SCM), the study examined how these students are assessed in terms of sociability, morality, and competence, and what influence these stereotypes have on the decision to place them in regular or special (primary) education. A total of 51 students participated in a vignette study. The results show that the student was rated slightly positively in terms of sociability and morality, but neutrally on competence. Competence assessments had a significant impact on decision-making. The more competent the teacher perceived the student to be, the more likely the student would be placed in regular education. Sociability and morality showed no significant influence on placement decisions. These findings are consistent with previous research indicating a connection between low perceived competence and lower educational recommendations. The results highlight the importance of stereotype awareness in teacher education programs, in order to better meet the individual educational needs of students.

Keywords: Stereotype Content Model (SCM), prospective teachers, cognitive support needs, decision-making.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Abstract	3
Introductie	6
Inclusief Onderwijs.....	6
Factoren die het Besluit naar Speciaal (Basis)Onderwijs Beïnvloeden.....	7
<i>Stereotypen</i>	8
Huidige Studie	9
Methode.....	10
Design.....	10
Populatie en Steekproef	11
Variabelen en Instrumenten.....	12
<i>Stereotypen</i>	12
<i>Besluit over doorverwijzen naar speciaal (basis)onderwijs</i>	12
<i>(Demografische) kenmerken van respondenten</i>	13
Procedure	13
Analyseplan	14
Resultaten	14
Beschrijvende Statistieken.....	14
Stereotypen en Besluiten die Toekomstige Leerkrachten Vormen	15
Het Besluit van Toekomstige Leerkrachten.....	17
Discussie.....	18
Interpretatie van Resultaten	18
Sterke Punten en Beperkingen.....	19
Implicaties.....	20
Conclusie	22

Literatuurlijst.....	23
Bijlage A.....	28
Bijlage B.....	29
Bijlage C.....	31

Introductie

Inclusief Onderwijs

Inclusief onderwijs is een onderwijssysteem waarin alle kinderen en jongeren, ongeacht achtergrond, competenties of beperkingen, toegang hebben tot reguliere scholen in hun eigen leefomgeving (Unicef, 2017; Rijksoverheid, z.d.). Dit type onderwijs bevordert een leeromgeving waarin iedere leerling wordt geaccepteerd, actief deelneemt en gelijkwaardig wordt behandeld, met als uitgangspunt gezamenlijk leren, waarbij alle kinderen gelijke ontwikkelingskansen krijgen (Rijksoverheid, z.d.). Inclusieve onderwijsomgevingen zijn al meer dan twintig jaar gebruikelijk in veel landen sinds de invoering van de Salamanca verklaring in 1994 (Supriyanto, 2019). De verklaring stelt dat speciaal onderwijs niet losstaand kan functioneren en dat reguliere scholen zodanig hervormd moeten worden dat zij onderwijs kunnen bieden aan alle kinderen, ongeacht hun verschillen. Dit draagt bij aan het tegengaan van discriminatie, het waarborgen van gelijke toegang tot onderwijs en het opbouwen van een inclusieve samenleving. Bovendien zorgen inclusieve scholen voor een hogere efficiëntie en kosteneffectiviteit binnen het gehele onderwijssysteem (Ainscow et al., 2019).

Verschillende regelgevingen dienen richting te geven aan de ontwikkeling van inclusief onderwijs in Nederland, zoals de ‘Wet Passend Onderwijs’. Passend Onderwijs beoogt ieder kind onderwijs aan te bieden dat aansluit bij zijn of haar specifieke onderwijsbehoeften. Dit houdt in dat het onderwijs afgestemd is op wat de leerling nodig heeft om zich optimaal te kunnen ontwikkelen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). Als onderdeel van de zorgplicht dienen scholen een passende onderwijsplek te bieden aan iedere leerling. Ze moeten zowel de nodige basisondersteuning als extra hulp bieden aan leerlingen die dit nodig hebben. Wanneer reguliere scholen de onderwijsondersteuningsbehoefte van kinderen en jongeren niet meer kunnen vervullen, kunnen zij het besluit nemen om de kinderen die intensieve begeleiding nodig hebben, door te verwijzen naar het speciaal onderwijs (Rijksoverheid, z.d.).

Volgens het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2024) zou inclusief onderwijs verschillende problemen kunnen verhelpen, zoals het verminderen van het aantal thuiszittende kinderen en jongeren, het terugdringen van de oplopende wachtlijsten in het speciaal onderwijs en het verbeteren van de situatie rondom leerlingvervoer. Bovendien zou het ervoor zorgen dat kinderen zich minder eenzaam voelen. Onderzoek toont aan dat zowel leerlingen met als zonder speciale onderwijsbehoeften kunnen profiteren van inclusieve

schoolomgevingen (Szumski et al., 2017).

Tegelijkertijd toont onderzoek aan dat er sinds 2016 sprake is van een stijging in het aantal leerlingen dat instroomt in het speciaal onderwijs (Ledoux, 2021). De wachtlijsten voor het speciaal onderwijs nemen juist alleen maar toe (De Boer, 2020; Fukkink, 2021). Het aantal thuiszitters blijkt al jaren op rij te stijgen. Dit geldt voor zowel het absolute als het relatieve verzuim van kinderen en jongeren in Nederland (NJI, 2025). Daarbij kent het aantal leerlingen met een specifieke onderwijsondersteuningsbehoefte een stijging. Er is een toename van leerlingen met ernstigere en complexere beperkingen (Ainscow, 2013). Hoewel leerachterstanden nog regelmatig voor komen, lijkt het aantal meldingen van zowel internaliserende als externaliserende gedragsproblemen toe te nemen, evenals problemen met werkhouding (Ledoux, 2021). In het basisonderwijs heeft naar schatting één op de vijf leerlingen in het regulier een speciale onderwijsondersteuningsbehoefte. Deze situatie bestond al voor de invoering van passend onderwijs en is sindsdien nagenoeg onveranderd gebleven (Ledoux, 2021). Deze ontwikkelingen wijzen erop dat het doel om meer leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen het reguliere onderwijs te behouden vooralsnog niet wordt bereikt. In plaats van een structurele vermindering van plaatsingen in het speciaal (basis)onderwijs, lijkt er eerder sprake van een toename in doorverwijzingen (Ledoux, 2021).

Factoren die het Besluit naar Speciaal (Basis)Onderwijs Beïnvloeden

Diverse factoren spelen een rol in het besluit om een leerling door te verwijzen naar het speciaal onderwijs (Smeets & Roeleveld, 2016; Lloyd, 2019). Ten eerste zijn verschillende leerlingfactoren van invloed op het besluit om een leerling door te verwijzen. Zo worden jongens vaker dan meiden gezien als leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Delgado & Scott, 2006). De beslissing lijkt ook beïnvloed te worden door de mate van de cognitieve beperking van de leerling, het gedrag dat de leerling vertoont en de schoolprestaties van de leerling (Smeets & Roeleveld, 2016; Lloyd, 2019). Daarnaast lijkt sociaaleconomische status (SES) besluitvorming van leerkrachten te beïnvloeden. Kinderen met een lage SES hebben een grotere kans om doorverwezen te worden naar speciaal onderwijs dan leeftijdsgenoten met een hogere SES (Szumski & Karwowski, 2012; Podell & Soodak, 1993; Smeets & Roeleveld, 2016).

Ten tweede lijken kenmerken van de leerkracht een rol te spelen. Factoren als werkhouding, populariteit bij klasgenoten, de mate waarin de leerling onder de verwachtingen van de leerkracht presteert en de mate waarin de leerling afhankelijk is van de leerkracht zijn van invloed op dit proces (Smeets & Roeleveld, 2016). Tevens zou de zelfeffectiviteit van een

leerkracht een belangrijke rol kunnen spelen in het besluit rondom inclusief onderwijs, aangezien het vertrouwen van de leerkracht in eigen capaciteiten van invloed is op de manier waarop zij omgaan met leerlingen met diverse behoeften (Savolainen et al., 2012).

Leerkrachten die een positieve houding hebben ten opzichte van inclusief onderwijs, verwijzen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften minder vaak door naar speciaal onderwijs dan leerkrachten met een minder positieve houding ten aanzien van inclusie (Van der Veen et al., 2010; Podell & Soodak, 1993). Daarnaast neemt de kans op doorverwijzing naar speciaal onderwijs af naarmate het aantal leerlingen met speciale behoeften in de klas toeneemt (Van der Veen et al., 2010).

Stereotypen

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachten bepaalde stereotypen vormen over leerlingen met specifieke onderwijsondersteuningsbehoeften. De stereotypen die leerkrachten vormen, lijken af te hangen van de onderwijsondersteuningsbehoefte van leerlingen (Schell et al., 2024). De ene leerkracht ziet dezelfde leerling als warmer of competentere dan een andere leerkracht (Schell et al., 2024; Krischler et al., 2018). Leerlingen met gedragsproblemen worden vaker ingeschat als competent en koud, terwijl kinderen met leerproblemen doorgaans als minder competent maar warmer worden beoordeeld (Krischler et al., 2018).

Het Stereotype Content Model (SCM) impliceert dat mensen stereotypen vormen over anderen en hen beoordelen op basis van de drie dimensies sociabiliteit, moraliteit en competentie (Brambilla et al., 2011; Cuddy et al., 2008; Leach et al., 2007). Sociabiliteit gaat over hoe prettig of benaderbaar iemand overkomt in sociale situaties. Hierbij gaat het om de mate waarin iemand als vriendelijk, warm of aardig wordt ervaren. Als iemand moreel overkomt, wekt dit de indruk dat diegene het juiste probeert te doen en zich houdt aan ethische normen. Het gaat hierbij om de morele waarden van een persoon, zoals oprechtheid, eerlijkheid en betrouwbaarheid (Brambilla et al., 2011; Leach et al., 2007). Competentie zegt iets over in hoeverre iemand in staat is om zijn of haar doelen of plannen ook daadwerkelijk uit te voeren. Hierbij gaat het om hoe intelligent, competent of vaardig iemand overkomt (Cuddy et al., 2008).

Stereotypen die leerkrachten vormen over leerlingen, kunnen van invloed zijn op het professioneel handelen in de klas en op besluiten die worden genomen over leerlingen, zo mogelijk ook de beslissing om een leerling al dan niet door te verwijzen naar het speciaal onderwijs (Cuddy et al., 2008; Krämer & Zimmermann, 2023). Uit onderzoek is gebleken dat

het geslacht van de leerling invloed heeft op de schooladviezen van leerlingen. Zowel impliciete stereotypen als geloof in genetische aanleg voorspellen in hoeverre het schooladvies aansluit bij traditionele genderrollen (Nürnberger et al., 2016). Ook blijkt dat de ethische achtergrond van leerlingen invloed heeft op besluiten die leerkrachten nemen. Leerlingen met een migratieachtergrond worden vaker dan autochtone leerlingen toegewezen aan een schoolniveau dat niet goed aansluit bij de capaciteiten en behoeften, wat erop wijst dat leerkrachten van het succes van leerlingen met een migratieachtergrond regelmatig onderschatten (Klapproth & Schaltz, 2014). Onbewuste vooroordelen kunnen ertoe leiden dat leerkrachten de prestaties van leerlingen lager inschatten dan dat ze daadwerkelijk zijn. De kans dat de leerkracht besluit leerlingen een advies voor een hoger onderwijsniveau te geven, daalt wanneer leerkrachten de leerlingen als koud en incompetent beschouwen (Krämer & Zimmermann, 2023).

Huidige Studie

Eerder onderzoek heeft laten zien dat leerkrachten stereotypen vormen over leerlingen met onderwijsondersteuningsbehoeften (Schell et al., 2024; Krischler et al., 2018; Krämer & Zimmermann, 2023). Waaruit eerder onderzoek is gebleken dat stereotypen die leerkrachten vormen van invloed kunnen zijn op het handelen in de klas en op besluiten die worden genomen over leerlingen, is echter nog niet aangetoond in hoeverre deze stereotypen het besluit van leerkrachten om een leerling met een onderwijsondersteuningsbehoefte door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs beïnvloeden. In dit onderzoek wordt onderzocht in welke stereotypen toekomstige leerkrachten vormen over leerlingen met een cognitieve ondersteuningsbehoefte en in hoeverre stereotypen die gevormd worden over leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte op cognitief gebied het besluit van toekomstige leerkrachten omtrent inclusief onderwijs beïnvloeden.

In dit onderzoek wordt de focus gelegd op toekomstige leerkrachten en op leerlingen met een cognitieve ondersteuningsbehoefte. Tijdens de lerarenopleiding is er steeds meer aandacht voor het voorbereiden van studenten op het lesgeven in inclusieve klassen (Woodcock et al., 2012). De eerste leservaringen vormen voor een groot deel de houding van leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs (Varcoe & Boyle, 2014). Dit maakt toekomstige leerkrachten een relevante doelgroep om te onderzoeken, omdat de houdingen minder vastliggen dan bij reeds werkzame leerkrachten, en omdat toekomstige leerkrachten verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van inclusief onderwijs (Woodcock et al., 2012; Weber & Greiner, 2019). Daarbij blijken leerlingen met een leerprobleem op cognitief gebied

als minder competent te worden ingeschat, waardoor zij een verhoogd risico lopen om eerder doorverwezen te worden naar het speciaal (basis)onderwijs (Krischler et al., 2018). Dit maakt leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte op cognitief gebied een interessante doelgroep om te onderzoeken, omdat zij kwetsbaar zijn voor negatieve oordelen van leerkrachten die mogelijk invloed hebben op de schoolloopbaan (Krischler et al., 2018).

In deze studie zal onderzocht worden welke stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) worden geassocieerd met leerlingen die een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte hebben. De eerste onderzoeksvraag luidt: Welke stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) vormen toekomstige leerkrachten over leerlingen waarbij er sprake is van een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte? Tevens zal worden onderzocht in welke mate deze stereotypen het besluit van toekomstige leerkrachten beïnvloeden om leerlingen met een cognitieve ondersteuningsbehoefte in het regulier dan wel speciaal (basis)onderwijs te plaatsen. De tweede onderzoeksvraag staat hierbij centraal: In hoeverre beïnvloeden stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) het besluit van toekomstige leerkrachten om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs wanneer er sprake is van een cognitieve ondersteuningsbehoefte?

Dit onderzoek zal bijdragen aan het begrijpen van de rol die stereotypen van toekomstige leerkrachten spelen in het besluitvormingsproces rondom de plaatsing van leerlingen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte. De overheid stelt als doel dat het overgrote deel van de scholen in Nederland in 2035 als inclusief wordt beschouwd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024). In het kader van inclusief onderwijs is het belangrijk om te weten of stereotypen van toekomstige leerkrachten over leerlingen met onderwijsondersteuningsbehoeften een rol spelen bij het besluit om deze leerlingen in een reguliere of speciale onderwijssetting te plaatsen. Aangezien inclusief onderwijs gebaseerd is op het principe dat alle leerlingen, ongeacht achtergrond, competenties of beperkingen, gelijke kansen moeten krijgen binnen het reguliere onderwijssysteem, kunnen vooroordelen en stereotypen mogelijk in de weg staan om het onderwijs voor iedereen eerlijker en inclusiever te maken.

Methode

Design

In dit onderzoek werd gekozen voor een cross-sectioneel vignetonderzoek. Bij deze methode werd data verzameld van een groep individuen op één moment (Grujicic & Nikolic,

2021). Bij een vignetonderzoek wordt een scenario voorgelegd aan respondenten, waarna hen wordt gevraagd om het scenario te beoordelen (Erfanian et al., 2020). Hierdoor kon het onderzoek laten zien hoe verschillende factoren de beslissingen van mensen beïnvloeden (Taylor, 2006).

Aangezien dit onderzoek onderdeel was van een breder onderzoek, zijn er in samenwerking met onderwijsdeskundigen en studenten Orthopedagogiek twee vignetten en een gezamenlijke vragenlijst opgesteld. Een deel van deze studenten heeft de (academische) pabo voltooid en heeft ervaring in het (speciaal) basisonderwijs. Na het ontwikkelen van het vignet, is dit voorgelegd aan een aantal leerkrachten binnen het netwerk van de studenten en onderwijsdeskundigen om zo na te gaan of het vignet geschikt was voor de studie. De respondenten kregen willekeurig een vignet toegewezen waarin een leerling met een bepaald type onderwijsondersteuningsbehoefte werd beschreven. Het vignet ging over een leerling met een onderwijsondersteuningsbehoefte op het gebied van gedrag of op het gebied van cognitie.

Gezien dit onderzoek zich richtte op leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte op het gebied van cognitie, zijn de resultaten van gedrag buiten beschouwing gelaten. Het vignet over cognitie richtte zich op Lars, een 10-jarige jongen die in groep 5 van het reguliere onderwijs zit. Hij had een licht verstandelijke beperking, een lagere verwerkingssnelheid en een verminderd werkgeheugen, waardoor hij gefrustreerd raakte bij het zelfstandig werken. Hij had een eigen leerlijn en kreeg extra begeleiding. Het vignet is terug te lezen in Bijlage A.

Populatie en Steekproef

De doelpopulatie van dit onderzoek betrof toekomstige leerkrachten die momenteel een opleiding volgen tot leerkracht basisonderwijs. Er werd gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De verwachte steekproefgrootte bij het vignet over een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte betrof 100 respondenten. Hetzelfde aantal werd beoogd voor het vignet over gedrag. Een steekproef van $N = 100$ maakt het mogelijk om significante effecten vast te stellen, uitgaande van middelgrote correlaties tussen twee variabelen ($r = .30$; wanneer $\alpha = .05$ en $\beta = .20$ bij een steekproef van $N = 85$; Cohen, 1992).

Variabelen en Instrumenten

Stereotypen

De stereotypen die toekomstige leerkrachten vormden over leerlingen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte werden gemeten aan de hand van de dimensies van het Stereotype Content Model: sociabiliteit, moraliteit en competentie. Door middel van negen items werd gemeten in hoeverre de respondent sociabiliteit, moraliteit en competentie toeschreef aan de leerling. Sociabiliteit werd in kaart gebracht door aan respondenten te vragen in hoeverre ze de leerling beschreven als vriendelijk, warm en aardig. Moraliteit werd gemeten door de respondenten te vragen in welke mate zij de leerling als oprecht, eerlijk en betrouwbaar beoordeelden. Competentie werd in beeld gebracht door de respondenten te vragen hoe intelligent, competent en vaardig zij de leerling inschatten. Alle items werden gescoord op een 7 punts-Likertschaal (helemaal niet tot helemaal wel), waarbij een score van 1 betekende dat de respondent het genoemde item in zeer geringe mate toeschreef aan de leerling, terwijl een score van 7 aangaf dat het stereotype in hoge mate werd toegeschreven aan de leerling. De items zijn afgeleid van de studie van Leach et al. (2007) en Brambilla et al. (2011). Bovenstaand model is door de onderwijsdeskundigen en studenten vertaald naar het Nederlands en vervolgens terugvertaald naar het Engels om de kwaliteit van de vertaling te waarborgen. In eerder onderzoek van Middel et al. (2022) over raciale, etnische en genderverschillen in besluitvorming binnen de jeugdzorg en de rol van stereotypen in deze besluitvorming, is de interne consistentie van items als voldoende tot goed bevonden (sociabiliteit $\alpha = .69$, moraliteit $\alpha = .80$, competentie $\alpha = .86$). De items zijn uiteindelijk omgecodeerd naar -3 tot +3, om de interpretatie van de data te vergemakkelijken.

Besluit over doorverwijzen naar speciaal (basis)onderwijs

Het besluit om een leerling door te verwijzen naar het speciaal onderwijs werd in kaart gebracht aan de hand van twee stellingen: de mate waarin de respondent de leerling passend vond binnen het regulier onderwijs, en de mate waarin de respondent de leerling passend vond binnen het speciaal (basis)onderwijs. De eerste stelling was: 'Als ik de leerkracht van Lars was, zou ik de huidige plaatsing in het regulier onderwijs passend vinden'. De tweede stelling was: 'Als ik de leerkracht van Lars was, zou ik hem doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs'. De items werden gescoord op een 6 punts-Likertschaal (helemaal mee oneens tot helemaal mee eens), waarbij een score van 6 op de eerste stelling betekende dat de respondent de huidige klas passend vond voor de leerling en een score van 6 op de

tweede stelling inhield dat de respondent de leerling zou doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs.

(Demografische) kenmerken van respondenten

Er werden enkele (demografische) kenmerken van de respondenten in kaart gebracht. Er werd gevraagd naar leeftijd (in jaren), het geslacht en naar het type opleiding tot leerkracht basisonderwijs.

Procedure

Respondenten werden op verschillende manieren geworven. Zo werd er contact gezocht met docenten die lesgeven aan toekomstige leerkrachten en werd gevraagd of de survey tijdens het college gedeeld mocht worden. De kans op respons was groter, omdat respondenten direct werden benaderd en meteen konden deelnemen. Daarbij was er meer ruimte om het doel van het onderzoek toe te lichten en vragen te beantwoorden. Daarnaast werd contact opgenomen met onderwijscoördinatoren om de survey van dit onderzoek te verspreiden binnen digitale leeromgevingen als Brightspace. Tenslotte werd toegang gezocht tot sociale mediagroepen. De survey werd verspreid via Whatsapp-groepen, waarin toekomstige leerkrachten werd gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek. Data werd verzameld in de periode van februari 2025 tot en met april 2025.

Het onderzoek werd uitgevoerd via het online platform Qualtrics, waarin de data verzameld werd. Respondenten werden eerst geïnformeerd over hun rechten en het doel van het onderzoek. Na het lezen van deze informatie kregen zij de mogelijkheid om geïnformeerde toestemming te geven en de deelname te starten. Indien er geen toestemming werd gegeven, werd de survey automatisch beëindigd. Na het geven van toestemming kregen de respondenten eerst het vignet te lezen. Aansluitend volgden een reeks vragen die tot doel hadden om stereotypen van de respondenten in kaart te brengen. Tot slot werd aanvullende informatie verzameld over de demografische gegevens. Er werd gevraagd naar de leeftijd, het geslacht en het opleidingsniveau van de leerkracht.

De richtlijnen bij de uitvoering van het onderzoek van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (EC-GMW) van de Rijksuniversiteit Groningen zijn gevolgd. Het onderzoek is in januari 2025 bij de EC-GMW geregistreerd. Het onderzoek is niet beoordeeld door de EC-GMW, omdat het onderzoek werd vrijgesteld van de reguliere beoordeling. Het onderzoek werd als een laag risico-studie geacht door de hoofdonderzoeker. De hoofdonderzoeker heeft bij het beoordelen hiervan gebruik gemaakt van de checklist die is ontwikkeld voor de EC-GMW.

Analyseplan

De data-analyses zijn uitgevoerd in het programma SPSS Statistics versie 28 (IBM, 2021). Allereerst werd de steekproef beschreven aan de hand van een aantal demografische kenmerken (leeftijd, geslacht en type opleiding). Hiervoor werden de frequenties en percentages voor de categorische variabelen berekend en voor de continue variabele werd naar de standaarddeviatie, het gemiddelde, het minimum en maximum gekeken, om de steekproef in kaart te brengen.

Om een antwoord te geven op de vraag welke stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) worden gevormd over leerlingen waarbij er sprake is van een cognitieve ondersteuningsbehoefte, werden zowel de dimensies van het SCM als de besluitvorming verder geanalyseerd door middel van het gemiddelde, de standaarddeviaties, het minimum en het maximum. De betrouwbaarheid werd gemeten door middel van Cronbachs alpha, waarbij een betrouwbaarheid van ,70 als acceptabel werd gezien (Taber, 2018).

Om een antwoord te geven op de vraag in hoeverre de drie dimensies van het SCM het besluit van toekomstige leerkrachten beïnvloeden om een leerling al dan niet door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs wanneer er sprake is van een cognitieve ondersteuningsbehoefte, werden er twee lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Deze analyses onderzochten de sterkte van de relatie tussen de dimensies van het SCM en het besluit om al dan niet door te verwijzen. Vervolgens werd in beide analyses de verklaarde variantie (R^2), de ANOVA, de Beta en t -waarden en de significantie gerapporteerd. Er werd een significantieniveau van ,05 gehanteerd. De normaliteit, lineariteit, multicollineariteit en heteroscedasticiteit werden getest om te kijken of er aan de aannames van een lineaire regressie werd voldaan.

Resultaten

Beschrijvende Statistieken

Er waren 61 respondenten toegewezen aan het vignet van een leerling met een ondersteuningsbehoefte op cognitief gebied, waarvan 52 respondenten de vragenlijst volledig hebben ingevuld. Een deelnemer viel buiten de beoogde doelgroep en was al werkzaam als leerkracht in het onderwijs, waardoor de uiteindelijke steekproef resulteerde in 51 respondenten. Tabel 1 geeft een overzicht van de demografische kenmerken van de deelnemers. De steekproef bestond merendeels uit vrouwen ($N = 39$, 65,0%) en studenten die de Academische Pabo volgden ($N = 29$, 48,3%). De gemiddelde leeftijd van de respondenten

was 21,33 jaar ($SD = 2,20$), met een minimale leeftijd van 18 jaar en een maximale leeftijd van 29 jaar.

Tabel 1

Demografische kenmerken (leeftijd, geslacht, type opleiding) van alle respondenten

	Totaal	
	<i>N</i>	%
Totaal	51	100
Leeftijd	51	100
Geslacht		
Vrouw	39	65,0
Man	11	18,3
Zeg ik liever niet	1	1,7
Type opleiding		
Reguliere Pabo	18	30,0
Academische Pabo	29	48,3
Anders ¹	4	6,7

¹ ALO-Pabo ($n = 1$, 1,7%), deeltijd Pabo ($n = 1$, 1,7%), Pabo-zorg ($n = 2$, 3,4%)

Stereotypen en Besluiten die Toekomstige Leerkrachten Vormen

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag welke stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) toekomstige leerkrachten vormen over leerlingen waarbij er sprake is van een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte, wordt er in Tabel 2 inzichtelijk gemaakt hoe de toekomstige leerkrachten de leerling inschatten op basis van het SCM-model.

Uit Tabel 2 blijkt dat de leerling licht positief wordt beoordeeld op sociabiliteit ($M = 1,18$, $SD = 0,82$), wat aangeeft dat respondenten de leerling als relatief vriendelijk, warm en aardig beschouwen. Ook op moraliteit is de gemiddelde score licht positief ($M = 1,11$, $SD = 0,77$). De respondenten schatten de leerling in als relatief oprecht, eerlijk en betrouwbaar. De gemiddelde score op competentie ($M = -0,16$, $SD = 1,11$) ligt echter iets onder nul, wat duidt op een neutrale beoordeling. In tegenstelling tot sociabiliteit en moraliteit, zijn de toekomstige leerkrachten iets terughoudender in hun oordeel over de intelligentie, competentie en vaardigheden van de leerling. Figuur 2 laat een visuele weergave zien van de verschillende scores op moraliteit, competentie en sociabiliteit. De betrouwbaarheid van de dimensies van

het SCM-model is gemeten door middel van Cronbachs alpha. Bij sociabiliteit ($\alpha = 0,73$) en moraliteit ($\alpha = 0,72$) is de betrouwbaarheid acceptabel, bij competentie ($\alpha = 0,89$) kan de betrouwbaarheid als goed worden geclassificeerd.

Wat betreft besluitvorming, blijkt dat respondenten gemiddeld gezien twifelen of de huidige klas passend is ($M = 2,80$, $SD = 1,10$). De leerkrachten lijken meer geneigd te zijn naar een verwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs ($M = 4,31$, $SD = 1,21$). Ondanks dat de leerling als relatief sociaal en moreel wordt beoordeeld, lijken twijfels over competentie een rol te spelen in de voorkeur voor speciaal (basis)onderwijs.

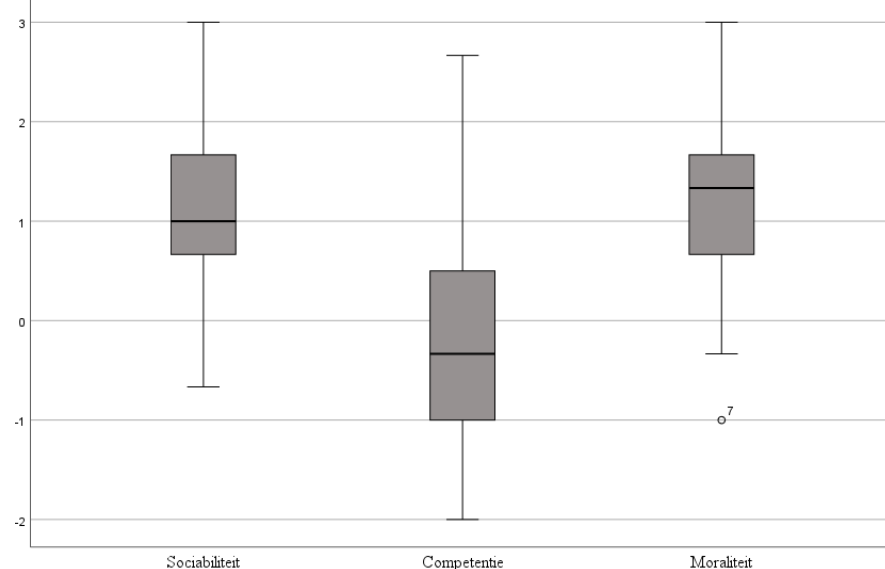
Tabel 2

Beschrijvende statistiek van het SCM-model en besluitvorming

	Beschrijvende statistiek				
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum
SCM-model					
Sociabiliteit	51	1,18	0,82	-0,67	3,00
Moraliteit	51	1,11	0,77	-1,00	3,00
Competentie	51	-0,16	1,11	-2,00	2,67
Besluitvorming					
Huidige klas passend	51	2,80	1,10	1,00	6,00
Verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs passend	51	4,31	1,21	2,00	6,00

Figuur 2

Boxplot van het SCM-model



Het Besluit van Toekomstige Leerkrachten

Om antwoord te kunnen geven op de vraag in hoeverre stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) het besluit van toekomstige leerkrachten beïnvloeden om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs wanneer er sprake is van een cognitieve ondersteuningsbehoefte, zijn er twee afzonderlijke lineaire regressieanalyses uitgevoerd, zie Tabel 3. De eerste analyse richtte zich op het besluit om de leerling in het regulier onderwijs te plaatsen en de tweede analyse op het besluit om de leerling naar het speciaal (basis)onderwijs door te verwijzen. Voor de beide lineaire regressieanalyses lijken de assumpties op te gaan, zie Bijlage B en Bijlage C.

Tabel 3

Regressieanalyses besluit regulier onderwijs en besluit s(b)o

	Determinatie- coëfficiënt	ANOVA			Lineaire regressieanalyse		
	R^2	df	F	p	B	t	p
Besluit regulier onderwijs	,19	50	3,63	,020	3,02	9,41	<,001
Sociabiliteit					-0,17	-0,66	,513
Moraliteit					0,05	0,20	,841
Competentie					0,48	3,02	,004
Besluit s(b)o	,12	50	2,17	,107	3,85	10,45	<,001
Sociabiliteit					0,40	1,40	,168
Moraliteit					-0,08	-0,30	,765
Competentie					-0,46	-2,53	,015

Het model waarin het besluit om een leerling in het regulier onderwijs te plaatsen centraal stond, verklaarde 19% van de variantie ($R^2 = ,19$). Dit betekent dat 19% van de variantie in het besluit verklaard kan worden door sociabiliteit, moraliteit en competentie. De regressieanalyse laat zien dat de drie stereotypen samen een significant deel van de variantie in het besluit verklaren ($R^2 = ,19$; $F(50) = 3,63$, $p = ,020$). Competentie blijkt een significante voorspeller te zijn ($B = 0,48$; $t = 3,02$; $p = ,004$). Dit betekent dat hoe competenter een leerling wordt beoordeeld, hoe groter de kans is dat de leerkracht het passend vindt om de leerling in de reguliere klas te laten. Sociabiliteit ($B = -0,17$; $p = ,513$) en moraliteit ($B = 0,05$; $p = ,841$) laten geen significante effecten zien, wat suggereert dat op basis van deze resultaten deze

dimensies geen invloed hebben op het besluit om de leerling binnen de reguliere klas te plaatsen.

Het model waarin het besluit om een leerling te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs centraal stond verklaarde 12% van de variantie ($R^2 = ,12$; $F(50) = 2,17$, $p = ,107$). Competentie heeft opnieuw een significante invloed, maar ditmaal negatief ($B = -0,46$; $t = -2,53$; $p = ,015$). Dit houdt in dat hoe lager de leerling wordt beoordeeld op competentie, hoe waarschijnlijker het is dat de leerkracht verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs passend vindt. De dimensies sociabiliteit ($B = 0,40$; $p = ,168$) en moraliteit ($B = -0,08$; $p = ,765$) hadden ook hier geen significante invloed op het besluit, wat aangeeft dat deze dimensies op basis van dit onderzoek geen directe invloed hebben op het besluit om de leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs.

Discussie

Interpretatie van Resultaten

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de rol van stereotypen van het SCM-model in de besluitvorming van toekomstige leerkrachten over de plaatsing van leerlingen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte. De volgende twee onderzoeksvragen stonden centraal: ‘Welke stereotypen (i.e., sociabiliteit, moraliteit en competentie) vormen toekomstige leerkrachten over leerlingen waarbij er sprake is van een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte?’ en ‘In hoeverre beïnvloeden deze stereotypen het besluit van toekomstige leerkrachten om een leerling door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs?’.

Uit de resultaten blijkt dat toekomstige leerkrachten gemiddeld gezien de leerling als licht positief beoordelen op sociabiliteit en moraliteit, en zij de leerling als neutraal beschouwen op competentie. Het bevestigt eerdere bevindingen in het onderzoek van Krischler et al. (2018), waarin ook werd aangetoond dat leerlingen met leerproblemen vaak als vriendelijk en warm worden ingeschat, maar als minder competent werden beoordeeld. Het stereotype van de relatief vriendelijke en warme maar minder competente leerling kan ervoor zorgen dat leerlingen met leerproblemen mogelijk profiteren van een beschermend effect, dat samenhangt met gevoelens van medelijden, sympathie en bereidheid tot hulp (Fiske et al., 2002; Cuddy et al., 2008). Alhoewel de toekomstige leerkrachten de leerling met een cognitieve ondersteuningsbehoefte gemiddeld als neutraal beoordeelden, dient wel te worden opgemerkt dat er een spreiding was en dat individuele leerkrachten uiteenlopende beoordelingen gaven.

Wat betreft de invloed van deze stereotypen op de besluitvorming, toont dit onderzoek aan dat stereotypen gedeeltelijk invloed hebben op het besluit om een leerling met een cognitieve ondersteuningsbehoefte in het reguliere onderwijs te plaatsen. Competentie heeft een significante invloed op het besluit om een leerling in het regulier onderwijs te plaatsen dan wel door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Toekomstige leerkrachten zijn eerder geneigd om een leerling in het regulier onderwijs te plaatsen wanneer zij deze als competent inschatten, en eerder geneigd tot doorverwijzing wanneer zij de leerling als minder competent inschatten. Dit sluit aan bij onderzoek dat aantoont dat lage verwachtingen van competentie bijdragen aan lagere onderwijsadviezen (Krämer & Zimmermann, 2023; Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Uit onderzoek van Akifyeva en Alieva (2018) zijn de verwachtingen die leerkrachten hebben over de prestaties van leerlingen vooral gebaseerd op hoe competent ze denken dat de student is, en minder op hoe warm of vriendelijk ze de leerling inschatten, wat deels overeenkomt met het resultaat uit dit onderzoek dat stereotypen rondom sociabiliteit en moraliteit geen significante invloed hebben op de besluitvorming. Een verklaring hiervoor kan worden gezocht in het feit dat leerkrachten meer nadruk leggen op het functioneren van een leerling in de klas dan op persoonlijke kenmerken. Wanneer een leerling als minder competent wordt ingeschat, roept dit mogelijk twijfel op om het curriculum te kunnen volgen en goede schoolprestaties te behalen (Van der Veen et al., 2010; Lloyd, 2019).

Sterke Punten en Beperkingen

Een sterk punt van dit onderzoek is dat er gekozen is voor een vignetonderzoek. Door het gebruik van de vignetmethode kon de relatie tussen stereotypen van het SCM-model en besluitvorming onderzocht worden. Deze keuze voor het vignetonderzoek maakte het mogelijk om alle respondenten dezelfde casus voor te leggen. Hierdoor kon de invloed van andere variabelen beperkt worden (Taylor, 2006).

De vignetmethode heeft echter ook verschillende beperkingen. Ten eerste is er een risico op sociaal wenselijke antwoorden. Respondenten kunnen zich tijdens het invullen van de vignetten bewust worden van de stereotypen die zij mogelijk hebben over de leerling. Dit kan ertoe leiden dat respondenten hun antwoorden aanpassen om een positiever beeld van zichzelf te schetsen. Hierdoor kunnen de werkelijke opvattingen minder zichtbaar worden, wat de validiteit van de resultaten kan beïnvloeden (Schell et al., 2024). Een tweede beperking betreft het feit dat de situaties in de vignetten hypothetisch zijn. De besluiten die in de vignetten worden genomen, hebben geen gevolgen voor de respondent. Dit kan ertoe leiden dat de keuzes die respondenten maken in een vignet anders zijn dan de besluiten die zij in de

praktijk zouden nemen (Taylor, 2006). Bovendien werd in dit onderzoek een intervalschaal gebruikt om de besluitvorming van leerkrachten te meten, waarbij respondenten konden aangeven in welke mate zij de plaatsing in het regulier of het speciaal (basis)onderwijs passend vonden. In de praktijk staan leerkrachten echter vaak voor een duidelijke keuze: wel of niet doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Het gebruik van een binaire maat (bijvoorbeeld: ik zou deze leerling wel/niet doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs) had daardoor beter kunnen aansluiten bij de praktijk van besluitvorming (Taylor, 2006).

De grootte van de steekproef en de wijze van steekproeftrekking vormen eveneens beperkingen voor dit onderzoek. Allereerst kon er door de kleine steekproefgrootte ($N = 51$) niet onderzocht worden of het geslacht of het type opleiding van de respondent van invloed was op de besluitvorming. Een bijkomend nadeel van een kleine steekproef is dat het lastiger is om verbanden te vinden of aan te tonen. Door de lagere power is de kans kleiner dat er een effect gevonden wordt dat er mogelijk in werkelijkheid wel is, wat de betrouwbaarheid van de resultaten vermindert (Cohen, 1992). Een mogelijke verklaring voor het lagere aantal respondenten dat van tevoren werd beoogd, ligt mogelijk in de wijze van de steekproeftrekking. Het vignet is enkel binnen het netwerk van de studenten Orthopedagogiek en de onderwijsdeskundigen gedeeld. Hierdoor is de populatie minder representatief en beperkt het de uiteindelijke generaliseerbaarheid (Krämer & Zimmermann, 2025).

Implicaties

Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om een grotere en meer diverse steekproef te hanteren, zodat ook het effect van leerkrachtkenmerken op de relatie tussen stereotypen ten opzichte van leerlingen met onderwijsondersteuningsbehoefte en besluitvorming kan worden meegenomen. Onderzoek laat zien dat de sociaaleconomische achtergrond van een leerkracht van invloed is op hoe studenten worden beoordeeld. Leerkrachten met een hogere sociale status vonden studenten uit een lagere sociale klasse met een andere etnische achtergrond vaak minder volwassen en hadden lagere verwachtingen van de prestaties. Bovendien behandelen toekomstige leerkrachten kinderen onterecht op basis van sociale klasse (Dunkake & Schuchart, 2015). Dit zou mogelijk van invloed kunnen zijn op de besluiten die leerkrachten nemen.

Voor nader onderzoek is het zinvol om na te gaan in hoeverre ervaring met leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte en met inclusief onderwijs van invloed is op het vormen van stereotypen bij zowel werkende als toekomstige leerkrachten. In dit onderzoek werden alleen toekomstige leerkrachten meegenomen. Uit onderzoek van Krischler & Pit-

Cate (2019) blijkt dat werkzame leerkrachten positiever oordelen over leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op het gebied van stereotypen en schoolprestaties dan leerkrachten in opleiding. Dit komt waarschijnlijk doordat ze meer ervaring hebben en meer kans hebben gehad om stereotypen bij te stellen door interacties met leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte. Hoewel sommige toekomstige leerkrachten wellicht al een aantal jaren praktijkervaring hebben opgedaan in de vorm van een stage, zit er een groot verschil in ervaring met leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte (Van der Veen et al., 2010; Krämer & Zimmermann, 2023). Meer contact met leerlingen met een onderwijsondersteuningsbehoefte kan bijdragen aan het verminderen van stereotiepe overtuigingen en de invloed daarvan op de beoordeling van leerlingprestaties (Schell et al., 2024; Krischler & Pit-ten Cate, 2019). Wat wel blijkt uit onderzoek, is dat leerkrachten in opleiding die meer blootgesteld worden aan inclusief onderwijs binnen hun opleiding, meer positieve houdingen ontwikkelen (Schwab, 2024). Leerkrachten in opleiding die een programma volgen waarin inclusief onderwijs een belangrijke focus heeft, hebben een positievere houding ten opzichte van inclusie (Schwab, 2024).

Een derde aanbeveling voor vervolgonderzoek is om na te gaan in hoeverre andere typen ondersteuningsbehoeften en de daaraan gekoppelde stereotypen van invloed zijn op de besluitvorming van leerkrachten over doorverwijzing naar het speciaal (basis)onderwijs. In dit onderzoek werd de nadruk gelegd op kinderen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte. Uit de resultaten blijkt dat deze leerlingen over het algemeen als relatief sociaal en moreel worden ingeschat, terwijl zij neutraal worden beoordeeld op het gebied van competentie. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat kinderen met een ondersteuningsbehoefte op een ander gebied vaak anders worden beoordeeld ten aanzien van de stereotypen van het SCM-model. Kinderen met het syndroom van Down worden door toekomstige leerkrachten als warm en incompetent beschouwd. Leerlingen met ASS worden juist als koud en competent beoordeeld. Leerlingen met dyslexie werden ingeschat als minder competent en relatief koud (Schell et al., 2024). Leerlingen met gedragsproblemen worden eerder beoordeeld als competent en koud, zowel bij toekomstige als ervaren leerkrachten (Krischler et al., 2018; Krischler & Pit-ten Cate, 2019).

Tot slot wordt voor vervolgonderzoek aanbevolen om leerkrachten tijdens de opleiding te leren hoe zij stereotype denkpatronen kunnen doorbreken. Op deze manier krijgen zij beter zicht op de onderwijsbehoeften van de leerling en kunnen zij beter bieden wat de leerling nodig heeft (Varcoe & Boyle, 2014). Het is belangrijk om de stereotypen van leerkrachten in kaart te brengen, omdat deze stereotypen emoties en gedrag tegenover

leerlingen beïnvloeden (Cuddy et al., 2008; Schell et al., 2024; Krischler et al., 2018; Krämer & Zimmermann, 2023). Om iedere leerling te kunnen bieden wat hij nodig heeft, is het van belang om in te spelen op de individuele behoefte van de leerling en gedifferentieerde instructie te geven (Yakovleva, 2019). De manier van lesgeven kan gedeeltelijk beïnvloed worden door stereotypen, waardoor leerkrachten zich mogelijk meer richten op stereotype overtuigingen in plaats van de behoeften van individuele leerlingen, waardoor sommige leerlingen niet krijgen wat ze eigenlijk nodig hebben (Krämer & Zimmermann, 2025; Schell et al., 2024). Doordat leerkrachten vooroordelen hebben over leerlingen die zij als incompetent beschouwen, schatten leerkrachten de prestaties van leerlingen lager in dan dat ze daadwerkelijk zijn (Krämer & Zimmermann, 2023). Als stereotypen eenmaal gevormd zijn, worden individuele kenmerken mogelijk genegeerd en ontstaat er een verhoogd risico op discriminatie (Krämer & Zimmermann, 2025).

Conclusie

Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in welke stereotypen toekomstige leerkrachten vormen over leerlingen met een cognitieve ondersteuningsbehoefte en in hoeverre deze stereotypen invloed hebben op het besluit om een leerling in het regulier dan wel speciaal (basis)onderwijs te plaatsen. Dit onderzoek laat zien dat toekomstige leerkrachten over het algemeen positieve stereotypen vormen over de sociabiliteit en moraliteit van leerlingen met een cognitieve onderwijsondersteuningsbehoefte, terwijl de inschatting van competentie neutraler is. Competentie blijkt een significante voorspeller te zijn voor het besluit om een leerling in het reguliere onderwijs te plaatsen of door te verwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs. Hoe competentier de leerkracht de leerling beoordeelt, hoe groter de kans is dat de leerkracht het passend vindt om de leerling in de reguliere klas te plaatsen. Deze bevinding onderstreept het belang van bewustwording rondom stereotypevorming binnen de lerarenopleiding. Opleidingen zouden meer aandacht moeten besteden aan het doorbreken van stereotype denkpatronen, zodat toekomstige leerkrachten oordelen baseren op individuele onderwijsbehoeften in plaats van op stereotypen.

Literatuurlijst

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. England: CfBT Education Trust.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of inclusive education*, 23(7-8), 671-676.
- Akifyeva, R., & Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of student warmth and competence. *Psychology of Russia: State of Art*, 11(1), 106–124. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
- Brambilla, M., Rusconi, P., Sacchi, S., & Cherubini, P. (2011). Looking for honesty: The primary role of morality (vs. sociability and competence) in information gathering. *European Journal of Social Psychology*, 41(2), 135–143. <https://doi.org/10.1002/ejsp.744>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. (2008). Warmth and Competence as Universal Dimensions of Social Perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61–149. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(07\)00002-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(07)00002-0)
- De Boer, A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Sectorrapport speciaal onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://research.rug.nl/nl/publications/evaluatie-passend-onderwijs-sectorrapport-speciaal-onderwijs>
- Delgado, C. E. F., & Scott, K. G. (2006). Comparison of referral rates for preschool children at risk for disabilities using information obtained from birth certificate records. *The Journal of Special Education*, 40(1), 28-35. <https://doi.org/10.1177/00224669060400010301>
- Dunkake, I., & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69.

- Erfanian, F., Latifnejad Roudsari, R., Heydari, A., & Noghani Dokht Bahmani, M. (2020). A narrative on using vignettes: Its advantages and drawbacks. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, 8(2), 2134-2145.
<https://doi.org/10.22038/jmrh.2020.41650.1472>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878>
- Fukkink, R. (2021). Kinderen uit beeld?. *Management Kinderopvang*, 27(3), 60.
- Grujicic, S., & Nikolic, A. (2021). Cross-section studies: advantages and disadvantages. *Zdravstvena zaštita*, 50, 44. <https://doi.org/10.5937/zdravzast50-35574>
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2014). Students' immigration background as a moderator of the predictive validity of tracking decisions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 4537-4541. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.981>
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2023). Students with emotional and behavioral disorder and teachers' stereotypes – effects on teacher judgments. *The Journal of Experimental Education*, 91(3), 450-471. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1934809>
- Krämer, S., & Zimmermann, F. (2025). Teachers' perceptions of students with different disabilities through the lens of the stereotype content model. *Social Psychology of Education*, 28(1), 1-19.
- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Krischler, M., Pit-ten Cate, I. M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Mixed stereotype content and attitudes toward students with special educational needs and their inclusion in regular schools in Luxembourg. *Research in Developmental Disabilities*, 75, 59–67. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.007>

- Leach, C., Ellemers, N., & Barreto, M. (2007). Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 234–249. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.2.234>
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen? *Pedagogische Studiën*, 98(4), 285-302.
- Lloyd, C. A. (2019). Exploring the real-world decision-making of novice and experienced teachers. *Journal of Further and Higher Education*, 43(2), 166–182. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1357070>
- Middel, F., López López, M., Fluke, J., & Grietens, H. (2022). Racial/ethnic and gender disparities in child protection decision-making: What role do stereotypes play? *Child Abuse & Neglect*, 127, 105579. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105579>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024, April). *Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- NJI. (2025, 14 januari). *Cijfers over schoolverzuim*. <https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim>
- Nürnberg, M., Nerb, J., Schmitz, F., Keller, J., & Sütterlin, S. (2016). Implicit gender stereotypes and essentialist beliefs predict preservice teachers' tracking recommendations. *The Journal of Experimental Education*, 84(1), 152-174.
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *The Journal of Educational Research*, 86(4), 247–253. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Rijksoverheid. (z.d.). *Inclusief onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>

- Schell, C. S., Dignath, C., Kleen, H., John, N., & Kunter, M. (2024). Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104526.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104526>
- Schwab, S., Resch, K., Alnahdi, G. (2024). Inclusion does not solely apply to students with disabilities: pre-service teachers' attitude towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(2), 214-230.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American journal of applied mathematics and statistics*, 8(2), 39-42.
- Smeets, E., & Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423–439.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, 6(1), 29-37.
<https://doi.org/10.21776/ub.ijds.2019.006.01.4>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: The role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 33(5), 1615–1625. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.030>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational research review*, 21, 33-54.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

- Taylor, B. J. (2006). Factorial surveys: Using vignettes to study professional judgement. *The British Journal of Social Work*, 36, 1187–1207. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bch345>
- Unicef. (2017, September). *Inclusive Education—Understanding Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15-43. <https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Varcoe, L., & Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Weber, K. E., & Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 73-84. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479>
- Woodcock, S., Hemmings, B., & Kay, R. (2012). Does study of an inclusive education subject influence pre-service teachers' concerns and self-efficacy about inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 1–11.
- Yakovleva, S. D. (2019). Individualization and differentiation at teaching of pupils with cognitive development. *Insight: the psychological dimensions of society*, 1, 110-116.

Bijlage A

Vignet 2 (cognitief)

Je bent de leerkracht van Lars. Lars is een 10-jarige jongen die in groep 5 zit van een reguliere basisschool. Lars heeft een licht verstandelijke beperking en heeft een ondersteuningsbehoefte op het cognitief gebied. Hiervoor krijgt hij al meerdere jaren ondersteuning.

Hij heeft een lagere verwerkingssnelheid en een verminderd werkgeheugen. Dit resulteert erin dat Lars de les niet kan volgen omdat hij de les te moeilijk vindt en het te snel gaat. Wanneer Lars zelfstandig aan het werk gaat en er niet uit komt, raakt hij zeer gefrustreerd. Dit uit zich in huilen en teruggetrokken gedrag. Alleen met individuele begeleiding van de leerkracht kan Lars dan weer verder werken. Dit gebeurt meerdere keren per dag.

Lars krijgt extra hulp: hij wordt meerdere keren per week uit de klas genomen door de onderwijsassistent voor preteaching en extra begeleiding bij de zaakvakken.

Er zijn zorgen over de ontwikkeling van Lars. Lars heeft gedoubleerd in groep 3, maar hij blijft een grote achterstand houden ten opzichte van zijn klasgenoten. Hij zit voor rekenen en taal op een eigen leerlijn maar zijn achterstand blijft toenemen, waardoor de eigen leerlijn niet helemaal meer passend lijkt. Lars functioneert nu op niveau eind groep 3. De IB'er van de school is nauw betrokken bij Lars en overlegt veel met jou als leerkracht.

Daarnaast heeft Lars moeite met het vinden van aansluiting bij klasgenoten, maar hij heeft wel enkele vrienden in de klas met wie hij soms speelt in de pauzes. Verder houdt Lars erg van buiten spelen, voetballen en muziek luisteren.

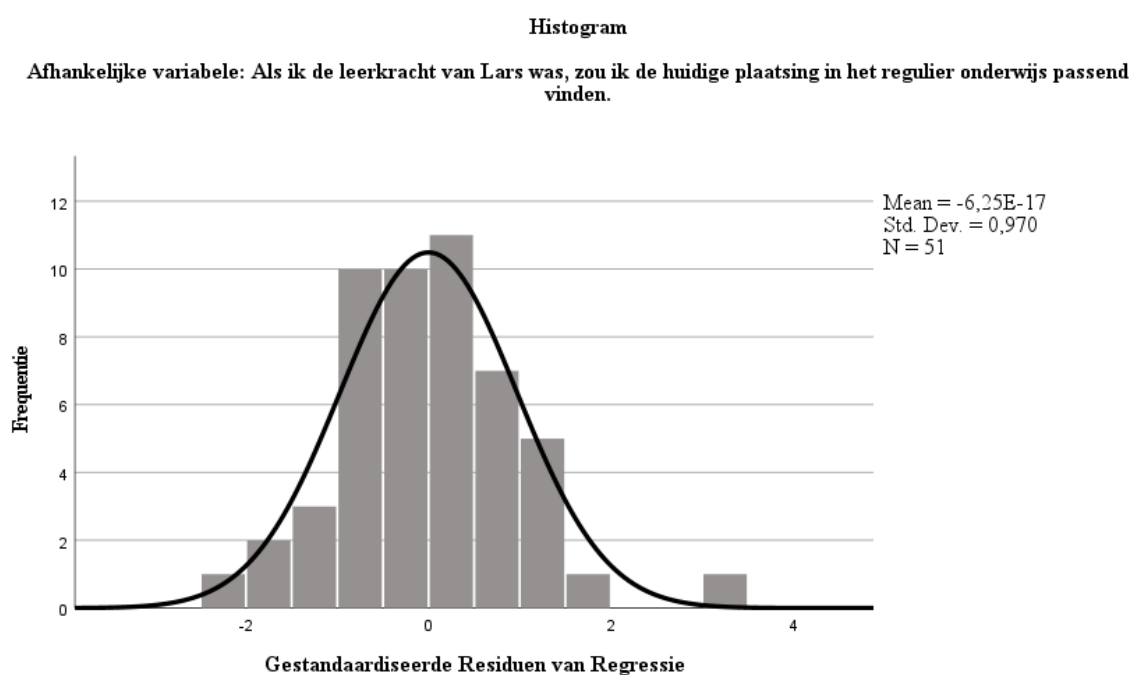
Bijlage B

In deze bijlage worden verschillende assumpties (normaliteit, lineariteit, homoscedasticiteit en multicollineariteit) van het lineaire regressiemodel toegelicht.

Assumpties bij: huidige klas passend voor de leerling.

Figuur B1

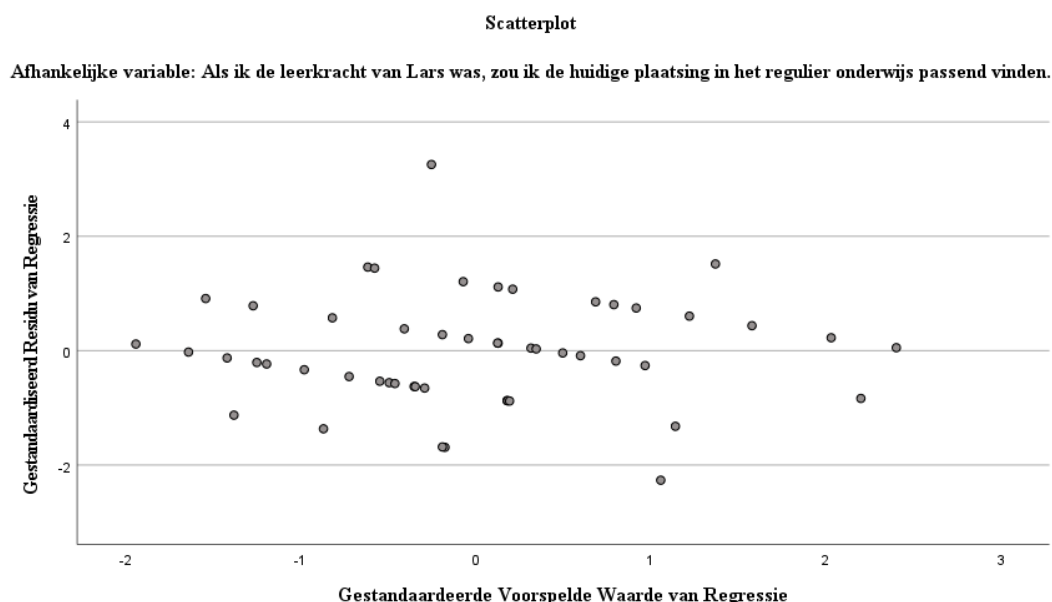
Assumpties voor normaliteit



De resultaten laten zien dat scores symmetrisch verdeeld lijken te zijn, waar in het midden de meeste waarden liggen en dat de scores naar beide kanten afnemen. Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor normaliteit op lijkt te gaan.

Figuur B2

Assumptie voor homoscedasticiteit en lineariteit



De grafiek laat zien dat de residuen willekeurig verspreid zijn rondom de horizontale as en dat er geen vast patroon te zien is. Dit duidt erop dat de spreiding van de residuen constant is. Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor homoscedasticiteit en lineariteit op lijkt te gaan.

Assumptie voor multicollineariteit

De resultaten laten zien dat de Tolerantie-waarden voor sociabiliteit (0,489), competentie (0,669) en moraliteit (0,658) allemaal hoger liggen dan de drempelwaarde van 0,1. De VIF-waarden dienen onder de grenswaarde van 10 te blijven, wat het geval was voor sociabiliteit (2,045), competentie (1,495) en moraliteit (1,521). Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor multicollineariteit op lijkt te gaan (Shrestha, 2020).

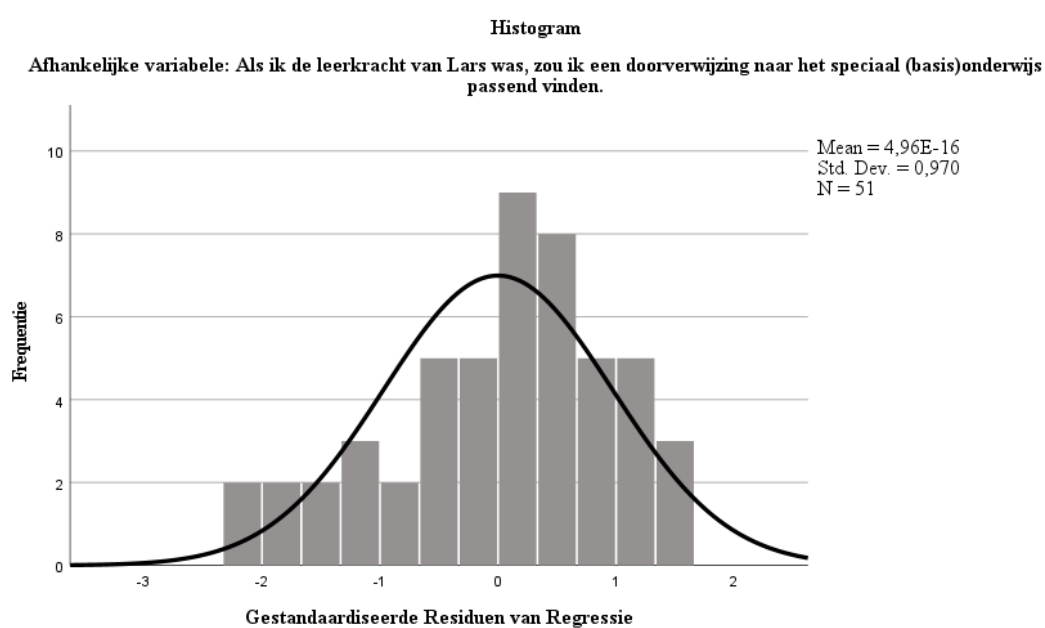
Bijlage C

In deze bijlage worden verschillende assumpties (normaliteit, lineariteit, homoscedasticiteit en multicollineariteit) van het lineaire regressiemodel toegelicht.

Assumpties bij: verwijzing naar speciaal (basis)onderwijs passend voor de leerling.

Figuur C1

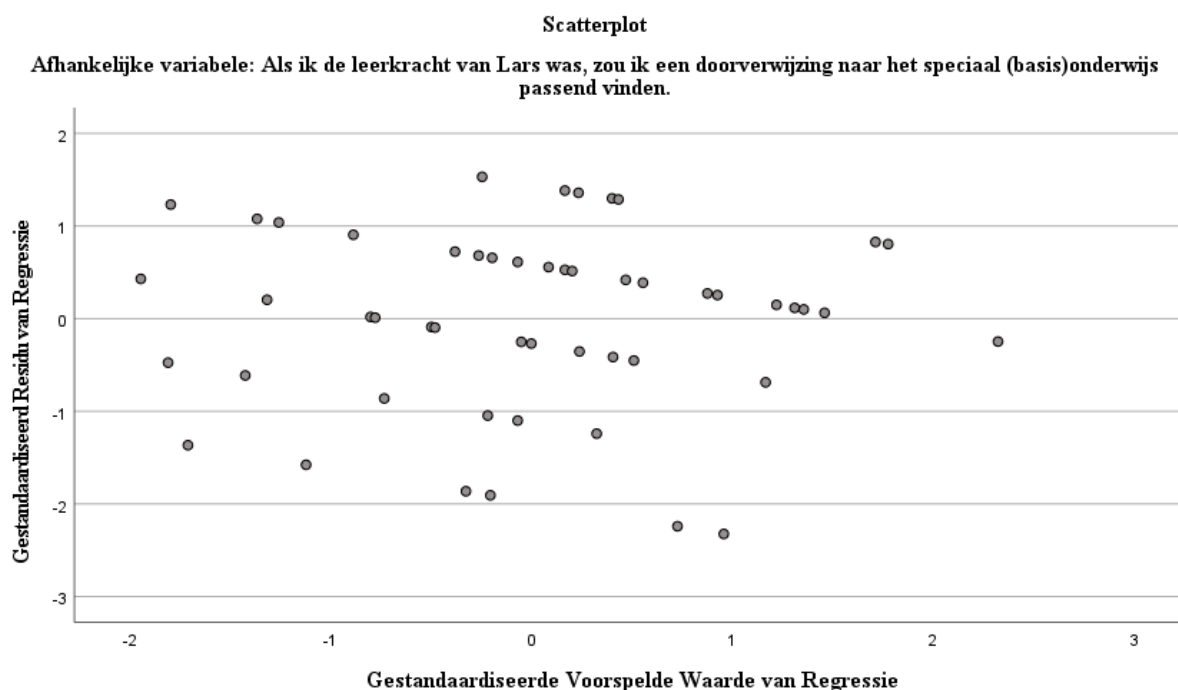
Assumptie voor normaliteit



De resultaten laten zien dat scores enigszins symmetrisch verdeeld lijken te zijn, waar rond het midden de meeste waarden liggen en dat de scores naar beide kanten afnemen. Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor normaliteit op lijkt te gaan.

Figuur C2

Assumptie voor homoscedasticiteit en lineariteit



De grafiek laat zien dat de residuen willekeurig verspreid zijn rondom de horizontale as en dat er geen vast patroon te zien is. Dit duidt erop dat de spreiding van de residuen constant is. Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor homoscedasticiteit en lineariteit op lijkt te gaan.

Assumptie voor multicollineariteit

De resultaten laten zien dat de Tolerantie-waarden voor sociabiliteit (0,489), competentie (0,669) en moraliteit (0,658) allemaal hoger liggen dan de drempelwaarde van 0,1. De VIF-waarden dienen onder de grenswaarde van 10 te blijven, wat het geval was voor sociabiliteit (2,045), competentie (1,495) en moraliteit (1,521). Deze resultaten wijzen erop dat de assumptie voor multicollineariteit op lijkt te gaan (Shrestha, 2020).